

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η "Παίζουσα Τάξη" και ο κοινωνικός έλεγχος στις γλωσσικές
δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής

Υποψήφια Διδάκτωρ: Πετκανοπούλου Μαρία

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Καντζάρα Βασιλική

Μελετιάδης Χαράλαμπος (Επιβλέπων Καθηγητής)

Ντίνας Κωνσταντίνος

Αθήνα 2024

Στα παιδιά!

Για όλα τα θαυμαστά που ζήσαμε μαζί
στον «μαγικό κύκλο» της Παίζουσας Τάξης.
Για όλα όσα μου δίδαξαν!

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απυθύνονται προς τη συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή παρακολουθεί τους προβληματισμούς και τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πρότασης, της Παίζουσας Τάξης (Π.Τ), βασισμένης στην αξιοποίηση των αυτοσχέδιων παιχνιδιών που δημιουργούν τα παιδιά και την υιοθέτηση τους ως εκπαιδευτικού πλαισίου, εστιασμένου στη διασαφήνιση του κοινωνικού ελέγχου στις γλωσσικές δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής. Το θεωρητικό πλαίσιο υποστήριξης της Π.Τ αντλήθηκε από τη θεωρία του Johan Huizinga, την ψυχοπαιδαγωγική του Lev Vygotsky και την κοινωνιολογία της Τάξης του Basil Bernstein, ενώ παράλληλα αναζητήθηκαν οι υποδοχές της διδακτικής καινοτομίας της στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου. Η διατριβή διαρθρώνεται σε τρία μέρη και στα συνοδευτικά παραρτήματα. Στο Α' μέρος παρουσιάζεται μια σύντομη επιστημολογική παρουσίαση των τριών προαναφερθέντων θεωρητικών στοχαστών, εστιάζοντας α) στον παιδαγωγικά άγνωστο J. Huizinga και ειδικότερα στο έργο του *Homo Ludens*, προβάλλοντας τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και τις αποκρυσταλλώσεις τους στις πολιτισμικές μορφές· β) στην πολιτισμική θεωρία του L.S. Vygotsky για τον έλεγχο του αναπτυξιακού κοινωνικού περιβάλλοντος της Π.Τ και του ρόλου της γλώσσας και της ομιλίας στις αλληλεπιδραστικές παιδαγωγικές πρακτικές της γ) στις θεωρίες του B. Bernstein για τον Κοινωνικό και το Συμβολικό Έλεγχο, τον Παιδαγωγικό Λόγο και την Παιδαγωγική Πρακτική. Στο Β' μέρος παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της Προσχολικής Αγωγής και κυρίως τα Αναλυτικά Προγράμματα από το 1980 έως το 2023. Στο Γ' μέρος παρουσιάζεται η παιδαγωγική-διδακτική πρόταση της Π.Τ, προκρίνοντας τη μεθοδολογική επιλογή του φαινομενολογικού ελέγχου της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών απέναντι στα δικά τους αυτοσχέδια παιχνίδια. Το παιχνίδι στο διδακτικό αναπτυξιακό περιβάλλον της Π.Τ νοείται ως πολιτισμικό εργαλείο και ως αυθεντικό δημιούργημα πολιτισμικής προαγωγής, ως διδακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διαμόρφωση των μικροκοινωνικών σχέσεων και ως μέσο καλλιέργειας και έκφρασης της δημιουργικής φαντασίας. Η ανάλυση των ταυτοτικών χαρακτηριστικών σε συνάρτηση με την κοινωνική αναπαραγωγή ανισοτήτων στο νηπιαγωγείο ολοκληρώνεται με πρωτογενώς σχεδιασμένα ερευνητικά εργαλεία, σε τρεις Περιοχές Παρατήρησης (Π.Π.) με τις αντίστοιχες Κατηγορικές Περιοχές Παρατήρησης (Κ.Π.Π.) και τις

Εννοιολογικές τους Ομάδες Παρατήρησης (Ε.Ο.Π.), αξιοποιώντας κυρίως τις επεξεργασίες του Β. Bernstein, Από την ανάλυση στα κύρια συμβολικά σύνορα προέκυψε ότι η Π.Τ μπορεί να διεκδικήσει μια θέση απέναντι στις πρακτικές πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής θέτοντας προοπτικές για μελλοντικές εφαρμογές της σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες στα πλαίσια της αειφόρου ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: αυτοσχέδιο παιχνίδι, μαγικός κύκλος, γλωσσική αγωγή, κοινωνικός έλεγχος.

Abstract

This thesis follows the reflections and the development of a new pedagogical proposal of the Playing Classroom, based on the use of improvised games created by children and their adoption as an educational framework focused on the clarification of social control in the language activities of pre-school education. The theoretical framework supporting Playing Classroom was drawn from Johann Huizinga's theory, Lev Vygotsky's psychopedagogy and Basil Bernstein's class sociology, while seeking the connections of its teaching innovation in the Early Childhood Curricula. The thesis is structured in three parts and accompanying appendices. Part I presents a brief epistemological presentation of the three aforementioned theoretical philosophers, focusing a) on the pedagogically unknown J. Huizinga in his work *Homo Ludens*, highlighting the characteristics of play and their crystallization in cultural patterns; b) on the cultural theory of L. S. Vygotsky's on the control of the developmental social environment of Playing Classroom and the role of language and speech in its interactive pedagogical practices; c) B. Bernstein's theories of Social and Symbolic Control, Pedagogical Discourse and Pedagogical Practice. Part II presents the institutional framework for the organization and operation of pre-school education and, in particular, the Curricula from 1980 to 2023. Part III presents the educational and pedagogical proposal of Playing Classroom opting for the methodological choice of the phenomenological control of children's lived experiences towards their own improvised games. Play in the educational developmental environment of Playing Classroom is understood as a cultural tool and as an authentic creation of cultural promotion, as a pedagogical educational tool for the development of micro-social relations and as a means of cultivating and expressing creativity and imagination. The analysis of the identity characteristics in relation to the social reproduction of inequalities in the kindergarten is completed with primary designed research tools, in three Areas of Observation (AO) with their corresponding Categorical Areas of Observation (CAO) and their Conceptual Groups of Observation (CGO) drawing mainly on the elaborations of B. Bernstein. From the analysis on the main symbolic boundaries, it emerged that Playing Classroom can claim a position with respect to practices of cultural transmission and reproduction, setting perspectives for future applications at higher educational levels in the context of sustainable development.

Keywords: improvised play, magic circle, language education, social control.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής επιθυμώ να εκφράσω ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στην ολοκλήρωση της. Ευχαριστώ τον επιβλέποντα της διατριβής κ. Μελετιάδη Χαράλαμπο, καθηγητή του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, για την ουσιαστική και πρόθυμη καθοδήγηση, ιδιαίτερα στα θέματα της παιδαγωγικής έρευνας και της πολιτισμικής προοπτικής της Παίζουσας Τάξης. Ευχαριστώ τον κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, καθηγητή Γλωσσολογίας-Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, στο αξιόλογο και πολυσχιδές έργο του οποίου βασίστηκε η γλωσσική διάσταση της Παίζουσας Τάξης.

Αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές μου για αυτό που ζήσαμε μέσα στον «Μαγικό Κύκλο» της Παίζουσας Τάξης. Μέσα από τις στιγμές που εκείνοι «έκαναν τον δάσκαλο» μου παρέδωσαν τα καλύτερα μαθήματα Παιδαγωγικής. Ευχαριστώ τις συναδέλφισσες με τις οποίες συνεργασθήκαμε όλα τα χρόνια στο 4^ο Νηπιαγωγείο Συκεών και ιδιαίτερα την Ελένη Ραχανιώτη για όλα όσα μας έδεσαν σε μια σχέση μοναδική. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κ.Στέλλα Μπαζακογιάννη, η οποία από τη θέση της Υπεύθυνης Πολιτισμικών Θεμάτων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης είδε τα αυτοσχέδια παιχνίδια στην τάξη μας και μου ζήτησε να μοιραστώ την πρακτική της Π.Τ. με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οργανώνοντας το πρώτο σεμινάριο εκπαιδευτικών το 2011. Τελειώνοντας, θέλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, τα μέλη της οικογένειάς μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη στην προσπάθειά μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη	i
Abstract.....	iii
Ευχαριστίες	v
Εισαγωγή	5
Α΄ ΜΕΡΟΣ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	17
1. Ο Johan Huizinga και το Homo Ludens	17
1.2 Ο Johan Huizinga, ένας παιδαγωγικά άγνωστος.....	17
1.3 Το αντικείμενο και η μέθοδος της Πολιτιστικής Ιστορίας	24
1.4 Η κριτική για την ιστορική προσέγγιση του J. Huizinga.....	28
1.5 Το παιχνίδι του J. Huizinga από τον Μεσαίωνα στη σύγχρονη εποχή	35
1.6 Homo Ludens: Η κορυφαία στοχαστική πρόκληση.....	38
1.7 Homo Ludens: Η παιδαγωγική διάσταση	39
2. Lev Semyonovich Vygotsky.....	51
2.1 Παρουσίαση των βασικών θεωρήσεων του L.S. Vygotsky και η πολιτισμική ιστορική θεωρία	51
2.2 Παιδαγωγική αντιμετώπιση των αναπτύξεων του L.S. Vygotsky	56
3. Basil Bernstein	73
3.1 Θεωρητικές θέσεις του Basil Bernstein.....	73
3.1.1 Θεωρητικές έννοιες: Κοινωνικός έλεγχος-Συμβολικός έλεγχος-Παιδαγωγικός Λόγος-Παιδαγωγικός Κώδικας-Κώδικες Συλλογής ή Συγχωνευμένοι-Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική	78
3.1.2 Θεωρητικές έννοιες: Αναπλαισίωση-Συνόρο-Ταξινόμηση-Περιχάραξη	86
3.2 Παιδαγωγικές πρακτικές- Ιεραρχικοί και Διδακτικοί κανόνες-Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική	92
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	97
4. Θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας	97
5. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών	108
6. Αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγική αυτορρύθμιση	117
6.1 Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής (1980-2011) σε αναζήτηση μιας παιδαγωγικής εξισορρόπησης.....	122
6.1.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980	122

6.1.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989 - Γενική περιγραφή	128
6.1.3 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο ως επίσημο και ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής 2001/2003.	135
6.1.3.1 Γλώσσα	138
6.1.3.2 Μαθηματικά	141
6.1.3.3 Μελέτη Περιβάλλοντος	142
6.1.3.4 Δημιουργία Έκφραση	142
6.1.3.5. Πληροφορική.....	143
6.1.3.6. Οδηγός Νηπιαγωγού.....	143
6.1.3.7 Σκέψεις και αξιολογήσεις	144
6.1.4 Το Νέο Πρόγραμμα σπουδών (Ν.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο 2011.	146
6.1.4.1 Πρώτο Μέρος: Η φιλοσοφία του προγράμματος	148
6.1.4.2 Δεύτερο Μέρος: Περιεχόμενα και στόχοι μαθησιακών περιοχών	154
6.1.4.2.1 Η έμφαση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη	155
6.1.4.2.2 Επιστήμες της φύσης	156
6.1.4.2.3 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).....	156
6.1.4.2.4 Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Κοινωνία και οικονομία	157
6.1.4.2.5. Γλώσσα.....	158
6.1.4.2.6 Φυσική Αγωγή.....	160
6.1.4.2.7 Τέχνες.....	161
6.1.4.2.8 Μαθηματικά	162
6.1.5. Σχολικός οδηγός δημόσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων	164
7.Τα αναλυτικά προγράμματα στην τάξη του νηπιαγωγείου	165
Γ' ΜΕΡΟΣ: Η ΠΑΙΖΟΥΣΑ ΤΑΞΗ	171
8. Φαινομενολογική Διάσταση της Παίζουσας Τάξης.....	171
8.1 Γνωριμία με τη Φαινομενολογία.....	171
8.2 Φαινομενολογικός έλεγχος της Παίζουσας Τάξης.....	180
9. Το Homo Ludens και η Παίζουσα Τάξη	197
9.1.Η Παίζουσα Τάξη και το παιχνίδι	202
9.2 Η Παίζουσα τάξη και τα Αυτοσχέδια Επιτραπέζια Παιχνίδια.....	207

10. Ο L.Vygotsky και η αναπτυξιακή διαδικασία της Παίζουσας Τάξης	217
10.1 Η Παίζουσα Τάξη και η Γλώσσα	228
10.2 Παίζουσα Τάξη και ειδικότερα η γλωσσική καλλιέργεια.....	229
11. Κοινωνιολογική οπτική της Παίζουσας Τάξης	241
11.1 Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης-Βιογραφία της έρευνας-Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού	241
11.2 Μεθοδολογικοί Προσανατολισμοί-Προδιαγραφές της έρευνας	245
11.2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	251
11.2.2 Αρχικό ερευνητικό ερώτημα -Σκοπός τη έρευνας	251
11.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	252
11.2.4 Θεωρητικό πλαίσιο	254
11.2.5 Αρχική Αναστοχαστικότητα	257
11.2.6 Μέθοδοι Παραγωγής Ερευνητικών Δεδομένων.....	261
11.2.7 Παρουσίαση/ συγγραφή.....	263
11.2.8. Ζητήματα δεοντολογίας	264
11.3 Ανάλυση Δεδομένων	264
11.3.1 1 ^η Περιοχή παρατήρησης-Επικοινωνιακό πλαίσιο- Παιδαγωγική Σχέση	266
11.3.1.1 1 ^η Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης: «Είδος επικοινωνιακού πλαισίου»	268
11.3.1.1.1 1 ^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Χώρος».....	268
11.3.1.1.2 2 ^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Σύνορα παιδαγωγικών σχέσεων- Οριοθέτηση παιδαγωγικών ταυτοτήτων».....	270
11.3.1.2 2 ^η Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης: «Δυνατότητες Επικοινωνιακού Πλαισίου»- 1 ^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Παιδαγωγική σχέση - Επικοινωνιακές πρακτικές»	276
11.3.2 2 ^η Περιοχή Παρατήρησης: «Μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης»	280
11.3.2.1. 1 ^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: «Αναλυτικά Προγράμματα»	281
11.3.2.2 2 ^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: «Πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης»	285
11.3.2.3 3 ^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: Κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης...288	
11.3.3 3 ^η Περιοχή παρατήρησης-Εσωτερική Λογική πρακτικών.....	292
11.3.3.1. 1 ^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης «Ρυθμιστικοί κανόνες».....	293

11.3.3.2 2 ^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης «Διδακτικοί Κανόνες-Κανόνες διαδοχής και Κανόνες Βηματισμού-Κανόνες Κριτηρίων»	299
11.4 Παίζουσα Τάξη και κοινωνικός έλεγχος: Η εναλλακτική προσέγγιση σε σχέση με τη θεωρία του Bernstein και του Vygotsky	305
11.4.1 Παίζουσα τάξη και Παιδαγωγικός Λόγος.....	306
11.4.2 Παίζουσα Τάξη ως κοινωνική δομή	311
12. Κοινωνιολογικοί και Παιδαγωγικοί προβληματισμοί	315
Βιβλιογραφία	319
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Νο 1: Ενδεικτικά αυτοσχέδια παιχνίδια της Π.Τ.	331
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Νο 2: Πρωτόκολλα Δεδομένων	375
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Ανάλυση Φωτογραφιών.....	393
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Φωτογραφίες.....	413
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Ενδεικτικά παιχνίδια Δημοτικού σχολείου.....	455

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αφορά σε ένα εναλλακτικό μοντέλο διδακτικής παρέμβασης στην προσχολική αγωγή και με ειδικότερη στόχευση τη γλωσσική καλλιέργεια των μικρών παιδιών, μέσα από το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό πλαίσιο και ως αντικείμενο. Αφορμή για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής στάθηκαν οι συσσωρευμένες παρατηρήσεις της ερευνήτριας, οι οποίες αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των 22 χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας της σε ένα Δημόσιο Νηπιαγωγείο στην Β' Περιφέρεια της Θεσσαλονίκης, το 4^ο Νηπιαγωγείο Συκεών. Το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο των διαπιστώσεων και των παρατηρήσεων αυτών είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του μικρού παιδιού, πριν από τη φοίτηση του στο Δημοτικό Σχολείο. Το συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει αρκετά την έρευνα, ιδίως στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής, και συνδέθηκε με τις σύγχρονες κοινωνιο-ψυχολογικές και παιδαγωγικές διερευνήσεις οι οποίες δίνουν έμφαση στην ολιστική ανάπτυξη του μικρού παιδιού. Η παρούσα διατριβή εξετάζει το συγκεκριμένο ζήτημα υπό το πρίσμα της αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών σχημάτων κατά την περίοδο του Νηπιαγωγείου και προτείνει μία εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση, με το αυτοσχέδιο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό πλαίσιο, η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία όσον αφορά στη διδακτική χρήση του τόπου, την οργάνωση του χρόνου, το είδος των σχέσεων και του τρόπου προσέγγισης της γλώσσας και της γνώσης.

Η προσχολική τάξη που παρουσιάζεται με το χαρακτηριστικό όνομα-ιδιότητα *Παίζουσα Τάξη* αποτελεί μια παιδαγωγική γενίκευση από την ιδιαίτερη προτίμηση που έδειξαν οι μαθητές στα δικά τους αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια (α.ε.π.) και τη σταδιακή υιοθέτηση του αυτοσχέδιου παιχνιδιού (α.π) ως κυρίαρχου παιδαγωγικού πλαισίου: οι διαδικασίες της ένταξης, της υιοθέτησης, της αποδοχής των κανόνων του παιχνιδιού δεν προσδιορίζονται με συγκεκριμένα χρονολογικά ορόσημα αλλά εμφανίζονται ως μετασχηματιστικά προϊόντα των πρακτικών που σταδιακά τη διαφοροποιούσαν από μια κλασική τάξη της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η ονοματοδοσία *Παίζουσα Τάξη* έλκει την προέλευσή της από το Παίζων Άνθρωπος, *Homo Ludens*, την ιστορικο-ανθρωπολογική σύλληψη του Johan Huizinga, σημαντικού ιστορικού του 20^{ου} ο οποίος διατύπωσε μια γενική θεωρία για τη γένεση του ανθρώπινου πολιτισμού από την έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει. Ο

Huizinga θεωρεί τις διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και τη φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη, ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής του ανθρώπου προς το παιχνίδι. Αυτά τα δύο στοιχεία, η έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει και η θεμελιώδης ορμή των παιδιών προς το παιχνίδι, μπορούν να αποκτήσουν νέο περιεχόμενο, αν συνδεθούν με τη δημιουργική κατασκευαστική δραστηριότητα των παιδιών να ετοιμάσουν και να χρησιμοποιήσουν *τα δικά τους* παιχνίδια σχεδιασμένα και κατασκευασμένα ως αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια.

Αρχικά, ο ενθουσιασμός των παιδιών, η αγάπη και η διάθεση αποκλειστικής ενασχόλησης με αυτά προκάλεσαν έναν διαρκή αναστοχασμό ο οποίος δεν οδηγούσε όμως σε κανένα ασφαλές συμπέρασμα. Η πορεία της τάξης, με αφετηριακό σημείο τα πρώτα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, οδήγησε στην ανάγκη μετασχηματισμού της βιωμένης εμπειρίας σε γνώση. Οι φαινομενολογικές κατανοήσεις που συγκροτήθηκαν αποκάλυψαν βαθιά σημεία της σχέσης του παιδιού με το δικό του παιχνίδι μέσα στη φαινομενικότητα της βιωμένης εμπειρίας. Το παιγνιώδες στοιχείο της τάξης εμφάνιζε ένα μέγεθος που δικαιολογούσε να της αποδοθεί το χαρακτηριστικό όνομα- ιδιότητα *Παίζουσα*, καθώς η τάξη σε όλες της τις δραστηριότητες έμοιαζε με «μαγικό κύκλο παιχνιδιού». Ο προβληματισμός που ακολούθησε μετά τη φαινομενολογική ανάλυση της ζωντανής εμπειρίας και την ονοματοδοσία της τάξης δεν είχε καμία σχέση με τους καθημερινούς προβληματισμούς που οργανώνονται γύρω από τα πώς και τα τι της διδασκαλίας. Ήταν ένας προβληματισμός αναζήτησης μιας προοπτικής ύπαρξης και εφαρμογής αυτής της καινούργιας πρακτικής εκπαίδευσης των νηπίων στον χώρο της Προσχολικής Αγωγής, τον οποίο ακολουθούσαμε για χρόνια, χωρίς να γνωρίζουμε με ευκρίνεια ποια θεωρητική απόληξη θα είχε.

Στο επίκεντρο του προβληματισμού βρέθηκε αυτό που προοδευτικά συνειδητοποιήσαμε ως απόσταση της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας από τους στόχους για τη διάπλαση ελευθέρων ανθρώπων και δημοκρατικών πολιτών. Οι θεμελιώδεις αυτές στοχεύσεις έρχονταν πολύ συχνά σε αναντιστοιχία με τα αυστηρά πλαίσια κανόνων, απαγορεύσεων και τιμωριών. Ακόμα έρχονταν σε αναντιστοιχία με την πρακτική που δεν επιτρέπει στους μαθητές την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια, δεν προωθεί την αυτοπειθαρχία, τη συνυπευθυνότητα μέσα σε τάξεις που μεταφέρουν στα παιδιά την αίσθηση του ανοίκειου· σε τάξεις που δεν

πραγματώνουν το όραμα για έναν πολίτη που, μέσα στη ρευστότητα του άγνωστου μέλλοντος, στην ιδεολογική και την αξιακή απροσδιοριστία, μπορεί να διαμορφώνει την ταυτότητα του με αυτογνωσία, με συνείδηση των ορίων του εαυτού του, των δυνατοτήτων του, μέσα σε πλαίσια αυτοκαθορισμού και όχι σε νομοτελειακά προκαθορισμένες πορείες από ετεροαξιολογήσεις και τοποθετήσεις.

Η διαμόρφωση της πορείας για την εκ νέου προσέγγιση της διδακτικής μεθοδολογίας σε συνάρτηση με τους στόχους της Προσχολικής Αγωγής έγινε πέρα από τα γνωστά μοντέλα, της Τάξης της Μοντεσσόρι ή το Σχολείο του Freire ή το σχολείο του Summerhill ή το Regio Emilia ή το Σχολείο της Χαράς, στην εφαρμογή των οποίων, αντιγράφοντας τα κανείς, θα προσέδιδε στην τάξη μια δεδομένη εξέλιξη και πορεία. Αντίθετα, στην προσέγγιση της Παίζουσας Τάξης επιδιώχθηκε η διακρίβωση νέων δυνατοτήτων που διανοίγονται από την ανάλυση των ταυτοτικών της χαρακτηριστικών με καινούργια εννοιολογικά εργαλεία.

Η εξέλιξη της προβληματικής της παρούσας μελέτης, διαμορφωτική της πορείας ανάδειξης της Παίζουσας Τάξης, καθορίστηκε μέσα από τα ερωτήματα που συνεχώς αναδύονταν κατά τη λειτουργία του μοντέλου. Ακολουθεί η παρουσίαση μιας συνηθισμένης ημέρας στην τάξη, ώστε να αναδειχθεί πώς η εμπειρική πραγματικότητα άρχισε προοδευτικά να βρίσκει τις λαβές της στο έργο των τριών διανοητών, του Johan Huizinga, του L.S. Vygotsky και του Basil Bernstein.

Από την πρώτη μέρα κάθε σχολικής χρονιάς η «τάξη» δημιουργεί και παίζει *τα δικά της αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια (α.ε.π.) και αυτοσχέδια παιχνίδια κανόνων (α.π.κ.)*, που αποδίδονται στο εξής με το συμπεριληπτικό κατηγορικό χαρακτηριστικό *αυτοσχέδια παιχνίδια (α.π.)*. Όλα τα παιχνίδια είναι υποκατηγορία των παιχνιδιών κανόνων και παίζονται από την ηλικία των 4-5 χρόνων. Η εμφάνιση όλων των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού, που του αποδίδει ο J. Huizinga, στην καθημερινή λειτουργία της τάξης και η συμβολή του θεωρητικού στοχασμού του ανέδειξαν την τάξη ως πολιτισμικό φαινόμενο. Στην ευρυχωρία της έννοιας του παιχνιδιού εδράζεται η αναπλαισίωση του Αναλυτικού Προγράμματος με αποκάλυψη της ουσίας του σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες διεξάγονται με κοινή προσέγγιση όλων των γνωστικών αντικειμένων και των στόχων των προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Η ενασχόληση με τα παιχνίδια αυτά, σε όλες τις διαδικασίες της σχεδίασης και της δημιουργίας, στην παρουσίασή τους που ακολουθεί, όταν παίζονται ή όταν είναι στη διάθεση των μαθητών για αλλαγή των κανόνων τους διαμορφώνει, οργανώνει, καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης και την διαφοροποιεί από μια κλασική τάξη νηπιαγωγείου.

Το α.π είναι μια δομημένη κοινωνική δραστηριότητα και αξιοποιείται ως ένα δυναμικό εργαλείο που δίνει στο παιδί ρόλο πρωταγωνιστή κατά την ατομική του πορεία κατάκτησης της γνώσης και ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Μέσα στην τάξη, που αποτελεί κοινωνικό θεσμό, διαμορφώνονται Ατομικά Πεδία Ανάπτυξης και δημιουργούνται ιδανικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με βάση τις δραστηριότητες που τα παιδιά αναλαμβάνουν. Σταδιακά, οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, τις ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις για την εκπόνηση εκτεταμένων στο χρόνο σχεδίων εργασίας ή αυτοτελών δραστηριοτήτων, θεατρικών παραστάσεων που τους καθιστούν συνδιοργανωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ρόλους συμμετρίας με αυτόν της εκπαιδευτικού. Η καθημερινότητα της τάξης μέσα από έναν ευέλικτο σχεδιασμό λειτουργεί ενισχυτικά στην έκφραση ιδεών, προτάσεων και καινοτομιών.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης αναδεικνύεται ως παράγοντας διευκόλυνσης της μάθησης και της ανάπτυξης σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky για την επικοινωνιακή και πολιτισμική δραστηριότητα, Τα α.π. δημιουργούν ένα ευχάριστο πλαίσιο παραγωγής προφορικού λόγου μέσα στο οποίο διευρύνεται ο επικοινωνιακός ορίζοντας των παιδιών και συγχρόνως αλλάζει η ποιότητα του λόγου τους. Η χρήση προσαρμοσμένου λόγου σε γλωσσικές δομές που ήδη έχουν διαμορφωθεί ή υπολείπονται καλλιεργεί και βελτιώνει την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών. Οι μαθητές συζητούν, εξηγούν, επιχειρηματολογούν, στηρίζουν τις αποφάσεις της ομάδας και συνεργάζονται για την υλοποίησή τους, παράγουν κείμενα με δομή και επικοινωνιακό προσανατολισμό, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μέσα από τα συναισθήματα χαράς και αποδοχής που νιώθουν, όταν παίζουν ελεύθεροι να αποφασίσουν δραστηριότητες χωρίς υποχρέωση παρακολούθησης ενός ενιαίου προγράμματος.

Στην Π.Τ αναδιαμορφώνονται συνεχώς τα κοινωνικά πλαίσια όπου ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της χρήσης των γνωστικών εργαλείων και παρέχονται

διαφοροποιημένες ευκαιρίες επαφής με τη γνώση. Η γνώση γίνεται συστατικό στοιχείο των παιχνιδιών και η συνεχής επαφή μαζί της με όρους που δεν υπόκεινται σε χρονικούς προγραμματισμούς κατακτιέται με ατομικούς ρυθμούς. Όλες οι στιγμές και οι δράσεις της τάξης με τα ποικίλα ερεθίσματα προσφέρουν πάντα ανώτερα επίπεδα σκέψης και διαμορφώνουν συνεχώς Ζώνες Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) που είναι μια διδακτική επιδίωξη η οποία απευθύνεται στο αύριο κάθε παιδιού, βοηθώντας το να έρθει πιο κοντά στο επόμενο αναπτυξιακό του επίπεδο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει γλωσσική αγωγή όπου η γλώσσα προσεγγίζεται και καλλιεργείται ως εργαλείο νοητικής ανάπτυξης συνενώνοντας τη λειτουργία της επικοινωνίας και της νόησης. Ο λόγος των παιδιών που εκφράζεται συνεχώς και ανεμπόδιστα αντανακλά μια επιμέρους ενότητα γλώσσας και νόησης, της γλωσσικά αρθρωμένης νόησης. Τα νήπια, μέσα στο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό πλαίσιο και ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με όλα τα συναισθήματα της χαράς που νιώθουν όταν παίζουν, αποκαλύπτουν με την ακολουθία των σκέψεων τους τα κίνητρα της νόησης τους στην ενότητα με τα συναισθήματα τους. Η ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς¹ μέσα στο παιχνίδι εσωτερικεύονται πιο εύκολα, ενώ θα ήταν δυνατόν να παραμείνουν εξωτερικές λειτουργίες και αποτελούν πια τμήμα της ανεξάρτητης αναπτυξιακής επίτευξης του παιδιού προκαλώντας ταυτόχρονα αναδιοργάνωση των εσωτερικών του νοητικών λειτουργιών. Παράλληλα συνεισφέρουν σε ένα συλλογικό επίπεδο και επηρεάζουν τον βαθμό αυτορρύθμισης μέσα στην ομάδα. Οι ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στον μαγικό κύκλο της Π.Τ. διεγείρουν νοητικές διεργασίες μέσα από θετικά συναισθήματα, ενώ επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη δομή της εμπειρίας των παιδιών στην οποία δεν εκφράζονται εξουσιαστικές σχέσεις αναπαραγωγής προκαθορισμένων κοινωνικών ρόλων και ανισοτήτων.

Το θεωρητικό έργο του B. Bernstein ήρθε να αρτιώσει τις προσεγγίσεις των J. Huizinga και L.S. Vygotsky σχετικά με την Παίζουσα Τάξη. Η θεωρία του B. Bernstein εκφράζεται στο έργο του «Κοινωνική Τάξη, Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος», μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η θεωρία των κωδίκων και αναπτύσσεται η προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής και η θεωρία του συμβολικού ελέγχου. Μια θεωρία για τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται, δηλαδή

¹ Vygotsky, L., *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978, σ. 168.

παράγεται και στη συνέχεια «αναπλαισιώνεται» και αναπαράγεται η γνώση στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις αλλαγές ή αλλοιώσεις που υφίσταται καθώς μεταφέρεται από ένα πλαίσιο σε άλλο πλαίσιο, ανάλογα με το ποιος τη μεταδίδει και σε ποιον απευθύνεται. Το σύνολο του έργου του B. Bernstein εντάσσεται σε μια ενιαία προβληματική σχετικά με το πώς ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές που εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα και μέσα σε ποικίλους φορείς της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ρυθμίζοντας έτσι τη συνείδηση των υποκειμένων.

Οι θεωρήσεις αυτές ανέδειξαν μια διδακτική δεοντολογία, με ποιους τρόπους η Παίζουσα Τάξη δεν θα κατακτούσε απλώς τους προδιατυπωμένους στόχους μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία απευθύνεται με ίσους όρους σε άνισους αποδέκτες, αλλά πώς θα εξασφαλιζόταν ότι ο κάθε μαθητής θα κατακτούσε υψηλότερες νοητικές επιτεύξεις με τα δικά του κοινωνικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τους ρυθμούς ανάπτυξης. Σταδιακά, η εμπειρική παρατήρηση των γλωσσικών επιτεύξεων των μαθητών, σε συνδυασμό με το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονταν, οδήγησε στην ανάγκη παρατήρησης και ελέγχου των γλωσσικών και παιδαγωγικών πρακτικών μέσα από μια κοινωνιολογική ανάγνωση της Π.Τ. για τον προσδιορισμό των αρχών που διέπουν αυτές τις πρακτικές και της δυναμικής τους στη μείωση του αναπαραγωγικού της ρόλου. Η στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας πάνω στο παιχνίδι δομεί το παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο στην ΠΤ από το οποίο αναδύθηκε το κεντρικό ερώτημα γύρω από το οποίο κινήθηκε ο προβληματισμός της έρευνας για το αν η Π.Τ. θα αποδειχθεί, για το κάθε παιδί, ένα πλουσιότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο κοινωνικοσυναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, χωρίς ιεραρχικές ρυθμίσεις και αρχές κοινωνικού ελέγχου διαμορφωτικές της συνείδησης και αναπαραγωγής των ταξικών ανισοτήτων. Στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Παίζουσας Τάξης αξιοποιήθηκαν έννοιες και εννοιολογικά πλαίσια από το έργο των τριών παραπάνω θεωρητικών, ώστε να αναδειχτεί η παιδαγωγική καινοτομία που προτείνεται μέσα από το συγκεκριμένο μοντέλο. Το μοντέλο που παρουσιάζεται δεν αποτελεί θεωρητικού ή οργανωτικού ή θεσμικού τύπου δάνειο από άλλες εφαρμοσμένες παιδαγωγικές μεθόδους και θεωρητικές αποκρυσταλλώσεις αλλά αποτελεί ένα εφαρμοσμένο

μοντέλο στην καθημερινότητα μιας τάξης προσχολικής αγωγής σε βάθος χρόνου μιας δεκαπενταετίας.

Οι επισημάνσεις των σημείων που θα μπορούσαν να αποτιμηθούν ως εφαρμογή στην πράξη των θεωρητικών θέσεων σηματοδοτούν και τον έλεγχο της εφαρμοστικότητας των θεωριών, από όπου αντλήσαμε για τη μελέτη μας. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από τη θέση του B. Bernstein ότι η γλώσσα, η γνώση του χειρισμού της και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της είναι ένας από τους σημαντικότερους, αν όχι ο σημαντικότερος, παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, γίνεται εξέταση της γλώσσας μέσα από τη έμφαση που έδωσε στην Πολιτισμική- Ιστορική θεωρία του ο Vygotsky στη μελέτη και την ανάλυση των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών (Α.Ψ.Λ.)- (λεκτικοποιημένη σκέψη, αντίληψη, λογική μνήμη, δημιουργική φαντασία, εκούσια ενεργητική προσοχή, διαμεσολαβημένη μνήμη, ομιλία, νόηση, κριτική ικανότητα, φαντασία, συναισθήματα, ηθική συμπεριφορά), τις οποίες θεωρεί το κλειδί για την κατανόηση της ουσίας της συνείδησης. Με διαμορφωμένο ήδη το μοντέλο της Π.Τ., που συμβάλει στη γλωσσική καλλιέργεια του μαθητή, αναζητήθηκε μια τυπολογία μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα να αποτυπωθούν οι διάφορες πτυχές και πραγματώσεις της Παίζουσας Τάξης, με εννοιολογικά εργαλεία από τη θεωρητική προσέγγιση του B. Bernstein.

Συνεπώς η παρούσα διατριβή αρθρώνεται σε τρία μέρη, διαιρεμένα σε επιμέρους ενότητες. Στο Α' μέρος παρουσιάζονται οι τρεις θεωρίες υποστήριξης. Ειδικότερα παρουσιάζεται η ζωή και το έργο του παιδαγωγικά άγνωστου επιστήμονα της Πολιτιστικής Ιστορίας, θεωρητικού του παιχνιδιού, του J. Huizinga ο οποίος στο κλασικό του έργο *Homo Ludens* αποτύπωσε λεπτομερώς και ανέδειξε όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αναλύοντας το πώς μέσα σε αυτό γεννήθηκαν όλες οι μορφές πολιτισμού. Με την αναζήτηση αυτών των χαρακτηριστικών στην τάξη που γεννήθηκε στο παιχνίδι καθορίστηκε η πολιτιστική της μορφή και της αποδόθηκε το χαρακτηριστικό όνομα *Παίζουσα*.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η γνωριμία με τις βασικές αρχές και προωθήσεις της πολιτισμικής ιστορικής θεωρίας του L.S. Vygotsky για τον έλεγχο του αναπτυξιακού κοινωνικού περιβάλλοντος της Π.Τ. και του ρόλου της γλώσσας και της ομιλίας στις αλληλεπιδραστικές παιδαγωγικές πρακτικές της.

Τελειώνοντας, παρουσιάζεται το θεωρητικό έργο του B. Bernstein και ιδιαίτερα οι θεωρητικές έννοιες του Κοινωνικού Ελέγχου, του Συμβολικού Ελέγχου, του Παιδαγωγικού Λόγου του Παιδαγωγικού Κώδικα των Κωδίκων Συλλογής και Συγχωνευμένων. Οι έννοιες της αναπλαισίωσης, του συνόρου, της ταξινόμησης και της περιχάραξης και οι Ιεραρχικοί και διδακτικοί κανόνες καθώς και η θέση του για την Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική.

Στο Β' μέρος παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της Προσχολικής Αγωγής, η Εκπαίδευση των νηπιαγωγών στην Ελληνική Επικράτεια και τα Αναλυτικά Προγράμματα από το 1980 έως το 2011 και πρακτικά ως το 2023, όποτε άρχισε να προωθείται το νέο πρόγραμμα της ΠΑ. Το θεσμικό αυτό πλαίσιο ήταν απαραίτητο, προκειμένου να αναζητηθούν οι πιθανοί υποδοχείς της πρότασής μας και οι περιοχές αναστοχασμού των διδακτικών χαρακτηριστικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Το Γ' μέρος περιλαμβάνει σε τέσσερα κεφάλαια (8° 9° 10° 11°) την παρουσίαση της παιδαγωγικής πρότασης της Παίζουσας Τάξης. Πιο αναλυτικά, στο 8ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο φαινομενολογικός έλεγχος της βιωμένης εμπειρίας από τη στάση των παιδιών απέναντι στα δικά τους αυτοσχέδια παιχνίδια. Για τις ανάγκες διερεύνησης των ερωτημάτων που ανέκυπταν ανατρέξαμε στις καθοδηγητικές και διευκρινιστικές επισημάνσεις που εντοπίσαμε μελετώντας το πολύ ενδιαφέρον βιβλίο του Max van Manen: *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (1990) το οποίο αποτελεί προσπάθεια εισαγωγής και εξήγησης για μια ερμηνευτική, φαινομενολογική και σημειωτική· για μια γλωσσικά προσανατολισμένη προσέγγιση στην έρευνα και τη συγγραφή της ανθρώπινης επιστήμης, η οποία θα βασίζεται στη φαινομενολογική ευαισθησία παιδαγωγικής αντιμετώπισης της βιωμένης εμπειρίας.

Η δική μας βιωμένη εμπειρία δεν σταμάτησε να αποτελεί πεδίο αναστοχασμού, γιατί η δυναμική των παιδιών στην αυτοοργάνωση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την διεκπεραίωσή τους χωρίς οργανωτική δική μου βοήθεια, η επίδειξη ωριμότητας στην εκπαίδευση άλλων παιδιών και στον απολογισμό της προσπάθειας τους, η υποστήριξη των δραστηριοτήτων με ιδέες και υλικά, η συνέπεια απέναντι στον δανεισμό των παιχνιδιών ενδυνάμωσαν την καθημερινή παρώθηση για αλλαγή. Οι εμπειρικές παρατηρήσεις ενισχυόμενες από τους προσωπικούς οραματισμούς για ένα

μοντέλο εκπαίδευσης που θα ανταποκρινόταν καλύτερα στους διακεκριμένους στόχους της Προσχολικής Αγωγής ώθησε στην διερεύνηση της προοπτικής της Παίζουσας Τάξης.

Η πολυδιάστατη εμφάνιση του παιχνιδιού στην τάξη μας ως πολιτισμικό εργαλείο και ως αυθεντικό πολιτισμικό δημιούργημα προαγωγής του πολιτισμού, ως καλλιτεχνική δημιουργία, ως διδακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο, ως δυνατότητα αναπλαισίωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, ως εκπαιδευτικό πλαίσιο και ως πλαίσιο διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων επικέντρωσε την οπτική μας στη σύνδεση της πολιτιστικής θεωρίας του J. Huizinga, της ιστορικοπολιτισμικής θεωρίας του L.S. Vygotsky και της θεωρίας των Κωδίκων και της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής του B. Bernstein. Εκ των πραγμάτων οι ερευνητικές και αφηγηματικές αναλύσεις και οι περιγραφές ήταν πολυδιάστατες και πολυεπίπεδες

Στο 9^ο κεφάλαιο αναζητήσαμε την πολιτιστική μορφή της τάξης μας, τη σχέση της με το παιχνίδι και ιδιαίτερα με τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, παρακολουθώντας την μέσα από τα τυπικά χαρακτηριστικά που απέδωσε στο παιχνίδι ο J. Huizinga. Το δικό μας παιχνίδι δεν αξιοποιείται ως έτοιμο πολιτιστικό προϊόν, αλλά δημιουργεί πολιτιστικές πρακτικές και ενσωματώνει στην ολοκλήρωσή του τον ενεργητικό ρόλο των δημιουργών του. Δεν έχει το ρόλο του ξεκομμένου από την εμπειρία των παιδιών αντικειμένου που θα τελειώσει η σχέση μαζί του όταν τελειώσει και ο χρόνος, που συνήθως του χαρίζεται περιορισμένος. Είναι ένα πολιτισμικό δημιούργημα που ως βασικό διδακτικό αντικείμενο, με όλα τα χαρακτηριστικά που του απέδωσε ο J. Huizinga, διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η αντιμετώπιση των παιχνιδιών ως παραγόμενων των αλληλεπιδραστικών κοινωνικών πρακτικών φέρνει την τάξη μας πιο κοντά στη θεωρία του L.S. Vygotsky και μας δίνει την άνεση να τις θεωρήσουμε αντλώντας από τις ψυχοπαιδαγωγικές επεξεργασίες του.

Στο 10^ο κεφάλαιο, η Παίζουσα Τάξη παρακολουθείται ως προς το πώς ανταποκρίνεται στην κοινωνική φύση της μάθησης και προαγωγής της ανάπτυξης των ανωτέρων ψυχικών λειτουργιών με τις πολιτισμικές μορφές των λειτουργιών της, οι οποίες δημιουργούν νοητική ανάπτυξη φέρνοντας συνεχώς σε επαφή και στενή συνάφεια την εξωτερική με την εσωτερική πραγματικότητα του κάθε παιδιού. Ιδιαίτερα αποτυπώθηκε η έμφαση που δίνεται στη γλώσσα και στη σπουδαιότητα της

για την ανάπτυξη της σκέψης και την έκφραση της σε λόγο και σε πράξεις. Επιδίωξη της γλωσσικής αγωγής είναι η ταυτόχρονη καλλιέργεια των γλωσσικών φαινομένων και η κατάκτηση των γνώσεων Στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, διαμορφώνονται πολυποίκιλες δραστηριότητες που προσφέρουν στη σκέψη και στη γλώσσα δυνατότητες αλληλοδιαμόρφωσης και φανέρωσής τους σε έργα. Σ αυτή τη σχέση σκέψης, γλώσσας και πράξης μέσα στην πραγματικότητα της Π.Τ, αντικατοπτρίζεται και κατανοείται η συνείδηση των μαθητών που διαμεσολαβείται από τη γλώσσα και τα μηνύματα που σε αυτήν μεταφέρει ο παιδαγωγικός λόγος της τάξης.

Αυτόν τον τρόπο διαμόρφωσης της συνείδησης στο επικοινωνιακό πλαίσιο της Π.Τ. αναζητούμε στο 11ο κεφάλαιο και στα τέσσερα υποκεφάλαιά του. Στο 11.1 υποκεφάλαιο αναλύεται η κοινωνιολογική οπτική της Π.Τ. μέσα από την αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης, το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο και την πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού. Στο 11.2 υποκεφάλαιο διατυπώνονται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, η διατύπωση του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό πλαίσιο, η αρχική αναστοχαστικότητα και οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικών δεδομένων καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας. Η ερευνητική μας πρόκληση εστιάζεται στο να ανακαλύψουμε ποιες κοινωνικές σχέσεις διαμείβονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης και γίνονται εσωτερικευμένες ατομικές νοητικές λειτουργίες ρυθμίζοντας και επηρεάζοντας την προσωπικότητα των μαθητών. Είναι το σημείο συνάντησης των δύο θεωριών. Η αντίληψη του Vygotsky για την ενσωμάτωση ψυχολογικών και πολιτισμικών εργαλείων από το περιβάλλον που δεν διευκολύνουν απλώς διαδικασίες αλλά μεταβάλλουν ολόκληρη τη ροή και τη δομή των γλωσσικών και νοητικών λειτουργιών και η σημασία του περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών του στη ρύθμιση της ταυτότητας των υποκειμένων και στην ανάπτυξη της γλώσσας.

Στο 11.3 υποκεφάλαιο ολοκληρώνεται ο ποιοτικός κοινωνιολογικός έλεγχος της Π.Τ. με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στις τρεις Περιοχές Παρατήρησης (Π.Π.) με τις αντίστοιχες Κατηγορικές Περιοχές Παρατήρησης (Κ.Π.Π.) και τις Εννοιολογικές τους Ομάδες Παρατήρησης (Ε.Ο.Π.) Με την εργαλειοποίηση των εννοιών της ταξινόμησης και της περιχάραξης σχεδιάστηκαν πρωτογενώς εργαλεία ελέγχου, Πίνακες ταξινόμησης των ερευνητικών δεδομένων της τάξης, σε συνάρτηση

με τις θεωρητικές έννοιες του B. Bernstein. Στην 1^η Π. Π.: «Επικοινωνιακό Πλαίσιο» και στην 1^η Κ. Π. Π.: «Είδος Επικοινωνιακού Πλαισίου» προσδιορίσαμε τη μορφή του επικοινωνιακού μας πλαισίου όσον αφορά τη χρήση, την οργάνωση του χώρου και των δραστηριοτήτων καθώς και τα μηνύματα που μεταφέρει. Στην 2^η ΚΠ.Π.: «Δυνατότητες Επικοινωνιακού Πλαισίου» μας ενδιέφερε η αποτύπωση της παιδαγωγικής σχέσης και των επικοινωνιακών πρακτικών. Στη 2^η Π.Π.: «Μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης» για την διερεύνηση της δομής του πλαισίου μετάδοσης και πρόσληψης, δημιουργήθηκαν τρεις Ε.Ο.Π. που αφορούσαν: η 1^η Ε.Ο.Π.: «Αναλυτικά Προγράμματα», όπου ελέγχθηκε η δομή και η μόνωση των συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και στα περιεχόμενα τους, η 2^η Ε.Ο.Π.: «Κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης», ένα ιδιαίτερα σημαντικό διερευνητικό βήμα ήταν η αποτύπωση του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης ως προς τη μορφή των Κωδίκων Συλλογής ή Συγχωνευμένων και η 3^η Ε.Ο.Π. όπου αναζητήσαμε το «Πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης». Η ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών της Π.Τ. ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο μετάδοσης της σχολικής γνώσης μάς επέτρεψε να αναλύσουμε τις σχέσεις εξουσίας και την επιρροή τους στην επιλογή και συγκρότηση της γνώσης,

Στην 3^η Π.Π.: «Εσωτερική λογική Πρακτικών» το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση και ανάδειξη των ιεραρχικών και διδακτικών κανόνων που κυριαρχούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μας επιτρέπει να «φωτίσουμε» τις άδηλες πτυχές των υλοποιούμενων πρακτικών, να τις χαρακτηρίσουμε ως ορατές ή αόρατες και να μελετήσουμε τη συμβολή τους στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού «κλίματος» για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών. Στην 1^η Ε.Ο.Π. ερευνώνται οι «Ιεραρχικοί Κανόνες» που ρυθμίζουν τον τρόπο εκμάθησης του ρόλου του παιδαγωγικού υποκειμένου, δημιουργούν και διατηρούν την κοινωνική τάξη, εστιάζουν και ρυθμίζουν το εσωτερικό της παιδαγωγικής σχέσης που απαρτίζεται από μεταδότες και δέκτες. Στη 2^η Ε.Ο.Π. ερευνώνται οι «Διδακτικοί Κανόνες» που συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης και αποτελούνται από τους κανόνες διαδοχής και βηματισμού που δηλώνουν την πρόοδο και τον ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης, άρα τον παρεχόμενο χρόνο για την κατάκτηση των κανόνων διαδοχής και τους κανόνες κριτηρίων που αναφέρονται στα κριτήρια που αναμένεται να κατακτήσει ο δέκτης, να εφαρμόσει στις πρακτικές του και

γνωστοποιούν στους δέκτες τι θεωρείται κατάλληλη ή ακατάλληλη επικοινωνία και κοινωνική θέση. Μας ενδιαφέρει ποιος έχει τον έλεγχο της μετάδοσης της γνώσης, ποιος ελέγχει την επιλογή, την οργάνωση και τον βηματισμό της γνώσης.

Η εκπλήρωση του στόχου της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας για την αναζήτηση του κοινωνικού ελέγχου στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών στον παιδαγωγικό μηχανισμό της Π.Τ. ολοκληρώθηκε με την αποτύπωση της παιδαγωγικής σχέσης μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης μας, τον προσδιορισμό των κωδίκων εκπαιδευτικής γνώσης στον έλεγχο των σχέσεων σε όλα τα συμβολικά σύνορα και μέσα από την εσωτερική λογική των παιδαγωγικών μας πρακτικών ορίσαμε τον παιδαγωγικό λόγο και τον ρόλο της τάξης ως κοινωνικής δομής.

Η ερμηνευτική και αφηγηματική ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών της Π.Τ. και η κοινωνιολογική της ανάγνωση αποδίδονται με τη μορφή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο 11.4 υποκεφάλαιο αναπτύσσεται η οπτική στον κοινωνικό έλεγχο της Π.Τ. ως κοινωνικής δομής μέσα από τον Παιδαγωγικό της Λόγο. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής ολοκληρώνονται οι κοινωνιολογικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές εφαρμογές και ερευνητικές εργασίες.

Η συγγραφή της διδακτορικής διατριβής τελειώνει με την παράθεση των πέντε Παραρτημάτων ως συνοδευτικό ερευνητικό και πληροφοριακό υλικό.

Το Παράρτημα Νο1 περιέχει ενδεικτικά αυτοσχέδια παιχνίδια που δημιουργήθηκαν στην Πάιζουσα Τάξη, ταξινομημένα στις εξής κατηγορίες: Α) Παιχνίδια διδακτικών σεναρίων, Β) Παιχνίδια σχεδίων εργασίας, Γ) Παιχνίδια θεματικών προσεγγίσεων, Δ) Παιχνίδια από παραμύθια, Ε) Δίγλωσσα παιχνίδια και Στ) Παιχνίδια για την κατανόηση μιας έννοιας και Ζ) 7 παιχνίδια από ένα χαρτί περιτυλίγματος Στο Παράρτημα Νο 2 Παρατίθενται έξι Πρωτόκολλα καταγραφής των ερευνητικών δεδομένων. Στο Παράρτημα Νο 3 περιέχεται η καταγραφή και ανάλυση παιγνιωδών δραστηριοτήτων με τις αντίστοιχες φωτογραφίες τους. Στο Παράρτημα Νο 4 υπάρχουν φωτογραφικά λευκώματα από τις δράσεις και τα παιχνίδια της Π.Τ. και στο Παράρτημα Νο 5 υπάρχει μια συλλογή αυτοσχέδιων παιχνιδιών για όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου

Α΄ ΜΕΡΟΣ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Ο Johan Huizinga και το Homo Ludens

Η μελέτη του βιβλίου *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture* του 1938² του Johan Huizinga (1872-1945) αποτελεί θεμελιώδες βήμα στοχασμού στον 20^ο αιώνα. Για την πλήρη κατανόηση του νοήματος του, η παρουσίαση του συγκεκριμένου έργου τοποθετείται μέσα στην εξέλιξη της σκέψης του συγγραφέα και παράλληλα καταγράφονται και οι αντιδράσεις των συναδέλφων του, καθώς από την αρχή της κυκλοφορίας του συγκεκριμένου έργου και μέχρι και σήμερα το περιεχόμενο του βιβλίου έχει δεχτεί πολλαπλές κριτικές, αμφισβήτηση και γενικά τοποθετήσεις αποδοχής ή απόρριψης.

1.2 Ο Johan Huizinga, ένας παιδαγωγικά άγνωστος

Μια σύντομη αναδρομή στη ζωή και το έργο του Huizinga θα βοηθούσε να κατανοήσει κανείς καλύτερα το μέγεθος του ιστορικού, του οποίου η ζωή τελείωσε τον Φεβρουάριο του 1945, λίγους μήνες πριν από το τέλος του μεγάλου πολέμου στην Ευρώπη. Γεννήθηκε στο Γκρονινγκεν (Groningen) της Ολλανδίας στις 7 Δεκεμβρίου το 1872. Ήταν γιος του Dirk Huizinga, καθηγητή Φυσιολογίας, και της Jacoba Tonkens, η οποία πέθανε δύο χρόνια μετά τη γέννησή του.³

Οι σημειώσεις για τη ζωή του με τίτλο *Mijn weg tot de historie*,⁴ τις οποίες κατέγραψε ο ίδιος, παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Μέσα από αυτές γνωρίζει κανείς τον J. Huizinga από την παιδική του ηλικία και έρχεται σε επαφή με το πάθος που είχε ο διανοητής με το παρελθόν. Για αυτό το πάθος, ο ίδιος ο Huizinga χρησιμοποιεί μια ολλανδική λέξη, το «belangstelling», της οποίας η μετάφραση σε καμία γλώσσα δεν εκφράζει, δεν αποδίδει τόσο ουσιαστικά τη μανία που οδηγεί τον άνθρωπο στο παρελθόν. Ξεχωριστή θέση στην αναδρομή που κάνει στο παρελθόν του

² Το βιβλίο εκδόθηκε στα ελληνικά ως *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι* (Homo Ludens) με μετάφραση του Γεράσιμου Λυκιαρδόπουλου και Στέφανου Ροζάνη, εκδόσεις Γνώση, 2010.

³ Liukkonen, P., *Johan Huizinga, Books and Writers*. Finland: Kuusankoski Public Library, 2015.

⁴ Huizinga, J., *My Path to History on an Interest in History*. London: Collins, 1968.

κατέχουν τα μαθήματα ιστορίας που πήρε από την πρώτη του δασκάλα, τη δεσποινίδα J. Nuiver. Ο Huizinga περιγράφει τη μορφή και τον τρόπο συμπεριφοράς της δασκάλας του και ταυτόχρονα αναγνωρίζει ότι με τον πολύ καλό τρόπο της διδασκαλίας της το παρελθόν ζωντάνευε για αυτόν και ότι ο τρόπος μελέτης και κατανόησής του για τα ιστορικά γεγονότα παρέμενε μέχρι την ενήλικη ζωή του στηριγμένος στις δικές της οδηγίες. Σε εκείνα τα χρόνια ξεκίνησε το μεγάλο του ενδιαφέρον για την ιστορία, στην οποία αφοσιώθηκε με πάθος σε όλη του τη ζωή, αλλά θέλησε στην πορεία να τη γράψει με δικούς του όρους, όπως ακριβώς πίστευε ότι θα έπρεπε να παρουσιάζονται τα σημαντικότερα γεγονότα του παρελθόντος, δηλαδή ως πολιτιστική επίτευξη. Όπως αναφέρει ο ίδιος, η πρώτη επαφή του με την ιστορία υπήρξε στα 7 του χρόνια, μέσα από την αναπαράσταση μιας μεσαιωνικής πομπής στο Γκρόνινγκεν (Groningen), την πόλη όπου γεννήθηκε, και άφησε στο μυαλό του πολλές ζωντανές αναμνήσεις.

Αυτή η πρώτη εντύπωση από τα επιβλητικά και πολύχρωμα κοστούμια, ο εικονικός ηρωισμός των μεταμφιεσμένων σε αυτή τη γιορτή της αναπαράστασης του πολυδιάστατου παρελθόντος της χώρας του αιχμαλώτισαν την παιδική φαντασία του Huizinga και δημιούργησαν τη δική του αίσθηση παιχνιδιού. Η θέση του για το παιχνίδι και το ενδιαφέρον του για την ιστορία και τον πολιτισμό ξεκίνησε από εκείνον τον πρώτο εντυπωσιασμό, ο οποίος διατηρήθηκε και προστέθηκε στην αγάπη για τις γλώσσες και τη λογοτεχνία. Αναφέρει, ακόμα, ότι το πάθος του για τη ιστορία ενισχύθηκε από τη συλλογή νομισμάτων και το χόμπι της εραλδικής και εξομολογείται μια κρυφή αμαρτία που δεν εγκατέλειψε και δεν απαρνήθηκε ποτέ, την αδυναμία του και τον θαυμασμό του για την πατρικιακή καταγωγή, σε αντιδιαστολή με τη δική του πληβειακή καταγωγή από Μενονίτες κληρικούς.

Ο J. Huizinga ήταν ένα παιδί με πολλά ενδιαφέροντα, αστρονομία, φυσική ιστορία, και είχε πάθος με την ανάγνωση ιστορικών βιβλίων, μυθιστορημάτων και παραμυθιών. Ξεκίνησε τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο του Γκρόνινγκεν το 1891 από όπου αποφοίτησε με πτυχίο στις ινδοευρωπαϊκές γλώσσες το 1893. Πέτυχε στις εξετάσεις για το διδακτορικό το 1895. Πέρασε τον χειμώνα του 1895-96 ως επισκέπτης-φοιτητής στο πανεπιστήμιο της Λειψίας με σπουδές συγκριτικής γλωσσολογίας. Ως φοιτητής βρέθηκε κάτω από την επιρροή ενός ολλανδικού

λογοτεχνικού κινήματος, γνωστό ως Ταχτίγκεροι, Tachtigers⁵ (Ογδόντα), αλλιώς γνωστοί ως Κίνημα των Ογδόντα, μια ριζοσπαστική και ισχυρή ομάδα Ολλανδών συγγραφέων που ανέπτυξαν μια νέα προσέγγιση στην ολλανδική λογοτεχνία του 19ου αιώνα.

Ως φοιτητής επίσης συμμετείχε στη διοργάνωση εκθέσεων ζωγραφικής σε μία προσπάθεια να φέρει το ευρύτερο κοινό σε επαφή με την τέχνη και την αποκρυπτογράφηση των ιστορικών μηνυμάτων που εμπεριείχαν τα έργα της. Μέσα από τα ταξίδια του στο εξωτερικό γνώρισε κυρίως τα έργα της Ιταλικής Αναγέννησης, μελέτησε τα έργα των μεγάλων χρονικογράφων, των Georges Chastellain, Enguerrand deMonsrelet και Jean Froissart, καθώς και του ποιητή Eustace Deschamps. Η επιρροή από τη μελέτη αυτών των κειμένων γίνεται αισθητή αργότερα, στις μελέτες του για τον ύστερο μεσαίωνα και τα πνευματικά χαρακτηριστικά του. Οι σπουδές του στην Ινδοευρωπαϊκή γλωσσολογία τον οδήγησαν στη συγγραφή της διδακτορικής του διατριβής τον Μάιο του 1897 με τίτλο: *Sanskrit drama, «De vidusaka in het Indisch tooneel»* (Σανσκριτικό δράμα, «Η βιντουσάκα στο ινδικό θέατρο»). Από το 1897 μέχρι το 1905 εργάστηκε ως καθηγητής ολλανδικής ιστορίας στο γυμνάσιο του Haarlem και κατά τη διάρκεια του 1903-1905 ως άμισθος λέκτορας για την Ινδική λογοτεχνία και τέχνη στο πανεπιστήμιο του Amsterdam.⁶ Με την εκλογή του ως λέκτορα στο Πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ το 1903 παρουσίασε μια μετατόπιση ενδιαφερόντων από την αρχαία Ανατολή στη μεσαιωνική Δύση.⁷ Το πρώτο του ιστορικό έργο, *‘De opkomst van Haarlem*-(Η άνοδος του Χάρλεμ), δημοσιεύτηκε το 1905 και την ίδια χρονιά παρά το νεαρό της ηλικίας του -ήταν μόλις 32 ετών-κατέλαβε την έδρα της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Γκρόνινγκεν μέχρι το 1915. Από το 1914 άρχισε να εκδίδει έργα του με πρώτο την ιστορία του Πανεπιστημίου. Η ακαδημαϊκή του πορεία συνεχίστηκε στο Πανεπιστήμιο του Λέιντεν (Leiden) και τελείωσε το 1940, όταν σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τη γερμανική κατοχή οι πόρτες του πανεπιστημίου έκλεισαν με

⁵Οι Tachtigers ονομάστηκαν έτσι απλά επειδή δραστηριοποιήθηκαν γύρω στο 1880. Το κίνημα βασίστηκε στην εξέγερση ενάντια σε αυτό που οι Tachtigers αντιλαμβάνονταν ως το φορμαλιστικό και υπερβολικά επεξεργασμένο ύφος της κυρίαρχης λογοτεχνίας στην εποχή τους.

⁶ Peters, E. & Simons, W. P., *The New Huizinga and the Old Middle Ages*, *Speculum* 74, 587- 620, 1999, σσ. 596- 597.

⁷ *Οπ. π.*, σ. 609.

αφορμή την απόλυση των Εβραίων καθηγητών.⁸ Την άνοιξη του 1942 συνελήφθη από τους Γερμανούς και παρέμεινε για 2 χρόνια στο Γερμανικό στρατόπεδο κατοχής St. Michielsgestel στη Βραβάνδη (Brabant), ενώ μετά την απελευθέρωσή του τέθηκε σε κατ' οίκον περιορισμό στο χωριό De Steeg, κοντά στο Arnhem στον Ρήνο όπου συνέγραψε το *Mijn weg tot de historie*- (Η πορεία μου προς την ιστορία). Πέθανε την 1^η Φεβρουαρίου του 1945.

Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του καριέρας, τα ενδιαφέροντά του στρέφονται προς τη μελέτη της Αμερικανικής ιστορίας και ένα από τα πρώτα έργα του που δημοσιεύτηκαν το 1918 ήταν το *Mensch en Menigte in America* (Άνθρωποι και πλήθη στην Αμερική). Σε αυτό ο Huizinga συγκέντρωσε και παρουσίασε τη δική του άποψη και ερμηνεία της αμερικανικής ιστορίας στο ιστορικό πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου του Leiden, εγχείρημα το οποίο από μόνο του είναι ένα γεγονός σημαντικής πολιτιστικής σημασίας.⁹ Το 1926 κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού του στην Αμερική δημοσίευσε το *Amerika Levend en Denkend*-(Ζωή και σκέψη στην Αμερική). Στην Αμερική, παρακολουθώντας τον σύγχρονο τρόπο ζωής, έκανε παρατηρήσεις σχετικά με το «θεμελιωδώς ανιστορικό» μυαλό της Αμερικής, διατυπώνοντας ότι στην αμερικανική κουλτούρα κυριαρχεί η μετριότητα. Το 1919 κυκλοφόρησε το έργο του με τον τίτλο *Herfsttij der Middeleeuwen: Studie over levens- en gedachtenvormen der veertiende en vijftiende eeuw in Frankrijk en de Nederlanden*,¹⁰ (Φθινόπωρο του Μεσαίωνα: Μελέτη για τις μορφές ζωής και σκέψης του δέκατου τέταρτου και δέκατου πέμπτου αιώνα στη Γαλλία και την Ολλανδία), στο οποίο πρωτοεμφανίζεται η ιδέα για τη σχέση ιστορίας και αισθητικής και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να συγκροτείται η πολιτιστική ιστορία. Η πολιτιστική δημιουργικότητα πρέπει να γίνει κατανοητή με όρους όχι δημιουργίας με την έννοια του νεοδημιούργητου, αλλά ως επαναδημιουργία. Το συγκεκριμένο έργο χαρακτηρίζεται ως έργο αριστούργημα και αφορά στη ζωή, τις ιδέες, την τέχνη και τη συμπεριφορά των ανώτερων τάξεων της Βουργουνδίας του 14^ο και 15^ο αιώνα. Το έργο συνδυάζει εικόνες και έννοιες, λογοτεχνία και ιστορία, θρησκεία και φιλοσοφία,

⁸ Colie, R. L., Johan Huizinga and the Task of Cultural History, *The American Historical Review*, 69 (3), 607-630, 1964, σσ. 610- 612.

⁹ *Οπ.π.*, σ. 613.

¹⁰ Huizinga, J., *Herfsttij der Middeleeuwen: Studie over levens- en gedachtenvormen der veertiende en vijftiende eeuw in Frankrijk en de Nederlanden*, 1924.

ώστε μέσα από «αναδημιουργημένες μορφές»¹¹ η κουλτούρα της Βουργουνδίας αναγεννιέται και προσαρμόζεται στις ανάγκες της εποχής του Huizinga. Ο ιστορικός Francis Haskell (1993) αναφέρει ότι ακόμη και μια πρόχειρη ανάγνωση του βιβλίου θα αποκαλύψει στον αναγνώστη ότι κανένα άλλο ιστορικό έργο δεν ανταποκρίθηκε ποτέ τόσο αυθόρμητα στις εικόνες και στους ήχους των προηγούμενων ανθρώπινων κοινωνιών.¹²

Η λαχτάρα για μια καλύτερη ζωή που χαρακτηρίζει όλες τις κοινωνίες, αλλά που η κάθε μια την εκφράζει ή την επιδιώκει διαφορετικά, στις κοινωνίες της Βορειοδυτικής Ευρώπης, σύμφωνα με τον Huizinga, εκφράστηκε ως φυγή στο όνειρο σε αντίθεση με τη σκοτεινή πραγματικότητα. Ο Huizinga στην αυτοβιογραφία του αποκαλύπτει την προέλευση αυτής της ιδέας, η οποία γεννήθηκε όταν σε μια κυριακάτικη βόλτα, αναλογιζόμενος την τέχνη των αδελφών Van Eyck, πέρασε από το μυαλό του ότι «ο αείμνηστος Μεσαίωνας δεν ήταν τόσο το προοίμιο του μέλλοντος μιας Βορειοευρωπαϊκής Αναγέννησης, όσο μια εποχή σκοταδισμού, εξασθένισης και φθοράς».¹³ Τους προβληματισμούς του πάνω στο πέρασμα από τον δέκατο πέμπτο αιώνα, οπότε τη θέση της φεουδαρχίας, του ιπποτισμού, της απόλυτης εξουσίας της Εκκλησίας και άλλων μεσαιωνικών θεσμών έπαιρναν νέες πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες που οδήγησαν στην Αναγέννηση, προσπαθούσε να τους αντιμετωπίσει έχοντας κατά νου ότι για την επίσημη ιστορία της εποχής του ίσχυε η αρχή «για να κατανοήσουμε το πνεύμα μιας εποχής, αρκεί να γνωρίζουμε τις πραγματικές και τις κρυφές της πηγές και όχι τις ψευδαισθήσεις, τις φαντασιώσεις και τα λάθη της».

Στα επίσημα βιβλία της ιστορίας του Μεσαίωνα, ωστόσο, ο J. Huizinga έβρισκε μία απλή καταγραφή των γεγονότων της εποχής χωρίς πληροφορίες για τις αυταπάτες που συνόδευαν την εποχή ή για τις αντιλήψεις που επικρατούσαν γύρω από συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτές οι πληροφορίες ήταν που ενδιέφεραν τον διανοητή, στις οποίες ο ίδιος έδινε την αξία σημαντικών ιστορικών γεγονότων.¹⁴ Τις απαντήσεις

¹¹Huizinga, J., *Autumntide of the Middle Ages*, 1919, σ. 43.

¹²Haskell F., *History and Its Images: Art and the Interpretation of the Past*. New Haven: Yale University Press, 1993, σ. 470.

¹³Collins, A.J., *My Path to History*. In A. Pomerans (Ed.) *Dutch Civilisation in the Seventeenth Century And Other Essays*. London, 1968, σ. 273.

¹⁴Huizinga, J., *The Waning of the Middle Ages: A Study of the Forms of Life, Thought and Art in France and the Netherlands in the XIVth and XVth Centuries*. New York: St. Martin's Press, 1984, σ. 57.

που ζητούσε τις βρήκε τελικά στα *Χρονικά*, τα οποία παρά τις ατέλειες τους διατηρούσαν «το σφοδρό πάθος της μεσαιωνικής ζωής».¹⁵ Αυτά του αποκάλυψαν ότι, παρόλο που η αριστοκρατία και η φεουδαρχία δεν όριζαν πλέον τη φυσιογνωμία του κράτους και της κοινωνίας τυπικά, συνέχιζαν να εντυπωσιάζουν το μυαλό ως κυρίαρχες μορφές ζωής. Οι άνδρες του 15^{ου} αιώνα δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι οι πραγματικές κινητήριες δυνάμεις της πολιτικής και κοινωνικής εξέλιξης θα μπορούσαν να αναζητηθούν οπουδήποτε αλλού και όχι στις πράξεις μιας πολεμόχαρης αυλικής αριστοκρατίας. Επέμεναν να θεωρούν την αριστοκρατία ως την πρώτη των κοινωνικών δυνάμεων και της απέδιδαν μια υπερβολική σημασία, υποτιμώντας εντελώς τον κοινωνικό ρόλο των κατώτερων τάξεων.¹⁶

Ακολούθησε το έργο *Het Probleem der Renaissance* (Το πρόβλημα της Αναγέννησης), στο οποίο πραγματεύεται το θέμα της περιοδοποίησης της Αναγέννησης. Σε αυτό το έργο ο Huizinga διατυπώνει την άποψη ότι η Αναγέννηση ανήκε ιστορικά στον Μεσαίωνα και ότι είχε διαφορετική εξέλιξη στη Γαλλία και στην Ολλανδία από ό, τι στην Ιταλία.¹⁷ Το 1924 δημοσιεύτηκε στα Αγγλικά και στα Ολλανδικά ένα κλασικό έργο ιστοριογραφίας που θεωρήθηκε ως σημαντική συνεισφορά του στις Αναγεννησιακές σπουδές, η βιογραφία του Έρασμου (Erasmus), του διάσημου Ολλανδού μελετητή της Αναγέννησης, για τον οποίο έτρεφε ιδιαίτερη συμπάθεια, αποτυπώνοντας τον χαρακτήρα και το έργο του με όση αντικειμενική υποκειμενικότητα μπορούσε, μέσα από τις επιστολές που αντάλλαξε ο Έρασμος κατά τη διάρκεια του βίου του. Μέσα από το έργο αυτό προσπάθησε να παρουσιάσει τη συνεισφορά του Έρασμου στη δική του εποχή.

Με τις διαλέξεις που έδωσε το 1932 για τον ολλανδικό πολιτισμό παρουσίασε το μοντέλο της ειδικότητας και της επιστήμης που τον καθιέρωσε. Τα επόμενα έργα του δεν ήταν ιστορικά αλλά πολιτιστικά και το 1935, μόλις δύο χρόνια μετά το πραξικόπημα του Χίτλερ, δημοσίευσε το *In de Schaduw van Morgen: een diagnose van het geestelijk van onze tijd*¹⁸ (Στη σκιά του αύριο: μια διάγνωση της πνευματικότητας της εποχής μας), μια άκρως πολεμική, απαισιόδοξη ανάλυση των αιτιών και του υπόβαθρου της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κρίσης στη διάρκεια του

¹⁵ Οπ.π., σ. 15.

¹⁶ Οπ.π., σ. 57.

¹⁷ Huizinga, J., *Het probleem der Renaissance*, *De Gids* 84, 4, 107- 255, 1920.

¹⁸ Huizinga, J., *In the shadow of tomorrow, a diagnosis of the spiritual suffering of our times*. New York: W. W. Norton, 1936.

μεσοπολέμου. Το έργο χωρίζεται σε πολλά μικρά κεφάλαια που πραγματεύονται διαφορετικές ιδέες, όπως: «Ηρωισμός», «Προσαγωγές της καταστροφής», «Η παρακμή του κριτικού πνεύματος» και «Κατάχρηση επιστήμης». Η αγωνία του Huizinga για την εξέλιξη του πολιτισμού παρουσιάζεται στο κεφάλαιο «Η προβληματική φύση της προόδου», φανερώνοντας τη νοσταλγία του για το παρελθόν, και λειτουργεί σαν μια έμμεση προειδοποίηση: εάν η ανθρωπότητα δεν αλλάξει την πορεία δράσης της (τη δεκαετία του 1930), τα πράγματα πρόκειται να πάνε πολύ άσχημα για τον κόσμο. Διαβάζοντάς το, εκ των υστέρων φυσικά, νιώθει κανείς ότι ο Huizinga βλέπει το αναπόφευκτο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Στο συγκεκριμένο έργο, υπάρχει ένα κεφάλαιο που έχει τον τίτλο «Puerilism» (παιδικότητα στη συμπεριφορά ενός ενήλικα-παλιμπαιδισμού). Μέσα σε αυτό το κεφάλαιο κάνει μια αναφορά για την ατομική και πολιτιστική ανάπτυξη και προβαίνει σε έναν ορισμό για το παιχνίδι στον οποίο υπάρχουν στοιχεία του παιχνιδιού που έδωσε και στο *Homo Ludens*. Στις πιο αρχικές φάσεις του πολιτισμού, ένα μεγάλο μέρος της κοινωνικής ζωής διεξάγεται με τη μορφή παιχνιδιού, δηλαδή μέσα σε μια τεχνητή νοητική σφαίρα που διέπεται από δικούς της κανόνες και που περιλαμβάνει προσωρινά κάθε συμπεριφορά σε ένα εθελοντικά αποδεκτό σύστημα δράσης. Προσπαθεί να ορίσει το παιχνίδι ως σημαντική πολιτισμική συνιστώσα. Στον ορισμό υπάρχει η έννοια του μαγικού κύκλου, των κανόνων, η προσωρινή θέσπιση και το εθελοντικό σύστημα δράσης.¹⁹

Δέκα χρόνια αργότερα δημοσιεύθηκε το *The World in Ruins: A Consideration of the Chances for Restoring Our Civilization, a sequel and a corrective to In the Shadow of Tomorrow*.²⁰ Στο έργο αυτό φάνηκε η ανταπόκριση του J. Huizinga στις συνθήκες που διαμορφώθηκαν στην Ευρώπη μετά την άνοδο του Εθνικοσοσιαλιστικού Κόμματος στη Γερμανία και αποκαλύφθηκε ότι τελικά ο Huizinga δεν ήταν προσανατολισμένος μόνο στο παρελθόν, αλλά τον απασχολούσαν εξίσου το παρόν και το μέλλον του κόσμου. Μέσα από αυτά τα δύο τελευταία έργα του, ο γνωστός μέχρι τότε ιστορικός του πολιτισμού αναδείχθηκε «σε κριτικό του πολιτισμού και άφησε την κληρονομιά του».²¹

¹⁹ Huizinga, J., *Puerilism*. *Salmagundi*, 20, 1972, σσ. 153–159.

²⁰ Colie, *οπ.π.*

²¹ *Οπ.π.*, σ. 613· και στο Wesseling, L., From cultural historian to cultural critic: Johan Huizinga and the spirit of the 1930s, *European Review* 10 (4), 485- 499, 2002.

1.3 Το αντικείμενο και η μέθοδος της Πολιτιστικής Ιστορίας

Ο J. Huizinga δεν μελέτησε ποτέ την ιστορία με τον συνήθη τρόπο των ιστορικών. Δεν τον ενδιέφερε η προσήλωση στην πειθαρχία της θετικιστικής ιστορίας και αυτό δεν του το συγχώρησαν οι ιστορικοί της εποχής. Η θέαση έργων τέχνης και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ενεργοποιούσαν τη φαντασία του μέσα από την οποία αναπαριστούσε μια ολόκληρη ιστορική εποχή. Κατά την άποψη του Huizinga, η αισθητική φαντασία, σε μια ιδιότυπη σχέση μη πλήρους ταύτισης αλλά και μη πλήρους διαχωρισμού από την ιστορική σκέψη, δημιουργεί προϋποθέσεις για την ορθολογική εξήγηση των ιστορικών γεγονότων. Ταυτόχρονα, ο J. Huizinga τονίζει και τις προτεραιότητες που δεν πρέπει να αγνοούνται ή να παραβιάζονται κατά τη μελέτη της ιστορίας, «ο ιστορικός πρέπει συνεχώς να βασίζεται σε ένα ένστικτο που είναι πολύ βαθύτερο και πιο αδιαπέραστο από την καθαρά λογική συσχέτιση των ιδεών. Η ιστορική γνώση δεν είναι ποτέ το απλό άθροισμα χρονολογίας και πολιτικών ιδεών. Είναι καθαρή αυταπάτη να φανταστούμε ότι τα μη λογικά στοιχεία της ιστορικής κατανόησης μπορούν να εξαλειφθούν από αυτόν τον κλάδο και να περιοριστούν στην «κατηγορία της τέχνης».²² Και αυτή, η δική του *μη αυταπάτη*, τον διαφοροποίησε από τους σύγχρονους του ιστορικούς.

Επίσης διατύπωσε τις επιφυλάξεις του για τα επίσημα έγγραφα ως αποκλειστική πηγή πληροφοριών, γνώσης και επαφής με το Μεσαιωνικό παρελθόν. «Οι ιστορικοί του Μεσαίωνα που προτιμούν να βασίζονται σε όσο το δυνατόν περισσότερο επίσημα έγγραφα, επειδή οι χρονογραφίες είναι αναξιόπιστες, πέφτουν περιστασιακά θύματα ενός επικίνδυνου λάθους. Τα έγγραφα μας λένε λίγα για τη διαφορά στον τρόπο σκέψης που μας χωρίζει από εκείνη την εποχή και μας αφήνουν να ξεχάσουμε το ένθερμο πάθος της μεσαιωνικής ζωής».²³ Στη συνέχεια, η δική του λογοτεχνική συγγραφική δεινότητα δημιουργούσε τη διάθεση στους αναγνώστες να συμμετέχουν και να παρασυρθούν από την ατμόσφαιρα της εποχής, ώστε να βιώσουν ζωές περασμένες, συναισθήματα και σκέψεις που γεννήθηκαν και χάθηκαν. Από την πρώτη επίσημη θέση του, ως καθηγητή ιστορίας στο γυμνάσιο του Harleem από το 1896 έως το 1905 και όταν κατέλαβε για πρώτη φορά την πανεπιστημιακή έδρα της ιστορίας στο πανεπιστήμιο του Groningen σε ηλικία 32 ετών χωρίς να έχει πάρει

²² Huizinga, J, *The Aesthetic Element in Historical Thought*, *Dutch Civilization in the Seventeenth Century* (22), 219- 243, XX, σ. 236.

²³ Huizinga, J., *The Waning of the Middle Ages*, *οπ. π.*, σ.10.

τυπική εκπαίδευση, διατύπωνε ήδη την ιδέα ότι η «μελέτη της ιστορίας είναι περισσότερο μια τέχνη παρά μια επιστήμη, όπου η ιστορία και οι τέχνες σχηματίζουν εικόνες και αντιμετωπίζουν το θέμα τους στην ατομικότητά του, ενώ οι φυσικές επιστήμες διατυπώνουν αφηρημένους νόμους και αντιμετωπίζουν το θέμα τους ως παραδείγματα γενικών ταξινομήσεων».²⁴ Τότε άρχισε η μελέτη της αρχαίας ινδικής λογοτεχνίας να μην καλύπτει το πεδίο των ενδιαφερόντων του και να εμφανίζεται η λαχτάρα του για τη μελέτη εικόνων βγαλμένων από την αληθινή ζωή. Ο J. Huizinga ένιωθε την ανάγκη να οπτικοποιεί, να ενεργοποιεί την αισθητική φαντασία με την ιστορική αίσθηση και αυτό δεν του το πρόσφεραν αυτές οι σπουδές. Με λύπη κατέγραψε στις παρατηρήσεις του «[...] μόνο ένα σκίτσο της ιστορίας, ακόμα κι αν είναι μοναδικό έργο μυθοπλασίας, αξίζει περισσότερο από ένα ολόκληρο βιβλίο με ινδικές φαντασιώσεις».²⁵

Για τον J. Huizinga, η ιστορία είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας πολιτισμός κάνει γνωστό το παρελθόν του στους νεότερους. Η ιστορική ανάλυση με τη σειρά της, λόγω της μοναδικότητας των συστατικών των ιστορικών φαινομένων, «εμποδίζεται σε μεγάλο βαθμό από το δεδομένο ότι ολόκληρη η ιστορία είναι μια μη αναγώγιμη σύνθετη σύγκριση. Επομένως, είναι αδύνατο να βρεθεί οποιοδήποτε είδος στοιχειώδους ομοιότητας μεταξύ των αντικειμένων που συγκρίνονται, διότι η τελική ιστορική ενότητα στην οποία θα έπρεπε να εφαρμοστεί η σύγκριση είναι από μόνη της ένα κατ' εξοχήν περίπλοκο πρόβλημα».²⁶ Μια από τις βασικές του θέσεις στο δοκίμιο της εναρκτήριας διάλεξης του *The Aesthetic Element in Historical Thought* στο Πανεπιστήμιο του Groningen το 1905 δόθηκε με τον εξής τρόπο, εκφράζοντας την πρωταρχική παιχνιδιάρικη γοητεία του. Στην ερώτηση πώς η αισθητική προσέγγιση με όλες τις υποβλητικές της δυνάμεις θα μπορούσε να αυξήσει την εκτίμησή για την ιστορία, η απάντησή του ήταν ξεκάθαρη, «θα το έκανε βοηθώντας μας να επινοήσουμε ζωντανές εικόνες στο ιδιωτικό θέατρο του μυαλού. Στη φυσική επιστήμη η τάση είναι προς την αφαίρεση, στην ιστορική φαντασία είναι προς την οπτικοποίηση».²⁷

²⁴ Huizinga, J., *οπ.π.*, XX, σ. 226.

²⁵ Krul, W., *Historian against time. Drafts on the life and work of J. Huizinga*. Historical Publishing Company, 1990.

²⁶ Huizinga, *οπ.π.*, XX, σ. 229.

²⁷ *Οπ.π.*, σ. 237.

Μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, την εκπαίδευσή του στις τέχνες και την αγάπη του για τη λογοτεχνία, κατέληξε, χωρίς να υπονοεί ότι η ιστορία είναι μόνο φαντασία, ότι αυτή η φαντασία είναι απαραίτητο συστατικό για την ερμηνεία του παρελθόντος. Αναδεικνύει έτσι τη φαντασία ως προϋπόθεση της επεξεργασίας δεδομένων, ανάλυσης και δημιουργίας συνθέσεων, πριν από οποιαδήποτε κατανόηση, γνωριμία, αποτύπωση και αναδημιουργία του παρελθόντος, «πολύ πριν ο ιστορικός αρχίσει να κάνει υποθέσεις, η διαδικασία της φαντασίας έχει αρχίσει να λειτουργεί. Η φαντασία δεν υπαγορεύει τη συγκεκριμένη μορφή παρουσίασης αλλά τη φύση της αρχικής απάντησης και το συναίσθημα που τη συνοδεύει. Μόνο όταν ο ιστορικός φτάσει στο στάδιο της πραγματικής σύνθεσης αρχίζει να αναδύεται η διαφορά μεταξύ, ας πούμε, της ποίησης και της ιστορίας. Αλλά ακόμα και τότε τα μέσα, η υποβλητική χρήση της γλώσσας, παραμένουν ίδια. Στην ιστορία, όχι λιγότερο από ό,τι στην ποίηση, η πρόθεση είναι να βοηθήσει η φαντασία τον αναγνώστη να επινοήσει ένα όραμα που υπερβαίνει κατά πολύ το ακριβές νόημα των λέξεων».²⁸

Στο έργο του *De Taak van Cultuurgeschiedenis* (Το έργο της Πολιτιστικής Ιστορίας),²⁹ που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1929, ο J. Huizinga όρισε την πολιτιστική ιστορία διαφοροποιώντας την από οποιαδήποτε άλλη ιστορική κατεύθυνση, αναφέροντας ότι η βασική διαφορά μεταξύ πολιτιστικής και πολιτικής/οικονομικής ιστορίας συνίσταται στο ότι η πρώτη επικεντρώνεται στην εξέταση βαθύτερων ζητημάτων με στόχο την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Η οικονομική ιστορία, για παράδειγμα, εξετάζει κρατικά ζητήματα ή και ζητήματα εμπορίου και διακρατικών συναλλαγών. Η πολιτιστική ιστορία, από την άλλη, επικεντρώνεται σε ζητήματα ηθών και εθίμων, λαογραφίας, κινώντας περισσότερο την περιέργεια σχετικά με το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας μιας εποχής.³⁰ Πράγματι, στα έργα του διαχώριζε την ιστορική γνώση από την ιστορική αίσθηση που επιτρέπει στον ιστορικό μια ώσμωση με το παρελθόν μέσω αισθητηριακών αναπαραστάσεων. Αυτή η επαφή με το παρελθόν, συνοδευόμενη από μια απόλυτη πεποίθηση γνησιότητας και αλήθειας, μπορεί να προκληθεί από μια γραμμή, από ένα έγγραφο ή ένα χρονικό, από μια εκτύπωση, από μερικές νότες ενός παλιού τραγουδιού. Είναι μια κατανόηση που σχετίζεται στενά με την κατανόηση της

²⁸ Οπ.π., σ. 230.

²⁹ Huizinga, J., *Men and ideas: History, the middle ages, the renaissance* (Vol. 453). Princeton University Press, 2014.

³⁰ Οπ.π., σ. 28.

μουσικής, περιορισμένη σε στιγμές ιδιαίτερης πνευματικής διαύγειας, στιγμές ξαφνικής αναλαμπής του πνεύματος».³¹ Στην άποψη που διαμόρφωσε για την κατανόηση της σωστής σχέσης παρελθόντος και μέλλοντος, το κλειδί ήταν η διαφορά μεταξύ των ιδανικών του ιπποτικού κώδικα και της σκληρής πραγματικότητας. Η χριστιανική ηθική και οι αυστηροί περιορισμοί που εκείνη επέβαλε οδήγησαν τους ανθρώπους σε μια απαισιόδοξη στάση ζωής, χωρίς περιθώρια να αντιμετωπίσουν το καθόλου ασφαλές περιβάλλον, χωρίς την προοπτική για πολιτικοκοινωνικές μεταρρυθμιστικές πολιτικές που εμφανίστηκαν αργότερα, με μοναδική διαφυγή το όνειρο και τη φαντασία. Τι διέξοδο είχε ο άνθρωπος να ονειρευτεί μια καλύτερη ζωή εύκολα και απατηλά; Τίποτε άλλο, κατά το σκεπτικό του J. Huizinga, παρά «μια υπόσχεση απόδρασης από τη ζοφερή πραγματικότητα που δίνεται σε όλους: δεν έχουμε παρά να χρωματίσουμε τη ζωή φανταχτερά, να μπούμε στην αναζήτηση της λήθης, στην αυταπάτη της ιδανικής αρμονίας. Μετά τη θρησκευτική και κοινωνική λύση έχουμε την ποιητική».³² Αυτό είναι το ανθρωπολογικό στοιχείο που αναδεικνύει η προσέγγιση του J. Huizinga, όχι μόνο για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο του Μεσαίωνα, αλλά ως γενικότερη ανάγκη να ξεγελάσει ο άνθρωπος την πραγματικότητα, για να την αντέξει, καθώς «ανά πάσα στιγμή το όραμα μιας υπέροχης ζωής έχει στοιχειώσει τις ψυχές των ανθρώπων και όσο πιο ζοφερό είναι το παρόν, τόσο πιο έντονα θα γίνει αισθητή αυτή η φιλοδοξία».³³ Αυτή η λαχτάρα με μια δική της αυτοτέλεια ξαναδημιουργεί τις μορφές της ζωής ως μορφές τέχνης που εξευγενίζουν την ίδια τη ζωή με ομορφιά και γεμίζουν την ίδια την κοινωνία με παιχνίδι και φόρμες. Μέσα από το έργο του J. Huizinga, αυτό που ονομάζει ως «όραμα μιας υπέροχης ζωής», που για αυτόν έχει να κάνει με την ελκυστική ανάμνηση των ηρωικών αξιών του ιπποτικού κώδικα και χρονικά αναφέρεται στον 15^ο αιώνα, εκδηλώνεται ως «ένα ευγενές παιχνίδι».³⁴ Στην τέχνη και τη ζωή, όπως και στα παιχνίδια, υποστηρίζει ο J. Huizinga, ο υλικός κόσμος «αναδημιουργείται» με την εικόνα κανόνων και ιδανικών. Στην εικόνα της ιπποτικής τιμής, αυτό που κατά τα άλλα ήταν ένας φευγαλέος ήχος γίνεται μια διαρκής υπόσχεση, στην εικόνα της πρόνοιας, κάθε φυσική λεπτομέρεια γίνεται σύμβολο της θεότητας. Μέσα από αυτήν την ικανότητα, ένα παιχνιδιάρικο μυαλό αναδημιουργεί έναν κόσμο και είναι σε θέση

³¹ *Οπ.π.*, σ. 54.

³² Huizinga, *οπ.π.*, 1984, σ. 38.

³³ *Οπ.π.*, σ. 37.

³⁴ *Οπ.π.*, σ. 38.

να βρει ελευθερία, ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες υλικές συνθήκες. Είναι η πρώτη φορά που το παιχνίδι εμφανίζεται στα έργα του ως εργαλείο κατανόησης και ιστορικής εξήγησης. Από το σημείο αυτό αρχίζει ουσιαστικά η επαφή της παρούσας εργασίας με τις θέσεις του Ολλανδού ιστορικού.

Συνοψίζοντας, η πολιτιστική ιστορία του J. Huizinga είναι ευρύχωρη, περιεκτική, δεν θέτει όρια, η μεθοδολογία της δεν συνταγογραφείται, ίσως και δεν επαναλαμβάνεται με όρους και βήματα προκαθορισμένα, και η διαίσθηση και η φαντασία υποστηρίζουν αυτόν που την ασκεί. Με αυτόν τον τρόπο ο πολιτιστικός ιστορικός αντλεί ιδέες και στοιχεία από την λογοτεχνία, την τέχνη, τη μουσική, για να κατανοήσει την ιστορική περίοδο που τον ενδιαφέρει. Έτσι πετυχαίνει τελικά να καθιερωθεί η υποκειμενικότητά του ως αντικειμενικότητα, γιατί όπως λέει και ο ίδιος μέσα από την αυτοβιογραφία του, «η ιστορική κατανόηση είναι σαν ένα όραμα ή μάλλον σαν μια επίκληση εικόνων».³⁵

1.4 Η κριτική για την ιστορική προσέγγιση του J. Huizinga

Οι κρίσεις για το έργο του J. Huizinga καλύπτουν όλο το φάσμα της αξιολόγησης από το αρνητικό ως το θετικό πρόσημο. Αρκετοί μελετητές εντόπισαν μια σειρά από εσωτερικές αντιφάσεις στο έργο του J. Huizinga που «μπορούν να αναχθούν σε έναν κοινό παρονομαστή της θεμελιώδους αντίθεσης που διαπερνά τη φύση του έργου του J. Huizinga, δηλαδή της σύγκρουσης μεταξύ της καλλιτεχνικής του ιδιοφυΐας και της ορθολογικής του επιστήμης».³⁶

Ο Th.J.G.Logher (1947) τονίζει τη συνάντηση και μερικές φορές άβολη συμβίωση στο *Homo Ludens* του σχολαστικού φιλολόγου-ιστορικού και του καλλιτέχνη.³⁷ Ενώ η φήμη του J. Huizinga καθιερώθηκε με το *The Waning of the Middle Ages*, ο ιστορικός τέχνης Ernst Hans Gombrich, ο οποίος ήταν παρών ως νέος επιστήμονας στη διάλεξη που έδωσε ο J. Huizinga στο Ινστιτούτο Warburg τον Φεβρουάριο του 1937 και έχει διασώσει στιγμιότυπα από εκείνη την πρώτη τους συνάντηση, χαρακτηρίζει το *Homo Ludens* ως «περίεργο» και «δύσκολο» βιβλίο στο οποίο αποκαλύπτεται το πλήρες εύρος της πολυεπιστημονικότητας του J. Huizinga, ένα

³⁵ Collins, *οπ.π.*, 1968, σ.274.

³⁶ Kossmann, E. H., *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 88, 365–376, 1973.

³⁷ Logher, Th. J. G., Johan Huizinga (Groningen, 7 December 1872-De Steeg, 1 Februari 1945). *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden, 1945–194*, 88–109. Leiden: E. J. Brill, 1947.

πολύ φιλόδοξο έργο, με αμφίβολα επεξηγηματικά διαπιστευτήρια, καθώς, στοχεύει στο να δείξει ότι το παιχνίδι είναι «παλαιότερο από τον πολιτισμό» και επομένως θεμελιώδες για τον πολιτισμό.³⁸ Ο Gombrich, ο οποίος αναφέρει ότι θαύμαζε τον J. Huizinga για την ικανότητα του να ανακαλεί εικόνες του παρελθόντος και διέθετε αυτή την στόφα του ιστορικού να βλέπει το παρελθόν με τα μάτια του μυαλού του, την αισθητική φαντασία, περίμενε να τον συναντήσει διαφορετικό, αλλά ένιωσε ότι ήταν ένας βαθιά προβληματισμένος ιστορικός του πολιτισμού, με μια έντονη διάθεση να επιστρέψει στα θεμελιώδη και να βγάλει συμπεράσματα από τις μελέτες όλης του της ζωής. Αξίζει να καταγραφούν στο σημείο αυτό χαρακτηρισμοί που του απέδωσε σχετικά: «ντροπαλότητα», «μακροθυμία», «παλιομοδίτης καθηγητής», «δεξιότητες». Οι κριτικές στο έργο του συνεχίστηκαν. Ο Mennoter Braak εστίασε στην κριτική του στη μη σωστή ανάγνωση του πολιτισμού, λόγω του γεγονότος ότι, όντας ο Huizing σε θέση εξουσίας αλλά και στενά συνδεδεμένος με ένα παρελθόν, δεν μπόρεσε να αποδώσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα ούτε του παρόντος ούτε του μέλλοντος.³⁹

Μετά από τόσες δεκαετίες το έργο του J. Huizinga προκαλεί ακόμα το ενδιαφέρον. Πρέπει όμως να είναι κανείς προσεκτικός στην ανάλυσή του. Αν θέλει να δει στενά την κάθε λέξη του έργου του Huizinga, τότε πράγματι ίσως βρεθούν ασάφειες, επικαλύψεις ή αυτοαναιρέσεις και ελλείψεις πειστικών αποδείξεων. Σήμερα όμως, δεν θα πρόσφερε τίποτε μια σχολαστική παρουσίαση ούτε η απόλυτη άρνηση, όπως αυτή του Th. J. G. Locher, που αναφώνησε για το *The Waning of the Middle Age*, «Ω, ναι, είναι υπέροχο, αλλά φυσικά δεν είναι ιστορία».⁴⁰ Επίσης, η αφοριστική αξιολόγηση του Romein⁴¹ στην οποία χαρακτήρισε τον J. Huizinga ως μη πολιτικό άτομο, κάτι που θεωρούσε σοβαρό ελάττωμα για έναν επαγγελματία ιστορικό. Ο J. Huizinga δεν δήλωσε ποτέ ιστορικός συγκεκριμένων προδιαγραφών που δεν τήρησε στην εξέλιξη της πορείας του. Με αυτό το δεδομένο, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας δεν επικεντρώνεται στις απόλυτες αυτές αξιολογήσεις του έργου του

³⁸ Gombrich, E. H., Huizinga's *Homo Ludens*. *Bijdragen en mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 188, 275–296, 1973.

³⁹ Otterspeer, W., *Huizinga voor de afgrond: het incident-Von Leers aan de Leidse universiteit in 19* (Vol. 5). Hes, 1984, σσ. 345–356.

⁴⁰ der Nederlandse Letterkunde, M., *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden*. Maatschappij, 1935, σσ. 88–109.

⁴¹ Colie, οπ.π., 1964, σ. 614.

Huizinga αλλά αντίθετα παρατίθενται τα αυτοβιογραφικά του στοιχεία, τα οποία του προσφέρουν μεγαλύτερες ερμηνευτικές δυνατότητες.

Ο J.Huizinga ανατράφηκε ως Μενονίτης, μέλος μια αυτορρυθμιζόμενης, συντηρητικής και αδιάλλακτης κοινότητας που οι ομολογιακές αξίες της ήταν πάνω από το κράτος. Η κοινότητα απαιτούσε πίστη και επέβαλε στα μέλη της την διαφοροποίηση, την αυτονομία και την αποξένωση από την υπόλοιπη κοινωνία. Ο πατέρας του Huizinga ακολούθησε τον δρόμο της επιστήμης, παρά τις προσδοκίες να κηρύξει από άμβωνας. Οι Μενονίτες ακόμη και ως επίσημα μέλη της κοινωνίας ήταν ξένοι και ασυμβίβαστοι με ορισμένες κοινωνικές συμπεριφορές. Προερχόμενος από αυτήν την ιδιαίτερη κουλτούρα ο J. Huizinga διατήρησε το ιδιόμορφο χαρακτηριστικό του «μη ανήκειν». Ο ίδιος με μια ξεκάθαρη στάση ανένταχτου και ασυμβίβαστου ατόμου δήλωσε ως απάντηση στις κριτικές που είχε δεχθεί, ιδιαίτερα στον Romein: «Πάντα ζούσα στο chiaroscuro στο οποίο ο Romein νομίζει ότι με έχει δει να αποσύρομαι. Το να προσφέρω έντονα οριοθετημένες φόρμουλες, για να αντικαταστήσω τις παλιές, δεν είναι δουλειά μου. Ποτέ δεν επιδίωξα την ηγεσία και η λήθη με την οποία με απειλεί δεν με τρομάζει».⁴² Με τη δήλωση αυτή φανερώνει ότι μπορούσε με σαφήνεια να προσδιορίσει το στίγμα του ως επιστήμονα και τη στάση της ζωής του.

Ο J. Huizinga ήταν ένας παρατηρητής του πολιτισμού και αυτή τη θέση αναζητά στην επιστημονική κοινότητα. Αυτό του έδινε την άνεση να κινείται στα πολιτιστικά πεδία παρατηρώντας, παρά προσπαθώντας να εμπλακεί στη διαμόρφωσή τους. Φαίνεται ένας άνθρωπος με μεγάλη ενσυναίσθηση, πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, σε επαφή με τον εαυτό του. Η στάση του απέναντι στην ιστορία δεν ήταν αυστηρή επαγγελματική πειθαρχία, αλλά θέμα πάθους. Δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε επίσης τη στάση του απέναντι στα πολιτικά γεγονότα της εποχής ούτε ως κακή εκτίμηση των διαστάσεων της ανόδου του ναζισμού ούτε ως έλλειψη διορατικότητας. Η φαντασία του δεν λειτούργησε αποτελεσματικά στην αποτροπή αυτού που του συνέβη και δεν αντιλήφθηκε τον κίνδυνο που πλησίαζε. Παρέμεινε στο σπίτι του χωρίς να κρύβεται και δύο χρόνια μετά την κατάκτηση της Ολλανδίας οι Γερμανοί τον συνέλαβαν. Ακόμη και από αυτή τη στάση του αναδεικνύεται ο αποστασιοποιημένος από τα γεγονότα J.Huizinga και ο ανένταχτος σε κινήματα και

⁴² Οπ.π., σ. 618.

μαζικές κουλτούρες της αντίστασης. Διατήρησε την πίστη και την εμπιστοσύνη στα ιδανικά του και με στωικότητα παρέμεινε σε αυτά παρά τις ολέθριες προοπτικές που πλησίαζαν. Διέφερε και διατήρησε μέχρι τέλος το δικαίωμα που αυτός παραχώρησε στον εαυτό του, να παρατηρεί την κατάσταση και να μην δρα για την αλλαγή και τη διαμόρφωση της. Ο J. Huizinga δεν είχε την ανάγκη να ανήκει κάπου, ήταν αρκετός για τον εαυτό του, και το έργο του ως αγώνας για την καθιέρωση της δικής του πειθαρχίας, παρέμεινε τόσο πρωτότυπο και τόσο μοναδικό, ώστε στα ακαδημαϊκά πεδία μελέτης να είναι πάντα επίκαιρο.

Κι ενώ ήταν άδικη απέναντι του η αδυναμία των κριτών του να δεχθούν την επιστημονική ανεξαρτησία και το διαφοροποιημένο έργο του, εκείνος έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές του, εκτιμώντας τη στάση ανεξαρτησίας τους όπως μαρτυρεί ο Locher, ακόμη και όταν αυτοί χάραζαν τους δικούς τους δρόμους.⁴³

Σύμφωνα με τον Michael Bentley, στην ταξινόμηση της πολιτιστικής ιστορίας, στο *Culture and Kultur*,⁴⁴ ο J. Huizinga ανήκει σε αυτούς που επιδιώκουν να καταλάβουν το παρελθόν «από την ιστορία της τέχνης και της λογοτεχνίας ως κλειδιά για την κατανόηση της κοινωνικής αντίληψης και του ιστορικού πλαισίου μιας περιόδου για τον εαυτό τους» και θεωρείται εκπρόσωπος μιας από τις δύο μορφές πολιτιστικής ιστορίας που αναπτύχθηκαν στη βόρεια Ευρώπη κατά το δεύτερο μέρος του δέκατου ένατου αιώνα.

Μέσα στην περίοδο της κλασικής πολιτιστικής ιστορίας που ξεκινά από τις αρχές του 19ου αιώνα έως τα μέσα του 20ου, ο Peter Burke στο έργο του *What is Cultural History?*⁴⁵ τοποθετεί τον J. Huizinga στην κατηγορία των «κλασικών» ιστορικών του πολιτισμού. Στα τελευταία χρόνια, από τα έργα του απομονώνονται στοιχεία που αποτελούν ουσιαστικές βάσεις σύγχρονων μελετών, όπως η *οπτική στροφή* του Peter Burke,⁴⁶ στο οποίο αντλεί εξαιρετικά δείγματα από το *Φθινόπωρο* του J. Huizinga, που εστιάζει στην τέχνη του van Eycks. Όσον αφορά τα συναισθήματα για τα οποία τόσο επικρίθηκε αναδεικνύονται ως αντικείμενο μελέτης σε διάφορα έργα που σηματοδοτούν μια «συναισθηματική στροφή» στην πρόσφατη πολιτιστική ιστορία,

⁴³ Logher, *οπ.π.*, 1947, σ. 103.

⁴⁴ Bentley, M., *Modern Historiography: An Introduction*, New York: Routledge, 2010, σ. 53.

⁴⁵ Burke, P., *What is cultural history?* John Wiley & Sons, 2019, σσ. 227- 242.

⁴⁶ Burke, P., History and folklore: A historiographical survey. *Folklore*, 115(2), 133-139, 2004, σ. 135.

όπως το *The Navigation of Feeling* του William Reddy,⁴⁷ ή το *Manifesto for historical emotionology* των Carol and Peter Stearns στο οποίο εξετάζονται οι στάσεις ή τα πρότυπα μιας κοινωνίας από την κειμενοποίηση των συναισθημάτων, αναδεικνύοντας ένα νέο πεδίο για τους ιστορικούς των συναισθημάτων, τη συναισθηματολογία. Η συναισθηματολογία, ένας όρος που δημιουργήθηκε από τους Stearnses, αναφέρεται στη στάση που μια κοινωνία ή μια καθορισμένη ομάδα μέσα σε μια κοινωνία, διατηρεί προς τα βασικά συναισθήματα και την κατάλληλη έκφρασή τους, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι θεσμοί αντανakλούν και ενθαρρύνουν αυτή την στάση. Ο ιστορικός Jay Winter υποστήριξε στα έργα του ότι τα τελευταία χρόνια «οι μελετητές ήταν πιο ανοιχτοί στην ανάπτυξη ιστορικών ερμηνειών με το όφελος των γνώσεων που προέρχονται από λογοτεχνικές μελέτες, ανθρωπολογία, ψυχολογία και ιστορία της τέχνης και της μουσικής».⁴⁸ Μετά την κυκλοφορία του δοκιμίου *Worrying about Emotions in History*,⁴⁹ στο οποίο η Barbara Rosenwein ανιχνεύει την ιστοριογραφία των συναισθημάτων στην ιστορία και αναδεικνύει τον Huizinga ως έναν από τους πρώτους υποστηρικτές της μελέτης της ιστορίας μέσω της εστίασης στα συναισθήματα, επικαιροποιήθηκε το ενδιαφέρον για την ιστορική προσέγγιση των συναισθημάτων ως αντικείμενο έμφασης και μελέτης.

Δεν μπορεί κανείς να παραγνωρίσει ότι η πολιτιστική ιστορία του έδωσε ιδιαίτερη δυναμική στην κατανόηση του ύστερου Μεσαίωνα μέσω της πολιτιστικής αίσθησης της εποχής, και το έργο του ως ιστορικού του πολιτισμού συνεχίζει μέχρι σήμερα να επηρεάζει και να συνδέεται με τη Νέα Πολιτιστική Ιστορία, το κίνημα του τέλους του εικοστού αιώνα. Η ανάδειξη του αισθητικού στοιχείου στην ιστορική σκέψη και η ενσωμάτωση στην ιστορική μελέτη υλικού από την ιστορία της τέχνης, της λογοτεχνίας, της λαογραφίας και της κοινωνιολογίας, του χάρισε μέσα από έντονες αντιπαραθέσεις μια θέση επίκαιρη ακόμη και σήμερα. Αρνήθηκε την εννοιολογική σχηματοποίηση της ιστορίας και ταυτόχρονα της μελέτης της μόνο μέσα από ιστορικά βιβλία αλλά ενσωμάτωσε και παρουσίασε τις καταστάσεις όπου το ανθρώπινο πνεύμα, τα συναισθήματα, τα όνειρα, οι φόβοι, οι εμπειρίες και οι ελπίδες

⁴⁷Reddy W., *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. New York: Cambridge University Press, 2001.

⁴⁸Winter, J., Steven Trout. *On the Battlefield of Memory: The First World War and American Remembrance, 1919–1941*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2011.

⁴⁹ Rosenwein, B. H., Worrying about emotions in history. *The American historical review*, 107(3), 821-845, 2002.

συνυπάρχουν μαζί με τα γεγονότα και την εξέλιξη τους. Ο J. Huizinga τόλμησε να διαφέρει γνωρίζοντας τον εαυτό του. Η αδυναμία του να οριοθετήσει και να μελετήσει στο έργο του τις ιστορικές αλλαγές ή οι περιορισμένου γεωγραφικού, κοινωνικού, χρονικού εύρους παρατηρήσεις του ή η μη ενασχόληση με όλες τις κοινωνικές ομάδες και την αστική κουλτούρα στο Βασίλειο της Βουργουνδίας, απηχεί τον πρωτόλειο σχεδιασμό και τη δική του έμπνευση, η οποία παρουσιαζόταν στο κοινό αμέσως ή κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του. Όλα αυτά έγιναν αντικείμενο κριτικής στο παρελθόν, αλλά ειδικά σήμερα, για το Herfsttij, όπως υποστήριξε πρόσφατα ο W. Krul, η μονομέρεια του έργου του Huizinga το έχει καταστήσει κλασικό.

Η ζωή του Huizinga, η επιστημονική του δράση και το συγγραφικό του έργο τελείωσαν πρόωρα και απότομα. Θύμα και αυτός ανάμεσα στα εκατομμύρια ανθρώπων που έχασαν τη ζωή τους σε έναν άδικο πόλεμο. Αν είχε μεγαλύτερη πίστωση χρόνου, ίσως να έδινε περισσότερες απαντήσεις με το έργο του σε αυτούς που τις αναζητούσαν. Το είχε δηλώσει άλλωστε, δεν ήταν ο προορισμός του να δίνει προσχεδιασμένες φόρμουλες βάσει πρότυπων μορφών. Δεν έθετε ερωτήσεις, απλά προχωρούσε δίνοντας μέσα στα έργα του αφορμήσεις για να τον ακολουθήσουν οι αναγνώστες και οι μελετητές του. Στο *The Task of Cultural History* δίνει αυτό το στίγμα του ανολοκλήρωτου αλλά συγχρόνως πολλά υποσχόμενου, αναφέροντας ότι η πολιτιστική ιστορία έχει πολλά ακόμη να κάνει, για να καθορίσει τη μορφολογία συγκεκριμένων μορφών της ιστορικής ζωής.

Τελικά ο χρόνος που του πιστώθηκε τελείωσε. Πρόλαβε αρκετά, αλλά όχι όσα θα ήθελε και είχε δηλώσει, χωρίς να έχει, όπως κανένας άλλωστε, διασφαλίσει ότι θα υπάρξει αρκετός χρόνος για περιγραφή ολόκληρων πολιτισμών που αναπτύχθηκαν επικεντρωμένοι σε μια έννοια, γιατί στην πολιτιστική ιστορία λίγα είχαν γίνει ως τότε για τον καθορισμό των αντικειμενικά παρατηρήσιμων και διακριτών μορφών της προηγούμενης ζωής. Ο J. Huizinga άφησε ένα κενό που καλεί όποιον πραγματικά ενδιαφέρεται να το καλύψει με τον δικό του τρόπο. Να βρει συσχετισμούς, ομοιότητες περιεχομένου και λειτουργίας, συμπτώσεις ή αποκλίσεις διαφορετικών κοινωνικών, πολιτιστικών ή αισθητικών μορφών. Ο J. Huizinga με το έργο του κληροδότησε ενδεικτικές πινακίδες αλλά όχι στρωμένα μονοπάτια.

Στα αρχεία του, που βρίσκονται στο Πανεπιστημίου του Leiden, βρίσκονται κάποιες υποσημειώσεις που αναδεικνύουν με ζωντάνια αυτό που τον προβλημάτισε, αυτό που ένιωθε για τον εαυτό του στις πιο προσωπικές στιγμές, εκεί που ο ίδιος απέναντι στον εαυτό του τον παρατηρούσε και τον συμβούλευε. Είναι συγκινητικό να έρχεται κανείς σε επαφή με όλα όσα δημοσίευσε και να τα συνδέεται με τις ψυχικές διαθέσεις και τις ψυχικές ανάγκες του Huizinga. Όταν ενσωμάτωνε τις σημειώσεις του στα κείμενα τις τοποθετούσε σε φακέλους με λέξεις-κλειδιά, γραμμένες από έξω για αναγνώριση. Σήμερα οι σημειώσεις του θεωρούνται θησαυρός για τους ιστορικούς του πολιτισμού. Το πόσο μεγάλη ήταν η αγάπη του για την ιστορία φαίνεται από διάφορες σημειώσεις με την κορυφαία όλων «είμαι δοσμένος πάρα πολύ σε αυτό, η ιστορία δεν είναι επιστήμη για μένα, είναι η ίδια η ζωή».⁵⁰

Η συναισθηματική έλξη της ιστορίας ήταν έντονη για τον Huizinga και ανταποκρίθηκε σε αυτήν με τον δικό του μοναδικό τρόπο, ένιωθε μέρος της ιστορίας ξεπερνώντας τον εαυτό του με μέσο την ιστορική αίσθηση. Στο dies natalis του 1933, τις τιμητικές γιορτές που οργανώνονται στο Πανεπιστήμιο του Leiden ανελλιπώς από το 1575, έτος ίδρυσης του, ο Huizinga ως πρόεδρος του Πανεπιστημίου πραγματοποίησε την ετήσια διάλεξη με θέμα *on the boundaries of play and earnestness in culture* (στα όρια του παιχνιδιού και της σοβαρότητας στον πολιτισμό). Εκεί παρουσίασε για πρώτη φορά τη βασική του θέση ότι κάθε πολιτισμός, οπουδήποτε στη γη, αναδύεται με τη μορφή παιχνιδιού. Στις τιμητικές εκδηλώσεις dies natalis του 2010, με θέμα «η επιστήμη και το συναίσθημα» τονίστηκε ότι πολύ λίγοι μελετητές εκπροσώπησαν μια τόσο δίκαιη ισορροπία μεταξύ επιστήμης και συναισθήματος όπως ο ιστορικός Johan Huizinga, κάνοντας αναφορά στην πριν 72 χρόνια εισήγηση του.⁵¹

Ο J.Huizinga με τη στάση του να μην τοποθετήσει και οριοθετήσει τον εαυτό του και τα ενδιαφέροντα του σε συγκεκριμένα μονοπάτια σκέψης, δράσης και ορισμού, υπηρετώντας το πάθος του για την πολιτιστική ιστορία, χάραξε την πορεία του ως ιστορικός έχοντας τη διαίσθηση και την πεποίθηση της αυτογνωσίας στη συμβολή της δημιουργικότητας του σε αυτήν. Στην αυθιστόρηση της ζωής του αφοπλίζει με τη φράση του «αν έχω κάποια αξία που μπορεί να βοηθήσει, για να εξηγήσω την

⁵⁰ <https://www.leidenspecialcollectionsblog.nl/articles/huizinga-and-the-historical-sensation>

⁵¹ <https://www.leidenspecialcollectionsblog.nl/articles/huizinga-and-the-historical-sensation>

επιτυχία της δουλειάς μου, τότε είναι το δίδυμο δώρο της χαρούμενης εφεύρεσης και της φαντασίας».⁵²

1.5 Το παιχνίδι του J. Huizinga από τον Μεσαίωνα στη σύγχρονη εποχή

Η πρώτη αναφορά του J. Huizinga για το παιχνίδι βρίσκεται στο έργο του *The Waning of the Middle Ages* (Το Φθινόπωρο του Μεσαίωνα), στην οποία περιέγραφε τη δύσκολη ζωή στον ύστερο Μεσαίωνα με τη διάχυτη απαισιοδοξία, την απουσία δυνατότητας βελτίωσης και προφύλαξης από το δυσάρεστο και απειλητικό περιβάλλον με μόνη διαφυγή την απόδραση στο όνειρο και την ουσία της οπτικής μιας υπέροχης ζωής ως ένα ευγενές παιχνίδι. Ήταν μια ονειρική ψευδαίσθηση για εκείνη την εποχή, κατά την οποία η απληστία και η αθλιότητα διαμόρφωναν μια σκληρή πραγματικότητα. Το παιχνίδι θεωρήθηκε από τον J. Huizinga ως μέσο, στην προσπάθεια μιας ιστορικής εξήγησης, που έδινε σπουδαία προοπτική στον άνθρωπο να αλλάζει τη δύσκολη ζωή του καταφεύγοντας σε αυτό. Υποστήριξε ότι ο ιπποτικός κώδικας παρέμεινε ζωντανός στη φαντασία και διατηρήθηκε ως όραμα ενός ιδανικού παρελθόντος επειδή ακριβώς παιζόταν, προσφερόταν ως παιχνίδι, το οποίο ήταν ελκυστικό ακόμη και ως απατηλό όνειρο «καλύπτοντας τη σκληρή πραγματικότητα, κάτω από φαινομενική αρμονικότητα κάνοντας τη ζωή τέχνη».⁵³ Όσο ο κώδικας τιμής, η πίστη, η ευγένεια και η αυτοθυσία μονοπωλούσαν την πνευματική σφαίρα, συνέχισε να εκτελεί αυτή τη λειτουργία. Μόνο όταν η πραγματικότητα εισέβαλε τελικά στη ζωή και ο ιπποτισμός απαξιώθηκε και αντικαταστάθηκε από ένα νέο μονοπάτι προς το υψηλό, έπαψε να λειτουργεί ως διέξοδος για παιχνίδι.

Τα παιχνίδια όπως και η τέχνη αναδημιουργούν τον υλικό κόσμο με την εικόνα των κανόνων και ιδανικών. Μέσα από το παιχνιδιάρικο πνεύμα, ένα ονειρεμένο ιδανικό φέρει την ικανότητα να «αναδημιουργεί τις μορφές της ζωής σε μορφές τέχνης, χωρίς να αλλοιώνει υλικά τη σύνθεση ή τις συνθήκες τους».⁵⁴ Το παιχνίδι πήρε τη θέση της εναλλακτικής του ονείρου σε έναν κόσμο που κυβερνιέται από το σκοτάδι. Στο σημείο αυτό, η μονομερής αντιμετώπιση του παιχνιδιού από τον J. Huizinga το αποξενώνει από την πανανθρώπινη ανάγκη και το περιορίζει σε μια βολική για αυτόν διάσταση ως τον ιδανικό δρόμο για το όραμα μιας υπέροχης ζωής. Έτσι, έδωσε στην

⁵² <https://www.leidenspecialcollectionsblog.nl/articles/huizinga-and-the-historical-sensation>

⁵³ Huizinga, *οπ.π.*, 1919, σ. 55.

⁵⁴ *Οπ.π.*, σ. 43.

ανθρώπινη ανάγκη του παίζει δύναμη διαμορφωτική της ζωής και στο φαινόμενο διαστάσεις που δεν είχε στον βαθμό της δικής του σύλληψης.

Ο προβληματισμός του κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού του στη Αμερική τον οδήγησε στη διαπίστωση της απώλειας της ισορροπίας των υλικών και πνευματικών δυνάμεων. Για αυτόν τα σύγχρονα επιτεύγματα δεν διέθεταν καμία πολιτιστική αξία. Στο σημείο αυτό της κρίσης του για την υπερίσχυση του τεχνολογικού πολιτισμού αναφέρεται σε μια θρησκευτική εμπειρία όταν επισκέφθηκε την Sankt Maria im Kapitol της Κολωνίας, μετά από μια βόλτα κατά τη διάρκεια της οποίας η πόλη του φάνηκε πολύ άσχημη. Κατάλαβε αμέσως τι σημαίνει αληθινό τελετουργικό στη ζωή, ποια πολιτιστική αξία περιέχει, εκτός από την αξία του για την αιωνιότητα. Ένωσε τη μεγάλη σοβαρότητα μιας εποχής στην οποία αυτά τα πράγματα ήταν η ουσία για όλους τους ανθρώπους και ένωσε ότι τα εννέα δέκατα της σύγχρονης του πολιτιστικής ζωής δεν έχουν πραγματικά σημασία.⁵⁵ Η αγάπη του για το παρελθόν θάμπωνε το δικό του σήμερα και συνεχώς αναφερόταν σε εποχές κατά τις οποίες τα πράγματα για τη θρησκεία ήταν καλύτερα. Πραγματικά προκαλεί απορία σε ποια περίοδο θρησκευτικής γαλήνης και ομορφιάς τοποθετεί «το καλύτερα». Σε ποια εποχή τα θρησκευτικά τελετουργικά ήταν διαμορφωμένα με διαφορετικό τρόπο, ώστε να έχουν σοβαρότητα και ουσία για όλους τους ανθρώπους; Η συμμετοχή σε θρησκευτικές εκδηλώσεις των πιστών ήταν μια κοινωνία του θείου, ήταν ένα «παιχνίδι» και συνεχίζει να είναι.

Σε αυτό το σημείο μπορεί να παρατηρήσει κανείς το σημείο της φαντασίας του J. Huizinga μέσα σε μια παραφθαρμένη κατάσταση πολιτισμού, όπως θεωρούσε τον σύγχρονο πολιτισμό του 1930. Με τη φαντασία απομόνωνε χαρακτηριστικά μιας εποχής και της απέδιδε μια αξία και διάσταση που δεν είχε. Προσπάθησε να ερμηνεύσει την πολιτιστική ζωή μέσα από το στοιχείο του παιχνιδιού σε μια βάση μονιμότητας. Για αυτόν ο πολιτισμός παιζόταν και η μη συνέχιση αυτού του παιχνιδιού έφερε την παρακμή του. Ήταν η δική του ιστορική αίσθηση που ερχόταν σε αντίθεση με τη θετικιστική ιστοριογραφία. Το δικό του παιχνίδι του δημιούργησε μια παραπλανητικά ωραιοποιημένη ιδέα και εικόνα για το παρελθόν και η προσήλωση του στους μεσαιωνικούς κώδικες τον δυσκόλεψε να δει τον πολυπόικλο

⁵⁵ Huizinga, J., *Man and the Masses in America. America: A Dutch Historian's Vision from Afar and Near*, New York, 1972, σ. 314.

χαρακτήρα κάθε εποχής. Αναρωτιέται κάποιος μήπως η αισθητική φαντασία τον οδηγούσε σε ανύπαρκτες καταστάσεις ονειρικά ωραιοποιημένες όπου τοποθετούσε τις σκέψεις του. Η απάντηση είναι αρνητική, καθώς από τις θέσεις που είχε για το παιχνίδι μετακινήθηκε και άλλαξε οπτική τότε που τα σύννεφα του πολέμου πλησίαζαν στην Ευρώπη. Εκείνη την εποχή ο πολιτισμός, σύμφωνα με τις προβλέψεις του Huizinga γινόταν ιδιαίτερα επικίνδυνος εξαιτίας της αφομοίωσης μύθων σχετικών με την εθνική και πολιτιστική ανωτερότητα και εξαιτίας της χρήσης της τεχνολογία για ανήθικους σκοπούς. Έτσι, τη δεδομένη χρονική στιγμή το παιχνίδι κατέληξε να είναι μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της ασθένειας της εποχής του.

Στο *In the Shadow of Tomorrow* υποστήριξε τη θέση του ότι η διαστροφή του παιχνιδιού ήταν ένα σοβαρό σύμπτωμα της κρίσης του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού, που έφερε την απώλεια της σημασίας του σε όλους σχεδόν τους πολιτιστικούς τομείς στους οποίους κάποτε κυριαρχούσε.⁵⁶ Τελικά, κατέληξε με ένα απαισιόδοξο όπως το παραθέτει θεμελιώδες χαρακτηριστικό του αληθινού παιχνιδιού που «είτε πρόκειται για λατρεία είτε για γιορτή κάποια στιγμή τελειώνει. Οι θεατές πάνε σπίτι τους, οι παίκτες βγάζουν τις μάσκες τους, η παράσταση τελειώνει. Και εδώ φαίνεται το κακό της εποχής μας. Γιατί στις μέρες μας το παιχνίδι σε πολλές περιπτώσεις δεν τελειώνει ποτέ και ως εκ τούτου δεν είναι αληθινό παιχνίδι, λόγω της εκτεταμένης μόλυνσης του παιχνιδιού και της σοβαρής δραστηριότητας, οι δύο σφαίρες ανακατεύονται».⁵⁷ Σε αυτήν την εκτεταμένη μόλυνση του παιχνιδιού και της σοβαρότητας, στην υπερβολικά τεχνική οργάνωση του εντοπίζεται η ύφεση του πολιτισμού και η μη διατήρηση του πραγματικού του χαρακτήρα. Ο πολιτισμός έπαψε να «παίζεται» όταν απωθήθηκε το στοιχείο του παιχνιδιού. Τα σύγχρονα ρεύματα της τέχνης και της λογοτεχνίας στερούνταν το πνεύμα του παιχνιδιού περισσότερο από κάθε προηγούμενη τεχνοτροπία. Ούτε καν η εξωτερική εμφάνιση δεν απέβλεπε στο να δώσει μια πλασματική εικόνα ενός ανώτερου ιδεώδους ζωής.⁵⁸ Η ενδυμασία απλοποιήθηκε χωρίς να δίνει την ευκαιρία στους ανθρώπους να υποδύονται κάποιον ήρωα ή πολεμιστή. Σταδιακά, στη σχέση του πολιτισμού με το παιχνίδι χάνεται η ουσιαστική τους σύνδεση. Ο δέκατος ένατος αιώνας έχασε πολλά από τα στοιχεία του παιχνιδιού που εμφάνιζαν οι προηγούμενοι αιώνες. Ο

⁵⁶ Huizinga, *οπ.π.*, 1936, σ. 46.

⁵⁷ *Οπ.π.*, σ. 284.

⁵⁸ *Οπ.π.*, σ. 285.

επαγγελματισμός στα παιχνίδια και στα αθλήματα, η συστηματοποίηση της άθλησης και η οργάνωση συλλόγων δεν διέπονταν από αληθινό πνεύμα παιχνιδιού. Οι σύγχρονες αθλητικές διοργανώσεις εκμεταλλεύονταν το θεαματικό στοιχείο χωρίς να αποτελούν πολιτισμικά γόνιμες δραστηριότητες. Παρόμοια, στην σύγχρονη τέχνη και στο εμπόριο δύσκολα ανιχνεύεται κάποιο παιγνιώδες στοιχείο.

Ο J. Huizinga συνειδητοποίησε τη δική του υπέρτατη σημασία του παράγοντα του παιχνιδιού για τον πολιτισμό μέσα από τη διαδρομή της σκέψης του με αφετηρία τις πρώτες του μνήμες από την ηλικία των 6 ετών, όπως αναφέρει ο ίδιος στην αυτοβιογραφία του. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι εντυπωσιάστηκε από την είσοδο του Κόμη Έντσαρντ στο Γκρόνινγκεν το 1506, τις λαμπερές πανοπλίες και τις σημαίες που κυμάτιζαν στον άνεμο και αυτό το περιστατικό έμεινε στο μυαλό του ως το πιο όμορφο πράγμα που είχε δει ποτέ μέχρι τότε. Αυτή η διαδρομή γίνεται εμφανής μέσα από την ανάγνωση του *The Waning of the Middle Ages*, όπου το παιχνίδι είχε τη διαμορφωτική δύναμη να εξευγενίσει την κοινωνία, μέχρι τη διαστροφή του παιχνιδιού στο *In the Shadow of Tomorrow*, την οποία θεωρούσε «μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της ασθένειας της εποχής μας και μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την κοινωνία».⁵⁹ Πιο ολοκληρωμένα αυτές τις θέσεις του τις παρουσίασε στο έργο του *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*.⁶⁰ Από όλη την εργογραφία του J. Huizinga, η παρούσα εργασία εστιάζει σε αυτό το βιβλίο που διαβάζεται σαν μια ανθολογία πολιτιστικής ιστορίας, στην οποία ανέλυσε το πολιτιστικό φαινόμενο «παιχνίδι», εξακριβώνοντας τη σχέση του με τον πολιτισμό.

1.6 Homo Ludens: Η κορυφαία στοχαστική πρόκληση

Το βιβλίο είναι γραμμένο στις παραμονές του Β΄ Παγκόσμιου Πόλεμου με έκδηλο το στοιχείο της απαισιοδοξίας που φανερώνεται ήδη από τις εισαγωγικές λέξεις του προλόγου «Μια εποχή πιο ευτυχισμένη από τη δική μας...» και θέτει από την αρχή της ανάγνωσης το στοιχείο της σύγκρισης, αποκαλύπτοντας την εκτίμηση και τον θαυμασμό του συγγραφέα για το παρελθόν. Αρχικά, ο J. Huizinga δεν αντιμετωπίζει την κατηγορική ονοματοδοσία άνθρωπος έξω από την ιστορία, χρησιμοποιεί το Homo Sapiens ως ταυτοτικό χαρακτηρισμό του πρώτου νοήμονος ανθρώπου και το Homo Faber για τον άνθρωπο κατασκευαστή. Στην συνέχεια, εκφράζει την

⁵⁹ Οπ.π., σ. 182.

⁶⁰ Huizinga, J., *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι: (Homo ludens)*, μτφρ. Στ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα: Γνώση, 2010.

ασυμφωνία του με τον πρώτο ορισμό λέγοντας ότι ο άνθρωπος δεν είναι τόσο έξυπνος όσο τον φαντάστηκε ο 18^{ος} αιώνας. Δεν εκφράζει αμφιβολία για τον δεύτερο χαρακτηρισμό, αλλά τονίζει ότι δεν είναι αποκλειστικός του ανθρώπου, μιας και τα ζώα επίσης κατασκευάζουν. Έπειτα, ορίζει την τρίτη ταυτότητα το Homo Ludens, την οποία βασίζει στη λειτουργία του «παίζει», αναδεικνύοντας την πολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού. Η χρήση των όρων που αντιστοιχούν στις λειτουργίες του ανθρώπου, παραβλέποντας τα δεδομένα της παλαιοανθρωπολογίας μιας και ο έξυπνος άνθρωπος ήταν και κατασκευαστής και παίζων άνθρωπος, ήταν αυθαίρετη. Η μία ταυτότητα δεν αναιρεί την άλλη, αντίθετα τη συμπληρώνει φανερώνοντας τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Αυτή η «αυθαιρεσία» μάλλον τον εξυπηρετούσε, προκειμένου να δώσει στην ανθρώπινη ύπαρξη την κατάλληλη για αυτόν ταυτότητα *Παίζων Άνθρωπος-Homo Ludens*, ταυτότητα την οποία ο άνθρωπος αξίζει δια βίου και ανελλιπώς από την εμφάνιση του πάνω στη γη.

Ο Huizinga αναζητά το παιγνιώδες στοιχείο του πολιτισμού και διευκρινίζει ότι το ενδιαφέρον του είναι η εξακρίβωση κατά πόσο ο ίδιος ο πολιτισμός έχει χαρακτήρα παιχνιδιού. Συνεχίζει αναφέροντας ότι σκοπός της μελέτης του δεν είναι άλλος από το να εντάξει την έννοια του παιχνιδιού στον πολιτισμό. Τον ενδιαφέρει το παιχνίδι μόνο ως πολιτιστικό φαινόμενο με ιστορική προσέγγιση και όχι η ψυχολογική ή βιολογική προέλευση του, τονίζοντας την αδυναμία των επιστημών περί την ανθρωπολογία να υπογραμμίσουν την έννοια του παιχνιδιού και την υπέρτατη σημασία του παράγοντα του παιχνιδιού για τον πολιτισμό. Είναι σημαντική η σύσταση του συγγραφέα προς τους αναγνώστες στο τέλος της εισαγωγής να μην διαβαστεί το κείμενο με διάθεση αναζήτησης λεπτομερούς τεκμηρίωσης της κάθε λέξης.

1.7 Homo Ludens: Η παιδαγωγική διάσταση

Θα επιχειρήσω μια ανάγνωση του Homo Ludens αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία σε εκείνες τις πλευρές του που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς.

Σε όλο το έργο αποτυπώνεται η προσπάθεια να γίνει το παιχνίδι κατανοητό ως πολιτισμικός παράγοντας στη ζωή, χωρίς να υπάρχουν περιθώρια για βιολογικές ή ψυχολογικές αναλύσεις του. Ο στοχαστής αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως σημαίνουσα λειτουργία που έχει κάποιο νόημα, γιατί σε αυτήν παίζεται κάτι που υπερβαίνει τις

άμεσες ανάγκες της ζωής. Προσπάθησε να ταυτίσει την ουσία των ανθρώπων με την παιχνιδιάρικη διάθεση ως αρχέγονη έκφραση της ανθρώπινης ύπαρξης και παράλληλα ανέδειξε το παιχνίδι ως αρχέτυπο διαφορετικών πολιτισμικών μορφών. Αυτό συνιστά και την ουσιώδη αντίθεσή του έργου του Huizinga με τις θεωρίες του παιχνιδιού της εποχής του. Άλλοι επιστημονικοί κλάδοι για την αιτιολόγηση του σκοπού του παιχνιδιού και την τοποθέτηση του «μέσα στο διάγραμμα της ζωής» ξεκινούν από την υπόθεση ότι το παιχνίδι πρέπει πάντα να εξυπηρετεί κάτι που δεν είναι παιχνίδι, ότι πρέπει να έχει κάποιου είδους βιολογικό σκοπό. Στην προσπάθεια ανεύρεσης εξηγήσεων και περιγραφών των κινήτρων και των αποτελεσμάτων του παιχνιδιού δεν προσέχουν όσο θα έπρεπε την «αισθητική του ποιότητα, αφήνοντας την άθικτη», και αδυνατούν να εντοπίσουν την «ευθυμία του παίζειν».⁶¹ Καμία βιολογική ανάλυση δεν μπορεί να εξηγήσει την ένταση, τη συγκέντρωση που νιώθει ο παίκτης. Η φύση που προίκισε τον άνθρωπο με τις κατάλληλες βιολογικές λειτουργίες θα μπορούσε να συμπεριλάβει σε αυτές την εκφόρτιση, τη χαλάρωση, την εκγύμναση, όλα αυτά που εκπληρώνει το παιχνίδι, αλλά η φύση με μια οικονομία χαρίζει στον άνθρωπο το παιχνίδι «με τη φαιδρότητα και την ευθυμία του».⁶² Η ένταση του παιχνιδιού δεν βρίσκει εξήγηση στη βιολογική ανάλυση αλλά σε αυτήν την ένταση βρίσκεται η ίδια η ουσία και η αρχέγονη ποιότητα του παιχνιδιού. Το παιχνίδι βρίσκεται υπεράνω της σφαίρας των βιολογικών αναγκών της διατροφής, της αυτοσυντήρησης και της αναπαραγωγής, βιώνεται ως λειτουργία ζωής από το άτομο και ως πολιτισμική λειτουργία για την κοινωνία με το νόημα που εμπεριέχει, τη σημασία του, την εκφραστική του αξία στην ικανοποίηση όλων των κοινωνικών ιδανικών. Γίνεται δυνατό, νοητό και κατανοητό μόνο όταν η διανοητική δραστηριότητα καταρρίπτει τον απόλυτο ντετερμινισμό του σύμπαντος⁶³ και μπορεί να οριστεί μόνο με βάση το αντίθετό του: σοβαρή, συνηθισμένη, καθημερινή ζωή.

Η ύλη του συγκεκριμένου βιβλίου οργανώθηκε στη βάση της αναζήτησης της ποιότητας αυτής της χαρακτηριστικής μορφής ζωής που ονομάζεται παιχνίδι, ως μιας σημαίνουσας λειτουργίας, ως ειδικής μορφής δραστηριότητας, ως μιας κοινωνικής λειτουργίας. Ο συγγραφέας παραθέτει σε κεφάλαια τους συλλογισμούς του, τις γνώσεις και τις ιδέες του με μια πολιτισμική ιστοριογραφική διάθεση, προσφέροντας

⁶¹ Οπ.π., σ. 13.

⁶² Οπ.π., σ. 14.

⁶³ Οπ.π., σ. 15.

στους αναγνώστες του την κατανόηση του παιχνιδιού ως πολιτισμικού παράγοντα της ζωής. Εξετάζει, δηλαδή, τη λειτουργία του παιχνιδιού όπως εκφράζεται στη γλώσσα, το δίκαιο, τον πόλεμο, τη γνώση, την ποίηση, την φιλοσοφία και την τέχνη, χωρίς να δίνει έτοιμες απαντήσεις σε ερωτήματα αλλά προκαλεί ερωτήματα και αλλάζει την οπτική βάσει της οποίας αντιμετωπίζεται το παιχνίδι. Στην αναζήτηση της σχέσης του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, ο J.Huizinga κρατά μέσα στο πεδίο ενδιαφέροντος του μόνο τις κοινωνικές του εκδηλώσεις. Στην αμοιβαία συνύφανση παιχνιδιού και πολιτισμού, το παιχνίδι ως το στημόνι γίνεται μια από τις κύριες βάσεις του πολιτισμού.

Το παιχνίδι προϋπάρχει από τον πολιτισμό και αποτελεί ένα δεδομένο μέγεθος που διαπιστώνεται σε κάθε πολιτισμικό στάδιο μέχρι σήμερα. Αυτή η μεταγενέστερη εμφάνιση του πολιτισμού σε σχέση με το παιχνίδι στέρησε από το δεύτερο τη δυνατότητα να προσλάβει κάποιο χαρακτηριστικό ουσίας στη γενική έννοια του από τον πολιτισμό.⁶⁴ Ο πολιτισμός δεν γεννιέται από το παιχνίδι, γεννιέται στο παιχνίδι και ως παιχνίδι, και ουδέποτε εγκαταλείπει τον χώρο του παιχνιδιού. Ο Huizinga αναζητά το παιχνίδι στον Μεσαίωνα ως ενεργή και δημιουργική δύναμη, κατά τη διάρκεια του οποίου η επίδραση του πνεύματος του παιχνιδιού ήταν μεγάλη στο τυπικό με το οποίο εκφράστηκε και εξωραϊστική η διάρθρωση των θεσμών.⁶⁵ Στην Αναγέννηση το παιχνίδι του να ζει κανείς κατά μίμηση της αρχαιότητας παιζόταν με ιερή σοβαρότητα, ενώ η όλη πνευματική στάση της εποχής ήταν μια στάση παιχνιδιού. Το πνεύμα του παιχνιδιού βρίσκεται ενσαρκωμένο στη ζωγραφική, στην ποίηση, στη λογοτεχνία, στην τέχνη του Μπαρόκ, στις ενδυμασίες και στις περούκες, στην τέχνη του ροκοκό. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εποχής διαμορφώνονται ρεύματα και τεχνοτροπίες που τροφοδοτούνται από τις ίδιες πηγές όπως το παιχνίδι, ο ρυθμός, η αρμονία, η ένταση και η επανάληψη. Δημιουργούνται παιχνίδια του πνεύματος που αναζητούν νέες μορφές. Οι μουσικές μορφές είναι μορφές παιχνιδιού, γιατί η μουσική παρόμοια με το παιχνίδι βασίζεται στην εθελούσια αποδοχή και στην αυστηρή εφαρμογή ενός συστήματος συμβατικών κανόνων για τον χρόνο, τον τόνο, τη μελωδία και την αρμονία.⁶⁶ Συγκεκριμένα, ο J.Huizinga παρουσιάζει με το έργο αυτό τη θέση του ότι το παιχνίδι δεν ανιχνεύεται

⁶⁴ *Οπ.π.*, σ. 15.

⁶⁵ *Οπ.π.*, σ. 267.

⁶⁶ *Οπ.π.*, σσ. 257-278.

μέσα από την ιστορία του ούτε μελετάται ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα ανάμεσα σε τόσες άλλες, αλλά είναι δυνατόν να αναζητήσουμε τη μορφολογία του παιχνιδιού ως δομή που εκδηλώνεται σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου πολιτισμού. Η ποιότητα του παιχνιδιού ως μέσου, για το όραμα μιας υπέροχης ζωής, συνδυαστικά με την άποψη του ότι το γνήσιο και καθαρό παιχνίδι αποτελεί μια από τις κύριες βάσεις του πολιτισμού, τίθεται έξω από τις αντιθετικές σχέσεις της φρόνησης και της μωρίας, της αλήθειας και του ψεύδους, του καλού και του κακού και επισημαίνεται η αντίσταση της αναγωγής του σε άλλο γένος. Το παιχνίδι είναι μια λειτουργία της ζωής που δεν δέχεται ακριβή ορισμό από βιολογική, λογική ή αισθητική άποψη και ο μόνος τρόπος να το γνωρίσουμε είναι να περιγράψουμε τα κύρια χαρακτηριστικά του.⁶⁷

Ακόμη, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ως μια εθελοντική, εκούσια και ελεύθερη δραστηριότητα αρχίζει και τελειώνει με τους δικούς του κανόνες, επιβάλλει τη δική του τάξη, καθώς, ξεκάθαρα τοποθετημένο έξω από τα όρια της συνηθισμένης δραστηριότητας, σηματοδοτεί ένα πέρασμα από την πραγματική ζωή σε μια πρόσκαιρη δραστηριότητα. Και αυτό συμβαίνει διότι γίνεται χωρίς πίεση ως προς την έκβαση του, με μια ελευθερία που καθορίζει τα όρια χρόνου και χώρου όπως έχουν αποφασίσει οι παίκτες οι οποίοι ανεξαρτήτως ηλικίας αποδέχονται τη σύμβαση που αφορά ότι πρόκειται να γίνει στα ψέματα. Έτσι, η διασκέδαση του παιχνιδιού αντιστέκεται σε κάθε ανάλυση, σε κάθε λογική ερμηνεία. Η ποιότητα της ελευθερίας εντοπίζεται στο εκούσιο του παιχνιδιού και στην απόλαυση που παράγεται από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο ξεχωρίζει από την πορεία της φυσικής διαδικασίας, προστίθεται σε αυτήν και διαχέεται πάνω της ως διακόσμηση, στολίδι, ένδυμα.⁶⁸ Άρα το παιχνίδι εμπλουτίζει την καθημερινότητα, την ομορφαίνει, αφού αυτός είναι πάντα ο σκοπός της διακόσμησης.

Ο Huizinga αναγνωρίζει την ανιδιοτέλεια ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού που δεν επιδιώκει τίποτε, έτσι όπως παρεμβάλλεται ανάμεσα στις συνήθειες δραστηριότητες· τελειώνει έχοντας προσφέρει ικανοποίηση ως χαλαρωτικό συμπλήρωμα, γίνεται αναπόσπαστο μέρος της ζωής. Καταλήγει να γίνει αναγκαίο «τόσο για το άτομο ως λειτουργία ζωής, όσο και για την κοινωνία ως πολιτισμική

⁶⁷ Οπ.π., σ. 19.

⁶⁸ Οπ.π., σ. 20.

λειτουργία», δεδομένου ότι το «παιχνίδι στις ανώτερες μορφές του ανήκει στη σφαίρα της εορτής και της τελετουργίας, τουτέστιν στη σφαίρα του ιερού».⁶⁹ Κάθε παιχνίδι, ως ένα σύνολο ανοιχτών δυνατοτήτων, αβεβαιότητας, ομορφιάς, έντασης, μαγείας, διαφορετικότητας, προσπάθειας για επιτυχία και πυρετικό ως προς την εξέλιξη της έκβασης του, απαιτεί από τον παίκτη ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτοπειθαρχίας για την προσκόλληση, τον σεβασμό και τη διατήρηση των δεσμευτικών κανόνων του που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. Το παιχνίδι αρχίζει και τελειώνει με τον εαυτό του και δεν παράγει τίποτα πέρα από αυτόν. Το σπάσιμο των κανόνων και η καταστρατήγησή τους καταστρέφει τον εύθραυστο κόσμο του παιχνιδιού, στον οποίο οι συνθήκες της καθημερινής ζωής δεν ισχύουν. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι δημιουργεί μια κοινότητα παιχνιδιού που ξεχωρίζει από τους άλλους μέσω ειδικών στολών, διακριτικών ή τελετουργιών. Προωθεί το σχηματισμό κοινωνικών ομάδων που τείνουν να περιβληθούν με μυστικότητα, για να τονίσουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με μεταμφίεση ή άλλα μέσα.⁷⁰

Η ουσία του παιχνιδιού είναι η διασκέδαση. Το παιχνίδι είναι περιττό με την έννοια ότι η ανάγκη για αυτό είναι επιτακτική μόνο στο βαθμό που η απόλαυσή του το κάνει ανάγκη. Μπορεί να αναβληθεί ή να ανασταλεί ανά πάσα στιγμή και δεν επιβάλλεται ποτέ από φυσική ανάγκη ή ηθικό καθήκον. Η λειτουργία του είναι να χαλαρώνει από την σοβαρότητα της ζωής, δίνοντας στον παίκτη έναν προσωρινό και δυνητικό χώρο δράσης για την υπό φαντασία ύπαρξη του, ανεξάρτητα από την πραγματική του κατάσταση. Ο χωροχρόνος του παιχνιδιού είναι απόλυτα διαχωρισμένος από τον αντίστοιχο της υπόλοιπης ζωής. Το παιχνίδι, με άλλα λόγια, για όσο διαρκεί δημιουργεί απομόνωση του ατόμου από τη συνήθη ροή της καθημερινότητας, και στη συνέχεια ως νοητικό δημιούργημα, αποθησαυρισμένο στη μνήμη, ξεφεύγει από τα στενά όρια του νου, μεταδίδεται, επαναλαμβάνεται, γίνεται παράδοση πια και ενέχει μυστήριο. Η ουσία του παιχνιδιού ασκεί στους παίκτες μια μαγεία, μια σαγήνη και απαιτείται πεδίο παιχνιδιού ως χώρος νοητά περιχαρακωμένος, προσωρινός, έξω από τη συνήθη ζωή, με δική του ολοκλήρωση, αξία και τάξη. Τελικά, το παιχνίδι μοιάζει να ανήκει το ίδιο στο πεδίο της αισθητικής. Ενδέχεται, λέει ο J.Huizinga, ο αισθητικός παράγοντας που το προικίζει με ρυθμό και αρμονία, ως έννοια να ταυτίζεται με την ορμέμφυτη τάση της δημιουργίας αρμονικών μορφών, στοιχείο που

⁶⁹ Οπ.π., σσ. 22-23.

⁷⁰ Οπ.π., σ. 28.

αποκαλύπτεται και από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από την αισθητική για την περιγραφή του παιχνιδιού: «ένταση, ισορροπία, αρμονία, αντίθεση, παραλλαγή, έκβαση, λύση», όροι που περιγράφουν και «τις επενέργειες της ομορφιάς».⁷¹ Κάθε παιχνίδι είναι σαν ένα έργο τέχνης, όχι ήρεμο αλλά με ένταση που προκαλείται από το αβέβαιο της έκβασης, από την προσπάθεια να κατακτηθεί κάτι επιθυμητό και ίσως πάνω από τις δυνάμεις των παικτών, θέτοντας σε δοκιμασία τις ικανότητες του παίκτη, το θάρρος, την αντοχή, τις πνευματικές δυνάμεις, τα αποθέματα των γνώσεων, της δύναμης και της τακτικής, την εντιμότητα του ενώ ταυτόχρονα απαιτείται αυτορρύθμιση και αυτοπειθαρχία, για να τηρηθούν οι κανόνες του παιχνιδιού παρά τη σφοδρή επιθυμία του κάθε παίκτη να αναδειχθεί νικητής. Σε κάθε καταστρατήγηση των απόλυτων κανόνων ο εύθραυστος κόσμος του παιχνιδιού διαλύεται και καταρρέει, η μαγεία εξανεμίζεται και όλα επιστρέφουν στην εκτός παιχνιδιού κανονικότητα.

Το παιχνίδι το γνώριζε καλά ο J.Huizinga και αυτό φαίνεται, όταν μιλάει για το παιδί που παίζει και κρύβεται πίσω ή απομακρύνεται από τον εαυτό του, φτιάχνοντας μια εικόνα την οποία πιστεύει ως αληθινή χωρίς να χάνει τη συνείδηση της τρέχουσας πραγματικότητας, απλά στο παιχνίδι εξεικονίζει την πραγματικότητα με μια επίφαση πραγμάτωσης.⁷² Από το σημείο αυτό, της αίσθησης του παιδιού στο παιχνίδι, ο Huizinga περνάει στις ιερές τελετουργίες και προσπαθεί να καθορίσει το πνευματικό στοιχείο τους, όχι ως συμβολική ή φαινομενική πραγμάτωση αλλά ως πραγμάτωση μυστική, η οποία διατηρεί όλα τα τυπικά και ουσιαστικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Το παιχνίδι ως υπέρβαση αυτής της πραγματικής ζωής χρειάζεται ένα μέσο, για να σε οδηγήσει κάπου αλλού. Μια μάσκα, ένα μικρό αντικείμενο ή μια αμφίεση δημιουργούν εικόνες, μεταφέρουν σε άλλες πιο υψηλές καταστάσεις, στις ζωές άλλων ανθρώπων, μπορεί και ζώων, σηματοδοτούν ένα πέρασμα σε μια ανώτερη τάξη μέσα στην ανοιχτόκαρδη ευθυμία, τη μυστικοπαθή φαντασία, το ιερό δέος. Ο παίκτης οποιασδήποτε ηλικίας κρύβεται, απομακρύνεται ή χάνεται από τον εαυτό του και, ενώ έχει τη συνείδηση της πραγματικότητας, βιώνει αυτό το διαφορετικό το οποίο έγινε την ώρα του παιχνιδιού. Δεν ζει μια πλασματική πραγματικότητα, ούτε μια συμβολική πραγμάτωση, αλλά μια επιφαντική πραγμάτωση, μια εξεικόνιση, που στις ιερές τελετουργίες γίνεται τελικά ώσμωση, μέθεξη,

⁷¹Οπ.π., σ. 24.

⁷²Οπ.π., σ. 29.

πραγμάτωση μυστική. Όλες οι ιεροπραξίες εκτελούνται ή παριστάνονται σε ιερό ή κλειστό χώρο, το δικό τους πεδίο παιχνιδιού, όπου υπάρχει προφύλαξη από επίδραση ανεπιθύμητων πνευμάτων και δαιμόνων. Υπάρχει αναστολή της κανονικής ζωής και στα ιερά δρώμενα οι συμμετέχοντες είναι σε μια κατάσταση αγαλλίασης και ελευθερίας, χωρίς κανένα φόβο, δεν αναπαριστούν συμβάντα, αλλά απορροφώνται τελείως, όπως ένα παιδί στο παιχνίδι, και όπως θα έλεγαν οι Έλληνες η τελετουργία είναι μεθεκτική παρά μιμητική.⁷³ Είναι μια ταύτιση ουσιών όχι με τη συμβολική αντιστοιχία όπως την αντιλαμβανόμαστε αλλά μέσα σε μια μυστική ενότητα το ένα γίνεται το άλλο.

Οι συνήθειες της καθημερινής ζωής δεν ισχύουν μέσα στον κύκλο του παιχνιδιού που περιβάλλεται από μια μυστικότητα και διαφοροποιεί τους παίκτες από τους μη παίκτες. Σε όλα τα παιχνίδια των παιδιών νιώθει κανείς ότι υπάρχει ένας κώδικας, ένα μυστικό που δεν μεταφέρεται, αν δεν συμμετέχει κανείς στο παιχνίδι, και ενισχύεται, όταν ένα απλό και ασήμαντο αντικείμενο ως μέσο μεταμφίσεως δίνει την άνεση στον παίκτη να παίζει τον ρόλο του ως άλλη ύπαρξη. Το παιδί προβάρει ρόλους, φτιάχνει εικόνες, δημιουργεί ιδιότυπες πραγματικότητες μέσα στην πραγματικότητα του, χωρίς να χάνει τελείως τη συνείδηση της πραγματικής ζωής. Ο J.Huizinga ανέδειξε το παιχνίδι ως στοιχείο εμπλουτισμού της καθημερινότητας, ως πέρασμα σε μια άλλη τάξη πραγμάτων που έχει τη δύναμη στις ιερές τελετουργίες να μεταφέρει τους πιστούς στη σφαίρα του ιερού και του θείου, όχι ως μίμηση αλλά ως μέθεξι. Στο ιερό παιχνίδι κάθε ιεροτελεστίας ο παίκτης γίνεται αυτό που υποδύεται μέσα από μια μυστική ενότητα, όπου και η διάκριση ανάμεσα στην πίστη και στην προσποίηση ακυρώνεται. Μια πράξη που ολοκληρώνεται, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, έξω και πάνω από τις αναγκαιότητες και τη σοβαρότητα του καθημερινού βίου. Από την σύνοψη των τυπικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού, ως ελεύθερης δραστηριότητας που στέκεται αρκετά συνειδητά έξω από τη «συνηθισμένη» ζωή ως «μη σοβαρής», που απορροφά τον παίκτη έντονα και απόλυτα, μια δραστηριότητα που δεν συνδέεται με υλικό συμφέρον και κέρδος, προχωρά με δικά του όρια χρόνου και χώρου σύμφωνα με σταθερούς κανόνες και τάξη, προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων που τείνουν να περιβάλλουν τους εαυτούς τους με μυστικότητα και να

⁷³ Harrison, J. E., *Themis: A study of the social origins of Greek religion*. Cambridge University Press, 2010, σ. 31.

τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με μεταμφίση ή άλλα μέσα, ο J. Huizinga προσπαθεί να ανιχνεύσει αν οι ανώτερες μορφές πολιτισμού εκδηλώνουν τον χαρακτήρα του παιχνιδιού. Έτσι, αναζητά το παιχνίδι στη θρησκεία, στη γλώσσα, στον νόμο, στις στρατιωτικές διαδικασίες, στη φιλοσοφία, στην ποίηση και στις τέχνες. Υιοθετεί τη θέση ότι ο πολιτισμός εμφανίζεται με τη μορφή παιχνιδιού που παίζεται ήδη από την αρχή και καταλήγει στο ότι ο πολιτισμός στις αρχικές του φάσεις έχει χαρακτήρα παιχνιδιού και προχωρεί με τη μορφή και την ψυχική διάθεση αυτού, γεννιέται στο παιχνίδι και ως παιχνίδι και ουδέποτε το εγκαταλείπει.⁷⁴

Σε όλες τις αναζητήσεις για το παιχνίδι, το έργο του Huizinga βρίσκεται πάντα πρώτο είτε ως θέση είτε ως αντίθεση με τις ταυτίσεις που ορίζουν τι είναι τελικά το παιχνίδι. Στο έργο του Huizinga δε θα βρει κανείς απλώς την ιστορία του παιχνιδιού, ούτε την ιδέα, καθώς το παιχνίδι δεν περιγράφεται ως ένα απλό φυσιολογικό φαινόμενο ή ως μια ψυχολογική ανάγκη ή ως βιολογική λειτουργία. Για τη σύγκριση του παιχνιδιού με το εννοιολογικό του αντίθετο «το μη παιχνίδι», ο J. Huizinga χρησιμοποιεί τον όρο σοβαρότητα, ο οποίος έγινε και το σημείο για το οποίο δέχθηκε τις περισσότερες αμφισβητήσεις και κριτικές. Ενώ διακρίνει το παιχνίδι και τη σοβαρότητα ως δύο ξεχωριστές κατηγορίες,⁷⁵ στη συνέχεια της συλλογιστικής του παραδέχεται ότι η αντίθεση μεταξύ των δύο εννοιών δεν είναι ούτε μόνιμη ούτε αποφασιστική, αντίθετα είναι πάντα ρευστή χωρίς να αποκλείει το ένα το άλλο μιας και τα περισσότερα παιχνίδια εκτυλίσσονται σε κατάσταση σοβαρότητας.⁷⁶ Πράγματι, αν από τη φράση «το παιχνίδι είναι η μη σοβαρότητα» περάσει κανείς στην πρόταση «το παιχνίδι δεν είναι σοβαρό», η αντίθεση ανάμεσα στις δύο έννοιες αφήνει τον αναγνώστη αβοήθητο. Προφανώς με την έννοια της σοβαρότητας ο Huizinga θα ήθελε να δηλώσει τη σοβαρότητα της συνηθισμένης ζωής και ενός βίου που δεν προκαλεί το στοιχείο της χαράς στις διάφορες φάσεις της καθημερινότητας. Η παραπάνω καταγραφή των σκέψεων του αποτελεί ένα από τα πολλά σημεία του βιβλίου του στα οποία φαίνεται ότι, καθώς το έγραφε, οι σκέψεις του δεν είχαν μια μόνιμη κατάληξη, την οποία τελικά δεν έδωσε πουθενά μέσα στο βιβλίο του.

⁷⁴ Οπ.π., σ. 257.

⁷⁵ Οπ.π., σ. 71.

Στην προσπάθεια του να δώσει στην έννοια του παιχνιδιού το εύρος της δυνατότητας ενός πλαισίου μέσα στο οποίο όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες θα έβρισκαν έκφραση, παρουσιάστηκαν δυσκολίες επεξήγησης και ασάφειες που προκάλεσαν πολλές κριτικές. Με τη δική του, σχεδόν παιδική αίσθηση του παιχνιδιού, χωρίς να υποστηρίζει ότι ο πόλεμος, η θρησκεία και η ποίηση είναι ένα παιχνίδι, εντόπιζε την παρουσία στοιχείων του παιχνιδιού παρόντα από την αρχή, αποδίδοντας τα στη διαχρονική, έμφυτη ανθρώπινη ανάγκη για ρυθμό, αρμονία, αλλαγή, εναλλαγή, αντίθεση και κορύφωση που εκφραζόταν από πάντα. Ίσως, μέσα στη δική του ονειρική φαντασία και φιλοδοξία για το παρελθόν απέδωσε την πραγματικότητα του παρελθόντος με μια προκλητική υποκειμενικότητα. Δεν έδωσε επαρκείς εξηγήσεις για το πώς οι δραστηριότητες αυτές ήταν σοβαρές και παιγνιδιάρικες ταυτόχρονα, πώς δηλαδή διατηρούνταν τα όρια του σοβαρού μέσα στη δομή ενός παιχνιδιού. Προχωρούσε στην καταγραφή των συλλογισμών του και πολλές φορές και ο ίδιος ερχόταν αντιμέτωπος με τις δικές του παραδοχές και τα αδιέξοδα που προκαλούσε η συλλογιστική του. Αρκετοί μελετητές εντόπισαν μια σειρά από εσωτερικές αντιθέσεις στον Huizinga που «μπορούν να αναχθούν σε έναν κοινό παρονομαστή, τη θεμελιώδη αντίθεση στη φύση του Huizinga που είναι η σύγκρουση μεταξύ της καλλιτεχνικής του ιδιοφυΐας και της ορθολογικής του επιστήμης».⁷⁷ Το *Homo Ludens* δεν ικανοποιεί τον αναγνώστη επειδή αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως ένα καθαρά τυπικό φαινόμενο ενώ το μυαλό λαχταρά επίσης περιεχόμενο.⁷⁸ Στην κριτική του ο Gombrich επισημαίνει ότι το παιχνίδι είχε γίνει για τον Huizinga αυτό που ο Γκαίτε θα αποκαλούσε πρωτοφαινόμενο (*Urphänomen*) και ότι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το *Homo Ludens* προσφέρει τόσο λίγες απαντήσεις.⁷⁹ Συγχρόνως, το χαρακτηρίζει ως «περίεργο» και «δύσκολο» βιβλίο που θα πρέπει να θεωρηθεί το *magnum opus* του Huizinga.⁸⁰ Ο Norman Cantor, αποκάλυψε το *Homo Ludens* το πιο φιλόδοξο έργο του Huizinga, μέσα στο οποίο ο Huizinga με τον ρόλο του φιλόλογου εξετάζει πώς η δραστηριότητα που ονομάζουμε παιχνίδι έχει εννοιολογηθεί σε διάφορες γλώσσες και αναφέρεται συνεχώς σε όρους παιχνιδιού και φράσεις σε τουλάχιστον μισή ντουζίνα γλώσσες, από *pantun* (Μαλαϊκά) έως *gelp gelp*

⁷⁷ Kossmann, E. H., *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 88, 1973, σ. 368.

⁷⁸ Logher, *οπ.π.*, 1947, σ. 102.

⁷⁹ Gombrich, *οπ.π.*, 1973, σ. 188, 192.

⁸⁰ *Οπ.π.*, σσ. 277–278.

(παλαιά-γερμανικά). Με τον ρόλο του εθνογράφου μιλάει για το ιθαγενές αμερικανικό *potlatch*, το μελανησιακό *kula* και το αραβικό *monafara* και *mofakhara* και με τον ρόλο του ιστορικού αναφέρεται στο περίφημο *Combat des Trente*. Ενώ ως λάτρης της τέχνης αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο στο στοιχείο του παιχνιδιού σε διάφορες μορφές τέχνης και ως κριτικός πολιτισμού θρηνεί επειδή το παιχνιδιάρικο στοιχείο στους δυτικούς πολιτισμούς έχει χάσει, από τον 18ο αιώνα ήδη, μεγάλο μέρος της σημασίας του.⁸¹ Ο Huizinga έδωσε στο παιχνίδι θέση ξεκάθαρη εκτός πραγματικότητας αλλά με δυνατότητα να τη διαμορφώνει και αυτό το τοποθέτησε χρονικά μέχρι τον 18^ο αιώνα, υποστηρίζοντας ότι, στα πρώτα στάδια της ανθρώπινης ιστορίας, όλος ο πολιτισμός αρθρώθηκε μέσα από το παιχνίδι, ενώ η κατάρρευση της διάκρισης μεταξύ παιχνιδιού και σοβαρότητας τελικά μόλυνε και τις δύο σφαίρες. Σε όλο το έργο του οι έννοιες της πραγματικότητας και της σοβαρότητας δημιουργούν ασαφή πεδία εννοιολόγησης του παιχνιδιού ως πολιτιστικού φαινομένου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατεθούν δύο κριτικές για το έργο του Huizinga, μια από τον Jacques Ehrmann και μια τον Eugen Fink. Και οι δύο αντιτάσσουν στη θέση του J. Huizinga ότι το παιχνίδι λαμβάνει χώρα μεμονωμένα ή σε αντίθεση με την υπόλοιπη πραγματικότητα, αλλά το θεωρούν μια συμπεριφορά που συνεκτείνεται και αντανakλά τον πολιτισμό στο σύνολο του. Το παιχνίδι δεν είναι αυτό που απομένει, όταν αφαιρεθεί η πραγματικότητα, αλλά παιχνίδι και πραγματικότητα είναι ένα και το αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται όπως όλα τα άλλα πολιτιστικά φαινόμενα που παρέχουν πληροφορίες για την κοινωνία στην οποία λαμβάνουν χώρα.⁸² Τη σχέση του παιχνιδιού με την πραγματικότητα πραγματεύεται και ο Eugen Fink αναγνωρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι μοναδικό φαινόμενο, «ένα ουσιαστικό στοιχείο της οντολογικής συγκρότησης του ανθρώπου, ένα υπαρξιακό φαινόμενο, ένα σαφώς αναγνωρίσιμο και αυτόνομο πεδίο η προέλευση του οποίου δεν μπορεί να συνδεθεί με κανένα άλλο υπαρξιακό φαινόμενο».⁸³

Σε μια μάλλον σκληρή κριτική ο P. Geyl χαρακτηρίζει το Homo Ludens ως «λαμπρό, αλλά λανθασμένο, αυτοσχεδιασμό» όπου η «εμμονή του Huizinga με την παρακμή και την καταστροφή και η μνησικακία ενάντια στην εποχή του είχε πάρει τον πλήρη

⁸¹ Cantor, N., *Inventing the Middle Ages. The lives, works, and ideas of the great medievalists of the twentieth century*. New York, NY: William Morrow, 1991, σ. 378.

⁸² Ehrmann, J., Lewis, C., & Lewis, P., Homo ludens revisited. *Yale French Studies*, (41), 31-57, 1968.

⁸³ Anchor, R., History and play: Johan Huizinga and his critics. *History and theory*, 17(1), 63-93, 1978.

έλεγχω».⁸⁴ Αξίζει στο τέλος των κριτικών να αναφερθεί η εκτίμηση του Gombrich, ο οποίος συνάντησε προσωπικά και μελέτησε τον J Huizinga, για τον «ρομαντικό αισθητισμό που προσπαθούσε πάντα να κρατήσει υπό αυστηρό έλεγχο και τελικά του προσφέρθηκε ως το μόνο καταφύγιο από τον σύγχρονο κόσμο από τον οποίο ένιωθε όλο και περισσότερο αποξενωμένος».⁸⁵

Το *Homo Ludens*, γραμμένο από έναν ιστορικό του πολιτισμού, δεν είναι ένα ιστορικό βιβλίο. Συμπυκνώνει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του J. Huizinga ο οποίος αναπτύσσει μια μορφολογική μελέτη του παιχνιδιού, καταγράφοντας ανθρώπινες συμπεριφορές σε διάφορα πολιτιστικά περιβάλλοντα, παραθέτει τα δικά του προσωπικά συμπεράσματα, επιδιώκοντας να αναγνωσθεί ως ένα πόνημα της πολιτιστικής ιστορίας. Δεν δίνει σαφείς κατευθυντήριες και οριστικές διευκρινίσεις, γιατί και ο ίδιος δεν είχε καταλήξει ή δεν ήθελε να καταλήξει πέρα από το πόσο σε κάθε πολιτισμό μπορούμε να απομονώσουμε στοιχεία παιχνιδιού. Παρατηρούσε το παιχνίδι και σε αυτό απέδιδε μια δυναμική η οποία στους συλλογισμούς του έπαιρνε ρευστές διαστάσεις, δίνοντας όμως στους αναγνώστες την ευκαιρία να δημιουργήσουν εικόνες μέσα στα ιδιαίτερα διαμερίσματα του μυαλού τους, με τη δική τους αισθητική φαντασία και να κατανοήσουν το παρελθόν. Από την ανάγνωση των κριτικών που γράφτηκαν για το έργο του βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι επιστήμονες δεν τον κατάλαβαν και η προσπάθεια να τον ελέγξουν μέσα από τους δικούς τους επιστημονικούς φακούς, προβάλλοντας τα δικά τους επιστημονικά δεδομένα, αδίκησαν τη δική του θέση απέναντι στο παιχνίδι. Το παιχνίδι αδιάστατο στα όρια του εύρους του στον τόπο, στον χρόνο, στο είδος και στην ηλικία παρουσιάζεται μόνο ως πολιτιστικό φαινόμενο και πρακτικά είναι αδύνατο να ορισθεί μονοδιάστατα με έναν αποκλειστικά επιστημονικό τρόπο. Το παιχνίδι ως μη αναγώγιμο γεγονός δεν ερμηνεύεται ούτε επεξηγείται απλά περιγράφεται, και αυτό έκανε ο Huizinga παραθέτοντας τα τυπικά χαρακτηριστικά του. Ως ιστορικός πολιτισμού δεν αναλώθηκε στο να ερμηνεύσει, έφτιαξε έναν ύμνο για το δικό του παιχνίδι με τη δύναμη των ιδεών του και της δικής του αισθητικής φαντασίας με την οποία άγγιξε το παρελθόν.

⁸⁴ Geyl, P., Huizinga as accuser of his age. *History and Theory*, 2 (3), 231-262, 1963, σσ. 261- 262.

⁸⁵ Gombrich, *οπ.π.*, 1973, σ. 285.

Οι ιδέες του είναι ενδιαφέρουσες αν έχει γνωρίσει κανείς πρώτα τον άνθρωπο και τον επιστήμονα Huizinga. Το έργο που άφησε ο J. Huizinga υπόκειται σε πολλές αναγνώσεις χάρη στον πλούτο των ανθρωπολογικών και γλωσσικών στοιχείων που συγκέντρωσε πολύ επιδέξια και τη μοναδική παρουσίαση των τυπικών χαρακτηριστικών, με πιο σπουδαία την αυτοεπιβαλλόμενη πειθαρχία. Το να παίζει κανείς ένα παιχνίδι συνεπάγεται την αδιαμφισβήτητη αποδοχή των κανόνων. Με αυτόν τον τρόπο τελικά ο Huizinga ταύτισε την ουσία των ανθρώπων με το παιχνίδι.

2. Lev Semyonovich Vygotsky

2.1 Παρουσίαση των βασικών θεωρήσεων του L.S. Vygotsky και η πολιτισμική ιστορική θεωρία

Ο Lev Semyonovich Vygotsky γεννήθηκε στην πόλη Orsha της Λευκορωσίας στις 5 Νοεμβρίου 1896 και πέθανε στη Μόσχα στις 11 Ιουνίου 1934 από φυματίωση. Σπούδασε νομικά, φιλοσοφία και ιστορία, έκανε τη διδακτορική του διατριβή στην ψυχολογία της τέχνης και προς το τέλος της ζωής του ξαναεγγράφηκε στην ιατρική, απ' όπου είχε ξεκινήσει (αλλά είχε διακόψει) τις σπουδές του το 1913. Μέχρι το 1924 δίδαξε ιστορία και φιλοσοφία, ασχολήθηκε με τη λογοτεχνία και τη λογοτεχνική κριτική και άρχισε να αναπτύσσει περαιτέρω το ενδιαφέρον του για την ψυχολογία με την ίδρυση ενός μικρού εργαστηρίου στην πόλη Γκόμελ στην οποία πέρασε τα παιδικά και εφηβικά του χρόνια και στην οποία επέστρεψε μετά τις σπουδές του. Το 1924 ξεκίνησε να εργάζεται στο Ινστιτούτο Πειραματικής Ψυχολογίας στη Μόσχα και αργότερα στο Ινστιτούτο για τη μελέτη των αναπήρων, γεγονός που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των ιδεών του. Κατά τη διάρκεια του σύντομου βίου του είχε ενεργή παρουσία στο ακαδημαϊκό και πολιτικό πεδίο. Το έργο του στο σύνολο του απαριθμεί 274 τίτλους βιβλίων, άρθρων, εισηγήσεων σε συνέδρια, πανεπιστημιακών παραδόσεων κ.α.⁸⁶ Οι ανακοινώσεις του σε συνέδρια και οι εισηγήσεις του εκδόθηκαν μετά τον θάνατό του. Το πιο γνωστό έργο του, *Thought and Language*, εκδόθηκε την Άνοιξη του 1934 αλλά έπεσε στην αφάνεια για πολλές δεκαετίες μέχρι το 1962, όταν μεταφράστηκε στα Αγγλικά,⁸⁷ οπότε και έγινε γνωστός στη Δύση. Η ελληνική έκδοση του 1988 φέρει τον τίτλο *Σκέψη και Γλώσσα*.⁸⁸

Στον πρόλογο αυτής της έκδοσης ο Jerome Bruner αναφέρεται στον L.S.Vygotsky, όχι μόνο ως ψυχολόγο αλλά και ως θεωρητικό του πολιτισμού, οι μελέτες του οποίου κατευθύνθηκαν στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης ως έκφρασης του ανθρώπινου πολιτισμού. Η συνεισφορά του J. Bruner στη γνωριμία με το θεωρητικό έργο του L.S.Vygotsky έγκειται στο ότι πρόβαλε την αναπτυξιακή του θεωρία ως θεωρία της εκπαίδευσης. Αργότερα, στον πρόλογο του βιβλίου «The collected works

⁸⁶ Δαφέρμος, Μ. *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός, 2002, σ. 299.

⁸⁷ Vygotsky, L. S. *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. & Trans.) Cambridge, MA: MIT Press, 1962 (Original work published 1934).

⁸⁸ Οπ.π.

of L. S. Vygotsky» δήλωσε ότι τότε, στην πρώτη γνωριμία, δεν είχε συνειδητοποιήσει ούτε το μισό από το πόσο η θεωρία της πολιτισμικής ανάπτυξης του L.S.Vygotsky μπορεί να ταυτιστεί με την εκπαιδευτική θεωρία. Αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση όχι μόνο ως βελτίωση των δυνατοτήτων του ατόμου, αλλά και ως ιστορική έκφραση και ανάπτυξη της ανθρώπινης κουλτούρας από την οποία πηγάζει ο άνθρωπος, δίνει τεράστια έμφαση στον ρόλο της γλώσσας ως κοινό στοιχείο της ψυχικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Η γλώσσα έχει τον διττό ρόλο, ως αποτέλεσμα ιστορικών δυνάμεων που της έχουν δώσει σχήμα και ως εργαλείο σκέψης που διαμορφώνει την ίδια τη σκέψη. Χαρακτήρισε τον L.S.Vygotsky ως ιδιοφυΐα που δύσκολα καθοριζόταν⁸⁹ και εντυπωσιάστηκε από το πώς ερμήνευε τη σκέψη και την ομιλία ως όργανα για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας πράξης. Η γλώσσα είναι ο τρόπος να οργανώνει κανείς τις σκέψεις του για τα πράγματα.

Στο έργο του ο L.S.Vygotsky παρουσιάζει την αναζήτηση της σχέσης σκέψης και γλώσσας, ως μια εξαιρετικά πρωτότυπη και στοχαστική θεωρία πνευματικής ανάπτυξης που είναι ταυτόχρονα και θεωρία εκπαίδευσης.⁹⁰ Ο ρόλος της γλώσσας στη διανοητική πορεία του ανθρώπου και η καλλιέργεια της κατά την ανάπτυξη του αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της πολιτισμικής και ψυχολογικής θεωρίας του L.S.Vygotsky. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται από τον Vygotsky ως εργαλείο σκέψης που διαμορφώνει τελικά το ίδιο το περιεχόμενο της σκέψης και επάνω σε αυτήν τη βάση οικοδομούνται οι θεωρητικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής του θεωρίας που βασίζονται στην πολιτισμική μετάδοση και στην ανάπτυξη. Στη συνέχεια, εκδόθηκε στην Αμερική το 1978 το έργο του *Mind in Society*⁹¹ και το 1997 κυκλοφόρησε στην Ελλάδα με τίτλο *Νους στην Κοινωνία*.⁹²

Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του L.S.Vygotsky (cultural-historical theory) για τη μελέτη των διαδικασιών ανάπτυξης του ανθρώπινου ψυχισμού συγκροτήθηκε κατά τον 20ο αιώνα στο πλαίσιο της επιστημονικής σχολής της Ρωσικής ψυχολογίας,⁹³

⁸⁹ Bruner, J., The inspiration of Vygotsky. *Actual minds, possible worlds*, 70-78. Harvard University Press, 1986.

⁹⁰ Vygotsky, L. S., *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and Speech*. New York: Plenum, 1987.

⁹¹ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978.

⁹² Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (επιμ. Στ. Βοσνιάδου-μτφ. Α.Μπίμπου και Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg, 2000.

⁹³ Όπως επεξηγεί ο Δαφέρμος, «ο όρος ‘Soviet psychology’ αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών προσεγγίσεων και τάσεων στο πεδίο της ψυχολογίας οι οποίες παρ’ όλες τις σημαντικές διαφορές μεταξύ τους έχουν ορισμένες αδρούς κοινούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς

στην πρώην Σοβιετική Ένωση (Ε.Σ.Σ.Δ.). Το επιστημονικό του έργο, που διαμορφώθηκε μέσα από αντιπαράθεσεις με τις γνωστές Σχολές Ψυχολογίας και τις θέσεις τους τον 19^ο και των αρχών του 20^{ου}, δεν έγινε αποδεκτό στη χώρα του ενώ το παγκόσμιο ενδιαφέρον για αυτό εκκλήθηκε μόλις το 1962.⁹⁴ Πράγματι, το έργο του δεν έχει τη δομή μιας ολοκληρωμένης θεωρίας, δεν αποτελεί ένα αυστηρά δομημένο σύστημα θέσεων, παρουσιάζει μια ορισμένη μεθοδολογική ανεπάρκεια και διαμορφώνεται μέσα από διαδοχικές χρονολογικά προσεγγίσεις, οι οποίες δεν ολοκληρώθηκαν σε ορισμένες κατευθύνσεις λόγω του πρόωρου θανάτου του.⁹⁵ Παρόλα αυτά, οι πειραματικές του προσπάθειες αντανακλούν το μεγάλο του ενδιαφέρον για την παρατήρηση και τη μελέτη της ανάπτυξης των νοητικών διεργασιών, καθώς ο διανοητής θεωρούσε τη συνείδηση ένα δύσκολο πρόβλημα της ψυχολογίας. Οι ιδέες του δεν αναπτύχθηκαν πάνω στο δίπολο ερέθισμα – αντίδραση όπως του Ρανλον, αλλά πάνω στον δεσμό διαμεσολάβησης που διαμορφωνόταν ανάμεσα τους. Μέσα από αυτήν τη σχέση ο L.S.Vygotsky θέλησε να δείξει ότι στις ανώτερες μορφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς το άτομο τροποποιεί ενεργά την κατάσταση του ερεθίσματος ως μέρος της διαδικασίας ανταπόκρισης του σε αυτό. Η δομή αυτής της δραστηριότητας παρήγαγε τη συμπεριφορά την οποία ο L.S.Vygotsky προσπάθησε να δείξει με τον όρο «διαμεσολαβώντας».⁹⁶

Το θεωρητικό του πλαίσιο διαμορφώνεται με δομές που χρησιμεύουν ως αναλυτικές μονάδες και επεξηγηματικές αρχές στα διάφορα ερευνητικά και πειραματικά στάδια. Όλο το έργο του το διαπερνά ως κεντρικό ερευνητικό θέμα η ψυχολογική κατανόηση της συνείδησης, με έμφαση στη μελέτη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Οι σύγχρονοι αναλυτές επιμερίζουν το έργο του σε τρεις χρονολογικές φάσεις ακολουθώντας τη συλλογιστική από την πρόοδο των πειραματικών ερευνών του. Η έρευνα που διεξήγαγε ο L. Vygotsky με τους συνεργάτες του από το 1926 μέχρι το

προσανατολισμούς, εδραιωμένους εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου- σε διαφορετικές περιόδους της ιστορίας της Ε.Σ.Σ.Δ.». Δαφέρμος, Μ., *Η Πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky: φιλοσοφικές-ψυχολογικές-παιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα: Ατραπός, 2002, σ. 1828.

⁹⁴ Οι Δυτικοί ανακάλυψαν τον Vygotsky κυρίως μετά την έκδοση του βιβλίου *Thought and Language*. Στον πρόλογο της έκδοσης στην αγγλική γλώσσα ο γνωστός ψυχολόγος J. Bruner χαρακτήρισε το εν λόγω βιβλίο ως ένα από τα τρία- τέσσερα σημαντικότερα βιβλία αναφορικά με το πρόβλημα της νόησης.

⁹⁵ Στην Ελλάδα, το βιβλίο του Μ. Δαφέρμου *Η Πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky: φιλοσοφικές-ψυχολογικές-παιδαγωγικές διαστάσεις* (2002) αποτελεί το πρώτο συστηματικό και ολοκληρωμένο έργο όπου παρουσιάζεται, αναλύεται και ερμηνεύεται η πολιτισμική-ιστορική θεωρία.

⁹⁶ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σ. 14.

1930 επικεντρώθηκε στην εξήγηση της προέλευσης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών των οποίων η παρουσία στον άνθρωπο αποτελεί τη θεμελιώδη διαφορά του σε σχέση με τα ζώα. Η εστίαση των ερευνητικών εργασιών έγινε πάνω σε μια αναλυτική μονάδα, την εργαλειακή πράξη, ως μονάδα δραστηριότητας που διαμεσολαβείται από σημεία. Ο L. Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτισμική συνιστώσα της ανάπτυξης του παιδιού και στην κατάκτηση των επεξεργασμένων στην ιστορία της ανθρωπότητας πολιτισμικών και ψυχολογικών εργαλείων.⁹⁷ Αρχικά υποστήριξε ότι οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες βασίζονται στη διαμεσολάβηση της συμπεριφοράς από σημεία και συστήματα σημείων, το σημαντικότερο από τα οποία είναι ο λόγος. Η ομιλία, όπως και άλλα ιστορικά ανεπτυγμένα συστήματα σημείων, παρέχει ερεθίσματα που διαμεσολαβούν μεταξύ σκέψης και συμπεριφοράς και αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη εκούσιων μορφών συμπεριφοράς και τον έλεγχο τους. Ο L. Vygotsky είδε τα σημεία ως έναν ειδικό τύπο ερεθισμάτων τα οποία χρησιμοποιούνται ως «ψυχολογικά εργαλεία»⁹⁸ τα οποία, με την ενσωμάτωσή τους στη συμπεριφορά, αλλάζουν στο σύνολο τους τόσο τη ροή όσο και τη δομή των νοητικών λειτουργιών. Από το 1930 η εξέλιξη της σκέψης του τον οδήγησε στην παρατήρηση της αναπτυξιακής δυναμικής νέων τύπων νοητικών λειτουργιών που δεν υπήρχαν έως τότε στις μελέτες σχετικά με τις επιμέρους νοητικές λειτουργίες και στην ανάπτυξη των λειτουργικών σχέσεων και διασυνδέσεων μεταξύ τους. Οι έρευνες του κατηγοριοποιούνται σε μία ευρύτερη αναλυτική μονάδα που ονόμασε Ψυχολογικά συστήματα. Με τη διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τα νέα ψυχολογικά συστήματα που προκύπτουν από την αλλαγή των λειτουργικών σχέσεων ανάμεσα στις επιμέρους νοητικές λειτουργίες έδωσε νέα προοπτική για τη σχέση μεταξύ σκέψης και ομιλίας.⁹⁹ Από τη διαλειτουργική σχέση των ανεξάρτητων λειτουργιών της σκέψης και της ομιλίας προέκυψε η λεκτική σκέψη και από τη λεκτική διαμεσολάβηση των διαδικασιών της μνήμης προέκυψε η λογική μνήμη ως καινούργιο ψυχολογικό σύστημα. Ακολούθησε επαναπροσανατολισμός του ενδιαφέροντος του, ιδιαίτερα σε μελέτες για την

⁹⁷ Δαφέρμος, οπ.π., 2002, σ. 104.

⁹⁸ Vygotsky, L. S., The development of the higher forms of attention in childhood. In James V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharpe, 1981.

⁹⁹ Η αρχική παρουσίαση της προοπτικής έγινε σε μια διάλεξη του τον Οκτώβριο του 1930 με τίτλο «On Psychological Systems». Από το *collected works vol. 1 Development of Vygotsky's Thought: An introduction*, 1982, σ.24.

ανάπτυξη της σημασίας των λέξεων (δηλαδή λεκτικών εννοιών) και του ρόλου του εγωκεντρικού και του εσωτερικού λόγου στη διαμεσολάβηση της σκέψης.

Στα δύο τελευταία χρόνια της ζωής του, που το έργο του τοποθετείται στην τρίτη φάση, το εννοιολογικό πλαίσιο του L. Vygotsky περιλάμβανε τη συσχέτιση της ψυχολογικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη κοινωνικών συστημάτων αλληλεπίδρασης και πράξης στα οποία συμμετέχει το άτομο. Στη διερεύνηση του σχηματισμού της προσωπικότητας ως ανώτερης ψυχικής σύνθεσης συνυφαίνεται η προβληματική της αμοιβαίας συνάφειας μάθησης και ανάπτυξης, της αλληλεπίδρασης των καθημερινών με τις επιστημονικές έννοιες καθώς και της διερεύνησης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών και των ψυχολογικών συστημάτων. Η συνείδηση, η προσωπικότητα και η σχέση μεταξύ ανάπτυξης και μάθησης ως γνωστικών αντικειμένων έγιναν με σαφήνεια διακριτά στη φάση της διαμόρφωσης της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας. Η εστίαση σε αυτά γίνεται πάνω σε δύο βασικές ερευνητικές διαστάσεις, α) στη διαδικασία της κοινωνικής πολιτισμικής γέννησης του ανθρώπινου ψυχισμού και β) στις διαδικασίες ανάπτυξης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών.¹⁰⁰

Ο L.Vygotsky για την προώθηση της αντίληψής του περί πολιτισμικής ανάπτυξης του ανθρώπινου ψυχισμού προσεγγίζει την έννοια του πολιτισμού χωρίς ακριβείς ορισμούς. Εντάσσει βέβαια την έννοια του πολιτισμού στο γενικό πλαίσιο της κοινωνικής ανάπτυξης, το οποίο νοηματοδοτείται μέσα από την αντίθεσή του σε σχέση με τη φυσική ανάπτυξη. Η προσέγγιση του γίνεται αφενός μέσα από τη σχέση που έχει ο πολιτισμός με τη δραστηριότητα του ανθρώπου για την κατασκευή και χρησιμοποίηση εργαλείων και τεχνικών μέσων και αφετέρου η έννοια του πολιτισμού ταυτίζεται με τη σημειακή διαμεσολάβηση, τη χρήση δηλαδή διαφορετικών σημείων¹⁰¹ για την εξασφάλιση του ελέγχου του ανθρώπου επάνω στη συμπεριφορά του και για την αλληλεπίδραση του με τους άλλους ανθρώπους.¹⁰² Ο Vygotsky είδε αυτά τα στοιχειώδη σημεία-μέσα ως απόδειξη της ιστορικής μετάβασης από τις

¹⁰⁰ Veresov, N., Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming visibility*, 129-149, 2014.

¹⁰¹ Με τη λέξη «σημείο» μεταφράζεται στα κείμενα του Vygotsky ο αγγλικός όρος «sign» και δηλώνει μια αυθαίρετη αλλά κοινωνικά συμφωνημένη σχέση ανάμεσα στο «σημείο» (π.χ. μια λέξη) και σ' αυτό που αντιπροσωπεύει (σε αντίθεση με τα «σύμβολα» που έχουν πιο προσωπικό χαρακτήρα και εξαρτώνται από τα νοητικά σχήματα του ατόμου που τα χρησιμοποιεί. Ως εργαλείο θεωρείται οτιδήποτε έχει κοινωνική προέλευση και αποτελεί μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

¹⁰² Δαφέρμος, οπ.π., 2002, σ. 133,143.

φυσικές στις διαμεσολαβούμενες μορφές συμπεριφοράς, στις οποίες «ο ίδιος ο άνθρωπος καθορίζει τη συμπεριφορά του με τη βοήθεια ενός τεχνητά δημιουργημένου μέσου ερεθίσματος»¹⁰³. Αναδεικνύει την αναπτυξιακή διάσταση της διαμεσολαβούμενης δραστηριότητας και αναβαθμίζει την έννοια της διαμεσολάβησης ως δομικό στοιχείο στη θεωρητική του προσέγγιση για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συνείδησης. Η χρήση και η εσωτερίκευση δημιουργημάτων της κοινωνίας οδηγεί σε μετασχηματισμό της συμπεριφοράς και μετατρέπει τις πρώιμες μορφές ανάπτυξης σε προχωρημένες και ανώτερες. Στα πολιτιστικά σημεία μπορούμε να συμπεριλάβουμε τις λέξεις, τη γλώσσα, τη γραφή, τα συστήματα αρίθμησης και τα παιχνίδια.

Στο βιβλίο του «Η ιστορία των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών»¹⁰⁴ επιχειρήθηκε η θεωρητική σχηματοποίηση της διάκρισης της φυσικής από την πολιτισμική ανάπτυξη καθώς και της κοινωνικοϊστορικής ερμηνείας της προέλευσης των ψυχικών διαδικασιών. Ωστόσο, η ερευνητική πορεία του Vygotsky δεν ολοκληρώθηκε λόγω του πρόωρου θανάτου του με αποτέλεσμα να μην έχει διαμορφωθεί ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο με το σύνολο των εννοιών του και για αυτόν τον λόγο έμεινε ανολοκλήρωτη η ανάλυση ενός ψυχολογικού συστήματος που θα προέκυπτε από τη σύνδεση της ψυχολογικής ανάπτυξης με την κοινωνική συμπεριφορά.

2.2 Παιδαγωγική αντιμετώπιση των αναπτύξεων του L.S. Vygotsky

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη ως μια κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη διαδικασία δεν εξασφαλίζεται από φυσικούς και βιολογικούς, παράγοντες. Στη διαδικασία της εξέλιξης διακρίνονται δύο γραμμές ανάπτυξης, διαφορετικές ως προς την ποιότητα και την προέλευση. Είναι οι στοιχειώδεις διαδικασίες με βιολογικό υπόβαθρο και οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες με κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο. Η σύγκλιση τους διαμορφώνει τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα από πολλά μεταβατικά ψυχολογικά συστήματα, τα οποία εμφανίζονται στις διάφορες αναπτυξιακές φάσεις με διαφορετικό βαθμό λειτουργικότητας. Η κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα αναδεικνύονται ως καθοριστικός και διαμορφωτικός παράγοντας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, τα οποία χαρακτηριστικά το παιδί τα αποκτά

¹⁰³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1981, σ. 101.

¹⁰⁴ Vygotsky, *οπ.π.*, 1987.

σταδιακά.¹⁰⁵ Τελικά, ο κοινωνικός χαρακτήρας της ανάπτυξης της προσωπικότητας συνδέεται με τις ιδιαίτερες και μοναδικές για κάθε παιδί κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της ζωής του.

Σε αυτό το σημείο της σκέψης του αναδεικνύεται η έμφαση στους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες όχι ως ερέθισμα ή επίδραση αλλά ως μέσο για την ανάπτυξη των ψυχικών λειτουργιών. Η διαμεσολάβηση κατά τον Vygotsky συμβαίνει με δύο τρόπους. Μέσα από τη χρήση εργαλείων ως εξωτερική δραστηριότητα και μέσα από τη χρήση διανοητικών σημείων ως εσωτερική δραστηριότητα. Πιο αναλυτικά, μέσα από τη χρήση εργαλείων το άτομο συσχετίζεται με το υλικό περιβάλλον του και το τροποποιεί και μέσα από τη χρήση διανοητικών σημείων μετασχηματίζει και μεταπλάθει τη συμπεριφορά του και τις ψυχικές του λειτουργίες συνολικά. Τα σημεία και τα εργαλεία ως μέσα κοινωνικής δραστηριότητας αξιοποιούνται εξ ολοκλήρου από το άτομο και τελικά εσωτερικεύονται, οδηγώντας στην ανάπτυξη διαμεσολαβούμενων, εθελοντικών, ιστορικά ανεπτυγμένων ψυχολογικών διεργασιών τις οποίες ο Vygotsky ανέφερε ως «ανώτερες νοητικές λειτουργίες». Τη γενική αρχή επάνω στην οποία βασίζεται η ανάπτυξη των ψυχολογικών διεργασιών ο Vygotsky τη διατύπωσε με τον ακόλουθο τρόπο «οποιαδήποτε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές ή σε δύο επίπεδα [...] εμφανίζεται πρώτα μεταξύ των ανθρώπων ως διαλογική κατηγορία και στη συνέχεια εντός του παιδιού ως ενδοδιανοητική κατηγορία».¹⁰⁶ Αυτό ισχύει εξίσου και για την εκούσια προσοχή, τη λογική μνήμη, τον σχηματισμό των εννοιών και την ανάπτυξη της βούλησης.¹⁰⁷

Στη συνέχεια, ανέπτυξε τις σκέψεις του για τις ανώτερες ψυχικές λειτουργίες. Οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες αρχικά εμφανίζονται ως συλλογικές κοινωνικές δραστηριότητες, ως μια έξω-ψυχική διαδικασία και σε δεύτερο επίπεδο συγκροτούνται ως προσωπική και εσωτερική δραστηριότητα, με άλλα λόγια ως ενδοψυχική διαδικασία. Σε αντιδιαστολή με τις κατώτερες στοιχειώδεις ψυχικές διαδικασίες, την άμεση αντίληψη, την ακούσια προσοχή, τη φυσική μνήμη, που έχουν ακούσιο και αυθόρμητο χαρακτήρα, οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες, η λεκτικοποιημένη αντίληψη, η εκούσια ενεργητική προσοχή, η διαμεσολαβημένη

¹⁰⁵ Vygotsky, *οπ.π.*, 1987, σ. 203.

¹⁰⁶ Vygotsky, *οπ.π.*, 1981, σ. 197.

¹⁰⁷ Vygotsky, *οπ.π.*, 1981, σσ. 197- 198.

μνήμη, η ομιλία, η νόηση, έχουν εκούσιο, συνειδητό χαρακτήρα και αναπτύσσονται μέσω της χρήσης τεχνητών μέσων για την εξασφάλιση του ελέγχου του ανθρώπου πάνω στη συμπεριφορά του.¹⁰⁸ Η εσωτερίκευση των κοινωνικών σχέσεων αποτελεί δομικό στοιχείο των γνωστικών του λειτουργιών, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Κατά τον μετασχηματισμό μιας έξω-ψυχικής σε ένδο-ψυχική διαδικασία εκδηλώνονται ποικίλα αναπτυξιακά γεγονότα, τα οποία καθορίζουν την εξωτερική συμπεριφορά και το επίπεδο των δραστηριοτήτων και των επιτευγμάτων του παιδιού, μέχρι το σημείο που μια νέα κατάσταση ανάπτυξης θα δημιουργηθεί σε επόμενο ηλικιακό στάδιο.

Στην κοινωνική πραγματικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος διαμορφώνονται σχέσεις μοναδικές, πρωτότυπες και αποκλειστικές που καθορίζουν την «κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης»¹⁰⁹ στη δεδομένη ηλικία. Για τη μελέτη της δυναμικής της ανάπτυξης του κάθε παιδιού είναι απαραίτητη η γνώση της κοινωνικής κατάστασης μέσα στην οποία αναπτύσσεται, καθώς αυτή είναι η αφετηρία από όπου θα προκύψουν και θα αναπτυχθούν νεοσχηματισμένες δομές της συνείδησης, οι οποίες με τη σειρά τους θα επιφέρουν αλλαγή στη δομή της προσωπικότητας του παιδιού.

Ο ρόλος της ομιλίας είναι κεντρικός στο θεωρητικό έργο του L.Vygotsky και μελετήθηκε συστηματικά. Για να εξηγήσει την ιστορική και οντογενετική ανάπτυξη των διαμεσολαβούμενων μορφών συμπεριφοράς, ο Vygotsky στράφηκε στην πρωταρχική λειτουργία του λόγου ως μέσου κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι οι ανώτερες εκούσιες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές συμπεριφορές που διαμεσολαβούνται από τον λόγο. Το άτομο συμμετέχει σε κοινωνική δραστηριότητα που διαμεσολαβείται από τον λόγο, με ψυχολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι άλλοι, για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του και που ταυτόχρονα χρησιμοποιεί ανάλογα και το ίδιο το άτομο, για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Στη συνέχεια, το άτομο «αρχίζει να εφαρμόζει στον εαυτό του τις ίδιες μορφές συμπεριφοράς που του είχαν αρχικά εφαρμόσει οι άλλοι απέναντί του».¹¹⁰

¹⁰⁸ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ.142.

¹⁰⁹ Vygotsky, *οπ.π.*, 1981, σ. 198.

¹¹⁰ Vygotsky, *οπ.π.*, 1981, σ. 192.

Από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του Vygotsky αναδείχθηκε η σημασία των λέξεων ως μορφή σημειακής διαμεσολάβησης, χαρακτηριστικής για την ανθρώπινη ομιλία. Η ανάπτυξη όλων των βασικών συστημάτων των ψυχικών λειτουργιών βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την κατανόηση της σημασίας των λέξεων από το παιδί.¹¹¹ Η σχέση λέξης και σκέψης είναι μια ζωντανή διαδικασία της γέννησης της σκέψης μέσα στη λέξη, και οι δύο μαζί κρατούν το κλειδί για την κατανόηση της φύσης της ανθρώπινης συνείδησης, γιατί η συνείδηση στην εξέλιξη της βρίσκεται σε συνάφεια με την εξέλιξη της λέξης.¹¹² Στο IV κεφάλαιο του βιβλίου του *Thought and Language*¹¹³ με τίτλο «The Genetic Roots of Thought and Speech» (Οι γενετικές ρίζες της σκέψης και της ομιλίας) βρίσκει κανείς μια αρχική υπόθεση εργασίας του Vygotsky για τον διαφορετικό τρόπο ανάπτυξης της σκέψης και της ομιλίας όπως αυτός συμβαίνει στα αναπτυξιακά στάδια που αντιστοιχούν στα δύο πρώτα έτη ζωής ενός παιδιού. Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής δεν απαιτείται ομιλία για την τακτοποίηση της σκέψης, είναι το στάδιο της προλεκτικής νόησης, ενώ συγχρόνως οι όποιες απόπειρες ομιλίας δεν πραγματοποιούνται με τη διαμεσολάβηση της νόησης, είναι η προνοητική ομιλία. Οι γενετικές ρίζες της νόησης και της ομιλίας είναι διαφορετικές και μετά από κάποιο στάδιο ανάπτυξης, γύρω στον 2^ο χρόνο, οι γραμμές εξέλιξης τους συναντιούνται, οπότε νοητικοποιείται η ομιλία και λεκτικοποιείται η νόηση και αλληλοεπιδρούν, στην αρχή μιας νέας μορφής συμπεριφοράς.

Από τις έρευνες του ο L.Vygotsky κατέληξε ότι η ανάπτυξη της ομιλίας ακολουθεί τις ίδιες διαδικασίες όπως και η εξέλιξη όλων των άλλων νοητικών λειτουργιών που εμπλέκονται με τη χρήση σημείων και ολοκληρώνονται σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο, αντιστοιχούν η προνοητική γλώσσα και η προγλωσσική σκέψη. Στο δεύτερο, οι απλοϊκές εμπειρίες που αποκτά το παιδί με τις φυσικές ιδιότητες του σώματος του και των αντικειμένων του περιβάλλοντος του καθορίζουν τη χρήση και την πρώτη πρακτική κατανόηση τους. Το παιδί οικειοποιείται γραμματικές δομές νωρίτερα από την κατάκτηση των νοητικών λειτουργιών στις οποίες αναφέρονται. Ακολουθεί το τρίτο στάδιο του εξωτερικού σημείου, της εξωτερικής πράξης, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί επιλύει εσωτερικά προβλήματα, μετράει με τα δάχτυλα και

¹¹¹ Δαφέρμος, οπ.π., 2002, σσ. 159-160.

¹¹² Vygotsky, οπ.π., 2008.

¹¹³ Vygotsky, οπ.π., 1962.

προσπαθεί να απομνημονεύσει. Η ανάπτυξη στην ομιλία χαρακτηρίζεται από τον εγωκεντρικό λόγο. Ένας λόγος που προέρχεται από τον κοινωνικό λόγο, με τη διαφορά ότι δεν απευθύνεται ουσιαστικά σε άλλους αλλά στον ίδιο τον εαυτό του παιδιού και αντιπροσωπεύει την αρχική μορφή της ικανότητας για αυτορρύθμιση. Ο εγωκεντρικός λόγος των παιδιών θα έπρεπε να θεωρείται ως η μεταβατική μορφή ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό λόγο. Είναι η βάση για τον εσωτερικό λόγο, που στην εξωτερική του μορφή εμπεριέχεται στον επικοινωνιακό λόγο.¹¹⁴ Έτσι έχουμε εμπλουτισμό της ομιλίας με μια ενδοπροσωπική λειτουργία παράλληλα με τη διαπροσωπική χρήση της. Η εσωτερίκευση του κοινωνικού λόγου συνιστά την ιστορία της κοινωνικοποίησης, της πρακτικής ευφυΐας των παιδιών. Ο λόγος με την πράξη βρίσκονται σε μια σχέση δυναμική που αλλάζει κατά τη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών.

Μόλις ο λόγος και η χρήση σημείων ενσωματώνονται σε οποιαδήποτε ενέργεια, η ενέργεια αυτή μετασχηματίζεται και οργανώνεται με νέες αρχές. Αρχίζει ο έλεγχος του παιδιού προς το περιβάλλον με τη χρήση του λόγου, και έτσι δημιουργούνται νέες σχέσεις που λειτουργούν προσθετικά στην οργάνωση της νέας συμπεριφοράς. Από αυτές τις μοναδικές συμπεριφορές εμφανίζεται αργότερα η νόηση η οποία αποτελεί τη βάση της παραγωγικής εργασίας, της χρήσης δηλαδή των εργαλείων με τη μορφή που τα χρησιμοποιεί ο άνθρωπος. Κατά τη διάρκεια μιας πρακτικής δραστηριότητας, με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος, η ομιλία και η πράξη αποτελούν μια πολυσύνθετη ψυχολογική λειτουργία. Με την ενότητα τους εσωτερικεύεται το οπτικό πεδίο και η ενέργεια αυτή αποτελεί τον βασικό πυρήνα για την ανάλυση της προέλευσης των ανθρώπινων μορφών συμπεριφοράς. Σταδιακά, το παιδί, για την επίλυση ενός έργου, απελευθερώνεται από το οπτικό του πεδίο και μπορεί να συμπεριλάβει ερεθίσματα που δεν βρίσκονται μέσα σε αυτό, αναζητώντας τα με τη χρήση λέξεων, μέσα από δυο φάσεις. Πρώτα σχεδιάζει με τον λόγο τον τρόπο επίλυσης και στη συνέχεια ακολουθεί η πραγματοποίηση και ολοκλήρωση. Τα εσωτερικά κίνητρα και οι προθέσεις κατευθύνουν τις πράξεις και ο λόγος ελέγχει και φανερώνει τη συμπεριφορά τους. Το παιδί γίνεται υποκείμενο και αντικείμενο ταυτόχρονα της δικής του συμπεριφοράς. Ξεφεύγει από το στάδιο των μικρών παιδιών που ονοματίζουν τα σχέδια τους μετά την ολοκλήρωσή τους. Ο λόγος

¹¹⁴ Vygotsky, *οπ.π.*, 1987, σ. 56.

μετατίθεται στην αρχή και αποκτά μια οργανωτική λειτουργία, διαμορφώνοντας μια νέα σχέση ανάμεσα στη λέξη και στην πράξη, διευρύνοντας τη λεκτική και νοητική δραστηριότητα. Ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό λόγο αρθρώνεται ο εγωκεντρικός λόγος ως μεταβατική μορφή λόγου, ο οποίος συνδέεται με τον κοινωνικοποιημένο λόγο μέσω πολλών μεταβατικών μορφών. Όταν ο κοινωνικοποιημένος λόγος στρέφεται προς τα μέσα, σηματοδοτείται η μεγαλύτερη αλλαγή στην ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τον λόγο για επίλυση προβλημάτων, επιφέροντας εμπλουτισμό της ομιλίας με μια ενδοπροσωπική λειτουργία επιπλέον της διαπροσωπικής. Η χρήση της οργανωτικής λειτουργίας της γλώσσας επιφέρει αλλαγές και στο ψυχολογικό πεδίο των παιδιών, με τη δυνατότητα να δουν το μέλλον μέσα από την προσέγγιση του περιβάλλοντος τους και της δυνατότητας να ελέγξουν και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους.¹¹⁵ Αυτή η αναπτυξιακή επίτευξη ενισχύει τις γνωστικές και επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας τους, και, στο σημείο που ζητάν βοήθεια για την ολοκλήρωση του έργου τους, έχουν πλέον περάσει στο στάδιο της νοητικής σχεδίασης και έχουν αποκτήσει τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Το τέταρτο στάδιο ολοκληρώνεται, όταν η εξωτερική πράξη μεταφέρεται στο εσωτερικό και υποβάλλεται σε θεμελιώδεις αλλαγές. Σε αυτό το στάδιο το παιδί μετράει σιωπηλά, χρησιμοποιεί λογική μνήμη, η οποία λειτουργεί με εσωτερικές σχέσεις και εσωτερικά σημεία. Στην ανάπτυξη της ομιλίας αντιστοιχεί το τελικό στάδιο της εσωτερικής, άηχης ομιλίας.¹¹⁶

Συνοψίζοντας, η εσωτερική ομιλία αναπτύσσεται διαμέσου αργών λειτουργικών και δομικών αλλαγών, διαχωρίζεται από την εξωτερική ομιλία του παιδιού και τις κοινωνικές και εγωκεντρικές λειτουργίες της ομιλίας, και σταδιακά οι δομές της αφομοιώνονται από το παιδί και γίνονται βασικές δομές της σκέψης του. Ταυτόχρονα με την εσωτερική ομιλία εμφανίζεται η εξάρτηση της νοητικής εξέλιξης από το λόγο, μιας και ο λόγος μετατρέπεται σε σκέψη χωρίς να εξαφανίζεται, και παραμένει ως νόηση συνδεδεμένη με τη λέξη. Στον κοινωνικοποιημένο λόγο η σκέψη μεταμορφώνεται και ενσαρκώνεται σε λέξεις.

¹¹⁵ Vygotsky, *οπ.π.*, 1987, σσ. 52-59.

¹¹⁶ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σσ. 86- 87.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τις περιγραφές του W.Stern,¹¹⁷ το παιδί κάνει τη μεγαλύτερη ανακάλυψη της ζωής του, όταν συνειδητοποιεί ότι κάθε πράγμα έχει ένα όνομα που προκαλεί το παιδί να το μάθει και μέσα από αυτήν τη μάθηση διευρύνεται το λεξιλόγιο του. Το παιδί ρωτά και χρειάζεται να μάθει τις λέξεις-σημεία που αντιστοιχούν στα αντικείμενα. Τότε μοιάζει να έχει ανακαλύψει τη συμβολική λειτουργία των λέξεων. Η επίγνωση ότι σε κάθε αντικείμενο αντιστοιχεί ένα όνομα καταγράφεται ως μια πρώτη νοητική επίδοση ή πρώτη γενικευμένη σκέψη και αυτή είναι μια μεγάλη ανακάλυψη που είναι δυνατή μόνο σε ένα σχετικά υψηλό επίπεδο νόησης και ομιλίας.¹¹⁸ Βέβαια, η σκέψη του παιδιού εξαρτάται στην εξέλιξη της από την κυριαρχία του κοινωνικού νοητικού μέσου της, δηλαδή της ομιλίας ως διαμεσολαβητικού μέσου. Η μετάβαση από τη σκέψη στη λέξη αποτελεί μια πολύπλοκη διαμεσολαβημένη διαδικασία που απαιτεί εσωτερική ανάλυση της σκέψης και την εξωτερική εμφάνιση με λέξεις.

Το σημαντικότερο συμπέρασμα της ανάλυσης που προηγήθηκε είναι ότι, αν συγκρίνουμε την πρώιμη ανάπτυξη της ομιλίας και της διανόησης με την ανάπτυξη της εσωτερικής ομιλίας και της γλωσσικά αρθρωμένης νόησης, συμπεραίνουμε ότι τα τελικά στάδια δεν είναι συνέχεια των αρχικών. Η φύση της ανάπτυξης αλλάζει από βιολογική σε κοινωνικοϊστορική. Η γλωσσικά αρθρωμένη νόηση δεν είναι ένα φυσικός τύπος συμπεριφοράς, αλλά προκύπτει μέσα από μια ιστορικοπολιτισμική διαδικασία, έχει μια σειρά από χαρακτηριστικά που δεν βρίσκονται στις φυσικές μορφές νόησης και ομιλίας.¹¹⁹

Πριν από την εξέταση των θεωρητικών θέσεων του L.Vygotsky για τον σχηματισμό εννοιών, θα προηγηθεί μια ανασκόπηση στην εξέλιξη θα τον ακολουθήσουμε στην εξέλιξη ορισμένων ανωτέρων ψυχικών λειτουργιών, όπως την αντιλήφθηκε ο διανοητής. Ο L.Vygotsky κατέληξε στα χαρακτηριστικά της ανώτερης μορφής λειτουργίας της αντίληψης ενεργώντας πειράματα πάνω στα αναπτυξιακά στάδια αυτής της λειτουργίας μέσω της περιγραφής των εικόνων. Τα μικρά παιδιά ξεχωρίζουν μόνο αντικείμενα ενώ τα μεγαλύτερα, έχοντας αναπτύξει την λεκτικοποιημένη αντίληψη τους, περιγράφουν ενέργειες, επισημαίνοντας τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα αντικείμενα και στην εικόνα. Η αντίληψη του κόσμου

¹¹⁸ Οπ.π., σσ. 82-83.

¹¹⁹ Οπ.π., σσ. 88- 90.

ξεπερνάει την οπτική εικόνα και επιτυγχάνεται μέσω του λόγου, εμπλουτίζοντας έτσι την αμεσότητα της φυσικής αντίληψης με μια σύνθετη διαμεσολαβημένη διεργασία. Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ενισχύεται με τον λόγο, μέσω του οποίου προκαλούνται ποιοτικές αλλαγές, όχι μόνο στην κάθε μια ξεχωριστή λειτουργία αλλά και στη σχέση της με τις άλλες. Οι νοηματικοί μηχανισμοί αναβαθμίζονται με νέες λειτουργίες, όταν η λεκτικοποιημένη αντίληψη υπερβαίνει την ονομασία, και οι συνθετικές λειτουργίες του λόγου συντελούν στην απόκτηση πολύπλοκων μορφών γνωστικής ανάπτυξης. Η αντίληψη δεν είναι μια μεμονωμένη λειτουργία αλλά τμήμα του δυναμικού συστήματος συμπεριφοράς του παιδιού, στην οποία πρωταρχικό ρόλο έχει η σχέση ανάμεσα στους μετασχηματισμούς των αντιληπτικών διαδικασιών και των υπόλοιπων νοητικών δραστηριοτήτων. Η αντίληψη πραγματικών αντικειμένων εμφανίζεται σε μικρή ηλικία και τότε ο κόσμος των παιδιών παύει να αποτελείται μόνο από απλά αντικείμενα με σχήμα και χρώμα αλλά υπάρχει λογική και νόημα ανάμεσα τους.¹²⁰ Η προσοχή ως παθητική λειτουργία ακολουθεί τη φυσική γραμμή ανάπτυξης ενώ η εκούσια ενεργητική προσοχή αναπτύσσεται στη βάση της πολιτισμικής συνιστώσας της ανάπτυξης. Η αλλαγή στις μεθόδους και στην κατεύθυνση της προσοχής του παιδιού για τον έλεγχο πάνω στις δραστηριότητες με την επεξεργασία τεχνητών ερεθισμάτων καθορίζει την πολιτισμική ανάπτυξη της προσοχής και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του. Το παιδί με τη βοήθεια του λόγου μεταφέρει την προσοχή του σε άλλα σημεία και δημιουργεί διαφορετικά οπτικο-χωρικά και χρονικά πεδία, που είναι εξίσου αντιληπτά όπως τα οπτικά. Μέσω της ομιλίας το παιδί είναι σε θέση να αντιμετωπίζει αλλαγές που συμβαίνουν στην άμεση κατάσταση που βιώνει, επιστρατεύοντας τις γνώσεις του παρελθόντος, ενεργώντας στο παρόν από την οπτική γωνία του μέλλοντος, ελέγχοντας οπτικά την προσοχή του, επαναδιοργανώνοντας το οπτικό του πεδίο. Με την ικανότητα να επαναφέρει στοιχεία από τα παρελθόντα στα παρόντα οπτικά πεδία και να τα κατευθύνει σε ένα άλλο πεδίο προσοχής, οδηγείται στην αναδόμηση μιας άλλης λειτουργίας της μνήμης και σε μια νέα μέθοδο σύνδεσης των στοιχείων που ανήκουν σε παρελθούσες εμπειρίες με στοιχεία του παρόντος.¹²¹ Με τη χρήση μνημοτεχνικών μέσων, ανασύροντας νοήματα που έχει από το παρελθόν, η φυσική μνήμη μετασχηματίζεται σε πολιτισμική ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται καινούργιες νοητικές δυνατότητες, οι

¹²⁰ Οπ.π., σσ. 63- 67.

¹²¹ Οπ.π., σσ. 67-71.

οποίες προάγουν την ποιοτική ανάπτυξη των φυσικών και οργανικών λειτουργιών του εγκεφάλου.

Για τον L.Vygotsky ο πολιτισμικός μετασχηματισμός της φυσικής μνήμης είναι η βαθύτερη αιτία της σημαντικής βελτίωσης της μνήμης κατά τη σχολική φοίτηση. Το σχολείο έχει ουσιαστικό ρόλο στον μετασχηματισμό αυτό, καθώς παρέχει τη δυνατότητα κατασκευής και χρησιμοποίησης μέσων και συμβόλων που συμβάλλουν στην προαγωγή και στην ποιοτική ανάπτυξη των φυσικών νοητικών λειτουργιών.¹²² Η μνήμη δεν αντιμετωπίζεται ως μια ατομική λειτουργία που προκαλεί ενδιαφέρον μόνο για το δικό της εξελικτικό επίπεδο, αλλά το ενδιαφέρον εστιάζεται και στις διαλειτουργικές της σχέσεις. Στη μικρή ηλικία η μνήμη αποτελεί θεμελιακή λειτουργία για την οικοδόμηση άλλων λειτουργιών, επειδή «σκέφτομαι» για τα παιδιά σημαίνει «θυμάμαι». Η σκέψη των παιδιών δεν καθορίζεται από τη λογική δομή μιας έννοιας, όσο από την ανάμνηση της, και, στη μεταφορά σχέσεων μιας κατάστασης σε μια παρόμοια, τα παιδιά αδυνατούν να λειτουργήσουν αφαιρετικά. Οι έννοιες συνδέονται με παραδείγματα και η ονομασία των λέξεων δεν σημαίνει ανάκληση της έννοιας που συνδέεται με την κάθε λέξη αλλά ανάκληση μιας ομάδας οπτικών ερεθισμάτων. Η εμπειρία και η άμεση επίδρασή της καταχωρούνται στη μνήμη διαμορφώνοντας την παιδική σκέψη. Αυτός ο μηχανισμός της μνήμης αναδεικνύεται σε καθοριστικό στοιχείο στα αρχικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης μέχρι την εφηβεία, όταν το «θυμάμαι» σημαίνει «σκέφτομαι», με τη χρήση εννοιών και νοητικών δομών που έχουν οργανωθεί αφαιρετικά. Η πολιτισμική μνήμη αλλάζει τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του γιατί μέσα από αυτήν το παιδί αποκτά την ικανότητα να υποβάλλει το περιβάλλον στον έλεγχο του.¹²³ Αν σκεφτούμε ότι η προσοχή συνθέτει το αντιληπτό και το παριστάμενο από τη μνήμη, το παιδί πριν τη φοίτησή του στο σχολείο διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό ωρίμανσης τις εκούσιες λειτουργίες της μνήμης και της προσοχής. Έτσι, συνειδητοποιεί αυτό που θυμάται, το κάνει αντικείμενο της συνείδησής του και, κυριαρχώντας πάνω στις λειτουργίες του, σταδιακά προβαίνει σε νοητικές γενικεύσεις.

Στα πλαίσια της διερεύνησης μάθησης και εξέλιξης και των πολύπλοκων διαδικασιών που υφίστανται μεταξύ τους, το ερευνητικό ενδιαφέρον του L.Vygotsky εστιάστηκε

¹²² Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 143.

¹²³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σσ. 91- 95.

στην αλληλεπίδραση τους σε επιμέρους τομείς της σχολικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα στο σημείο αυτό θα μας απασχολήσει η εκμάθηση του γραπτού λόγου, ως συστήματος συμβόλων και σημείων, και η σημασία της κατάκτησής του από το παιδί για την πολιτισμική του ανάπτυξη. Ο Vygotsky θεωρούσε ως αδυναμία του σχολικού συστήματος τη διδασκαλία του γραπτού λόγου ως αφομοίωση μιας τεχνικής. Ο γραπτός λόγος ως πολύπλοκη και πολυεπίπεδη ψυχική διεργασία δεν πρέπει να διδάσκεται με τεχνοκρατικό τρόπο γραφής των λέξεων και με την καλλιγραφία.¹²⁴ Η γραπτή γλώσσα ως ιδιαίτερη γλωσσική λειτουργία παρομοιάζει με τις υπόλοιπες λειτουργίες και προϋποθέτει για την εξέλιξη της έναν μεγάλο βαθμό αφαίρεσης. Αυτόν τον βαθμό πρέπει να επεκτείνει το παιδί, για να μπορέσει να μεταβεί σε μια αφηρημένη γλώσσα, η οποία δεν χρησιμοποιεί λέξεις αλλά παραστάσεις λέξεων.¹²⁵ Η ιδιαίτερη δυσκολία του γραπτού λόγου έγκειται στο ότι δεν εκφέρεται αλλά υπάρχει μόνο ως νοητικό προϊόν. Είναι διαδικασία που στερείται της προφορικής διαλογικής διάστασης, δεν έχει ήχο, και μόνο με τη φαντασία ή τη σκέψη δημιουργούνται τα σύμβολα της. Εισάγει το παιδί στο ανώτατο αφηρημένο επίπεδο της γλώσσας και ταυτόχρονα μετασχηματίζει το ήδη σχηματισμένο ψυχολογικό σύστημα της προφορικής γλώσσας. Το παιδί δεν έχει επίγνωση των κινήτρων του γραπτού λόγου, ενώ για τον προφορικό η ανάγκη της επικοινωνίας με το περιβάλλον σηματοδοτεί την αρχή της εξέλιξης του. Τα κίνητρα για τον γραπτό λόγο, από την άλλη, δεν είναι έμφυτα και επομένως η ανάγκη για γραπτή γλώσσα είναι αδιευκρίνιστη. Στη γραπτή γλώσσα το παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει την ηχητική δομή της λέξης, που στην προφορική ομιλία εκφέρεται αυτόματα χωρίς την άρθρωση σε μεμονωμένους φθόγγους, να την αναλύσει και να την αποδώσει συνειδητά με γράμματα. Η σημασιολογική δομή του γραπτού λόγου προϋποθέτει εκούσια προεργασία πάνω στις σημασίες των λέξεων και στην εξέλιξη μιας συγκεκριμένης διαδοχικής τοποθέτησης. Ο γραπτός λόγος συνδέεται διαφορετικά με την εσωτερική γλώσσα από ό,τι ο προφορικός, καθώς η εκούσια και συνειδητή χρήση που απαιτείται έρχεται σε αντίθεση με τη μη συνειδητή εφαρμογή που απαιτείται κατά την εκφορά του προφορικού λόγου.

Η εκμάθησή της γραπτής γλώσσας αρχίζει ενόσω δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη η εξέλιξη των κύριων ψυχικών λειτουργιών, και πιο συγκεκριμένα, όταν οι ψυχικές

¹²⁴ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σσ. 149-150.

¹²⁵ Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σ. 276.

λειτουργίες εισέρχονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους.¹²⁶ Με αυτό το δεδομένο, το σχολείο, ως αποκλειστικά υπεύθυνο για την προώθηση της εκμάθησης του γραπτού λόγου ως νοητικής λειτουργίας των παιδιών, οφείλει να εστιάζει στην κατανόηση του συμβολικού χαρακτήρα του γραπτού λόγου, για την κατανόηση των εσωτερικών νομοτελειακών συναφειών του γνωστικού αντικειμένου, χωρίς τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής. Κατανόηση σημαίνει όχι την εμφάνιση στη συνείδηση της απεικόνισης των αντικειμένων για τα οποία γίνεται λόγος, ούτε τη ανάκληση των ήχων της αντίστοιχης λέξης, αλλά τη δυνατότητα χρησιμοποίησης του ίδιου σημείου στη συσχέτισή του με το σύνολο ομοειδών στοιχείων. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία η γραφή πρέπει να συνδυάζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ανάγκες τους, και να σχετίζεται με την ενεργητικότητα και την εφευρετικότητα των παιδιών.

Το παιχνίδι συμβάλει στη δυνατότητα κατανόησης του συμβολικού χαρακτήρα του γραπτού λόγου, με τη δυνατότητα που παρέχεται, ώστε κάθε αντικείμενο να ξεφεύγει από τους περιορισμούς του νοήματος που προσφέρει η μορφή του και να αποκτά συμβολικό νόημα για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Το παιχνίδι, η ζωγραφική και η γραφή ως αμοιβαία συνυφασμένες πτυχές της ανάπτυξης του γραπτού λόγου δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να αντιληφθεί ότι, εκτός από αντικείμενα, μπορεί να ζωγραφίσει και τον προφορικό λόγο. Στο σημείο αυτό ξεκινά η πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού στο πεδίο του γραπτού λόγου,¹²⁷ καθώς διαφαίνεται το σημείο μετάβασης από την συμπυκνωμένη εσωτερική γλώσσα που κατέχει και ορίζει ο ομιλών στην εκδιπλωμένη μορφή της γραπτής που απευθύνεται σε ένα άλλο πρόσωπο και απαιτούνται για την κατάκτησή της πολύπλοκες ενέργειες εκούσιας συγκρότησης νοηματικών συναφειών.¹²⁸ Η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης και η προοδευτικά αυξανόμενη συνθετότητα των δραστηριοτήτων στις οποίες μετέχει, διευρύνουν τις εμπειρίες του, αναδιαρθρώνουν τον τρόπο σκέψης του, διαμορφώνουν τη νόηση και τη ροή όλων των ψυχικών λειτουργιών του και αντανακλώνται στις παραγόμενες του ιδέες.¹²⁹

¹²⁶ *Οπ.π.*, σ. 282.

¹²⁷ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σσ.149-154.

¹²⁸ Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σ. 280.

¹²⁹ Luria, A. P., *Γνωστική ανάπτυξη* (μτφ. Μ. Τερζίδου) (2η έκδ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σ. 92.

Στην πορεία διαμόρφωσης της ιστορικής πολιτισμικής θεωρίας του, μετά το 1930 και κυρίως μέσα από την δημοσίευση του άρθρου *Περί ψυχολογικών συστημάτων*, το ενδιαφέρον του L.Vygotsky εστιάστηκε όχι στη δομή των λειτουργιών και τα στάδια ανάπτυξής τους, όσο στις σχέσεις και τους δεσμούς ανάμεσά τους. Οι διαλειτουργικές αλλαγές και οι μετασχηματισμοί των διαλειτουργικών συνδέσεων, που ονόμασε ψυχολογικά συστήματα, επέτρεψαν την εξήγηση της αλλαγής της λειτουργικής δομής της συνείδησης, που αποτελεί το περιεχόμενο ολόκληρης της διαδικασίας της ψυχικής εξέλιξης.¹³⁰ Στο έργο του αυτό, αναδεικνύεται ο σχηματισμός των εννοιών ως κλειδί για την κατανόηση της ανάπτυξης, αλλά και της διάσπασης των ανώτερων ψυχικών διαδικασιών. Η έννοια έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά α) απεικονίζει το αντικείμενο στη σχέση του με άλλα αντικείμενα και β) είναι η απεικόνιση της πραγματικότητας μέσω ενός συστήματος εννοιών.¹³¹ Την καινούργια αυτή αντίληψη ο Vygotsky την εξέφρασε μέσα από τις παρακάτω θέσεις: α) Τα διαλειτουργικά ψυχολογικά συστήματα μετασχηματίζονται στα διάφορα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. β) Η νόηση επηρεάζει τον χαρακτήρα και τη μορφή εξέλιξης των άλλων λειτουργιών. γ) Η σημασία των λέξεων εξετάζεται ως το κλειδί για την κατανόηση όχι μόνο της νόησης αλλά και όλης της συνείδησης. δ) Οι σημασίες των παιδικών λέξεων μεταβάλλονται και η πρωταρχική αφομοίωση μιας λέξης σηματοδοτεί την αρχή μιας πολύπλοκης νοητικής επεξεργασίας.¹³²

Η πορεία της σκέψης του Vygotsky σχετικά με τους δεσμούς μεταξύ των σταδίων ανάπτυξης του προφορικού και του γραπτού λόγου στα παιδιά γίνεται ακόμα περισσότερο κατανοητή μέσα από το 5^ο κεφάλαιο του βιβλίου του *Thought and Language*¹³³ με τίτλο: An experimental Study of the Development of Concepts. Σε αυτό ο Vygotsky ισχυρίζεται ότι με την παρουσία προϊόντων πολιτισμού, που διαμορφώνουν κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση, ο σχηματισμός των εννοιών ως μια ποιοτική και αναπτυξιακή δραστηριότητα του ατόμου¹³⁴ μετασχηματίζει τη φυσική ανάπτυξη σε πολιτισμική. Όλες οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι είναι διαμεσολαβημένες διαδικασίες με τη χρήση ενός σημείου ως του κύριου μέσου για την καθοδήγηση και κυριάρχηση των ψυχικών διαδικασιών.

¹³⁰ Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σσ. 249-250.

¹³¹ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 140.

¹³² Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 140.

¹³³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962.

¹³⁴ Vygotsky, *οπ.π.*, 1987.

Αντίστοιχο μέσο στη διαμόρφωση εννοιών είναι η λέξη η οποία αργότερα γίνεται το σύμβολο της. Η μελέτη της λειτουργικής χρήσης της λέξης και της εξέλιξης της ανάλογα με την ηλικία, με γενετικά αλληλένδετες μορφές εφαρμογής της, μπορεί να χρησιμεύσει ως το κλειδί στην έρευνα της διαμόρφωσης των εννοιών. Η εξέλιξη των διαδικασιών που οδηγούν στη διαμόρφωση των εννοιών αρχίζει ήδη από τη μικρή παιδική ηλικία, αλλά πολύ αργότερα, και μετά από ωρίμανση, αναπτύσσονται οι διανοητικές λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν το ψυχολογικό υπόβαθρο του σχηματισμού εννοιών. Μέχρι τότε δημιουργούνται νοητικές εικόνες που σηματοδοτούν την αρχή της εξελικτικής διαδικασίας μέχρι την τελική διαμόρφωση των εννοιών. Όλες οι στοιχειώδεις ψυχολογικές διαδικασίες συμμετέχουν στον σχηματισμό εννοιών αλλά με διαφορετική μορφή. Η εννοιολογική σκέψη είναι αδύνατη έξω από τη γλωσσικά αρθρωμένη σκέψη, ένα καινούργιο σημείο της διαδικασίας είναι η ειδική χρήση της λέξης, η λειτουργική εφαρμογή ενός σημείου ως μέσου για τη διαμόρφωση εννοιών. Η σημασιοδοτική χρησιμοποίηση της λέξης και ο σχηματισμός των εννοιών αποτελούν καινούργιο τύπο δραστηριότητας, ο οποίος δεν ανάγεται ποιοτικά σε οποιανδήποτε συσσώρευση συνειρμικών συνδέσεων αλλά διακρίνεται στις πράξεις εκείνες που διαμεσολαβούνται με τη βοήθεια σημείων.¹³⁵ Ο σχηματισμός των εννοιών είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας διαδικασίας, στην οποία συμμετέχουν οι κατώτερες ψυχικές λειτουργίες, με τη λέξη να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους. Το κεντρικό σημείο όλης της διαδικασίας είναι η λειτουργική χρήση της λέξης ως μέσου εκούσιας κατεύθυνσης της προσοχής, αφαίρεσης, απόσπασης των επιμέρους χαρακτηριστικών, της σύνθεσης και του συμβολισμού τους με τη βοήθεια ενός σημείου.¹³⁶

Τον L.Vygotsky απασχόλησε επίσης το θέμα της ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών στην σχολική ηλικία, αναδεικνύοντας το ως το κλειδί της ιστορίας για τη διανοητική εξέλιξη του παιδιού και ως το σημείο από το οποίο πρέπει να αρχίσει η έρευνα της παιδικής σκέψης. Μια σειρά από ερωτήματα για την απόκτηση, τη σχέση της οικειοποίησης της γνώσης με την εσωτερική εξέλιξη των επιστημονικών εννοιών και το πώς ακολουθεί η εσωτερική εξέλιξη της έννοιας τη διαδικασία μάθησης κατήχυναν τις έρευνές του για τα δύο είδη εννοιών, τις αυθόρμητες και τις επιστημονικές. Κατάληξε ότι αυτά τα δύο είδη ακολουθούν διαφορετικούς δρόμους

¹³⁵ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σσ. 141-151.

¹³⁶ *Οπ.π.*, σ. 206.

εξέλιξης. Μια επιστημονική κοινωνικογνωστική έννοια γεννιέται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, που συνιστά μια ιδιαίτερη μορφή συνεργασίας μέσα στην οποία καλλιεργούνται οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες του παιδιού.

Η έννοια δεν προκύπτει από μια συνειρμική σύνδεση, ούτε συνιστά μια αυτόματη διανοητική ικανότητα, αλλά μια γνήσια νοητική πράξη που δεν κατακτιέται με την αποστήθιση αλλά απαιτεί κατά την εξέλιξη της την ανύψωση της παιδικής σκέψης στην ανώτατη βαθμίδα. Η έννοια σε κάθε φάση της εξέλιξης της αποτελεί μια πράξη γενίκευσης. Οι έννοιες ως σημασίες λέξεων εξελίσσονται, και η ουσία της εξέλιξής τους έγκειται στη μετάβασή τους από τη μία δομή γενίκευσης στην άλλη. Κάθε οικειοποίηση μιας έννοιας από το παιδί σηματοδοτεί την αρχή μιας πορείας εξέλιξης¹³⁷ Στην οικειοποίηση μιας καινούργιας λέξης που συνδέεται με μια σημασία, η λέξη βρίσκεται στην αρχή της εξέλιξης της. Η διαδικασία εξέλιξης των εννοιών και των σημασιών τους προκαλεί και την ανάπτυξη μιας σειράς λειτουργιών, όπως της λογικής μνήμης, της εκούσιας προσοχής, της αφαίρεσης, της σύγκρισης και της διαφοροποίησης, και δεν είναι απλά αποτέλεσμα της μνήμης ή της αποστήθισης. Έχει μεγάλη σημασία η κατανόηση ότι η οικειοποίηση μιας σημασίας ή ορολογίας, που είναι φορέας μιας επιστημονικής έννοιας, σηματοδοτεί την αρχή μιας διαδικασίας σχηματισμού της έννοιας. Η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών προϋποθέτει την ύπαρξη ενός επιπέδου ανάπτυξης των καθημερινών εννοιών. Οι δύο έννοιες αναπτύσσονται από διαφορετικούς δρόμους αλλά παραμένουν συνδεδεμένες μεταξύ τους με πολύπλοκες εσωτερικές συνδέσεις. Για τη συνειδητοποίηση των επιστημονικών εννοιών και την εκούσια εφαρμογή τους απαιτείται εννοιολογικό σύστημα, ένα σύστημα δηλαδή σχέσεων μεταξύ των εννοιών, μέσα στο οποίο προσεγγίζονται οι έννοιες από το παιδί¹³⁸ κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, συστηματικά και όχι αποσπασματικά με αυθόρμητο και τυχαίο τρόπο. Η συνειδητοποίηση μιας έννοιας συνεπάγεται τη γενίκευσή της. Σε κάθε γενικευτικό σύστημα σχηματίζεται μια υπερκείμενη έννοια, στην οποία εμπεριέχεται η αρχική έννοια. Η κάθε έννοια συνδέεται με τις υπόλοιπες, με τις οποίες απαρτίζουν την υπερκείμενη έννοια, καθώς και με τις κατώτερες σε σχέση με αυτήν, δημιουργώντας έτσι μια ιεράρχηση εννοιών που στηρίζονται στις θέσεις γενικότητας μεταξύ τους.¹³⁹

¹³⁷ Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σσ. 213-214.

¹³⁸ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σσ. 257-260.

¹³⁹ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 188.

Οι γενικές έννοιες εμφανίζονται νωρίτερα από τις ειδικές. Αυτό σύμφωνα με τον L.Vygotsky συμβαίνει διότι οι σχέσεις γενικότητας των εννοιών προσδιορίζονται από τα στάδια εξέλιξής τους, έτσι ώστε σε κάθε δομή γενίκευσης να αντιστοιχεί ένα συγκεκριμένο σύστημα γενικότητας και σχέσεων μεταξύ γενικών και ειδικών εννοιών.

Αρχικά, οι σημασίες των λέξεων συνδέονται απ' ευθείας με τα αντικείμενα, οι έννοιες δεν παρουσιάζονται ιεραρχημένες αλλά παραταγμένες ή μια δίπλα στην άλλη. Αργότερα, εμφανίζονται οι πρώτες υπερκείμενες έννοιες που αποτελούν την αφετηρία του εννοιολογικού σχηματισμού. Από τις σχέσεις γενικότητας που αναπτύσσονται μεταξύ των εννοιών στο πλαίσιο ενός εννοιολογικού συστήματος προκύπτει η δυνατότητα της ισοδυναμίας εννοιών, δηλαδή η περιγραφή και έκφραση μιας έννοιας μέσω κάποιας άλλης. Με τις έρευνες του ο L.Vygotsky προσπάθησε να φωτίσει τη μετάβαση από ένα στάδιο σημασιολογικής εξέλιξης σε ένα επόμενο. Στη μετάβαση από ένα στάδιο γενίκευσης σε ένα άλλο δεν δημιουργούνται έννοιες καινούργιου σταδίου αλλά συμμετέχουν όλες οι προηγούμενες δομές. Κάθε νέα δομή γενίκευσης κατά την εκπαίδευση προκύπτει από τη γενίκευση που προέκυψε σε προηγούμενα στάδια και οδηγεί τη σκέψη του παιδιού σε ανώτερο επίπεδο λογικών πράξεων. Οι παλιές έννοιες μεταβάλλονται από μόνες τους μέσω της συμπερίληψης των νοητικών πράξεων σε αυτό τον ανώτερο τύπο έννοιας.¹⁴⁰ Η προσέγγιση των εννοιών στην εκπαίδευση θίγει τα ζητήματα της μάθησης και της εξέλιξης και των πολύπλοκων σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ τους. Η αμοιβαία συνάφεια ανάπτυξης και μάθησης ήταν από τις τελευταίες μελέτες του L.Vygotsky.¹⁴¹

Η εξειδικευμένη μορφή που έχει η μάθηση σε όλα τα ηλικιακά στάδια αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την παιδική ηλικία στις σχέσεις της με την εξέλιξη. Η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία συσσώρευσης χρησίμων αντιδράσεων σε τυχαία ερεθίσματα αλλά μέσω αυτής δημιουργούνται καινούργιες δομές ενώ τελειοποιούνται οι παλαιότερες.¹⁴² Η διαδικασία μάθησης, ως δομημένης δραστηριότητας του σχολείου έχει τη δική της εσωτερική δομή, διαδοχή και εξέλιξη. Μέσα σε αυτήν κάθε

¹⁴⁰ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σσ. 334-335.

¹⁴¹ «Το πρόβλημα της σχέσης μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού στη σχολική ηλικία αποτελεί το κεντρικό και βασικό ζήτημα, δίχως το οποίο η Παιδαγωγική Ψυχολογία και παιδολογική ανάλυση όχι μόνο δεν μπορούν να επιλυθούν, αλλά ούτε καν να τεθούν» (BbIrOTCK11H, 1991b, c. 374, όπως αναφ. στο Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 42).

¹⁴² Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 196.

ένας μαθητής βρίσκεται σε ένα ατομικό, προσωπικό πλέγμα διαδικασιών, με δική του εσωτερική λογική, όπου εμφανίζεται και ολοκληρώνεται η δική του εσωτερική πορεία των εξελικτικών του διαδικασιών. Η ομοιότητα του ψυχολογικού υπόβαθρου της διδασκαλίας κάθε διαφορετικού κλάδου προσφέρει τη δυνατότητα της αλληλοεπίδρασης τους. Η αμοιβαία συνάφεια των μεμονωμένων ψυχικών λειτουργιών που σχετίζονται με την πραγμάτευση κάποιου κλάδου προωθεί την εκούσια προσοχή, τη λογική μνήμη, την αφηρημένη σκέψη, την επιστημονική φαντασία και άλλες ανώτερες ψυχικές λειτουργίες, οι οποίες εξελίσσονται ως ενιαία πολύπλοκη διαδικασία και οδηγούν σε αυτό που θεωρείται απόκτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στη συνειδητοποίηση και την κατοχή.¹⁴³ Εδώ διαμορφώνεται ο ρόλος του προσωπικού επιπέδου ανάπτυξης ως κοινωνικοπολιτισμικά διαμορφωμένου πεδίου και ταυτόχρονα αποκαλύπτεται η αδυναμία να πετύχει το σχολείο τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας ίδια διδακτικά υλικά και μεθόδους.

Ο L.Vygotsky αμφισβήτησε την ατομοκεντρική αξιολόγηση της νοητικής ανάπτυξης με το σκεπτικό ότι λαμβάνει υπόψη μόνο τις ήδη ώριμες λειτουργίες και όχι τις υπό ωρίμανση, οι οποίες προδιαγράφουν το πεδίο της μελλοντικής εξέλιξης του παιδιού. Η ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά αποτέλεσμα της συλλογικής κοινωνικής πρακτικής στη διαδικασία της ιστορικής πολιτισμικής ανάπτυξης της ανθρωπότητας. Θέλοντας να παρακάμψει τα ψυχομετρικά τεστ, εισήγαγε την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), έναν νέο τύπο προσέγγισης της ανάπτυξης της νόησης των μαθητών σε συνάρτηση με τη σχολική μάθηση. «Η ζώνη αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση των προβλημάτων, και στο επίπεδο της δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανούς συνομηλίκους».¹⁴⁴ Με την έννοια της ΖΕΑ απομακρύνεται και διαφοροποιείται από την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget· στη θεωρία του Vygotsky η θέση της ανάπτυξης δεν είναι περιοριστικός παράγοντας που ακολουθεί τη μάθηση. Αντί να ακολουθεί

¹⁴³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σσ. 289-290.

¹⁴⁴ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 198.

την ανάπτυξη και να βρίσκεται κατά αναλογία με αυτήν, η μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οδηγεί στην πραγμάτωση της αναπτυξιακής αλλαγής.¹⁴⁵

Για να ανακαλύψει κανείς την πραγματική σχέση ανάμεσα στη διεργασία της ανάπτυξης και στην ικανότητα της μάθησης, χρειάζεται να καθοριστούν δύο επίπεδα ανάπτυξης. Το πρώτο φανερώνει το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης των νοητικών λειτουργιών των παιδιών. Το δεύτερο φανερώνει το εν δυνάμει επίπεδο ανάπτυξης, τη δυνατότητα πρόβλεψης των δυνατοτήτων και της προοπτικής της ανάπτυξης των παιδιών στις οποίες μπορούν να φτάσουν μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Ανάμεσα στα δύο επίπεδα, σε αυτό που χαρακτηρίζει αναδρομικά τη νοητική ανάπτυξη και αυτό που προδιαγράφει την μελλοντική, η ZEA προσφέρει δυνατότητες παρατήρησης και καθορισμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη θεμελίωση της θεωρίας της ZEA κεντρικό ρόλο έπαιξε η έννοια της εσωτερίκευσης, που αναδομεί τις εξωτερικές λειτουργίες, και ο βασικός νόμος της ανάπτυξης των ψυχικών λειτουργιών για την διπλή εμφάνισή τους, δηλαδή για την εμφάνισή τους και ως συλλογικών, κοινωνικών και εξωψυχικών διαδικασιών αλλά και ως ενδοψυχικής και εσωτερικής λειτουργίας νόησης του παιδιού.¹⁴⁶ Η μάθηση και η εξέλιξη βρίσκονται σε πολύπλοκα αμοιβαίες σχέσεις, με την πρώτη να προετοιμάζει τη δεύτερη, όταν ενεργοποιεί λειτουργίες που βρίσκονται στο στάδιο της ωρίμανσης και στη ζώνη της επόμενης εξέλιξης.

¹⁴⁵ Vygotsky, *οπ. π.*, 1987, σσ. 86- 91.

¹⁴⁶ Δαφέρμος, *οπ.π.*, 2002, σ. 199.

3. Basil Bernstein

3.1 Θεωρητικές θέσεις του Basil Bernstein

Ο Basil Bernstein γεννήθηκε το 1924, είναι πολίτης του Ηνωμένου Βασιλείου και το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του έζησε και εργάστηκε στην πρωτεύουσα της Βρετανίας, το Λονδίνο. Εκεί σπούδασε και απέκτησε πτυχίο Οικονομίας και Κοινωνιολογίας στο London School of Economics, μεταπτυχιακό δίπλωμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στο Westminster Training College και διδακτορικό δίπλωμα Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Στην αρχή της καριέρας του εργάστηκε ως διδάσκων στο City Day College του Λονδίνου και ως ερευνητής στο Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Στο διεθνώς αναγνωρισμένο αυτό ίδρυμα, το Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης, εργάστηκε ως υφηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης μέχρι το 1967, ως διευθύνων την κοινωνιολογική έρευνα από το 1962 και ως καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης από το 1967. Στο ίδιο πανεπιστήμιο κατέλαβε το 1979 την έδρα Karl Mannheim στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και το 1991 έγινε ομότιμος καθηγητής της ίδιας ειδικότητας. Θεωρείται από τους κυριότερους θεμελιωτές της κοινωνιογλωσσολογίας από τις μελέτες του για τις κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας.

Το θεωρητικό έργο του B. Bernstein διατυπώθηκε με κάποια ολοκλήρωση στο έργο του *Class, Code and Control*,¹⁴⁷ στο οποίο παρουσιάζονται τα πρωτότυπα κείμενα του που σχετίζονται με την ανάλυση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων και της πολιτισμικής αναπαραγωγής των ταξικά ρυθμιζόμενων σχέσεων εξουσίας και των αρχών του κοινωνικού ελέγχου. Το έργο του, που δημοσιεύθηκε από το 1958 έως το 2000, είναι επιστημονικά ρηξικέλευθο και συνεισφέρει σε ό, τι ονομάζεται στον αγγλοσαξονικό χώρο ως Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.¹⁴⁸ Αρχικά, ο Bernstein κινήθηκε στο πεδίο της κοινωνιολογίας της γλώσσας και απέδωσε τη

¹⁴⁷ Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μετ. Ιωσήφ Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 4^η έκδοση, 2015. Στην έκδοση αυτή επιλέχθηκαν, σε συνεργασία με τον καθηγητή Bernstein, τρία από τα πιο αντιπροσωπευτικά κείμενα της νεότερης θεωρητικής παραγωγής του, που αναφέρονται στη συγκρότηση των σύγχρονων παιδαγωγικών λόγων και πρακτικών και τη μετάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης. -Συνέντευξη του Basil Bernstein στον Jose Rondriguez -Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης -Κοινωνική Τάξη και Παιδαγωγικές Πρακτικές -Κώδικες, Τροπές και διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής.

διαφοροποιημένη σχολική επίδοση στη γλωσσική δεξιότητα η οποία αποκτιέται από το οικογενειακό περιβάλλον ανάλογα με την κοινωνική τάξη της οικογένειας. Στη συνέχεια, προσανατολίστηκε σε ένα διαφορετικό πεδίο κοινωνιολογικής διερεύνησης που τον οδήγησε στη διαμόρφωση μιας πρωτότυπης κοινωνιολογίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής. Η θεωρία αυτής της κοινωνιολογίας προέκυψε μέσα από τη διερεύνηση των γνωστικών αντικειμένων (αναλυτικά προγράμματα) και τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης (παιδαγωγική), όπως αυτά μελετήθηκαν σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η έμφαση δόθηκε στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης και στη σχέση που αυτή έχει με την εξουσία.¹⁴⁹ Το θεωρητικό του έργο, που στηρίχθηκε σε εμπειρικό υλικό, συγκροτεί ένα σύνολο εννοιών και εννοιολογικών σχέσεων για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία με κοινωνιολογικούς όρους των πτυχών της παιδαγωγικής πρακτικής, για τον προσδιορισμό της διαδικασίας αναπαραγωγής των ταξικά ρυθμιζόμενων σχέσεων εξουσίας και των αρχών του κοινωνικού ελέγχου και για τον ρόλο των κωδίκων στη διαδικασία πρόσληψής τους. Δεν περιγράφει συγκεκριμένες καταστάσεις που συμβαίνουν μέσα στις σχολικές τάξεις, αλλά προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές «μεταδόσεις» δημιουργώντας τυπολογίες, συγκροτεί κατηγορίες και αναπτύσσει τις μεταξύ τους σχέσεις, με την πρόθεση να αποκαλύπτονται πολλές κατηγορίες διαδικασιών πολιτισμικής αναπαραγωγής. Εκεί έγκειται η διαφορά από άλλες θεωρητικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι οποίες παραμένουν στη διάγνωση και στην αποτύπωση μιας κατάστασης, περιγράφοντας μόνο ή κυρίως τις εξωτερικές σχέσεις του παιδαγωγικού λόγου.

Η θεωρία του B.Bernstein δεν ανακαλύπτει τις παθογένειες αλλά προσφέρει το εννοιολογικό πλαίσιο για τη θεωρητική παραγωγή ισχυρών περιγραφών των φορέων και των διαδικασιών του συμβολικού ελέγχου, ανιχνεύοντας την κοινωνική λογική των κυρίαρχων πρακτικών πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής, ιδιαίτερα της τυπικής εκπαίδευσης, αποσαφηνίζοντας τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες για την αλλαγή τους.¹⁵⁰ Εκείνο που ουσιαστικά προσφέρει είναι μια αποτύπωση των δομών, των σχέσεων και των διαδικασιών της πολιτισμικής αναπαραγωγής και την αποκάλυψη των κοινωνικών τους διαστάσεων, την ανάδειξη της ταξικότητας των σχέσεων και των αρχών του κοινωνικού ελέγχου με τις οποίες ρυθμίζονται. Στον

¹⁵⁰ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 29.

χώρο της εκπαίδευσης, η γνωριμία με τη θεωρία του Bernstein «ως θεωρία για την παιδαγωγική και όχι ως μια παιδαγωγική θεωρία»,¹⁵¹ διαθέτει εκτός από περιγραφικές και ερμηνευτικές δυνατότητες των πρακτικών του και σπουδαίες ερευνητικές προεκτάσεις. Η σύνδεση της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση με τους δομικά διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες ανάλογα με την κοινωνική τάξη και τις ταξικά προσδιορισμένες διαφορές στη γλώσσα που τα παιδιά μαθαίνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλάζει την οπτική στον ρόλο του σχολείου και στις ευθύνες των εκπαιδευτικών, καθιστώντας αναγκαία στη σχολική διαδικασία την επιστήμη της κοινωνιολογίας συνδυαστικά με την παιδαγωγική επιστήμη. Η αποτύπωση στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών τα οποία θα προκαλέσουν μια «κοινωνικής-οικονομικής κατάστασης» διαστρωμάτωση που μελλοντικά θα επηρεάσει τις «ευκαιρίες ζωής», τον τρόπο ζωής, τον βαθμό της κοινωνικής συμμετοχής των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων καθώς και την συμπεριφορά των τρίτων ανάλογα με την αξία της θέσης που κατέχουν¹⁵² αναδεικνύει την ευθύνη των λειτουργών της εκπαίδευσης.

Ο B. Bernstein μέχρι το 1962 αναγνώριζε δύο τύπους γλώσσας, την κοινή γλώσσα (public language) και την επίσημη γλώσσα (formal language). Μετά το 1962 οι όροι αυτοί αντικαταστάθηκαν από τους όρους «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας¹⁵³ και τονίστηκε η συσχέτιση τους με το πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή, ο οποίος προσδιορίζεται κοινωνικά από τον διαφορετικό βαθμό κατοχής της γλώσσας και τοποθετείται άνισα μέσα στο σχολείο. Στο άρθρο του *A public language: some sociological implications of a linguistic form*, καθορίζει ένα σύνολο 10 χαρακτηριστικών της κοινής γλώσσας που τη διαφοροποιεί από την επίσημη. 1) Η κοινή γλώσσα είναι γραμματικά απλή και έχει φτωχή συντακτική δομή. Χρησιμοποιεί ημιτελείς προτάσεις. 2) Εμφανίζει απλή και επαναλαμβανόμενη χρήση συνδέσμων. 3) Περιέχει συχνή χρήση σύντομων εντολών και ερωτήσεων. 4) Εμφανίζει περιορισμένη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων. 5) Η χρήση των

¹⁵¹ Οπ.π., σ. 35.

¹⁵² Kantzara, V. λ. status, George Ritzer (εκδ.), The Blackwell Encyclopedia of Sociology-Blackwell Pub, 2007, σελ. 4757-4761. Πρβ. Καντζάρα Β., Η "κρυφή γοητεία" της αξιολόγησης ως εργαλείου άσκησης πολιτικής στην εκπαίδευση: ένα πλαίσιο κοινωνιολογικής προσέγγισης της κατασκευής της ποιότητας και της αξίας, στο Δεμερτζής Ν. & Χαραλάμπη Ν. (επιμ.) *Κοινωνίες & Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*, 13-15/10/22, σσ. 248-257, 2023, σ. 250- 251.

¹⁵³ Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 1985, σ. 139.

απρόσωπων αντωνυμιών είναι σπάνια. 6) Πραγματοποιούνται διαπιστώσεις που σχηματίζονται από έμμεσες ερωτήσεις. 7) Αιτία και συμπέρασμα συγχέονται, ώστε να παράγουν μία κατηγορική δήλωση. 8) Ο χρήστης επιλέγει ορισμένες ιδιωματικές εκφράσεις τις οποίες χρησιμοποιεί διαρκώς. 9) Οι συμβολισμοί που χρησιμοποιούνται δεν μπορούν να γενικευτούν. 10) Το ατομικό ύφος είναι έμμεσο στη δομή της πρότασης, γι' αυτό ο B. Bernstein θεωρεί ότι η κοινή γλώσσα είναι μια γλώσσα έμμεσων νοημάτων.¹⁵⁴

Η χρήση της γλώσσας, ως προσδιοριστικού στοιχείου της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχεται ο μαθητής, διαμορφώνει και τη σχολική πορεία του. Μέσω της γλώσσας, ως εργαλείου κατανόησης και εννοιολόγησης του κόσμου, της γνώσης και των σχέσεων, ο μαθητής αποκτά δυνατότητες περιγραφής, οργανώνει τις σκέψεις του, τις εκφράζει και επεξεργάζεται τα νέα δεδομένα με την πρόσληψη πληροφοριών. Τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων έχουν δυσκολίες στον αποτελεσματικό χειρισμό της γλώσσας, στη σωστή χρήση της γραμματικής, στην οργάνωση και έκφραση της σκέψης τους, στη διαχείριση των εμπειριών τους, στην πρόσληψη των πληροφοριών, στην κατανόηση των εννοιών και την απόκτηση της γνώσης, δυσκολίες που λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης.¹⁵⁵ Αντίθετα, η χρήση της επίσημης γλώσσας δίνει στον χρήστη την άνεση να προσαρμόζεται στις γλωσσικές απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής ανάγκης με αναλυτικό και επεξηγηματικό τρόπο.¹⁵⁶

Στη συνέχεια, το θεωρητικό έργο του Bernstein από το κοινωνιογλωσσολογικό πεδίο προσανατολίστηκε σε ένα δεύτερο βασικό μέρος της δουλειάς του, στην κοινωνιολογία των εκπαιδευτικών κωδίκων και του παιδαγωγικού λόγου. Ο ίδιος οριοθετεί αυτή την μετακίνηση περίπου στο 1968. Η κοινωνιολογική του θεωρία έχει αντικείμενο τη δόμηση της εκπαιδευτικής γνώσης και τη μετάδοσης της μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η ολοκλήρωση της θεωρίας των κωδίκων παρουσιάζει σε πλήρη ανάπτυξη και ανάλυση τη διαδικασία αναπαραγωγής των ταξικά ρυθμιζόμενων σχέσεων εξουσίας και αρχών κοινωνικού ελέγχου και το πώς προσλαμβάνονται αυτές από τα υποκείμενα μέσω των κωδίκων ενώ ταυτόχρονα εισάγει στο θεωρητικό του μοντέλο τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις του

¹⁵⁴ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 311- 326.

¹⁵⁵ *Οπ.π.*, σ. 314.

¹⁵⁶ *Οπ.π.*, σ. 315.

μετασχηματισμού των συνειδήσεων.¹⁵⁷ Ο Bernstein όλα τα χρόνια, με την ευέλικτη και διερευνητική του πορεία, αναδιαμόρφωνε τις θέσεις του εξελίσσοντας τη θεωρία του. Ειδικότερα τον απασχολούσε πώς ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές που εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα και μέσα σε ποικίλους φορείς πολιτισμικής αναπαραγωγής, ρυθμίζοντας έτσι τη συνείδηση των υποκειμένων.¹⁵⁸ Το έργο του B. Bernstein αποτελεί συστηματική κοινωνιολογική μελέτη των μορφών συμβολικού ελέγχου και η έμφαση που δίνεται μέσα σε αυτό του το έργο στις παιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλει στην αμφισβήτηση και αναθεώρηση κυρίαρχων ερμηνευτικών προτύπων, προωθώντας την κριτική εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα.¹⁵⁹ Σε όλο του το έργο, προκειμένου να συλλάβει τη φύση του συμβολικού ελέγχου και τον ρόλο που παίζει η εκπαίδευση ως αναμεταδότης και μετασχηματιστής αυτού του ελέγχου, αναδεικνύει, περιγράφει, αναλύει τους μηχανισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τους οποίους καθίσταται δυνατή η κρατούσα πολιτισμική και κοινωνική αναπαραγωγή.

Ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής του δημόσιου σχολείου είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Παρόλα αυτά, δεν φέρνει το επιθυμητό αποτέλεσμα σε σχέση με την αντιμετώπιση των κοινωνικά διαφοροποιημένων μαθητών, καθώς τα προβλήματα της κοινωνικής ένταξης και του αποκλεισμού αυτών των μαθητών παραμένουν. Από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητικού δυναμικού με διαφορετική κοινωνική προέλευση κάθε χρόνο, θεμελιωνόταν η πεποίθηση ότι η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση και η ταξικά διαφοροποιημένη εκδήλωση των οικογενειακών και παιδαγωγικών πρακτικών ήταν παράγοντες που ανιχνεύονταν στη διαφορετικότητα σε σχέση με το επίπεδο κατοχής και χρήσης της γλώσσας. Η διαπίστωση επικεντρωνόταν στο ότι, παρά την επικαιροποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών και την εφαρμογή των οδηγιών τους, υπήρχαν δυσκολίες στην επίτευξη ίδιου βαθμού κατάκτησης της γλώσσας από τους μαθητές και ανάπτυξης των περιγραφικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Τα ερωτήματα που απέρρεαν από τις διαπιστώσεις αυτές αφορούσαν στην κοινωνική αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

¹⁵⁷ Οπ.π, σσ. 11- 14.

¹⁵⁸ Οπ.π, σ. 19.

¹⁵⁹ Οπ.π, σ. 114.

Η διαμόρφωση της Π.Τ, με το αυτοσχέδιο παιχνίδι α.π ως υποστηρικτικό της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ έδωσε πολλές απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα ταυτόχρονα προκάλεσε πεδία προβληματισμού που άπτονται της κοινωνιολογικής οπτικής και της επιστημολογικής της θωράκισης αναφορικά με τις κοινωνιοπαιδαγωγικές της διαστάσεις και τις πρακτικές της όσον αφορά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Δεν αναζητήθηκε μια γενική κοινωνιολογική θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής στο σχολείο αλλά η επιδίωξη της παρούσας μελέτης ήταν να δοθεί μια πιο εφαρμοσμένη κατεύθυνση για την αντιμετώπιση του φαινομένου και για το λόγο αυτό προκρίθηκε «η θεωρία των κωδίκων και της πολιτισμικής αναπαραγωγής» του B. Bernstein, ως θεωρητικού μορφώματος παιδαγωγικής παρέμβασης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη για την κοινωνιολογική ανάγνωση της Π.Τ. θα μας απασχολήσουν οι έννοιες που συναντιούνται μέσα στη θεωρία του και οι θεωρητικές μεταξύ τους σχέσεις οι οποίες παρουσιάζονται σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι έννοιες του κοινωνικού και συμβολικού ελέγχου του παιδαγωγικού λόγου, του παιδαγωγικού κώδικα, του κώδικα συλλογής ή συγχωνευμένου, όπως παιδαγωγικός κώδικας, ορατή και αόρατη παιδαγωγική. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι έννοιες της αναπλαισίωσης, του συνόρου, της ταξινόμησης και της περιχάραξης, και στην τρίτη απαντώνται οι ιεραρχικοί και διδακτικοί κανόνες στους οποίους εγγράφονται οι παιδαγωγικές πρακτικές.

3.1.1 Θεωρητικές έννοιες: Κοινωνικός έλεγχος-Συμβολικός έλεγχος- Παιδαγωγικός Λόγος-Παιδαγωγικός Κώδικας-Κώδικες Συλλογής ή Συγχωνευμένοι-Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική

Στην έννοια του κοινωνικού ελέγχου συμπεκνώνονται όλοι οι τρόποι και οι μηχανισμοί που υιοθετεί μια κοινωνία για την κοινωνικοποίηση των μελών της, δηλαδή την κοινωνική ενσωμάτωση τους, την αποδοχή κανόνων και αξιών της, την αντίδραση σε παραβάσεις των κανόνων της, την απονομή δικαιοσύνης, την πρόληψη εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και η αναπαραγωγή του συστήματος, καθώς και η έννοια του συμβολικού ελέγχου σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο. Ο κοινωνικός έλεγχος αντανάκλα τις σχέσεις εξουσίας ενός κοινωνικού συστήματος και τη διατήρησή τους και διαχρονικά εμφανίζεται διαφοροποιημένος από ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά γεγονότα. Ο

τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση, την οποία θεωρεί δημόσια, αντανakλά τόσο την κατανομή εξουσίας όσο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου. Από αυτήν την άποψη, οι διαφορές και οι αλλαγές στην οργάνωση, μετάδοση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής γνώσης, μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζουν ιδιαίτερο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον.

Οι παράγοντες και οι φορείς στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου αναδεικνύονται ως μέσα πολιτισμικής αναπαραγωγής, με την εκπαίδευση να έχει κυρίαρχο ρόλο στη διατήρηση και αναπαραγωγή των υπαρχουσών κοινωνικών τάξεων.¹⁶⁰ Για τον B. Bernstein ο συμβολικός έλεγχος ως μορφή κοινωνικού ελέγχου αποκτά υπόσταση, συγκροτείται και πραγματοποιείται με τους αναμεταδότες, λειτουργεί ως μηχανισμός μέσα στον οποίο νομιμοποιείται η πολιτιστική αναπαραγωγή σε όλες τις υπηρεσίες και τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες η γνώση και ο λόγος αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες. Δεν υπάρχει για αυτόν καμία κοινωνική πρακτική ή κοινωνική πραγματικότητα που να διαμορφώνεται χωρίς ταξικά ρυθμισμένες εξουσιαστικές σχέσεις. Μέσα από το θεωρητικό του έργο *Κοινωνική Τάξη, Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*,¹⁶¹ μελετά τα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου, προσεγγίζοντας την εκπαίδευση διαφοροποιημένα σε σχέση με άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες οι οποίες επικεντρώνονται σε αυτό που μεταφέρεται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο Bernstein δεν μένει στη διάγνωση μιας παθογένειας αλλά, χρησιμοποιώντας διαφορετικές γλώσσες περιγραφής, επικεντρώνεται στον υποκείμενο παιδαγωγικό μηχανισμό ο οποίος δομεί και οργανώνει τα διάφορα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους, εντοπίζοντας και αναλύοντας τις σχέσεις στο εσωτερικό του.¹⁶²

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός, σύμφωνα με τον Bernstein, αποτελεί «έναν συμβολικό κυβερνήτη, ο οποίος καθορίζει τη λειτουργία της συνείδησης, τόσο ασκώντας εξουσία πάνω της, όσο και παρέχοντας το μέτρο νομιμότητας αναφορικά με τις πραγματώσεις της».¹⁶³ Ως συμβολικός ρυθμιστής της συνείδησης καθίσταται

¹⁶⁰ Bernstein, B., *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*(Vol. 4). Psychology Press, 2003, σσ. 138- 139.

¹⁶¹ *Οπ.π.*

¹⁶² Bernstein, B., *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, inc, 2000.

¹⁶³ *Οπ.π.*, σ. 111.

αναγκαίος για την παραγωγή, την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό κάθε πολιτισμικού πλαισίου. Για την παραγωγή της θεωρίας του ο B. Bernstein διαμόρφωσε ένα μοντέλο ανάλυσης της διαδικασίας μετατροπής της επιστημονικής και εξειδικευμένης γνώσης σε σχολική που απευθύνεται σε υποκείμενα διαφοροποιημένα ως προς την τοποθέτησή τους εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής τους κατάστασης. Στη συγκρότηση του παιδαγωγικού μηχανισμού συμμετέχουν ένα σύνολο κανόνων κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης που ρυθμίζουν τον παιδαγωγικό λόγο τον οποίο ο B. Bernstein ορίζει ως την αρχή που μετατοπίζει έναν λόγο από ένα πρωτογενές πλαίσιο σε ένα δευτερογενές.¹⁶⁴ Οι κανόνες κατανομής ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα σε μια κοινωνική ομάδα, τις μορφές συνείδησης και τις πρακτικές των υποκειμένων που συμμετέχουν, ενώ συγχρόνως ρυθμίζουν τις προϋποθέσεις μετάδοσης της γνώσης σε σχέση με τα πρόσωπα, το είδος και τον τρόπο μετάδοσης, σε σχέση με το *ποιος* μεταδίδει, *ποια* γνώση και σε *ποιο* πλαίσιο. Οι κανόνες αναπλαισίωσης ρυθμίζουν τη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε επίσημη σχολική,¹⁶⁵ διαμορφώνοντας τον ειδικό παιδαγωγικό ρόλο. Και η τρίτη κατηγορία κανόνων, οι κανόνες αξιολόγησης, ρυθμίζει τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και τον τρόπο πρόσληψης της, επιβάλλοντας τα κριτήρια της διαδικασίας και τους όρους απόδειξης της κατάκτησης της.¹⁶⁶

Για τον B. Bernstein ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι μια μετασχηματιστική αρχή που ιδιοποιείται επιλεκτικά, ανατοποθετεί, επανεστιάζει και συσχετίζει άλλους Λόγους, για να συγκροτήσει τις δικές του αρχές και εντολές.¹⁶⁷ Ο B. Bernstein. επισημαίνοντας την απουσία μιας προσπάθειας συνολικής ανάγνωσης του παιδαγωγικού λόγου, προτείνει για την κατανόηση του μια σχέση ανάμεσα στον διδακτικό (instructional discourse) και τον ρυθμιστικό λόγο (regulative discourse). «Μέσα στο πλαίσιο και στο περιεχόμενό του ο Παιδαγωγικός Λόγος επιλέγει και συγκροτεί εξειδικευμένες παιδαγωγικές κατηγορίες. Θα τον ορίσω ως ένα κανόνα ο οποίος ενσωματώνει δύο λόγους. Έναν λόγο ευρέως φάσματος δεξιοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων και έναν λόγο κοινωνικής τάξης».¹⁶⁸ Ο παιδαγωγικός λόγος

¹⁶⁴ Bernstein , *οπ.π.*, 2003, σ. 180.

¹⁶⁵ Bernstein , *οπ.π.*, 2000, σ.115.

¹⁶⁶ Bernstein , *οπ.π.*, 2003, σσ. 180-185.

¹⁶⁷ *Οπ.π.*, σ. 184.

¹⁶⁸ Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σ. 31.

ενσωματώνει κανόνες οι οποίοι διαμορφώνουν δεξιότητες που έχουν συγκεκριμένη μορφή, κανόνες που ρυθμίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις και κανόνες που συγκροτούν κοινωνική τάξη. Τον λόγο που διαμορφώνει τις εξειδικευμένες δεξιότητες και τις μεταξύ τους σχέσεις τον ονομάζει διδακτικό λόγο. Τον ηθικό λόγο που διαμορφώνει τάξη, σχέση και ταυτότητες τον ονομάζει ρυθμιστικό λόγο. Αυτός υπαγορεύει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τις θεμιτές μορφές δράσης, τον χώρο δράσης και τις αποδεκτές μορφές πραγμάτωσης.¹⁶⁹ Τελικά, ο Παιδαγωγικός Λόγος δεν ταυτίζεται με τους επιστημονικούς λόγους των γνωστικών αντικειμένων που αναπλαισιώνει. Τους απομακρύνει από το δικό τους πλαίσιο δημιουργίας, τους ανατοποθετεί και τους ανασυντάζει σε μια ειδική σχέση μεταξύ τους, ώστε να επιτευχθεί κάποιας μορφής επιλεκτική μετάδοση και απόκτηση της γνώσης. Για τον Bernstein ο ρυθμιστικός λόγος είναι αυτός που παίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος των ταυτοτήτων που διαμορφώνει η διδασκαλία.

Το συνδετικό νήμα των διαφορετικών επιπέδων και πεδίων του θεωρητικού μοντέλου του B. Bernstein είναι η έννοια του κώδικα, στην οποία συμπεκνώνεται και η κεντρική προβληματική της θεωρίας του.¹⁷⁰ Ο σκοπός της θεωρίας των κωδίκων είναι, στο πιο γενικό επίπεδο, να συλλάβει τη φύση του συμβολικού ελέγχου και ιδιαίτερα τον ρόλο της εκπαίδευσης ως αναμεταδότρη και μετασχηματιστή αυτού του ελέγχου.¹⁷¹ Είναι δύσκολο να ορισθεί η αφηρημένη έννοια του κώδικα ως ρυθμιστικής αρχής, καθώς το εύρος της επεκτείνεται πέραν των ορίων των γλωσσικών και παιδαγωγικών κωδίκων. Για τον B. Bernstein, στην έννοια του κώδικα εμπεριέχονται όλες οι αρχές στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και ελέγχου οι οποίες δημιουργούν, κατανέμουν, αναπαράγουν και νομιμοποιούν διακριτές μορφές επικοινωνίας και μέσα από τη διαδικασία πρόσληψής του καθορίζουν την τοποθέτηση των υποκειμένων στο ταξικό γίγνεσθαι.¹⁷² Από αυτή την άποψη, οι κώδικες είναι πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης. Για την κατανόησή τους χρειάζεται ανάλυση των εννοιών, των πλαισίων και των κειμένων που μεσολαβούν ανάμεσα σε κανόνες, αρχές και

¹⁶⁹ Bernstein, *οπ.π.*, σ. 32.

¹⁷⁰ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 23.

¹⁷¹ *Οπ.π.*, σσ. 43-44.

¹⁷² *Οπ.π.*, σσ. 157- 158.

αξίες.¹⁷³ Με τη θεωρία του B. Bernstein δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης των διαφορετικών επιπέδων και πεδίων της κοινωνικής πραγματικότητας από τις ταξικές σχέσεις ως τη δομή της σκέψης και της συνείδησης των υποκειμένων. Παράλληλα, η ίδια θεωρία αποτελεί ένα εργαλείο για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του συμβολικού ελέγχου, και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης, αλλά και γενικά για την κατανόηση των διαδικασιών πολιτισμικής αναπαραγωγής, μέσω των οποίων οι ταξικές σχέσεις ρυθμίζουν τα υποκείμενα.

Ο κώδικας, ως ρυθμιστική και σιωπηλά προσλαμβανόμενη αρχή, επιλέγει και ενοποιεί κατάλληλα νοήματα (κανόνες αναγνώρισης), μορφές πραγμάτωσης (κανόνες πραγμάτωσης), πλαίσια ανάδειξης.¹⁷⁴ Από τους κανόνες αναγνώρισης δημιουργούνται τα μέσα για τη διάκριση ανάμεσα στα πλαίσια και την αναγνώριση του ειδικού στοιχείου που συνιστά ένα πλαίσιο, ενώ οι κανόνες πραγμάτωσης ρυθμίζουν τη δημιουργία των εξειδικευμένων σχέσεων στο εσωτερικό του συγκεκριμένου πλαισίου. Στο επίπεδο του υποκειμένου οι αλλαγές στον κώδικα σημαίνουν αλλαγές στους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.¹⁷⁵ Πιο συγκεκριμένα, οι κώδικες ως κοινωνικά καθορισμένοι και πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί άνισης τοποθέτησης διέπουν τους λόγους, τις σχέσεις και τους φορείς της πολιτισμικής μετάδοσης, διαμορφώνουν τη συνείδηση των υποκειμένων. Μέσα από αυτήν την τοποθέτηση συγκροτείται η ιδεολογία. Η ιδεολογία εμπεριέχεται σε τύπους σχέσεων και τους ρυθμίζει. Η ιδεολογία δεν είναι ένα περιεχόμενο όσο ένας τύπος σχέσης για την πραγμάτωση των περιεχομένων.¹⁷⁶

Η έννοια του κώδικα συνδέει τα «μάκρο» με τα «μίκρο» επίπεδα ανάλυσης και αναφέρεται σε έναν αναμεταδότη που δημιουργεί και τάξη και τα μέσα του μετασχηματισμού της. Οι κώδικες, ως ρυθμιστικές αρχές, μεταφέρουν τις αντιφάσεις, τις οριοθετήσεις, τα διλλήματα των ταξικών σχέσεων καθώς και ένα υφέρπον δυναμικό αμφισβήτησης, αντίστασης και αλλαγής, προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα σιωπηρά, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδηση των υποκειμένων, ταυτόχρονα όμως γίνονται και οι ίδιοι αντικείμενο αλλαγής και μετασχηματισμού. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι γλωσσικοί κώδικες, οι οποίοι

¹⁷³ Diaz M., *Subject Power and Pedagogic Discourse: Towards sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research*. N. York: Peter Lang Publishing, Inc, 2001, σσ. 83- 98.

¹⁷⁴ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ.161.

¹⁷⁵ *Οπ. π.*, σ. 160.

¹⁷⁶ *Οπ. π.*, σ. 158.

επηρεάζουν την επίδοση και τους νοηματικούς προσανατολισμούς των μαθητών, δημιουργούν δυσκολίες προσέγγισης και απόκτησης της σχολικής γνώσης λόγω της αδυναμίας κατανόησης από τους μαθητές των αφηρημένων νοημάτων από τα οποία κυριαρχείται αυτή η γνώση.

Στη συνέχεια της επεξεργασίας της θεωρίας του, ο B. Bernstein επαναδιατυπώνει τους ορισμούς του για την αποτύπωση της σχέσης ανάμεσα στη δομή της κοινωνίας και στη δόμηση της σκέψης, για την έκφραση εμπειρικών συσχετισμών και την ανάδειξη της αιτιακής αλυσίδας που συνδέει τα κατάλληλα νοήματα ως νοηματικούς προσανατολισμούς. Από τη διαφοροποίηση στις κατανομές εξουσίας και στις αρχές ελέγχου διαμορφώνεται ο ειδικός χαρακτήρας των αλληλοεπιδραστικών πρακτικών που καθορίζονται από τις κοινωνικές σχέσεις, ρυθμίζεται ο προσανατολισμός σε νοήματα και αυτά με τη σειρά τους μέσω επιλογής δημιουργούν συγκεκριμένες παραγωγές κειμένου. Το κείμενο μέσα από αυτήν την οπτική είναι μετασχηματισμός της εξειδικευμένης αλληλεπιδραστικής πρακτικής. Είναι η μορφή των κοινωνικών σχέσεων που έχουν γίνει ορατές, χειροπιαστές, υλικές. Από μια ανάλυση του κειμένου στο πλαίσιο του θα πρέπει να μπορεί να ανακτηθεί η αρχική εξειδικευμένη αλληλεπιδραστική πρακτική. Η επιλογή, η δημιουργία, η παραγωγή και η αλλαγή κειμένων είναι το μέσον δια του οποίου αποκαλύπτεται, αναπαράγεται και αλλάζει η τοποθέτηση των υποκειμένων. Η ποιότητα των κωδίκων εξαρτάται από την τροπή της εκπαίδευσης και του τρόπου παραγωγής τους. Στις ταξικά ρυθμισμένες σχέσεις μέσα στην εκπαίδευση, στη διαδικασία πρόσληψης κώδικα συμπεριλαμβάνεται, άρρητα η διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής ταξικών σχέσεων.¹⁷⁷

Η κατανομή της εξουσίας και οι αρχές κοινωνικού ελέγχου σε μια κοινωνία υπαγορεύουν τον τρόπο που επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση. Η εκπαιδευτική γνώση θεωρείται από τον B. Bernstein ως ζωτικός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας και πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων που αποτελούν πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum), την παιδαγωγική (pedagogy) και την αξιολόγηση (evaluation). «Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης

¹⁷⁷ Οπ.π., σ. 169.

από την πλευρά του διδασκόμενου».¹⁷⁸ Ο «κώδικας εκπαιδευτικής γνώσης» ως θεμελιώδης αρχή διαμορφώνει τα τρία αυτά συστήματα μηνυμάτων και η τιμές του εξαρτώνται από τις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Οι έννοιες θα αναλυθούν στη συνέχεια της εργασίας, στην υποενότητα 3.2.

Για τα αναλυτικά προγράμματα ο B. Bernstein αναφέρει ότι είναι η ειδική σχέση που έχουν οι μονάδες του εκπαιδευτικού χρόνου με τα προς διδασκαλία περιεχόμενά τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως σύστημα μηνυμάτων προσδιορίζεται στη βασική του δομή από τη διακύμανση της ταξινόμησης, ενώ η διακύμανση της περιχάραξης συνιστά τη δομή του συστήματος μηνυμάτων της παιδαγωγικής. Η σχέση των περιεχομένων μπορεί να είναι «κλειστή», να υπάρχει δηλαδή σαφές όριο και μόνωση στο σύνορό τους, ή «ανοιχτή» με μειωμένη μόνωση και ασαφή όρια.¹⁷⁹ Ο B. Bernstein ορίζει τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα στη βάση αυτής της διάκρισης, αξιοποιώντας τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Έτσι, όπου τα περιεχόμενα είναι ευδιάκριτα οριοθετημένα, καλά μονωμένα και σε κλειστή σχέση μεταξύ τους, τα αναλυτικά προγράμματα ορίζονται ως τύπου συλλογής ενώ αντίθετα, όταν τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος είναι σε ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, με σύνορα θολά και χωρίς ισχυρή μόνωση, τα ορίζει ως τύπου συγχωνευμένων.

Οι διακυμάνσεις της ταξινόμησης και της περιχάραξης καθορίζουν την ιδιομορφία των εκπαιδευτικών δομών, προσδίδοντας διαφορετική ταυτότητα σε κάθε εκπαιδευτική τάξη. Η οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης στην οποία υπάρχει ισχυρή ταξινόμηση επιφέρει κώδικες συλλογής, ενώ αντίστοιχα, όπου η ισχύς της ταξινόμησης μειώνεται, ο κώδικας είναι συγχωνευμένος.¹⁸⁰ Οι κώδικες συλλογής ρυθμίζουν, οργανώνουν και κατανέμουν ιεραρχικά τη γνώση μέσω καλά μονωμένων γνωστικών αντικειμένων, κατηγοριοποιημένων σε μια παραδοσιακή θεματική προσέγγιση, και διέπονται από την έννοια της πειθαρχίας. Πειθαρχία σημαίνει να δέχεσαι μια δεδομένη επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και χρονική διάταξη της γνώσης που πραγματοποιείται στην παιδαγωγική περιχάραξη. Από την άλλη πλευρά, η ασθενής ταξινόμηση αναφέρεται σε ένα είδος προγράμματος σπουδών στο οποίο τα όρια μεταξύ των μαθησιακών περιεχομένων είναι χαλαρά και εύθραυστα.

¹⁷⁸ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 63-64.

¹⁷⁹ *Οπ.π.*, σ. 65.

¹⁸⁰ *Οπ.π.*, σ. 70.

Η διακύμανση των τιμών της περιχάραξης ποικίλει ανάλογα με τον έλεγχο που έχει ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος πάνω στη γνώση που μεταδίδεται. Οι διακυμάνσεις των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης εντός και μεταξύ των κωδίκων της εκπαιδευτικής γνώσης δείχνουν την ισχύ και τη φύση των διαδικασιών διαφύλαξης των συνόρων, επηρεάζοντας τη δομή της αυθεντίας ή του έχοντος εξουσία αυτού που μεταδίδει την εκπαιδευτική γνώση και τη μορφή που έχει αυτή. Είναι ο τρόπος με τον οποίο οι κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης πραγματώνουν τις αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, οι οποίες προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα, εισέρχονται στη συνείδησή τους και την διαμορφώνουν. Κάθε κώδικας παράγει διαφορετικής μορφής κοινωνικοποίηση που καθορίζεται και καθορίζει τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ταυτότητες που αποκτούν τα υποκείμενα σε αυτές τις σχέσεις. Με τους κώδικες συλλογής και την εξειδίκευση που συνεπάγονται, οι ταυτότητες είναι ευδιάκριτες και περιφραγμένες και αποτρέπουν την ανοικτότητα των μεικτών κατηγοριών, των χαλαρών περιφρουρήσεων των συνόρων και της ασθενούς μόνωσης. Η γνώση που οργανώνεται με καλά μονωμένα γνωστικά αντικείμενα, ιεραρχικά ως προς το επίπεδο, γίνεται αντικείμενο ατομικής ιδιοκτησίας και οι μαθητές, απομονωμένοι, μαθαίνουν να δουλεύουν σε μια ισχυρή περιχάραξη, προσπαθούν για την κατάκτηση της γνώσης και κοινωνικοποιούνται από την αρχή σε αυτή την αντίληψη. Υπάρχει ανταγωνισμός ως προς την απόδειξη βαθμού κατοχής της γνώσης και οι επαφές των δεκτών δεν είναι συνεργατικές στη βάση μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παιδαγωγική κατευθύνει από τη δομή επιφάνειας της γνώσης στη δομή βάθους της. Αυτή η γνώση αποκτιέται μόνο από τους επίλεκτους, όπως αναφέρει ο B. Bernstein. Η αποδοχή των κανόνων κατάκτησης της επιλεγμένης γνώσης, ο προκαθορισμένος βηματισμός, ο χρονικός προκαθορισμός συντελούνται και εκτελούνται με μια πειθαρχία γνώσης σε όλα τα εκτελεστικά βήματα. Σε αυτόν τον βηματισμό οι ισχυρές περιχαράξεις της γνώσης κοινωνικοποιούν τα παιδιά όχι σε σύνδεση με την καθημερινή πραγματικότητα αλλά με έναν χαρακτήρα του κώδικα ιδιαίτερα διαφοροποιητικό και ιεραρχικό που παρουσιάζει αντίσταση στην αλλαγή. Η δικαιοδοσία των διδασκόντων αυξάνεται, όπως επίσης αυξάνονται και οι διαφορές στην παιδαγωγική και την αξιολόγηση, λόγω της μόνωσης των περιεχομένων, μειώνοντας τη δικαιοδοσία των διδασκομένων. Οι ισχυρές περιχαράξεις μεταξύ της μη κοινής γνώσης του σχολείου και της καθημερινής κοινωνικής γνώσης δημιουργεί περιοχές ιδιωτικότητας. Όταν η βασισμένη στην κοινότητα εμπειρία είναι αδιάφορη

για το παιδαγωγικό πλαίσιο, τότε είναι αδιάφορη και μένει αχρησιμοποίητη εκείνη η πλευρά του εαυτού που έχει διαμορφωθεί από αυτή την εμπειρία και γνώση. Έτσι μειώνεται η κοινωνικοποιητική διαδικασία και τελικά μπορεί να αποβεί τραυματική για όσους επιδιώκουν μια ταυτότητα την οποία δεν μπορούν να πετύχουν.¹⁸¹ Η κοινωνικοποίηση στη γνώση είναι η κοινωνικοποίηση στην τάξη, στην ισχύουσα τάξη όπου η διαμορφούμενη εμπειρία ανάγει τη γνώση του κόσμου σε αδιαπέραστη και απαιτείται ιδιαίτερη πειθαρχία για την κατάκτηση της.¹⁸²

Το αντίθετο συμβαίνει με τους συγχωνευμένους κώδικες, στο πλαίσιο των οποίων η δικαιοδοσία των διδασκόντων μειώνεται ενώ αυξάνεται η δικαιοδοσία των διδασκομένων. Η παιδαγωγική σχέση αλλάζει προσανατολισμό και, από την απόκτηση των καταστάσεων γνώσης, κατευθύνεται στο πώς η γνώση δημιουργείται και αποκτιέται, προχωρά δηλαδή από τη δομή βάθους στη δομή επιφάνειας γιατί η θεωρία της μάθησης δεν είναι διδακτική αλλά ομαδικά ρυθμιζόμενη ή αυτορρυθμιζόμενη. Οι μετέχοντες σε έναν συγχωνευμένο κώδικα δεν διαιρούνται ούτε μονώνονται με τις ιεραρχίες των γνωστικών αντικειμένων αλλά ενοποιούνται στο πλαίσιο μιας κοινής εργασιακής κατάστασης. Είναι διαφορετική η αντίληψη ως προς το τι σημαίνει κατέχω τη γνώση και ως προς τον τρόπο που αυτή αποκτιέται. Στους συγχωνευμένους κώδικες οι χαλαρές περιχαράξεις αλλάζουν τη φύση της παιδαγωγικής επικοινωνίας ως προς τη δόμηση της γνώσης καθώς και την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων, παρέχοντάς τους όρους για ισχυρές οριζόντιες σχέσεις. Η δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα με την αντίστοιχη των μαθητών, διαμορφώνοντας μια θεωρία μάθησης ομαδικά ρυθμιζόμενης ή ακόμα και αυτορρυθμιζόμενης. Η σταδιακή μετατόπιση από τους κώδικες συλλογής στους συγχωνευμένους προκαλεί αλλαγή στη δομή και στην κατανομή εξουσίας, μέσω αλλαγής στην ταξινόμηση και στην περιχάραξη στις σχέσεις ιδιοκτησίας και στις εκπαιδευτικές ταυτότητες.¹⁸³

3.1.2 Θεωρητικές έννοιες: Αναπλαισίωση-Συνόρο-Ταξινόμηση-Περιχάραξη

Η έννοια της αναπλαισίωσης, βασική στη θεωρία του Bernstein, προσδιορίζει την επιλογή, τη μεταφορά ή την εφαρμογή της γνώσης από όπου παράγεται, είτε είναι πανεπιστήμια ή ερευνητικά κέντρα, σε ένα άλλο πλαίσιο, οποιοδήποτε κι αν είναι

¹⁸¹ Οπ.π., σ. 93.

¹⁸² Οπ.π., σ. 81.

¹⁸³ Οπ.π., σσ. 84-90.

αυτό, χώρα, γλώσσα ή εκπαιδευτικό σύστημα τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Κάθε εξειδικευμένος Λόγος γίνεται παιδαγωγικός μέσα από μια διαδικασία επιλογής, απλοποίησης, συμπύκνωσης, ανατοποθέτησης και επανεστίασης του περιεχομένου του, διαδικασία κατά την οποία μετασχηματίζεται ο Λόγος και οι κοινωνικές σχέσεις.¹⁸⁴ Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία αναπλαισίωσης περιέχει αρχές απότοποθέτησης, που αφορούν στην επιλεκτική οικειοποίηση ενός Λόγου ή μέρος αυτού του Λόγου από το πεδίο παραγωγής, και μια αρχή ανατοποθέτησης αυτού του Λόγου ως Λόγου εντός του πεδίου αναπλαισίωσης. Σε αυτή τη διαδικασία από- και ανατοποθέτησης ο αυθεντικός Λόγος υπόκειται σε έναν ιδεολογικό μετασχηματισμό.¹⁸⁵ Για την εξήγηση της διαδικασίας αναπλαισίωσης ο B. Bernstein ορίζει τρία αλληλοεξαρτώμενα πλαίσια εκπαιδευτικού λόγου, το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής Λόγου, το πλαίσιο αναπλαισίωσης-ανατοποθέτησης Λόγου και το δευτερογενές πλαίσιο αναπαραγωγής Λόγου.¹⁸⁶ Αναφέρει ότι η αναπλαισίωση είναι η μεταφορά από το πρωτογενές πλαίσιο στο δευτερογενές. Το πρωτογενές πλαίσιο σχετίζεται με την παραγωγή του Λόγου από νέες ιδέες, γνωστικά αντικείμενα και επιστημονικές θεωρίες και τη διαδικασία πρωτογενούς πλαισίωσής τους. Διαμορφώνεται έτσι το «διανοητικό επίπεδο»¹⁸⁷ του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επιλεκτική αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού Λόγου στο δευτερογενές πλαίσιο συμβαίνει σε τέσσερα επίπεδα, το τριτοβάθμιο, το δευτεροβάθμιο, το πρωτοβάθμιο και το προσχολικό.¹⁸⁸ Αυτά τα επίπεδα, τις μεταξύ τους σχέσεις και την όποια εξειδίκευση φορέων υπάρχει στο εσωτερικό τους, ο Bernstein τα αποκαλεί δευτερογενές πλαίσιο. Είναι το πλαίσιο στο οποίο δομείται το πεδίο της αναπαραγωγής. Είναι το πεδίο όπου οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης αναδεικνύουν τις σχέσεις εντός των επιπέδων και εκεί όπου εντοπίζονται οι κώδικες και οι τροπές τους.¹⁸⁹ Ανάμεσα στο πρωτογενές και δευτερογενές πλαίσιο υπάρχει το πλαίσιο αναπλαισίωσης, στο οποίο οι φορείς και οι πρακτικές έχουν ως αντικείμενο την ανατοποθέτηση του λόγου, τον μετασχηματισμό της γνώσης, τη μετακίνηση

¹⁸⁴ Bernstein, *οπ.π.*, 2003, σσ. 191-192.

¹⁸⁵ Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σσ. 113-114.

¹⁸⁶ Bernstein, *οπ.π.*, 2003, σσ. 59-61.

¹⁸⁷ Bourdieu, P., Intellectual Field and Creative Project. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

¹⁸⁸ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 225.

¹⁸⁹ Bernstein, B., *Class, Codes and Control (vol 3)*, second edition. London: Routledge and Kegan Paul, 1977, σσ. 30- 32.

κειμένων και πρακτικών από το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής λόγου στο δευτερογενές. Για να γίνει ένα κείμενο ενεργό στην παιδαγωγική διαδικασία, υπόκειται σε επιπλέον μετασχηματισμό. Ουσιαστικά πρόκειται για (τουλάχιστον) δύο μετασχηματισμούς και είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ τους. Από τον πρώτο μετασχηματισμό του κειμένου μέσα στο πλαίσιο αναπλαισίωσης προκύπτει ο Επίσημος Παιδαγωγικός Λόγος τα κείμενα του οποίου απαρτίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ο δεύτερος μετασχηματισμός συμβαίνει, όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη διδακτέα ύλη και τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσουν για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πεδίο αναπλαισίωσης της τάξης, τα παιδαγωγικά κείμενα μετασχηματίζονται από τις επιλογές που οι εκπαιδευτικοί κάνουν για τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης και από τις διδακτικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν.¹⁹⁰

Ο B. Bernstein χρησιμοποιεί την έννοια της ταξινόμησης, *classification*, όταν αναφέρεται στον βαθμό διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ των κατηγοριών, ατόμων, χώρων και λόγων. Ο βαθμός διάκρισης των κατηγοριών ως προς την «υπόσταση» και την ταυτότητα δεν διαμορφώνεται από το περιεχόμενό τους αλλά από την σχέση τους με άλλες παρεμφερείς κατηγορίες.¹⁹¹ Με την ταξινόμηση καθορίζεται η κοινωνική διάκριση μεταξύ μονάδων, η οποία μπορεί να είναι νοήματα, εκφράσεις λόγου, γνωστικά αντικείμενα, θέσεις προσώπων, κοινωνικές ομάδες ή και υλικά αντικείμενα.¹⁹² Η ταξινόμηση ως έννοια και διακριτικό στοιχείο της διαίρεσης εργασίας της εκπαιδευτικής γνώσης είναι η ισχύς του συνόρου μεταξύ διαφόρων κατηγοριών. Αναφέρεται στην εξουσία που ορίζει τι μπορεί να τεθεί μαζί με τι, συγκροτεί κατηγορίες και το πόσο ισχυρά διακρίνονται μεταξύ τους· τα δε υποκείμενα μέσα από μια αίσθηση του ανήκειν αποκτούν την ταυτότητα της συγκεκριμένης κατηγορίας.¹⁹³ Η έννοια της ταξινόμησης συνδέεται με την άσκηση της εξουσίας. Οι σχέσεις εξουσίας μετασχηματίζονται σε αρχές ισχυρής ή χαλαρής

¹⁹⁰ Singh, P., *Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device*. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582, 2002.

¹⁹¹ Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σ. 6.

¹⁹² Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 26.

¹⁹³ *Οπ.π.*, 2015, σ. 69.

ταξινόμησης, και αυτές οι αρχές εγκαθιστούν κοινωνική διάκριση εργασίας, ταυτότητες και φωνές.¹⁹⁴

Οι σχέσεις μεταξύ περιεχομένων αλλά και η φύση της διαφοροποίησής τους συνδέονται επίσης με την ταξινόμηση. Ένας ισχυρά διαχωρισμένος από άλλους χώρος, με περιεχόμενα απόλυτα διαχωρισμένα μεταξύ τους, με σύνορα ισχυρά και σαφή, διαφυλάσσει την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητα της κατηγορίας, τη δική του μοναδική φωνή καθώς και τους δικούς του ιδιαίτερους κανόνες. Όσο η ταξινόμηση διαβαθμίζεται από το ισχυρό στο ασθενές, τα σύνορα των κατηγοριών γίνονται ασθενή και θολά. Για τον καθορισμό της ποιότητας της ταξινόμησης χρησιμοποιούνται τα σύμβολα: Πολύ ισχυρή (C++), όταν τα σύνορα είναι πολύ ισχυρά και τα περιεχόμενα πλήρως μονωμένα και ο διαχωρισμός ανάμεσα στις κατηγορίες πολύ έντονος, Ισχυρή (C+), όταν τα σύνορα είναι ισχυρά και τα περιεχόμενα είναι κατά κύριο λόγο μονωμένα, Ασθενής (C-), όταν τα σύνορα είναι θολά και τα περιεχόμενα δεν είναι πλήρως διακριτά, και Πολύ Ασθενής (C--), όταν τα σύνορα είναι πολύ θολά και τα περιεχόμενα δεν είναι διακριτά. Για τη διασφάλιση της μόνωσης των κατηγοριών και της διατήρησης των μεταξύ τους συνόρων απαιτούνται ισχυροί φύλακες οι οποίοι ως κυρίαρχοι φορείς, που κατέχουν εξουσία, διασφαλίζουν με την ισχυρή ταξινόμηση την ισχυρή αίσθηση του ανήκειν σε μία κατηγορία, διαδικασία η οποία με τη σειρά της δημιουργεί ισχυρή ταυτότητα στα περιεχόμενα της κατηγορίας.¹⁹⁵ Έτσι, κάθε αλλαγή στον βαθμό μόνωσης των κατηγοριών, δηλαδή στην ταξινόμησή τους, συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου των κατηγοριών άρα και αλλαγή των ταυτοτήτων που αυτές συγκροτούν.¹⁹⁶ Στην εκπαιδευτική διαδικασία η ταξινόμηση παρέχει στους διδάσκοντες και στους δέκτες τούς κανόνες αναγνώρισης βάσει των οποίων διαμορφώνεται η παραγωγή κειμένων,¹⁹⁷ αποσαφηνίζει τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των πλαισίων, κατευθύνει του εμπλεκόμενους στις κατάλληλες και νόμιμες συμπεριφορές στο εσωτερικό κάθε κατηγορίας.

¹⁹⁴ Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis, 1996, σ. 70.

¹⁹⁵ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 26.

¹⁹⁶ Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σ. 6.

¹⁹⁷ Στο εννοιολογικό σύστημα του B. Bernstein, «Κείμενο» μπορεί να είναι οτιδήποτε εκφράζεται και επιδέχεται αξιολόγησης.

Ενώ η ταξινόμηση αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων, κατηγοριών και αφορά στην οργάνωση και τη δομή της πρακτικής, η περιχάραξη αναφέρεται στη δομή του πλαισίου μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση και στην αρχή που ρυθμίζει τις επικοινωνιακές πρακτικές των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μεταδοτών και δεκτών· επιπλέον, αφορά στην παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο.¹⁹⁸ Προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο διαμείβεται η επικοινωνία σε ένα πλαίσιο και το πώς συνδυάζονται τα κατάλληλα περιεχόμενα εντός του επικοινωνιακού πλαισίου και δομούν τις σχέσεις των συμμετεχόντων. Αναφέρεται στις επιλογές όσον αφορά στον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, στο εύρος των επιλογών που έχει ο καθένας, στην οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάρκεια μετάδοσης της διδασκόμενης και προσλαμβανόμενης γνώσης. Η ισχυρή ή αδύναμη περιχάραξη καθορίζουν το φάσμα των μειωμένων ή αυξημένων επιλογών. Ισχυρή περιχάραξη σημαίνει ότι ο/η μεταδότης ρυθμίζει ρητά όλα τα στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου και την αλληλεπίδραση με το δέκτη ενώ ασθενής περιχάραξη σημαίνει ότι ο δέκτης αποκτά κάποιον έλεγχο σε αυτά τα στοιχεία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.¹⁹⁹ Στο μικροεπίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών ορίζει σε ποιον ανήκει ο έλεγχος των επικοινωνιακών κανόνων και αναφέρεται στην ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που δύναται ή που δεν δύναται να μεταδοθεί. Για τον καθορισμό της ισχύος της περιχάραξης χρησιμοποιεί: (F++) για την Πολύ ισχυρή, όπου ο/η εκπαιδευτικός διατηρεί όλο τον έλεγχο και δίνεται έμφαση στον καθοδηγητικό του ρόλο, ως προς το είδος και τον χρόνο πρόσληψης της γνώσης των μαθητών, (F+) για την Ισχυρή, όταν διατηρείται ο έλεγχος από τον/την εκπαιδευτικό, παραχωρώντας όμως ένα μικρό μέρος στο/στη μαθητή/-τρια, επιτρέποντάς του να συμμετάσχει και να παρεμβαίνει στη διδακτική διαδικασία, (F-) για την Ασθενή, όταν παραχωρείται μεγάλο μέρος του ελέγχου και δυνατότητα συμμετοχής στους μαθητές και (F--) Πολύ ασθενής, όταν επιτρέπεται στους μαθητές να αυτενεργούν κατά τη διδακτική διαδικασία. Η περιχάραξη αφορά την επιλογή, τη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια της μετάδοσης σε μια παιδαγωγική σχέση.²⁰⁰ Κάθε αλλαγή στον βαθμό περιχάραξης επιφέρει μια διαφορετική παραλλαγή στους κανόνες πραγμάτωσης που καθορίζουν

¹⁹⁸ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 189.

¹⁹⁹ *Οπ.π.*, σ. 195.

²⁰⁰ Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σσ.12-13.

τη δημιουργία των εξειδικευμένων σχέσεων στο εσωτερικό ενός πλαισίου και αποκαθιστούν ό, τι θεωρείται θεμιτό και αποδεκτό εντός πλαισίου.²⁰¹

Η έννοια του συνόρου, ως βασικού εννοιολογικού εργαλείου της θεωρίας του B. Bernstein, δεν είναι τίποτε πέρα από μια κοινωνική σύμβαση και πρακτική που προσλαμβάνεται σιωπηρά από το υποκείμενο και κρατά διαχωρισμένες κοινωνικές ομάδες, περιοχές γνώσης και τα στάδια των διαδικασιών στον χώρο και στον χρόνο. Τα σύνορα είναι μονώσεις, είναι κενά, ρήγματα, μετατοπίσεις, όπου εγκαθιδρύονται κατηγορίες ομοιότητας και διαφοράς ανάμεσα στους ίσους και στους άνισους. Είναι το μέσο διά του οποίου συμβαίνουν μετασχηματισμοί, το πολιτισμικό σε φυσικό, το αυθαίρετο σε αναγκαίο, το παρελθόν σε παρόν και το παρόν σε μέλλον.²⁰² Τα σύνορα, όπου υπάρχουν, εκτιμώνται συνδυαστικά με τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης, προσλαμβάνονται σιωπηρά, συντηρούνται και αναπαράγονται. Η ισχύς των συνόρων αντανακλά τη μόνωση μεταξύ των κατηγοριών, εκφράζεται με την ταξινόμηση και οι κανόνες αναγνώρισης που διαμορφώνονται μέσα σε αυτά υπαγορεύουν στα υποκείμενα το πού ανήκουν, αν ταιριάζουν στο περιβάλλον, ποια ταυτότητα τα διακρίνει και ποια θέση κατέχουν στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και απέναντι στις σχέσεις εξουσίας. Ένα άλλο είδος κανόνων προσφέρεται, όταν η ισχύς των συνόρων εκφράζεται από την περιχάραξη. Είναι οι κανόνες πραγμάτωσης που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδηση των υποκειμένων, υποδεικνύοντας τους κανόνες για την αποδεκτή μορφή των διαδικασιών μέσα στα διάφορα πλαίσια και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου που τους ορίζουν.²⁰³ Όπου υπάρχουν ευδιάκριτα σύνορα, η περιχάραξη είναι ισχυρή, οπότε ο δέκτης έχει περιορισμένες δυνατότητες επιλογής, οργάνωσης, βηματισμού και χρονικής διάταξης της εκπαιδευτικής γνώσης. Ο χώρος που καταλαμβάνει κάθε κατηγορία είναι προσδιορισμένος απόλυτα. Ο βαθμός μόνωσης των συνόρων ρυθμίζει τις σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και τα κριτήρια οριοθέτησής τους.²⁰⁴ Τα ισχυρά σύνορα διαθέτουν ισχυρούς φύλακες που τα συγκροτούν και τα διαφυλάσσουν και ο ρόλος τους σε περίπτωση αλλαγής της μόνωσης ή παραβίασης τους είναι η διασφάλιση της δικής τους προνομιακής θέσης, η οποία εκφράζεται με την εξουσία που διαθέτουν και με τις συνθήκες που ευνοούν την άσκηση της. Όπου τα σύνορα είναι θολά, υπάρχει ασθενής περιχάραξη και τα

²⁰¹ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 161, 187.

²⁰² *Οπ.π.*, σ. 129.

²⁰³ *Οπ.π.*, σ. 28.

²⁰⁴ *Οπ.π.*, σσ. 174-177.

υποκείμενα, είτε ο δέκτης είτε ο μεταδότης, έχουν ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και ελέγχου στην επιλογή, το βηματισμό και τη διαδοχή της επικοινωνίας.

Η υλικότητα του συνόρου δεν έχει σημασία ως προς τον ρόλο που επιτελεί. Ως σύνορα μπορούν να θεωρηθούν οι τοίχοι που οριοθετούν χώρους, οι ρητές ή άρρητες απαγορεύσεις, τα τελετουργικά, οι κοινωνικές προκαταλήψεις. Ο συμβολισμός του συνόρου είναι το στοιχείο που καθορίζει τη σιωπηρή πρόσληψή του από τα υποκείμενα, ρυθμίζοντας τη συνείδησή τους. Τα σύνορα υπάρχουν παντού αλλά η δυναμική τους, η σαφήνεια τους, η διακριτικότητα τους ποικίλουν, όπως ποικίλει όχι μόνο ο τρόπος που προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα αλλά και το πώς συντηρούνται και αναπαράγονται και τίνος το συμφέρον προάγουν και προνομιοδοτούν.

3.2 Παιδαγωγικές πρακτικές- Ιεραρχικοί και Διδακτικοί κανόνες-Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική

Οι παιδαγωγικές πρακτικές, ως ανθρώπινες επινοήσεις, θεωρούνται πολιτισμικοί αναμεταδότες για την παραγωγή και την αναπαραγωγή του πολιτισμού, μέσα από μια παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε μεταδότες (εκπαιδευτικούς) και δέκτες (μαθητές),²⁰⁵ καθορίζοντας το τι αναμεταδίδεται και το πώς επιτυγχάνεται αυτή η αναμετάδοση και μεταφορά της γνώσης. Η εσωτερική λογική κάθε πρακτικής δεν βασίζεται σε ένα πεπερασμένο σύνολο παρουσιάσεων άλλα σε διάφορες πραγματώσεις που καθορίζονται από την τροπή των τιμών ταξινόμησης και περιχάραξης. Αυτή η τροπή διαμορφώνει και εμφανίζει διαφορετικά σύνολα κανόνων, ιεραρχιών, διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων. Ο B. Bernstein τους εντάσσει σε δύο κατηγορίες, στους ρυθμιστικούς κανόνες, στους οποίους περιλαμβάνονται μόνο οι ιεραρχικοί κανόνες, και στους διδακτικούς κανόνες στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων που συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης.²⁰⁶

Στις παιδαγωγικές σχέσεις ο μεταδότης και ο δέκτης πρέπει να μάθουν τον ρόλο τους μέσα από την πρόσληψη κανόνων κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής, ως προαπαιτούμενο για την συγκρότηση της αρμόζουσας συμπεριφοράς μέσα στην παιδαγωγική σχέση. Οι κανόνες για τη διαδικασία εκμάθησης συμπεριφοράς, ήθους,

²⁰⁵ Οπ.π., σ. 110.

²⁰⁶ Οπ.π., σ. 113.

διαγωγής αποκαλούνται ιεραρχικοί ή ρυθμιστικοί κανόνες και μπορεί να είναι ρητοί, να προσδιορίζουν δηλαδή ξεκάθαρες και σαφείς σχέσεις εξουσίας μέσα στην παιδαγωγική σχέση μετάδοσης, ή άρρητοι, στους οποίους ο μεταδότης δεν διακρίνεται ξεκάθαρα, δρα άμεσα πάνω στο πλαίσιο της μετάδοσης αλλά έμμεσα πάνω στον δέκτη και οι σχέσεις εξουσίας δεν είναι ευδιάκριτες.²⁰⁷ Η δεύτερη περίπτωση εντάσσεται στη λογική μιας παιδαγωγικής κατά την οποία στόχος είναι να αναδεικνύονται οι ικανότητες των μαθητών.

Στην κατηγορία των διδακτικών κανόνων, οι κανόνες διαδοχής ρυθμίζουν τα χρονικά ορόσημα για τη διαδικασία μετάδοσης και απόκτησης της γνώσης με διδακτικά στάδια μέσα στην παιδαγωγική σχέση. Προδιαγράφουν μια πορεία μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών στη βάση της ηλικίας. Δομούν το χρονικό πρόγραμμα, ορίζοντας το πώς και το πότε πρέπει να εξελιχθεί η διαδικασία της μάθησης. Εγγράφονται στα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή κανόνων καλής συμπεριφοράς ή αμοιβών και ποινών. Όταν οι κανόνες διαδοχής είναι ρητοί, ορίζουν τις συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες που οι μαθητές πρέπει να έχουν κατακτήσει σε κάθε ηλικιακό στάδιο. Στην περίπτωση που οι κανόνες διαδοχής είναι άρρητοι μόνο ο μεταδότης γνωρίζει το χρονικό πρόγραμμα του παιδιού, κατέχει τον τρόπο ανάγνωσής του που προκύπτει από τις θεωρίες της ανάπτυξης και το πώς αυτές έχουν αναπλαισιωθεί. Ο δέκτης, δηλαδή ο μαθητής, δεν γνωρίζει το νόημα του σημείου του προγράμματος, μιας και είναι διαθέσιμο μόνο στον μεταδότη, και ζει στον ενεστώτα των δικών του πράξεων.²⁰⁸ Από τους κανόνες διαδοχής προκύπτουν και οι κανόνες βηματισμού που ορίζουν τον ρυθμό με τον οποίο η πρόοδος, που έχει καθοριστεί από τους κανόνες διαδοχής, πρέπει να μεταδοθεί και να προσληφθεί. Ουσιαστικά καθορίζουν το τι πρέπει να ξέρει ένας μαθητής σε ένα καθορισμένο διάστημα. Ο βηματισμός παρέχει τον ρυθμό και τον χρόνο, για να επιτευχθεί η κατάκτηση της γνώσης που καθορίστηκε από τους κανόνες διαδοχής. Στο τέλος υπάρχουν οι κανόνες κριτηρίων που καθορίζουν την απαιτούμενη πραγμάτωση της γνώσης που ο δέκτης πρέπει να κατακτήσει, για να κατανοήσει αυτό που θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική θέση ή σχέση, και να μπορέσει να τα εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές και στις πρακτικές άλλων. Στην περίπτωση των κριτηρίων πάλι οι κανόνες μπορεί να είναι ρητοί ή άρρητοι. Στην πρώτη περίπτωση ο

²⁰⁷ Οπ.π., σ. 115.

²⁰⁸ Οπ.π., σσ. 113-118.

μαθητής τους γνωρίζει γιατί του έχουν ανακοινωθεί και έχει πλήρη επίγνωση των κριτηρίων που πρέπει να ικανοποιήσει ενώ στη δεύτερη μέσα από μια γενική ενημέρωση η εικόνα των κριτηρίων που πρέπει να ικανοποιήσει ο μαθητής είναι συγκεκριμένη. Στο σημείο αυτό ο Bernstein παρομοιάζει την περίπτωση των άρρητων κριτηρίων με μια παιδαγωγική πρακτική στην οποία δημιουργείται χώρος όπου ο δέκτης μπορεί να δημιουργήσει το δικό του κείμενο σε ένα πλαίσιο κοινωνικής σχέσης που είναι πολύ υποστηρικτικό.²⁰⁹ Από τους ιεραρχικούς και διδακτικούς κανόνες που μπορεί να είναι ρητοί ή άρρητοι συγκροτούνται οι τύποι της ορατής ή αόρατης παιδαγωγικής αντίστοιχα.

Στην ορατή παιδαγωγική (Ο.Π.) οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης είναι ισχυρές, οι ρυθμιστικοί και διδακτικοί κανόνες είναι ρητοί, δίνεται έμφαση στην επίδοση (performance) του παιδιού, στο εξωτερικό κείμενο που δημιουργεί και ανάλογα με τον βαθμό που αυτό ικανοποιεί τα κριτήρια, διαβαθμίζει τους δέκτες και προξενεί διαφορές μεταξύ των παιδιών μέσα σε διαστρωματίζουσες πρακτικές μετάδοσης. Οι ρητοί κανόνες διαδοχής ορίζουν την πορεία του παιδιού με προκαθορισμένα βήματα. Η δυσκολία ικανοποίησης των απαιτήσεων ενός σταδίου μεταφέρεται στα επόμενα στάδια και, είτε εφαρμοσθεί ένα διορθωτικό σύστημα είτε χαλαρώσουν οι κανόνες διαδοχής, η διαστρωμάτωση των παιδιών είναι ορατή και δημόσια. Οι κανόνες βηματισμού φέρουν αόρατες ταξικές παραδοχές οι οποίες δρουν επιλεκτικά προς αυτούς που μπορούν να προσλάβουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα του σχολείου μέσω των κατανεμητικών συνεπειών του ισχυρού βηματισμού της Ο.Π. και της ρύθμισης που επιφέρει στη δομή βάθους των κοινωνιογλωσσικών ικανοτήτων.²¹⁰ Συνοψίζοντας, τα χαρακτηριστικά των μεταδόσεων των Ο.Π. είναι η ρητή ιεραρχία και οι ρητοί κανόνες διαδοχής με ισχυρό βηματισμό και ξεκάθαρα κριτήρια.

Αντίθετα στην αόρατη παιδαγωγική (Α.Π.) οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης είναι ασθενείς, μόνον ο μεταδότης γνωρίζει τους ρυθμιστικούς και διδακτικούς κανόνες, είναι δηλαδή η πρακτική αυτή αόρατη στον δέκτη ο οποίος έχει τη δυνατότητα να γεμίσει τον παιδαγωγικό χώρο. Η Α.Π. δεν στοχεύει στις διαβαθμίσιμες επιτελέσεις των μαθητών οι οποίες παράγουν διαστρωματικές

²⁰⁹ Οπ.π., σ. 119.

²¹⁰ Οπ.π., σ. 131.

διαφορές μεταξύ των δεκτών. Τα διαφορετικά παραγόμενα κείμενα δεν αξιολογούνται με εξωτερικά κοινά πρότυπα. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις εσωτερικές διαδικασίες πρόσληψης και ικανότητας στο νοητικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, κινητροδοτικό επίπεδο, τις οποίες οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο/ Στόχο της Α.Π αποτελεί η διευθέτηση αυτού του πλαισίου, ώστε οι από κοινού μοιραζόμενες ικανότητες να αναπτύξουν πραγματώσεις που αρμόζουν στους προσλαμβάνοντες. Η Α.Π. μπορεί να επιφέρει αλλαγές, ώστε το άτομο να αντιλαμβάνεται τη θέση του στη σχέση μεταξύ των ομάδων και να αλλάζει την πρακτική του. Ακόμα, η Α. Π. μπορεί να πάρει διάφορες τροπές και αυτό εξαρτάται από τη διδακτική θεωρία η οποία επιδρά στο τι και στο πώς κάθε παιδαγωγικής πρακτικής.²¹¹

²¹¹ Οπ.π., σσ. 119-122.

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4. Θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας

Με τον όρο *νηπιαγωγείο* δηλώνονται σήμερα στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές δομές που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας από 4 έως 6 χρονών. Πριν γίνει αναλυτική αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των σύγχρονων Νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, παραλείποντας μια αναλυτική αναδρομή στην εξέλιξη του θεσμού της προσχολικής αγωγής, θα παραθέσουμε μια επιλεκτική, ιστορικής σημασίας αναφορά στον θεσμό του νηπιαγωγείου από την εποχή του Πλάτωνα (427-347 π. Χ.). Εκείνη την εποχή εντοπίζεται αθηναϊκός ναός, ο οποίος, πέρα από το ότι εξυπηρετούσε λατρευτικές και κοινωνικές ανάγκες, φιλοξενούσε ένα είδος νηπιαγωγείου, όπου γυναίκες τροφοί επόπτευαν τα παιδιά των ελεύθερων πολιτών ηλικίας 3 έως 6 ετών. Αυτή είναι η ηλικία την οποία ο Πλάτωνας θεωρούσε καθαυτό περίοδο παιχνιδιού και κατά τη διάρκεια της οποίας επιτρέπονταν στα παιδιά να ασκούν τα παιχνίδια που επινοούσαν τα ίδια.²¹² Λόγω αυτής του της άποψης, ο Πλάτωνας χαρακτηρίστηκε, όχι άδικα, ως ο πρώτος εφευρέτης του νηπιαγωγείου,²¹³ μιας εκπαίδευσης δημόσιας και υποχρεωτικής και για τα δύο φύλα,²¹⁴ τα οποία δέχονται ομοιόμορφη αγωγή με ίδια εκπαιδευτικά μέσα,²¹⁵ και στην οποία αναγνωρίζεται η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού.²¹⁶ Το κεντρικό σημείο της φιλοσοφίας του Πλάτωνα που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία είναι ακριβώς αυτή η θεμελιακή αρχή που εδράζεται στο Νηπιαγωγείο: Παιδεία είναι το «εν μέγα»²¹⁷ με το οποίο θα συγκροτηθεί ηθικά και πνευματικά το άτομο, και ταυτόχρονα είναι ο λίθος επάνω στον οποίο θα θεμελιωθεί η ιδανική πολιτεία. Η παιδεία δεν μπορεί να έχει ως σκοπό απλώς τη διατήρηση και εξασφάλιση της ζωής, αλλά την ανύψωσή της προς την τελειότητα, την ανάταση της ψυχής προς το ύψιστο Αγαθό.²¹⁸ Με το «*Μη βία, ώ άριστε, αλλά παίζων τους παίδας τρέφε*».²¹⁹

²¹² Πλάτωνας, *Νόμοι* VI, 763 D έως 794A.

²¹³ Kapp, A., *Die andragogik ober bildung im mannlichen alter. Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Oder dessen praktische* Minden und Leipzig: Germany, 1833, σ. 31.

²¹⁴ Πλάτωνας, *Νόμοι*, 804d.

²¹⁵ Barrow, R., *Plato and education*, London: Rutledge, 1976, σ. 25.

²¹⁶ Πλάτωνας, *Νόμοι*, 797ab.

²¹⁷ Πλάτωνας, *Πολιτεία*, 423e.

²¹⁸ Πλάτωνας, *Πολιτεία*, 518b-d.

²¹⁹ Πλάτωνας, *Νόμοι*, 797ab.

Στη νεότερη Ελλάδα, μετά την ίδρυση του Ελληνικού κράτους ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1895²²⁰ είναι το πρώτο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται η ίδρυση και λειτουργία νηπιαγωγείων και καθορίζεται η ηλικία των νηπίων. Ειδικότερα στο άρθρο 1 ρυθμίζεται η ηλικία εισαγωγής η οποία ορίζεται *«από της απαλής ηλικίας μέχρι και του δού έτους συμπληρωμένου»*. Στον ίδιο νόμο *«περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως»* έχει την αρχή του και ο όρος *«νηπιαγωγείο»*. Στο άρθρο 2 του νόμου αυτού αναφέρεται ότι *«τα των παιδικών ασχολημάτων και μορφωτικών ασκήσεων κανονισθήσονται διά Β.Δ.»*, ενώ ανέθετε τη σύσταση των νηπιαγωγείων σε ιδιώτες *«Τα νηπιαγωγεία συνιστώνται τη αδεία του επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως υπουργείου υπό ιδιωτών, διδάσκουσι δ' εν αυτοίς διδασκάλισσαι ανεγνωρισμένα διά πτυχίου»*.²²¹ Επιχειρώντας μια διαχρονική γνωριμία με τα θεσμικά πλαίσια που ψηφίστηκαν και εφαρμόστηκαν για την οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων μέχρι σήμερα, επιλέχτηκε ως σημείο αφετηρίας ο Ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100/30-4-1976) γνωστός για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε στο ότι αυτός ο νόμος ήταν ο πρώτος που ψηφίστηκε μετά την μεταπολίτευση και οδήγησε στην κατάργηση του αυταρχικού και συγκεντρωτικού πλαισίου του Ν. 651/70, (ΦΕΚ 179/29-8-1970), Άρθρο 21, παραγρ. 2 και άρθρο 22 παραγρ. 2α.

Πράγματι, με τον νόμο 309/1976 *«Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»* το κράτος αποκατέστησε την άδικη αντιμετώπιση και απαξίωση της Προσχολικής Αγωγής. Πιο αναλυτικά, στο άρθρο 3 του νόμου αναφέρεται ότι *«Πρώτη βαθμής της Γενικής Εκπαιδεύσεως είναι η Δημοτική Εκπαίδευσις (Δ.Ε.) και παρέχεται διαδοχικώς εις τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία»*. Με τα άρθρα 4 έως 10 καθορίζονται ο σκοπός του νηπιαγωγείου, η φοίτηση, η οργανικότητα, η διαδικασία ίδρυσης και κατάργησης νηπιαγωγείων, η οργάνωση και η λειτουργία, το διδακτικό προσωπικό, τα προσόντα διορισμού των νηπιαγωγών, οι οργανικές θέσεις και τα καθήκοντα των νηπιαγωγών. Ειδικότερα για το διορισμό σε θέση νηπιαγωγού απαιτούνταν, βάσει του άρθρου 8 του Ν.309/1976,²²² τα εξής προσόντα: *«α) πτυχίο της Σχολής Νηπιαγωγών, β) πτυχίο των μονοετών τμημάτων εκπαίδευσης Νηπιαγωγών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, γ) απολυτήριο Λυκείου ή εξατάξιου Γυμνασίου και*

²²⁰ ΕτΚ. 37/5-10-1895, τ. Α'.

²²¹ Άρθρο 3.

²²² ΦΕΚ 100/30-4-1976.

ειδικό δίπλωμα ή πτυχίο περάτωσης σπουδών Νηπιαγωγών ξένων πανεπιστημίων ή ειδικών ινστιτούτων μονοετούς τουλάχιστον φοίτησης. Με εξουσιοδότηση του προαναφερθέντος Νόμου, εκδόθηκε το Π.Δ. 484/1977 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας των δημόσιων και ιδιωτικών Νηπιαγωγείων»²²³ με αναφορές σε θέματα σχετικά με τον χρόνο λειτουργίας τη φοίτησης, τις εκδηλώσεις των νηπίων, τα τηρούμενα βιβλία και έντυπα, τις εγγραφές των νηπίων, ενώ παράλληλα προβλέπεται και ο θεσμός της επιλογής των νηπίων που θα φοιτήσουν, σε περίπτωση εγγραφής μεγαλύτερου αριθμού νηπίων από αυτόν που μπορεί να εξυπηρετήσει η κάθε σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τις νέες ρυθμίσεις, ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η σωματική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών ως ενισχυτικό συμπλήρωμα της οικογενειακής ανατροφής με μέσα τη διδασκαλία τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς και την καλλιέργεια διαφόρων συνηθειών, ώστε να επιτευχθεί μια καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο θα ζήσουν. Μόλις τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1980, με το Π.Δ 476/1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»²²⁴ ορίστηκαν αναλυτικά οι επιμέρους στόχοι του νηπιαγωγείου (άρθρο 1) που πλαισιώνουν το γενικό σκοπό του, όπως αυτός ορίστηκε με τον νόμο 309/1976, τα γενικά πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, η οργάνωση της ζωής του νηπιαγωγείου όσον αφορά τον χώρο, τις ενασχολήσεις και δραστηριότητες των νηπίων, τον ρόλο της νηπιαγωγού και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Με τα νομοθετήματα αυτά συστηματοποιείται η προσχολική αγωγή. Τα Προεδρικά Διατάγματα 484/1977²²⁵ και 498/1981²²⁶ που ακολούθησαν συμπλήρωσαν και τροποποίησαν τα όσα ίσχυαν με τα νομοθετικά κείμενα Ν. 309/1976.

Ο νόμος ο οποίος αποτέλεσε την αρχή του σύγχρονου Νηπιαγωγείου, ωστόσο, είναι ο νόμος 1566/1985²²⁷ με τον οποίο το νηπιαγωγείο και το δημοτικό εντάσσονται στον ενιαίο σχεδιασμό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, με τον συγκεκριμένο νόμο επισημοποιήθηκε ο όρος Προσχολική Αγωγή ως συνώνυμος του νηπιαγωγείου. Ο νόμος 1566/1985 προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στη δομή και οργάνωση των νηπιαγωγείων, καθώς αναδεικνύει την προσωπικότητα και την

²²³ ΦΕΚ 149/25-5-1977, τχ. Α'.

²²⁴ ΦΕΚ 132/31-5-1980.

²²⁵ ΦΕΚ 149/1-6-1977.

²²⁶ ΦΕΚ 134/25-5-1981.

²²⁷ ΦΕΚ 167/30-09-1985, τχ. Α'.

κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε στοιχεία σημαντικά για την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή. Μ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζει και αναβαθμίζει, θα έλεγε κανείς, τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης και της διαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στην παρ. 1 του άρθρου 3 ορίζεται ο σκοπός της Προσχολικής Αγωγής και στις υπόλοιπες παραγράφους και εδάφια του άρθρου 3 καθορίζονται όλα τα θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των μονάδων προσχολικής αγωγής, την οργανικότητα των μονάδων (1/θ από 7 έως 30 νήπια και 2/θ από 31 έως 60 νήπια), τη φοίτηση, η οποία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές της χώρας και η οποία παραμένει διετής με αρχική ηλικία εγγραφής τα 3 έτη και έξι μήνες την 1η Οκτωβρίου του έτους εγγραφής, ενώ τα επιμέρους ζητήματα ρυθμίζονται με Προεδρικό Διάταγμα. Ακόμη, στην παρ. 2 του άρθρου 12 καθορίζονται τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα για τον διορισμό σε θέση νηπιαγωγού. Συγκεκριμένα, απαιτούνται: «α) πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος Α.Ε.Ι. κατεύθυνσης νηπιαγωγών, ή β) πτυχίο σχολής νηπιαγωγών, ή γ) πτυχίο των τμημάτων νηπιαγωγών που λειτούργησαν στις παιδαγωγικές ακαδημίες, ή δ) αναγνωρισμένο ειδικό δίπλωμα ή πτυχίο ή πιστοποιητικό περάτωσης σπουδών νηπιαγωγού ξένου πανεπιστημίου ή ειδικού ινστιτούτου και απολυτήριο ελληνικού λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου». «Ο διορισμός των νηπιαγωγών γίνεται μέσα από ετήσιους πίνακες διοριστέων, που συντάσσονται στο τέλος κάθε έτους και περιλαμβάνονται όλοι όσοι έκαναν αίτηση διορισμού μέσα στο ίδιο έτος και με σειρά που καθορίζεται από το βαθμό του πτυχίου. Στην περίπτωση ομοιοβαθμίας η σειρά καθορίζεται από την ημερομηνία αίτησης διορισμού».²²⁸ Στην παρ. 9 του άρθρου 11 γίνεται αναφορά σε θέματα διοίκησης των νηπιαγωγείων. Προϊστάμενοι των μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων γίνονται εκπαιδευτικοί του κλάδου των νηπιαγωγών με οποιοδήποτε βαθμό. Σύμφωνα με την παρ. 5 του ίδιου άρθρου «προϊστάμενος του μονοθέσιου νηπιαγωγείου είναι ο νηπιαγωγός που υπηρετεί σε αυτό. Στα διθέσια και άνω νηπιαγωγεία καθήκοντα προϊσταμένου ασκεί ο ανώτερος σε βαθμό. Αν υπάρχουν ομοιόβαθμοι, ο προϊστάμενος ορίζεται με απόφαση του προϊσταμένου της διεύθυνσης ή του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ύστερα από γνώμη του οικείου περιφερειακού συμβουλίου».²²⁹ Εκτός

²²⁸ Οπ.π., παρ.1 άρθρο 15.

²²⁹ Οπ.π., παρ.5 άρθρο 11.

των διοικητικών του καθηκόντων, ο προϊστάμενος του νηπιαγωγείου ασκεί και διδακτικά καθήκοντα, ενώ τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών καθορίζονται με απόφαση υπουργού Παιδείας.²³⁰ Ιδιαίτερα στα άρθρα 28 και 29 γίνεται ιδιαίτερη αναφορά, για πρώτη φορά, στην επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, περιγράφοντας τον σκοπό και τις μορφές της επιμόρφωσης που θα πρέπει να λαμβάνουν, την οργάνωση και λειτουργία της επιμόρφωσης, αλλά και τους φορείς μέσω των οποίων θα διεξάγεται αυτή, ενώ στο άρθρο 30 αναφέρεται για πρώτη φορά η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, παράλληλα με την επιμόρφωση. Με τις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου άλλαξε η φιλοσοφία και ο σκοπός του νηπιαγωγείου. Με τον νόμο αυτό ιδρύονται Πειραματικά Νηπιαγωγεία στα Α.Ε.Ι. και γίνεται υποχρεωτική η φοίτηση στα Νηπιαγωγεία. Στο δεύτερο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 2 ορίζεται ότι η φοίτηση των νηπίων τα οποία μέχρι και την 31η Δεκεμβρίου του 2010 συμπληρώνουν ηλικία πέντε ετών έχει γίνει πλέον υποχρεωτική²³¹ και επίσης καθορίζεται ο τρόπος της Βεβαίωσης Παρακολούθησης Νηπίου, η οποία είναι ένα από τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την εγγραφή στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.²³²

Η μισθολογική και βαθμολογική εξίσωση των νηπιαγωγών με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και κλάδων επετεύχθη με το Νόμο 1504/1984, το οποίο αποτελεί ένα στοιχείο αναγνώρισης των νηπιαγωγών ως ισότιμου κλάδου εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η αναβάθμιση των Σχολών Νηπιαγωγών και η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών, ως τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας βελτίωσε την παρεχόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των νηπιαγωγών. Βασισμένο στις νομοθετικές ρυθμίσεις του νόμου 1566/1985, εκδίδεται το νέο Π.Δ. 387/1990 σχετικά με την «Οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων»,²³³ το οποίο διατηρήθηκε μέχρι το 1998, οπότε αντικαταστάθηκε από το Π.Δ. 200/1998.²³⁴ Με τον νόμο 2327/1995 έγινε τροποποίηση της ηλικία εγγραφής των νηπίων και ορίστηκε ως ελάχιστο όριο έναρξης φοίτησης η συμπλήρωση των 4

²³⁰ Παρ. 6, άρθρο 12.

²³¹ ΦΕΚ 272Α /200.

²³² ΦΕΚ.6/278/56068/Γ1/17-5-2011 Υ.Α.

²³³ ΦΕΚ 153/21-11-1990, τχ. Α'.

²³⁴ ΦΕΚ 161/13-8-1998, τχ. Α'.

ετών την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, ηλικία εγγραφής η οποία ισχύει ως σήμερα.

Η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία του νηπιαγωγείου άλλαξε εκ νέου με τις ρυθμιστικές διατάξεις που περιέχονται στο άρθρο 3 του Ν. 2525/1997 με τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».²³⁵ Με τη θέσπιση καινούργιων διατάξεων καθιερώνεται το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο ως ένας τύπος νηπιαγωγείου διευρυμένου ωραρίου. Με το άρθρο 3 του νόμου: 1) Καθιερώνεται η λειτουργία του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων. 2) Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο λειτουργεί επί οκτώ (8) ώρες τουλάχιστον ημερησίως. Σε κάθε Ολοήμερο Νηπιαγωγείο τοποθετούνται και υπηρετούν δύο νηπιαγωγοί, τακτικοί ή αναπληρωτές. 3) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης που εφαρμόζεται στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, καθώς και το ωράριο εργασίας, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των νηπιαγωγών του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μετατρέπονται σταδιακά τα λειτουργούντα Νηπιαγωγεία σε Ολοήμερα Νηπιαγωγεία, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών σε διδακτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή. Με τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους του νέου αυτού θεσμού προσδοκάται η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής καθώς διευρύνονται οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα παιδιά των εργαζομένων γονέων, συμβάλλοντας έτσι στην άμβλυνση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων.

Στη συνέχεια των θεσμικών ρυθμίσεων για το Νηπιαγωγείο εκδίδεται το ΠΔ 200/1998, με το οποίο ρυθμίζεται η οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων (ωρολόγιο πρόγραμμα, φοίτηση νηπίων, αναλογία μαθητών ανά τμήμα, καθήκοντα εκπαιδευτικών, συλλόγου διδασκόντων, στελεχών διοίκησης κ.ά.) ως ανεξάρτητων

²³⁵ ΦΕΚ 188/23-09-1997/τχ. Α'.

εκπαιδευτικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.²³⁶ Στο άρθρο 7 παρ.10 του ίδιου Π.Δ. αναφέρεται σχετικά με τη φοίτηση νηπίων ότι, αν ο αριθμός αιτήσεων είναι μεγάλος, ικανοποιούνται κατά προτεραιότητα οι αιτήσεις των νηπίων Α΄ ηλικίας και οι τυχόν κενές θέσεις συμπληρώνονται με νήπια Β΄ ηλικίας κατόπιν κλήρωσης. Τα ιδιωτικά Νηπιαγωγεία έχουν την ίδια οργάνωση και λειτουργία, ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας και χορηγούν ισότιμους τίτλους σπουδών με εκείνους των δημόσιων.

Τον Δεκέμβριο του 2006 με τον νόμο 3518/ 2006 γίνεται υποχρεωτική η προσχολική εκπαίδευση για ένα έτος για τα παιδιά της Α΄ ηλικίας τα οποία την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία 5 ετών.²³⁷ Με βάση των συγκεκριμένο νόμο, 1) η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων (4) ετών. 2) Η φοίτηση όσων νηπίων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής έχουν συμπληρώσει ηλικία πέντε (5) ετών είναι υποχρεωτική 3) Σε περιοχές που δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις ίδρυσης νηπιαγωγείου μπορεί, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, να λειτουργήσει παράρτημα του πλησιέστερου προς αυτό νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι με την ψήφιση του ανωτέρω νόμου αναδείχθηκε το σημαντικό πρόβλημα της στέγασης όλων των νηπιαγωγείων, το οποίο προσπάθησε η Πολιτεία να αντιμετωπίσει με διάφορες ρυθμίσεις. Τελικά, έφθασε να βρει την οριστική λύση με την εγκύκλιο περί προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2011-2012.²³⁸

Με την ΥΑ 139272/Δ1/05-08-2016 (ΦΕΚ270/2016,τ.Β΄) και την εγκύκλιο 140510/Δ1/01-09-2016 με θέμα «Λειτουργία Νηπιαγωγείων για το σχολικό έτος 2016-17, Ενημέρωση και οδηγίες για τον ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Νηπιαγωγείου», το ΥΠ.Π.Ε.Θ. λαμβάνοντας υπόψη το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, τις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες της ελληνικής οικογένειας και τον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποχρεωτική εκπαίδευση, αναμόρφωσε και αντικατέστησε τους δύο τύπους νηπιαγωγείου, κλασικό και ολοήμερο, οι οποίοι λειτουργούσαν παράλληλα, με έναν Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου

²³⁶ ΦΕΚ 161/13- 7-1998 τχ. Α'.

²³⁷ ΦΕΚ272 τ.Α΄,21-12-2006 .

²³⁸ ΦΕΚ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011.

Νηπιαγωγείου, αναμορφώνοντας παράλληλα και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου περιλαμβάνει: α) το Βασικό Υποχρεωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (νήπια και προνήπια), αφορά όλα τα τμήματα και διαρκεί από τις 8.30 μέχρι τις 13.00, β) το Προαιρετικό Ολοήμερο πρόγραμμα που διαρκεί από τις 13.00 μέχρι τις 16:00. Στο πλαίσιο του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος υπάρχει δυνατότητα λειτουργίας τμήματος πρόωρης υποδοχής από 7:45 μέχρι 8:30. Το Βασικό Υποχρεωτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται σε είκοσι πέντε (25) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και διαμορφώνεται με βάση το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Δηλαδή, βασίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ), καθώς και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΑΠΣ). Με τη συγκεκριμένη Υ.Α υποβαθμίστηκε ο ρόλος του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου καθώς μετετράπη σε προαιρετικό μετά τη λήξη του πρωινού προγράμματος στις 13.00, έχασε την παιδαγωγική σύνδεση που είχε με την πρωινή λειτουργία, κατάργησε την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών και τελικά το ολοήμερο νηπιαγωγείο απαξιώθηκε ως προς τη λειτουργία του από τους Διοικητικούς φορείς της Εκπαίδευσης με την αιτιολογία του δήθεν προαιρετικού του χαρακτήρα.

Το Π.Δ.79/2017 έφερε την παύση της ισχύος του ν. 200/1998. Με το συγκεκριμένο Π. Δ. τα Νηπιαγωγεία αποκτούν έναν νέο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας ο οποίος σύμφωνα με το Υπουργείο σηματοδοτεί μία νέα εποχή για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διότι απεικονίζει την οργάνωση και λειτουργία ενός σύγχρονου σχολείου προσαρμοσμένου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τις νέες ρυθμίσεις γίνεται εμφανής ο ενιαίος χαρακτήρας της Α/θμιας Εκπαίδευσης σε καθημερινό πρακτικό πεδίο ενώ για πρώτη φορά δε διαχωρίζεται η λειτουργία του Νηπιαγωγείου από αυτή του Δημοτικού σχολείου. Το Π.Δ αποσαφηνίζει και συγκεκριμενοποιεί σημεία για τα οποία δεν υπήρχε απάντηση για χρόνια και καλύπτει τις ανάγκες λειτουργίας του σημερινού σχολείου. Το νέο Προεδρικό Διάταγμα ρυθμίζει θέματα που αφορούν στα Νηπιαγωγεία, όπως την έναρξη και τη λήξη του σχολικού και του διδακτικού έτους, τις διακοπές και τις αργίες, τις σχολικές περιφέρειες και τη λειτουργία συστεγαζόμενων σχολείων, τις εγγραφές και μετεγγραφές, αλλά και τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Με το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα καταρτίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα, γίνεται

η κατανομή των τάξεων του Νηπιαγωγείου, ρυθμίζεται η παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών, οι σχολικές δράσεις αλλά και οι επιμορφωτικές δράσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, ενισχύεται ο Σύλλογος Διδασκόντων με νέες αρμοδιότητες που αφορούν στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας. Μια σοβαρή έλλειψη του Διατάγματος, ωστόσο, είναι η απουσία ρύθμισης θεμάτων αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορά την αξιολόγηση ή την πρόωπη παρέμβαση κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο.

Το νομοσχέδιο έχει τροποποιηθεί τα τελευταία χρόνια με τους Ν.4521/2018, 4559/2018 και 4589/19. Με τον νόμο 4521/2018, εδαφ. γ, παρ. 3, άρθρο 3 (ΦΕΚ 38/2-5-2018) θεσμοθετείται η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση καταδεικνύοντας την σπουδαία σημασία και τον ουσιαστικό ρόλο του νηπιαγωγείου στη μετέπειτα εκπαίδευση του μαθητή. Η εφαρμογή του νέου νόμου 4521/2018 έγινε κατά περιοχές. Ο νόμος τονίζει ότι στο αρχικό στάδιο εφαρμογής του, η υποχρεωτική διετής φοίτηση στο νηπιαγωγείο θα ισχύει μόνο στις περιοχές όπου υπάρχει συμφωνία μεταξύ του Διευθυντή Εκπαίδευσης, του οικείου Δημάρχου και του Προέδρου του οικείου Συλλόγου των Εκπαιδευτικών.²³⁹ Ειδικότερα, από το σχολικό έτος 2018-2019 άρχισε σε 184 δήμους της χώρας η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων που θα συμπλήρωναν την 31/12/2018 την ηλικία των 4 ετών. Σε βάθος τριετίας, η δίχρονη προσχολική εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική για το σύνολο των δήμων της χώρας, επεκτείνοντας έτσι τα όρια της υποχρεωτικής ενιαίας εκπαίδευσης από 10 σε 11 χρόνια. Την επέκταση της δίχρονης υποχρεωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης για το επόμενο σχολικό έτος 2019-2020 προβλέπει Κοινή Υπουργική Απόφαση.²⁴⁰ Στο πολυνομοσχέδιο για την Παιδεία που ψηφίστηκε πρόσφατα²⁴¹ αναφέρεται: «Με την ψήφιση του άρθρου 33 του Ν 4521/2018 (Α' 38) καθιερώνεται η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση». Παράλληλα, το πρώτο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 1566/1985 (Α' 167) αντικαθίσταται ως εξής: «Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του». Ακόμη, η παρ. 3 του άρθρου 3 του Ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής: «Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του

²³⁹ ΦΕΚ 38/2-5-2018.

²⁴⁰ ΦΕΚ 15/27268/Δ1/29-2-2019.

²⁴¹ ΦΕΚ. 4610/2019.

έτους εγγραφής, ηλικία τεσσάρων (4) ετών». Η παρ. 4 του άρθρου 3 του Ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής: «Η φοίτηση όσων νηπίων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών είναι υποχρεωτική σε όλη τη χώρα. Για τα νήπια που συμπληρώνουν ηλικία τεσσάρων (4) ετών, σύμφωνα με την παράγραφο 3, γίνεται υποχρεωτική σταδιακά, από το σχολικό έτος 2018-2019 και σε κάθε περίπτωση εντός τριετίας, κατά δήμους, οι οποίοι ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, εφαρμοζόμενου σε κάθε περίπτωση του δεύτερου εδαφίου της παρ. 3 του άρθρου 2 του Ν 1566/1985. Η κοινή υπουργική απόφαση του προηγούμενου εδαφίου εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των οικείων Περιφερειακών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία διατυπώνεται μετά από γνώμη τριμερούς Επιτροπής, η οποία συγκροτείται με απόφαση των ιδίων. Η εν λόγω Επιτροπή αποτελείται από τους οικείους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Προέδρους, τους οικείους Δημάρχους και τους Προέδρους των οικείων Συλλόγων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μέλη». δ) Η παρ. 5 του άρθρου 3 του Ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής: «Στους μαθητές που αποφοιτούν από το Νηπιαγωγείο χορηγείται τίτλος που χρησιμεύει για την εγγραφή στο Δημοτικό, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων».

Για το σχολικό έτος 2019-2020, τέθηκε σε εφαρμογή η διάταξη του Ν.4589/2019, μειώνοντας τον μέγιστο αριθμό προνηπίων και νηπίων στα τμήματα των νηπιαγωγείων, από 25 σε 22, με στόχο τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξής τους. Με την 127860/Δ1/13-08-2019 υπουργική απόφαση ολοκληρώθηκε η ένταξη και των τελευταίων δήμων της χώρας στη δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση το επόμενο σχολικό έτος 2020-2021. Η αναβάθμιση του ρόλου των δημάρχων ως υποστηρικτών ή όχι του θεσμού, παρέχοντας αρνητική ή θετική έγκριση, καθόρισε και τη συνέπεια στην τήρηση του Νόμου, οδήγησε σε δυσλειτουργία και τελικά ακύρωσε την εφαρμογή του μέτρου της δίχρονης προσχολικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε αρκετούς Δήμους πέραν της τριετίας.

Ο νέος Νόμος για την Παιδεία Ν 4692/2020, «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολείου και οι ρυθμίσεις του κινούνται σε 3 βασικούς άξονες: (α) την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στο σχολείο,

(β) παρεμβάσεις για την ενίσχυση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και (γ) οργανωτικές και βελτιωτικές ρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση. Στην Αιτιολογική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», μέρος α΄ στις Διατάξεις για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, στο Κεφάλαιο α΄ - Αλλαγές στο Σχολείο στο άρθρο 1 προβλέπεται η εισαγωγή πιλοτικής δράσης με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» για την ένταξη νέων θεματικών στο Νηπιαγωγείο με στόχο την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων («soft skills»), δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης (από κοινού «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα») στους μαθητές, όπως ενδεικτικά η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επικοινωνία, η ευελιξία και προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η οργανωτική ικανότητα, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, ο ψηφιακός και τεχνολογικός γραμματισμός. Στο άρθρο 2 προβλέπεται η πιλοτική εισαγωγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου της δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών, μέσω του προγραμματισμού και της υλοποίησης δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικό της Αγγλικής Γλώσσας, παρουσία του Νηπιαγωγού. Με την υπ' αρ. Φ.7/76108/ΓΔ4/17-06-2020 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίστηκαν 58 νηπιαγωγεία για την εφαρμογή της πιλοτικής εισαγωγής δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα.

5. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών

Η εκπαίδευση των πρώτων νηπιαγωγών στην Ελλάδα άρχισε στην περίοδο 1881-1886 στο Ελληνικό Παρθεναγωγείο το οποίο ιδρύθηκε από την Αικατερίνη Λασκαρίδου.²⁴² Παράλληλα και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία εκπαίδευσε νηπιαγωγούς σε περιορισμένο αριθμό ο οποίος οριζόταν κάθε φορά από το Συμβούλιο της Εταιρείας. 100 χρόνια αργότερα ιδρύθηκαν τα πρώτα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα με τον νόμο 1268/82, παρ. 46, καθιερώθηκε η πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών στην Ελλάδα και προβλέφθηκε για πρώτη φορά η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα ΑΕΙ της χώρας.

Η οργάνωση και η λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων διέπεται από το Π.Δ. 320/83 και τον Ν.1268/82. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικότερα στο πλαίσιο του άρθρου 1 παρ. 2 του Ν. 1268/82 έχουν ως αποστολή: α) Να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα. β) Να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία. γ) Να συμβάλλουν στην άνοδο του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό, τι αφορά σε ζητήματα Παιδαγωγικής. δ) Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει (άρθρο 2 του Π.Δ. 320/83). Από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 ιδρύονται και λειτουργούν τα πρώτα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Πάτρας και δέχονται τους πρώτους φοιτητές τετραετούς φοίτησης. Το Ακαδημαϊκό έτος 1986-88 ιδρύονται και λειτουργούν άλλα τρία Παιδαγωγικά Τμήματα νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια Αθήνας, Ιωαννίνων και Κρήτης. Σήμερα τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα είναι εννέα. Κάθε Σχολή έχει διαφορετικό όνομα και παρά τις γενικές κατευθυντήριες οδηγίες η εκπαίδευση των νηπιαγωγών από το ένα Παιδαγωγικό Τμήμα βασίζεται σε διαφορετικούς Οδηγούς Σπουδών που έχουν διαφοροποιημένο περιεχόμενο, παρέχουν όμως τα ίδια επαγγελματικά δικαιώματα στους απόφοιτους τους. Ο Ν.4521/2018 προβλέπει ότι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών

²⁴² Γαβαλά Λ., *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Πρώτο σχολείο της ζωής*, Αθήνα: Δίπτυχο, 1976.

εγκρίνεται από τη Σύγκλητο, ύστερα από εισήγηση του Τομέα και σύμφωνη γνώμη της Συνέλευσης του Τμήματος. Οι σχολές που λειτουργούν είναι:

1) Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ).

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών άρχισε να λειτουργεί το ακαδημαϊκό έτος 1987-1988. Τον Σεπτέμβριο του 1997 μετονομάστηκε σε Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ). Μετά τον πρόσφατο Νόμο 4009/2011, όπως αυτός τροποποιήθηκε από τους Ν. 4076/12 και 4115/13, καθώς και το ΠΔ. 85/13 (ΦΕΚ Α.124/3-6-13), το ΤΕΑΠΗ λειτουργεί στο πλαίσιο της Σχολής Επιστημών της Αγωγής. Το ΤΕΑΠΗ είναι ένα από τα πανεπιστημιακά τμήματα που προσφέρει πτυχίο με συγκεκριμένη επαγγελματική προοπτική που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν πρόκειται ωστόσο για «επαγγελματική» σχολή αλλά για πανεπιστημιακό ίδρυμα που καλλιεργεί την επιστημονική παιδεία και διασφαλίζει τη σχετική με το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού κατάρτιση. Η σύνθεση επιστημονικής γνώσης και επαγγελματικής κατάρτισης ή, με άλλους όρους, η σύνθεση θεωρίας και πράξης, είναι βασική αρχή του Τμήματος.

Στόχος του ΤΕΑΠΗ είναι να δώσει τα κατάλληλα εργαλεία που θα επιτρέψουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων, την ανάλυση των πολλαπλών παραγόντων (ψυχολογικών, κοινωνικών, παιδαγωγικών) που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα, και τέλος την οργάνωση της παιδαγωγικής πρακτικής. Τόσο τα λεγόμενα πρακτικά μαθήματα όσο και τα μαθήματα τα σχετικά με τις τέχνες (μουσική, ζωγραφική, θέατρο) όχι μόνο έχουν επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά απαιτούν τη γνώση άλλων επιστημονικών πεδίων, για να εφαρμοστούν στην πράξη με θετικά αποτελέσματα. Το ΤΕΑΠΗ παρέχει στους/στις αποφοίτους του βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής, επιδιώκει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, εξοικειώνει τους φοιτητές με τις μεθόδους και τα εργαλεία της επιστημονικής έρευνας, δίνοντάς τους έτσι τα ουσιαστικά εφόδια ώστε να μπορούν, αν το θελήσουν, να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε συναφή γνωστικά αντικείμενα.²⁴³

²⁴³ www.ecd.uoa.gr

2) Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η Παιδαγωγική Σχολή ιδρύθηκε το 1989 με βάση το Π.Δ. 450/30-8-1989 (ΦΕΚ τ. Α΄αρ. 196/8-9-1989) και σ' αυτήν εντάχθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα α) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) και β) Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε). Το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 («Τμήμα Νηπιαγωγών» έως το 2000) και αναπτύσσει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με στόχο την εκπαίδευση εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και την προώθηση της έρευνας σε σύνδεση με τις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις και τις εθνικές και κοινωνικές ανάγκες. Με το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών καλύπτεται ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων προς πολλές και διαφορετικές επιστημονικές κατευθύνσεις, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες, για να συνθέσουν το πορτρέτο μιας/ενός σύγχρονης/ου επαγγελματία Προσχολικής Εκπαίδευσης και Αγωγής, με ολοκληρωμένη επιστημονική ταυτότητα αλλά πάντα στο πνεύμα των παιδαγωγικών και ανθρωπιστικών παραδόσεων.²⁴⁴

3)Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία ιδρύθηκε το 1983 (ως Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) με σκοπό την ανάπτυξη της έρευνας στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής και την παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις/στους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας. Πράγματι, το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, έχει εξελιχθεί σε ένα θεσμό στο πλαίσιο του οποίου καλλιεργούνται, τόσο στο επίπεδο της διδασκαλίας όσο και σε αυτό της έρευνας, όλες εκείνες οι επιστήμες οι οποίες διεθνώς προσδιορίζονται ως Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Επίσης, αποστολή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία ήταν και είναι μέχρι τώρα, η εκπαίδευση σύγχρονων παιδαγωγών για την προδημοτική εκπαίδευση.

²⁴⁴ www.nured.auth.gr.

Το Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. επιδιώκει την αριστεία τόσο σε Ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Είναι προσηλωμένο στις αρχές της αξιοκρατίας και της δημοκρατίας, μέσα σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο δημιουργικής διδασκαλίας και έρευνας που αποβλέπει στην ενίσχυση των γνωσιακών μεθόδων και διαδικασιών διαρκούς εκπαίδευσης. Σκοπός του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών είναι ο εφοδιασμός των φοιτητριών και φοιτητών με ένα σύγχρονο και αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο που θα τους καθιστά επαρκείς στην στελέχωση θέσεων σε τομείς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης από το προπτυχιακό μέχρι το προχωρημένο μεταπτυχιακό επίπεδο και η παραγωγή γνώσης στις επιστήμες της εκπαίδευσης.²⁴⁵

4) Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το Τμήμα σε μια 25ετή και πλέον πορεία έχει διαμορφώσει ένα δυναμικό πλαίσιο προσφερόμενων δυνατοτήτων μάθησης και έρευνας. Οι προπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, οι πολλαπλές επιμορφωτικές δράσεις, τα ερευνητικά προγράμματα, τα συνέδρια, οι διεθνείς συνεργασίες κινητικότητας και η πρακτική άσκηση συγκροτούν τη φυσιογνωμία ενός Τμήματος που μεθοδικά διαμορφώνει το προφίλ του/της σύγχρονου/νης παιδαγωγού σε ένα περιβάλλον επαγγελματικού, ακαδημαϊκού και προσωπικού μετασχηματισμού. Στόχος του είναι η καλλιέργεια ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να λειτουργήσουν ως επιστήμονες παιδαγωγοί, ερευνητές και ενεργοί πολίτες, αναγνωρίζοντας ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί σημαντικότερη διάσταση στη μαθησιακή πορεία των σύγχρονων μαθητών, αλλά και των μαθητών του μέλλοντος. Ο Οδηγός Σπουδών με τη διάρθρωση των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί θα πρέπει να εξοπλιστούν με τέτοιες δεξιότητες και προσόντα ικανά να ανταποκριθούν σε συνθήκες ραγδαίας μεταβολής του μαθητικού πληθυσμού τα επόμενα χρόνια.²⁴⁶

5) Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.)

Είναι ένα από τα τρία πρώτα Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που ιδρύθηκαν το 1984 με έδρα το Συγκρότημα Παπαστράτου στο Βόλο. Ανήκε στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, η οποία μετονομάστηκε σε Σχολή Επιστημών του

²⁴⁵ www.ecedu.upatras.gr

²⁴⁶ www.ecedu.uoi.gr

Ανθρώπου, και τέλος μετά την εφαρμογή του σχεδίου «Αθηνά» ανήκει στην Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Αντίστοιχα, η αρχική ονομασία του τμήματος ήταν Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πήρε το σημερινό του όνομα με το Προεδρικό Διάταγμα 236 του 2000, που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 200/18-09-2000. Βασικός σκοπός του ΠΤΠΕ είναι η εκπαίδευση των φοιτητριών και των φοιτητών σύμφωνα με το μοντέλο του εκπαιδευτικού που ερευνά, στοχάζεται, αξιολογεί και αυτοαξιολογείται, δημιουργεί και σχεδιάζει, ώστε οι απόφοιτοί να διαθέτουν υψηλού επιπέδου ερευνητικές και επαγγελματικές δεξιότητες που να τους καθιστούν ικανούς να ανταποκρίνονται με υπευθυνότητα και επάρκεια στον πολυσύνθετο παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο, καθώς και στις μελλοντικές επιστημονικές και επαγγελματικές εξελίξεις. Προτεραιότητα στο Τμήμα αποτελεί η κατάρτιση στοχασόμενων εκπαιδευτικών που δεν επαφίενται σε, συχνά επικρατούσες, παραδοσιακού τύπου παραδοχές, αλλά στο πλαίσιο μιας διαρκούς προσωπικής αναζήτησης επιχειρούν: (α) την εμβάθυνση στο σύνθετο φαινόμενο της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την προαγωγή της γνώσης σε ζητήματα εκπαίδευσης και διδακτικής, (β) την ανάπτυξη σύγχρονων και ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και (γ) τη διασύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με την έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο ανάπτυξης των διαδικασιών της διδασκαλίας και μάθησης, που αφορούν στην εκπαίδευση και αγωγή παιδιών προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας.²⁴⁷

6) Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης έχει ως αποστολή: α) να καλλιεργεί και να προάγει τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα, β) να παρέχει στον πτυχιούχο τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα του εξασφαλίσουν άρτια κατάρτιση στην επιστημονική και επαγγελματική του σταδιοδρομία, γ) να συμβάλλει στην εξύψωση του επιπέδου και την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπαίδευσης σε ό, τι αφορά τα ζητήματα της Παιδαγωγικής και δ) να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και την επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει. Οι γενικού στόχοι του προγράμματος σπουδών

²⁴⁷ www.ece.uth.gr.

είναι να καλλιεργεί στο φοιτητή την κριτική σκέψη, την αναζήτηση της γνώσης και τη δημοκρατική συμπεριφορά. Να αναπτύσσει πνεύμα συλλογικής προσπάθειας, διεπιστημονικής συνεργασίας και πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του φοιτητή, ώστε να καλλιεργηθούν αξίες και στρατηγικές, για να προσφέρει ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός υψηλής ποιότητας παιδαγωγικό έργο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.²⁴⁸

7) Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Το Τμήμα άρχισε να λειτουργεί το 1987. Η αρχική του ονομασία ήταν Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Το 1992 έγινε αυτοδύναμο Τμήμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Το 1998 εντάχθηκε στη Σχολή Επιστημών Αγωγής μαζί με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το 2002 μετονομάστηκε σε Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Στα χρόνια που πέρασαν από την ίδρυσή του αναπτύχθηκε ως ένα επιστημονικά αξιόπιστο Πανεπιστημιακό Τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας, με σαφή προσανατολισμό στις σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Στο πνεύμα αυτό έχει προετοιμάσει όλα τα προηγούμενα χρόνια εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας που μπορούν να ασκήσουν με επάρκεια παιδαγωγικό και ερευνητικό έργο.²⁴⁹

8) Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και ταυτόχρονα η Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας ιδρύθηκαν με το Προεδρικό Διάταγμα 99/1993. Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ) ιδρύθηκε με το Π.Δ. 92/2003 (Φ.83/11-4-2003) και άρχισε τη λειτουργία του το 2003. Τα πρώτα Τμήματα του ΠΔΜ αποτέλεσαν τα τέσσερα Τμήματα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου που έδρευαν στη Δυτική Μακεδονία, μεταξύ αυτών και τα δύο Τμήματα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας. Από 1-1-2004 μεταφέρθηκε και το προσωπικό (μέλη ΔΕΠ, ΕΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ και διοικητικό προσωπικό). Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π.Δ. 544/1989, το άρθρο 5 του Π.Δ. 99/1993 και στο πλαίσιο της αποστολής του Πανεπιστημίου (άρθρο 1 του Ν.

²⁴⁸ www.edc.uoc.gr

²⁴⁹ www.psed.duth.gr

1268/1982) το Τμήμα έχει ως αποστολή να καλλιεργεί και να προάγει τις Επιστήμες της Αγωγής με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα, να παρέχει στους/στις πτυχιούχους την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη, να συμβάλλει στην εξύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και στην κάλυψη των αναγκών σε ζητήματα Παιδαγωγικής, να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών εν γένει προβλημάτων, να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση και να χορηγεί πτυχίο, το οποίο παρέχει στους/στις κατόχους η δυνατότητα να διορίζονται ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί σε νηπιαγωγεία.²⁵⁰

9)Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) ιδρύθηκε το 1987 και επιδιώκει την επιστημονική, τεχνολογική και επαγγελματική κατάρτιση των φοιτητών/τριών σε υψηλό επίπεδο, ώστε να γίνουν ικανοί/ές να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αξιολογούν εκπαιδευτικές δράσεις, υπηρεσίες και προϊόντα για την προσχολική ηλικία αλλά και για άλλους ειδικούς πληθυσμούς. Η πρωτοτυπία του Τμήματος βασίζεται σε δύο δομικές διαπιστώσεις, στο ότι τα γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα είναι ταυτόσημα με τα φαινόμενα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική πράξη και όχι με τους παραδοσιακούς επιστημονικούς κλάδους. Προωθείται, με άλλο λόγο, η λειτουργική και κριτική ανάπτυξη καινοτομικών πεδίων και διαστάσεων, οι οποίες εντάσσονται σε όλα τα μαθήματα, τις έρευνες, τον διοικητικό σχεδιασμό και την πρακτική των σχέσεων, όπως οι διαστάσεις του φύλου- ισότητας, του περιβάλλοντος – αειφορίας, της ψηφιακής και δικτυακής τεχνολογίας, της φιλοσοφίας, της διαπολιτισμικότητας. Η δεύτερη καινοτομία συνίσταται στο ότι, από τη μελέτη της διεθνούς πραγματικότητας και των τάσεων που αναπτύσσονται στο χώρο των Τμημάτων Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, οι σπουδές που παρέχονται στο Τμήμα συμβαδίζουν αφενός με τις σύγχρονες κατευθύνσεις των Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής (νοητικές δομές και ανάπτυξη, ψυχολογικές δομές και επικοινωνία, κοινωνικές δομές και προσωπικότητα, πολιτισμικό

²⁵⁰ <https://nured.uowm.gr/>

περιβάλλον και γνωστική ανάπτυξη, μαθησιακές δραστηριότητες και παιδαγωγική διαχείριση, κριτική λειτουργία και εκπαιδευτική πράξη), αφετέρου με την ανάπτυξη των Επιστημών του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ανάλυση και σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων σε ειδικούς πληθυσμούς, ανάλυση και σχεδιασμός νέων ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης, ανάλυση και σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, έννοια και μέθοδοι της αξιολόγησης). Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός ως βασικός άξονας ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος, αποτελεί μια συστηματική διαδικασία για την επεξεργασία και ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων και καινοτόμων προσεγγίσεων και προϊόντων. Περιλαμβάνοντας διαδικασίες ανάλυσης των μαθησιακών αναγκών και στόχων καθώς και την ανάπτυξη συστημάτων που να τις αντιμετωπίζουν μέσα από τη δημιουργία, τη δοκιμή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δίνει έμφαση στην εξασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης.²⁵¹

Εξετάζοντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσα από τις επίσημες ιστοσελίδες των ανωτέρω Πανεπιστημιακών Σχολών αναδεικνύεται ότι, προκειμένου οι φοιτητές/τριες υποψήφιοι/ες να ασκήσουν το απαιτητικό λειτούργημα /επάγγελμα του/της νηπιαγωγού, εκπαιδεύονται ώστε να αποκτήσουν ένα επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο στις επιστήμες της Αγωγής του ανθρώπου, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν υψηλής ποιότητας παιδαγωγικό έργο σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της ενότητας η εκπαίδευσή τους βασίζεται σε Οδηγούς Σπουδών με διαφορετικά περιεχόμενα και αρκετά μεγάλες αποκλίσεις. Σε μια προσπάθεια περιληπτικής καταγραφής των στόχων σταχυολογούμε ότι με την εκπαίδευσή τους επιδιώκεται η καλλιέργεια και προαγωγή της Παιδαγωγικής Επιστήμης και η εξύψωση του επιπέδου της Παιδαγωγικής. Ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου είναι προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός επαγγελματία παιδαγωγού της Προσχολικής Εκπαίδευσης ο/η οποίος/α θα είναι σε θέση να καλύπτει τις αυξημένες ανάγκες της εκπαίδευσης σε ζητήματα Παιδαγωγικής. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να λειτουργούν ως επιστήμονες παιδαγωγοί, με δεξιότητες και προσόντα με τα οποία θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ραγδαίες μεταβολές του μαθητικού πληθυσμού τα επόμενα χρόνια. Επιδιώκεται σχεδόν σε όλα τα Τμήματα η διασύνδεση

²⁵¹ www.rhodes.aegean.gr

της παιδαγωγικής θεωρίας με την προώθηση και ανάπτυξη της έρευνας, ώστε να αποκτήσουν οι μελλοντικοί παιδαγωγοί υψηλού επιπέδου ερευνητικές και επαγγελματικές δεξιότητες και να μπορούν να λειτουργούν και να αναπτύσσουν σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Επιπλέον, επιδιώκεται η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων ανάπτυξης όπως η κριτική σκέψη και ο στοχασμός, η δυνατότητα αναζήτησης της γνώσης, η δημοκρατική συμπεριφορά και γενικά η εκπαίδευση των φοιτητριών και των φοιτητών σύμφωνα με το μοντέλο του εκπαιδευτικού που ερευνά, στοχάζεται, αξιολογεί και αυτοαξιολογείται, δημιουργεί και σχεδιάζει, ώστε να διαθέτει υψηλού επιπέδου ερευνητικές και επαγγελματικές δεξιότητες που να τον καθιστούν ικανό να ανταποκρίνεται με υπευθυνότητα και επάρκεια στον πολυσύνθετο παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο, καθώς και στις μελλοντικές επιστημονικές και επαγγελματικές εξελίξεις. Η επάρκεια στην άσκηση των επαγγελματικών απαιτήσεων με θεωρητική κατάρτιση και διδακτικές προσεγγίσεις φαίνεται να είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης των φοιτητών στις περισσότερες σχολές. Σε έναν Οδηγό Σπουδών (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πατρών) αναφέρεται η αριστεία σε Ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αλλά δεν διευκρινίζεται αν αυτή συνδέεται με την πρόοδο και στην μόρφωση των φοιτητών ή με τη δυνατότητα εκπαίδευσης αρίστων νηπίων. Μια ακόμη έλλειψη στους οδηγούς σπουδών των ιδρυμάτων που επισκοπήθηκαν είναι ότι δεν αναφέρεται σε κανέναν από αυτούς ότι στόχος είναι να εκπαιδεύονται οι φοιτητές σε συνθήκες διατμηματικής ή διαπανεπιστημιακής συνεργασίας. Παράλληλα, ενώ οι νηπιαγωγοί καλούνται στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική να αντιμετωπίσουν με ευελιξία καταστάσεις, συχνά απρόβλεπτες, δεν έχουν εκπαιδευτεί σε δυνατότητες καινοτομίας, σε συνθήκες που θα ανταποκρίνονται σε διαφοροποιημένες κοινωνικές πραγματικότητες, δεν εκπαιδεύονται στη συνεργασία την οποία θα απαιτήσουν από τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας ομαδοσυνεργατικά μοντέλα στην τάξη. Ακόμη, παρά του ότι δεν αμφισβητείται αντίθετα υπερτονίζεται η επιστημονικά θεμελιωμένη εκπαίδευση, δεν προκύπτει καθόλου, εκτός από την περίπτωση της Ρόδου, σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα. Ακόμη και αν έμμεσα προκύπτει από την εξέταση κάποιων στόχων ορισμένων Σχολών, δεν φαίνεται ξεκάθαρα ως γενική κατεύθυνση της παρεχόμενης Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δεν διαφαίνεται ότι οι αυριανοί εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση με ευελιξία να πραγματοποιήσουν αλλαγές, να καινοτομήσουν, να

συμπεριλάβουν δεδομένα καινούργια και συνεχώς αναμορφωμένα όταν βρεθούν στις σχολικές τάξεις.

Η μόνη διακριτή διαφοροποίηση από τους Οδηγούς Σπουδών των εννέα Πανεπιστημιακών Σχολών Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών είναι στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου, όπου ορίζεται ως πρωτοτυπία η ταύτιση των γνωστικών αντικειμένων, όχι με τους παραδοσιακούς επιστημονικούς κλάδους αλλά με τα φαινόμενα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική πράξη, και η προώθηση λειτουργικής και κριτικής ανάπτυξης καινοτομικών πεδίων και διαστάσεων, η οποία εντάσσεται σε όλα τα μαθήματα, στις έρευνες, στον διοικητικό σχεδιασμό και την πρακτική των σχέσεων. Ακόμη, διατυπώνεται ότι από τη μελέτη της διεθνούς πραγματικότητας και των τάσεων που αναπτύσσονται στον χώρο των Τμημάτων Εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, διαμορφώνονται οι σπουδές έτσι ώστε να συμβαδίζουν αφενός με τις σύγχρονες κατευθύνσεις των Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής (νοητικές δομές και ανάπτυξη, ψυχολογικές δομές και επικοινωνία, κοινωνικές δομές και προσωπικότητα, πολιτισμικό περιβάλλον και γνωστική ανάπτυξη, μαθησιακές δραστηριότητες και παιδαγωγική διαχείριση, κριτική λειτουργία και εκπαιδευτική πράξη), αφετέρου με την ανάπτυξη των Επιστημών του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ανάλυση και σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων σε ειδικούς πληθυσμούς, ανάλυση και σχεδιασμός νέων ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης, ανάλυση και σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, έννοια και μέθοδοι της αξιολόγησης). Ο Εκπαιδευτικός σχεδιασμός αναδεικνύεται ως βασικός άξονας ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος και αποτελεί μια συστηματική διαδικασία για την επεξεργασία και ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων και καινοτόμων προσεγγίσεων και προϊόντων. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις που αναφέρονται οι καινοτόμες προσεγγίσεις πάνω στις διαδικασίες ανάλυσης των μαθησιακών αναγκών και στόχων καθώς και η ανάπτυξη συστημάτων που να τις αντιμετωπίζουν μέσα από τη δημιουργία, τη δοκιμή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προωθείται η ολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

6. Αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγική αυτορρύθμιση

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, ως βασική συνιστώσα και θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκονται στο επίκεντρο των θεωρητικών και ερευνητικών

αναζητήσεων ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και μια διαρκής συζήτηση γύρω από την προβληματική τους. Στην προσπάθεια να δώσουμε έναν ορισμό ή να προσδιορίσουμε τον σκοπό ύπαρξής τους θα συναντήσουμε το πολυπαραγοντικό περιεχόμενο του όρου τους και την ύπαρξη διαφόρων ειδών Α.Π που ως κοινωνικο-ιστορικά δημιουργήματα αντανακλούν τις πολιτικοκοινωνικές ιδεολογίες, τα επιστημολογικά-θεωρητικά πλαίσια, τις αντιλήψεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τον ρόλο του σχολείου στην εκάστοτε εποχή, καθώς και των κέντρων που είναι υπεύθυνα για την σύνταξή τους. Τα Α.Π αποτελούν ένα σύνολο κανόνων και διαδικασιών και προκύπτουν από κεντρικό σχεδιασμό με προκαθορισμένους στόχους, επιδιώκουν την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και προσανατολίζονται προς ένα συγκεκριμένο είδος γνώσης.²⁵² Έχουν, δηλαδή, μια εργαλειακή χρησιμότητα, συμπυκνώνουν ένα σώμα δραστηριοτήτων, στόχων, μεθοδολογικών υποδείξεων καθώς και προτάσεις αλλά και οδηγίες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση των μαθητών.

Επίσης, τα Αναλυτικά προγράμματα κομίζουν την πρόθεση της πολιτείας να παρέχει δια των λειτουργιών της ποιοτική εκπαίδευση η οποία θα είναι σύμφωνη με τα θεωρητικά, επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα, όπως ορίζει η αντίληψη της εποχής για τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών. Η προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου συντηρεί μια διαλογική συζήτηση γύρω από την προβληματική τους.²⁵³ Στην προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού και μιας αναδρομής που σχετίζεται με την εμφάνιση του όρου συναντάμε τον αγγλικό όρο «curriculum» που σχετίζεται με τη λέξη «course» που σημαίνει «πορεία», ο οποίος είναι λατινικής προέλευσης και σημαίνει κύκλος σε αθλητικό στάδιο και σήμερα αντιστοιχεί με τον όρο «αναλυτικό πρόγραμμα».²⁵⁴ Ο όρος «curriculum» αναφέρθηκε πρώτη φορά σχετικά με το παιδαγωγικό γίνεσθαι σε πανεπιστημιακά κείμενα σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης και πιο συγκεκριμένα, στο Πανεπιστήμιο του Leiden το 1582, αλλά και στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης, το οποίο εντοπίζει την αρχαιότερη πηγή του όρου στα αρχεία του Πανεπιστημίου της Γλασκώβης, το

²⁵² Grundy, S., *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξη*. Αθήνα: Σαββάλας, 2003.

²⁵³ Goodland, J., *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw Hill, 1979.

²⁵⁴ Χατζηγεωργίου, Ι., *Γνώθι το curriculum*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός, 2004, σ. 100.

1633.²⁵⁵ Με τη χρήση της λέξης curriculum υποδηλώνονταν μια οργανωτική δομή που είχε ως στόχο να ορίσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως curriculum ορίζεται ένα παιδαγωγικό μέσο σχεδιασμού για την εκ των προτέρων περιγραφή μιας μελλοντικής διδασκαλίας.²⁵⁶ Ο Dewey έκανε λόγο για «κύκλους μελέτης που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και οι οποίοι παρουσιάζουν υλικό που επεκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο, εστιάζοντας στα περιεχόμενα μάθησης»,²⁵⁷ για να καθορίσει στη συνέχεια τις βασικές διαστάσεις της κατεύθυνσης που προσφέρουν, το θεωρητικό δηλαδή πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι σχετικές με τα αναλυτικά προγράμματα αποφάσεις. Σχηματικά, αυτές οι διαστάσεις είναι η εικόνα του ιδανικού, μελλοντικού πολίτη που ευελπιστεί το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα να διαμορφώσει, η εικόνα της ιδεατής κοινωνίας και τα κατάλληλα μορφωτικά αγαθά, μέσω των οποίων θα επιτευχθούν τα ανωτέρω.²⁵⁸ Ο Ralph Tyler, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας των αναλυτικών προγραμμάτων, ορίζει τον σκοπό, το περιεχόμενο, την οργάνωση (μέθοδο) και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τέσσερα βασικά ερωτήματα: Ποιους σκοπούς πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία; Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να μεταδοθούν, ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί; Πώς μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες; Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν;²⁵⁹

Και άλλοι θεωρητικοί ασχολήθηκαν με τον ορισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ο Lawrence Stenhouse ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοιχτή σε εξονυχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή. Θεωρεί ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το μέσο με το οποίο κοινοποιείται η προσπάθεια που καταβλήθηκε, για να εφαρμοστεί στην πράξη μια εκπαιδευτική πρόταση, κι επισημαίνει ότι το ελάχιστο που ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να παρέχει είναι η βάση για τον σχεδιασμό ενός κύκλου σπουδών, να τον εξετάζει εμπειρικά και να συνυπολογίζει την

²⁵⁵ Hamilton, D., *Toward a theory of schooling*. London: Falmer, 1989, σ. 43.

²⁵⁶ Westfalen, K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1982, σ. 83.

²⁵⁷ Dewey, J., *Moral Principles in Education*. Cambridge: The Riverside Press, 1909.

²⁵⁸ *Οπ.π.*

²⁵⁹ Tyler, R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

τεκμηρίωσή του.²⁶⁰ Οι P.Taylor και P.Richards ορίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίζει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο. Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να στηρίζεται τόσο στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα, όσο και στην επαγγελματική εμπειρία και πρακτική.²⁶¹ Ο δε Ιωσήφ Σολομών τα περιγράφει πιο εξειδικευμένα, ως φορείς αναπλαισιωμένων λόγων, ως ειδικές συνθέσεις ιδιαίτερα επιλεγμένων και τροποποιημένων γνωστικών συγκροτημάτων.²⁶² Το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα από τα τρία συστήματα μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση και εμπεριέχει την ειδική σχέση των μονάδων διδακτικού χρόνου και των διδακτικών αντικειμένων.²⁶³

Η πολυπλοκότητα και δυσκολία εξεύρεσης ενός ορισμού ενισχύεται και από τα πέντε διαφορετικά προγράμματα στα οποία έχει καταλήξει ο Goodlad:

- α. *Ιδανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*: Αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς.
- β. *Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα*: Αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία.
- γ. *Αντιληπτό Αναλυτικό Πρόγραμμα*: Αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες και όσους μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- δ. *Λειτουργικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*: Αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις τάξεις, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερμηνευτές.
- ε. *Βιωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα*: Αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρησή τους.²⁶⁴

²⁶⁰ Stenhouse, L., *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας, 2003.

²⁶¹ Taylor, P. H. & Richards, P. M., *An Introduction to Curriculum Studies*. New York: Humanities, 1979.

²⁶² Σολομών, Ι., Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α'*, (σελ. 113-144). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 1994, σ. 121, 123.

²⁶³ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 63-65.

²⁶⁴ Goodland, *οπ.π.*, 1979.

Σε μια διαφορετική τυπολογία από τον Uwe Hameyer, αναφέρονται ως όψεις ενός αναλυτικού προγράμματος το κωδικοποιημένο (codified), το αντιληπτό (perceived), το επιδιωκόμενο (intended), το λειτουργικό (enacted), το βιωμένο (experienced), το εξεταζόμενο (tested) και το κρυφό (hidden).²⁶⁵ Έχει ιδιαίτερη σημασία η γνωριμία με το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που ως όρος καθιερώθηκε πρώτη φορά το 1968 από τον Phillip Jackson και προσδίδει τα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά κάθε τάξης. Όλες οι ανεπίσημες ή μη συνειδητές πλευρές της μάθησης, όλα όσα συμβαίνουν όχι μόνο έξω από το διδακτικό πρόγραμμα αλλά και παράλληλα με αυτό, σαν μια άτυπη μορφή Αναλυτικού Προγράμματος, τα οργανωτικά, κανονιστικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολείου, η διαμόρφωση της αίθουσας και το περιθώριο κίνησης σε αυτήν, η με οποιονδήποτε τρόπο διάκριση των μαθητών, η σχολική κουλτούρα, η μέθοδος διδασκαλίας, η αντίληψη για τη φύση της γνώσης, ο ρόλος που δίνεται στα παιχνίδια των μαθητών συγκροτούν το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα.²⁶⁶ Είναι μια σιωπηλή μεταφορά ιδεών, αντιλήψεων, στάσεων και τοποθετήσεων που δεν αποτιμάται ούτε αξιολογείται. Ένας διαχωρισμός ουσίας των αναλυτικών προγραμμάτων είναι, επίσης, σε κλειστά ή ανοιχτά.²⁶⁷ Τα κλειστά είναι συγκεντρωτικά, εστιάζουν στο αποτέλεσμα και την επίτευξη στόχων, παρέχουν ολοκληρωμένες προτάσεις διαμόρφωσης και διεξαγωγής του μαθήματος, αναθέτοντας την ευθύνη της πιστής εφαρμογής του προγράμματος στον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, τα ανοιχτά παρέχουν ευελιξία σχεδιασμού στον εκπαιδευτικό με αναπροσαρμογή των στόχων ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες. Ένας επιπλέον διαφορετικός διαχωρισμός των ΑΠ είναι αυτός που τα κατηγοριοποιεί σε γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής αναλυτικά προγράμματα στη βάση της δομής και της οργάνωσης του περιεχομένου.²⁶⁸ Στο πρόγραμμα γραμμικής μορφής τα γενικά στοιχεία και οι έννοιες του περιεχομένου ακολουθούν μια διαδοχική σειρά από το απλό στο σύνθετο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το ευκολότερο στο δυσκολότερο. Αντίθετα, στο σπειροειδούς μορφής πρόγραμμα οι βασικές έννοιες εισάγονται στις μικρές ηλικίες και επαναλαμβάνονται αργότερα πετυχαίνοντας έτσι την σε βάθος κατάκτηση τους.

²⁶⁵ Hameyer, U., Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 18(4), 411-427, 2007.

²⁶⁶ Jackson, P. W., *Life in classrooms* (6th ed.). New York: Teachers College Press, 1990.

²⁶⁷ Χατζηγεωργίου, οπ.π., 2004.

²⁶⁸ Οπ.π., σσ. 108-110.

6.1 Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής (1980-2011) σε αναζήτηση μιας παιδαγωγικής εξισορρόπησης

Η εξέλιξη των τελευταίων αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης από το 1980 μέχρι σήμερα παρουσιάζει ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενό τους και ως προς τη σχέση με τους σκοπούς, τον ρόλο και τη θέση που είχαν σε αυτά το παιχνίδι και η γλωσσική διδασκαλία μέσα από τις Νομοθετικές Πράξεις καθώς και από τα βιβλία και τους οδηγούς που τα συνόδευαν. Η παράθεση και η μελέτη των ΑΠ που ακολουθεί γίνεται με χρονολογική σειρά.

6.1.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980

Γενική περιγραφή μέσω των άρθρων του Α.Π. Η δημοσίευση του Προεδρικού Διατάγματος 476/1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»²⁶⁹ είναι δηλωτική του ενδιαφέροντος της πολιτείας για την προσχολική αγωγή.²⁷⁰ Το συγκεκριμένο Ωρολόγιο Πρόγραμμα ήταν επηρεασμένο από νέες παιδαγωγικές θεωρίες που ήθελαν «το νήπιο να καθοδηγείται σε μια γόνιμη συνάντηση με το γύρω κόσμο» και «αντιμετωπίζεται στο σύνολό του ως ένα ον με αυτοτέλεια, ιδιαιτερότητα και δυναμισμό και το νηπιαγωγείο αποσκοπεί να δραστηριοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τις ατομικές του δυνατότητες».²⁷¹ Όλη η φιλοσοφία του νέου προγράμματος βασιζόταν στις αρχές του Συστήματος της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε πέντε άρθρα. Στο πρώτο άρθρο του Διατάγματος αναλύονταν ο γενικός σκοπός, οι ειδικοί στόχοι και οι επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος. Το δεύτερο άρθρο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχε αναλυτική παρουσίαση των τομέων της αγωγής, της θρησκευτικότητας, της ηθικότητας, της κοινωνικότητας, της αυτονομίας. Ακόμη, στο πρόγραμμα συμπεριλαμβανόταν η κυκλοφοριακή αγωγή, η περιβαλλοντική αγωγή, η αγωγή της αντίληψης, της νόησης, η καλλιτεχνική αγωγή, η μουσική και η ρυθμική αγωγή. Ενώ στο δεύτερο του μέρος του δίνονταν οδηγίες για την εφαρμογή του προγράμματος,

²⁶⁹ Π.Δ. 476/1980: «Περί του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Φ.Ε.Κ. 132/22.5.1980, τ.Α'.

²⁷⁰ Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ., Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά του Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 2011, σ. 4.

²⁷¹ Π.Δ. 476/1980, άρθρο 1.

τονίζοντας την απουσία γραφής και ανάγνωσης στην διδασκαλία. Αναδεικνυε τη σημασία του παιγνιδιού, την ελευθερία κινήσεων των παιδιών και την ευελιξία του προγράμματος. Στο σημείο αυτό αξίζει μια επισήμανση για την δυνατότητα αλλαγής και προσαρμογής του προγράμματος ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες, τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή όταν ιδιαίτερες συνθήκες το απαιτούν ώστε να γίνει σεβαστή η ατομικότητα του νηπίου, η αυτοσυγκέντρωσή του, η ωριμότητά του και το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Τα θέματα οργάνωσης του νηπιαγωγείου αναφέρονται στο τρίτο άρθρο που αποτελούνταν από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρέχονταν οδηγίες για τον χώρο και την οργάνωση της αίθουσας όσον αφορά τις γωνιές δραστηριοτήτων που με τον απαραίτητο εξοπλισμό τους προσέφεραν ένα κατάλληλο περιβάλλον δράσης για τα παιδιά. Στο δεύτερο μέρος αναφερόταν η οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα «Κέντρα Ενδιαφέροντος» και τις ανάγκες των νηπίων. Στο σημείο αυτό φαίνεται στο πόσο είναι επηρεασμένο το πρόγραμμα από τον Ovide Decroly, έναν από τους πρωτοπόρους της λεγόμενης Νέας Αγωγής, που είχε επικεντρώσει την παιδαγωγική του στα ενδιαφέροντα των μαθητών και καθυστερημένα ξανακάνει την εμφάνισή της στα επίσημα κείμενα για την Προσχολική Αγωγή κατά το τέλος του 20ου αι. Για τον O' Decroly τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών αποτελούσαν πρωταρχικούς παράγοντες οι οποίοι έπρεπε να αξιοποιηθούν, ώστε το παιδί να οδηγηθεί στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.²⁷² Τέλος, στο τρίτο μέρος είχε οδηγίες αποκλειστικά για την νηπιαγωγό ως προς τον ρόλο και τον τρόπο δράσης της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το τέταρτο άρθρο του Διατάγματος καθόριζε τον χρόνο λειτουργίας του νηπιαγωγείου από τις 09:00 έως 12:30. Ακολουθούσε η πρόταση ενός ενδεικτικού ημερήσιου προγράμματος με δραστηριότητες και τομείς αγωγής. Υπήρχε ευελιξία στην ώρα των διαλειμμάτων και στην ώρα προσέλευσης ανάλογα με τις ανάγκες των νηπίων και τις συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε περιφέρεια.²⁷³ Τέλος, στο πέμπτο άρθρο του Διατάγματος καθοριζόταν ο χρόνος έναρξης του σχολικού έτους όπως και το ότι η ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος ανήκε αποκλειστικά στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

²⁷² Pourtois, J. & Desmet, H., Ovide Decroly, στο Houssaye, J. (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, 183-201, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000, σ. 188.

²⁷³ Κιτσαράς, Γ., *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα, 2004, σ. 46.

Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο του 476/ 1980 σκοπός του νηπιαγωγείου ήταν να «συμπλήρωση και να ενισχύση την οικογενειακή ανατροφήν δια της διδασκαλίας τρόπων εκφράσεως και συμπεριφοράς και δια της καλλιέργειας έξεων, δια των οποίων τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικώς και διανοητικώς και θα προσαρμοσθούν εις το φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον».²⁷⁴ Το νηπιαγωγείο αντιμετώπιζε το νήπιο ως μια ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη οντότητα με συνεχή εξέλιξη, μοναδικά χαρακτηριστικά και δυναμισμό. Έδινε ευκαιρία στους μαθητές να αναπτυχθούν σωματικά, ψυχολογικά και νοητικά, δημιουργώντας, εξερευνώντας και οργανώνοντας το περιβάλλον τους. Τόνιζε τη σημασία της κοινωνικής καλλιέργειας και προσαρμογής του νηπίου στο σχολείο που το αντιμετώπιζε ως συνέχεια τη οικογένειας. Οι επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος εστιάζονταν σε πέντε τομείς ανάπτυξης των νηπίων, την ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης και της κοινωνικοποίησης.

Επιπλέον, το Α.Π. έδινε μεγάλη σημασία στις ευκαιρίες για κίνηση, για παιχνίδι και εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος, δραστηριότητες που στόχευαν στο να κατανοήσει παιδί τις δυνατότητές του σε συνάρτηση με τα άτομα που το περιβάλλουν, αλλά και στην πειθαρχία των κινήσεών του. Για την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών το ΑΠ τόνιζε την ανάγκη ενεργοποίησης των ικανοτήτων του παιδιού, δίνοντάς του ευκαιρίες εξερεύνησης πραγμάτων που κεντρίζουν την περιέργεια, την αλληλεπίδραση με διάφορα αντικείμενα και συγκεκριμένα υλικά, καθώς και δραστηριότητες για την αντίληψη της έννοιας του χώρου και του χρόνου. Σε σχέση με την ανάπτυξη των μέσων έκφρασης, οι γλωσσικοί στόχοι του νηπιαγωγείου απέβλεπαν στη βελτίωση του προφορικού λόγου με γλωσσικά πρότυπα αλλά και ευκαιρίες για ελεύθερη γλωσσική έκφραση, έκφραση μέσω του σώματος, του τραγουδιού και διαφόρων αντικειμένων. Τέλος, ειδικοί στόχοι για την κοινωνικοποίηση του νηπίου και την απόκτηση προσωπικών εμπειριών τονίζουν την αλληλεπίδραση του νηπίου με παιδιά και ενήλικους, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ενεργειών του, τον σεβασμό των προσωπικών του δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των άλλων και την τήρηση των κανόνων συνεργασίας τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Μέσα για την αγωγή του κοινωνικού συναισθήματος αποτελούσαν, σύμφωνα με το Διάταγμα, τα διάφορα

²⁷⁴ Π. Δ. 476/ 1980, σ. 1729.

παιχνίδια κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, οι συζητήσεις την ώρα του κύκλου, οι ατομικές αλλά και οι ομαδικές εργασίες, η προετοιμασία εορτών ή η προσφορά δώρων.

Η καινοτομία του συγκεκριμένου ΑΠ συνίσταται στις μεθοδολογικές οδηγίες για την οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα κέντρα ενδιαφέροντος και τις ανάγκες των νηπίων. Σε κάποια από τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος, όπως για παράδειγμα στα θρησκευτικά και τα μαθηματικά, τονιζόταν η ανάγκη της οργάνωσης των δραστηριοτήτων με τρόπο, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να έχουν νόημα γι' αυτά και να συνδέονται με τα γεγονότα της καθημερινής τους ζωής. Παρ' όλα αυτά, σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά της γλωσσικής και κυκλοφοριακής αγωγής, παρατηρούνταν ελάχιστες ή αόριστες μεθοδολογικές οδηγίες. Η αγωγή της ηθικότητας δεν έπρεπε να διδάσκεται με τη μορφή κανόνων, αλλά μέσα από πιο πρακτικούς τρόπους, οι οποίοι θα έχουν νόημα για το νήπιο. Τέτοιοι τρόποι ήταν, σύμφωνα με το πρόγραμμα, το παιχνίδι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα παραμύθια αλλά και η συμπεριφορά της νηπιαγωγού, η οποία έπρεπε να αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές της.

Μεγάλη έμφαση έδινε το πρόγραμμα στην αγωγή, για αυτό τον λόγο είχε σε χωριστά γνωστικά αντικείμενα την αγωγή της θρησκευτικότητας, της ηθικότητας, την διαπολιτισμικότητα, την επαγγελματική αγωγή με την ανάδειξη της αξίας της εργασίας, την απόκτηση αξιών όπως της ειλικρίνειας, της εντιμότητας, της υπευθυνότητας, δίνοντας προτεραιότητα στην διάπλαση του χαρακτήρα του νηπίου. Η ενότητα «αγωγή της νοήσεως», περιλάμβανε την «αγωγή του λόγου», η οποία αποτελούσε «τον κορμό του νηπιαγωγείου».²⁷⁵ Στο γλωσσικό μάθημα προτεραιότητα είχε η καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε βάρος του γραπτού. Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης ήταν αντικείμενο διδασκαλίας της επόμενης σχολικής βαθμίδας. Στόχος της γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο θεωρούνταν η σωστή έκφραση, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η κατανόηση του προφορικού λόγου, και ως μέσα κατάκτησης αυτών προτεινόταν το κουκλοθέατρο, η χειροτεχνία, η μιμική, η απλή αναπαράσταση, οι λεκτικές ασκήσεις, τα ποιήματα αλλά και το παραμύθι. Από τα παρακάτω αποσπάσματα: «το παιδί πρέπει να εκφράζεται φυσικά, αβίαστα και αυθόρμητα», «τα παιδιά πρέπει να αισθανθούν την ομορφιά της ποίησης,

²⁷⁵ Π. Δ. 476/ 1980, σ. 1731.

έστω και αν δεν μπορούν πάντοτε να συλλάβουν εντελώς το νόημα»,²⁷⁶ αναδεικνύεται η φιλοσοφία του προγράμματος σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη και τονίζεται ότι είναι ιδιαίτερο μέλημα της νηπιαγωγού «να προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών με ανάλογες δραστηριότητες, μαθαίνοντάς τους να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση».²⁷⁷ Ενώ στο πρόγραμμα υπάρχει η διαπολιτισμικότητα δεν γίνεται σε κανένα σημείο αναφορά για γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων και δίγλωσσων νηπίων ή μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς στις αναφορές για τη γλώσσα γίνεται λόγος για «ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας»²⁷⁸ και υπονοείται η ελληνική ενώ ταυτόχρονα απουσίαζε πλήρως η βιωματική εμπλοκή του νηπίου με τη γλώσσα και τη χρήση της.

Η εκπαίδευση στα μαθηματικά, με τον όρο «μύηση στην αριθμητική σκέψη», στόχευε μόνο στον σχηματισμό των αριθμών και των ποσών και στη θεμελίωση της αριθμητικής σκέψης. Το νήπιο καλούνταν να αντιληφθεί με τρόπο φυσικό και εύκολο μέσα από κατάλληλες ασκήσεις και παιδαγωγικό υλικό τις έννοιες *περισσότερο, λιγότερο, ίσο, όμοιο, διαφορετικό, μέσα, έξω, στρόγγυλο, τετράγωνο* κλπ., οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την συγκρότηση των μαθηματικών εννοιών στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η καλλιτεχνική αγωγή βοηθούσε την πνευματική και ψυχική ισορροπία του νηπίου και είχε στόχο την αισθητική του καλλιέργεια, την ανάπτυξη της φαντασίας του και τη λύτρωσή του μέσω της εξωτερίκευσης των σκέψεών του. Προτεινόμενα μέσα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν το σχέδιο, η χειροτεχνία, οι κατασκευές και το κουκλοθέατρο.

Το πρόγραμμα επίσης περιλάμβανε μαθήματα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών με την αγωγή της κοινωνικότητας να αποτελεί τον βασικό σκοπό του νηπιαγωγείου, για να «να ενσωματώσει το κάθε παιδί στην ομάδα».²⁷⁹ Για την επίτευξη της κοινωνικής αγωγής, οι δραστηριότητες οι οποίες λάμβαναν χώρα ήταν ατομικές και ομαδικές εργασίες, προετοιμασία εορτών, παιχνίδια την ώρα του διαλλείματος και συζητήσεις την ώρα του κύκλου. Μέσω της κοινωνικότητας το νηπιαγωγείο στόχευε στην ομαλή ενσωμάτωση των νηπίων στην ομάδα, την τήρηση

²⁷⁶ Π. Δ. 476/ 1980, σ. 1731.

²⁷⁷ Π. Δ. 476/ 1980, σ. 1733.

²⁷⁸ Π.Δ. 476/1980, άρθρο 2, παρ. 8.

²⁷⁹ Π. Δ. 476/1980, σ. 1730.

των κανόνων, στην αναγνώριση των δικαιωμάτων τόσο των ίδιων των νηπίων όσο και της ομάδας και τέλος την κατανόηση της αξίας της συνεργασίας και της ομαδικής προσπάθειας. Ένα δεύτερο μάθημα της ομάδας αυτής ήταν η αγωγή της αυτονομίας. Με βάση αυτή, το νηπιαγωγείο έδινε βάση στην αξία της ανεξαρτησίας. Πιο συγκεκριμένα, το βάρος μετατοπιζόταν στο να μάθει το παιδί να ντύνεται, να τρώει και να πλένεται μόνο του. Το επόμενο μάθημα σχετιζόταν με την κυκλοφοριακή αγωγή με στόχο να γνωρίσει στα νήπια τους κανόνες της κυκλοφοριακής αγωγής αλλά και τα κυριότερα οδικά βήματα. Για την επίτευξη των παραπάνω, η νηπιαγωγός χρησιμοποιούσε κυρίως πρακτικούς τρόπους καθώς οποιεσδήποτε άλλες μεθοδολογικές οδηγίες απουσίαζαν από το πρόγραμμα. Ένα επίσης σημαντικό μάθημα ήταν η περιβαλλοντική αγωγή με στόχους της τη διατήρηση ενός καθαρού φυσικού περιβάλλοντος. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα είχε έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα, αναγνωρίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, και οι γενικές οδηγίες του υπογράμμιζαν τη σημασία του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελούσε ως κυρίαρχο μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη βάση του νηπιαγωγείου, συνέβαλε ουσιαστικά στη ψυχοπνευματική αλλά και σωματική ανάπτυξη του νηπίου και το οδηγούσε, φυσικά, στη μάθηση. Η νηπιαγωγός ωθούσε τα νήπια να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες δείχνοντας σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους. Δεν υπήρχε επίσημο υποστηρικτικό υλικό με παραδείγματα και ενδεικτικές προτάσεις, ενώ η αναφορά στις δραστηριότητες ήταν μόνο ονοματική.

Σκέψεις για το πρόγραμμα: Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1980 ήταν παιδοκεντρικό και λάμβανε υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Χαρακτηρίστηκε ως δημοκρατικό, παρά τις μεγάλες ατέλειες που παρουσίαζε. Στηριζόταν στην «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» με εβδομαδιαίο σχεδιασμό δραστηριοτήτων για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, χωρίς να αναφέρονται στο πρόγραμμα οι απαραίτητες οδηγίες για τις δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιηθούν. Το πρόγραμμα ανήκε στην κατηγορία των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων και δεν γινόταν σε αυτό καμιά αναφορά στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, των δραστηριοτήτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, η απουσία βοηθητικού βιβλίου για τις εκπαιδευτικούς καταλογίζεται στα αρνητικά του προγράμματος.

Παρόλα αυτά, αποτέλεσε τη βάση για την αναβάθμιση και βελτίωση της προσχολικής αγωγής. Το διάστημα που παρέμεινε σε ισχύ ήταν σχετικά μικρό.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού καθορίζονταν στο τρίτο μέρος του 3ου άρθρου, όπου υπήρχαν οδηγίες, σε μορφή λίστας, για τη δράση της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν δική της υπευθυνότητα η ώθηση των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες και στο παιχνίδι, η υποβοήθηση της ανάπτυξης της κοινωνικότητας των παιδιών, η αισθητική τους καλλιέργεια και η ανάπτυξη των πνευματικών τους ικανοτήτων ενώ ταυτόχρονα καλούνταν να δώσει σημασία στη συνέχιση της παράδοσης και των τοπικών εθίμων. Για το γλωσσικό μάθημα, το οποίο αφορούσε τον προφορικό λόγο, η νηπιαγωγός όφειλε «να προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών με ανάλογες δραστηριότητες, μαθαίνοντάς τα να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση», με υποδείξεις για φυσική, αυθόρμητη και αβίαστη έκφραση, απορρίπτοντας ρητά τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής.²⁸⁰ Στο πρόγραμμα, τέλος, δεν υπήρχαν προτάσεις για τρόπους αξιολόγησης των μαθητών αλλά ούτε και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

6.1.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989 - Γενική περιγραφή

Ο Νόμος 1566/1985,²⁸¹ στο άρθρο 3, προέβλεπε την έκδοση Π.Δ., με το οποίο θα οριζόταν «το εβδομαδιαίο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και αγωγής των νηπίων». Η έκδοση έγινε το 1989 και δημοσιεύτηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 486/1989.²⁸² Το «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής» που οριζόταν με το νέο Προεδρικό Διάταγμα άνηκε στην κατηγορία των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και ήταν επηρεασμένο από τις αρχές της αναπτυξιακής ετοιμότητας τις οποίες ακολουθούσε ο J. Piaget. Διέφερε από το προηγούμενο ως προς την έκταση, το περιεχόμενο, την επιστημονική κατεύθυνση, είχε λιγότερο πατριωτικό προσανατολισμό και πλουσιότερη ύλη. Οι στόχοι του και οι τομείς ανάπτυξης ήταν λεπτομερώς καταγεγραμμένοι.

Πιο αναλυτικά, σκοπός του προγράμματος ήταν «η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής,

²⁸⁰ Π. Δ. 476/ 1980, σσ. 1731,1733.

²⁸¹ ΦΕΚ 167/30-9-1985.

²⁸² Π. Δ. 486/1989.

ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού».²⁸³ Βασική στόχευση του νηπιαγωγείου ήταν η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, χωρίς να αισθάνονται περιορισμένα, ανασφαλή, και η κινητοποίησή τους μέσα από διάφορες καταστάσεις προβληματισμού. Οι δραστηριότητες διακρίνονταν σε αυθόρμητες, αναδυόμενες και προγραμματισμένες, και ταυτόχρονα ήταν κατηγοριοποιημένες σε πέντε τομείς ανάπτυξης: α) τον ψυχοκινητικό τομέα, β) τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, τον ηθικό και θρησκευτικό τομέα, γ) τον αισθητικό τομέα, δ) τον νοητικό τομέα και ε) τον τομέα καλλιέργειας των δεξιοτήτων.²⁸⁴ Για την εξειδίκευση των γενικών στόχων κάθε τομέας υποδιαιρούνταν σε υποτομείς. Ακόμη, κάθε τομέας αποτελούνταν από πέντε στήλες: α) γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας, β) επιδιώξεις, γ) επιμέρους ενότητες, δ) στόχοι, ε) περιεχόμενο/δραστηριότητες αυθόρμητες και προγραμματισμένες για τον ακριβή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων. Για πρώτη φορά το ΑΠ έκανε αναφορά στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων, έθετε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, πρότεινε συγκεκριμένη μεθοδολογία και τρόπους αξιολόγησης αποτελεσμάτων. Επίσης, μέσα στο ΑΠ γινόταν λόγος για τον ρόλο της νηπιαγωγού και οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονταν με τις προηγούμενες, ακολουθώντας προοδευτικά η μια την άλλη.

Ο πρώτος από τους πέντε τομείς ανάπτυξης ήταν η ψυχοκινητική ανάπτυξη και διαιρούνταν σε πέντε μέρη, α) στην ανακάλυψη και δυναμική οργάνωση του σώματος, β) στην ψυχοκινητικότητα και τη νοητική ανάπτυξη, γ) στην ψυχοκινητικότητα και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, δ) στη φυσική αγωγή και ανάπτυξη και ε) στην ψυχοκινητικότητα και τη δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ψυχοκινητικό τομέα το πρόγραμμα αναφερόταν στη γνωριμία με το γνωστικό σχήμα του σώματος και με τις βασικές έννοιες του χώρου και του χρόνου. Επιπλέον, η νηπιαγωγός καλούνταν να οργανώσει δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργούνται ποικίλες σχέσεις και να προάγεται η δημιουργική ψυχοκινητική έκφραση των νηπίων, «δραστηριότητες κατά τις οποίες τα νήπια επινοούν και πραγματώνουν λύσεις πολλές, ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες σε καταστάσεις προβληματισμού, που συνδέονται με την ψυχοκινητική τους

²⁸³ Π. Δ. 486/ 1989, σ. 4469.

²⁸⁴ Π.Δ. 486/1989, άρθρο 1.

δράση».²⁸⁵ Προτείνονταν δραστηριότητες ανάπτυξης των φυσιολογικών λειτουργιών του σώματος αλλά και «δραστηριότητες διερεύνησης των δυνατοτήτων υλικού σχετικού με τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και συνδυασμού κινήσεων και στάσεων του σώματος με πρωτότυπο τρόπο».²⁸⁶

Για την κοινωνικο-συναισθηματική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη, το πρόγραμμα ανέφερε ότι έπρεπε να δημιουργηθούν μεταξύ όλων των παιδιών σωστές προσωπικές σχέσεις. Με την ισότιμη ένταξη του νηπίου στην ομάδα, την μύησή του στους κανόνες της κοινωνικής ζωής, μέσα από ομαδικά παιχνίδια και συλλογικές δραστηριότητες για την προαγωγή ηθικών αρχών, όπως η αίσθηση του δικαίου και του αδίκου, η υπευθυνότητα, ο αλληλοσεβασμός, η ειλικρίνεια, η συνεργασία, μπορούσε να επιτευχθεί ο στόχος της ηθικής ανάπτυξής του. Η επισήμανση της ενεργού συμμετοχής των νηπίων στον προγραμματισμό και την οργάνωση μίας κατάστασης πριν από τη βίωσή της²⁸⁷ έδειχνε ότι άφηνε περιθώρια εμπλοκής τους σε δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος.

Ο στόχος του αισθητικού τομέα ήταν η ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου και της δημιουργικής έκφρασης των νηπίων, μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης και διάφορες μορφές τέχνης. Ακόμη, το νηπιαγωγείο καλούνταν να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η τέχνη αποτελεί κοινό τρόπο έκφρασης για όλους τους λαούς μέσα από τον οποίο μπορούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη νοητική ανάπτυξη, το πρόγραμμα εστιαζόταν στο να ενεργοποιήσει τα παιδιά, να κινήσει την περιέργειά τους και να τα βοηθήσει να ανακαλύψουν τα θετικά στοιχεία της μάθησης. Επίσης, το πρόγραμμα υποβοηθούσε τα νήπια να αποκτήσουν διάφορες εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να τις οργανώσουν με βάση τον βαθμό ωριμότητάς τους. Από το πεδίο των φυσικών επιστημών επιδιωκόταν η «διάκριση και κατονομασία των γνωρισμάτων των αντικειμένων με βάση τα ερεθίσματα που προκαλούνται από το χρώμα, το σχήμα, τη μορφή, το μέγεθος, τη σύσταση της ύλης. Μεγάλη έμφαση δινόταν στη γνωριμία των νηπίων με το φυσικό περιβάλλον, με τα βασικά χαρακτηριστικά των ζώων, των φυτών, των γεωφυσικών στοιχείων, αλλά και την κοινωνική τους διάσταση, μέσα από δραστηριότητες προβληματισμού και διερεύνησης σχετικά με το φυσικό περιβάλλον.

²⁸⁵ Π.Δ. 486/1989, σ. 4472.

²⁸⁶ Π.Δ. 486/1989, σ. 4470.

²⁸⁷ Π.Δ. 486/1989, σ. 4476.

Τέλος, σχετικά με τον τομέα της καλλιέργειας κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων, το πρόγραμμα ανέφερε ότι το νηπιαγωγείο έπρεπε να στηρίξει τα νήπια στην οικοδόμηση προμαθηματικών, προαναγνωστικών και προγραφικών εννοιών και διαδικασιών αλλά και στην ανάπτυξη των απαραίτητων αντίστοιχων δεξιοτήτων. Η γλώσσα και η διδασκαλία της δεν αποτελούσε ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο αλλά αναγνωριζόταν η συμβολή της στην επίτευξη των στόχων του κάθε τομέα.²⁸⁸ Την κατανόηση ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να μετατραπεί μέσα από ένα σύστημα συμβολικής απεικόνισης σε γραπτό, ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από λέξεις, την εξοικείωση με τη διαδικασία κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό και της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό κατακτούσαν τα νήπια μέσα από δραστηριότητες του προαναγνωστικού σταδίου, ώστε «να αντιληφθούν διαισθητικά τη σημασιολογική, συντακτική και μορφοφωνητική πλευρά της γλώσσας».²⁸⁹ Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου επιδιώκονταν μέσω της έκφρασης, της ανταλλαγής απόψεων, της υποβολής ερωτήσεων και της προσπάθειας να ερμηνεύσουν καταστάσεις με παιχνίδια.

Στο προγραφικό στάδιο, δινόταν σημασία η εμπλοκή των νηπιών στην προγραφική διαδικασία σε επίπεδο αντιληπτικοκινητικό και νοητικό, ώστε να είναι σε θέση να οικοδομήσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών, να τις αναπαραστήσουν σε άλλο χώρο, να τις απεικονίσουν γραφικά και να τις αποδώσουν μέσω των λέξεων.²⁹⁰ Ο διδασκαλία του προφορικού λόγου ήταν σε προτεραιότητα σε σχέση με τον γραπτό, τις γλωσσικές δομές του οποίου κατακτούσαν τα νήπια σταδιακά με φυσικό τρόπο, μέσα από εξοικείωση με γλωσσικά ερεθίσματα και δραστηριότητες. Μέσα από τις δραστηριότητες στις δύο υποενότητες «η γλώσσα ως μορφή συμβολικής λειτουργίας και η γλώσσα ως εργαλείο σκέψης» φαίνεται η επίδραση της παιδαγωγικής μεθόδου του Piaget, καθώς αυτός είναι ο κύριος εκπρόσωπος της γνώμης ότι η γλώσσα, εκτός των νοητικών και γνωστικών λειτουργιών της, αποτελεί ένα είδος συμβολικής λειτουργίας.²⁹¹

Στο προμαθηματικό στάδιο, στον πέμπτο τομέα του προγράμματος «αγωγή και καλλιέργεια κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων», η διδασκαλία των μαθηματικών

²⁸⁸ Π. Δ. 486/1989, σ. 4475.

²⁸⁹ ΠΔ. 486/1989, σ. 4478.

²⁹⁰ Δ. 486/1989, σ. 4478.

²⁹¹ Καρπούζος, Α., Οι γλώσσες του κόσμου - Οι κόσμοι της γλώσσας. *Κείμενα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας της Γλώσσας*. Εργαστήριο Σκέψης, 2010, σ. 120.

επεδίωκε την εισαγωγή των νηπίων στις προμαθηματικές έννοιες και διαδικασίες και μπορούσε να διαιρεθεί στις εξής ενότητες: χωροχρονικές σχέσεις, συγκρίσεις μεγεθών, ομαδοποιήσεις πραγμάτων, διαστάσεις αντικειμένων, αντιστοιχίες αντικειμένων, εισαγωγή της έννοιας του πλήθους, εισαγωγή της έννοιας των αριθμών 1 έως 5, απαρίθμηση αντικειμένων και καταστάσεις προβληματισμού. Και σε αυτό το στάδιο, αναγνωρίζεται η συμβολή της γλώσσας στην κατανόηση και διατύπωση βασικών μαθηματικών εννοιών.

Το πέμπτο και τελευταίο μέρος του τομέα συνέδεε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του νηπίου με την ψυχοκινητική αγωγή. Σε αυτό βοηθούσαν «δραστηριότητες κατά τις οποίες τα νήπια επινοούν και πραγματώνουν λύσεις πολλές, ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες σε καταστάσεις προβληματισμού που συνδέονται με την ψυχοκινητική τους δράση».²⁹² Το νήπιο έπρεπε να βοηθηθεί για την ανακάλυψη του γνωστικού σχήματος του σώματος, της αμφιπλευρικότητας, της λεπτής κινητικότητας, για την αντίληψη του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού και του εαυτού του σε σχέση με αυτές τις έννοιες και με την συμβολή της γλώσσας. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου ήταν προτεραιότητα και καταλάμβανε σημαντικό τμήμα τόσο του προγράμματος όσο και του βιβλίου της νηπιαγωγού.

Ιδιαίτερα σημαντική θέση είχε, επίσης, η αισθητική και καλλιτεχνική ανάπτυξη, η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των νηπίων μέσα από την τέχνη με χρήση ποικίλων μέσων και υλικών. Η δημιουργικότητα ερχόταν στο επίκεντρο με τη νηπιαγωγό να βοηθάει αλλά να μην επεμβαίνει, κάνοντας υποδείξεις και δίνοντας προσχέδια ή έτοιμα περιγράμματα.²⁹³ Σημαντική επίσης κρινόταν η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης μέσα από τη θεατρική τέχνη, μέσα από δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, δραματοποίησης, παντομίμας, κουκλοθέατρου και χορού. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούσαν το νήπιο να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, να εκφράζεται ελεύθερα, να ψυχαγωγείται δημιουργικά, να γνωρίσει τον κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς και να απαλλαγεί από επιφυλάξεις και συστολές.²⁹⁴ Η μουσική ευαισθητοποίηση των νηπίων με ενεργητική ακρόαση μουσικών έργων είχε σαν στόχο την επαφή τους με διαφορετικά είδη μουσικής αλλά και τη δημιουργική τους έκφραση μέσα από τραγούδια και μουσικά παιχνίδια. Ακόμη, η λογοτεχνία είχε

²⁹² Π. Δ. 486/1989, σ. 4472.

²⁹³ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990, σσ. 129-132.

²⁹⁴ ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 199, σσ. 143-144.

μια ιδιαίτερη θέση στο πρόγραμμα με στόχο την γνωριμία και εξοικείωση των νηπίων με διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων. Στο βιβλίο της νηπιαγωγού προτεινόταν επιπλέον η ενασχόληση των νηπίων με τη γωνία της βιβλιοθήκης, η δραματοποίηση παραμυθιών, η μελοποίηση ενός ποιήματος και η πρόσκληση ενός συγγραφέα στο νηπιαγωγείο.²⁹⁵

Μεθοδολογικές υποδείξεις - Υποστηρικτικό υλικό: Το ανωτέρω πρόγραμμα δεν έδινε εξειδικευμένες και σαφείς μεθοδολογικές υποδείξεις εκτός από αυτές στην ενότητα «οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο» όπου αναγράφονταν κάποιες γενικές μεθοδολογικές οδηγίες.²⁹⁶ Παράλληλα, στην ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων δεν παρατηρούνται συγκεκριμένες οδηγίες σχετικές με τις προτεινόμενες δραστηριότητες.²⁹⁷ Το 1990, εκδόθηκε ως συμπληρωματικό βοηθητικό υλικό το Βιβλίο Νηπιαγωγού,²⁹⁸ για εμπλουτισμό του προγράμματος με στόχους, δραστηριότητες, υλικά, ιδέες και μεθοδολογικές οδηγίες. Συγχρόνως εκδόθηκαν ως βοηθητικά βιβλία: α) «Το Βιβλίο της νηπιαγωγού: Ακούω, βλέπω και μιλάω, σκέφτομαι και συζητάω», ώστε να στηρίξει το ρόλο της νηπιαγωγού με επιπλέον οδηγίες για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απευθύνονταν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και το β) «Βιβλιοτετράδιο του μαθητή του Νηπιαγωγείου: Ακούω, βλέπω και μιλάω, σκέφτομαι και συζητάω» που συνοδευόταν από κασέτα με βοηθητικό περιεχόμενο για τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Το 1996 κυκλοφόρησε σε έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το Ανθολόγιο με ελληνικά και μεταφρασμένα ξενόγλωσσα λογοτεχνικά κείμενα εμπλουτίζοντας το διδακτικό υλικό του νηπιαγωγείου.

Το υποστηρικτικό βιβλίο της νηπιαγωγού περιείχε κάποιες οδηγίες και πρότεινε τη δημιουργία και οργάνωση της «γωνίας της ζωής», είτε μέσα στο χώρο της αίθουσας είτε στην αυλή του σχολείου. Στη γωνία αυτή τα νήπια μπορούσαν να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά ζώων και φυτών αλλά και να κατανοήσουν τα φαινόμενα της ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, τα νήπια ήταν υπεύθυνα για την σπορά, την παρατήρηση και την περιποίηση διαφόρων φυτών και μικρών ζώων, όπως για παράδειγμα

²⁹⁵ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990, σ. 184.

²⁹⁶ Π. Δ. 486/ 1989, σ. 4469.

²⁹⁷ Π. Δ. 486/ 1989, σσ. 4470- 4479.

²⁹⁸ ΥΠΕΠΘ: Π.Ι.: *Βιβλίο Νηπιαγωγού*, 1990.

εντόμων. Άλλη μια γωνία που προτεινόταν να δημιουργηθεί ήταν η «γωνία των φυσικών επιστημών», στην οποία οι μαθητές καλούνταν να ασχοληθούν, χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους, με καταστάσεις προβληματισμού σχετικές με τα γεωφυσικά θέματα.²⁹⁹

Σκέψεις για το πρόγραμμα: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 ήταν ένα κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα με λεπτομερή καταγραφή των στόχων και των δραστηριοτήτων, στηριζόταν σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα που παρουσιάζονταν με αρκετά καινοτόμα στοιχεία, είχε όμως, μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους στόχους. Ωστόσο, απουσίαζε παντελώς το παιχνίδι σε οποιαδήποτε μορφή και δεν υπήρχαν βοηθητικές μεθοδολογικές οδηγίες και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησής του. Η διδασκαλία της γλώσσας προωθούνταν μέσα από δραστηριότητες για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης για την κατανόηση της σχέσης του προφορικού με τον γραπτό λόγο, καθώς και μέσα από την δυνατότητα φωνολογικής, συντακτικής, σημασιολογικής, μορφολογικής και πραγματολογικής ανάλυσης της. Ακόμη, έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη γραμματική και στο λεξιλόγιο με δραστηριότητες κλειστού τύπου βάσει προκαθορισμένων γλωσσικών δομών και καθοδηγούμενες δραστηριότητες απόκρυψης, αντικατάστασης, επανάληψης, συμπλήρωσης λέξεων ή κειμένων. Τέλος, μεγάλη έμφαση έδινε και στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας του νηπίου, όρος ο οποίος αντικατέστησε τον όρο *φυσική αγωγή*.

Στην ενότητα με τίτλο «Οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο» αναγραφόταν ο ρόλος της νηπιαγωγού. Της έδινε δυνατότητα επιλογής των τομέων ανάπτυξης και των αντίστοιχων στόχων, ελευθερία ως προς την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Ακόμη, όριζε ότι η νηπιαγωγός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν, και τελικά να αξιολογεί τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.³⁰⁰ Στο συγκεκριμένο ΑΠ είναι η πρώτη φορά που υπάρχει αναφορά στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό χωρίς την υπόδειξη τρόπων για την ολοκλήρωση της. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα ελληνικά νηπιαγωγεία για διάστημα μεγαλύτερο της δεκαετίας.

²⁹⁹ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990, σ. 211.

³⁰⁰ Π. Δ. 486/1989, σ. 4469.

6.1.3 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο ως επίσημο και ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής 2001/2003.

Γενική περιγραφή: Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1999-2001) προέκυψε το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.) του 1999, το οποίο όμως δεν εφαρμόστηκε, καθώς αντικαταστάθηκε άμεσα. Το 2001 σχεδιάστηκαν από ομάδες εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης το νέο Α.Π., το οποίο υποστηρίζει το πλαίσιο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ο πλήρης τίτλος του είναι «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ), και τα «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών» (ΑΠΣ). Η επίσημη αυτή πρόταση καταγράφηκε σε μορφή υπουργικών αποφάσεων.³⁰¹ Ακολούθησε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και ενός διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα σε ορισμένα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας που ανατροφοδότησε τη διαδικασία και τελικά οδήγησε στην αναθεώρηση, τροποποίηση και έκδοση της πρότασης σε τρεις τόμους, το 2003. Η αναγκαιότητα για τον εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων βασίστηκε στην εκτίμηση των χαρακτηριστικών της σύγχρονης κοινωνίας και της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, που παρωθούσε στη διαμόρφωση νέων πλαισίων για την αναζήτηση, την απόκτηση, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της γνώσης. Επίσης, ο εκσυγχρονισμός των ΑΠ προήλθε ως απόρροια των φαινομένων της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στη δημιουργία νέων, πολύ-πολιτισμικών περιβαλλόντων, βασισμένων στον σεβασμό στις ανθρωπιστικές αξίες.³⁰² Οι δημιουργοί του νέου εγχειρήματος εκφράστηκαν και μέσω του επίσημου λόγου που αρθρώνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναφέροντας τους σκοπούς που αποτελούν κοινή επιδίωξη των ευρωπαϊκών χωρών για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τους, λαμβάνοντας φυσικά υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνίας. Το σύγχρονο κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση αποτέλεσαν το πρόταγμα για την αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, με τον μελλοντικό σκοπό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι η «διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή

³⁰¹ ΦΕΚ 2001/ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376.

³⁰² ΦΕΚ 2003/ 303Β' και 304Β'.

αυτοαντίληψη», η «ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή» και εν τέλει «η ανάπτυξη της ποιότητας, της δυναμικής και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος».³⁰³ Στην εισαγωγή του γενικού μέρους του ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ο κοινός μελλοντικός σκοπός της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης και δομείται σε έννοιες όπως «η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, η ελευθερία, η ανεξιθρησκία, η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, ο διεθνισμός, η δικαιοσύνη, ο πολιτισμός, η εργασία, η πνευματική καλλιέργεια και η κοινωνική συνοχή σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες».³⁰⁴

Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθορίζεται ο σκοπός του νηπιαγωγείου, δίνονται διάφορες μεθοδολογικές οδηγίες, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και προτείνονται τρόποι αξιολόγησης. Παράλληλα υπάρχουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) κάθε γνωστικού αντικειμένου, τα οποία αναφέρουν τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν μέσα από διάφορες ενδεικτικές δραστηριότητες καθώς και τις έννοιες που προσεγγίζει διαθεματικά η κάθε δραστηριότητα.³⁰⁵ Με το θεσμοθετημένο πλέον ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ «προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν στην επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση».³⁰⁶ Το ΔΕΠΠΣ βρίσκεται σε ισχύ μέχρι και σήμερα στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας και ορίζεται ως ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις, το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία.³⁰⁷ Για το Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή των παιδιών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το πλαίσιο προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου προσφέρει τις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, περιγράφει τον αναμενόμενο

³⁰³ ΦΕΚ 2003/ 303Β', σ. 3733.

³⁰⁴ ΦΕΚ 22003/ 303Β', σ. 3734.

³⁰⁵ Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.

³⁰⁶ ΦΕΚ 2003/ 303Β', σ. 3736.

³⁰⁷ Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003, σ.586.

ρόλο της νηπιαγωγού, δίνει τους βασικούς άξονες των πρακτικών αξιολόγησης και προτείνει την αποτελεσματική ενεργοποίηση των παιδιών.³⁰⁸

Οι βασικές αρχές είναι επηρεασμένες από διάφορες γνωστικές θεωρίες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στηρίζονται στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του J.Piaget, στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του L.Vygotsky, που αναδεικνύει τη σημασία των αλληλεπιδράσεων ως διαμορφωτικών διαδικασιών της οικοδόμησης της γνώσης, καθώς και στη διαμεσολάβηση των ενηλίκων και της γλώσσας ως πολιτισμικού εργαλείου στη διαδικασία της μάθησης, στην ανακαλυπτική μάθηση μέσω της διαδικασίας πληροφοριών του J. Brunner και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner. Στις βασικές αρχές του προγράμματος δίνεται έμφαση σε σημεία όπως η ρεαλιστικότητα των στόχων, η ευελιξία, η στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών, το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία, η ενιαιοποίηση της γνώσης, η πολυτροπικότητα των εκφραστικών μέσων, η διδακτική του «λάθους», η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτονομίας, η προώθηση του ρόλου της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα, η ανάδειξη του παιχνιδιού ως πυρήνα όλου του προγράμματος, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπου είναι δυνατόν, και η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στο πρόγραμμα.

Λαμβάνοντας υπ' όψη την παραδοχή του ΔΕΠΠΣ για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «γνωστικό αντικείμενο» και ότι «το περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικειμένου δεν μπορεί να ταυτίζεται με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης αλλά να προκύπτει από αυτή μέσα από κατάλληλους μετασχηματισμούς και αναπλαισιώσεις»,³⁰⁹ υιοθετούνται οι απόψεις του B. Bernstein. Το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων συνιστούν οι γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές, οι οποίες επιλέγονται και επανοργανώνονται μέσω διαδικασιών αναπλαισίωσης, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών. Ο παιδαγωγικός λόγος, ο οποίος διαμορφώνεται και αρθρώνεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής γνώσης που αυτά περιέχουν είναι στην ουσία

³⁰⁸ Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

³⁰⁹ ΦΕΚ 2003/ 303Β', σ. 3741.

μία αρχή αναπλαισίωσης, η οποία επιλεκτικά οικειοποιείται, επανατοποθετεί, επαναεστιάζει και συνδέει εξειδικευμένους λόγους.

Σκοπός και κατευθύνσεις: Σκοπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ, όπως καταγράφεται στην πρώτη ενότητα, είναι «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».³¹⁰ Η Προσχολική Αγωγή αντιμετωπίζεται ισότιμα με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης και ενσωματώνεται στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης.³¹¹ Οι συντάκτες των προγραμμάτων επικεντρώθηκαν στην υψηλή επιστημονική ποιότητα, σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική για τα *curricula*, στην αντιμετώπιση της μάθησης, όχι μόνο ως τελικό προϊόν αλλά κυρίως ως διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης, και στην παρουσίαση της γνώσης ως ενιαίας και πολυπρισματικής, όχι σαν αντικείμενο της διδακτέας ύλης αλλά ως προκύπτουσα από την αντιστοίχιση στόχων, περιεχομένων και δραστηριοτήτων.³¹²

Στο ΔΕΠΠΣ προσδιορίζονται οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και της Πληροφορικής. «Τα προγράμματα αυτά δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά».³¹³ Η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία είναι η διαθεματική προσέγγιση με την οποία η εννοιοποίηση της γνώσης ξεπερνά τη διδακτική μέθοδο του τεμαχισμού της ανά γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, μια επιπλέον καινοτομία είναι η εισαγωγή της πληροφορικής. Στις επόμενες ενότητες θα αντιμετωπίσουμε τις ειδικότερες μαθησιακές δραστηριότητες που προβλέπει το πρόγραμμα.

6.1.3.1 Γλώσσα

Στο πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για τη Γλώσσα η γλωσσική διδασκαλία είναι πρώτο γνωστικό αντικείμενο της ανάλυσής και κατέχει

³¹⁰ Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 586.

³¹¹ *Οπ.π.*, σ. 587.

³¹² Αλαχιώτης, Στ., Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18, 2002.

³¹³ Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003, σ. 587.

σημαντική θέση ως βασική παράμετρος της, σε όλες τις περιστάσεις μαθησιακής διαδικασίας. Γι' αυτόν τον λόγο αξιοποιείται και στις δύο εκδοχές της, γραπτή και προφορική. Οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιχείρησαν να δομήσουν ένα πρόγραμμα που να ενθαρρύνει, να προωθεί και να υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, στο πλαίσιο της δομητικής προσέγγισης όπου γνώση και γλώσσα δομούνται εξελικτικά, μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις προσπάθειες των παιδιών για την κατάκτησή της.

Από τους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι η καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αναφορές στην καλλιέργεια της γλώσσας υπάρχουν και σε πολλές άλλες ενότητες του προγράμματος, όπως στις βασικές αρχές του «να στηρίζει τον ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα»,³¹⁴ στις μεθοδολογικές οδηγίες, όπου αναφέρεται ότι «η γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται»³¹⁵ και στις αναλύσεις των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων «ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία».³¹⁶ Η προφορική επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει την ομιλία και την ακρόαση, η ανάγνωση και η γραπτή έκφραση³¹⁷ αποτελούν τις τρεις υποενότητες με τις οποίες προσεγγίζεται η γλώσσα, με βασική θέση ότι η γλώσσα και η γνώση οικοδομούνται σταδιακά και παράλληλα μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Τα λάθη που γίνονται εκ μέρους των παιδιών θεωρούνται ως ένδειξη της αναπτυξιακής τους πορείας και ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν τη γνώση. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα και τα οποία χαρακτηρίζονται από μια έλλειψη εξοικείωσης με τις εκφάνσεις της γλώσσας που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο.

Σχετικά με την προφορική επικοινωνία, ομιλία και ακρόαση υπάρχει μια σφαιρική προσέγγιση για τον τρόπο χρήσης του γλωσσικού συστήματος μέσα από την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία, την επεξήγηση και την συζήτηση,

³¹⁴ Οπ.π., σ.587.

³¹⁵ Οπ.π., σ. 587.

³¹⁶ Οπ.π., σ.609.

³¹⁷ Οπ.π., σσ. 593-597.

το παιχνίδι ρόλων και τη δραματοποίηση. Η επικοινωνία ως στοιχείο της προφορικής έκφρασης δεν υπήρχε στο πρόγραμμα του 1989. Η χρήση διαφοροποιημένου λόγου, «μαθαίνω να μιλώ με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την περίπτωση», οριοθετεί το ξεκίνημα της πορείας προς τον εγγραμματισμό.³¹⁸ Στόχος της προφορικής επικοινωνίας είναι «η διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών καταστάσεων, ώστε να παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν τον λόγο για να αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν, να διατυπώνουν αιτήματα και να ανταποκρίνονται σε υποδείξεις, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο καθώς και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση».³¹⁹

Για την ανάγνωση και τη γραφή: Σύμφωνα με τις παλαιότερες απόψεις έπρεπε τα παιδιά να έχουν κατακτήσει ένα επίπεδο νοητικής ωριμότητας, για να μπορέσουν να αποδώσουν ήχο στα γράμματα και να μεταγράψουν τον προφορικό σε γραπτό λόγο, οπότε τα προηγούμενα προγράμματα έδιναν οδηγίες για δραστηριότητες αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό και κωδικοποίησης του προφορικού σε γραπτό λόγο. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., σημαντική είναι η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος γραμματισμού μέσα στην τάξη, «ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης και βίωσης λειτουργικών εμπειριών γραφής»,³²⁰ όπου τα παιδιά αυθόρμητα εμπλέκονται σε λειτουργικές δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης με επικοινωνιακό στόχο και νόημα και όχι για την εξάσκηση επιμέρους δεξιοτήτων. Η συνειδητοποίηση ότι κάθε εκδοχή γραπτού λόγου μεταφέρει ένα διαφορετικό μήνυμα, η κατάκτηση των συμβάσεων ανάγνωσης, η διάκριση των κειμένων σε πεζά ή έμμετρα, η επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων, η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας, η κατανόηση κειμένων, η αναγνώριση οικείων λέξεων, η κατανόηση μιας διήγησης είναι η καινοτομία του προγράμματος η οποία οδηγεί στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης μέσα σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης και αποδοχής οποιουδήποτε δείγματος γραφής των παιδιών.

³¹⁸ Δαφέρμου κ. συν., *οπ.π.*, 2006, σ. 100.

³¹⁹ Δ.Ε.Π.Π.Σ., *οπ.π.*, 2003, σ. 593.

³²⁰ Δαφέρμου κ. συν., *οπ.π.*, 2006, σσ. 111-123.

6.1.3.2 Μαθηματικά

Το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των Μαθηματικών εστιάζει στη σημασία της συνεχούς αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να διαμορφώσουν και να δομήσουν νέες ιδέες. Βασική επιδίωξη είναι να αρχίσουν τα παιδιά να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική επιστήμη, να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση των μαθηματικών, την πρακτική χρησιμότητά τους στην καθημερινή ζωή και να κατανοήσουν ότι μπορούν να αντλούν απόλαυση από την εμπλοκή τους με το συγκεκριμένο πεδίο.³²¹ Εκτός αυτών, το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη απλών μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως είναι η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, η εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις και η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από διαδικασίες δοκιμής και ελέγχου.³²² Τονίζεται η συστηματική συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης με νόημα, ώστε μέσα από την επιτυχία των μαθησιακών επιδιώξεων να είναι ικανά να ομαδοποιούν, να διατάσσουν, να σειροθετούν, να ταξινομούν, να κάνουν αντιστοιχίσεις, να συλλέγουν και να επεξεργάζονται δεδομένα, να αριθμούν, να απαριθμούν, να αντιλαμβάνονται τη θέση των αντικειμένων και του εαυτού τους στον χώρο, να προσανατολίζονται, να κάνουν μετρήσεις και εκτιμήσεις, να επιλύουν προβλήματα. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο ρόλος του επιτραπέζιου παιχνιδιού για την καλλιέργεια μιας σειράς επιδιώξεων που συνδέονται με την ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της αυτονομίας των παιδιών μέσα σε ένα κατάλληλα από τις νηπιαγωγούς διαμορφωμένο πλαίσιο. Η παράθεση δραστηριοτήτων από εφαρμογές σε σχολεία κατά την περίοδο της πειραματικής εφαρμογής του προγράμματος συνέβαλε στην όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση των δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς. Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού επίσης υπήρχαν προτάσεις αξιολόγησης δραστηριοτήτων με τη χρήση παρατήρησης και καταγραφής και στόχο να εξετάσει ο εκπαιδευτικός αν ήταν επιτυχείς οι παρεμβάσεις του και αν τα νήπια ανταποκρίθηκαν στις προτροπές του.³²³

³²¹ Οπ.π., σ. 115.

³²² Δ.Ε.Π.Π.Σ., οπ.π., 2003.

³²³ Δαφέρμου κ. συν., οπ.π., 2006, σσ. 163-164.

6.1.3.3 Μελέτη Περιβάλλοντος

Το τρίτο γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνει τη Μελέτη Περιβάλλοντος και αναπτύσσεται γύρω από δύο άξονες, το ανθρωπογενές περιβάλλον και το φυσικό περιβάλλον, σε συνάρτηση με την έννοια της αλληλεπίδρασης. Προτείνεται ένα πλαίσιο δράσης άρρηκτα συνδεδεμένο με τα βιώματα των παιδιών, το οποίο περιέχει «βασικές γνώσεις και διαδικασίες από το χώρο των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας και της Κυκλοφοριακής Αγωγής».³²⁴ Στόχοι του προγράμματος είναι να υιοθετήσουν τα παιδιά, μέσω της διαμόρφωσης ενός εμπλουτισμένου και κατάλληλα διαμορφωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, στάσεις και να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης που προωθούν την προοδευτική συγκρότηση της αφηρημένης σκέψης και τον επιστημονικό εγγραμματισμό, καθώς και να μυηθούν σε πολιτισμικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν την εγγράμματη κοινωνία.³²⁵

6.1.3.4 Δημιουργία Έκφραση

Το γνωστικό αντικείμενο της Δημιουργίας και Έκφρασης περιλαμβάνει τους επιμέρους τομείς των Εικαστικών, της Δραματικής Τέχνης, της Φυσικής Αγωγής και της Μουσικής (εκτέλεση, σύνθεση-δημιουργία, αξιολόγηση). Αν και τα προγράμματα διατηρούν την αυτονομία τους, εντούτοις διαπλέκονται μεταξύ τους και λειτουργούν βάσει κοινών κωδίκων. Επιδιώκουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, την υποστήριξη της μαθησιακής προσπάθειας αλλά και της συνολικής ανάπτυξής τους.³²⁶ Μεγάλη σημασία δίνεται στην ελεύθερη προσωπική έκφραση των παιδιών και στις αναπροσαρμογές που πρέπει να πραγματοποιούνται στον μαθησιακό σχεδιασμό από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δε σημαίνει ότι απουσιάζουν οι στόχοι, αλλά στο επίκεντρο βρίσκεται η παροχή ερεθισμάτων, που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναπαραστατικής σκέψης, στη δημιουργία τέχνης και στην «ευαίσθητη αντίληψή της».³²⁷ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι επιδιώξεις του προγράμματος των εικαστικών ως προς την παρατήρηση και την προσπάθεια

³²⁴ Δ.Ε.Π.Π.Σ., *οπ.π.*, 2003, σ. 588.

³²⁵ Δαφέρμου κ. συν., *οπ.π.*, 2006, σ. 164.

³²⁶ *Οπ.π.*

³²⁷ ΦΕΚ 2003/ 303Β', σ. 3739.

ερμηνείας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, τον «πειραματισμό» με διάφορα υλικά και χρώματα, τη σύνθεση διαφόρων σχημάτων, τη δημιουργία μικροκατασκευών με τη χρήση διαφόρων υλικών, τη γνωριμία με γνωστά είδη τέχνης, την ανάπτυξη της γλώσσας και την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά άρχιζαν «να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και την επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες».³²⁸

6.1.3.5. Πληροφορική

Με το ΔΕΠΠΣ εισήχθη επίσης για πρώτη φορά η Πληροφορική στο νηπιαγωγείο. Οι συντάκτες του προγράμματος, έχοντας ως πρόθεση την αξιοποίηση των βιωμένων εμπειριών των παιδιών και τη σύνδεσή τους με τη σχολική πραγματικότητα, έθεσαν μία σειρά επιδιώξεων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του «τεχνολογικού γραμματισμού». Πιο συγκεκριμένα, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές χρησιμοποιούνται ως υποστηρικτικά εργαλεία, τόσο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης, όσο και της καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με διαδικασίες διερεύνησης και αναζήτησης γνώσης, ανάπτυξης αυτονομίας, εξέλιξης γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με άλλες γνωστικές περιοχές, κ.α.³²⁹

6.1.3.6. Οδηγός Νηπιαγωγού

Για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, δόθηκε ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» (ΟΝ), ο οποίος υιοθετεί ένα παρόμοιο μοτίβο θεματικών περιοχών με αυτό του ΔΕΠΠΣ (προφορική επικοινωνία, ανάγνωση και γραπτός λόγος). Στην ουσία ο ΟΝ περιέχει τους κατευθυντήριους άξονες και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες για την εφαρμογή του σχετικού ΔΕΠΠΣ με σκοπό «να υποστηρίζει τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου να διαμορφώσουν στις τάξεις τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοικτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν εφόδια για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών».³³⁰ Ειδικότερα, μέσα

³²⁸ Δ.Ε.Π.Π.Σ., *οπ.π.*, σ. 589.

³²⁹ Δαφέρμου κ. συν., *οπ.π.*, σ. 11.

³³⁰ *Οπ.π.*, σ. 11.

από τον οδηγό επιδιώκεται η θεωρητική και μεθοδολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης του βασικού θεωρητικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ, η πρακτική υποστήριξή τους, μέσω της παράθεσης παραδειγμάτων από επιλεγμένες δραστηριότητες, η βιβλιογραφική υποστήριξη των αρχών που πρεσβεύει και των σύγχρονων τάσεων της προσχολικής αγωγής στον διεθνή χώρο.

6.1.3.7 Σκέψεις και αξιολογήσεις

Στην πέμπτη ενότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καταγράφονται μεθοδολογικές υποδείξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η διαθεματική προσέγγιση και το ελεύθερο παιχνίδι.³³¹ Προκειμένου να υπάρχει συνέπεια ανάμεσα σε αυτά που διακηρύσσει σε θεωρητικό επίπεδο το ΔΕΠΠΣ και στην εφαρμογή του στην πράξη, υιοθετείται ένας καινοτόμος τρόπος επιλογής και οργάνωσης της γνώσης, με προεκτάσεις και στη διδακτική προσέγγισή της. Η διαδικασία ονομάζεται «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» και ορίζεται ως ο τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταργεί τα πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης, τα διακριτά αντικείμενα, και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές.³³² Στον Οδηγό Νηπιαγωγού αναλύονται και προτείνονται ως διδακτικές στρατηγικές οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας.

Ως «θεματικές προσεγγίσεις» αναφέρεται η διερεύνηση θεμάτων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βέβαια έχει σχεδιάσει την πορεία της διερεύνησης, έχει προσδιορίσει τη χρονική διάρκεια και έχει θέσει εκ των προτέρων τους μαθησιακούς στόχους που αναμένεται να επιτευχθούν και στους οποίους δίνεται ιδιαίτερη έμφαση.³³³ Όσον αφορά τα «σχέδια εργασίας» πρόκειται για ανοιχτές δράσεις ως προς τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και τον χρόνο ολοκλήρωσης, με θέματα που αναδύονται από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών, με

³³¹ Δ.Ε.Π.Π.Σ, *οπ.π.*, σσ. 590-592.

³³² Μασσαγγούρας, Η., Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6, 19- 36. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, σ. 24.

³³³ Δαφέρμου κ. συν., *οπ.π.*.

ατομικούς ή συλλογικούς στόχους και υποστηρικτικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού.³³⁴ Ανατρέχοντας στον Οδηγό Νηπιαγωγού, στα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο προσεγγίσεων βρίσκουμε την έμφαση στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την προσέγγιση της διαφορετικότητας ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας και τη σύνδεση των μαθησιακών επιδιώξεων του προγράμματος και της μελέτης θεμάτων που αφορούν τον πραγματικό κόσμο. Ενώ η σημαντικότερη διάκρισή τους έγκειται στον βαθμό ανάδυσης των ουσιαστικών επιλογών και στο βαθμό εμβάθυνσης της μελέτης από τα ίδια τα παιδιά.

Αξιολόγηση: Για την ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τη δυνατότητα αναστοχασμού της νηπιαγωγού με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, δίνεται έμφαση στη σημασία και στους τρόπους αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν προτείνεται ως αποκομμένη από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αντίθετα αυτή διενεργείται λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε νηπίου, τον ρυθμό μάθησής του, τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητές του. Το επίπεδο γνώσεων και εμπειριών των μαθητών είναι διαμορφωτικοί παράγοντες της διδασκαλίας και της εξατομικευμένης παρέμβασης, όπου χρειάζεται. Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων διεξάγεται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως η πορεία και το αποτέλεσμα σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και με την ομάδα και ο φάκελος εργασιών. Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού προτείνονται ενδεικτικοί τρόποι καταγραφής, όπως η τήρηση φακέλων, η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση, η φωτογράφιση και η παρατήρηση των αφηγήσεων, των συνομιλιών και των στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων που ανέπτυσαν τα παιδιά κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αλλά και κατά την ελεύθερη απασχόληση. Ιδιαίτερα βοηθητικά είναι επίσης τα ενδεικτικά παραδείγματα καταγραφής της μαθησιακής προσπάθειας στον Οδηγό της Νηπιαγωγού.³³⁵

Στις μεθοδολογικές οδηγίες υπάρχει μια ενότητα που αναφέρεται στο ελεύθερο παιχνίδι. Προτρέπει τις νηπιαγωγούς να επιδιώκουν το ελεύθερο παιχνίδι σε γωνίες μέσα στην τάξη, κατάλληλα διαμορφωμένες με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή στον χώρο του προαυλίου. Το παιχνίδι μπορεί να είναι είτε ατομικό είτε ομαδικό και

³³⁴ Δ.Ε.Π.Π.Σ., *οπ.π.*

³³⁵ Δαφέρμου κ. συν., *οπ.π.*, σσ. 41-45.

στόχος είναι μέσα από αυτό «[τα νήπια] να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται».³³⁶ Οι δραστηριότητες οργανώνονται με βάση τα ευκαιριακά περιστατικά. Τα περιστατικά αυτά είναι αφορμές που δίνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο για δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Τα ενδιαφέροντα αυτά αξιοποιούνται με βάση κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Επιπρόσθετα, στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ότι οι συναντήσεις της τάξης καλύπτουν ορισμένο χρόνο του ημερησίου προγράμματος. Στον χρόνο αυτό τα παιδιά έχουν την ευκαιρία «να παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι, να τραγουδήσουν, να ακούσουν ένα παραμύθι ή να ακούσουν μία ανακοίνωση από ομάδα παιδιών»³³⁷

Συμπεράσματα: Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είχε τις περισσότερες καινοτομίες από όλα τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών. Άλλαξε τη μεθοδολογία προσέγγισης της γνώσης, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων, μέσα από ανοιχτές δραστηριότητες που ενδιέφεραν τους μαθητές. Η δημιουργία κλίματος αποδοχής και ελευθερίας δράσεων και όχι προσαρμογής σε συγκεκριμένα ορόσημα κατάκτησης γνώσης και δεξιοτήτων επέτρεπε την αντιμετώπιση λαθών ή δυσκολιών ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιοποιούνταν κατάλληλα από τη νηπιαγωγό.³³⁸ Για το πρόγραμμα, παρά τις όποιες καινοτόμες αλλαγές έφερνε με την ψήφισή του, εκφράστηκαν πολλοί προβληματισμοί, οι οποίοι ωστόσο έχουν κυρίως σχέση με τα διαδικαστικά του σχεδιασμού και της νομικής του συγκρότησης, χωρίς να αποτιμηθεί το εύρος της άνεσης που έδινε στον εκπαιδευτικό.

6.1.4 Το Νέο Πρόγραμμα σπουδών (Ν.Π.Σ)³³⁹ για το Νηπιαγωγείο 2011.

Με πρόταση για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε την έννοια ενός «Νέου Σχολείου» που ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα και θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών, με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών των μαθητών μέσω της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο

³³⁶ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002.

³³⁷ Οπ.π.

³³⁸ Ντίνας, Κ., Η γλώσσα και τα υπο-νοούμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Πρακτικά Θ' Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη- Ιανός, 7-9 Απριλίου 2006, 2012, σ. 149.

³³⁹ Π.Ι., Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. *Νέο πρόγραμμα σπουδών*, 2011.

στόχος του εγχειρήματος ήταν η διαμόρφωση ενός δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού κλίματος που όχι μόνο επιδέχεται, αλλά και δημιουργεί καινοτομία.³⁴⁰ Η αλλαγή στην αντίληψη προκάλεσε και την αναπροσαρμογή του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την πρώτη σχολική ηλικία. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο εκπονήθηκε το 2011 και σχεδιάστηκε η πιλοτική εφαρμογή για την καταγραφή δεδομένων, ώστε να δοθεί δυνατότητα για περαιτέρω επεξεργασία και πιθανόν αναθεωρήσεις. Φιλοδοξία του δεν ήταν η ακύρωση του προηγούμενου προγράμματος αλλά η αναθεώρηση και η επικαιροποίησή του σύμφωνα με τις αλλαγές σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.,³⁴¹ το ΝΠΣ είναι ανοικτό και ευέλικτο, δίνοντας δυνατότητες τοπικών εφαρμογών και βαθμούς ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, στοχοκεντρικό, ενιαίο, συνεκτικό, συνοπτικό, διαθεματικό, βιωματικό και παιδαγωγικά διαφοροποιημένο και στόχος του είναι να καλλιεργεί συνεργατικούς, αυτοκατευθυνόμενους και άλλους τρόπους μάθησης. Το ΝΠΣ είναι το πρώτο πρόγραμμα μετά το 1980 στο οποίο αναδεικνύεται το παιχνίδι και ο εκπαιδευτικός του ρόλος, τονίζεται η σημασία του και θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο».³⁴²

Το Ν.Π. αποτελείται από δύο μέρη. Στο περιεχόμενο του πρώτου μέρους καταγράφεται η φιλοσοφία του προγράμματος, το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι αρχές σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζει την αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνει έμφαση στην οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών μέσα από ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και προάγει τη σημασία της αξιολόγησης καθώς και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Προτεινόμενα πλαίσια για την οργάνωση της μάθησης είναι το παιχνίδι, οι ρουτίνες, οι καθημερινές καταστάσεις, οι διερευνήσεις και οι οργανωμένες δραστηριότητες.³⁴³ Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι των οκτώ μαθησιακών περιοχών: Η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, οι Φυσικές Επιστήμες, οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, το

³⁴⁰ Οπ.π.

³⁴¹ ΦΕΚ 2011, σ. 21885.

³⁴² ΝΠΣ, 2014, σ. 30.

³⁴³ Οπ.π.

Περιβάλλον και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η Γλώσσα, η Φυσική Αγωγή, οι Τέχνες και τα Μαθηματικά, των οποίων τα περιεχόμενα και οι στόχοι εξασφαλίζουν τη συνέχεια των εννοιών και των νοημάτων μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Στην διεύρυνση αυτή των μαθησιακών περιοχών οι Τέχνες διαχωρίζονται από τη Φυσική αγωγή, δύο πεδία που μέχρι τη δημιουργία του ΝΠ εμπεριέχονταν στην περιοχή της δημιουργίας έκφρασης. Ο όρος «παιδί» που εκφερόταν μαζί με τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Γλώσσας δεν υφίσταται πλέον, η δε πληροφορική μετονομάζεται σε Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών. Τέλος, εμφανίζεται καινούριο πεδίο, η Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη.

6.1.4.1 Πρώτο Μέρος: Η φιλοσοφία του προγράμματος

Στο πρώτο μέρος τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου αναλυτικού προγράμματος για λόγους επικαιροποίησης και βελτίωσης. Το Ν.Π.Σ. όπως και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προάγει την εννοιοκεντρική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη βιωματική μάθηση και την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης. Προτείνει την επεξεργασία θεμάτων και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, Δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση. Αξιοποιεί τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος. Υποστηρίζει τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Διαφοροποιείται όμως από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς. Με το ΝΠΣ προωθείται η ανάπτυξη «βασικών ικανοτήτων» όπως αυτές ορίζονται από τις σύγχρονες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές και εξελίξεις. Οι δραστηριότητες για τη μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο και από εκεί στο δημοτικό προτείνονται ως μέρος του προγράμματος σπουδών. Για την ορθή χρήση από τους εκπαιδευτικούς δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες με επεξηγηματικά κείμενα για τη σημασία, τη λογική ανάπτυξης και τη δομή της μαθησιακής περιοχής, σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της μάθησης. Προτείνονται μεθοδολογικές

προσεγγίσεις για την υλοποίηση των στόχων των μαθησιακών περιοχών. Διευκρινίζεται η σύνδεση των μαθησιακών περιοχών μεταξύ τους.³⁴⁴

Το Ν.Π.Σ. φιλοδοξεί να εξασφαλίσει ένα κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στα ελληνικά νηπιαγωγεία, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να οργανώσουν τις μαθησιακές εμπειρίες που πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών της τάξης τους καθώς επίσης και τις δικές τους ιδέες και στόχους. Οι παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες συγκροτήθηκε πηγάζουν από σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα και:

- 1) Αναγνωρίζουν τον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης ως θεμελιώδη στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.
- 2) Θέτουν ως στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης την προσωπική ενδυνάμωση και τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με υγιή προσωπικότητα.
- 3) Αναγνωρίζουν ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.
- 4) Αναδεικνύουν το παιχνίδι σε κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση.
- 5) Συνδέουν την οικογένεια και την κοινότητα ως ενισχυτικούς παράγοντες της ανάπτυξης και της μάθησης.
- 6) Αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά του χαρακτηριστικά.
- 7) Αξιοποιούν τη φυσική περιέργεια των παιδιών σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, εμπειρίες και ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις.
- 8) Η μάθηση των παιδιών επιδιώκεται με ποικίλες προσεγγίσεις.
- 9) Αποδίδουν στον εκπαιδευτικό καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο την ισορροπία των δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και αυτών που οργανώνει ο ίδιος με σαφείς μαθησιακούς στόχους, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της τάξης.
- 10) Αναγνωρίζουν τη συστηματική παρατήρηση ως σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Οι παιδαγωγικές αρχές ως σημείο αναφοράς διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στη σχεδίαση, οργάνωση και διαμόρφωση του προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος.³⁴⁵

³⁴⁴ Οπ.π.

³⁴⁵ Οπ.π.

Η φιλοσοφία του προγράμματος στοχεύει σε ένα σύγχρονο νηπιαγωγείο όπου η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν θα είναι γνωσιοκεντρική αλλά θα αναπτύσσεται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των ικανοτήτων των παιδιών για μια προσωπική ολοκλήρωση, κοινωνική ένταξη με θετική στάση απέναντι στη μάθηση και διαρκή εξέλιξη. Για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων απαιτούνται γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις που διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, στο σχολείο και στην κοινωνία και σε όλη τη διάρκεια του βίου του ατόμου. Το Ν.Π.Σ. προωθεί ικανότητες κλειδιά που ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία και διευκολύνουν το άτομο να ανταπεξέλθει στους διάφορους ρόλους που θα κληθεί να διαδραματίσει και στην αποτελεσματική συμμετοχή σε διάφορα περιβάλλοντα στα οποία θα ζήσει και θα εργασθεί. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη είναι βασικές ικανότητες ως σκοπός του προγράμματος και μέσον για την επίτευξη άλλων σκοπών του.

Η επικοινωνία: Αυτή η δραστηριότητα με την οποία ανταλλάσσονται μηνύματα, σκέψεις, πληροφορίες από την θέση του πομπού ή του δέκτη της επικοινωνίας απαιτεί γνώση του μέσου των συμβολικών συστημάτων, όπως προφορική και γραπτή γλώσσα, γλώσσα της εικόνας του σώματος, της μουσικής, της χρήσης ηλεκτρονικών και ψηφιακών μέσων και επιλογή των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση μέσων για την κατανόηση των συμβάσεων, ικανότητα κατασκευής, μεταφοράς και διατήρησης του μηνύματος και ικανότητα διατήρησης του μηνύματος στις αντιδράσεις των παραληπτών. Η επικοινωνιακή ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από διαδικασίες κατασκευής νοήματος σε διαφορετικές μορφές επικοινωνίας και επικοινωνιακά πλαίσια.

Ειδικά για τη γλώσσα, η έννοια του γραμματισμού, η πρόσβαση στον προφορικό λόγο, στη γραφή και στην ανάγνωση, δεν είναι πια αρκετή και αντικαθίσταται σήμερα από τον όρο «πολύγραμματισμός» με τον οποίο μπορούμε να περιγράψουμε δυο διακριτές διαστάσεις της γλώσσας. Η μία προκύπτει από την αυξανόμενη ποικιλία με την οποία κατασκευάζονται τα νοήματα. Η *δεύτερη* πλευρά της γλώσσας συνδέεται με τη συνεχή διεύρυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, η οποία δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο

διαφορετικοί πολιτισμοί, γλώσσες, κοινωνικές ομάδες, μαθησιακές περιοχές, εμπειρίες ως πλαίσια επικοινωνίας απαιτούν διαφοροποίηση στην κατασκευή των νοημάτων.³⁴⁶ Η εκπαίδευση εναρμονισμένη με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής προετοιμάζει κατάλληλα τα παιδιά και δίνει σε όλα τις ίδιες ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στις κοινωνικές επικοινωνιακές πρακτικές και η προσπάθεια αυτή ξεκινάει από το νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά στη συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων τους, παρέχουν συνεχώς ευκαιρίες για διάφορες μορφές επικοινωνίας καθώς και την ανακάλυψη των συμβάσεων και των κωδίκων τους και ενισχύουν τη χρήση συμβόλων.

Η σκέψη ως νοητική διαδικασία: Περιλαμβάνει δημιουργικές, κριτικές, και μεταγνωστικές νοητικές διαδικασίες, όπως είναι ο σχηματισμός των νοητικών αναπαραστάσεων και η κατασκευή νοήματος, η δημιουργία λογικών συνδέσεων, η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η δημιουργική διαχείριση πληροφοριών και γνώσεων, η διατύπωση λογικών επιχειρημάτων, η τεκμηριωμένη αξιολόγηση καταστάσεων και συμπεριφορών, ο αναστοχασμός πάνω σε διαδικασίες σκέψης και η αυτό-αξιολόγηση. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων σκέψης είναι αναγκαία, για να μπορούν τα άτομα να επεξεργάζονται, να αξιολογούν πληροφορίες και γνώσεις, να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα, να διατυπώνουν προτάσεις, συμπεράσματα, ιδέες να επιλύουν με δημιουργικό τρόπο τα παρουσιαζόμενα προβλήματα σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια με κριτική σκέψη και δημιουργική σκέψη και φαντασία. Η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με την ανακάλυψη νέων και πρωτότυπων ιδεών, ενώ η κριτική σκέψη συνδέεται περισσότερο με την έννοια του αναστοχασμού, τα παιδιά, δηλαδή, όχι απλώς να σκέφτονται αλλά και να αξιολογούν τη δική τους σκέψη και γνώση, μέσα από δυνατότητες έκφρασης. Για την διεύρυνση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών στο νηπιαγωγείο το μαθησιακό περιβάλλον οφείλει να προσφέρει εμπειρίες και να προκαλεί ερεθίσματα, να προωθεί την φυσική περιέργεια των παιδιών για ανακάλυψη, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθύνης, την ελευθερία στην έκφραση ιδεών και τη δυνατότητα συνοικοδόμησης νοημάτων.

³⁴⁶ ΠΣΝ, 2011, σ. 11.

Η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία: Η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας δίνει στο άτομο την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη οντότητα, να γνωρίζει την προσωπική του ιστορία, το περιβάλλον του, να υποστηρίζει τις επιλογές του, να κάνει σχέδια και να θέτει στόχους. Η αποδοχή της προσωπικής ταυτότητας συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική ένταξη του ατόμου, στην ανάπτυξη της αυτονομίας και στη μη εξάρτηση από άλλα άτομα στο παρόν και στο μέλλον του. Το νηπιαγωγείο οφείλει να προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και τη διαμόρφωση της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών, σεβόμενο τη διαφορετικότητα, με την ενθάρρυνση της αυτοεξυπηρέτησης και της ανάληψης πρωτοβουλιών, την υποστήριξη και επιδοκιμασία των προσπαθειών, με την ενημέρωση των οικογενειών για τις επιτυχίες των παιδιών τους, δίνοντας ευκαιρίες για παρουσίαση των οικογενειακών και ατομικών στοιχείων, με τη δυνατότητα συμμετοχής και εξερεύνησης διάφορων ρόλων στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι.

Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη: Η ποιότητα της κοινωνικής ζωής του ατόμου και η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες εξαρτάται από την καλλιέργεια των ικανοτήτων του πολίτη, όπως είναι η έκφραση αλληλεγγύης, το ενδιαφέρον για κοινωνικά προβλήματα, η υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η τήρηση κανόνων, η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία, η επίλυση των διαφορών με εποικοδομητικό τρόπο, η αποδοχή και ο σεβασμός των άλλων. Για τα παιδιά οι κοινωνικές ικανότητες αποτελούν μέρος της ολόπλευρης ανάπτυξής τους και διευρύνονται καθώς το παιδί μεγαλώνει και επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γύρω του. Επομένως, στο νηπιαγωγείο πρέπει να καλλιεργείται κλίμα συνεργασίας, αποδοχής και αλληλεγγύης και να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά θα νιώθουν ότι ανήκουν ισότιμα με δικαιώματα και υποχρεώσεις και ισότιμη συμμετοχή στη διαμόρφωση αυτής της μαθητικής και σχολικής κοινότητας.

Οι τέσσερις αυτές βασικές ικανότητες, που η καλλιέργεια και η ανάπτυξή τους υποστηρίζεται και προωθείται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο μέσα από μια ισχυρή διασύνδεση, υποστηρίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με διαμορφωμένη θετική αυτοεικόνα, την ενεργητική

συμμετοχή και συνύπαρξη μέσα σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, την αποτελεσματική επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.³⁴⁷

Στο Ν.Π.Σ. αναλύονται οι βασικές αρχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών που διαμορφώνουν ένα ανομοιογενές τοπίο μέσα στις τάξεις. Η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας ως πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο οδηγεί στη διαμόρφωση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία δίνεται απόλυτη προτεραιότητα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό τους κεφάλαιο, τα αποθέματα γνώσεων και εμπειριών, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητες, τους τρόπους που μαθαίνουν και προσλαμβάνουν τις πληροφορίες. Έτσι, σχεδιάζονται προγράμματα, επιλέγονται διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές και διδακτικά μέσα και οργανώνονται οι μαθησιακές εμπειρίες με τρόπο που ανταποκρίνεται κατά το δυνατόν περισσότερο στις προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού. Για τη σχεδίαση μιας πετυχημένης διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης από τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστικής σημασίας η καλή γνώση του ατομικού προφίλ κάθε μαθητή, η αναγνώριση της διαφορετικότητάς του και η προσπάθεια παροχής ίσων μορφωτικών εμπειριών σε όλα τα παιδιά με προσωποποιημένους στόχους, σε ατομικές ή συνεργατικές δραστηριότητες και επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον.

Οργανώνοντας τη μάθηση: Η μάθηση στο νηπιαγωγείο δεν είναι αποτέλεσμα μιας καλοσχεδιασμένης δραστηριότητας και διδασκαλίας. Όλες οι δραστηριότητες, αυθόρμητες ή οργανωμένες, το παιχνίδι, οι ρουτίνες, οι θεματικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας, οι οργανωμένες δραστηριότητες ή το οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι καταστάσεις της καθημερινής ζωής, τα ευκαιριακά ή επίκαιρα περιστατικά αποτελούν ευέλικτα μαθησιακά πλαίσια. Στο Ν.Π.Σ. το παιχνίδι, ελεύθερο ή κατευθυνόμενο, με όλες τις μορφές που μπορεί να πάρει, αναγνωρίζεται ως δυναμικό πλαίσιο της ανάπτυξης ικανοτήτων και της μάθησης για τα παιδιά, μια κυρίαρχη δραστηριότητα για την ολόπλευρη ανάπτυξη, ένα δικαίωμά τους, ένα ασφαλές περιβάλλον γνωριμίας του κόσμου και των ορίων του, ένα πεδίο για αυτοπροσδιορισμό και δόμηση της ατομικής ταυτότητάς του αλλά και ταυτόχρονα ένα εργαλείο παρατήρησης γνωριμίας του παιδιού και αξιοποίησής του στον

³⁴⁷ ΠΣΝ, ο.π.π.

σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών. Η ενημέρωση των γονέων για την παιδαγωγική του παιχνιδιού ενθαρρύνει την υποστήριξη και την αποκατάστασή του στη συνείδηση τους για τις πρακτικές τους στο σπίτι. Το παιχνίδι με τις ποικίλες μορφές του, κινητικό, κοινωνικό, δημιουργικό, φανταστικό, κοινωνικο-δραματικό, παιχνίδι χειρισμού αντικειμένων, παιχνίδι με κανόνες, παιχνίδι διερεύνησης, διευρύνει και εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας ένα ευρύτατο πεδίο κατάκτησης μαθησιακών στόχων και καλλιέργειας ατομικών ικανοτήτων μέσα από την απόλαυση και τη χαρά που προσφέρει.

Η αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας περνά μέσα από τις απαντήσεις στα ερωτήματα που καθημερινά εγείρονται από την νηπιαγωγό σχετικά με τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης. Αυτά τα ερωτήματα σχετίζονται με το αν υποστηρίζεται η συνεργατική μάθηση με την εμπλοκή όλων των μελών, αν οργανώνονται μαθησιακές εμπειρίες με σαφείς στόχους, αν υπάρχει αξιοποίηση των ευκαιριών που παρουσιάζονται ενώ τα παιδιά παίζουν, αν υπάρχει χώρος και χρόνος για παιχνίδι, αν ακούγεται η φωνή των παιδιών και αν υπάρχει διάλογος μέσα στην τάξη. Η αξιολόγηση είναι μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων. Με τη συστηματική παρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση, τον διάλογο και τον ατομικό φάκελο των μαθητών ο εκπαιδευτικός διερευνά τις πιθανές δυσκολίες και αποτυπώνει το προφίλ κάθε παιδιού. Η οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών και δραστηριοτήτων υψηλού επιπέδου για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, με σεβασμό στην διαφορετικότητα, την εξασφάλιση ενεργού συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, εξασφαλίζει την ένταξη όλων των παιδιών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με τη δημιουργία ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας για την ενημέρωση και τη συνεργασία των γονέων τους.³⁴⁸

6.1.4.2 Δεύτερο Μέρος: Περιεχόμενα και στόχοι μαθησιακών περιοχών

Στο δεύτερο μέρος του νέου Προγράμματος Σπουδών παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι των οκτώ μαθησιακών περιοχών. Στην ανάλυση κάθε μαθησιακής περιοχής περιλαμβάνονται πίνακες με τα αντίστοιχα περιεχόμενα, τους μαθησιακούς στόχους, τις προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και τις μεθοδολογικές

³⁴⁸ Οπ.π., σσ. 19- 37.

υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς. Το ΠΣΝ του 2011 είναι το πρώτο πρόγραμμα σπουδών που αναδεικνύει το παιχνίδι ως μαθησιακό πλαίσιο.

6.1.4.2.1 Η έμφαση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη είναι η πρώτη ενότητα που έλλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλύεται ως πρώτο γνωστικό πεδίο με στόχο την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας, η οποία αναγνωρίζει τις προσωπικές ανάγκες αλλά και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Παρά το ότι αφιερώνεται μια ολόκληρη γνωστική περιοχή στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, εντούτοις συναντάται και σε όλο το υπόλοιπο πρόγραμμα, καθώς δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε να προσαρμοστεί το παιδί στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και να εμπλακεί με τη μάθηση. Τα περιεχόμενα της μαθησιακής περιοχής είναι: ταυτότητα, αυτορρύθμιση, προσωπική ενδυνάμωση, κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας, η οποία έχει επίγνωση των προσωπικών της χαρακτηριστικών, διαχειρίζεται τα συναισθήματά της, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και δημιουργεί προσωπικές σχέσεις.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά και ως συνοδοιπόρος. Έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθοδηγεί, υποστηρίζει και δεν επιβάλλεται, δημιουργεί προσωπική σχέση με κάθε παιδί και διαθέτει χρόνο για να το ακούει. Στην επικοινωνία με τους γονείς αξιολογεί την εξέλιξη των προσωπικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών και παρεμβαίνει όπου αυτό είναι απαραίτητο. Η αποδοχή της διαφορετικότητας και η κατανόηση των ίσων δικαιωμάτων όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως εμφάνισης, εθνικότητας και θρησκείας, είναι ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος που διευρύνει το ΔΕΠΠΣ του 2003 σε ό, τι αφορά την προώθηση ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Ένας άλλος στόχος αυτής της μαθησιακής περιοχής, ο οποίος για πρώτη φορά εμφανίζεται σε πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε θέματα σεξουαλικότητας, για τη γνωριμία με το σώμα τους, για δική τους αυτοπροστασία αλλά και για την καλλιέργεια του σεβασμού των άλλων.³⁴⁹ Στην υποενότητα της αυτορρύθμισης προτείνεται η δημιουργία παιχνιδιών κανόνων, κινητικών παιχνιδιών με στόχο την ρύθμιση της σχέσης τους με τους συμμαθητές τους και την αυτορρύθμιση τους.

³⁴⁹ Οπ.π., σσ. 67- 80.

6.1.4.2.2 Επιστήμες της φύσης

Ο φυσικός και βιολογικός κόσμος αποτελεί μαζί με το κοινωνικό περιβάλλον πρωταρχική πηγή εμπειριών για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, τα οποία διαμορφώνουν πολύ νωρίς τις πρώτες ιδέες, ερμηνείες, θεωρίες για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου, γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι σε θέση να προσεγγίσουν σε ένα πρώτο επίπεδο σχετικά ζητήματα και αυτό καθιστά αναγκαία την οργάνωση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η ενασχόληση των παιδιών νηπιακής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες συμβάλλει: α) στην αξιοποίηση της περιέργειας και του εσωτερικού κινήτρου που έχουν τα μικρά παιδιά για τη διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, β) στην υποστήριξη του επιστημονικού «γραμματισμού», ώστε να μπορούν να διερευνούν συστηματικά και να κατανοούν βασικές λειτουργίες, να επιλύουν προβλήματα, να διαμορφώνουν κριτική στάση και να λαμβάνουν αποφάσεις που υποστηρίζουν την ανάδειξη της αλληλεξάρτησης επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας, στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, γ) στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη, και στη συνειδητοποίηση ότι η επιστήμη αποτελεί πολιτισμικό προϊόν σε διαρκή εξέλιξη.

Στους πίνακες του προγράμματος αναλύονται λεπτομερώς τα περιεχόμενα, οι μαθησιακοί στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τις ακόλουθες ενότητες: ζωντανοί οργανισμοί, αντικείμενα και υλικά, έννοιες και φαινόμενα από το φυσικό κόσμο, πλανήτη γη και διάστημα, σε μια τοποθέτηση που προχωρά από τα οικεία (ζωντανοί οργανισμοί) στα πιο αφηρημένα θέματα (πλανήτη γη και διάστημα). Προτείνεται η δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών και παιχνιδιών με κάρτες με στόχο την παρατήρηση, την ταξινόμηση, την αναγνώριση και τη διάκριση του φυσικού κόσμου. .

6.1.4.2.3 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

Στο νέο πρόγραμμα οι ΤΠΕ ορίζονται ως μια από τις οκτώ μαθησιακές περιοχές του προγράμματος. Το πρόγραμμα προβλέπει την εξοικείωση των νηπίων με τις βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών και τις διάφορες χρήσεις τους, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία για συγκεκριμένους σκοπούς, να παίζουν, να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα, να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν, να αναζητήσουν και να διαχειριστούν ψηφιακές πληροφορίες, να πειραματιστούν, να διερευνήσουν, να επιλύουν προβλήματα, να αναγνωρίσουν τις

χρήσεις των Τ.Π.Ε. στο περιβάλλον τους και να αρχίσουν να διαχωρίζουν την υπεύθυνη και ασφαλή χρήση από μη ορθές πρακτικές. Στους πίνακες του προγράμματος γίνεται λεπτομερής ανάλυση των περιεχομένων και των στόχων, οι οποίοι συνοδεύονται από μεθοδολογικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες ενδεικτικές για την υλοποίηση του κάθε στόχου. Οι πίνακές είναι χωρισμένοι στις ακόλουθες ενότητες: γνωρίζω τις Τ.Π.Ε. και δημιουργώ, επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τις Τ.Π.Ε., διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις Τ.Π.Ε., και οι Τ.Π.Ε. στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Το πρόγραμμα προωθεί τη γνωριμία με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις βασικές λειτουργίες των Τ.Π.Ε. αλλά και την ασφαλή χρήση τους με σκοπό την επικοινωνία, τη συνεργασία, την έκφραση ιδεών και την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών. Οι στόχοι του προγράμματος υλοποιούνται μέσα από τη γνωριμία των παιδιών με διάφορες συσκευές, τις οποίες συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, όπως η φωτογραφική μηχανή, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το κινητό. Τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να αναγνωρίζουν τη σημασία τους, να εξοικειώνονται με τις βασικές λειτουργίες τους και να τις «εκμεταλλεύονται» για την υλοποίηση των καθημερινών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Η εκπαιδευτικός βασιζόμενη στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών ενισχύει τις μαθησιακές εμπειρίες και υποστηρίζει τα παιδιά στην εξοικείωση τους και στην αυτόνομη χρήση των Τ.Π.Ε.

6.1.4.2.4 Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Κοινωνία και οικονομία

Οι γενικοί στόχοι που διατρέχουν τις παραπάνω ενότητες είναι να διευρύνουν τα παιδιά τις γνώσεις τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνουν οι Κοινωνικές Επιστήμες, να καλλιεργήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στη καλύτερη σχέση τους με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα και να μάθουν να διερευνούν, για να συλλέγουν περισσότερες και ακριβείς πληροφορίες γύρω από αυτά τα ζητήματα. Επιπλέον, επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι με τις πράξεις τους μπορούν να επηρεάσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και να συμβάλλουν στα «κοινά». Τα περιεχόμενα και οι στόχοι της ενότητας συνιστούν διδακτικές προτάσεις και όχι διδακτέα ύλη που πρέπει να υλοποιηθεί σε συγκεκριμένο χρόνο. Μέσα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου οι κοινωνικές

επιστήμες συνδέονται με άλλες μαθησιακές περιοχές ιδιαίτερα με τους στόχους της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης. Η εκπαίδευση στη δημοκρατική συμπεριφορά απαιτεί οι πολίτες να νοιάζονται για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, να αναγνωρίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, τις απόψεις και τις επιλογές τους, να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν αναπτύξει το αίσθημα του «ανήκειν», να ακολουθούν κανόνες, να έχουν αποκτήσει ηθικές αξίες και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Σε αρκετά σημεία, οι στόχοι των κοινωνικών επιστημών συμπίπτουν με αυτούς του προγράμματος της Κοινωνικής και Προσωπικής Ανάπτυξης, οι Κοινωνικές Επιστήμες όμως δίνουν έμφαση στον ρόλο των παιδιών ως πολιτών της χώρας και της παγκόσμιας κοινότητας, ρόλος που σίγουρα στηρίζεται αλλά και ξεπερνά το ρόλο των παιδιών ως μελών μιας τάξης και μιας οικογένειας. Για την υλοποίηση των στόχων τους οι κοινωνικές επιστήμες συνεργάζονται και με άλλες μαθησιακές περιοχές, τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τις Τ.Π.Ε.³⁵⁰

6.1.4.2.5. Γλώσσα

Η Γλώσσα είναι αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας του ατόμου, επιτρέπει την έκφραση, διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι το βασικό μέσο της επικοινωνίας, της διαμόρφωσης και της μετάδοσης των γνώσεων και της συλλογικής εμπειρίας. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που σχετίζονται τόσο με το γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική επικοινωνία όσο και με την προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών. Η δομή του Προγράμματος στηρίζεται στις *τέσσερις δεξιότητες* που καλείται να καλλιεργήσει η εκπαιδευτικός στην τάξη: α) κατανόηση προφορικών κειμένων β) παραγωγή προφορικών κειμένων γ) κατανόηση γραπτών κειμένων δ) παραγωγή γραπτών κειμένων μέσα από πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν διάφορα σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος. Σε κάθε ενότητα υπάρχουν τέσσερις στήλες: η πρώτη στήλη αφορά στα Περιεχόμενα, τα οποία σε όλες τις ενότητες ακολουθούν τους τίτλους: Η Γλώσσα ως επικοινωνία, Η Κειμενική οργάνωση της Γλώσσας, Η Γλώσσα ως σύστημα, και καταγράφονται βασικά θέματα και οι τύποι των κειμένων με τα οποία θα ασχοληθούν τα παιδιά. Η δεύτερη στήλη σχετίζεται με τους μαθησιακούς στόχους των δραστηριοτήτων ενώ στην τρίτη στήλη

³⁵⁰ ΠΣΝ, *οπ. π.*, σσ. 263- 270.

υπάρχει παράθεση δραστηριοτήτων για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Στην τέταρτη στήλη αναφέρονται μεθοδολογικές προσεγγίσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων ακολουθώντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις δραστηριοτήτων. Η ύπαρξη αντιστοίχισης μαθησιακών στόχων με σχετικές δραστηριότητες και μεθοδολογικές προτάσεις αποτελεί σημαντική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό και είναι ένα στοιχείο που έλλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Οι δραστηριότητες αναπτύσσονται γύρω από τα κειμενικά είδη, εννοώντας ως κειμενικά είδη τις ευρύτερες δομές λόγου με τις οποίες οργανώνεται η ανθρώπινη εμπειρία και καθίσταται δυνατή η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Από τις διάφορες ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών, στο Πρόγραμμα της Γλώσσας προτείνεται η διάκριση σε περιγραφικά, αφηγηματικά, επεξηγηματικά, επιχειρηματολογικά και κείμενα οδηγιών.

Σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικού, δεν υπάρχουν ουσιαστικές αλλαγές συγκριτικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός διατηρεί τον ρόλο του συνεργάτη και αποτελεί έναν ισότιμο συνομιλητή με τα παιδιά κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων. Διαμορφώνει τον διδακτικό σχεδιασμό της ανάλογα με τις γλωσσικές απαιτήσεις των μαθησιακών περιοχών οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως περιβάλλοντα μάθησης. Αναλυτικότερα, μετουσιώνει σε δραστηριότητες όλα όσα αναφέρει το νέο πρόγραμμα, σχεδιάζοντας γλωσσικές δραστηριότητες με σκοπό να αποκτήσουν τα παιδιά επικοινωνιακή ικανότητα και γλωσσικό-κριτικό γραμματισμό και οργανώνει δράσεις με κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα, στις οποίες τα νήπια προσεγγίζουν σύγχρονα και επίκαιρα θέματα που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν. Η διδασκαλία της γλώσσας διαχέεται σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Η γλώσσα, πέρα από συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης, αποτελεί ταυτόχρονα το μέσο για την απόκτηση της νέας γνώσης, και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης καλλιεργούνται παράλληλα σε όλες τις μαθησιακές περιοχές.

Προτείνονται παιχνίδια αναγνώρισης προσώπων, αντιστοίχισης, παιχνίδια με λέξεις, με φωνήματα και γραφήματα. Όλα τα παιχνίδια έχουν στόχο την κατάκτηση και απόδοση γραπτού και προφορικού λόγου.

6.1.4.2.6 Φυσική Αγωγή

Στη μαθησιακή περιοχή του νέου προγράμματος «Φυσική Αγωγή» το σώμα του παιδιού αναγνωρίζεται ως σημαντικό «εργαλείο μάθησης», μέσα από το οποίο θα οικοδομηθούν οι βάσεις της κινητικής του απόδοσης, της νοητικής, της συναισθηματικής και της κοινωνικής του ανάπτυξης. Όσο πιο πολλές ευκαιρίες για κίνηση έχει το παιδί σ' αυτήν την ηλικία, τόσο περισσότερο θα αναπτυχθεί ως προσωπικότητα με ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η συμμετοχή των νηπίων στις κινητικές δραστηριότητες οδηγεί στην ψυχαγωγία μέσα από το παιχνίδι, στην αγάπη για την άσκηση και στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της επικοινωνίας.³⁵¹ Το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη αλλά και εφαρμογή των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και εννοιών, στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην εδραίωση σταθερών συμπεριφορών σχετικών με την υγιεινή, στην ενίσχυση του θάρρους και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.³⁵²

Το πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής οργανώνεται στη βάση τριών ενότιων, κινητικές δεξιότητες και φυσική κατάσταση, γνώσεις για την κίνηση και την υγεία, αυτό-έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Η πρώτη ενότητα αποσκοπεί στη στοχευμένη ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και της φυσικής κατάστασης των νηπίων και η δεύτερη ενότητα στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν στην κίνηση, την υγεία και τις κινητικές έννοιες. Τέλος, η τρίτη ενότητα αποσκοπεί στην απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη συμμετοχή στα κινητικά περιεχόμενα της Φυσικής Αγωγής και στην ανάπτυξη αυτό-έκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σημαντική είναι η επισήμανση του προγράμματος σχετικά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην επιτυχή επίτευξη των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει ένα αναπτυξιακά κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο θα παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν στις κινητικές δραστηριότητες. Εκμεταλλευόμενος, λοιπόν, την έμφυτη περιέργεια, την τάση για εξερεύνηση και την έντονη φαντασία των νηπίων καλείται να εδραιώσει τη δια βίου εμπλοκή τους με την κίνηση. Αυτή η επιδίωξη είναι πολύ σημαντική λόγω του αυξανόμενου ποσοστού της παιδικής παχυσαρκίας αλλά και γιατί τα παιδιά συνηθίζουν στη σύγχρονη εποχή να ασχολούνται με παθητικές δραστηριότητες

³⁵¹ Οπ. π., σσ. 214-215.

³⁵² Οπ. π., σ. 215.

αναψυχής. Παράλληλα, και το κομμάτι της αξιολόγησης φαίνεται να έχει ουσιαστική σημασία στην υλοποίηση των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Το πρόγραμμα τονίζει ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να λείπει από καμία περίοδο της σχολικής χρονιάς και αφορά τον ψυχοκινητικό, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα. Επιπλέον, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν διάφορες προσεγγίσεις αξιολόγησης, όπως «πρακτικές δοκιμασίες εκτέλεσης της τεχνικής δεξιοτήτων, αξιολόγηση σε πραγματικές συνθήκες, επικεντρωμένες ερωτήσεις κατανόησης και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης».³⁵³

6.1.4.2.7 Τέχνες

Η περιοχή της «Δημιουργίας και Έκφρασης» του Δ.Ε.Π.Π.Σ. μετονομάζεται σε «Τέχνες» και περιλαμβάνει τα εικαστικά, τη μουσική, το θέατρο, τον χορό και την οπτικοακουστική έκφραση. Αυτές οι μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης συνοδεύονται από αντίστοιχους πίνακες περιεχομένων, μαθησιακών στόχων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει αλλά και να συνδυάσει τις ενότητες αυτές στηριζόμενος πάντα στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών. Επιπλέον, οφείλει να εισάγει τα παιδιά σε μια ποικιλία συμβολικών μέσων και να τα ενθαρρύνει να εκφράζονται μέσα από τις τέχνες δίνοντας μορφή στα συναισθήματα και στις σκέψεις τους. Μέσα από διάφορες πληροφορίες και ερεθίσματα που αφορούν στις διάφορες μορφές τέχνης, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα νήπια να δημιουργήσουν αλλά και να ερμηνεύσουν άλλες καλλιτεχνικές δημιουργίες. Προωθεί με όλους τους κώδικες των διαφόρων μορφών τέχνης τον αισθητικό γραμματισμό και τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας που αυτός παρέχει. Παρατηρώντας και καταγράφοντας τα παραπάνω στοιχεία, ο εκπαιδευτικός προχωρά έπειτα και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η σύνδεση των τεχνών με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες και η πληροφορική, επισημαίνεται από το πρόγραμμα. Όλες οι μαθησιακές περιοχές του προγράμματος μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης με στόχο την πληρέστερη κατανόηση ενός θέματος. Τέλος, όλες οι μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης συνδέονται και με την περιοχή της

³⁵³ Οπ. π., σ. 218.

προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης γιατί τα συναισθήματα και τα βιώματα κάθε παιδιού βοηθούν στις καλλιτεχνικές του δημιουργίες.³⁵⁴

6.1.4.2.8 Μαθηματικά

Ο στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης που αξιολογεί χαρακτηριστικά της μαθηματικής επιστήμης. Η ιδιαίτερη φύση των Μαθηματικών και η αφηρημένη διάσταση τους απαιτούν μακροχρόνια εμπλοκή για τη δόμηση των σχετικών εννοιών. Η αναζήτηση μαθηματικών εννοιών σε απλές καταστάσεις και παιχνίδια είναι αναγκαία, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά βαθμιαία ένα μαθηματικό υπόβαθρο. Στα βασικά διδακτικά χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος τονίζεται η επιλογή και η ενασχόληση των παιδιών με ενδιαφέρουσες (για τα ίδια) και κοντά στην εμπειρία τους δραστηριότητες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός προτείνει και τα παιδιά ασχολούνται, για να οδηγηθούν σε κάποιο αποτέλεσμα χωρίς, όσο είναι εφικτό, την παρέμβαση του. Μια τέτοια δράση περιλαμβάνει αναζήτηση ιδιοτήτων, σχέσεων, κανονικοτήτων, ομοιοτήτων και διαφορών, συνδέσεων, τρόπων αντιμετώπισης καταστάσεων και εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας δράσης φέρνει τα παιδιά σε επαφή με ιδέες που σχετίζονται ή βρίσκονται στην πορεία ανάπτυξης μαθηματικών εννοιών και δεν περιορίζεται στην απλή ενασχόληση με μαθηματικά αντικείμενα. Η ενθάρρυνση από τη μεριά του εκπαιδευτικού της σκέψης των παιδιών πάνω στη δράση τους, με παρουσιάσεις και εξηγήσεις για τι έκαναν και γιατί, συζητήσεις για την ορθότητα ή καταλληλότητα της δράσης τους και πρώτες γενικεύσεις. Τα στοιχεία της συζήτησης και τα συμπεράσματα που βγάζουν τα παιδιά θα αποτελέσουν το πρώτο στοιχείο μαθηματικής ανάπτυξης που επιδιώκουμε. Για όλα τα παραπάνω η επιλογή κατάλληλων κατά περίπτωση δραστηριοτήτων, η επιλογή και πλαισίωση τους με το αντίστοιχο χειραπτικό και ψηφιακό υλικό και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανταλλαγών, συλλογισμών, εξηγήσεων και γενικεύσεων αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις κάθε μαθηματικής ανάπτυξης.

Οι μαθηματικές έννοιες δεν είναι αποκομμένες ούτε είναι δυνατό να αναπτυχθούν έξω από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Έτσι πολλές δράσεις είτε από άλλες θεματικές περιοχές (κινητική αγωγή, αισθητική αγωγή, λογοτεχνία, γλώσσα, κλπ.), είτε από καθημερινές καταστάσεις εμπλουτίζουν τις δράσεις που προτείνονται για τις

³⁵⁴Οπ. π., σσ. 167-173.

μαθηματικές δραστηριότητες αλλά και τον τρόπο προσέγγισης των δράσεων άλλων περιοχών. Έτσι για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να παρατηρούν συμμετρίες σε έργα τέχνης ή να εντοπίζουν κανονικότητες στη φύση, να κάνουν μετρήσεις για να αντιμετωπίσουν καθημερινές καταστάσεις ή να υπολογίσουν για να λύσουν κάποιο αθροιστικό ή πολλαπλασιαστικό πρόβλημα.

Το πρόγραμμα οργανώνεται σε θεματικές ενότητες: αριθμοί (φυσικοί αριθμοί ως το δέκα) και πράξεις, εισαγωγή στην αλγεβρική σκέψη (κανονικότητες, ισότητες), χώρος και γεωμετρία- μέτρηση, στατιστική, πιθανότητες, μετρήσεις (μήκους, επιφάνειας, όγκου, χωρητικότητας) και στοχαστικά μαθηματικά (οργάνωση δεδομένων, πιθανότητες). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά, ώστε ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους σε δράσεις μέσα από τις οποίες θα αναπτύξουν μαθηματικές έννοιες και μαθηματική σκέψη. Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη υψηλών μαθηματικών εννοιών απαιτεί τη θεμελίωσή τους από τις μικρές ακόμη ηλικίες, ώστε να προσεγγιστούν βαθμιαία μέσα από συστηματικές εμπειρίες και δράσεις. Η αναλυτική παρουσίαση των μαθησιακών στόχων με τις δραστηριότητες και τις μεθοδολογικές οδηγίες, η προσπάθεια εισαγωγής των νηπίων στην αλγεβρική σκέψη, στην στατιστική αλλά και στις πιθανότητες για μια πιο σφαιρική και εμπειριστατωμένη προσέγγιση των μαθηματικών διαφοροποιεί το Ν.Π.Σ. από τα προηγούμενα.³⁵⁵ Υπάρχει μεγάλη ποικιλία προτάσεων, σε όλες τις θεματικές ενότητες για την προσέγγιση και κατάκτηση μαθηματικών εννοιών μέσα από παιχνίδια και παιγνιώδεις διαδικασίες.

Στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών παρά το ότι δεν επιδιώκονται συγκεκριμένοι στόχοι μάθησης, η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει την επιτυχία των μαθησιακών στόχων και να σχεδιάσει επαναληπτικές δράσεις του μαθησιακού στόχου αλλά και ευκαιρίες προσέγγισής του σε διαφορετικό επίπεδο και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Η συζήτηση, η παρατήρηση, η τήρηση φακέλου εργασιών και το ημερολόγιο βοηθούν στην επιτυχή αξιολόγηση.

³⁵⁵ Οπ. π., σσ. 158-162.

6.1.5. Σχολικός οδηγός δημόσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προχώρησε στην έκδοση Σχολικού Οδηγού που απευθύνεται στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων. Σκοπός του Οδηγού είναι μέσω της παροχής απλών και χρηστικών πληροφοριών να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στη διάθεση των γονέων και κηδεμόνων. Συγκεκριμένα, μέσω του Οδηγού οι γονείς και κηδεμόνες έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο, τα δικαιολογητικά εγγραφής, τις ημερομηνίες έναρξης και λήξης των μαθημάτων, την επικοινωνία με το σχολείο, τις υπηρεσίες και τις δομές υποστήριξης του ΥΠΠΕΘ. Την παραγωγή και διανομή του Σχολικού Οδηγού έχει αναλάβει το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) Διόφαντος. Διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/25_02_19sch_odigos.pdf

7. Τα αναλυτικά προγράμματα στην τάξη του νηπιαγωγείου

Τα αναλυτικά προγράμματα, ως εργαλεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, παρά τις όποιες συζητήσεις, αντιπαραθέσεις, επικρίσεις, αποδοχές και ενστάσεις προκαλούν μετά την ψήφισή τους, νοηματοδοτούνται από τους τελικούς αποδέκτες τους διαφοροποιημένα σε κάθε εκπαιδευτική δομή και τάξη. Τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης σχεδιάστηκαν και ψηφίστηκαν όταν τα νηπιαγωγεία απέκτησαν επίσημο εκπαιδευτικό χαρακτήρα και δεν ικανοποιούσαν μόνο ανάγκες φύλαξης και προφύλαξης των μικρών παιδιών.³⁵⁶ Το εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο διαμορφώνει τις ανάγκες εκσυγχρονισμού και νομιμοποίησης των Α.Π. Ιδιαίτερα τα τελευταία Προγράμματα συντάσσονται μέσω του επίσημου λόγου που αρθρώνει η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκοντας κοινούς σκοπούς σε όλες τις χώρες μέλη για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τους με τις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας. Το στάδιο της λειτουργικής εφαρμογής ενός ΑΠ αρχίζει από την ψήφιση και την έναρξη ισχύος ενός προγράμματος και διαμορφώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία «σπάνια συμμορφώνεται προς τις εκπαιδευτικές προθέσεις».³⁵⁷

Αν και τα θεσμικά κείμενα των Α.Π. δεν είναι δεσμευτικά με υποχρεωτική και απaráγκλιτη εφαρμογή των κατευθύνσεων τους, διαμορφώνουν όμως ένα εύρος υποκειμενικών επιλογών των εκπαιδευτικών, αναδιαμορφώνοντας τις διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές τους, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους με καινούργια θεωρητικά πλαίσια, ώστε, αναπλασιάζοντας τα, αποκτούν διαφοροποιημένη λειτουργική μορφή η οποία αποτελεί τον διδακτικό λόγο της τάξης. Η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού με τα ιδιοσυστατικά χαρακτηριστικά της που αφορούν στη θεωρητική του κατάρτιση, το σύνολο των σπουδών και επιμορφώσεών του, τα κοινωνικοπολιτισμικά του χαρακτηριστικά, την επαγγελματική του εμπειρία,

³⁵⁶ Σε σύντομη αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη των Α.Π. για την προσχολική αγωγή, συναντούμε το Β. Διάταγμα 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ.Α' με τις προϋποθέσεις ίδρυσης Νηπιαγωγείων/ Το (Ν.Δ. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως», ΦΕΚ, 307/24-8- 1929/ τχ Α' με ρύθμιση για την Προσχολική Αγωγή.

Το Α.Π. των νηπιαγωγείων του Κράτους» (Δ. 494/ 1962: ΦΕΚ124 , ήταν το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής/ 1980 (Β. Διάταγμα 476/1980 "Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου/ Το Π.Δ 486/1989, Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής/ Το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.) του 1999/ Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366 τ. Β' 18-10-2001), το οποίο αναθεωρήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003).

³⁵⁷ Stenhouse, *οπ.π.*, σ. 13.

τα προσωπικά του οράματα για την εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών προδιαγράφουν με ένα σύνολο παραμέτρων την μοναδικότητα του τρόπου αναπλαισίωσης των αναλυτικών από την επίσημα σχεδιασμένη μορφή στην λειτουργική. Αυτό ακριβώς είναι το σημείο στο οποίο αναδεικνύεται ο ρόλος ευθύνης του εκπαιδευτικού που προδιαγράφει και το πεδίο των υποκειμενικών του παρεμβάσεων ως προσωπική πράξη νοηματοδότησης και πραγμάτωσης του ρόλου του στην τάξη.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα κατά την εκπαιδευτική πορεία της γράφουσας:

Αξίζει στο σημείο αυτό μια αναδρομή στην προσωπική σχέση με τα Α.Π. που οδήγησε, μέσα από στοχασμό, επικαιροποίηση των θεωρητικών γνώσεων, τόλμη και όραμα, στην αναπλαισίωσή τους και τελικά στην άρθρωση του παιδαγωγικού λόγου της Π.Τ. Κατά τη διάρκεια των αρχικών σπουδών ενός νηπιαγωγού δεν καλλιεργείται καμία κριτική ικανότητα απέναντι στα Α.Π. Κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης και τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας και επαγγελματικής μου εμπειρίας ήταν σε εφαρμογή το «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου Διάταγμα 476/1980». Η πιστή εφαρμογή του με οδήγησε σε μετέπειτα όχι ευχάριστες αναθεωρήσεις, κυρίως όταν οι επικαιροποιημένες οδηγίες και συστάσεις σε επόμενα προγράμματα έδιναν ιδιαίτερες διαστάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας και στο παιχνίδι. Οι νοητές επιστροφές σε εκείνα τα πρώτα χρόνια μέχρι το 2003 φέρνουν στο νου μια αίσθηση πίεσης και αγανάκτησης, όταν η υποχρέωση συμπλήρωσης των εβδομαδιαίων προγραμμάτων δημιουργούσε δυσφορία εξαιτίας των προκαθορισμένων δραστηριοτήτων με προαποφασισμένους στόχους για ολόκληρη την εβδομάδα, αγνοώντας τους συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης. Ένιωθα την παρουσία μου μέσα στην τάξη άνιση σε σχέση με αυτή των μαθητών μου, στους οποίους επέβαλα διδακτικές δραστηριότητες για την απόκτηση γνώσεων χωρίς τη δική τους συμμετοχή και έγκριση. Στις μετέπειτα αλλαγές των προγραμμάτων επεσήμανα με ενδιαφέρον τα διαφοροποιητικά τους στοιχεία, καλοδεχόμενοι ό,τι καινούργιο εξυπηρετούσε την άμβλυνση των δυσκολιών από την εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων, ενώ συγχρόνως διατηρούσα οτιδήποτε η διδακτική μου εμπειρία είχε αξιολογήσει ως σημαντικό. Σ' αυτή τη νοητή αναδρομή, η μνήμη επαναφέρει την απογοήτευση που μου προκάλεσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής του 1989 486/1989,

όταν το παιχνίδι δεν υπήρχε ούτε ως υποσημείωση στο πρόγραμμα καθώς και οι αποτρεπτικές συστάσεις των Συμβούλων εκπαίδευσης, σχετικά με τον γραπτό λόγο και τη μη εμπλοκή των παιδιών με τη γραφή. Με μεγάλο ενδιαφέρον επεσήμανα τον ρόλο που προσδιόριζε για τον εκπαιδευτικό το εκάστοτε Α.Π. μέσα από τα ρήματα που όριζαν τις αρμοδιότητές του. Στα Α.Π του 1980 και 1989 ο εκπαιδευτικός όφειλε «να κατευθύνει, να χρησιμοποιεί, να δημιουργεί, να διαπαιδαγωγεί, να προάγει, να οργανώνει, να εμπνέει, να κινητοποιεί, να επιβλέπει και να αξιολογεί» σε μια σχέση ανύπαρκτης παρουσίας των παιδιών.

Η αποδοχή του Δ.Ε.Π.Π.Σ καθορίστηκε από την άνεση που έδινε ως ανοιχτό πρόγραμμα στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που είχαν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά. Ο ρόλος για τον εκπαιδευτικό, μέσα από τα ρήματα που αποτυπώνουν την το είδος του έργου του, διαγραφόταν διαφοροποιημένος και διευρυμένος, όταν καλούνταν «να βοηθά, να συνεργάζεται, να διαμεσολαβεί και να διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία, να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα εκφράζονταν ελεύθερα, να αναπτύσσει το αίσθημα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των νηπίων και να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, να οργανώνει ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες ενδιέφεραν τα παιδιά και σχετίζονταν με την καθημερινότητά τους, και, τέλος, να τις αξιολογεί».³⁵⁸ Στο ΔΕΠΠΣ εμφανιζόταν πρώτη φορά η συμμετοχή των παιδιών, η ευχαρίστησή τους, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους και αναδυόταν ένας ρόλος των παιδιών διαμορφωτικός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαθεματική προσέγγιση ήταν μια προκλητική και πρωτόγνωρη διαδικασία με τη θεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας. Η οργάνωση δραστηριοτήτων οι οποίες βασιζόταν στη γνώση των γενικών σκοπών και στόχων της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και στα ενδιαφέροντα των παιδιών έδινε μεγάλο περιθώριο για διαμόρφωση και αναπλαισίωση του Α.Π. Η μετατόπιση από το μοντέλο της αναγνωστικής ετοιμότητας και η εισαγωγή των πρακτικών του αναδυόμενου γραμματισμού, ιδιαίτερα ο συνδυασμός με το ευέλικτο και ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον που επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς το νέο πρόγραμμα να δημιουργήσουν, άνοιγαν τους ορίζοντες δράσης στην τάξη. Η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ με την κυκλοφορία του Οδηγού Νηπιαγωγού συνέπεσε χρονικά με την δημιουργία των πρώτων Α.Ε.Π.. στην τάξη. Με την ήδη

³⁵⁸ Δ.Ε.Π.Π.Σ., *οπ. π.*, σ. 591.

αποκτηθείσα εμπειρία, οι στόχοι του Α.Π αντιμετωπίστηκαν ως ένδειξη του «πού» των στόχων, με τη σκέψη στην κατάκτηση και υπέρβασή τους χωρίς προκαθορισμό του «πώς» μέσα από ένα διευρυμένο πεδίο σχεδίασης δραστηριοτήτων. Η φαινομενολογική διερεύνηση που ακολούθησε ήταν διαμορφωτική του παιδαγωγικού λόγου του αναπλαισιωμένου Α. Π. στην καινοφανή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η προσπάθεια μετασχηματισμού και αναπλαισίωσης απαιτεί αυξημένα επίπεδα στοχασμού, συνεχή θεωρητική κατάρτιση και υποστήριξη, δέσμευση στο έργο, ευελιξία και αναπροσαρμογή του ρόλου στα νέα δεδομένα, με τη συνεκτίμηση των υποκειμενικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων, όχι για την εκπλήρωση της θεσμικής υποχρέωσης μέσα στην τάξη αλλά για τη διαμόρφωση του προσωπικού τρόπου έκφρασης του εκπαιδευτικού ρόλου. Στα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να προστεθούν και η τόλμη, η βαθιά ανησυχία για το αν οι επιλογές που προκαλούν την αναπλαισίωση του Α.Π. είναι οι βέλτιστες για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, η επιθυμία για τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού κλίματος υποστηρικτικού και ευχάριστου για όλα τα παιδιά και μια ανησυχία για την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών που δεν συμβαδίζει με τον εφησυχασμό. Η αναπλαισίωση και ο μετασχηματισμός κάθε Αναλυτικού Προγράμματος ως ατομική πράξη διαμορφώνει και το εύρος των δυνατοτήτων στην αυτορρύθμιση του παιδαγωγικού έργου και τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής του ποιότητας, με τη συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου και την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Τελικά, η εκπαιδευτική πράξη, ως ένας μεγάλος άγνωστος Χ μιας εξίσωσης, πάντα εγείρει ερωτήματα, αμφιβολίες, ανησυχίες. Ο προσωπικός τρόπος έκφρασης του εκπαιδευτικού ρόλου που διαμορφώνεται ως μορφή υποκειμενικής πραγματικότητας δημιουργεί την αντικειμενική πραγματικότητα της τάξης με τη δική της αξία και ταυτότητα.

Την ηλεκτρονική ανάρτηση του ΝΠΣ 2011 ακολούθησε η αναλυτική και σε βάθος μελέτη του, προκειμένου να προσαρμοστεί στο πλαίσιο λειτουργίας της Παίζουσας Τάξης. Ο καινούργιος ρόλος στο Νέο Πρόγραμμα ήταν αυξημένης ευθύνης για την εκπαιδευτικό, η οποία μέσα σε ένα πεδίο ελευθερίας, υιοθετώντας έναν ρόλο υπευθυνότητας για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού που αναδεικνύεται ως ισότιμη προσωπικότητα, θα δημιουργούσε προσωπικές σχέσεις, θα διέθετε χρόνο για να ακούσει, θα καθοδηγούσε, θα υποστήριζε και θα οριοθετούσε

χωρίς επιβολές, ενώ ταυτόχρονα η δική της συμπεριφορά θα λειτουργούσε ως πρότυπο για τον τρόπο λειτουργίας των ίδιων των παιδιών.³⁵⁹

Οι διευρυμένες διαστάσεις του ρόλου δημιουργούσαν συνεχώς προβληματισμό πάνω στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων. Αυτός ο συνεχής προβληματισμός οδήγησε σε πολλές αναθεωρήσεις σχεδιασμών, γενικεύσεις και απορρίψεις, μέσα από ενδελεχή παρατήρηση των δυνατοτήτων των παιδιών, επικοινωνία με τους γονείς και καλή γνώση του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου καταγωγής τους. Βασικά εργαλεία σε όλη αυτήν την πορεία υπήρξαν οι συνεχείς ημερολογιακές καταγραφές και οι θεωρητικές διερευνήσεις. Η πλήρης γνώση όλων των δεδομένων προς αποτροπή αυθαιρεσιών και αυστηρή αξιολόγηση και αποτίμηση διαμόρφωσε την προσωπική θεωρία της διδασκαλίας που απαιτούσε χαμηλή αντοχή σε λάθη και διαψεύσεις, ώστε η μοναδικότητα της να αντέχει σε οποιαδήποτε αξιολογική και ερευνητική διαδικασία της παιδαγωγικής της ποιότητας.

³⁵⁹ ΠΣΝ, *οπ.π.*, σ. 65.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Η ΠΑΙΖΟΥΣΑ ΤΑΞΗ

8. Φαινομενολογική Διάσταση της Παίζουσας Τάξης

8.1 Γνωριμία με τη Φαινομενολογία

Η επαφή και γνωριμία με τη φαινομενολογία έγινε μέσα από τον ορισμό της από τον Frederic J. Wertz, καθηγητή ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Fordham της Νέας Υόρκης. Ο Wertz ορίζει τη φαινομενολογία ως «μια χαμηλών τόνων, εσώτερη και στοχαστική κριτική φιλοσοφία που κατοικεί εκεί όπου μορφοποιείται η αρμονία της σχέσης του ανθρώπου με τον κόσμο του, μέσα στη βιωμένη εμπειρία και με όλες τις αμφισημίες και τις αμφιβολίες που δημιουργεί το άγνωστο πάνω στα οικεία». ³⁶⁰ Το φιλοσοφικό κίνημα που είναι γνωστό με τον όρο *Φαινομενολογία* εκφράστηκε μέσα από τη σκέψη και τα κείμενα σημαντικών στοχαστών του 20ου αιώνα και ιδιαίτερα του Edmund Husserl (1859-1938).³⁶¹ Ο Husserl αντιτάχθηκε στην κυριαρχία της φυσιοκεντρικής προσέγγισης στις επιστήμες για την αντικειμενική μελέτη του κόσμου, δίνοντας στη φιλοσοφία μία κατεύθυνση λιγότερο θετικιστική, τονίζοντας ταυτόχρονα την αδυναμία κατανόησης της ανθρώπινης σκέψης σε βάθος από τις θετικές επιστήμες και την ψυχολογία. Υποστήριξε ότι μέσω της υποκειμενικότητας θα καταλάβουμε την ανθρώπινη ύπαρξη, γιατί μόνο μέσα από αυτήν «επιστρέφουμε στα ίδια τα πράγματα». ³⁶² Για αυτόν η σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και τα πράγματα δεν είναι παθητική αλλά ενεργητική, με τη συνείδηση να δομεί ενεργητικά τα αντικείμενα της εμπειρίας της, δομώντας ταυτόχρονα την πραγματικότητα της. Με άλλα λόγια, η φαινομενολογία είναι η επιστήμη που μελετά την ανθρώπινη εμπειρία καθώς και την εμφάνιση καταστάσεων μέσα από την εμπειρία.

³⁶⁰ Wertz, F. J., Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167–177, 2005.

³⁶¹ Γεννήθηκε στην Τσεχοσλαβία και σπούδασε στο Βερολίνο και στην Βιέννη. Έλαβε το διδακτορικό του στα μαθηματικά και ειδικεύθηκε στην φυσική, την αστρονομία και την φιλοσοφία και υπηρέτησε ως καθηγητής της φιλοσοφίας στο Freiburg. Ο Husserl από τον καθηγητή του Franz Brentano επηρεάστηκε ως προς την αξία και τη σημασία της φιλοσοφικής ζωής. Θεωρείται ιδρυτής της φαινομενολογίας, καθώς και το έργο του *Λογικές Έρευνες* ως η αρχική δήλωση του κινήματος και το πρώτο φαινομενολογικό έργο. Το βιβλίο παρουσιάστηκε σε δύο μέρη, 1900 και το 1901. Μπορούμε να πούμε ότι η φαινομενολογία εμφανίστηκε στην αρχή του 20^{ου} αιώνα. Σημαντική μορφή της Γερμανικής φαινομενολογίας ο Martin Heidegger (1889-1976), ο οποίος ήταν μαθητής συνάδελφος και στη συνέχεια αντίπαλος του Husserl. Στη Γαλλία το κίνημα αντιπροσωπεύτηκε από σημαντικούς φιλοσόφους όπως ο Emmanuel Levinas (1906-1995), ο Jean-Paul Sartre (1905-1980), ο Maurice Merleau-Ponty (1907-1960) και ο Paul Ricoeur (1913-2005).

³⁶² Finlay, L., Dance between the reduction and reflexivity: explicating the “Phenomenological Psychological Attitude.” *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, 1–32, 2008.

Η φαινομενολογική παράδοση της Δυτικής Ευρώπης υπέστη μετασχηματισμούς που την οδήγησαν μακριά από την υπερβατική φαινομενολογία του Husserl,³⁶³ από τις θεωρητικές τοποθετήσεις του Martin Heidegger (1889-1976), του Hans-Georg Gadamer (1900- 2002), του Jean-Paul Sartre (1905-1980), της Edith Stein (1891-1942), της Hannah Arendt (1906- 1975), του Emmanuel Levinas (1906- 1995), της Simone de Beauvoir (1908- 1986), του Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Μέσα από διαφωνίες, θέσεις και αντιθέσεις στις παραδοχές του Husserl η φαινομενολογία προσέλαβε διαφορετικές μορφές. Η εγκυκλοπαίδεια της φαινομενολογίας Embree (1997) προσδιορίζει επτά προσεγγίσεις της φαινομενολογίας.³⁶⁴ Παρόλο που οι θεωρητικές μετατοπίσεις της φαινομενολογίας δεν άπτονται του ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης, είναι απαραίτητη η γνωριμία με τον κεντρικό άξονα της μέσα από τις βασικές της έννοιες, καθώς αυτές θα αποτελέσουν πιθανά ερμηνευτικά εργαλεία σε διάφορα σημεία της παρούσας διατριβής.

Όλες οι μορφές της φαινομενολογίας έχουν ως βάση την αναζήτηση του νοήματος μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου, δηλαδή της αληθινής ουσίας των πραγμάτων μέσω της «επιστροφής μας προς τα ίδια τα πράγματα». Το φανέρωμα αυτής της ζητούμενης αληθινής ουσίας επιτυγχάνεται μέσα από μια διαδικασία συνεχούς «απομείωσης» των πραγμάτων, κατά την οποία αφαιρούνται από αυτά όλες οι προϋπάρχουσες θεωρίες, γνώσεις και εμπειρίες και αίρεται τελικά η εμπιστοσύνη των στοχαστών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτά εμφανίζονται.³⁶⁵ Στις φιλοσοφικές τοποθετήσεις του Husserl η απομείωση είναι δυνατή μέσω διαφόρων στοχαστικών διαδικασιών όπως είναι η *epoché*, δηλαδή η «εποχή».³⁶⁶ Η εποχή είναι ένας όρος που ο Husserl «δανείστηκε από τους Έλληνες Σκεπτικούς φιλοσόφους, για τους οποίους σημαίνει τον αυτοπεριορισμό που οι Σκεπτικοί έλεγαν ότι πρέπει να έχουμε για τις κρίσεις μας επί των ζητημάτων».³⁶⁷ Η έννοια που δίνεται από το ελληνικό ρήμα «ἐπέχω» (ἐπί + ἔχω) που σημαίνει «σταματώ» ή «αναστέλλω» περιγράφει την αποστασιοποίηση του στοχαστή από τα επιστημονικώς αποδεκτά και

³⁶³ Kockelmans, J.J. (Ed.), *Phenomenological psychology: The Dutch School*. Dordrecht: Kluwer, 1987, σ. 27.

³⁶⁴ Embree, L., What is phenomenology. In L. Embree, E. A. Behnke, D. Carr, J. C. Evans, & J. Huertas-Jourda et al. (Eds.), *The encyclopedia of phenomenology* (18), 1-10. Boston: Kluwer Academic, 1997.

³⁶⁵ Sokolowski, R., *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*, Π. Κόντος (μτφ.). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, 2003.

³⁶⁶ Finlay, *οπ.π.*

³⁶⁷ *Οπ. π.*, σ. 48.

από τη λεγόμενη «φυσική στάση» απέναντι στα πράγματα, αποφεύγοντας να εκφράσει τελική άποψη για αυτά, απομονώνοντας τα ή θέτοντας τα σε παρένθεση (brackets). Η αμφισβήτηση των εννοιών που μπαίνουν σε εισαγωγικά σηματοδοτεί το πέρασμα από μια φυσική στάση, από μια κατάσταση δηλαδή φυσικής βεβαιότητας για τον κόσμο, σε μια φαινομενολογική στάση, δηλαδή σε μια κατάσταση αναστοχασμού και αμφιβολίας. Αυτό ακριβώς είναι η φαινομενολογική «εποχή», η ακύρωση μιας συγκεκριμένης ερμηνείας του κόσμου μέχρι να γίνει ο κόσμος ένα «ξένο» μέρος, ώστε μέσα στην αποξενωμένη πραγματικότητα να γίνει αντιληπτή η ουσία της, βάζοντας σε παρένθεση προσωπικές γνώσεις, αντιλήψεις, σκέψεις για κάποιο φαινόμενο οι οποίες θα μπορούσαν να το επηρεάσουν και να αλλοιώσουν το νόημα της ουσίας του. Για την με αμεσότητα προσέγγιση της γνήσιας και προαναστοχαστικής εμπειρίας έτσι όπως μας δόθηκε, έτσι όπως μας συνέβη,³⁶⁸ η αποβλεπτικότητα, ως εσωτερική διεργασία της συνείδησης, λειτουργεί ως γέφυρα που μας ενώνει με όλα όσα αντιληφθήκαμε, ζήσαμε και ξαναθυμηθήκαμε, φανταστήκαμε και ονειρευτήκαμε ή συναντήσαμε και η επαφή τους με την συνείδηση τα καθιστά αντιληπτά. «Στη φαινομενολογία το αποβλέπειν σημαίνει τη συνειδησιακή σχέση που έχουμε με ένα αντικείμενο».³⁶⁹ Με την αποβλεπτικότητα, την φαινομενολογική αναγωγή και την εποχή ως βασικά εργαλεία της μεθοδολογίας σε κάθε ερευνητική διεργασία συγκροτείται η γνώση.

Συνεχίζοντας τη γνωριμία με τη φαινομενολογία επιλέχθηκε ο όρος που επινόησε ο Husserl «βιόκοσμος» (ο κόσμος-της-ζωής)³⁷⁰ (Lebenswelt), με τον οποίο εννοούσε ότι ο κόσμος είναι ο κόσμος των ζωντανών εμπειριών κι έτσι συνδέεται με μια «γνήσια φυσική ζωή» στην οποία βρίσκει κανείς τον εαυτό του πριν από οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση. Είναι ο φυσικός κόσμος που περιβάλλει τον κάθε άνθρωπο, που δεν χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, αλλά είναι εκεί όπου εαυτός και περιβάλλον αλληλοεπιδρούν, ο κόσμος μέσα στον οποίο τα άτομα δημιουργούν τα νοήματα για αυτόν τον κόσμο. Η συγκεκριμένη έννοια έγινε σημείο διαφωνίας με τον Heidegger (1927) ο οποίος, παρά τη διαφωνία του με τις οντολογικές παραδοχές του Husserl,

³⁶⁸ Van Manen, M., *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.

³⁶⁹ Sokolowski, *οπ.π.*, σ. 2.

³⁷⁰ Husserl, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Trans. David Carr. Northwestern University Studies in Phenomenology & Existential Philosophy. Evanston: Northwest University Press, 1970.

εξέλιξε το νόημα του όρου «κόσμος-της-ζωής» προτείνοντας ότι η γνησιότητα των σημασιών των ζωντανών εμπειριών τοποθετείται πάντοτε στο πλαίσιο της ζωής σε αυτόν τον κόσμο και το ανθρώπινο όν υπάρχει μέσα σε μια δυναμική σχέση με αυτόν. Τα όρια της έννοιας του βίοκοσμου στις σύγχρονες φαινομενολογικές μελέτες έχουν διευρυνθεί, εντάσσοντας σε αυτόν το σύνολο των βιωμάτων, την αντίληψη του εαυτού, τα χωροχρονικά πλαίσια μέσα στα οποία συμβαίνουν διάφορες κοινωνικές σχέσεις και τις διαντιδράσεις που συμβαίνουν, όταν η υποκειμενικότητα συναντάει μέσα από τις εμπειρίες τον έξω κόσμο και τον κατανοεί.

Η μετάβαση του ενδιαφέροντος από το πεδίο της φαινομενολογίας στο πεδίο της παιδαγωγικής φαινομενολογίας πυροδοτήθηκε από την ανάγκη νοηματοδότησης της ζωντανής εμπειρίας κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Κύρια πηγή πληροφόρησης αποτέλεσε το βιβλίο του Max van Manen «Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy» (1990) το οποίο, σύμφωνα με τον ίδιο, αποτελεί μια προσπάθεια εισαγωγής και εξήγησης της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών επάνω στη βάση της φαινομενολογίας. Ταυτόχρονα, ο συγγραφέας τονίζει ότι η παιδαγωγία απαιτεί μια ερμηνευτική ικανότητα, ώστε να αναδειχθεί η παιδαγωγική σημασία των καταστάσεων και των σχέσεων της ζωής με τα παιδιά σε δραστηριότητες διδασκαλίας, γονικής μέριμνας, εκπαίδευσης ή γενικά συμβίωσης μαζί τους, στις οποίες απαιτείται συνεχής πρακτική δράση σε συγκεκριμένες καταστάσεις και σχέσεις.³⁷¹

Πριν γίνει αναφορά στα ερμηνευτικά εργαλεία που αντλήθηκαν από το έργο του Max van Manen και αξιοποιήθηκαν στην παρούσα διατριβή, παρουσιάζεται η ιστορική πορεία της ιδιαίτερης αυτής φαινομενολογικής κατεύθυνσης, η οποία τοποθετείται ιστορικά στον 20ο αιώνα και κυρίως στη Γερμανία και στην Ολλανδία³⁷² και είναι γνωστή ως η Σχολή του Πανεπιστημίου της Ουτρέχτης. Ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι, εγκληματολόγοι, νομικοί, παιδίατροι οι οποίοι εξάσκησαν τη φαινομενολογική μέθοδο στην προσπάθεια της κατανόησης των πρακτικών της καθημερινής ζωής στον κλάδο του ο καθένας,³⁷³ δημιούργησαν τη

³⁷¹ Van Manen, M., *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press, 1990.

³⁷² Van Manen, M., An experiment in educational theorizing: The Utrecht School. *Interchange*, 10(1), 48–66, 1978.

³⁷³ Van Manen, M., The call of pedagogy as the call of contact. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 8–34, 2012.

λεγόμενη φαινομενολογική ερευνητική παιδαγωγική παράδοση.³⁷⁴ Χαρακτηριστικό της δουλείας τους είναι η αποτύπωση συγκεκριμένων ανθρώπινων φαινομένων μέσα σε κειμενικές απεικονίσεις, χωρίς ενδιαφέρον για το θεωρητικό μοντέλο κάποιας μεθόδου πάνω στο οποίο θα βασιζόταν.³⁷⁵ Αναφερόμενος στο κλίμα αυτής της τάσης ο Max van Manen σημειώνει «εκείνοι οι οποίοι εμπλέκονταν με την ερμηνευτική φαινομενολογική έρευνα στην εκπαίδευση έγραφαν συχνά με ευαισθησία αναστοχαστικές μελέτες του παιδαγωγικού κόσμου-της-ζωής, τον οποίο οι γονείς, οι δασκάλες και οι δάσκαλοι μοιράζονται με τα παιδιά τους, τους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Όμως, ερωτήσεις σχετικά με τη μέθοδο ή σχετικά με το πώς να συμμετέχει κάποια ή κάποιος σε αυτού του είδους τη γνώση απλώς δεν εγείρονταν».³⁷⁶ Η σύστασή του, ότι το αντικείμενο έρευνας της παιδαγωγικής φαινομενολογίας είναι η ζωντανή εμπειρία που συμβαίνει σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο έτσι όπως δίδεται άμεσα χωρίς να μεσολαβεί κάποια θεωρητική παιδαγωγική κατανόηση,³⁷⁷ πυροδότησε την απόφασή σχετικά με το είδος της φαινομενολογικής προσέγγισης που ακολουθείται στην παρούσα μελέτη.

Ο Max van Manen προετοιμάζει τον υποψήφιο ερευνητή λέγοντας ότι για μια γνήσια φαινομενολογική έρευνα η καταγραφή των φαινομενολογικών δεδομένων και γνώσεων χωρίς πυξίδα πορείας είναι μια δύσκολη αλλά γοητευτική διαδικασία και θα πρέπει να προκαλεί φόβο στην καρδιά οποιουδήποτε ελπίζει να την εξασκήσει. Η πρόκληση γίνεται ακόμη μεγαλύτερη στη σκέψη μιας γλώσσας που πρέπει να επινοηθεί, η οποία θα φέρει σε αναστοχαστική επίγνωση το νόημα του υπό εξέταση φαινομένου, ώστε τα φαινομενολογικά κείμενα που θα προκύψουν να καλούν σε διάλογο, όχι για τη λύση ενός προβλήματος αλλά για τη διερεύνηση ενός νοήματος. Απαιτείται στοχαστικότητα που να συνδυάζει τις σκέψεις με την προσοχή μαζί και ένας συντονισμός φροντίδας που καλούν τον εμπλεκόμενο να πάρει υπεύθυνη, προσεκτική στάση, με ενσυνείδητη απορία, με φαινομενολογικό ενδιαφέρον σε όλες τις παιδαγωγικές σχέσεις.³⁷⁸

Οποιοδήποτε βίωμα του ανθρώπου έχει προκαλέσει για την ανακάλυψη της ουσίας του νοήματός του και πιστώνεται στη ζωή σαν εμπειρία έχει μια συμπυκνωτική και

³⁷⁴ Οπ.π.

³⁷⁵ Van Manen, οπ.π., 1990.

³⁷⁶ Οπ.π., σσ. 9- 10.

³⁷⁷ Van Manen, οπ. π., 2014.

³⁷⁸ Heidegger, M., *Being and time*. New York: Harper and Row, 1962.

εντεινόμενη «σημασία που το στρογγυλεύει στην ενότητα ενός σημαντικού συνόλου».³⁷⁹ Η βιωμένη εμπειρία, αυτό που έζησε κανείς και προκάλεσε τους στοχασμούς του, είναι πάντα εκεί για αυτόν που το έζησε, του ανήκει, κατέχει την εμπειρία και μόνο στη σκέψη εκείνου που βίωσε την εμπειρία γίνεται αντικειμενική επίγνωση, μια χρονική δομή που πέρασε, που την αντιλαμβάνεται μόνο στοχαστικά ως παρελθούσα παρουσία. Η καταγραφή αυτή της ερμηνευμένης εμπειρίας, η κειμενική δηλαδή έκφραση της ουσίας της φαινομενολογικής έρευνας, φέρει την οντολογική έκφραση «ευαισθησία» που της αποδίδει ο Merleau-Ponty που κάνει αισθητό αυτό που δεν χρειάζεται να τοποθετηθεί, αυτό που γίνεται εμφανές και κατανοητό στη σιωπή και ως αποτέλεσμα είναι «ταυτόχρονα μια αντανάκλαστική αναζωογόνηση και μια στοχαστική οικειοποίηση, κάτι που έχει νόημα, μια έννοια με την οποία ο αναγνώστης εμψυχώνεται δυναμικά στη δική του βιωμένη εμπειρία».³⁸⁰

Η φαινομενολογική έρευνα αρχίζει με τη σύνταξη και καταγραφή των προσωπικών περιγραφών της βιωμένης εμπειρίας χωρίς αιτιολογικές εξηγήσεις ή ερμηνευτικές γενικεύσεις, ως ενδείξεις προσανατολισμού, ώστε να τεθεί το ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η φύση του φαινομένου. Από τη στιγμή που εκφραστεί το φαινομενολογικό ερώτημα διαμορφώνεται ένα πεδίο ανοιχτών δυνατοτήτων³⁸¹ στο οποίο ο ερευνητής συναντάει το βαθύ ενδιαφέρον και την αμφισβήτηση για κάποιο θέμα, ταυτίζεται με το ερώτημα, επιστρέφει συνέχεια μέχρι το σημείο στο οποίο μπορεί να αποκαλύψει κάτι από την ουσιαστική του φύση αυτού που αμφισβητείται. Επικουρικά η συλλογή βιοματικών δεδομένων των εμπειριών άλλων προσώπων μέσω συνομιλητικής συνέντευξης ή λήψης γραπτών απαντήσεων για την σύνταξη πρωτοκόλλου, πρωτότυπου δηλαδή κειμένου, η στενή παρατήρηση, η καταγραφή ανεκδότων βοηθούν τον ερευνητή να γίνει πιο έμπειρος ως προς την απόδοση της πλήρους σημασίας του νοήματος της εμπειρίας. Από τις συστάσεις του van Manen για την προσωπική περιγραφή της εμπειρίας μπορεί να σταχυολογήσει κανείς την αποφυγή αφηρημένων ερμηνειών, την περιγραφή της εμπειρίας με τα συναισθήματα και τη διάθεση που αυτή δημιουργήσε, την εστίαση σε συγκεκριμένα περιστατικά, γεγονότα ή παραδείγματα που ξεχωρίζουν για τη ζωντάνια τους, χωρίς τη χρήση εκφράσεων και ορολογίας με σκοπό τον εξωραϊσμό της καταγραφής της περιγραφής.

³⁷⁹ Gadamer, H. G., *Truth and method*. New York: Seabury, 1975, σ. 60.

³⁸⁰ Merleau-Ponty, M., *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul, 1962, σ. 36.

³⁸¹ Gadamer, *οπ.π.*, 1975, σ. 266.

Η προσωπική συμμετοχή του ερευνητή στην προσεκτική παρατήρηση καταστάσεων για το ζωντανό τους νόημα τον καθιστά συλλέκτη ανέκδοτων από την ταυτόχρονη θέση του συμμετέχοντα και του ερευνητή.

Η φαινομενολογική στάση είναι που γεννά τα ερωτήματα και η φαινομενολογία είναι εκείνο το είδος της έρευνας που πρέπει να αδράξει την εμπειρία της ζωής και να της δώσει στοχαστική έκφραση, ώστε να επιτευχθεί μια άμεση και πρωτογενής επαφή με αυτό που βιώθηκε.³⁸² Η απαίτηση για ξεκάθαρα φαινομενολογικά ερωτήματα για την επικέντρωση στο βιωμένο νόημα ενός φαινομένου και την καλύτερη συγκέντρωση του βιωματικού υλικού είναι ουσιαστική. Ο λόγος των ερωτημάτων, πέρα από σαφήνεια και κατανοητότητα, πρέπει να παρακινήσει τον αναγνώστη στην ίδια φαινομενολογική αμφισβήτηση που οδηγήθηκε ο ερευνητής και να τον μεταφέρει πίσω από τις θεωρητικές αφαιρέσεις στην πραγματικότητα των βιωμένων εμπειριών. Στο επόμενο μεθοδολογικό στάδιο, από την στοχαστική ανάλυση των περιγραφών του βιωματικού υλικού καθώς και από τις επαναλήψεις των κοινών χαρακτηριστικών οδηγείται κανείς μέσα από περισσότερη ερμηνευτική διορατικότητα στις νοηματικές δομές και τα θέματα των πτυχών της υπό διερεύνηση εμπειρίας. Ο ορισμός των θεμάτων δεν είναι μια δεξιότητα ή γνωστική διαδικασία που περιγράφεται, μαθαίνεται ή που μπορεί κανείς να εκπαιδευτεί σε αυτήν, αλλά μια διαδικασία εφεύρεσης, αποκάλυψης, ως άνοιγμα του εαυτού στην πληρότητα, είναι το μέσο για να αγγίξει κάποιος στοχαστικά το νόημα της εμπειρίας στον πυρήνα της έννοιας που θέλει να κατανοήσει παιδαγωγικά. Τα θέματα είναι οι δομές των νοημάτων και από την ανάλυσή τους προκύπτει το φαινομενολογικό κείμενο που είναι το τελικό στάδιο και το αντικείμενο της ερευνητικής διαδικασίας, θέτοντας τον φαινομενολογικό ερευνητή σε ένα είδος συνομιλητικής σχέσης με την έννοια που εξερευνά και επιθυμεί να κατανοήσει. Η δύναμη του λόγου των κειμένων προσανατολίζει στην παιδαγωγική ερμηνεία ενός φαινομένου σε όλες τις βιωματικές του προεκτάσεις, δημιουργώντας μια προοπτική όπου μπορεί να ακουσθεί η παιδαγωγική φωνή που μιλά ή περιγράφει το παιδί. Με τη γραφή δημιουργούνται σημαίνουσες σχέσεις και το λεκτικό σύνολο μέσα στο οποίο συμπυκνώνονται μπορεί να ονομαστεί «θεωρία». Η γλώσσα αποτελεί κεντρικό μέλημα στη φαινομενολογική έρευνα, γιατί η

³⁸² Merleau-Ponty, *οπ.π.*, σ. 7.

αντανεκλαστική γραφή είναι η ίδια η δραστηριότητα του να κάνει κανείς φαινομενολογία.³⁸³

Αλλά για ποιο κείμενο μιλάμε; Όπως αναφέρει ο van Manen, σε αντίθεση με τις άλλες ερευνητικές παραδοσεις η ερμηνευτική φαινομενολογική έρευνα ως παιδαγωγική ανθρώπινη επιστήμη είναι μια συγγραφική δραστηριότητα με την έρευνα και τη γραφή να αντιμετωπίζονται ως πτυχές της ίδιας διαδικασίας που απαιτεί κριτική παιδαγωγική ικανότητα, ώστε οι ερευνητές να γνωρίζουν πώς να ενεργούν με διακριτικότητα σε παιδαγωγικές καταστάσεις με βάση μια προσεκτικά διαμορφωμένη στοχαστικότητα. Και στο σημείο αυτό αναδύεται το ερώτημα για το τι σημαίνει γράφω φαινομενολογικά. Το φαινομενολογικό κείμενο ως αντικείμενο είναι περιγραφικό, δείχνοντας αυτό που πρέπει να φανεί. Είναι επίσης ερμηνευτικό με την έννοια ότι μεσολαβεί.³⁸⁴ Μέσα από προσεκτική επίγνωση των λεπτομερειών και των φαινομενικά ασήμαντων διαστάσεων της καθημερινής εκπαιδευτικής ζωής, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί στοχαστικά το επακόλουθο στο ασήμαντο, το σημαντικό στο θεωρούμενο ως δεδομένο, μέσα από εύγλωττα, πειστικά και διορατικά κείμενα, με αφετηριακό σημείο τη βιωμένη εμπειρία ή τα εμπειρικά δεδομένα.³⁸⁵ Θέλει ικανότητα και ευαισθησία στους λεπτούς τόνους της γλώσσας, καθώς, όταν η γλώσσα μιλάει, επιτρέπει στα ίδια τα πράγματα να μιλούν. Τελικά, ο ερευνητής εμπλέκεται σε διάλογο με τα πράγματα του κόσμου του για μια φαινομενολογικά ισχυρή περιγραφή που του επιτρέπει να δει πιο βαθιά τη σημασία ή τις δομές του νοήματος της βιωμένης εμπειρίας. Για τον φαινομενολογικό προβληματισμό που έχει τη δύναμη να διορθώνει τη σκέψη στο χαρτί απαιτείται ένα ιδιαίτερο είδος γραφής, το οποίο φέρνει τον ερευνητή αντιμέτωπο με την αντικειμενοποιημένη σκέψη και αποδίδει στοχαστικά τις πτυχές της βιωμένης εμπειρίας. Το κείμενο, με τις εξωτερικευμένες σκέψεις του ερευνητή να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, γίνεται το αντικείμενο της στοχαστικής επίγνωσης που αποκαλύπτει μια πιο βαθιά αίσθηση των νοημάτων που είναι ενσωματωμένα σε αυτό και τελικά εμπλέκει τον ερευνητή σε μια πιο αναστοχαστική πράξη, με δράση γεμάτη σκέψη και σκέψη γεμάτη δράση.³⁸⁶ Με τη φαινομενολογική γραφή ως όριο, η ζωή διαμεσολαβημένη

³⁸³ Van Manen, M., *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press; Albany, NY: SUNY Press, 1990, σ. 144.

³⁸⁴ Οπ.π., σ.26.

³⁸⁵ Marcel, G., *Homo viator*. Gloucester, MA: Smith, 1978.

³⁸⁶ Van Manen, οπ.π., 1990, σ. 128.

από την γνώση δεν είναι ποτέ ίδια, η συνείδηση τοποθετείται σε θέση να αναμετρείται με τον εαυτό της, σε μια σχέση αυτο-αναστοχασμού, ασκώντας αυτοσυνείδηση σε ένα παιχνίδι αντιπαράθεσης του εσωτερικού ενάντια στο εξωτερικό, του υποκειμενικού εαυτού ενάντια στον αντικειμενικό εαυτό, του ιδανικού ενάντια στο πραγματικό.³⁸⁷

Ο υποψήφιος ερευνητής, στην αναζήτηση μιας θεωρίας του μοναδικού για μια συγκεκριμένη παιδαγωγική κατάσταση, οφείλει μόνος του να εφεύρει τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους, τεχνικές και διαδικασίες, με προσωπική και υπεύθυνη δέσμευση και πλήρη κατανόηση του τι σημαίνει να είσαι παιδί, είναι καχύποπτος απέναντι σε οποιοδήποτε θεωρητικό μοντέλο ή σύστημα δράσης που προσφέρει αποκλειστικές γενικευμένες μεθοδολογίες, κανόνες ή τεχνικές, σε προβλέψιμες ή ελεγχόμενες περιστάσεις.³⁸⁸ Η διαφορετικότητα και μοναδικότητα των παιδαγωγικών καταστάσεων απαιτεί και τη διαφοροποίηση στην αντιμετώπισή τους. Η θεωρία του μοναδικού ξεκινά με και από τη μοναδική περίπτωση, αναζητά τις καθολικές ιδιότητες και επιστρέφει στη μοναδική περίπτωση, μέχρι να καταλήξει τι είναι κατάλληλο για τα παιδιά εδώ και τώρα.³⁸⁹ Αυτό το είδος της παιδαγωγικής γνώσης που προσφέρει η θεωρητικοποίηση του μοναδικού ονομάζεται «παιδαγωγική στοχαστικότητα» και «παιδαγωγικό τακτ».³⁹⁰ Τα φαινομενολογικά έργα και οι μέθοδοί τους συχνά έχουν μεταμορφωτική επίδραση στον ίδιο τον ερευνητή. Πράγματι, η φαινομενολογική έρευνα είναι συχνά μια μορφή βαθιάς μάθησης, που οδηγεί σε μεταμόρφωση της συνείδησης, αυξημένη οξυδέρκεια, αυξημένη στοχαστικότητα και διακριτικότητα.

Η έννοια του τακτ είναι μια ειδική επίγνωση του τρόπου συμπεριφοράς σε διαφορετικές παιδαγωγικές καταστάσεις,³⁹¹ σημαντική για τις σχέσεις των δασκάλων με τα παιδιά αφού συνεπάγεται επίγνωση των εμπειριών του παιδιού και εμπλοκή στην υποκειμενικότητά τους: «Το να ασκείς τακτ σημαίνει να βλέπεις μια κατάσταση που απαιτεί ευαισθησία, να κατανοείς το νόημα αυτού που φαίνεται, να αισθάνεσαι τη σημασία αυτής της κατάστασης, να ξέρεις πώς και τι πρέπει να κάνεις και να το

³⁸⁷ Οπ.π., σ. 129.

³⁸⁸ Οπ.π., σ. 155.

³⁸⁹ Οπ.π., σ. 150.

³⁹⁰ Van Manen, M., *The tone of teaching*. Richmond Hill, Ontario, Canada: Scholastic Press, 1986.

³⁹¹ Van Manen, M., *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press, 1991, σ. 146.

κάνεις σωστά». Το παιδαγωγικό τακτ ως στάση και όχι ως συνταγή, μέσα από τις τοποθετήσεις του Gadamer είναι μια μορφή πρακτικής και επαγγελματικής σοφίας, με την ικανότητα αυτοσχεδιασμού ως σημαντική διάστασή του, που παρέχει στο δάσκαλο τη σωστή κρίση σε πρακτικές καταστάσεις εδώ και τώρα.³⁹²

8.2 Φαινομενολογικός έλεγχος της Παίζουσας Τάξης

Η ανάγκη διερεύνησης της ζωντανής εμπειρίας από τον αλλαγμένο βίοκοσμο της τάξης σηματοδότησε τη στροφή στα φαινομενολογικά διερευνητικά πεδία για την κατανόηση των δομών του νοήματος που ήταν ενσωματωμένες σε αυτήν την αλλαγή. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών, όταν κατά τη διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας για την ζωγραφική ζωγράρισαν ζώα όπως οι άνθρωποι των σπηλαίων και με τις απεικονίσεις τους δημιουργήθηκαν επιτραπέζια παιχνίδια ως παραγόμενο υλικό, ήταν η πρόκληση. Στο σημείο αυτό θα αφήσουμε το ουδέτερο τριτοπρόσωπο είδος του αφηγηματικού λόγου και θα καταφύγουμε σε μια πρωτοπρόσωπη παρουσίαση, ώστε η προσέγγιση μας να αποκτήσει και δευτερεύουσες διαστάσεις οι οποίες ενδεχομένως βρίσκονται έξω από τα όρια της συνηθισμένης επιστημονικής πραγμάτευσης.

Στην αναζήτηση του νοήματος της ζωντανής εμπειρίας, θεωρούμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που γνωρίζαμε πριν από αυτήν ως τη «φυσική στάση»³⁹³ την οποία πρέπει να υπερβούμε. Και εδώ τίθεται το ερώτημα «Γιατί θα πρέπει να υπερβούμε μια κατάσταση που διατηρεί τη νομιμότητά της;».³⁹⁴ Μήπως τελικά στην υπέρβαση της φυσικής στάσης παράγεται φαινομενολογία; Ακολουθώντας τους προβληματισμούς που θέτει ο Πάυλος Κόντος σχετικά με την υπέρβαση της φυσικής στάσης, θεωρούμε ότι η στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη σε σχέση με την παιδαγωγική διαμόρφωση του προγράμματος ταυτίζεται με την αναπόδευκτη θέση στην οποία βασίζεται η «γνωστική κατωτερότητα της φυσικής στάσης», την ύπαρξη δηλαδή ενός κόσμου ως προ- ειλημμένης πραγματικότητας και την ένταξη του «εγώ» στον κόσμο των πραγμάτων. Αν το «εγώ» είναι ο εκπαιδευτικός, τότε ο κόσμος της «προ- ειλημμένης πραγματικότητας» είναι όλη η εφαρμοσμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδαγωγική επιστήμη μέχρι να έρθει μια πιο καινούργια, πιο φρέσκια,

³⁹² Οπ.π.

³⁹³ Σύμφωνα με τον Husserl η «φυσική στάση» είναι η πρώτη ανάγνωση στη λειτουργία μιας τάξης, την οποία πρέπει κανείς να υπερβεί, προκειμένου να αποκαλύψει αυτό που η φυσική στάση δεν μπορεί να χορηγήσει ερμηνευτικά.

³⁹⁴ Sokolowski, οπ .π 2003.

πιο επικαιροποιημένη οπτική και να θέσει εκείνη στο περιθώριο. Έρχεται τότε «η λήθη του εγώ», ως χαρακτηριστικό της φυσικής στάσης, και ο εκπαιδευτικός, ως αντικείμενο-πράγμα, που κατανοεί τον εαυτό του, αναγκάζεται και αυτός να αναπροσαρμοστεί καθώς αποτελεί μέρος της «προ- ειλημμένης πραγματικότητας».³⁹⁵ Αυτή η θέση και η ανάγκη φαινομενολογικής διερεύνησης δεν σημαίνει αμφισβήτηση, απόρριψη ή κριτική για τη στάση των άλλων «εγώ», των άλλων εκπαιδευτικών, αλλά αποτελεί μια προσωπική «ανάγκη μιας άλλης εγκυρότητας», ενός άλλου πεδίου αποκάλυψης εμπειριών και δυνατοτήτων, το οποίο έπεται της φαινομενολογικής αναγωγής και εποχής.

Δεν υπάρχουν φαινομενολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε στην αναζήτηση της ταυτότητας της εμπειρίας μας. Οφείλουμε να δημιουργήσουμε μια γλώσσα καινούργια της δικής μας τάξης, γλώσσα περιγραφής, σύνδεσης, μεταμόρφωσης και δημιουργίας νοημάτων σε σύνδεση με όλα όσα γνωρίζαμε και με ιδιαίτερη προσοχή σε όλα όσα καινούργια μαθαίνουμε για την ανανοηματοδότηση της δικής μας παιδαγωγικής πράξης. Τα ερωτήματα που μας οδήγησαν σε αυτό το σημείο απαιτούν διαχείριση και συγχρόνως διεγείρουν προσωπικές αμφιβολίες: Μπορεί η δική μου βιωμένη εμπειρία να ελεγχθεί, να αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας με βάση την παιδαγωγική φαινομενολογία και να αποκτήσει ερμηνευτική σημασία; Θα μπορέσω πράγματι να εντοπίσω σωστά τα φαινομενολογικά ερωτήματα, ώστε να μετατρέψω τη βιωμένη μου εμπειρία σε μια κειμενική έκφραση της ουσίας της και με διορατικότητα στη διερεύνηση και αποσαφήνιση του νοήματος της; Όλα όσα μελέτησα είναι αρκετά, ώστε να ζωντανέψουν την εφευρετικότητα και να διεγείρουν τη διορατικότητα;³⁹⁶ Η αυτοσχέδια δική μου μεθοδολογική παρουσίαση θα δώσει εγκυρότητα στη δική μου φαινομενολογική προσέγγιση;

Με την Ελληνική γλώσσα, στη χώρα όπου οι έννοιες της παιδαγωγίας και της παιδαγωγικής πήραν το πλήρες νόημά τους, η λέξη παιδαγωγία αναφέρεται στην αγωγή και στη μόρφωση των παιδιών και ο άνθρωπος που έχει την φροντίδα της ανατροφής και διδασκαλίας έχει τον τίτλο του παιδαγωγού, ενώ η παιδαγωγική είναι η επιστήμη της εκπαίδευσης ως σχεδιασμός, ανάλυση, ανάπτυξη και αξιολόγηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Στην παρούσα εργασία, λόγω του

³⁹⁵ Sokolowski, *οπ.π.* 2003

³⁹⁶ van Manen, *οπ.π.*, 1990, σσ. 41-30.

φαινομενολογικού ενδιαφέροντος της, επιλέγεται η λέξη παιδαγωγία ως μετάφραση του pedagogy με διευκρινίσεις από φαινομενολογική σκοπιά ως «το γεγονός της διδασκαλίας, της γονεϊκότητας, της αγωγής και γενικότερα το να εμπλέκεται κάποιος ή κάποια στη ζωή του ή στη ζωή της με παιδιά, το οποίο απαιτεί πρακτικότητα δράσης σε συγκεκριμένες καταστάσεις και σχέσεις».³⁹⁷ Μια δράση που ποτέ δεν είναι δεδομένη αλλά προκλητικά θέτει ερωτήματα, αμφιβολίες, ανασφάλειες.

Στην εκκίνηση της προσπάθειας θα χρησιμοποιήσουμε τα στάδια που περιγράψαμε προηγουμένως, προκειμένου να δείξουμε πώς αρθρώνεται η ερευνητική μας οδός στην προσέγγιση της βιωμένης εμπειρίας. Είναι προφανές ότι η παρουσίαση εδώ έχει μεθοδολογική σημασία. Δεν εμφανίζονται με άλλα λόγια ούτε τα πορίσματα, ούτε άλλου είδους χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής προώθησης. Πρόκειται για προεξαγγελτικές θέσεις που θα εισάγουν τον αναγνώστη στην παρούσα έρευνα. Οι θέσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

α) Σχετικά με την προσπάθεια απάντησης στο βασικό ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η φύση του φαινομένου που εξετάζεται, η σύνταξη και καταγραφή των προσωπικών περιγραφών της βιωμένης εμπειρίας γίνεται χωρίς αιτιολογικές και ερμηνευτικές γενικεύσεις.

β) Έχουν διατυπωθεί σαφή φαινομενολογικά ερωτήματα, προκειμένου να επικεντρώσουμε στο βιωμένο νόημα του φαινομένου.

γ) Τα θέματα, τα οποία αποτελούν τις βασικές δομές των νοημάτων, προέκυψαν μέσα από στοχαστική ανάλυση των περιγραφών του βιωμένου υλικού και τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών στις περιγραφές μέσα από ερμηνευτική διορατικότητα.

δ) Η σύνταξη του φαινομενολογικού κειμένου στο τελικό στάδιο ως αντικείμενο της ερευνητικής διαδικασίας, θέτει τον φαινομενολογικό ερευνητή σε ένα είδος συνομιλητικής σχέσης με την έννοια που διερευνά και επιθυμεί να κατανοήσει.

α) Σύνταξη και καταγραφή των προσωπικών περιγραφών: Η απόφαση να φτιάξουμε επιτραπέζια παιχνίδια με ζωγραφίες των παιδιών σηματοδοτεί το απώτερο όριο της βιωμένης εμπειρίας. Ακολουθεί ένα σχεδόν τυπικό παράδειγμα: Τα παιδιά ζωγράφισαν ζώα σε μικρά χαρτιά και την ολοκλήρωση της διαδικασίας της σχεδίασης με καταγραφή των ιδεών τους ακολούθησε το επόμενο στάδιο της

³⁹⁷ Οπ.π., σ. 2.

προετοιμασίας των απαιτούμενων υλικών για τη δημιουργία του πρώτου παιχνιδιού. Η τάξη είχε ησυχάσει χωρίς τη συνηθισμένη γνωστή φασαρία, όταν τα παιδιά έμεναν χωρίς δραστηριότητα. Δεν υπήρχε ένταση στη διεκδίκηση της συμμετοχής στη διαδικασία. Αρκούσε απλά ότι ήταν παρόντα τη στιγμή της δημιουργίας. Στο παίξιμο που ακολούθησε, ακούστηκε το *εγώ πρώτος*, αλλά δεν είχε τη μορφή της εγωιστικής διεκδίκησης. Μετά το αδέξιο πρώτο παίξιμο για κάποια παιδιά, παραχωρήθηκαν προτεραιότητες στους πιο μυημένους. Ήταν ολοφάνερη η αδημονία τους να καταλάβουν τον τρόπο παιχνιδιού. Το ενδιαφέρον για οποιαδήποτε άλλη απασχόληση εκμηδενίστηκε και μαζί με αυτό και η συνηθισμένη ανησυχία της τάξης.

Σε ύστερη φάση αναστοχασμού, στην ανασκόπηση της ημέρας, διαπιστώθηκε ότι αυτό που επικράτησε τελικά στην τάξη ήταν η περιέργεια των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό, που αντικατόπτριζε το ιδιαίτερό τους ενδιαφέρον για την πρωτόγνωρη για αυτά διαδικασία της δημιουργίας αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών. Η έκπληξη της ημέρας αποτυπώθηκε ως κάτι ασυνήθιστο και η καταγραφή στο ημερολόγιο είχε αρκετή έκταση, προκειμένου να συμπεριλάβει τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα και τις απορίες που διατυπώθηκαν από τα παιδιά κατά τη διαδικασία παιχνιδιού. Αναρωτήθηκα αν ήταν τυχαίο και ένιωσα ότι ήθελα να το ξαναζήσω. Τις επόμενες μέρες αυτά τα παιχνίδια μονοπωλούσαν τις προτιμήσεις των παιδιών. Σε όλα τα στάδια της δημιουργίας του παιχνιδιού τα παιδιά έδειχναν πολύ χαρούμενα, το ενδιαφέρον τους ήταν καθολικό, κατέθεταν τις ιδέες τους και η απαίτηση για δημιουργία περισσότερων παιχνιδιών ήταν πειστική. Η επιλογή απασχόλησης με τα έτοιμα παιχνίδια της τάξης έμοιαζε να εξανεμίζεται. Στις επαναναγνώσεις των ημερολογιακών καταγραφών, ξαναζωντάνευαν μέσα μου οι πρώτες εκείνες ηχηρές εντυπώσεις σαν πρόκληση επανάληψης.

Η συνεχής προμήθεια της τάξης με χαρτιά, χαρτόνια, αφίσες, πλαστικά καπάκια, κουτιά συσκευασίας προϊόντων, φελλούς από μπουκάλια κρασιών από τα σπίτια των παιδιών ή από διάφορους επαγγελματικούς χώρους έδινε άνεση στη χρήση, χωρίς περιορισμούς των υλικών που προορισμός τους ήταν η ανακύκλωση, δίνοντας τους μια δεύτερη ή τρίτη ευκαιρία ζωής.

Ο χαρακτηρισμός που έδιναν τα παιδιά «τα δικά μας παιχνίδια» έκλεινε μέσα του αγάπη, ενθουσιασμό, περηφάνια, φροντίδα και έγνοια και το πρωτόγνωρο πάθος στο παίξιμο τους, που δεν μπορούσε να συγκριθεί με κανένα έτοιμο παιχνίδι του

εμπορίου. Η έκπληξη έγινε συνήθεια και η συνήθεια μανία να σχεδιάζονται συνεχώς καινούργια παιχνίδια, μετά από θεματικές διερευνήσεις ή σχέδια εργασίας που εκπονούνταν στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, τα οποία αποτέλεσαν την Παιχνιδοθήκη της τάξης.

Το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς επανερχόταν καθημερινά. Τα παιδιά έπαιζαν ή περίμεναν τη σειρά τους παρακολουθώντας το παιχνίδι. Είχα πια την ετοιμότητα, την αμεσότητα να παρακολουθώ τις αντιδράσεις τους με διευρυμένη ικανότητα της παρατήρησης. Η αυξημένη φροντίδα για τα παιχνίδια, η μέριμνα για τη σωστή φύλαξη τους, ο αμείωτος ενθουσιασμός στο παίξιμο, η πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού, η αγάπη προς αυτά, η περηφάνια ήταν κάποιες από τις παρατηρήσεις που συνεχώς κατέγραφα στο ημερολόγιο της τάξης. Η απαίτηση των παιδιών για να δανεισμό των αυτοσχέδιων παιχνιδιών στο σπίτι, όπως συνέβαινε με τα βιβλία, μετέτρεψε την Παιχνιδοθήκη της τάξης σε Δανειστική, διευρύνοντας την επαφή του κόσμου του σχολείου και του σπιτιού. Σε ερώτηση μου σχετικά με τη διαχείριση του δανεισμού, πήρα την αφοπλιστική απάντηση για την αποκλειστική τους ευθύνη που σαν δέσμευση κρατήθηκε. Τα παιχνίδια δανείζονταν και επιστρέφονταν με υπευθυνότητα και οι μόνες διαμαρτυρίες που ακούγονταν ήταν για την ποσότητά τους, όταν έφευγαν χωρίς παιχνίδι από το σχολείο.

Οι γονείς εντυπωσιάστηκαν με τα «άλλα παιδιά» που είδαν στο σπίτι παρατηρώντας την περηφάνιας τους, όταν τα επεδείκνυαν, την έγνοια για την προστασία τους, τη στάση τους που έδειχνε ωριμότητα, υπευθυνότητα, σεβασμό και αγάπη. Η απαίτηση να δημιουργούν και να παίζουν με τους γονείς και τα αδέρφια τους έδωσε περισσότερες ευκαιρίες θετικού ποιοτικού χρόνου σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Επεσήμαναν επίσης την έγνοια τους για τακτοποίηση του παιχνιδιού και του χώρου κάτι που δεν συνέβαινε μέχρι τότε χωρίς υπενθύμιση και υποχρεωτική εντολή. Ακόμη, τα παιδιά απέκτησαν ενδιαφέρον και ασκούσαν έλεγχο στη διαχείριση των ανακυκλώσιμων υλικών της οικογένειας με δεικτικές παρατηρήσεις σε περίπτωση μη καλής χρήσης.

Η άνεση της δημιουργίας, η ελευθερία της επανασχεδίασης και αλλαγής των όρων παιξίματος τους δόθηκε με έναν όρο, να παρουσιάζουν στην παρέα των υπόλοιπων παιδιών ό, τι καινούργιο είχαν δημιουργήσει περιγράφοντας τη διαδικασία που ακολούθησαν. Τα υλικά δεν άργησαν να δώσουν ιδέες για χρήση σε μεγάλες

τρισδιάστατες κατασκευές, πόλεις, κάστρα, κουκλόσπιτα, βάρκες, βουνά με τούνελ και αυτοκινητοδρόμους που τοποθετημένα στο πάτωμα, οριοθετούσαν χώρους παιχνιδιού με τα δικά τους νοητά όρια. Το «αυτοσχέδιο» δεν ήταν πια αποκλειστικός χαρακτηρισμός για τα επιτραπέζια παιχνίδια αλλά για μια μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών που αποτελούσαν καθημερινά προϊόντα αυτοσχεδιασμού. Ο χρόνος κυλούσε με όλο και μεγαλύτερη εκχώρηση του καθημερινού προγράμματος στο παιχνίδι. Η τάξη προοδευτικά από εργαστήριο δημιουργίας μετατρέπονταν σε μαγικό κύκλο παιχνιδιού με την ωριμότητα και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών να ξαφνιάζει.

Από την ανωτέρω, πρώτη εμπειρική αποτύπωση του βióκοσμου μας, η οποία προέκυψε από τις καταγραφές στα ημερολόγια της τάξης και τις παρατηρήσεις των γονέων, χωρίς θεωρητική προκατάληψη στη θέαση των πραγματικών δεδομένων, απαλλαγμένη από θεωρητικές προσμίξεις και εννοιολογικές παραγωγές που κατευθύνουν και οριοθετούν το ερευνητικό βλέμμα, στοχεύοντας στην εμπειρία της υποκειμενικής συνείδησης, αναδύεται το βασικό ερώτημα για το πώς η διαδικασία των αυτοσχέδιων παιχνιδιών βιώθηκε από τα παιδιά ως ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία και τροποποίησε τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, οι άτυπες επαναλαμβανόμενες, συνομηλιτικές συνεντεύξεις με τους γονείς, τους κατέστησαν συνεργάτες του έργου και από τις δικές τους παρατηρήσεις, τα όρια των ερμηνευτικών μου δυνατοτήτων αποκάλυψαν νοήματα που δεν είχα αντιληφθεί μέσα στην τάξη.

β) Ο παιδαγωγικός στοχασμός της καινούργιας πραγματικότητας δεν άφηνε περιθώρια, για να αγνοηθεί αυτή η αλλαγή. Οι συνεχείς παρατηρήσεις της συμπεριφοράς των παιδιών, οι μικρές ατομικές συνεντεύξεις που άτυπα τους αποσπούσα κατά τη διάρκεια του παιξίματος στις πολλές περιπτώσεις που ζητούσαν και έπαιζα μαζί τους συγκροτούσαν τα μικρά καθημερινά ερωτήματα σε μεγάλα και δυσκολοαπάντητα. Αυτά τα φαινομενολογικά ερωτήματα έπρεπε ξεκάθαρα να εκφραστούν για την επικέντρωση στο βιωμένο νόημα του φαινομένου.

Τι σημαίνει για ένα παιδί να είναι εμπνευστής, δημιουργός χωρίς κατευθύνσεις, περιορισμούς, υποδείξεις, αξιολογήσεις και παίκτης ενός δικού του παιχνιδιού; Τι σημαίνει η προτίμηση αυτού του παιχνιδιού έναντι των έτοιμων παιχνιδιών; Τι σημαίνει για ένα παιδί η ελευθερία στην επιλογή υλικών και η χρήση για τις δικές του

εμπνεύσεις; Πώς λειτούργησε η ελευθερία που δόθηκε στη δυνατότητα αλλαγής των παιχνιδιών με υποχρέωση παρουσίας του καινούργιου έργου σε όλη την τάξη; Τι είδους συναισθήματα ένιωσαν σε αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία; Τι προκάλεσε την αλλαγή της συμπεριφοράς τους στην τάξη και στο σπίτι; Πώς διαχειρίζεται ένα παιδί την ελευθερία του μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού; Πώς η χωροταξία της τάξης, που σταδιακά απελευθερώνονταν από τα συνήθη όρια της, οικειοποιήθηκε από τα παιδιά;

γ) Από τη διαφοροποιημένη καθημερινότητα της τάξης αναδύονταν μια άλλη δυναμική στην παιδαγωγική σχέση. Λόγω της ίδιας με τα παιδιά παιχνιδιάρικης διάθεσης, δεν ένιωθα υποχρεωμένη στην τήρηση του προγράμματος με προαποφασισμένες δραστηριότητες. Η στάση μου άλλαζε και η χαλαρότητα με την οποία αντιμετώπιζα το πρόγραμμα με αποζημίωνε καθημερινά. Απολαμβάναμε τις στιγμές χωρίς πίεση ενώ οι εκπλήξεις διαδέχονταν η μία την άλλη.

Το παιχνίδι με τα παιδιά αναδείχθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης, «διάβαζα το καθένα» λες και ήταν ανοιχτό βιβλίο, οι γνώσεις, οι δεξιότητες τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα τους, όλα γραμμένα στις σελίδες αυτού του βιβλίου φανερά μπροστά μου. Σε κάθε παιχνίδι παρατηρούσα το αναπτυξιακό τους επίπεδο και την διυποκειμενικά συγκροτημένη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.) του Vygotsky. Η συμπεριφορά τους προκάλεσε το άνοιγμα σε μια προκλητικά ενδιαφέρουσα παιδαγωγία, νιώθοντας απαλλαγμένη από το άγχος της απόκλισης από τη συνήθη μέχρι τότε παιδαγωγική μου συμπεριφορά. Στο νεοδημιούργητο κλίμα της τάξης έγινα συμπαίκτης και ταυτόχρονα παρατηρητής. Η εκχώρηση δραστηριοτήτων στα παιδιά, που παραδοσιακά ανήκουν στη νηπιαγωγό στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων, διευκόλυνε την προσπάθεια να γνωρίσω τον κόσμο τους.

Ο στοχασμός πάνω στα εμπειρικά κείμενα και ο καθημερινός προβληματισμός έδωσε χώρο σε μια όλο και πιο αυξανόμενη ερμηνευτική διορατικότητα που κατέληξε στη δημιουργία θεμάτων, όχι ως απλές εννοιολογικές διατυπώσεις αλλά ως το μέσο για στοχαστική αναζήτηση του νοήματος της εμπειρίας μας, στον πυρήνα της έννοιας που θέλουμε να κατανοήσουμε παιδαγωγικά. Την άρθρωση των θεμάτων ακολούθησε η σύνταξη φαινομενολογικού κειμένου, όχι ανεξάρτητου για κάθε θέμα προς αποφυγή επαναλήψεων και επικαλύψεων, αλλά ενιαίου, με ενδεικτικές καταγραφές των ημερολογίων, παραγόμενου από μια διαδικασία ελεύθερης συνομιλίας με το νόημα.

Τα προς διερεύνηση θέματα που προέκυψαν είναι:

1. Δικό μου παιχνίδι-παιχνίδι του εμπορίου.
2. Προβάροντας άλλους ρόλους.
3. Χρήση υλικών χωρίς περιορισμό της ελευθερίας έκφρασης.
4. Η τάξη μου, ο χώρος μου.
5. Τα πού, τα πώς και τα γιατί ενός μετασχηματισμού.

δ) Από την επαναληψιμότητα του χαρακτηρισμού το «δικό μας παιχνίδι» που δεν μπορούσε να αγνοηθεί, αναδύθηκε το πρώτο θέμα με την πρώτη ένδειξη διαφοροποιημένης εκτίμησης από τα έτοιμα παιχνίδια. Σύμφωνα με τον van Manen, οι προκατανοήσεις του ερευνητή, οι υποθέσεις, τα υπάρχοντα σώματα επιστημονικής γνώσης προδιαθέτουν τον ερευνητή να προβεί στην ερμηνεία της φύσης ενός φαινομένου, πριν καν καταλάβει τη σημασία του φαινομενολογικού ζητήματος.³⁹⁸

Στην προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα εργασία, οι γνωστές θεωρίες οι οποίες περιγράφουν την αξία του παιχνιδιού δεν οδηγούν στην αποσαφήνιση του νοήματος που έχει για το παιδί η δημιουργία και το παίξιμο των δικών του παιχνιδιών. Μέσα από μια φαινομενολογική απομείωση, μέσω της έννοιας της εποχής, ανέτρεξα νοητά στην παιδική μου ηλικία, για να αισθανθώ την πρωταρχική επαφή μου με τα παιχνίδια που έφτιαχνα μόνη μου. Έφθασα εκεί που ένα μικρό παιδάκι απολάμβανε να διαμορφώνει τον κόσμο του, μεταμορφώνοντας τις πέτρες, τα χαρτάκια, τα πανάκια σε παιχνίδια. Ε και; Άξιζε η δική μου πρωταρχική αίσθηση και ευχαρίστηση να μεταφερθεί στο σήμερα; Πηγαίνοντας πολύ πιο πίσω στον χρόνο, βρήκα την ιδέα του πρώτου νηπιαγωγείου ως καθαυτό περίοδο δημιουργίας παιχνιδιού στις παιδαγωγικές ιδέες του Πλάτωνα, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά έπρεπε να απασχολούνται με παιχνίδια που επινοούσαν τα ίδια, μέσα σε Αθηναϊκούς Αρχαϊκούς Ναούς με την εποπτεία γυναικών τροφών.

Μια διαφορετική σχέση, όχι προσκαιρινή, διαμορφώνονταν με τα «δικά τους παιχνίδια» από αυτήν που δημιουργεί ένα παιδί με ένα παιχνίδι, σχεδιαστικό προϊόν κάποιου άγνωστου και το αποκαλεί αγαπημένο του, το θέλει κοντά του αλλά με ευκολία μπορεί να το αντικαταστήσει με κάποιο καινούργιο πιο ελκυστικό. Ήταν μια σχέση αφοσίωσης και αγάπης, σχέση συνειδησιακή του δημιουργού με το έργο του.

³⁹⁸ Van Manen, *οπ.π.*, 1990, σσ. 58- 59.

Η αισθητική συγκίνηση του παιδιού μπροστά στο δικό του έργο τέχνης του πρόσφερε ψυχική ευφορία και το μεταμόρφωνε, αποκαλύπτοντας συμπεριφορές πρωτόγνωρες. Ενεργοποιούνταν συναισθήματα που τα παιδιά δεν ένιωθαν με τα έτοιμα αγορασμένα παιχνίδια τα οποία γίνονταν αντικείμενο εγωιστικών διεκδικήσεων και διαφωνιών, γνωστή εικόνα, των οποίων, ωστόσο, η αίγλη χάνεται μόλις τα αποκτήσουν. Ήταν αυτό το «δικό τους παιχνίδι» που για χάρη του άλλαξαν αυθόρμητα, για να το προστατέψουν, ένιωθαν περηφάνια όταν το έδειχναν, χαρά όταν ασχολούνταν συνέχεια με αυτό, ένα αίσθημα υπεροχής και σπουδαιότητας όταν το μετέτρεπαν με δικούς τους κανόνες και όρους. Στο «έτσι δεν κάνεις εσύ μαμά με τα παιδάκια σου, τα αγαπάς πολύ»³⁹⁹ φανέρωσαν την ταύτιση της δικής τους δημιουργίας με τη μοναδική σχέση μαμάς- παιδιού. Η χαρά στα πρόσωπα τους και η ικανοποίηση δεν ήταν στιγμιαία και εύθραυστη, σε περίπτωση μη ικανοποίησης μιας επόμενης επιθυμίας.

Το παιδί με το δικό του παιχνίδι ανοίγει διάλογο με τον εαυτό του και τον ανακαλύπτει, βιώνει ενσυνείδητα το αρχέγονο ένστικτο του παίζει, με τη μοναδική αίσθηση ικανοποίησης της δημιουργίας και συνειδητοποίησης των προσωπικών του δυνατοτήτων.

Η ελευθερία δημιουργίας παιχνιδιών χωρίς περιορισμό στον χρόνο και η χρήση των υλικών χωρίς περιοριστικές υποδείξεις αναδεικνύεται σε δραστηριότητα υψηλού συμβολισμού, δημιουργίας του κόσμου τους. Η αντικειμενοποίηση της φαντασίας του και η σύζευξη των δύο κόσμων του, του φανταστικού και πραγματικού, γίνεται στα χέρια των παιδιών παιχνίδι. Από την αλλαγή και παρουσίαση των παιχνιδιών πιστοποιείται το παιδί ως προσωπικότητα μέσα από το έργο του. Ψηλαφεί τα όρια του δικού του «είναι», όταν γνωρίζει αυτό που θα αντιμετωπίσει με την αποδοχή ενός βασικού όρου λειτουργίας της τάξης, αυτόν της παρουσίασης στην ομάδα όποιας δουλειάς έχει ολοκληρωθεί. Έχει ζήσει πολλές φορές αυτό τον ρόλο, τον έχει δοκιμάσει και ξέρει τι θα αντιμετωπίσει, όταν μπροστά στα άλλα παιδιά πρέπει να αναφερθεί στα συναισθήματά του, να εξηγήσει τις σκέψεις του και τις παρεμβάσεις του με εκφραστικό λόγο, υποταγμένο στις ανάγκες της παρουσίασης, και όμως το αποζητά. Απαιτείται υπευθυνότητα και σύνεση. Η περηφάνια και ο αυτοθαυμασμός μέσα από τον θαυμασμό των άλλων είναι σπουδαίο κίνητρο, στο μοίρασμα της

³⁹⁹ Από τις ημερολογιακές καταγραφές με ημερομηνία 16-5-2008.

εμπειρίας το παιδί νιώθει διάφανο πια, γνωρίζοντας το πώς θα τολμήσει να αυτοπαρουσιασθεί την επόμενη φορά.

Εκπλήσσει η ωριμότητα των παιδιών στη διαχείριση των έργων τους τη στιγμή της παρουσίας, τότε που ο εαυτός τους συναντιέται με τον άλλο. Μια φαντασία που απελευθερώνεται με μια δυναμική απερίοριστη στο να κατασκευάσουν τον κόσμο όπως το επιθυμούν. Ένα έτοιμο παιχνίδι του εμπορίου, όσο και αν το παίζουν με διαφορετικούς τρόπους, πάντα θα έχει τα όρια της μορφής του και της κατασκευαστικής του σχεδίασης. Το νόημα που κλείνει μέσα του δύσκολα απελευθερώνεται από την προδιαγεγραμμένη μορφή. Στο έτοιμο παιχνίδι με τις προδομημένες φόρμες καταλύεται η δημιουργική διάσταση του παιδιού, επειδή παιδί, ως καταναλωτής έτοιμων προϊόντων, απλά παίζει. Το έτοιμο παιχνίδι προσφέρει μια στιγμιαία συγκίνηση. Το αυτοσχέδιο παιχνίδι που ζωντανεύει με τη φαντασία που το δημιούργησε δεν έχει ορίζοντα, είναι τα πάντα. Είναι υλικά δημιουργίας του κόσμου, όπου το παιδί ζει πραγματικά μέσα σε αυτόν. Τα έτοιμα παιχνίδια σε πάνε κάπου αλλά όχι παντού. Σου προσφέρουν μια πρόσκαιρη χαρά, μια απασχόληση, ένα ξέχασμα αλλά σε κρατούν απέξω από τον κόσμο τους. Δεν βρίσκει, δεν συναντάει το παιδί τον εαυτό του σε ένα έτοιμο παιχνίδι. Δεν θα του δώσει καμία στιγμή αυθεντικά συναισθήματα υπερηφάνειας, αυτοεκτίμησης και αυτοθαυμασμού. Μήπως είναι μόνο μεγάλων ανάγκες αυτές που τις στερούμε από τα παιδιά, όταν τα θεωρούμε μικρά και τα στερούμε από το να πάρουν ένα κομμάτι της ζωής τους στα χέρια τους; Σταδιακά αποκτούν τον έλεγχο της ζωής τους και νιώθουν ότι κατακτούν τον κόσμο. Αφήνονται στο παιχνίδι και το παιχνίδι σαν αντίδοτο τους εκπαιδεύει, τους μυεί, τους μαθαίνει. Όλες οι δεξιότητες καλλιεργούνται και κατακτιούνται χωρίς να είναι στόχος μιας δραστηριότητας ανούσιας που ο εκπαιδευτικός προγραμματίσει στο πλαίσιο του ρόλου του.

Όταν τα παιδιά παίζουν τα παιχνίδια που τα ίδια δημιούργησαν, οι κινήσεις τους δεν είναι απρόσεκτες, δεν είναι επικίνδυνες, αλλά είναι στοχαστικά προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις του κάθε ρόλου. Τα παιδιά μεταμορφώνονται, σφραγίζοντας τη γνωριμία τους με τον κόσμο μέσα από τις δημιουργικές τους εμπνεύσεις και τη διαχείριση τους, μέσα από τη γνωστική κατανόηση του εαυτού τους και των ορίων τους. Οι δημιουργίες των παιδιών έγιναν σημαίνον σημείο επαφής με τον άλλο. Έγιναν αντικείμενο έξω από τον εαυτό τους. Τα παιδιά άγγιξαν τον κόσμο μέσα από τα

παιχνίδια και αυτό είχε μια δύναμη να τα απορροφήσει και να τα μεταμορφώσει. Επιτακτικά κάθε μέρα αναδύονταν απορίες που απαιτούσαν στοχευμένη παρατήρηση.

Τι κάνει τα παιδιά να επαναλαμβάνουν ή να αναδημιουργούν το ίδιο πράγμα ξανά και ξανά; Η ανάγκη για καλύτερη κατανόηση αυτού του δημιουργήματος; Αποζητούν την επανάληψη τα παιδιά, στα βιβλία που διαβάζουν, στις ιστορίες που ακούν, στα παιχνίδια που παίζουν. Ίσως στην εμπειρία της «επανάληψης», τα παιδιά είναι σε θέση να «αγγίζουν», να «δουν» για να «απορροφήσουν» τις ιδέες τους ή ακόμη και να απολαύσουν τον εαυτό τους σε καινούργιους δρόμους της φαντασίας, σε άλλες καταστάσεις εκτός της δημιουργίας, διερευνώντας τον εσωτερικό τους εαυτό, εμβαθύνοντας στην κατανόησή του.

Τα παιδιά ανέλαβαν υπευθυνότητες και βίωσαν την πραγματικότητα άλλων ρόλων, του δασκάλου, του παρουσιαστή, του διοργανωτή, του φύλακα, του διαχειριστή υλικών και των καταστάσεων. Πειραματίστηκαν με συμπεριφορές και εφαρμογές ρόλων χωρίς να ακολουθούν προδιαγεγραμμένα μοντέλα συμπεριφοράς. Έμοιαζε σαν να ήξεραν ανά πάσα στιγμή με ωριμότητα τι να κάνουν και το έκαναν σωστά. Δοκίμαζαν ρόλους με αυθεντικότητα και απέκτησαν για λίγο άλλες ταυτότητες, λες και έζησαν την ενήλικη ζωή τους στο κάθε σήμερα του νηπιαγωγείου. Λες και γεύτηκαν μια κατάσταση που θα ζήσουν στο μέλλον, αντάξια του σήμερα. Οι ενήλικες, περιχαρακωμένοι στον κόσμο των σταθερών νοημάτων, των προγραμμάτων, μέσα στα διακριτά όρια του πραγματικού, εξωπραγματικού, φανταστικού, έχουν καθορισμένες έννοιες που διαμορφώνουν τον περιβάλλοντα κόσμο και απαιτούν από τα παιδιά να προσαρμοστούν σε αυτές. Η εμπειρία, όμως, μέσα από το παιχνίδι για τα παιδιά είναι πραγματική και όχι φανταστική. Δεν είναι προσποίηση είναι η βιωμένη τους εμπειρία που τα απορροφά. Μέσα από τη δημιουργία και την αλλαγή των παιχνιδιών βιώνουν τους πολλούς δικούς τους τρόπους να μεταμορφώνουν τον κόσμο γύρω τους. Είναι η ποιητική της δημιουργίας τους που φανερώνει τις νοητικά επεξεργασμένες ιδέες τους για εκδοχές του κόσμου αόρατου σε εμάς.

Η πρόκληση των υλικών, η ασάφεια νοήματος διεγείρει τη φαντασία. Τα πάντα γίνονται όλα ή τίποτα. Στο όλα, είναι η πρόκληση της δημιουργικής συμμετοχής και της εξουσιαστικής μεταμόρφωσης. Δίνει δύναμη στα παιδιά να ορίζουν τον κόσμο μέσω των υλικών και των αντικειμένων, όταν τα μεταμορφώνουν σε παιχνίδι. Η

ανθρώπινη φύση στο εξουσιαστικό κομμάτι της δεν είναι χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας, εκεί που μπορεί να παρεκκλίνει σε ατοπήματα. Στην παιδική ηλικία είναι η σχέση με τα αντικείμενα, με τα υλικά που δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να πειραματισθεί, να ορίσει, να διαμορφώσει, να καθορίζει, να δοκιμάζει φόρμες, αντικείμενα του ενήλικου κόσμου. Σε κάνω ό, τι θέλω παιχνίδι, σε μεταμορφώνω σε κάτι άλλο. Είμαι εγώ ο δυνατός σε αυτή τη σχέση. Είμαι δημιουργός, έχω τη δύναμη και έλεγχο πάνω στα αντικείμενα. Η δημιουργικότητα δίνει στα παιδιά χώρο όπου η φαντασία γίνεται έργο και το έργο τους δίνει περηφάνια, όταν αναγνωρίζεται από άλλους, όταν το δείχνουν στους άλλους. Όταν ο χρόνος δίνεται άπλετα, τα υλικά αφήνονται και η άνεση να δημιουργήσουν δεν περιορίζεται από μια δραστηριότητα που έρχεται, για να πετύχει ένα στόχο, τα παιδιά βλέπουν τη φανταστική ιδέα τους οπτικοποιημένη και η επιθυμία τους εκπληρώνεται. Είναι δημιουργοί, είναι κυρίαρχοι ενός κόσμου των μεγάλων που τον οικειοποιούνται μέσα από τα παιχνίδια τους. Μικραίνει ο κόσμος και τον κατέχουν. Ανοίγεται ο εαυτός τους και δημιουργείται χώρος όπου κάθε φανταστικό ή πραγματικό αντικείμενο ή κατάσταση δημιουργείται, ζωντανεύει, χειρίζεται, εξουσιάζεται και παίζεται. Γίνεται το μέσο, το πέρασμα σ' έναν άλλο κόσμο όπου η εξερεύνηση και ανακάλυψη ενός άλλου κόσμου είναι εφικτή. Δεν υπάρχει διαχωριστική γραμμή στους κόσμους του παιχνιδιού και της πραγματικότητας. Είναι χαρακτηριστικό των ενηλίκων τα διακριτά όρια των κόσμων. Για το παιδί υπάρχει μόνο ένας κόσμος, ο δικός του. Αυτός ο κόσμος διαταράσσεται, όταν ζητείται από το παιδί να ακολουθήσει τα προγράμματα των ενηλίκων και τις οργανωμένες δραστηριότητες τους σχολείου σ' έναν χώρο που δεν του ανήκει τίποτε.

Στην Π.Τ., η τάξη ήταν των παιδιών. Ο αυξημένος βαθμός οικειότητας και οικειοποίησης του χώρου φάνηκε στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναλάμβαναν τη φροντίδα των παιχνιδιών και την τακτοποίηση του. Η απορρόφησή τους από την ικανοποίηση που ένιωθαν για τα δικά τους παιχνίδια είχε μεταμορφωτική επίδραση πάνω τους. Είχαν τον χρόνο που αρκούσε για τη δημιουργία τους. Καμία προγραμματισμένη δραστηριότητα δεν έμπαινε εμβόλιμα να διαταράξει την έμπνευση και τη δημιουργία τους. Ο χώρος ήταν στη διάθεσή τους, μπορούσαν να νιώσουν τη μεταμορφωτική επίδραση ενός μυστικού χώρου που ήταν ολοφάνερος μπροστά στα μάτια των άλλων. Μέσα στα νοητά του όρια η φαντασία αβίαστα είχε τον χρόνο να αποκαλυφθεί σε ατομικές ή ομαδικές δημιουργίες.

Πότε κερδήθηκε ο αυτοέλεγχος, πότε αυξήθηκε η προσαρμοστικότητα; Μήπως η υποχρέωση υπακοής σε κάτι άγνωστο προς τη φύση των παιδιών τους δημιουργεί την ανυπακοή, την απειθαρχία, την αταξία; Τι πετυχαίνουμε, αν αφήσουμε το παιδί να αναπτυχθεί όχι με το παιχνίδι αλλά μέσα στο παιχνίδι; Όταν το ίδιο δημιουργεί καταστάσεις παιχνιδιού, όπως ο δημιουργός το δημιούργημά του, μήπως θέτει το πλαίσιο ζωής που έχει ανάγκη και το ίδιο διαμορφώνει; Διαφωνώντας με τον Hans Georg Gadamer, που έβλεπε το παιχνίδι περισσότερο ως κατάσταση ύπαρξης, το παιχνίδι είναι η κατάσταση ύπαρξης των παιδιών που διαμορφώνεται, όταν με το πρώτο κράτημα της κουδουνίστρας νιώθει ικανοποίηση στην πρώτη αίσθηση ισχύος, στη ρύθμιση της σχέσης του με ένα αντικείμενο που το εξουσιάζει. Δεν είναι ο ήχος, η κίνηση, η χαρά που νιώθει αυτό που ωθεί το παιδί στην επανάληψη όσο η πρώτη ικανοποίηση από την ικανότητά του να διαμορφώνει τον κόσμο του ασκώντας έλεγχο και εξουσία σε αυτά που μπορεί.

Τα πού, τα πώς και τα γιατί ενός μετασχηματισμού.

Η ερευνητική προσέγγιση του παιδαγωγικά προσανατολισμένου προβληματισμού σχετικά με την εμπειρία του παιδιού στη σχέση με τα δικά του παιχνίδια και τον ρόλο του στη δημιουργία τους καθόρισε την μετά τη φαινομενολογική προσέγγιση αλλαγή της τάξης. Ήδη κατά τη διάρκεια των καταγραφών στο ημερολόγιο ένιωθα με την αλλαγή της παιδαγωγικής μου στάσης πιο κοντά σε αυτό που δεν γνώριζα παρά σε αυτό που είχα συνηθίσει να βλέπω τον εαυτό μου. Μπορούσα να δω άλλους τρόπους του να είμαι εκπαιδευτικός στην τάξη, που δεν τους έβλεπα παλιά. Με την παρατήρηση γινόμουν μέρος μιας κατάστασης που μονοπωλούσε τον στοχασμό μου. Με τον ρόλο του θεωρού που καθημερινά βίωνα, ένιωθα να αποστασιοποιούμαι, να παίρνω απόσταση και συγχρόνως να είμαι θεατής και ηθοποιός, δάσκαλος και μαθητής, παρατηρητής και παρατηρούμενος, ένας εαυτός σε πολλά ή πολλοί εαυτοί σε ένα. Η παρατήρηση των μαθητών μέσα από την δική τους απόβλεψη την ώρα που η εμπειρία προσλαμβάνονταν ως βίωμα απαιτούσε περίσκεψη που οι επαγγελματίες της παιδαγωγικής πράξης κατέχουν.⁴⁰⁰

Η παρουσία μου στην τάξη, διαμεσολαβημένη πλέον από αυτό που είχα ζήσει και ζούσα, έδινε διαφορετική υπόσταση σε αυτό που ήμουν. Γράφοντας έρχεσαι αντιμέτωπος με τον εαυτό σου. Έχοντας αναδιευθετήσει και επεξεργασθεί τις

⁴⁰⁰ van Manen, οπ.π., 1990.

αμετασχημάτιστες εμπειρίες σε υποκειμενοποιημένη σκέψη, ακολουθεί αναστοχασμός επάνω στα όρια της αντιληπτικής κατανόησης και του παιδαγωγικού προσανατολισμού. Μαζί με τα φαινομενολογικά ερωτήματα που προέκυψαν αναδύονταν ακόμη περισσότερα από την καθημερινή αμφισβήτηση του ρόλου μου, για το πώς έπρεπε να διαμορφωθεί η στάση μου, ο ρόλος μου μετά από αυτή την εμπειρία. Είναι αυτοί οι προβληματισμοί για τον ρόλο του παιδαγωγού που, φέρνοντας στο φως το βαθύ νόημα της παιδαγωγίας, απαιτούν συνεχή στοχαστική ευαισθησία και αδιάκοπη πρόσκληση στη δημιουργική δραστηριότητα του παιδαγωγικού στοχασμού για τη συγκρότηση της Παιδαγωγικής θεωρίας του μοναδικού.

Οι παιδαγωγικές κατανοήσεις και ερμηνείες που μου αποκαλύφθηκαν μέσα από το φαινομενολογικό κείμενο με οδήγησαν στη δική μου «θεωρία του μοναδικού», εμπλέκοντας με και απαιτώντας απάντηση από εμένα. Άκουγα και έβλεπα τα παιδιά, όχι όπως είχα συνηθίσει να τα βλέπω, αλλά όπως ήθελαν να ζουν. Ένιωσα το χάρισμα της φαινομενολογικής στάσης, αυτό το ορισμένο στυλ γνώσης που ο Gadamer ονόμασε «Παιδαγωγικό τακτ» και στο οποίο ο van Manen ως ειδική επίγνωση του τρόπου συμπεριφοράς σε διαφορετικές παιδαγωγικές καταστάσεις. «Το να ασκείς τακτ σημαίνει να βλέπεις μια κατάσταση που απαιτεί ευαισθησία, να κατανοήσεις το νόημα αυτού που φαίνεται, να αισθανθείς τη σημασία αυτής της κατάστασης, να ξέρεις πώς και τι να κάνεις και να το κάνεις πράγματι σωστά»,⁴⁰¹ με μια σημαντική του διάσταση την ικανότητα αυτοσχεδιασμού, το παιδαγωγικό τακτ εξαρτάται από τον δάσκαλο, την κρίση στην πρακτική κατάσταση του εδώ και τώρα.

Ίσως το δικό μου παιδαγωγικό τακτ με οδήγησε σε καχυποψία απέναντι σε οποιαδήποτε θεωρία, μοντέλο εκπαιδευτικής δράσης ή αναλυτικού προγράμματος, τις αλλαγές των οποίων οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να ακολουθούμε. Μέσα στο πλαίσιο και στον ορίζοντα που μπορούσα να αντιληφθώ, βίωσα τη διαδικασία της αναγωγής, αναστέλλοντας και ουδετεροποιώντας όλες τις αποβλεπτικότητες, ώσπου συγκροτήθηκε η εποχή και με κατέστησε παρατηρήτρια του εαυτού μου, παίρνοντας αποστάσεις από αυτό που μέχρι τότε θεωρούσα δεδομένο και το κατέστησε αντικείμενο παρατήρησης, διερεύνησης, στοχασμού. Αρχισα να αμφισβητώ τον τρόπο με τον οποίο ήμουν νηπιαγωγός μέχρι τότε, δεν έθεσα απλά ερωτήματα αλλά

⁴⁰¹ van Manen, *οπ.π.*, 1991, σ. 146.

έγινα μέρος του ερωτήματος, ανακρίνοντας με, από την καρδιά της ύπαρξης μου. Η ιδιαίτερη συμπεριφορά των παιδιών που συγκρότησε τη μοναδικότητα της εμπειρία βιώθηκε από τη γράφουσα ως κάλεσμα στον κόσμο τους.

Οι συνεχείς εκπλήξεις αντανακλούσαν τη στοχαστική διάθεση που με παρέσυρε στις ανεξέλεγκτες διαστάσεις της αμφιβολίας και της αμφισβήτησης. Και όσο αυτές βάθαιναν τόσο αναδύονταν μέσα από τις προκλήσεις νέα πεδία διευρυμένης δυναμικής. Κάτι αντηχούσε διαφορετικά μέσα μου, κάτι που δεν μπορούσα να το αγνοήσω αλλά τολμούσα να το ακολουθήσω στις νέες δυνατότητές του. Σταμάτησα να ετοιμάζω δραστηριότητες, για να είναι απασχολημένοι οι μαθητές. Ένιωθα να φεύγω από το σχολείο φορτωμένη με όμορφες εικόνες, δώρο του ανοίγματος στις εμπειρίες της κάθε μέρας, δώρο του χρόνου να κατοικώ στον τόπο των παιδιών, στο δικό τους παρόν. Μετά από το δύσκολο διάστημα των αμφιβολιών πέρασα σε μια διαμορφωτική ανοιχτότητα, μέσα στην οποία ήμουν πάντα έτοιμη να καταλάβω τι ζητούσαν από μένα οι ιδιαίτερες περιστάσεις περιορίζοντας αρχικά τις όποιες προγραμματισμένες δραστηριότητες είχα σχεδιάσει. Δεν ήταν μια αυτοτελής εμπειρία αλλά μια συνεχιζόμενη, προκλητικά ανανεούμενη, που σταδιακά με απάλλαξε από τις προκαταλήψεις για τον παιδαγωγικό μου ρόλο μέχρι που βίωσα την απελευθέρωση από αυτές. Δέχθηκα ότι οι παιδαγωγικοί χώροι δεν είναι εκεί που καλά έχουν προετοιμασθεί από τον δάσκαλο, είναι εκεί που το παιδί μπορεί να παίζει και να νιώσει ελεύθερο. Είδα τις παιδαγωγικές δυνατότητες του χώρου. Όταν άλλαξε η παιδαγωγική μου ματιά, άλλαξε και η άποψή μου για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Η τάξη άδειασε από οτιδήποτε ήταν ξένο από τα έργα των παιδιών.

Η θέση του δασκάλου στην παρεούλα δεν ήταν ποτέ κατελιμμένη από εμένα. Είναι θέση με υψηλό συμβολισμό, εγώ την είχα εκχωρήσει και την ανέλαβαν τα παιδιά. Γράψαμε τη δική μας παιδαγωγική του χώρου, τα παιδιά μπορούσαν από οποιοδήποτε σημείο της τάξης να αντλήσουν παιδαγωγικά νοήματα και ευκαιρίες. Ο χώρος προκαλούσε την περιέργεια των παιδιών, προσφέροντάς τους ερεθίσματα, ευκαιρίες διερεύνησης και ανίχνευσης ταλέντων. Η εμπειρία ενεργοποίησε τη διακριτικότητα, της χαρίστηκα με όση περισσότερη εκχώρηση του προγράμματος μπορούσα, η ανάγκη στοχασμού και αναστοχασμού με προσανατόλιζε όλο και πιο παιδαγωγικά στους μαθητές μου. Η καθημερινότητα της τάξης με τα παιδιά να αυτοοργανώνονται, να συναποφασίζουν, να πειραματίζονται με δημιουργικές

εμπνεύσεις χωρίς άγχος, να βιώνουν το θαύμα της δημιουργίας, της έμπνευσης, της αποδοχής, να αποζητούν όλο και περισσότερα παιχνίδια, να ανταποκρίνονται σε όποια κατάσταση ευθύνης με πρωτόγνωρη ωριμότητα, να βιώνουν τη χαρά της εμπειρίας να είναι αυτά εκπαιδευτές άλλων παιδιών και των οικείων τους με έφερε σε μια κατάσταση διαφορετικής, αυξημένης παιδαγωγικής επαγρύπνησης, σε προσαρμογές που δεν είχα ονειρευτεί. Αλλά το σπουδαιότερο στα μάτια μου, στη σκέψη μου, ήταν ότι τα παιδιά ξέφυγαν από τις διαστάσεις που οι παιδαγωγικές θεωρίες με είχαν αναγκάσει να δεχθώ. Τα άκουσα, όχι όταν φώναζαν, όταν και ως ψίθυρος χαράς αντηχούσε στην τάξη η ευτυχία τους. Ένας ορίζοντας νέων αποριών, εμπνεύσεων, ιδεών έμπαινε στην παλάντζα των παγιωμένων αντιλήψεων και των μέχρι τώρα βεβαιοτήτων. Αναθεώρησα ό,τι πίστευα για τις δυνατότητες των παιδιών. Στον διάλογο μας ακούγαμε ο ένας τον άλλο χωρίς διαφορά επιπέδου. Με δέχθηκαν σαν σύντροφο και συμπαίκτη και τα δέχθηκα σαν συνοδοιπόρους στο όνειρο. Ανοίχτηκε χώρος μέσα μου που δεν υπήρχε και σε αυτόν έχανα τον γνωστό εαυτό μου και έβρισκα έναν καινούργιο. Πιο αποφασιστικό, πιο μακριά από όλα όσα μέχρι τότε είχα υιοθετήσει.

Ανταποκρίθηκα στο κάλεσμα και επέτρεψα στον εαυτό μου να αλλάξει, χωρίς την παραμικρή υποχρέωση συντήρησης του παλιού ρόλου. Στην ερώτηση τι παιδαγωγός μπορώ να είμαι μετά την φαινομενολογική γνώση, μια βαθιά στοχαστικότητα με οδήγησε στο πώς να ενεργήσω μετά την πλήρη κατανόηση του τι σημαίνει για ένα παιδί να έχει τη δυνατότητα να κατασκευάζει τα δικά του παιχνίδια και να αφεθώ στη μετασχηματιστική επίδραση της βιωμένης μου εμπειρίας, ώσπου οδηγήθηκα τελικά στη στοχαστική μάθηση. Όταν σκέφτομαι και ξανασκέφτομαι όλη την περίοδο που μεσολάβησε μέχρι να πάρει η τάξη το χαρακτηριστικό της όνομα Παίζουσα Τάξη, αναμετρώντας τα βήματα της μεταμορφωτικής μου εμπειρίας, ένα αίσθημα απέραντης ικανοποίησης με κατακλύζει για αυτό που η φαινομενολογία έκανε μαζί μου.

Αυτή ήταν η θεωρία του μοναδικού της δική μου τάξης όπου η ίδια η βιωμένη εμπειρία μέσα από μια φαινομενολογική προσέγγιση έγινε έγκυρη βάση για πρακτική δράση. Και εδώ η αντίληψη του Gadamer ⁴⁰² για το άνοιγμα και τη διατήρηση των ανοιχτών δυνατοτήτων, έφερε έναν αέρα φρέσκο μιας καινούργιας οπτικής της

⁴⁰² Gadamer, *οπ.π.*

παιδαγωγίας, που διεκδίκησε με τον δικό της τρόπο τη στάση μας απέναντι της. Αυτή η καινούργια παιδαγωγία ονομάστηκε Παίζουσα Τάξη, με στημόνι και υφάδι όλα όσα μάθαμε, ονειρευτήκαμε, μα πάνω από όλα, με όσα τα παιδιά έδειξαν και ευτυχώς ήμουν εκεί, τα είδα και τα αφογκράστηκα.

9. Το Homo Ludens και η Παίζουσα Τάξη

Ο J.Huizinga στο έργο του αναπτύσσει μια τυπολογία βάσει της οποίας το παιχνίδι εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο και μέσα από μια ευρεία καταγραφή εννοιολογικά ανεξάρτητων χαρακτηριστικών του ανοίγει μια προοπτική για τις δραστηριότητες οι οποίες δεν αναγνωρίζονται συνήθως ως παιχνίδι, ώστε τελικά αυτές οι δραστηριότητες να έρθουν σε διαλεκτική αντιπαράσταση με το παιχνίδι. Αντλώντας από το έργο του, επιχειρείται η αποτύπωση της προοπτικής της Π.Τ ως πολιτιστικού φαινομένου. Σε αυτήν την προσπάθεια θα αναζητηθεί αυτό που «παίζεται», όταν η τάξη παίζει, και θα επιχειρηθεί μια απάντηση στο ερώτημα αν αυτό που συγκροτεί το καθοριστικό σύνολο μετατοπίσεων από μια κλασική τάξη νηπιαγωγείου συνιστά περιέχον ή περιεχόμενο του πολιτισμού. Για τον ορισμό του πολιτιστικού φαινομένου υιοθετείται ο ορισμός του πολιτισμού ως το σύνολο των υλικών, πνευματικών, τεχνικών επιτευγμάτων και επιδόσεων που είναι αποτέλεσμα των δημιουργικών δυνάμεων και των ικανοτήτων του ανθρώπου και που εκφράζεται ιστορικά στους τύπους και στις μορφές οργάνωσης και δράσης της κοινωνίας καθώς και στη δημιουργία (υλικών και πνευματικών) αξιών· το σύνολο των πνευματικών και καλλιτεχνικών επιδόσεων και επιτευγμάτων του ανθρώπου (τέχνες, επιστήμες, θεσμοί, δίκαιο, θρησκεία, έθιμα κτλ.), πνευματικός πολιτισμός, κουλτούρα.⁴⁰³ Η ανάγνωση και η γραφή υπήρξαν ένα τεράστιο βήμα του ανθρώπου στον πολιτισμό. Από αυτόν τον ορισμό προκύπτει ότι η Π.Τ. θα κριθεί ως πολιτιστικό φαινόμενο από το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων της, ως αποτέλεσμα των δημιουργικών δυνάμεων στις οποίες δόθηκε χώρος να αναπτυχθούν.

Η Π.Τ. διακρίθηκε όχι γιατί το παιχνίδι εντάχθηκε στην εκπαιδευτική της διαδικασία αλλά γιατί η ίδια εντάχθηκε στην πολιτισμική διαδικασία που λέγεται παιχνίδι. Ζητούμενο, επομένως, δεν είναι το παιγνιώδες στοιχείο στην τάξη αλλά της τάξης κατ' αντιστοιχία με το παιγνιώδες στοιχείο του πολιτισμού. Η Τάξη, από το Class Ludens-Παίζων Άνθρωπο, ονομάστηκε σε Παίζουσα Τάξη, φανερώνοντας τον ισχυρό εννοιολογικό δεσμό με το «παίζειν». Αν και, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο μετασχηματισμός σε Παίζουσα Τάξη δεν προκλήθηκε μόνο από το παίζειν αλλά από το κατασκευάζειν, εντούτοις, η Π.Τ. σε αυτή την καινούργια εκπαιδευτική

⁴⁰³https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq

πραγματικότητα έπαιζε συνέχεια όλων των ειδών τα παιχνίδια και λειτουργούσε με αόρατους κανόνες, χωρίς συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο. Η αίσθηση που αφήνει ένα παιδί όταν παίζει είναι ότι δημιουργεί έναν αόρατο μαγικό κύκλο με δικό του χωροχρονικό πλαίσιο και βυθίζεται σε αυτόν. Σταδιακά, ο μαγικός κύκλος παιχνιδιού διευρύνθηκε και περιέλαβε όλη την τάξη ο οποία έμοιαζε ως το ιδεώδες μιας καλοσχεδιασμένης πράξης, μιας ανώτερης μορφής συνεργασίας.

Η αναζήτηση της έννοιας του παιχνιδιού της Π.Τ. και το πώς συγκροτήθηκε η εμπειρία γύρω από αυτό επιχειρήθηκε μέσα από το υλικό παρατήρησης και αποτύπωσης των λειτουργιών του παιχνιδιού στον μαγικό κύκλο της Π.Τ. Η αντίθεση μεταξύ σοβαρότητας και παιχνιδιού δεν αποτελεί μέρος της προβληματικής της παρούσας εργασίας, γιατί τα παιδιά παίζουν με τέτοια επίδειξη σοβαρότητας που δεν αφήνει περιθώριο ανάλυσης ή επισήμανσης. Εξάλλου, ο J.Huizinga, παρά τις όποιες κριτικές έχει δεχθεί για το θέμα αυτό, έχει δηλώσει ότι «το παιχνίδι γίνεται σοβαρότητα και η σοβαρότητα, παιχνίδι»,⁴⁰⁴ καταδεικνύοντας τη δυσκολία να τεθούν σαφή όρια ανάμεσα στα δύο.

Τι παίζεται λοιπόν όταν παίζει η Παίζουσα Τάξη; Το ερώτημα αυτό θα λειτουργήσει ως οδηγός για τον εντοπισμό του νοήματος του παιχνιδιού ως σημαίνουσας κοινωνικής λειτουργίας⁴⁰⁵ και ως ένα σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο εκπαίδευσης που διαφοροποιείται από οτιδήποτε συμβαίνει σε μια τυπική τάξη νηπιαγωγείου. Αναζητώντας την πολιτιστική προοπτική της Π.Τ., το ενδιαφέρον εστιάζεται στις κοινωνικές εκδηλώσεις του παιχνιδιού, αυτό δηλαδή που ο J.Huizinga ονομάζει ανώτερες μορφές παιχνιδιού.⁴⁰⁶ Σε μια πρώτη ανάγνωση, ίσως φαντάζει τολμηρό να ταξινομηθεί μια πρωτοβάθμια εκπαιδευτική δομή στη σφαίρα του παιχνιδιού. Για τη θεμελίωση του ισχυρισμού ότι στην Παίζουσα Τάξη λαμβάνει χώρα μια πολιτισμική λειτουργία, η αναζήτηση σε αυτήν των χαρακτηριστικών το παιχνιδιού από την οπτική του J.Huizinga είναι η πιο ασφαλής αφορμηση. Όπως κάθε πολιτισμός βρίσκει το παιχνίδι μπροστά του και δεν το δημιουργεί, δεν διεκδικεί την εφεύρεση του αλλά το ακολουθεί παίζοντας μαζί του σαν μια πράξη με σαφή προσδιορισμό της ποιότητας της, διαφοροποιημένη και έξω από τη συνήθη ζωή, έτσι και η Παίζουσα Τάξη το βρήκε μπροστά της. Της το επέβαλαν τα παιδιά με τη συμπεριφορά τους. Η

⁴⁰⁴ Huizinga, *οπ.π.*, 2010, σ. 22.

⁴⁰⁵ *Οπ.π.*, σ. 15.

⁴⁰⁶ *Οπ.π.*, σ. 20.

απάντηση που έχει να δώσει η Π.Τ. είναι το πώς διαχειρίστηκε αυτό το πολιτιστικό προϊόν.

Από τα πρώτα παιχνίδια που δημιουργήθηκαν μέχρι το σημείο που η τάξη εντάχθηκε στη σφαίρα του παιχνιδιού εμφανίζονται τα τυπικά χαρακτηριστικά που ο J.Huizinga αποδίδει στο παιχνίδι ως διαμορφωτικά στοιχεία της υπόστασης της. Πάντα η ασχολία με τα παιχνίδια ήταν εκούσια δραστηριότητα,⁴⁰⁷ καμία υποχρεωτική συμμετοχή δεν ορίστηκε. Παρόλα αυτά, η δυνατότητα ελεύθερης αποχώρησης έμενε απλά στα όρια της δυνατότητας, γιατί υπερτερούσε η απόλαυση της συμμετοχής. Το αίσθημα ελευθερίας που ένιωθαν τα παιδιά ενίσχυε την απόλαυση που τη βίωναν χωρίς περιορισμούς. Αρχικά, το παιχνίδι όπως συμβαίνει πάντα, ήταν μια δραστηριότητα διαχωρισμένη από τις συνήθειες της σχολικής πραγματικότητας, μέχρι που έγινε η σχολική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας μια ευρεία σημασιολογική περιοχή. Το «πέραςμα σε μια προσωρινή σφαίρα με εντελώς δική της διάταξη»,⁴⁰⁸ που πάντα εκτυλίσσεται με σοβαρότητα, αφοσίωση, απορρόφηση, ανιδιοτέλεια, απομόνωση, τάξη και μυστικότητα, παγιώθηκε από την άνεση των παιδιών να δημιουργούν και να παίζουν παιχνίδια με τα δικά τους όρια χρόνου και χώρου, σε μια τάξη που η καθημερινότητα της έγινε ένα ανοιχτό πεδίο παιχνιδιού. Ο χρόνος ήταν των παιδιών και όχι του προγράμματος. Καμία προσχεδιασμένη δραστηριότητα δεν εμβόλισε το παιχνίδι, για να το σταματήσει. Σε κανένα πρόγραμμα δεν μπήκε σαν συμπλήρωμα με τις συνήθειες οδηγίες που δίνονται στο νηπιαγωγείο: «παίξετε για λίγο ή μαζέψτε τώρα το παιχνίδι ή παίζετε εδώ με αυτά τα παιχνίδια και αυτά τα παιδιά». Το «χαρακτηριστικό της ανιδιοτέλειας»⁴⁰⁹ που αναφέρει ο J.Huizinga φανερώθηκε στην αρχή ως ένα διάλειμμα, μια προσωρινή δραστηριότητα που θα πρόσφερε κάποια ικανοποίηση και θα τελείωνε. Με την απαίτηση των παιδιών, η απόλαυση και η χαρά που ένιωθαν όταν έπαιζαν έφερε εξωραϊσμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, ως τακτικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία, έγινε ένα διάλλειμα που δεν τελείωσε ποτέ. Σταδιακά, αποτέλεσε μια αναγκαιότητα και από συγκεκριμένη δραστηριότητα παιδαγωγικού σκοπού έγινε η αναγκαιότητα που οδήγησε στον μετασχηματισμό της τάξης.

⁴⁰⁷ Οπ.π., σ. 20.

⁴⁰⁸ Οπ.π., σ. 21.

⁴⁰⁹ Οπ.π., σ. 22.

Η παγίωση των πρακτικών και η συνεχής διαμόρφωση του μοντέλου της όχι μόνο δεν έφεραν ένα τέλος στο παιχνίδι αλλά διατήρησαν όλα τα χαρακτηριστικά που το παιχνίδι έχει όσο διαρκεί, κίνηση, αλλαγή, μεταβολή, ακολουθία, σχέση, διαχωρισμό, προσδίδοντας στην τάξη τη μορφή πολιτιστικού φαινομένου. Στη μη προσχεδιασμένη διάταξη του χώρου, εκτός των περιφερειακών σταθερών επίπλων, οριοθετούνταν συνεχώς πεδία παιχνιδιού χωρίς ορατά όρια, με κανόνες που κάθε φορά προέκυπταν με στόχο να πραγματοποιθούν οι ανάγκες του εκάστοτε παιχνιδιού. Η ευθύνη ήταν αποκλειστική των μαθητών οι οποίοι έπαιζαν με «ιερή σοβαρότητα» και στο τέλος επανέφεραν τον χώρο σε κατάσταση ετοιμότητας για την επόμενη μέρα ή για οποιαδήποτε άλλη χρήση.

Περιγράφοντας την Π.Τ. αποκαλύπτεται διαρκώς η σύνδεση με τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού από το *Homo Ludens*, με πιο σημαντικό την «απόλυτη και ιδιόρρυθμη τάξη» που επικρατεί μέσα στα πεδία του παιχνιδιού και την γνωρίζουν μόνο οι παίκτες. Τα πεδία αυτά σηματοδοτούν τους δικούς τους αυτοτελείς και προσωρινούς μαγικούς κύκλους παιχνιδιού, όπου οι ιδιαίτεροι κανόνες γίνονταν σεβαστοί και για την τήρησή τους οι παίκτες επιστράτευουν όλες τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου, δίνοντας απόλυτη τάξη μέσα στη φαινομενική αταξία. Χωρίς κανόνες και υποχρεωτικά προγράμματα η μαγεία του παιχνιδιού διατηρείται και μετά το τέλος του.⁴¹⁰

Τα παιδιά με το «ανήκειν» σε μια κοινότητα παιχνιδιού νιώθουν αποδοχή, συντροφικότητα, αίσθημα σπουδαιότητας, δημιουργούν σχέσεις που διαρκούν και πολλές φορές συνεχίζονται και εκτός σχολείου. Στο παιχνίδι όλα γίνονται στα ψέματα αλλά αυτό δεν αποτρέπει την μετατροπή της απόλαυσης σε ένταση και σε έκσταση. Το στοιχείο της έντασης που δημιουργείται σε κάθε παιχνίδι με την αβεβαιότητα της έκβασης, τις ανοιχτές και απροσδιόριστες δυνατότητες, την επιθυμία για νίκη διαμορφώνει ηθικές αξίες από τη στιγμή που θέτει τον παίκτη αντιμέτωπο με τις ικανότητες του, το θάρρος, τις δεξιότητες και την εντιμότητα του. Παρόλο που επιθυμία κάθε παίκτη είναι η θετική έκβαση, η νίκη για αυτόν, η δέσμευση και η τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού προδιαγράφει την καλή έκβαση και το γόητρο του παίκτη. Ο πολιτισμός πάντα παίζεται με κανόνες. Απαιτεί πάντα δίκαιο

⁴¹⁰ Οπ.π., σ. 27.

παιχνίδι,⁴¹¹ η πίστη και η προσπάθεια για καλή έκβαση δεν αφήνουν περιθώριο σε πράξεις που διαταράσσουν τη διαδικασία διεξαγωγής του. Βλέποντας τους μαθητές να τηρούν τους κανόνες παιχνιδιού σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, δόθηκε απάντηση στο πώς η τάξη λειτουργούσε χωρίς κανόνες.

Στους προβληματισμούς για το πόσο συνειδητά ενεργούν τα παιδιά στην Π.Τ, η παρομοίωσή τους με την αντίστοιχη των ανθρώπων που συμμετέχουν με ιερή σοβαρότητα και απορρόφηση σε τελετουργίες και πολιτισμικά δρώμενα τα οποία διαμορφώθηκαν από την ανθρώπινη συμπεριφορά δίνει την απάντηση. Παίζοντας, τα παιδιά μεταφέρονται σε έναν άλλο κόσμο στη σφαίρα της φαντασίας, στον κόσμο της σημασίας του παιχνιδιού που ο παίκτης της αποδίδει. Η συμμετοχή σε αυτήν την σημασιολογική περιοχή και η φαντασιακή ανάληψη ρόλων είναι πραγμάτωση μυστική.⁴¹² Όταν υποδύονται τον ρόλο του δασκάλου και όλοι οι μαθητές σηκώνουν το χέρι και περιμένουν υπομονετικά να μιλήσουν και αυτοπειθαρχούν χωρίς κάποιος να τους το επιβάλλει,⁴¹³ γίνεται φανερό ότι μόνο ένα πολιτισμικό επίτευγμα βασισμένο στο παιχνίδι θα μπορούσε να προκαλέσει τέτοιες συμπεριφορές. Η ελευθερία του παιχνιδιού που βιώνεται ως ελευθερία δράσης στην Π.Τ χαρακτηρίζει εξ ολοκλήρου τη συμπεριφορά των παιδιών. Παίζουν όταν προβάρουν ρόλους, παίζουν όταν δημιουργούν παιχνίδια, παίζουν όταν τα παρουσιάζουν, παίζουν όταν γίνονται δάσκαλοι στα άλλα παιδιά ή προβάρουν άλλους ρόλους. Ακόμη και όταν δεν παίζουν, νιώθουν παίκτες ενός ατελείωτου παιχνιδιού.

Οι όροι της ελεύθερης χρήσης των υλικών και της δυνατότητας αλλαγής των παιχνιδιών, που γίνονται δεκτοί από την αρχή ως ουσιαστική προϋπόθεση, διαμόρφωναν τις πρακτικές της Π.Τ. που με τα χρόνια διατηρούσαν το στοιχείο της επανάληψης και της μεταβολής. Άλλωστε, όπως δηλώνει ο J.Huizinga όλες οι ανώτερες μορφές πολιτισμού εξυφαίνονται με αυτά τα δύο, σαν το στημόνι με το υφάδι ενός υφάσματος.⁴¹⁴ Υπάρχει πάντα χρόνος, μέσα σε μια κατάσταση αυθεντικής ελευθερίας, για τη δημιουργία παιχνιδιών με σχεδιαστικές προτάσεις της εκπαιδευτικού και των μαθητών, για την επανασχεδίαση, την τροποποίηση των όρων, για το συνεχές παίξιμο και την παρουσίαση των παιχνιδιών σε διαδικασίες με κίνηση,

⁴¹¹ Οπ.π., σ. 309.

⁴¹² Οπ.π., σ. 29.

⁴¹³ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ Νο 119...

⁴¹⁴ Οπ.π., σ. 23.

αλλαγή, μεταβολή. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, το παιχνίδι παίρνει την εκάστοτε πάγια μορφή του ως πολιτιστικό αντικείμενο.

Μέσα από την οπτική Huizinga για το παιχνίδι ως μέσο μετάβασης, ως πέρασμα σε μια άλλη τάξη πραγμάτων και τον τρόπο που παρουσίασε διάφορες πολιτισμικές μορφές ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι, έγινε η ανάλυση της Π.Τ. ως μιας πολιτισμικής μορφής. Ο πολιτισμός, όπως υποστήριξε ο Huizinga, στις αρχικές του φάσεις παίζεται, «δεν γεννιέται από το παιχνίδι σαν ένα βρέφος που αποσπάται από τη μήτρα: γεννιέται στο και ως παιχνίδι, και ουδέποτε εγκαταλείπει τον χώρο του παιχνιδιού».⁴¹⁵ Αυτή η φράση, που συνοψίζει όσο λίγες τη βαθιά σύνδεση του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, διατηρεί το ίδιο νόημα και για την Π.Τ που γεννήθηκε στο παιχνίδι και ως παιχνίδι, με ένα εύρος δράσης που ξεφεύγει από την εικόνα παιδιών που μόνο παίζουν αλλά σαν ολοκλήρωση-μετουσίωση του ορισμού που ο Huizinga έδωσε για τον πολιτισμό «Ο πολιτισμός, ως συνθήκη της κοινωνίας, υπάρχει όταν ο έλεγχος πάνω στη φύση, στο υλικό, ηθικό και πνευματικό πεδίο διατηρεί μια κατάσταση που είναι ανώτερη και καλύτερη από ό, τι θα μπορούσε να είναι από τις δεδομένες φυσικές συνθήκες και της οποίας τα χαρακτηριστικά είναι μια αρμονική ισορροπία των υλικών και πνευματικών αξιών και ένα περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενές ιδανικό στην επιδίωξη του οποίου επιδίδεται η κοινότητα σε διάφορες δραστηριότητες».⁴¹⁶

Συνοψίζοντας, με το παιχνίδι που εμφανίζεται πάντα σαν μια μεγάλη πρόκληση, παραμένει ασύλληπτο και αδιάστατο στην ολότητά του, αντιστέκεται στις γενικεύσεις και τις αναγωγές και δεν αποτελεί αποκλειστικό αντικείμενο ανάλυσης κανενός επιστημονικού λόγου, επιχειρήθηκε η εννοιολόγηση της Π.Τ. ως πολιτισμικού φαινομένου μέσα από το Χόμο Λιουντενς.

9.1.Η Παίζουσα Τάξη και το παιχνίδι

Στην Π.Τ. δεν βρίσκουμε ένα σύνολο παιδιών και ένα σύνολο παιχνιδιών αλλά ένα σύνολο κόσμων που δημιουργούνται και αναδημιουργούνται, ένα σύνολο από ενδεχομενικότητες για την κάθε ιδιαίτερη σχέση του παιδιού με ένα παιχνίδι. Πρόθεση της παρούσας μελέτης δεν είναι απλώς η ανεύρεση των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού του Huizinga αλλά και η αποσαφήνιση των ορίων της οντολογικής

⁴¹⁵ Οπ.π., σ. 257.

⁴¹⁶ Huizinga, οπ.π., 1936, σ. 36.

διάστασης του παιχνιδιού στην τάξη χωρίς να γίνει αναφορά στις θέσεις άλλων φιλοσόφων για το παιχνίδι. Τα παιχνίδια στην Π.Τ. δημιουργούνται ως προϊόντα έμπνευσης και φαντασίας, ως παραγόμενα των θεματικών προσεγγίσεων, των διδακτικών σεναρίων και των σχεδίων εργασίας που εκπονούνται στην τάξη με πρόταση της εκπαιδευτικού ή των μαθητών, ως μεταφορά των κειμένων της παιδικής λογοτεχνίας ή προκύπτουν μέσα από την ανάγκη κατανόησης κάποιας έννοιας, όπως «εθελοντισμός», «κοινό» ή κάποιας εξειδικευμένης γνώσης όπως «μίξη χρωμάτων». Η γνώση που προκύπτει ή προσεγγίζεται μέσα από ποικίλες αφορμές αξιοποιείται πολλαπλά σε πρωτότυπες δημιουργίες, μέσα από τις σχεδιαστικές ιδέες της εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η επαφή των μαθητών με την καινούργια γνώση και με μία ποικιλία εννοιών διαμορφώνεται συνεχώς με όρους ατομικούς. Το αυτοσχέδιο παιχνίδι αξιοποιείται για τη φιλοξενία και καλλιέργεια όλων των παιδαγωγικών στόχων και αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών, με τρόπο που καμία δραστηριότητα κατάκτησης γνώσης δεν μπορεί να προσφέρει. Το παιχνίδι όχι μόνο δεν οριοθετήθηκε αλλά αναδείχθηκε σε πεδίο έκφρασης πρωτοβουλιών, αυτορρύθμισης, δημιουργικής έμπνευσης και αυτοσχεδιασμού. Εντάχθηκε με τρόπο καινοτόμο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και μέσα από αυτήν πήρε τη μορφή του.

Ίσως, στο σημείο αυτό να φανεί μια αντίφαση με την έννοια του σκοπού, η έλλειψη του οποίου αναφέρεται από τον Huizinga στα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Ωστόσο, η λογική του «παίζω για το παιχνίδι», ελεύθερα, δεν καταστρατηγήθηκε καμία στιγμή. Η ελεύθερη χρήση από τα παιδιά ήταν πάντα δική τους απόφαση και το παίξιμο γινόταν με την ίδια ιερή σοβαρότητα και απορρόφηση από τον ρόλο. Η φυσική παρόρμηση του παιδιού για παιχνίδι ικανοποιείται με τη βίωση διαφορετικών ρόλων μέσα στο παιχνίδι, οι οποίοι διαμορφώνουν ανάλογα την εμπειρία. Η φύση του παιχνιδιού δεν υπόκειται σε μετρήσεις και ποσοτικές εκτιμήσεις. Η αξία του εναπόκειται στην ποιότητα της εμπειρίας που προσφέρει στον κάθε μαθητή στο πλαίσιο εμπλοκής του με το πλαίσιο της τάξης και με το πεδίο ατομικής του ανάπτυξης. Η αβίαστη επιλογή των παιχνιδιών δίνει τη δυνατότητα της επίγνωσης και της διαμόρφωσης της εξέλιξης της δικής τους παιχνιδιάρικης πραγματικότητας στην οποία τα παιδιά έβρισκαν το προσωπικό τους νόημα, σε αντίθεση με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία λίγες ευκαιρίες αυτενέργειας και ευθυμίας

μπορεί να προσφέρει. Η ποιότητα της ελευθερίας και του χρόνου για τη συνέχιση του παιχνιδιού τους πρόσφερε την άνεση να απορροφηθούν απόλυτα από τον εκάστοτε ρόλο που υποδύονταν. Και είναι αυτή η απορρόφηση που καταλύει το «στοιχείο της προσποίησης»⁴¹⁷ και το μετατρέπει σε έκσταση. Τα παιδιά, όταν παίζουν, δεν προσποιούνται κάποιους ρόλους αλλά τους αναπαριστούν συμβολικά και η αναπαράσταση που είναι γεμάτη φαντασία και πίστη δεν δημιουργεί μια πλαστή πραγματικότητα αλλά σύμφωνα με τον Huizinga «μια επιφαντική πραγμάτωση, μια «εξεικόνιση» με την αρχική έννοια της λέξης».⁴¹⁸ Με άλλα λόγια, ενόσω τα παιδιά παίζουν ενώνονται μυστικά με τον ρόλο τους και γίνονται ο ρόλος τους, δημιουργώντας «μια εικόνα από κάτι διαφορετικό, πιο ωραίο ή πιο υψηλό ή πιο επικίνδυνο απ' ό, τι συνήθως είναι»⁴¹⁹ και έτσι ξεστρατίζουν και απομακρύνονται από τον εαυτό τους. Η μέθεξη με τον ρόλο γίνεται η αλήθεια τους, χωρίς όμως να χάνουν εντελώς, ή χάνοντας πρόσκαιρα, τη συνείδηση της τρέχουσας πραγματικότητας.

Η ανάπτυξη της φαντασίας και της συμβολικής ικανότητας είναι από τις πρωτεύουσες αναπτυξιακές δυνατότητες που προσφέρει το παιχνίδι στο παιδί και δεν διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο του παιχνιδιού. Είναι η φαντασία σε δράση και καθοδηγεί το παιδί όταν σχεδιάζει, όταν παίζει ή όταν επανασχεδιάζει. Μέσα στη φαντασία τους τα παιδιά γίνονται οι ρυθμιστές της πραγματικότητάς τους. Στην Π.Τ. τα παιδιά, απελευθερωμένα από τις συνήθειες τακτικές εκπαίδευσης με όρια, κανόνες, υποδείξεις συμπεριφοράς, ένιωθαν ελευθερία στο όνειρο. Τα κίνητρα για την εκπλήρωση ενός ονείρου είναι τα κίνητρα διαμόρφωσης μιας κατάστασης παιχνιδιού. Ο πειραματισμός στο παιχνίδι είναι η άνευ όρων και επιπτώσεων δοκιμή του ονείρου. Η ρευστότητα της έκβασης του παιχνιδιού διαμορφώνει φανταστικές ενδεχομενικότητες και είναι η διακινδύνευση, το απρόβλεπτο της έκβασης που προκαλεί το συνεχές παίξιμο. Κάθε στιγμή είναι ιδανική για τα παιδιά για να αλλάξουν και να εξωραϊσουν την πραγματικότητά τους, ενεργοποιώντας σωματικές και νοητικές δυνάμεις, και για να αφεθούν με ευχαρίστηση στη φαντασία όπου με μια κίνηση, ένα λεκτικό σενάριο ή ένα αντικείμενο μεταφέρονται στον χωροχρόνο του παιχνιδιού και στα συναισθήματα που το κατακλύζουν. Σε μια ζωή χωρίς παιχνίδι πόσα συναισθήματα μπορεί να βιώσει το παιδί;

⁴¹⁷ Οπ.π., σ. 21.

⁴¹⁸ Οπ.π., σ. 29.

⁴¹⁹ Οπ.π., σ. 29.

Η ελευθερία του παιχνιδιού γίνεται ελευθερία στη διαμόρφωση της ψυχικής τους κατάστασης. Είναι η αίσθηση ισχύος που αποκομίζουν ως προς τη διαμόρφωση του εαυτού τους και του εσωτερικού τους κόσμου και την επιλέγουν συνειδητά. Είναι η ίδια πρωταρχική αίσθηση ισχύος που αισθάνεται ένα μωρό, όταν πρώτη φορά κρατήσει στο χέρι του μια κουδουνίστρα και νιώσει με την πρώτη κίνηση μια ικανοποίηση πέρα από αυτήν που αισθάνεται όταν ικανοποιούνται οι σωματικές του ανάγκες. Τα συναισθήματα που βιώνονται κατά το παίξιμο μιας φανταστικής κατάστασης είναι της ίδιας ποιότητας όπως της πραγματικής ζωής και δημιουργούν τα κίνητρα για την επαναβίωση τους. Στο φανταστικό σενάριο τα συναισθήματα που γεννιούνται είναι αληθινά και οι έννοιες που συνδέονται με τις πράξεις κατανοούνται μέσα από τον λειτουργικό ορισμό τους.

Όπου το παιδί μπορεί να βυθιστεί σε μια φαντασιακή κατάσταση και να βιώσει όλα όσα το παιχνίδι μπορεί να του προσφέρει ένας μαγικός κύκλος γεννιέται. Η φαντασία δημιουργεί το παιχνίδι και το παιχνίδι την αναπτύσσει σε σχέση αμφίδρομη. Τα παιχνίδια τοποθετούν τον παίκτη στην εσωτερική τους πραγματικότητα και με την διαμεσολάβησή τους τον αναγκάζουν να νιώθει τα συναισθήματα που γεννά αυτή η πραγματικότητα. Το παιχνίδι διαμεσολαβεί ως ενδιάμεσο οπτικό ερέθισμα μεταξύ κοινωνικής και εσωτερικής πραγματικότητας και προκαλεί τις ίδιες συγκινήσεις που προκαλεί ένα έργο τέχνης, ένα θεατρικό έργο, ένα λογοτεχνικό κείμενο. Μεταθέτει το παιδί σε μια άλλη πνευματική κατάσταση, σε ποικίλες πειραματικές κοινωνικές καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις στις οποίες παίζει διάφορους ρόλους πλουτίζοντας την ύπαρξή του. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού το παιδί παίζει έναν άλλο ρόλο, γίνεται κάτι άλλο από αυτό που είναι, απορροφάται τελείως, είναι έξω από την πραγματικότητα της τάξης. Η μέθεξη στην εξεικόνιση μιας ιστορίας, ενός κόσμου που πραγματώνεται ορατά και ταυτόχρονα αόρατα στη βάση του παιχνιδιού, στον χωροχρόνο της ιστορίας και στη φανταστική ανάπλαση με χαρακτήρα υποκατάστατου⁴²⁰ μεταμορφώνει με μια μυστική ενότητα την ταυτότητα του παίκτη με την ταυτότητα του υποδουμένου πλάσματος ή ιδέας.

Εμείς βλέπουμε το παιδί την ώρα που παίζει, γνωρίζουμε τον ρόλο που παίζει. Εκείνο που πάντα θα αφήνει ερωτηματικά στη σύλληψη του είναι οι ψυχοδιανοητικές διαδικασίες που προωθούν τη μέθεξη στην ουσία του ρόλου μέσα από μια ασυνείδητη

⁴²⁰ Huizinga, *οπ.π.*, 2010, σ. 31.

διεργασία. Το παιδί με την ενσωμάτωση του στο παιχνίδι, τη στιγμή της μέθεξης, υπερβαίνει τις οριοθετήσεις της ύπαρξής του και συναντά άλλες πραγματικότητες με πιο άμεσο και βαθύ τρόπο. Δεν μιμείται, δεν αναπαριστά μια δράση ή ένα γεγονός, αλλά γίνεται συστατικό του παιζόμενου γεγονότος ή θέματος. Εδώ βρίσκεται το σημείο όπου εντοπίζεται η οντολογία του παιχνιδιού, σε αυτή την προσωπική στιγμή της μέθεξης, όπου η πραγματικότητα του γεγονότος που παίζεται, η πραγματικότητα που υπερβαίνει την ατομική ύπαρξη, συλλαμβάνεται από το παιδί με μυστικούς όρους και διαστάσεις και, με όλες τις ποιότητες των συναισθημάτων που γεννά η πρόσληψη τους, το οδηγεί στην απόλαυση και στην αυτοδιαμόρφωση. Μόνο με την υπέρβαση των ορίων της εμπειρικά παρατηρήσιμης συμπεριφοράς φθάνουμε στην οντολογική διάσταση του παιχνιδιού. Με την απλή παρατήρηση των παιδιών στο παιχνίδι είναι δυνατή μόνο η διατύπωση απλών εμπειρικών περιγραφών, οι οποίες βέβαια έχουν τη δική τους αξία, όμως, στο ερώτημα με ποιον τρόπο θα μπορούσε κανείς να αγγίζει τέτοιες ψυχοδιανοητικές περιοχές, η απάντηση προσφέρεται με την αναβάθμιση της παρατήρησης του τι νιώθουν και πώς αντιδρούν τα παιδιά την ώρα που παίζουν σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις τους και μετά την έκβαση, καθώς και των παραμέτρων που εισάγουν στις αλλαγμένες εκδοχές του παιχνιδιού. Η φαντασία αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του παιχνιδιού που αγγίζει με την οντολογική του διάσταση το σημείο της σύλληψης του άγνωστου, του ανοίκειου του ξένου, με ό,τι μπορεί αυτό να σημαίνει σχετικά με έννοιες, σχέσεις, γεγονότα και καταστάσεις. Ο επινοημένος φανταστικός κόσμος δίνει υπόσταση στο ανύπαρκτο και ταυτόχρονα παίρνει υπόσταση, γίνεται ορατός. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται μαγικοί κύκλοι εκεί που όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού γίνονται ορατά και παρατηρήσιμα και θέτουν τις μεγάλες προκλήσεις. Το παιχνίδι οριοθετεί τη φαντασία και οριοθετείται από αυτήν. Η διαμορφωτική της δύναμη συνίσταται στο ότι οι ιδέες γίνονται αντικείμενα και όροι παιχνιδιού και αντικειμενοποιείται η φαντασία.

Μέσα από επιστάμενες παρατηρήσεις οδηγηθήκαμε στην οντολογική διάσταση του παιχνιδιού και της Π.Τ. Η Π.Τ. είναι μια εκπαιδευτική δομή που, ως πολιτισμικό φαινόμενο, διευκόλυνε τη συμμετοχή των παιδιών με την ίδια δυνατότητα μέθεξης με την οποία συμμετείχαν οι άνθρωποι στα πολιτιστικά φαινόμενα ανά τους αιώνες, με τη διαφορά ότι η μέθεξη του παιχνιδιού δεν προσέφερε στα παιδιά μόνο διέγερση των συναισθημάτων αλλά και γνώση, στάσεις ζωής, ευκαιρίες για ρύθμιση συμπεριφοράς,

ανάπτυξης και διαμόρφωσης της ταυτότητας τους. Η συνάντηση του παιδιού με το παιχνίδι με τους όρους της Π.Τ έδωσε τη δυνατότητα της αποκάλυψης των πεδίων της φαντασίας του παιδιού, της κατάκτησης της γνώσης και προσωπικής του ανάπτυξης με τους όρους της οντολογικής του ύπαρξης. Συνεπαρμένος ο μαθητής-παίκτης, επεξεργάζεται εικόνες, νοήματα, σχέσεις, σύμβολα, λέξεις, δημιουργεί εικόνες, εκπαιδεύεται, αναπτύσσεται, κατακτά έννοιες και σημασίες. Η τάξη, ιδωμένη από την ουσία του χαρακτηρισμού της ως Παίζουσας Τάξης, δεν χάνει τίποτε από τη σοβαρότητα του χώρου απόκτησης γνώσης με το να είναι Παίζουσα και δίνει μόνη της τις απαντήσεις στο ερώτημα τι παίζεται όταν το παιδί παίζει, προσομοιάζοντας τη σχέση του παιχνιδιού με τα μεγάλα πολιτιστικά γεγονότα και πολιτιστικές επιτεύξεις με το δικό της παιχνίδι. Καμία παιδαγωγική ή κοινωνιολογική θεωρία δεν θα μπορούσε να δώσει πληρέστερες απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα όσο οι θέσεις του Huizinga στο Homo Ludens.

9.2 Η Παίζουσα τάξη και τα Αυτοσχέδια Επιτραπέζια Παιχνίδια

Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον μια αναφορά στα επιτραπέζια παιχνίδια που κομίζουν την πολιτιστική ιστορία της ανθρωπότητας και η καταγωγή τους χάνεται στα βάθη του χρόνου. Από την εμφάνισή τους σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης και από την ποικιλία των ειδών που έχουν βρεθεί, αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια συγκέντρωναν πάντα το ενδιαφέρον των ανθρώπων ως ουσιαστικό στοιχείο της ζωής σε όλους τους πολιτισμούς. Η συνέχεια κάποιων παιχνιδιών μέχρι σήμερα, όπως το σκάκι, η εννεάδα, η ντάμα και το τάβλι, αναδεικνύει την πολιτισμική τους διάσταση. Οι πρώτες ενδείξεις παιχνιδιών, γύρω στα 8000 π. Χ.⁴²¹ ήταν αστράγαλοι ζώων. Τα πρώτα αντικείμενα που θεωρούνται από τους αρχαιολόγους παιχνίδια τα συναντούμε στην 3^η χιλιετία π. Χ. Το Senet και το Mehen από το 2000 π. Χ. είναι τα πρώτα δείγματα παιχνιδιών τα οποία βρέθηκαν σε αιγυπτιακούς τάφους. Από τα παλαιότερα παιχνίδια που είναι γνωστά σήμερα είναι το Βασιλικό Παιχνίδι της Ur της Μεσοποταμίας. Σημαντικό αρχαιολογικό εύρημα αποτελεί ένα από τα παλαιότερα παιχνίδια στον κόσμο, το Παιχνίδι της Κνωσού,⁴²²

422

https://www.archaiologia.gr/blog/archaeological_site/%CE%BA%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%8C%CF%82-%CE%B7-%CF%80%CF%8C%CE%BB%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-

το οποίο χρονολογείται στο 1600 π. Χ. Βρέθηκε το 1897 από τον Sir Arthur Evans στα ερείπια του ανακτόρου του Μίνωα στην Κνωσό. Είναι κατασκευασμένο από ελεφαντόδοντο, ορεία κρύσταλλο, γαλάζια υαλόμαζα, φύλλα χρυσού και άργυρο και βρέθηκε μαζί με τέσσερα ελεφάντινα πιόνια. Κοσμεί το Αρχαιολογικό Μουσείο του Ηρακλείου και θεωρείται σπάνιο βασιλικό παιχνίδι, αντίστοιχο του Βασιλικού Παιχνιδιού της Ur. Είναι το φημισμένο ζατρίκιο και πιθανολογείται ότι ήταν παιχνίδι ασφαλούς προσομοίωσης ταξιδιού μετ' επιστροφής στον κάτω κόσμο.⁴²³

Στην Αρχαία Ελλάδα το παιχνίδι ήταν ουσιαστικό συστατικό της καθημερινής ζωής και οι άνθρωποι έπαιζαν στους αρχαίους ναούς, στους οποίους χάραζαν πάνω στις πέτρες άβακες παιχνιδιών. Μια από τις σπάνιες απεικονίσεις σκηνών παιχνιδιού έφθασε στις μέρες μας μέσα από έναν Αττικό μελανόμορφο αμφορέα από το 540-530 π. Χ, δημιουργία του αγγειοπλάστη και αγγειογράφου Εξηκία.⁴²⁴ Πρόκειται για έργο-σταθμό στην ιστορία της αττικής αγγειογραφίας, το οποίο βρίσκεται στο Ετρουσκικό Μουσείο του Βατικανού. Παρουσιάζει τον Αχιλλέα και τον Αίαντα να παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με πεσσούς, και οι δύο οπλισμένοι πιθανώς σε ανάπαυλα από τη μάχη κατά τη διάρκεια του Τρωικού Πολέμου. Τα ονόματα των προσώπων και το αποτέλεσμα αναγράφονται στην εικόνα. Νικητής είναι ο Αχιλλέας. Στο ύψος του στόματός του αναγράφεται ο αριθμός τέσσερα ενώ δίπλα στο κεφάλι του Αίαντα ο αριθμός τρία (δημιουργώντας την εντύπωση ομιλίας). Είναι εξαιρετική η απεικόνιση των λεπτομερειών της ενδυμασίας, της στάσης και του οπλισμού. Το σημείο όμως που φανερώνει την έξαψη των παικτών είναι η απεικόνιση των ματιών τους. Είναι η ίδια αίσθηση από το αρχέγονο ένστικτο του παίζει που βλέπουμε στα μάτια κάθε παιδιού την ώρα που παίζει.

Από τη μοναδική σε ποιότητα έκφρασης σκηνή του παιχνιδιού, ας μεταφερθούμε στην τάξη του 4^ο Νηπ. Συκεών (Ολοήμερο), στο οποίο η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία έχει μετεξελιχθεί σε ένα συνεχές παιχνίδι. Αφορμή για αυτήν τη διαδικασία μετεξέλιξης ήταν η διαφορετική στάση των μαθητών που έδειχναν αγάπη,

%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%BF/
⁴²³

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%96%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%AF%CE%BA%CE%B9%CE%BF%CE%BD#%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AD%CF%82>

⁴²⁴ https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html?tbl=epic&rid=61

περηφάνια, φροντίδα και έγνοια για τα δικά τους παιχνίδια. Αυτός ο πρωτόγνωρος ενθουσιασμός και η επιθυμία τους να τα δανείζονται στο σπίτι, έβαλε τις βάσεις για τη δανειστική παιχνιδοθήκη και τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής παιχνιδιού. Η «τάξη» δημιουργεί και παίζει τα δικά της αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια (α.ε.π.) και αυτοσχέδια παιχνίδια κανόνων (α.π.κ.) από την πρώτη μέρα κάθε σχολικής χρονιάς και είναι το παιχνίδι, ως αντικείμενο και ως εκπαιδευτικό πλαίσιο, που διαμορφώνει, οργανώνει, καθορίζει και διαφοροποιεί την τάξη από μια κλασική τάξη νηπιαγωγείου. Ο χρόνος είναι των παιδιών και όχι του προγράμματος. Οι ομάδες αυτοδιαμορφώνονται, επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών σε ένα ευέλικτο μαθησιακό πλαίσιο χωρίς διακριτές μαθησιακές δραστηριότητες που εκπονούνται σε προγραμματισμένο χρόνο, χωρίς καθημερινές προγραμματισμένες ρουτίνες και πολύωρη παραμονή στην παρεούλα. Έμπνευση και ιδέες για τη σχεδίαση και τη δημιουργία των παιχνιδιών στην τάξη αποτελούν οι δραστηριότητες με ενιαία προσέγγιση της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Δημιουργίας και Έκφρασης. Έμπνευση ακόμη αποτελούν τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας στην καθημερινή σχεδόν ανάγνωσή τους, οι στάσεις και οι συμπεριφορές στη ζωή, οι έννοιες και τα αθλήματα. Από τα σχέδια εργασίας, τα διδακτικά σενάρια και τις θεματικές προσεγγίσεις που εκπονούνται προκύπτουν ως παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό α.ε.π. και α.π.κ. η δημιουργία των οποίων βασίζεται σε εννοιολογικές δομές ανάλογες του θέματος μέσα από το οποίο προέκυψαν. Η γνώση αντικειμενοποιείται και παιχνιδοποιείται, οι έννοιες συστηματοποιούνται, και το παιχνίδι λειτουργεί ως υποστηρικτικό εκπαιδευτικό εργαλείο διαμεσολάβησης της γνώσης για τα υπόλοιπα παιδιά. Η ελεύθερη πρόσβαση στα παιχνίδια διαμορφώνει το Πεδίο Ατομικής Ανάπτυξης (Π.Α.Α) κάθε μαθητή, ανάλογα με το αναπτυξιακό του επίπεδο.

Ανεξάρτητα με το αν η ιδέα για τη σχεδίαση είναι της εκπαιδευτικού, ενός μαθητή ή αποτέλεσμα μιας ομαδικής συνεργασίας, η δημιουργία αναλαμβάνεται από όσους μαθητές θέλουν να εμπλακούν. Η σχεδίαση εκφράζει με ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Κάθε παιδί ή κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της υλικά των οποίων ο προορισμός, στην καλύτερη περίπτωση, θα ήταν η ανακύκλωση και χρόνο για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού που ετοιμάζεται. Από την πρώτη μέρα, ενισχύεται και τονίζεται ιδιαίτερα ο μετασχηματισμός των υλικών

καθώς η αναζήτηση νέων μορφών και νέων τρόπων χρήσης τους είναι συνεχής. Ο όρος της παρουσίας του έργου στην ολομέλεια της τάξης είναι δεσμευτικός. Τα παιδιά εξηγούν τους κανόνες, σχολιάζουν τον τρόπο συνεργασίας, αναφέρουν τις δυσκολίες ή τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στην ομάδα ή στη διαχείριση κάποιου υλικού, τις φάσεις ολοκλήρωσης της διαδικασίας καθώς και τα συναισθήματα που ένιωσαν.

Στην Π.Τ. η δημιουργικότητα των παιδιών με τα αυτοσχέδια παιχνίδια δεν παρουσιάζεται στο πλαίσια μιας μεμονωμένης αυτοτελούς κατασκευής. Κάθε παιχνίδι είναι μια συνεχής πρόκληση για νέες σχεδιαστικές δημιουργίες.

Ο νοητός κόσμος που δημιουργείται από μια ιδέα, μια έννοια, μια κοινωνική κατάσταση ή από την υπόθεση ενός λογοτεχνικού έργου οικοδομείται και νοηματοδοτείται πάνω στη βάση του παιχνιδιού το οποίο λειτουργεί ως το μέσον της αφηγηματικής δομής αυτού του κόσμου.

Η ένταξη στην πλοκή του παιχνιδιού και η αφομοίωση των αφηγηματικών δεδομένων γίνεται κατά το πέρασμα πάνω στις εικόνες των βάσεων μετακίνησης που δημιουργούν τον λόγο και το νόημα του παιχνιδιού και ολοκληρώνουν την αφηγηματική εξέλιξη του. Η δυνατότητα αλλαγής του αφηγηματικού κειμένου ή των όρων παιξίματος προδιαγράφει τη σχέση του παίκτη με το παιχνίδι και την ποιότητα των συναισθημάτων του. Τα παιχνίδια, άκρως συμμετοχικά και ανοιχτά όπως είναι τα κείμενα, απαιτούν από τον παίκτη να συνεισφέρει στο σχήμα του κειμένου τους επιλέγοντας και συνδυάζοντας στοιχεία.⁴²⁵

Η σταδιακή εκχώρηση της υπόθεσης σε συνδυασμό με τα απαραίτητα στάδια αναμονής, μέχρι να ολοκληρωθεί ένας κύκλος παιχνιδιού και να αρχίσει ένας επόμενος, διευκολύνει τη συνομιλία του παιδιού-παίκτη με τον εαυτό του. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία το παιδί έχει την ευκαιρία να βιώσει και να επεξεργασθεί τα συναισθήματα του σε όλη την διάρκεια του παιχνιδιού και όχι μόνο στο τέλος.

Η αυθεντικότητα των συναισθημάτων που συνοδεύουν την πορεία και εξέλιξη του παιχνιδιού συνιστούν τη μεγάλη πρόκληση των παιχνιδιών μέσα στους αιώνες,⁴²⁶

⁴²⁵ Eco, U., *The Open Work* (μτφ. Anna Cancogni). Cambridge: Harvard University Press, 1989, σσ. 1-31.

⁴²⁶ Vygotsky, L. S., Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 1, pp. 7–97, 2004.

ιδιαίτερα αυτά που σχεδιάζονται πάνω σε κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας και κλασικά παραμύθια. Τα απροσδιόριστα στοιχεία του παραμυθιού ως προς τον χρόνο και τον τόπο γίνονται παρόν και αιχμαλωτίζουν το ενδιαφέρον, δημιουργούν προσδοκίες και εκλαμβάνονται από τον παίκτη ως ρεαλιστικά δεδομένα χωρίς να χάνεται η μαγεία του παραμυθιού.

Στην εμπλοκή με ένα λογοτεχνικό κείμενο, μετά την ανάγνωση του, πάνω στη βάση ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, κρατώντας το πiónι, ενσαρκώνει τον τύπο και τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών και μέσω αυτού εισέρχεται στη φανταστική αφήγηση μιας ιστορίας. Ιδιαίτερα όταν τα πiónια αναπαριστούν τον εαυτό τους, ταυτόχρονα, καθώς η πλοκή συγχωνεύεται με τους κανόνες του παιχνιδιού αυτοί ξεφεύγουν από τη βάση του παιχνιδιού και ενσωματώνονται ως πρακτικές συμπεριφοράς στη στάση των παιδιών. Σ' αυτή την αλληλεπίδραση οι κανόνες βιώνονται όχι μόνο ως προϋποθέσεις του στόχου και τρόπου επίτευξης της νίκης,⁴²⁷ αλλά και ως πλαίσιο συνύπαρξης. Όλα τα παιχνίδια κανόνων παίζονται με κάποιο βαθμό έντασης και αβεβαιότητας από τις «ανοιχτές δυνατότητες» τους και, αν εξαιρέσουμε τον παράγοντα τύχη στη ρίψη του ζαριού, απαιτείται ενεργοποίηση όλων των δεξιοτήτων και τήρηση των κανόνων που καθορίζουν αυτό που ισχύει στον αυτοτελή κόσμο του συγκεκριμένου παιχνιδιού.⁴²⁸

Η συμβολική πραγματικότητα που δημιουργεί και ζει το παιδί στο παιχνίδι είναι ταυτόχρονα η έκφραση της δημιουργικής του φαντασίας και η είσοδος στον φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού. Όπως ο χώρος της αίθουσας στεγάζει τον φανταστικό κόσμο των παιδιών στην Π.Τ., έτσι και ο περιορισμένος χώρος μιας βάσης ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού μπορεί να φιλοξενήσει τις φανταστικές τους εμπνεύσεις με τις οποίες συνδέονται και ταυτίζονται μυστικά. Τα όρια της πραγματικότητας και της ύπαρξης του παιδιού διευρύνονται στη φανταστική περιοχή του παιχνιδιού, φέρνοντας το σε συνεχή επαφή με το άπιαστο, το αδύνατο να πραγματοποιηθεί.. Ως παρατηρητές βλέπουμε τη διεξαγωγή του παιχνιδιού και όχι την ταύτιση που φανερώνεται μόνο μέσα από την εξωτερίκευση των αντιδράσεων των παιδιών

⁴²⁷ Parlett, D., *The Oxford History of Board Games*. Oxford: Oxford University Press, 1999, σ. 3.

⁴²⁸ Huizinga, *οπ.π.*, σ. 25.

Η ζωή είναι πάντα άγνωστη στα γενόμενα της, πόσο μάλλον για τα μικρά παιδιά που υπολείπονται σε εμπειρίες. Τα επιτραπέζια παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις μέσα σε ασφαλή πλαίσια που τελικά οδηγούν στη διεύρυνση των εμπειριών τους.

Η ενασχόληση με τα α.π. ενισχύει το μαθησιακό ενδιαφέρον των μαθητών και μέσα από αυτήν η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται αβίαστα, χωρίς μεθοδεύσεις. Συγχρόνως παρέχει στον εκπαιδευτικό εξαιρετικές δυνατότητες παρατήρησης και αξιολόγησης όλων των αναπτυξιακών συνιστωσών των μαθητών αλλά και του δικού του παιδαγωγικού έργου. Την ώρα που το παιδί παίζει, με την αγωνία να κερδίσει, το μόνο που δε θα κάνει ποτέ είναι να συμπεριφερθεί επιτηδευμένα. Έτσι, οι μαθητές παρουσιάζονται μπροστά στον εκπαιδευτικό σαν ένα ανοιχτό βιβλίο, για να το διαβάσει. Το επίπεδο γνωστικής τους ανάπτυξης, η γλωσσική τους ικανότητα, η μαθηματική τους σκέψη, η συμπεριφορά τους, τα χαρίσματά τους, η συναισθηματική τους ωριμότητα, οι κοινωνικές τους δεξιότητες, φανερώνονται όλα μπροστά του, σαν ένας οδηγός καθορισμού των παιδαγωγικών του στόχων.⁴²⁹ Με το α.π. εκπληρώνονται οι στόχοι των Α.Π για την αξιολόγηση. Ανατρέχοντας στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, όσον αφορά στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, ως βασικός σκοπός της αξιολόγησης αναφέρεται «η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης».⁴³⁰ Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Οδηγός Νηπιαγωγού όπου τονίζεται η σημασία της καταγραφής της εξέλιξης των παιδιών και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,⁴³¹ ενώ στο νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο αναφέρεται ότι «ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο είναι να ανακαλύψει αυτά που το παιδί γνωρίζει, κατανοεί, σκέφτεται, αισθάνεται και μαθαίνει, συλλέγοντας πληροφορίες μέσα από αυτά που κάνει, γράφει, ζωγραφίζει, ή επικοινωνεί με ποικίλους τρόπους (λεκτικούς ή μη λεκτικούς)».⁴³²

Ακόμη, με το α.π. ως εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μιας δίγλωσσης τάξης με τα δίγλωσσα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία δημιουργούν ένα ευέλικτο

⁴²⁹ Πετκανοπούλου, Μ., *Παίζουμε; 99+1 Αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια*. Καλειδοσκόπιο: Αθήνα, 2014.

⁴³⁰ ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002, κεφ. 8.

⁴³¹ ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006, κεφ. 3.

⁴³² Π.Σ.Ν., 2011.

μαθησιακό πλαίσιο εργασίας και διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Διευκολύνουν την προσέγγιση των γλωσσών, συμβάλλουν στην καλλιέργεια του γραμματισμού και στην ανάπτυξη της διγλωσσίας. Με τη σχεδίαση και το παίξιμο δίγλωσσων αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, εξασκείται η ικανότητα προφορικής έκφρασης, κατακτούνται δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης μικρών κειμένων σε δύο γλώσσες πάνω σε ένα πολυτροπικό κείμενο, που είναι το δίγλωσσο αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι.

Τα περισσότερα α.π. είναι πολυτροπικά κείμενα που προέρχονται από τη σύνθεση διαφόρων σημειωτικών συστημάτων. Τα γραπτά κείμενα, οι εικόνες, τα σχέδια, τα χρώματα, τα σύμβολα, οι αριθμοί συναρθρώνουν ένα καινούργιο σημειολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσής του. Για τα παιδιά που συμμετέχουν στην ομάδα σχεδίασης και δημιουργίας, το α.π. είναι ένα παραγόμενο πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο επέλεξαν τα ίδια τη διαλεκτικότητα των σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποίησαν στη δημιουργία του. Προσθετικά, για τα παιδιά που θα έρθουν σε επαφή με το έτοιμο παιχνίδι, η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων προϋποθέτει δεξιότητες ερμηνευτικής και αντιληπτικής προσέγγισης, δεξιότητες οπτικού και αριθμητικού γραμματισμού. Με άλλα λόγια, η κατασκευή και το παίξιμο των α.π. είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία συνεχής και εξελικτική, που καθιστά το ίδιο το παιδί «κατασκευαστή σημασιών» μέσα από την καθημερινή εξοικείωση και επαφή του με πολυτροπικά κείμενα. Συνολικά, η σχέση του παιδιού με ένα πολυτροπικό κείμενο παρέχει πληροφορίες για το επίπεδο του γραμματισμού του, όσον αφορά τις αναγνωστικές προσεγγίσεις, την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση οπτικών πληροφοριών, την ερμηνευτική του ικανότητα κ.ο.κ.

Ακόμη, η καθημερινή χρήση της φωτογραφικής μηχανής από τα παιδιά είναι σημαντική ιδιαίτερα, όταν οι φωτογραφίες τους αποτελούν το υλικό για τη σχεδίαση των παιχνιδιών ή άλλων πινάκων αναφοράς. Η φωτογραφία, ενταγμένη σε ένα α.π., ιδιαίτερα αν είναι προϊόν της δικής τους φωτογράφισης, παρέχει στα παιδιά ταυτόχρονα έναν διπλό κώδικα εικονικής και γραπτής αναπαράστασης. Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της

πραγματικότητας.⁴³³ Τα παιδιά ανατρέχουν στη διαλεκτική σχέση της φωτογραφίας ή της ζωγραφιάς τους, για να αποκωδικοποιήσουν τα μικρά κείμενα που συναντούν στα βήματα του παιχνιδιού. Ο χειρισμός της φωτογραφικής μηχανής και η φωτογράφιση των παιδιών και των στιγμών της ζωής της τάξης, ή η εκτύπωση, η επιλογή ή ακόμη και το κόψιμο, η τοποθέτηση των φωτογραφιών στο παιχνίδι δίνει συμμετοχικό ρόλο σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή μη τυπική ανάπτυξη.

Η διαδικασία σχεδιασμού και δημιουργίας ενός α.ε.π. ή ενός α.π.κ. είναι από μόνη της ένα Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης ποικίλης διάρκειας, που εκπονείται παράλληλα με ένα πρότζεκτ ή μια θεματική προσέγγιση, όπου μια ομάδα παιδιών αναλαμβάνει τη σχεδίαση και τη δημιουργία ενός παιχνιδιού. Ταυτόχρονα καλλιεργούνται εγκάρσιες δεξιότητες που είναι ανεξάρτητες από κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο, βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα αντικείμενα μάθησης και μεταβιβάζονται σε διαφορετικούς τομείς γνώσης. Η ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών και επεξεργασίας τους, η κριτική σκέψη, η λογική σκέψη, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η ικανότητα συνεργασίας, η αυτονομία, η ικανότητα αυτοαξιολόγησης, η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων είναι κάποιες από τις εγκάρσιες δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής.⁴³⁴ Για την εμπειρική παρατήρηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών δημιουργήθηκε η παρακάτω Κλείδα Καταγραφής των *εγκάρσιων δεξιοτήτων* τους.

Κλείδα Καταγραφής Εγκάρσιων Δεξιοτήτων

- ❖ Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη δημιουργία α.ε.π. και α.π.κ.
- ❖ Συμμετέχει πρόθυμα σε μια ομάδα.
- ❖ Καταθέτει δικές του ιδέες ή παρακολουθεί τους άλλους και απλώς συμμετέχει.
- ❖ Δέχεται με ευκολία να παραιτηθεί από μια δική του πρόταση που δεν έγινε αποδεκτή.
- ❖ Δουλεύει με τον ίδιο ενθουσιασμό σ' αυτήν την περίπτωση.
- ❖ Έχει ικανότητα συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του.
- ❖ Δείχνει συνέπεια στην τήρηση των υποχρεώσεων που έχει αναλάβει στην ομάδα.
- ❖ Σέβεται τα άλλα μέλη, λύνει τις διαφορές του λεκτικά.

⁴³³ Ασωνίτης, Π., *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Καστανιώτης: Αθήνα, 2001, σ. 19.

⁴³⁴ Rey, B, *Les competences transversales en question*. ESF editions: Paris, 1996.

- ❖ Αναζητά βοήθεια στην επίλυση κάποιου προβλήματος ή φεύγει με τις πρώτες δυσκολίες.
- ❖ Απευθύνεται στην εκπαιδευτικό ή σε συμμαθητή για εύρεση λύσης.
- ❖ Έχει ενεργό ρόλο στην ομάδα.
- ❖ Έχει την ικανότητα να αξιολογήσει τον εαυτό του στην παρουσίαση κάποιου παιχνιδιού.
- ❖ Έχει την ικανότητα να εντοπίσει δικές του ελλείψεις ή συμπεριφορές που οδήγησαν στην επιτυχία ή στην αποτυχία μιας ομαδοσυνεργατικής δράσης.
- ❖ Έχει την ικανότητα να περιγράψει την πορεία δημιουργίας ενός παιχνιδιού σε αυτοτελή στάδια.
- ❖ Έχει την ικανότητα να εξηγήσει στους συμμαθητές τον τρόπο παίξιματος ενός παιχνιδιού.

Στο Παράρτημα Νο 1 παρουσιάζονται ενδεικτικά παιχνίδια που σχεδιάστηκαν σε διάφορες χρονικές περιόδους της Παίζουσας Τάξης. Δεν εξαντλούν ούτε στο ελάχιστο το σύνολο των παιχνιδιών που δημιουργήθηκε όλα τα χρόνια λειτουργίας της Παίζουσας Τάξης και η κατηγοριοποίηση που επιλέχθηκε είναι η ακόλουθη:

- A) Παιχνίδια Διδακτικών Σεναρίων
- B) Παιχνίδια από Σχέδια Εργασίας
- Γ) Παιχνίδια Θεματικών Προσεγγίσεων
- Δ) Παιχνίδια Παραμυθιών
- Z) Δίγλωσσα Παιχνίδια

10. Ο L.Vygotsky και η αναπτυξιακή διαδικασία της Παίζουσας Τάξης

Στη συνέχεια επιχειρείται η περιγραφή της αναπτυξιακής διαδικασίας της Π.Τ μέσα από την εννοιολογική αποτύπωση και σύλληψη των εκπαιδευτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται σε αυτήν με εργαλεία ερμηνευτικής ανάλυσης τις θεωρητικές έννοιες⁴³⁵ του L. S. Vygotsky. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται ερωτήματα σχετικά με το πώς οι παιδαγωγικές και επικοινωνιακές πρακτικές της Π.Τ διαμορφώνουν την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών και επηρεάζουν την ψυχολογική τους ανάπτυξη, πώς διαμεσολαβείται ο νους, πώς κατακτάται η γνώση, πώς εκφράζεται η φαντασία και η δημιουργικότητα καθώς και ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο που παίζει η γλωσσική στη νοητική ανάπτυξη. Για την απάντηση των ανωτέρω ερωτημάτων, θα επικεντρωθούμε στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που καθορίζουν την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών.

Αρχικά εξετάζονται οι διαδικασίες ανάπτυξης μέσα από την έννοια της «διαμεσολάβησης»⁴³⁶ η οποία γεφυρώνει τις πρώιμες και τις πιο εξελιγμένες μορφές της ατομικής ανάπτυξης και είναι συστατική στη θεωρία του L. S Vygotsky. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τα εξής ερωτήματα: Ποιος είναι ο ρόλος του αυτοσχέδιου παιχνιδιού ως διαμεσολαβητικού εργαλείου; Πού εντοπίζεται η έννοια της διαμεσολάβησης στην Π.Τ. και πώς συναρτάται η ανάπτυξη των μαθητών από παράγοντες που μεσολαβούν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον;

Το α.π., ως αντικείμενο και ως εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρέχει με τον πολυδιάστατο ρόλο του ποικίλες μορφές διαμεσολαβητικής δραστηριότητας. Η πρώτη αφορά στη χρήση του ως πολιτισμικού εργαλείου,⁴³⁷ που διατηρεί την επαφή και την αλληλεπίδραση του μαθητή με τον πολιτισμό, κομίζοντας την ιστορική συνέχεια των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Όλα τα απαραίτητα δομικά του μέρη, τα ζάρια, τα πιόνια, οι κάρτες, είναι διαμεσολαβητικά εργαλεία που οδηγούν στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού. Η δεύτερη αφορά στη χρήση του όχι απλά ως σημείου αλλά ως συνόλου σημειωτικών συστημάτων, όπως της γλώσσας, των αριθμών, των συμβόλων, των εικόνων, των κανόνων μετακίνησης με τα οποία μετασχηματίζεται η ψυχική δραστηριότητα και συμπεριφορά του μαθητή, διαμορφώνεται η ποιότητα των

⁴³⁵ Οι θεωρητικές έννοιες αντλούνται από όλες τις περιόδους του έργου του L. S. Vygotsky.

⁴³⁶ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σσ. 52-55.

⁴³⁷ Δαφέρμος, *οπ.π.*, σσ. 142-144.

επικοινωνιακών του σχέσεων και καθορίζεται η ικανότητα του να ελέγχει τις ψυχικές του λειτουργίες και τη συμπεριφορά του. Το παιχνίδι ως διαμεσολαβητικό εργαλείο όχι μόνο δεν χάνει τα χαρακτηριστικά του, όπως αναφέρθηκε στο 9^ο κεφάλαιο, αλλά με την πολιτισμική του διάσταση διαμορφώνει πεδία αλληλεπιδράσεων και αναβαθμίζεται ως κοινωνικοπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί τη μάθηση και την ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Λειτουργεί ως συμβολικός μεσολαβητής ανωτέρου επιπέδου δια του οποίου προωθείται η εσωτερικέυση και η σταδιακή κατάκτηση όλων των σημειωτικών συστημάτων και των δεδομένων της γνώσης τα οποία εγγράφονται στη βάση του και στην αφηγηματική του δομή. Με τη χρήση του διευρύνεται το είδος των διαμεσολαβημένων δραστηριοτήτων που αλλάζουν θεμελιακά όλες τις λειτουργίες, εσωτερικεύονται⁴³⁸ περνώντας σταδιακά από την εξωτερική λειτουργία σε ένα επίπεδο εσωτερικής αναδόμησης.

Τα α.π. είναι δημιουργήματα συλλογικών ή ατομικών δραστηριοτήτων, αξιοποιούνται ως κοινωνικά εργαλεία που συνδέουν το ατομικό με το κοινωνικό και αντίστοιχα το κοινωνικό με το ατομικό. Αποτελούν τα πρότυπα για περαιτέρω εφαρμογές, διαμεσολαβούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη μεταφέρουν από την τάξη στο σπίτι όπου προσφέρουν ιδιαίτερες οικογενειακές συναντήσεις, μεταμορφώνουν τους μαθητές σε δημιουργούς, σχεδιαστές, χρήστες και εκπαιδευτές των άλλων παιδιών και των οικείων τους, παράγουν γνώση και τη μεταφέρουν. Διατηρούν τη συνεχή επαφή των μαθητών όχι μόνο με τους νοητούς κόσμους τους αλλά και με τις ιδέες των κόσμων τους. Το παιχνίδι δημιουργεί πάντα τις κατάλληλες συνθήκες για να εισχωρήσει ο παίκτης στον μαγικό του κύκλο και να απορροφηθεί στο παίξιμο του, ενώ διαμεσολαβεί τη γνώση με μια συστηματική και συνεχή επαφή μαζί της.

Αλλά, ποια είναι η σχέση της τάξης με τη γνώση; Στην Π.Τ., με τη δική της λειτουργία αναπλαισίωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, η γνώση παράγεται και συγκροτείται, είτε μέσα από θεματικές προσεγγίσεις και διδακτικά σενάρια που παρουσιάζονται με ευθύνη της εκπαιδευτικού, είτε μέσα από τα σχέδια εργασίας που εκπονούνται από τους μαθητές οι οποίοι καθημερινά παρουσιάζουν στην τάξη την πορεία και την κατάληξή τους, είτε μέσα από κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας, είτε μέσα από σώματα γνώσης που πρόθυμα φέρνουν οι μαθητές από το σπίτι και θέλουν να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους, καθώς και από τις έννοιες για την

⁴³⁸ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σσ. 55-56.

κατανόηση των οποίων σχεδιάζονται ιδιαίτερα παιχνίδια. Στο σημείο αυτό οφείλουμε μια ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο της Παιδικής Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της σχέσης των μαθητών με τη γνώση. Η τάξη διαθέτει προς χρήση των παιδιών δύο βιβλιοθήκες, μία δανειστική από την οποία οι μαθητές δανείζονται δηλώνοντας με κάποιο τρόπο το όνομά τους και μια ελεύθερη από την οποία παίρνουν αυτοί και οι γονείς τους βιβλία και τα επιστρέφουν χωρίς να το έχουν δηλώσει, αλλά, παράλληλα χαρίζουν και βιβλία στην τάξη. Η ανάγνωση κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας ως καθημερινή πρακτική φέρνει ένα άνοιγμα της τάξης σε κόσμους φανταστικούς και ιδεατούς που αποτελούν πρόκληση για γνωριμία και κατάκτησή τους. Μετά την ανάγνωση οποιαδήποτε θέμα ή γνώση παρακινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών αποτελεί σχεδιαστική πρόκληση αυτοσχέδιων παιχνιδιών. Η προσέγγιση της γνώσης, σε συνάφεια πάντα με τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, είναι διαδικασία που επιτελείται και όχι προορισμός που αξιολογείται. Η αξιοποίηση των μοναδικών χαρακτηριστικών των μαθητών κάθε σχολικής χρονιάς προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα ευμετάβλητο στοιχείο διαφοροποιητικής διαμόρφωσης ως προς το είδος της γνώσης που προσεγγίζεται και άπτεται των ενδιαφερόντων τους. Η κατάκτηση της γνώσης μέσω παιχνιδιού διαφέρει από τις διαδικασίες εμπειρικής εκμάθησης κάποιου περιεχομένου που επιδιώκεται μετά από προγραμματισμό με συγκεκριμένες τεχνικές εκμάθησης και επιλογή φύλλων εργασίας.

Όμως, πώς το περιβάλλον της Π.Τ. λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας των ανώτερων νοητικών λειτουργιών; Ο Vygotsky περιγράφει δύο τύπους νοητικών λειτουργιών, τις κατώτερες και τις ανώτερες. Οι κατώτερες νοητικές λειτουργίες κληρονομούνται γενετικά και επιτρέπουν μόνο μια άμεση, ενστικτώδη και παρορμητική απάντηση στο περιβάλλον, ενώ οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες είναι πάντα κοινωνικές, προέρχονται από τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, είναι πολιτισμικά διαμεσολαβημένες, και η εσωτερίκευσή τους συνεπάγεται την εσωτερική ανασυγκρότησή τους.⁴³⁹

⁴³⁹ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σσ 56- 57.

Το περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται ως πηγή ανάπτυξης με τρόπο που καθορίζει την κοινωνική προέλευση της ατομικής νοητικής λειτουργίας των μαθητών της⁴⁴⁰ σύμφωνα με τον βασικό γενετικό νόμο της πολιτισμικής ανάπτυξης.⁴⁴¹ Οι μοναδικές, πρωτότυπες και ιδιαίτερες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον μαθητή και την κοινωνική πραγματικότητα της τάξης που τον περιβάλλει ορίζουν την «κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης»⁴⁴² του και καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θα αντλήσει το παιδί από αυτήν. Παρατηρώντας τα διάφορα πεδία κοινής δράσης και συνεργασίας των μαθητών της Π.Τ. αναγνωρίζουμε μια σειρά από προαπαιτούμενα αυτών των αναπτυξιακών διεργασιών, καθώς και την προτροπή του Vygotsky να οπλίζεται και επανοπλίζεται το παιδί με ευρέως ποικίλα εργαλεία κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής του.⁴⁴³

Η τάξη ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι το έδαφος όπου συνδιαμορφώνεται ο νους και το περιβάλλον. Η εσωτερίκευση των σχέσεων προωθεί ποικίλες αναπτυξιακές διεργασίες και ταυτόχρονα διευκολύνεται η μεταμόρφωση της πρωταρχικής κοινωνικής διάστασης της συνείδησης σε ατομική διάσταση, ως παράγωγη και δευτερεύουσα λειτουργία.⁴⁴⁴ Από τη σχεσιακή τους σύνδεση προσδιορίζουμε την ποιότητα των μεν σε συνάρτηση με την ποιότητα των δε. Το είδος των μηχανισμών ανασυγκρότησης και των δύο διαστάσεων μπορεί να παρατηρηθεί μέσα από το είδος των σχέσεων που αποτελούν τη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών και των διαλειτουργικών σχέσεών τους.⁴⁴⁵

⁴⁴⁰ Vygotsky, L. S., *Thinking and speech: Psychological investigations*. Moscow and Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo, 1934, σ. 113.

⁴⁴¹ «[...] κάθε λειτουργία στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται στη σκηνή δύο φορές, σε δύο επίπεδα, πρώτα, στο κοινωνικό, έπειτα στο ψυχολογικό, πρώτα ανάμεσα στα άτομα ως έξω διανοητική κατηγορία και έπειτα εντός του παιδιού ως ένδοδιανοητική [...]. Γενετικά, οι κοινωνικές σχέσεις, οι αληθινές σχέσεις των ατόμων, στέκουν πίσω από όλες τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και τις σχέσεις του.[...] Όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες είναι η ουσία των εσωτερικευμένων σχέσεων μιας κοινωνικής τάξης, μια βάση για την κοινωνική δομή του ατόμου. Η σύνθεσή τους, η γενετική δομή, ο τρόπος δράσης τους -με μια λέξη, ολόκληρη η φύση τους- είναι κοινωνική. ακόμη και στο να μετατραπούν σε νοητικές διεργασίες, παραμένουν οιονεί κοινωνικές. Ο άνθρωπος ως άτομο διατηρεί τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης.» (Vygotsky, 1997, σ. 106).

⁴⁴² Η έννοια ανήκει στο τρίτο στάδιο της δημιουργικής πορείας του Vygotsky από το 1931 έως το 1934 και αντιπροσωπεύει την αρχική στιγμή και όλες τις δυναμικές αλλαγές που συμβαίνουν στην ανάπτυξη σε μια δεδομένη περίοδο (Vygotsky, 1998, σ. 198).

⁴⁴³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1997, σ. 92.

⁴⁴⁴ Vygotsky, Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3–35. 1979, σ. 30.

⁴⁴⁵ Vygotsky, The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, 135-143). Armonk, N.Y.: Sharpe, 1981, σ. 163.

Το α.ε.π., με τη μορφή πολυτροπικού κειμένου, ενσωματώνει ένα σύνολο γλωσσικών και αριθμητικών συμβόλων και εικόνων, καθένα από τα οποία έχει τον δικό του ρόλο ως ανεξάρτητο πνευματικό εργαλείο στην ιστορία της πολιτιστικής ανάπτυξης του παιδιού.⁴⁴⁶ Οι εικόνες λειτουργούν για τον μαθητή ως εξωτερικό εργαλείο υπενθύμισης και απομνημόνευσης των λέξεων ή των θεμάτων που αναπαριστούν, προκαλώντας έτσι την αλλαγή της ψυχολογικής δομής της μνημονικής λειτουργίας από έμφυτη σε πολιτισμική μνήμη.⁴⁴⁷ Η ενεργή ανάμνηση με τη βοήθεια των εικόνων ενισχύει την ουσιαστική λειτουργία της μνήμης των λέξεων ή των ιστοριών που βρίσκονται στις κάρτες στη βάση του παιχνιδιού ή στο ζάρι και παίζουν τον ρόλο ενός διαμεσολαβητικού σημείου. Η σημασία της μνήμης, ως λειτουργίας βάσης, για την οικοδόμηση όλων των υπόλοιπων λειτουργιών και τη γνωστική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία κατευθύνει στη σημαντική λειτουργία της σκέψης. Για το μικρό παιδί *σκέφτομαι* σημαίνει *θυμάμαι το περιεχόμενο της σκέψης*, όχι από τη λογική δομή της ίδιας της σκέψης ως έννοιας αλλά από την ανάμνηση της.

Στην τάξη ο λόγος που εκφέρεται ελεύθερα από τα παιδιά για να εξυπηρετήσει όλες τις λειτουργίες των παιχνιδιών, ως σύστημα σημείων μετασχηματίζει την ψυχική τους δραστηριότητα με νοητικούς μηχανισμούς που καθορίζουν την ποιότητά του. Έτσι, και από απλές περιγραφές, αρχικά, τα παιδιά οδηγούνται στην επισήμανση σχέσεων και στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Η προσαρμογή του λόγου στις ανάγκες της επικοινωνίας για το και στο παιχνίδι ωθεί τον μαθητή να απομονώσει, να νοηματοδοτήσει και να λεκτικοποιήσει συγκεκριμένες ενέργειες και αντικείμενα, μέσα από ένα προϊόν ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας. Η διαδικασία αυτή εμπλουτίζει την αμεσότητα της φυσικής αντίληψης σε λεκτικοποιημένη αντίληψη.⁴⁴⁸ Σταδιακά η σύνδεση του λόγου και της αντίληψης επιφέρουν μετασχηματισμούς οι οποίοι μέσα από μια συνθετική λειτουργία φέρνουν αυτοσυνείδηση, αυτοεπίγνωση και συντελούν στην απόκτηση ποιοτικότερων και πολυπλοκότερων μορφών γνωστικής ανάπτυξης. Η ικανότητα χρήσης και η δυνατότητα αλλαγής των παιχνιδιών είναι κριτήριο αποτίμησης του επιπέδου διαμόρφωσης των ενδοψυχολογικών λειτουργιών του μαθητή. Κινώντας το πιόνι πάνω στις θέσεις μετακίνησης στη βάση του παιχνιδιού σύμφωνα με τη ζαριά, τα παιδιά συναντούν

⁴⁴⁶ Vygotsky, *οπ.π.*, 1997, σ. 26.

⁴⁴⁷ *Οπ.π.*, σ. 181.

⁴⁴⁸ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σ. 65.

συστήματα σημείων που αναδομούν την ψυχολογική τους διεργασία και καθιστούν τους παίκτες ικανούς να ελέγχουν τις κινήσεις τους. Όλες οι λειτουργίες πολιτισμικής ανάπτυξης, ναι μεν παρουσιάζονται την ίδια στιγμή σε όλους τους μαθητές, προκαλούν όμως ανεξάρτητες ενδοψυχικές αποδόσεις της ίδιας λειτουργίας. Οι κοινωνικές εσωτερικευμένες ψυχικές λειτουργίες, δεν είναι απλά αντίγραφα της εξωτερικής δι-ατομικής διαδικασίας αλλά, διαμεσολαβούμενες, μεταμορφώνουν τη διανοητική διαδικασία αλλάζοντας τη δομή και τη λειτουργία της. Με τη συνεχή ενσωμάτωση νέων παιχνιδιών, η αναδιοργάνωση των ψυχολογικών λειτουργιών των μαθητών εκτελείται με τελείως διαφορετικό τρόπο.⁴⁴⁹

Πώς λοιπόν στην Π.Τ. προωθείται μια ποιοτική αλλαγή στις αναπτυξιακές διαδικασίες όλων των μαθητών; Τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο έχουν κατακτήσει τη γλώσσα σε ένα επίπεδο που αντανάκλα τις διαφορετικές σχέσεις του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος καταγωγής τους. Η τάξη δεν μεταφέρει γνώση μέσα από τη διδασκαλία απευθυνόμενη σε όλα τα παιδιά με την ίδια εξισωτική αντιμετώπιση, με ίσους όρους σε άνισους αποδέκτες. Η ατομική ανάπτυξη όλων των μαθητών παρακολουθείται συνεχώς και διαμορφώνονται οι αναγκαίες γνωστικές προϋποθέσεις της μάθησης για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Στο σημείο αυτό η σκέψη της εκπαιδευτικής πράξης οργανωμένης ανά ηλικία θέτει το ζήτημα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, ενώ η ηλικία δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο για τον καθορισμό των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών, η εκπαίδευση συνεπής με τις προθέσεις της για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε άνισους συνομήλικους αποδέκτες. Εκεί που το σχολείο απευθύνεται με ίσους όρους σε άνισους αποδέκτες προδιαγράφεται ο αναπαραγωγικός του ρόλος και η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο εντοπίζεται η ιδιοσυστατική θέση της εκπαιδευτικής πρότασης της Π.Τ. που συνίσταται στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων ανάπτυξης όλων των μαθητών και στη διαμόρφωση επαρκών βάσεων για τη μάθηση και ανάπτυξη στην περαιτέρω σχολική πορεία τους, ανεξάρτητα από την κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης που διαμορφώθηκε πριν τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο. Η Παίζουσα Τάξη είναι προσανατολισμένη στο να δημιουργεί αυτές τις προϋποθέσεις, με τα α.π. να συμβάλλουν στην υπέρβαση των δυσκολιών και ελλείψεων που

⁴⁴⁹ Οπ. π.

παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές ως προς τη γλώσσα και το γνωστικό τους κεφάλαιο, λόγω κοινωνικοοικονομικών δυσχερειών των οικογενειών τους. Στόχος της τάξης είναι να προκαλέσει το υψηλότερο επίπεδο γνωστικής και πολιτισμικής ανάπτυξης με τους βέλτιστους δυνατούς όρους για όλους και για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Στα πολλαπλά πεδία ενασχόλησης διαμορφώνεται η σχέση μεταξύ της γνώσης και του δέκτη και συνεχώς αναμορφώνεται με την ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης.

Στην αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς, η γνωριμία με τους μαθητές σηματοδοτεί μια πολιτισμική συνεύρεση, με την έννοια του πολιτισμού ως διασταύρωση «ανάπτυξης ανθρώπων, πολιτιστικών μορφών και κοινωνικών θέσεων σε συγκεκριμένους ιστορικούς κόσμους».⁴⁵⁰ Η δυνατότητα αξιοποίησης του δυναμικού όλων των μαθητών στις καθημερινές πρακτικές της τάξης αποτελεί προνόμιο και επιτυγχάνεται μέσα από διαπροσωπικές διαδικασίες αμοιβαίας διαμόρφωσης προσώπου και πλαισίου. Πιο αναλυτικά, η αρχική γνωριμία των παιδιών γίνεται στη βάση της κατανόησης του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος καταγωγής και της πολιτισμικής τους νοημοσύνης και όχι στη βάση της αποτίμησης του νοητικού τους δυναμικού. Ο πλουραλισμός και η πολυπολυτισμικότητα θεωρείται πρόκληση. Την αρχική, συστηματική παρατήρηση για κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά, ακολουθεί η διαμόρφωση των προαπαιτούμενων της μάθησης για όλους. Προσανατολισμός της τάξης δεν είναι η κατάκτηση των προδιατυπωμένων στόχων μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιώνει τα ίδια αποτελέσματα από όλους, αλλά η κατάκτηση των υψηλότερων νοητικών επιτεύξεων για κάθε μαθητή με τα ατομικά του αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, τους προσωπικούς ρυθμούς ανάπτυξης στο δικό του Πεδίο Ατομικής Ανάπτυξης.

Από την παρούσα ανάλυση απουσιάζει σκόπιμα η αναφορά στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) του Vygotsky, καθώς στόχος είναι να δοθεί στο Πεδίο Ατομικής Ανάπτυξης εύρος, βάθος και διάρκεια μεγαλύτερα της ZEA, να αποσυνδεθεί η ανάπτυξη και η κατάκτηση της γνώσης ως αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από μία δραστηριότητα κατά την οποία ο μαθητής πετυχαίνει ή κατακτά τη γνώση με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, αλλά να συμπεριληφθεί το σύνολο των

⁴⁵⁰ Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (Eds.), *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998, σ. 33.

κοινωνικόσυναισθηματικών και νοητικών κατακτήσεων στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Στη βάση αυτής της λογικής σχεδιάζονται προγράμματα γνωστικής παρέμβασης με ιδιαίτερα παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες για μαθητές των οποίων η δυσκολία είναι αποτέλεσμα μη επαρκούς ανάπτυξης των ψυχολογικών λειτουργιών, λόγω πολύ χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος ή διαφορετικής καταγωγής, ως αντιστάθμισμα των προνομιακών δυνατοτήτων των υπόλοιπων, καθώς και για μαθητές με διαφορετική γλώσσα καταγωγής. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μιας τάξης με δίγλωσσους μαθητές αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα δίγλωσσα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία δημιουργούν ένα ευέλικτο μαθησιακό πλαίσιο εργασίας και διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας.⁴⁵¹ Διευκολύνουν την προσέγγιση των γλωσσών και την ανάπτυξη της διγλωσσίας. Με τη σχεδίαση και το παίξιμο δίγλωσσων αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, εξασκείται η ικανότητα προφορικής έκφρασης, κατακτούνται δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης μικρών κειμένων σε δύο γλώσσες πάνω σε ένα πολυτροπικό κείμενο, που είναι το δίγλωσσο αυτοσχέδιο παιχνίδι.

Πώς το α.π. ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μαθητών; Μια ιδιαιτέρως σημαντική πτυχή του παιχνιδιού μέσα από την οποία αντανακλάται το είδος της εκπαιδευτικής πρακτικής της Π.Τ. σχετίζεται με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του μαθητή. Πιο αναλυτικά, οι διαπροσωπικές σχέσεις στον παιδαγωγικό μηχανισμό που προτείνεται, ως διαδικασίες και πρακτικές με ανύπαρκτες ταξινομητικές αρχές, μετατρέπονται σε ενδοπροσωπικές διαδικασίες διαμορφωτικές των στοιχείων της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών. Η εσωτερίκευση των κανόνων του παιχνιδιού και η εκούσια αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς⁴⁵² εμφανίζονται ως εσωτερικές λειτουργίες και αποτελούν πια τμήμα της ανεξάρτητης αναπτυξιακής επίτευξης του παιδιού. Οι κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στον μαγικό κύκλο της Π.Τ. διεγείρουν νοητικές διεργασίες μέσα από θετικά συναισθήματα. Ειδικότερα, η ανεμπόδιστη έκφραση και βίωση των συναισθημάτων απόλαυσης, η δυνατότητα ανταπόκρισης σε αυτά και η δημιουργική διαχείρισή τους γίνονται το όχημα για την εσωτερίκευση των σχέσεων αυτών.

⁴⁵¹ Δίγλωσσα παιχνίδια. Παράρτημα 1.σ.369

⁴⁵² Vygotsky, *οπ. π.*, 1978, σ. 168.

Αξίζει στο σημείο αυτό να προσδιοριστεί η δυναμική της συναισθηματικής εμπειρίας των παιδιών στη διαμόρφωση της κοινωνικής ανάπτυξης τους ως εντελώς πρωτότυπης, αποκλειστικής και μοναδικής εμπειρίας στην Π.Τ και να ενταχθεί η έννοια της переживание- perezhivanie,⁴⁵³ ως μια από τις τελευταίες μονάδες ανάλυσης στις οποίες ο Vygotsky έστρεψε την προσοχή του. Έχει ενδιαφέρον η ανάδειξη της συναισθηματικής εμπειρίας ως καθοριστικού στοιχείου του είδους της επιρροής που ασκεί το περιβάλλον στο παιδί. Προκειμένου ο Vygotsky να τονίσει την ψυχολογική ανάπτυξη ως μια πολυδιάστατη διαδικασία προσδίδει στην συναισθηματική εμπειρία τον ρόλο ενός πρίσματος που διαθλά όλες τις άλλες αναπτυξιακές συνιστώσες.⁴⁵⁴

Πώς η συναισθηματική εμπειρία διαμορφώνει τις διαλεκτικές σχέσεις του κοινωνικού και του ατομικού στη διαδικασία της ανάπτυξης του μαθητή;

Η κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης των μαθητών διαπνέεται από το παιχνίδι και τα έντονα συναισθήματα που αυτό προκαλεί. Μια κατάσταση μάθησης χωρίς την ευθυμία του παιχνιδιού πόσα συναισθήματα μπορεί να προσφέρει; Σε έναν μαγικό κύκλο παιχνιδιού η υποκειμενική προοπτική της ψυχολογικής διαδικασίας γίνεται αντικειμενική πραγματικότητα που δίνει χώρο ώστε να προκύψουν μέσα από το παιχνίδι νοήματα από τα συναισθήματα και συναισθήματα από τα νοήματα. Η ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων προκαλεί συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς, θαυμασμού και αυτοθαυμασμού. Η ανεμπόδιστη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις διαδικασίες και τους ρόλους ενσωματώνει τη συναισθηματική τους διάθεση στο αναπτυξιακό μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Τα πολλαπλά αναπτυξιακά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού με την ανυπαρξία συνόρων ανάμεσα στα πρόσωπα, στις δραστηριότητες, στη γνώση, στις σχέσεις δεν αφήνουν περιθώριο για αρνητικά συναισθήματα μειονεξίας και σύγκρισης. Μέσα από τη συναισθηματική εμπειρία, την κατά Vygotsky переживание, που διαμορφώνει την προσωπική κατάσταση ανάπτυξης του κάθε μαθητή συντάσσονται και διαθλώνται τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να βιώνουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους έχει

⁴⁵³ Η έννοια переживание- Perezhivanie μας επιτρέπει να μελετήσουμε τον ρόλο και την επίδραση της συναισθηματικής εμπειρίας του περιβάλλοντος σχετικά με την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών (Vygotsky 1994, σσ. 330-340).

⁴⁵⁴ Οπ.π., σ. 339.

θετική επίδραση στη δημιουργία σκέψεων και διαμορφώνει ταυτόχρονα μια ιδιαίτερη σύνδεση με τη φαντασία.

Στο σημείο αυτό έχουν ενδιαφέρον οι ιδέες του Vygotsky για τη δημιουργική δραστηριότητα του εγκεφάλου που συνδυάζει στοιχεία και δημιουργεί νέες εικόνες και ονομάζεται φαντασία.⁴⁵⁵ Η φαντασία ως βάση κάθε δημιουργικής δραστηριότητας ανεξάρτητα από το είδος ή το μέγεθος των παραγόμενων έργων αποτελεί σημαντικό συστατικό όλων των πτυχών της πολιτιστικής ζωής. Οι πρωταρχικές φανερώσεις της φαντασίας στην αναπαραγωγή μιας νοητής κατάστασης με αντικείμενα διαφορετικά από αυτά που απαιτούνται στα πρώτα παιχνίδια των παιδιών παρέχουν δείγματα αυθεντικής και μοναδικής δημιουργικότητας. Η φαντασία, ως συστατική ύλη αυτής της ικανότητας, της δημιουργίας πρωτότυπων έργων και μορφών, επιτρέπει στα μη βιωμένα και ανύπαρκτα να γίνουν ορατά από τα μάτια του μυαλού, απελευθερώνει τον δημιουργό από τον πραγματικό κόσμο και το τώρα της δημιουργίας και ταξιδεύει τον νου του από τα βιωμένα στα μέλλοντα.

Η Π.Τ. παρουσιάζει με ποικίλους τρόπους τη σχέση της με τη φαντασία μέσα από τη δημιουργικότητα των παιδιών. Η τάξη όχι μόνο διευκολύνει αλλά προτρέπει τους μαθητές να εκφραστούν με την παροχή χρόνου και υλικών. Η ανεμπόδιστη έκφραση της φαντασίας και του συναισθήματος δημιουργεί δραστηριότητες που εμπεριέχουν όλους τους στόχους των προγραμμάτων μάθησης, ενώ καθιστά ορατούς και τους 4 τρόπους με τους οποίους συνδέεται η φαντασία με την πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Vygotsky.⁴⁵⁶ Οι μαθητές δημιουργούν παιχνίδια χρησιμοποιώντας ως μέσο τη φαντασία κάποιου άλλου, για να διευρύνουν τη δική τους ή να νιώσουν απλά τη χαρά της δημιουργίας. Αλλάζουν τα ήδη διαμορφωμένα παιχνίδια ή σχεδιάζουν τα δικά τους πάνω στις ιδέες κλασικών επιτραπέζιων αφομοιώνοντας, με τη βοήθεια της φαντασίας τους, την ιστορική ή κοινωνική εμπειρία κάποιου άλλου.⁴⁵⁷ Σχεδιάζουν επίσης νέα παιχνίδια που δεν έχουν δει ποτέ και πουθενά. Δημιουργούν δηλαδή νέες πραγματικότητες ως παραγόμενα του νου με τα προϊόντα της φαντασίας τους που στη συνέχεια, όταν αποκτούν υλική μορφή, επιστρέφουν στην πραγματικότητα με τη δυναμική να την αλλάξουν όταν χρησιμοποιούνται από άλλους παίκτες. Είναι ιδιαίτερη η ικανοποίηση όταν οι ζωγραφιές τους αναβαθμίζονται και αποκτούν

⁴⁵⁵ Vygotsky, L., *οπ.π.*, 2004, σ. 9.

⁴⁵⁶ *Οπ. π.*, σσ. 14-22.

⁴⁵⁷ *Οπ. π.*, σ. 17.

λειτουργικότητα μέσα σε ένα παιχνίδι που γίνεται το διαμεσολαβητικό σημείο της φαντασίας τους και η επικοινωνία με το περιβάλλον και με τον εαυτό τους. Με πολλούς τρόπους η φαντασία, αντικειμενοποιείται αντλώντας πραγματικά ή φανταστικά στοιχεία και η υλική της μορφή ως προϊόν νοητικής διεργασίας εμπλουτίζει την πραγματικότητα με καινούργια παιχνίδια, νέες ιδέες που αλλάζουν συνεχώς μια διαρκώς αλλαγμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η νοητικοποίηση μιας ιδέας και η παιχνιδοποίηση της με τη χρήση υλικών που προορισμός τους είναι η ανακύκλωση κρύβει μια υψηλής ποιότητας νοητική δραστηριότητα. Η επιλογή και χρήση των υλικών προσαρμόζει τη σκέψη των παιδιών στο πεδίο του νοήματος ανεξάρτητα από το οπτικό πεδίο. Είναι ακριβώς αυτή η ηλικιακή περίοδος κατά την οποία εμφανίζεται στα παιδιά η διάσταση μεταξύ οπτικού και νοηματικού πεδίου.⁴⁵⁸ Σε επόμενη φάση της δημιουργίας των παιχνιδιών, τα υλικά θα χρησιμοποιηθούν ως μεσολαβητικά μέσα ανάμεσα στο νόημα μιας ιδέας ή κάποιας ιστορίας και στον τρόπο έκφρασης της δημιουργικής τους φαντασίας.

Η φαντασία δημιουργεί μέσα στη νόηση πολλαπλές νοητές πραγματικότητες που έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν την ψυχική κατάσταση του ατόμου. Η ικανότητα σχεδίασης ή επανασχεδίασης παιχνιδιών δείχνει ότι από τους περιορισμούς του ορατού, των συγκεκριμένων κανόνων ή αντικειμένων ενός παιχνιδιού που σχεδίασε κάποιος άλλος, γίνεται πέρασμα από την κίνηση στο πεδίο του νοήματος του παιχνιδιού, σε μια κατάσταση ελεύθερης νοητικής επεξεργασίας και διαχείρισης της δικής του φαντασίας.⁴⁵⁹ Η συνεργασία της φαντασίας με τη μνήμη, την αντίληψη, τον λόγο και όλες τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες προσδίδει ποικιλία στα έργα τους, αξιοποιώντας το επίπεδο ατομικής ανάπτυξής τους. Η παρουσίαση οποιουδήποτε έργου δημιουργεί αυθεντικά συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης και περηφάνιας, φέρνει σε επαφή το έργο με τον δημιουργό που γίνεται κυρίαρχος της φαντασίας του, δεν καθοδηγείται πια μόνο από αυτήν αλλά και την καθοδηγεί.

Η σχέση συναισθήματος και φαντασίας που αποκαλύπτεται στα παιχνίδια φανερώνει αυτό που ο Vygotsky ονόμασε νόμο της συναισθηματικής πραγματικότητας της φαντασίας. «Όλες οι μορφές δημιουργικής φαντασίας», λέει, «περιλαμβάνουν

⁴⁵⁸ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σσ. 164-165.

⁴⁵⁹ *Οπ.π.*, σ. 171.

συναισθηματικά στοιχεία».⁴⁶⁰ Αυτό σημαίνει ότι κάθε κατασκεύασμα της φαντασίας έχει μια επίδραση στα συναισθήματά και παρά το ότι αυτή η δημιουργία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, ωστόσο τα συναισθήματα που προκαλεί είναι αληθινά συναισθήματα που βιώνει πραγματικά ένα άτομο. Μολονότι τα α.π στηρίζονται σε μη αληθινές ιστορίες ή φανταστικές παραμυθίες, εντούτοις γεννούν αληθινά συναισθήματα τα οποία χρειάζονται διαχείριση.

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πρακτικής της Π.Τ με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνιστώσες των θεωρητικών θέσεων του Vygotsky αποκάλυψε ένα εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό πλαίσιο με συνεχή αλληλοεπίδραση των παιδιών σε ουσιαστικές και αυθεντικές καταστάσεις δημιουργίας και παιγνιώδους απασχόλησης όπου ο ρόλος της γλώσσας αναδείχθηκε καθοριστικός για την ανάπτυξη των παιδιών. Η εσωτερίκευση των κοινωνικών σχέσεων αποτελεί δομικό στοιχείο των γνωστικών λειτουργιών αναδεικνύοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της ανάπτυξης της προσωπικότητας.

10.1 Η Παίζουσα Τάξη και η Γλώσσα

Η αναπλαισίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σε διδακτική πράξη μορφοποιείται ως έργο ατομικής ευθύνης και διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τον βαθμό αυτονομίας του τελευταίου, τη θεωρητική του κατάρτιση, το όραμα του για την εκπαιδευτική του αποστολή και τις πεποιθήσεις με τις οποίες αναλαμβάνει αυτήν την αποστολή. Η ιδιαίτερη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στην τάξη και στη Γλώσσα αναδεικνύει το είδος της αναπλαισίωσης στην Π.Τ. Η Γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη μαθησιακή περιοχή ή γνωστικό αντικείμενο⁴⁶¹ το οποίο διδάσκεται και αξιολογείται στη βάση συγκεκριμένων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων. Οι στόχοι των Α.Π. για τη Γλώσσα προσανατολίζουν μεν τη σχεδίαση και ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της Π.Τ, ωστόσο κατακτούνται χωρίς να αποτελούν το τελικό όριο της στοχοθεσίας.

Η προσπάθεια παρουσίασης της γλωσσικής αγωγής στην Π.Τ. σηματοδοτείται από την έννοια «προσωπική πρακτική γνώση».⁴⁶² Η προσωπική πρακτική γνώση είναι η

⁴⁶⁰ Vygotsky, ο.π., 2004, σσ. 19-20.

⁴⁶¹ Για μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «γνωστικό αντικείμενο» λαμβάνεται υπ' όψη η παραδοχή του ΔΕΠΠΣ ότι «το περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικειμένου δεν μπορεί να ταυτίζεται με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης αλλά να προκύπτει από αυτή μέσα από κατάλληλους μετασχηματισμούς και αναπλαισιώσεις» (ΦΕΚ 303Β'/13.3.2003, σ. 3741).

⁴⁶² Connolly, F. M. & Clandinin, D. J., *The Role of Teachers' Personal Practical Knowledge in Effecting Board Policy*. Volume III: Teachers' Personal Practical Knowledge. 1984.

πρακτική που πηγάζει από τη γνώση⁴⁶³ και την εμπειρία στη συνεχή ανατροφοδότησή τους και αναφέρεται στη στάση της εκπαιδευτικού ως πράξη προσωπικής συμμετοχής και όχι αποστασιοποιημένης εφαρμογής ετερο-προσχεδιασμένων διδακτικών προτάσεων. Η αφηγηματική παρουσίαση της Π.Τ δημιουργεί μια εικόνα που εμβαθύνει και ταυτόχρονα αντανakλά τη συσσωρευμένη από χρόνια εμπειρία μιας γλωσσικής αγωγής βασισμένης στο παιχνίδι, εμπλουτισμένης από τις θεωρητικές θέσεις του Vygotsky σε διαρκή συσχέτιση του θεωρητικού με το πρακτικό.

Τι πράξη είναι η γλωσσική διδακτική πράξη, αν δεν την αντιμετωπίσουμε ως πράξη κατανόησης που οδηγεί στη γνώση; Στην προσπάθεια απάντησης της ερώτησης ακολουθήθηκαν τα βήματα των συλλογισμών του Michael Polanyi στο βιβλίο του *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Στην προσπάθεια του να δημιουργήσει ένα εναλλακτικό ιδεώδες γνώσης,⁴⁶⁴ ο Polanyi εξέφρασε την πεποίθηση ότι οι δημιουργικές πράξεις είναι έντονα φορτισμένες με προσωπικά συναισθήματα και δεσμεύσεις. Θεωρούσε τη γνώση ως ενεργητική κατανόηση των γνωστών πραγμάτων, μια ενέργεια που απαιτεί επιδεξιότητα. Η υποταγή ενός συνόλου στοιχείων ως ενδείξεις ή εργαλεία στη διαμόρφωση ενός επιδέξιου επιτεύγματος, είτε πρακτικού είτε θεωρητικού, πραγματώνει τον όρο επιδέξια γνώση ως την προσωπική συμμετοχή του γνώστη σε πράξεις κατανόησης.⁴⁶⁵ Σε κάθε πράξη γνώσης υπάρχει η παθιασμένη συνεισφορά του ατόμου που γνωρίζει αυτό που είναι ζωτικό συστατικό της γνώσης του. Με αφετηρία τη θέση του Polanyi, που εκφράζει απόλυτα την περίπτωση της Π.Τ. και εστιάζοντας στην «προσωπική συμμετοχή», μεταφέρεται η εκτίμηση ως επιδέξια γνώση ότι τα α.π ως εργαλεία γλωσσικής προσέγγισης υποστηρίζουν τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους που θέτουν τα ισχύοντα Α.Π. του νηπιαγωγείου για τη Γλώσσα και τη διδασκαλία της, σύμφωνα με τις προωθήσεις και τις επιταγές του Αναδυόμενου και του Κριτικού Γραμματισμού.

10.2 Παίζουσα Τάξη και ειδικότερα η γλωσσική καλλιέργεια

Για τον καθορισμό της γλωσσικής αγωγής της Π.Τ. η μελέτη των Α.Π υπήρξε συνεχής και ενδελεχής. Οι στόχοι που έθεταν τα Α.Π για τη Γλώσσα προσανατόλιζαν

⁴⁶³ Αυτό που εννοούμε με τον όρο γνώση είναι το σώμα πεποιθήσεων και νοημάτων, συνειδητών ή ασυνείδητων, που έχουν προκύψει από την εμπειρία, οικεία, κοινωνική και παραδοσιακή, και τα οποία εκφράζονται στις πράξεις ενός ατόμου (ο.π., σ. 13).

⁴⁶⁴ Polanyi, M. *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

⁴⁶⁵ Ο.π.

τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της Π.Τ. .Επιχειρώντας μια συνοπτική ανάδρομή, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ παρουσιάζεται για πρώτη φορά η σταδιακή και παράλληλη συνικοδόμηση γλώσσας και γνώσης μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης και οδηγίες που τονίζουν και υποστηρίζουν τον ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα.⁴⁶⁶ Στις μεθοδολογικές οδηγίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η διαθεματική προσέγγιση⁴⁶⁷ και το ελεύθερο παιχνίδι⁴⁶⁸ μέσα από δραστηριότητες με διερευνητικό και διαθεματικό χαρακτήρα, αναπτυξιακά κατάλληλες που έχουν νόημα για τα παιδιά.⁴⁶⁹

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Ο.Ν.),⁴⁷⁰ η ενότητα της Γλώσσας αναπτύσσεται σε ένα ξεχωριστό κεφάλαιο. Μέσα στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται αναφορά στην έννοια του γραμματισμού, ως η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων γλωσσικού χαρακτήρα για την αποτελεσματική πρόσβαση του ατόμου στην εγγράμματη κοινωνία, και του αναδυόμενου γραμματισμού, που αφορά στις «αντιλήψεις, τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συνδέονται τόσο με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου αναπαράστασης της πληροφορίας όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής».⁴⁷¹ Συστήνεται η προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής να πραγματοποιείται σε περιβάλλον που προωθεί τις λειτουργικές εμπειρίες γραμματισμού, σε ένα περιβάλλον μάθησης που προτρέπει τα παιδιά να εστιάζουν την προσοχή τους στο πώς δομείται ο γραπτός λόγος με νόημα. Οι ελάχιστες αναφορές στο έργο του Vygotsky και του Bernstein σηματοδότησαν τη γνωριμία με το έργο τους και αργότερα τη σχεδίαση ερευνητικών και αναλυτικών πλαισίων της Π.Τ.

⁴⁶⁶ «να στηρίζει τον ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 587)· «η γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 590)· «να ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 609).

⁴⁶⁷ Η διαθεματική προσέγγιση προβαλλόταν ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης. Το πρόγραμμα αντιμετώπιζε τη γνώση ολιστικά και οργανώνονταν γύρω από «θέματα» που υλοποιούνταν μέσα από σχέδια εργασίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σ. 591).

⁴⁶⁸ Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σσ. 590-592.

⁴⁶⁹ Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σ. 590.

⁴⁷⁰ Ο Οδηγός Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης δημιουργήθηκε το 2006 με βασικό σκοπό «να υποστηρίξει τους/τις νηπιαγωγούς να διαμορφώσουν στις τάξεις τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν εφόδια για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών» (Ο.Ν, 2006, σ. 11).

⁴⁷¹ Ο.Ν., 2006, σ. 19.

Στην ενότητα της γλώσσας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής που διαμορφώνει τη μαθησιακή εξέλιξη και την ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών και αναδεικνύει τη μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα. Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας επίσης τονίζεται και στο πρόγραμμα του 2011 στο οποίο αναφέρεται ως σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν τόσο στο γλωσσικό σύστημα και την γλωσσική επικοινωνία, όσο και στην προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών. Στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και στοχεύει στην εκμάθηση των βασικών δομικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας, στην απόκτηση επάρκειας στη χρήση του γλωσσικού συστήματος, να μπορεί δηλαδή να ερμηνεύουν τα παιδιά κείμενα με τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή και να κατανοούν τους κανόνες που απαιτούνται στην επικοινωνία μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Η γλωσσική αγωγή στην Π.Τ. με τα α.π. αναπτύσσεται στην κατεύθυνση μιας ποιοτικής γλωσσικής καλλιέργειας του παιδιού, με δραστηριότητες ενίσχυσης, ανάπτυξης και καλλιέργειας των λειτουργιών της γλώσσας, μέσα σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις με τις αρχές της αναπτυξιακής προσέγγισης του Vygotsky.

Στα 4 στάδια του σχεδιασμού-επανασχεδιασμού, της δημιουργίας, της παρουσίασης και του παιξίματος ενός παιχνιδιού αναπτύσσονται ποικίλλες αλληλεπιδραστικές καταστάσεις στις οποίες η γλώσσα γίνεται το μέσον μιας κοινωνικής επαφής ⁴⁷² που συνενώνει τις λειτουργίες της επικοινωνίας και της νόησης ⁴⁷³ για την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων επικοινωνιακών του αναγκών των μαθητών. Η σκέψη και η ομιλία γίνονται όργανα για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την εκτέλεση πράξεων μέσα σε ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής προφορικού λόγου. Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές απαιτούν λόγο διαφορετικό από τον καθημερινό και κίνητρα για επικοινωνία μέσα στην ομάδα και ως εκ τούτου διευρύνεται ο επικοινωνιακός ορίζοντας των παιδιών και συγχρόνως αλλάζει η ποιότητα του λόγου τους. Η χρήση προσαρμοσμένου λόγου σε γλωσσικές δομές που

⁴⁷² Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, η εκμάθηση και η ανάπτυξη της γλώσσας συντελείται μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους άλλους ανθρώπους και ιδιαιτέρως με τους γονείς τους (Vygotsky, 1997).

⁴⁷³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σ. 21.

ήδη έχουν διαμορφωθεί ή υπολείπονται καλλιιεργεί και βελτιώνει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Το ενδιαφέρον της Π.Τ δεν επικεντρώνεται στο τελικό προϊόν της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας, αλλά στη διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται στις ανώτερες της μορφές.⁴⁷⁴

Τα μικρά παιδιά στο νηπιαγωγείο βρίσκονται σε ένα πρωταρχικό σημείο της ανάπτυξης της συνείδησής τους και για αυτό δεν μπορεί να γίνει λόγος για γλωσσική διδασκαλία αλλά για γλωσσική αγωγή και καλλιέργεια. Η κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία του παιδιού στην Π.Τ. προωθεί τη νοητική του ανάπτυξη μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας.⁴⁷⁵ Οι μαθητές έχουν το προνόμιο να εκπαιδεύονται μέσα από το κατεξοχήν κοινωνικοιστορικό εργαλείο, το παιχνίδι, με το οποίο συνεχώς παρουσιάζονται κίνητρα για δράση, ευκαιρίες για εξατομικευμένη απασχόληση ενώ προβάρονται νέοι ρόλοι και συμπεριφορές. Είναι το εργαλείο που υποβοηθά τον μαθητή στην κοινωνική του αλληλεπίδραση, του προσφέρει ποικίλες εμπειρίες μέσα από τις οποίες αναπτύσσει και εκφράζει τη σκέψη του, καλλιιεργεί τη δημιουργικότητά του, ενώ η εσωτερίκευση της καινούριας γνώσης προωθεί σε ατομικό πλέον επίπεδο τη διαμόρφωση των ανώτερων γνωστικών του δεξιοτήτων, με την κατάκτηση της γνώσης, την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας.

Η οργάνωση των δραστηριοτήτων είναι σε συμφωνία με τις θέσεις του Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η πνευματική εξέλιξη δεν διαρθρώνεται ούτε πραγματοποιείται με το σύστημα των ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων ούτε ακόμη η εξέλιξη των μαθητών υποτάσσεται σε κάποιο ενιαίο σχολικό διδακτικό πρόγραμμα, αντίθετα ακολουθεί τη δική της ξεχωριστή λογική. Η διαδικασία μάθησης στην Π.Τ έχει για κάθε μαθητή τη δική της εσωτερική δομή ανάλογα με τα δικά του αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τους ρυθμούς ανάπτυξης. Η εσωτερική πορεία της εξελικτικής διαδικασίας για κάθε έναν μαθητή διαμορφώνεται στα Πεδία Ατομικής Ανάπτυξης εσωτερικά με ένα πλέγμα διαδικασιών που γεννιούνται και πραγματώνονται σε όλες τις δραστηριότητες, ακολουθώντας τη δική τους λογική εξέλιξης.⁴⁷⁶

Με τα αυτοσχέδια παιχνίδια, οι μαθητές συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική και χωρίς καμία προγραμματισμένη

⁴⁷⁴ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σσ. 64-65.

⁴⁷⁵ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σ. 131.

⁴⁷⁶ Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σ. 287-289

διδασκαλία, κατακτούν τη γνώση για τα γραμματικά φαινόμενα που ενσωματώνονται σε αυτά.⁴⁷⁷ Είναι γνώση που δεν προσφέρεται αυτούσια αλλά διαμορφώνει τις προϋποθέσεις μετασχηματισμού των νοητικών διεργασιών σε ανώτερο ποιοτικό σύστημα.

Με τις δυνατότητες που δίνει το α.π. καλύπτονται τα τρία στάδια της εξέλιξης της γλωσσικής λειτουργίας,⁴⁷⁸ εκτός από το πρώτο, το πρωτόγονο, φυσικό στάδιο το οποίο έχει διανύσει το παιδί στα χρόνια της ζωής του πριν έρθει στο νηπιαγωγείο. Ακολουθεί το στάδιο της οικειοποίησης των γραμματικών δομών πριν την κατάκτηση των αντίστοιχων λογικών δομών. Το παιδί μαθαίνει. Μαθαίνει νωρίτερα τη σύνταξη της γλώσσας από την σύνταξη της σκέψης. Στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο του εξωτερικού όπως λέγεται σημείου στο οποίο το παιδί μετράει με τα δάχτυλα. Σε αυτό το στάδιο αντιστοιχεί η ανάπτυξη του εγωκεντρικού λόγου. Η εξέλιξη της γλωσσικής λειτουργίας ολοκληρώνεται με το τέταρτο στάδιο «ενδοφυΐας» στο οποίο μια εξωτερική πράξη μεταφέρεται στο εσωτερικό κι υποβάλλεται σε θεμελιώδεις αλλαγές. Αναπτύσσεται η από μνήμης μέτρηση, η λογική μνήμη που χρησιμοποιεί εσωτερικές αλληλεπιδράσεις με τη μορφή εσωτερικών σημείων και στη σφαίρα του λόγου αντιστοιχεί η εσωτερική ή άηχη γλώσσα.

Η γλώσσα ως κοινωνικό προϊόν αναπτύσσεται μέσα από τις ευκαιρίες συνεχούς επικοινωνίας που δημιουργεί η Παίζουσα Τάξη, καθιστώντας τις γνωστικές και επικοινωνιακές λειτουργίες τη βάση για ανώτερες μορφές δραστηριότητας.⁴⁷⁹ Παρά το ότι ο Vygotsky κατά την ανάλυση της διαμεσολάβησης έδωσε πρωταρχική σημασία στον λόγο ως σύστημα σημείων που χρησιμοποιούνται στην ανθρώπινη επικοινωνία⁴⁸⁰ και όχι στη γλώσσα ως ένα σύστημα σημείων αποκομμένο από τους

⁴⁷⁷ Ενδεικτικά αυτοσχέδια παιχνίδια παρουσιάζονται στο Παράρτημα Νο 1.

⁴⁷⁸ Vygotsky, *ο.π.*, 1962, σσ. 86-87.

⁴⁷⁹ Wertsch, J. V., Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. In I. Markovà & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue*, 62-82. Harvester Wheatsheaf., 1990, σ. 59.

⁴⁸⁰ Ο Vygotsky στην ανάλυση της διαμεσολάβησης έδωσε στον λόγο πρωταρχική σημασία από όλα τα συστήματα σημείων που χρησιμοποιούνται κατά την ανθρώπινη επικοινωνία. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι αντικείμενο ανάλυσης για το Vygotsky ήταν η ανθρώπινη δραστηριότητα της επικοινωνίας, ο λόγος/ ομιλία, όχι η γλώσσα ως ένα σύστημα σημείων αποκομμένο από τους τρόπους και το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται (Wertsch, 1990, σελ. 115).

τρόπους και τα πλαίσια που χρησιμοποιείται εμείς θα ασχοληθούμε με τον λόγο⁴⁸¹ και τη γλώσσα⁴⁸² και τις λειτουργίες τους ως διαμεσολαβητικά εργαλεία της Π.Τ.

Ο ανεμπόδιστος λόγος, ως μέσο προσωπικής επαφής, διαμορφωτικός της συμπεριφοράς, έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στην κατάκτηση γλωσσικών δομών διαφορετικών επιπέδων. Ο λόγος και η πράξη βρίσκονται σε δυναμική σχέση κατά τη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών. Τη στιγμή που ο λόγος και η χρήση σημείων ενσωματώνονται σε οποιαδήποτε ενέργεια, διαγράφεται η πιο σημαντική στιγμή στην πορεία της νοητικής ανάπτυξης.⁴⁸³ Στις δραστηριότητες της Π.Τ., στις οποίες ο μαθητής μπορεί ελεύθερα να συμμετέχει, ενσωματώνονται ο λόγος και η πράξη ως συνιστώσες μιας ενιαίας πολυσύνθετης ψυχολογικής λειτουργίας. Απελευθερωμένη η ομιλία των παιδιών, ανεμπόδιστη στην εκφορά της, συνοδεύει τις δραστηριότητές τους ως μια μεταβατική φάση μεταξύ του διανοητικού και του ενδονοητικού επιπέδου, μια μεταβατική φάση μεταξύ της ομιλίας που μεσολαβεί στην κοινωνική συμπεριφορά ως έκφραση της λεκτικοποιημένης νόησης και της ομιλίας που λειτουργεί ως μεσολαβητής στη νοητικοποίηση της γλώσσας.⁴⁸⁴

Οι παιδαγωγικές πρακτικές της Π.Τ. εμπεριέχουν και αποκαλύπτουν τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις παρορμήσεις και τις συναισθηματικές συνιστώσες που ολοκληρώνουν τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών.⁴⁸⁵ Λόγος σημαίνει επικοινωνία⁴⁸⁶ και στην Π.Τ. η ομιλία ως κοινωνική συμπεριφορά εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες αλληλεπίδρασης που προκύπτουν μέσα από διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα. Ο λόγος όχι μόνο διευκολύνει τον χειρισμό των αντικειμένων αλλά παράλληλα ελέγχει και την συμπεριφορά του παιδιού. Με τον λόγο τα παιδιά γίνονται ταυτόχρονα αντικείμενα και υποκείμενα της δικής τους συμπεριφοράς.⁴⁸⁷

⁴⁸¹ Χρησιμοποιούνται οι όροι λόγος και ομιλία χωρίς ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ τους, με την έννοια της ικανότητας να επικοινωνεί κάποιος με τη γλώσσα καθώς και τη χρήσης της για συνεννόηση και επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 2002, σελ. 1019).

⁴⁸² «Γλώσσα είναι ένα σύστημα φωνητικών συμβόλων που χρησιμεύουν στην επικοινωνία» <https://www.greek-language.gr/linguisticterms/book/ch11>

⁴⁸³ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σ. 24.

⁴⁸⁴ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σ.117.

⁴⁸⁵ *Οπ.π.*, σ. 25.

⁴⁸⁶ «Η πρωταρχική λειτουργία του λόγου, τόσο για τον ενήλικα όσο και για το παιδί, είναι η λειτουργία της επικοινωνίας, η κοινωνική επαφή, η επιρροή στα γύρω άτομα» (Vygotsky, *οπ.π.*, 1934, σ. 45).

⁴⁸⁷ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σ. 26.

Με τη μεσολάβηση του λόγου οι μαθητές διευρύνουν τα όρια της δομής μιας συγκεκριμένης οπτικής κατάστασης, συμπεριλαμβάνουν δεδομένα που δεν βρίσκονται στο άμεσο οπτικό τους πεδίο, επιλέγουν δραστηριότητες, αναζητούν στα υλικά νέες χρήσεις και εκφράζουν τις σκέψεις τους για τη σχεδίαση και δημιουργία των έργων τους, ζητούν βοήθεια, μιλούν και επικοινωνούν, όχι μόνο με το περιβάλλον αλλά και με τον εαυτό τους. Στην Π.Τ. παρέχεται άνεση χρόνου και η ελευθερία διαμόρφωσης πολλαπλών αλληλεπιδραστικών πεδίων αυξημένης συμμετοχής, δίνεται η δυνατότητα να εκφέρονται όλες οι λειτουργίες του λόγου ανεμπόδια. Έτσι η διαπροσωπική λειτουργία του λόγου ενισχύει την ενδοπροσωπική. Ο λόγος που απευθύνουν στον εαυτό τους, ο εγωκεντρικός λόγος, ενισχύει διαρκώς τη σχέση του κοινωνικοποιημένου λόγου με τον εσωτερικό, ρυθμίζει τη συμπεριφορά και τον αυτοέλεγχο, ενώ προωθεί την ανάπτυξη νέων και τη συνεχή αναδιάρθρωση των υπάρχουσών νοητικών λειτουργιών. Παρατηρώντας τη σταδιακή μετάθεση του λόγου στην αρχή μιας δραστηριότητας, τα παιδιά αποκτούν την οργανωτική λειτουργία η οποία αλλάζει και το ψυχολογικό τους πεδίο.⁴⁸⁸

Η εργασία πάνω σε έναν κοινό στόχο δημιουργεί μια κοινότητα αντίληψης και κίνητρα για την έκφραση σκέψεων, ιδεών, προτάσεων που εμπεριέχουν τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιούνται στη γλωσσικά αρθρωμένη νόηση.⁴⁸⁹ Έτσι, διευρύνεται η λεκτική και νοητική δραστηριότητα, με ενίσχυση των γνωστικών και επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας και εμφανίζεται μια νέα σχέση ανάμεσα στη λέξη και την πράξη.⁴⁹⁰ Από τον τρόπο που αναζητούν βοήθεια μέχρι τη λεκτική επεξήγηση ενός αιτήματος, τα παιδιά αποκαλύπτουν τη νοητική σχεδίαση του έργου τους, τα εσωτερικά κίνητρα και τις προθέσεις τους και τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους που προοδευτικά αναβαθμίζεται. Σταδιακά ο μαθητής συμμετέχει αποτελεσματικότερα σε συνεργασίες, εμπλέκεται σε συνθετότερες επικοινωνιακές καταστάσεις, ενδυναμώνει τον ρόλο του στην ομάδα με όλο και καλύτερες σχεδιαστικές λύσεις και εκφέρει ιδέες για την αξιοποίηση των ανακυκλώσιμων υλικών.

Στην Π.Τ. ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να είναι σε επαφή με τις δικές του διανοητικές λειτουργίες και να λειτουργήσει συνειδητά με αυτές. Οι σκέψεις από τη

⁴⁸⁸ *Οπ.π.*, σσ. 26-28.

⁴⁸⁹ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σ. 20.

⁴⁹⁰ Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σσ. 26-28.

γέννηση μέχρι την ολοκλήρωσή τους και τη γλωσσική διατύπωσή τους διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις της συγκρότησης των νοητικών διαδικασιών.

Μέσω της συνεχούς παρατήρησης της επικοινωνιακής δυνατότητας των μαθητών αποκαλύπτονται τα εξελικτικά στάδια από τα οποία διέρχεται η ανάπτυξη της σκέψης τους. Η σχέση της σκέψης προς τη λέξη και η αντίστροφη της λέξης προς τη σκέψη προσδιορίζει μια διαδικασία με στάδια και φάσεις λειτουργικής και όχι ηλικιακής εξέλιξης. Τα α.π. παίζουν σπουδαίο ρόλο στη διεύρυνση του λεξιλογίου και την κατάκτηση των αντίστοιχων εννοιών, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως πλαίσιο υπενθύμισης των λέξεων που έχουν συναντήσει. Στην ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου έχει αρχίσει η εξέλιξη των διαδικασιών που οδηγούν στη διαμόρφωση εννοιών και της εννοιολογικής σκέψης. Σε όλο αυτό το διάστημα δημιουργούνται νοητικές εικόνες που διαμορφώνουν την προδιάθεση για την τελική διαμόρφωσή τους.⁴⁹¹

Στο αυτοσχέδιο παιχνίδι ο μαθητής διαφοροποιεί τις σημασίες των λέξεων και τις συνειδητοποιεί,⁴⁹² υπερβαίνοντας την αρχική ταύτιση της λέξης ως τμήμα του αντικειμένου και την εμπράγματη αναφορά της. Η σημασία της λέξης, στην αντανάκλαση της ενότητας νόησης και γλώσσας, αναδεικνύει την ποιότητα των ερεθισμάτων που την προκαλούν. Είναι ένα φαινόμενο της σκέψης μόνο στο βαθμό που η σκέψη είναι συνδεδεμένη με τη λέξη και είναι ένα φαινόμενο της γλώσσας μόνο στο βαθμό που η γλώσσα συνδέεται με τη σκέψη. Η κατάκτηση της σημασίας της λέξης μέσα από τη γνωριμία της και την οπτικοποίηση της στα παιχνίδια προωθεί τη γενίκευση και την εννοιοποίηση. Οι λέξεις γίνονται έννοιες μέσα από διαδικασίες γενίκευσης και αφαίρεσης, ενταγμένες σε θεματικά πεδία και πλαίσια. Η δυνατότητα γενίκευσης και ο σχηματισμός εννοιών, ως νοητική πράξη⁴⁹³ υψηλού επιπέδου, εξυπηρετείται με τα αυτοσχέδια παιχνίδια που μεσολαβούν καθιστώντας δυνατή την ενότητα της σημασίας και της λέξης σε διαφορετική όμως εξελικτική δυναμική για τον κάθε έναν μαθητή, λόγω της διαφορετικής φωνητικής και σημασιολογικής εξέλιξής του.

Σε όλες τις λεκτικές πράξεις της Π.Τ. και σε όλα τα α.π. προωθείται η λειτουργική χρήση των λέξεων ή των σημείων ως μέσων που απαιτεί η εννοιολογική σκέψη για τη

⁴⁹¹ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σ. 147.

⁴⁹² *Οπ.π.*, σ. 376.

⁴⁹³ *Οπ.π.*, σ. 357.

διαμόρφωση των εννοιών.⁴⁹⁴ Τα παιχνίδια δημιουργούν εννοιολογικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι λέξεις βρίσκουν τη συνάφειά τους και παραμένουν σε σύνδεση με την εννοιολογική δομή από την οποία προέκυψαν, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως μέσο για τη διαμόρφωση των εννοιών με τον ίδιο τρόπο που η χρήση ενός σημείου διαμεσολαβεί τις ανώτερες ψυχικές λειτουργίες.⁴⁹⁵ Η εξάρτηση της νοητικής εξέλιξης, της σκέψης και του λόγου από την κυριαρχία της γλώσσας ως κοινωνικού νοητικού μέσου ⁴⁹⁶ ενισχύει την ευθύνη της Π.Τ. απέναντι στην ανάπτυξη της γλώσσας, ώστε να ανταποκριθεί στον ρόλο της προώθησης της ανάπτυξης της σκέψης. Η καθημερινή ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας ενισχύει την επαφή των μαθητών με τον επεξεργασμένο λόγο της λογοτεχνίας μέσω του οποίου οι λέξεις αποδίδουν νοήματα με τον καλύτερο τρόπο. Εκφράζουν συνεχώς ιδέες και τοποθετούνται διαλεκτικά απέναντι στην υπόθεση του βιβλίου που διαβάζουμε. Ο λόγος που εκφράζεται ανεμπόδιστος στις συζητήσεις που ακολουθούν αντανακλά μια επιμέρους ενότητα γλώσσας και νόησης, της γλωσσικά αρθρωμένης νόησης, αλλά και της συναισθηματικής τους διάθεσης. Με την αβίαστη συζήτηση στην τάξη που ακολουθεί, όχι στη βάση των ερωτήσεων του «τι σου άρεσε;» ή «τι δεν σου άρεσε;», αλλά με χρόνο και ελεύθερη έκφραση του εσωτερικού δικού τους κόσμου, παρακολουθούμε και ακολουθούμε την ακολουθία των σκέψεων, τα κίνητρα της νόησης στην ενότητα με τα συναισθήματά τους. Σε αυτή την ενότητα των συναισθηματικών και νοητικών διαδικασιών, η κάθε σκέψη που εκφράζεται φανερώνει τη συναισθηματική σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα που περιγράφει η σκέψη.⁴⁹⁷ Για τη λειτουργική διασύνδεση των παιδιών με τα νοήματα των αφηγηματικών ιστοριών σχεδιάζονται παιχνίδια.

Η ανανέωση των επικοινωνιακών αναγκών μέσα από τη διαρκή δημιουργία παιχνιδιών διαμορφώνει Ζώνες Επικείμενης Ανάπτυξης.⁴⁹⁸ Μέσα από αυτές τις Ζώνες καθίσταται δυνατός ο εντοπισμός εκείνων των λειτουργιών που βρίσκονται στο στάδιο της ωρίμανσης και προμηνύουν την είσοδό τους στην επόμενη ζώνη

⁴⁹⁴ *Οπ.π.*, σ. 141.

⁴⁹⁵ *Οπ.π.*, σ. 141.

⁴⁹⁶ *Οπ.π.*, σ. 131.

⁴⁹⁷ Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σ.25.

⁴⁹⁸ ΖΕΑ αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους (Vygotsky, *οπ.π.*, 1978, σ. 147)

εξέλιξης. Μέσω της παρατήρησης των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αποτυπώνεται η κατάκτηση των διάφορων εννοιών ως το πέρασμα από την πράξη στο επίπεδο της γλώσσας και καθορίζονται τα όρια της μάθησης που θα προκαλέσουν την ανάπτυξη. Η παιδαγωγική της Π.Τ. είναι προσανατολισμένη στο αύριο της εξέλιξης των μαθητών, καθώς αυτοί επεξεργάζονται συνεχώς έννοιες που βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο από αυτές που οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει.⁴⁹⁹

Ο σχηματισμός των εννοιών είναι ένας σχετικά καινούργιος τύπος δραστηριότητας για την ηλικία των μαθητών του νηπιαγωγείου, ηλικία που χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση από τις άμεσες νοητικές διαδικασίες στις πράξεις που μεσολαβούνται με τη βοήθεια σημείων.⁵⁰⁰ Η στιγμή της νοητικοποίησης και της οικειοποίησης μιας έννοιας σηματοδοτεί την αρχή της εξέλιξης της και της αλλαγής των διαλειτουργικών σχέσεων. Για αυτό τον λόγο δεν αξιολογείται η κατάκτηση των εννοιών αλλά η δυνατότητα χρήσης τους μέσα από τον συνειδητό και εκούσιο χαρακτήρα των πράξεων των μαθητών. Η συνειδητοποίηση που βασίζεται στη γενίκευση κάποιων ψυχικών διαδικασιών, οδηγεί σταδιακά στην αντίληψη αυτών των διαδικασιών από το παιδί και τελικά στην κυριάρχηση επάνω στις ψυχικές του διαδικασίες που τον οδηγούν στον αυτοέλεγχο.⁵⁰¹

Τα αυτοσχέδια παιχνίδια δημιουργούν ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου η προφορική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας προσαρμόζει τον λόγο ανάλογα με την κατάσταση στην οποία συμμετέχει ο μαθητής. Η απόκτηση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας συνδέεται με αυθεντικές διαδικασίες που ξεπερνούν τα τυπικά όρια της διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος. Και ο λόγος που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα α.π. επιδιώκεται να είναι επεξεργασμένος και προσανατολισμένος σε διαφορετικές δομές της γλώσσας, ανάλογα με το παιχνίδι (ασύνδετη, παρατακτική, υποτακτική οργάνωση του νοήματος με χρήση υποθετικών και αιτιολογικών κυρίως προτάσεων, χρήση διαφόρων χρόνων της ρηματικής ενέργειας, χρήση επιρρημάτων κτλ.). Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και η αξιοποίηση των οδηγιών για ένα παιχνίδι. Παίζοντας, τα παιδιά μυσούνται στην ανάγνωση των μικρών κειμένων των οδηγιών, που έχουν γραφτεί πάνω στις θέσεις

⁴⁹⁹ Vygotsky, *οπ.π.*, 1962, σ. 304.

⁵⁰⁰ *Οπ.π.*, σ. 151.

⁵⁰¹ *Οπ.π.*, σ. 255.

μετακίνησης του παιχνιδιού από τη νηπιαγωγό, με τη δική τους ή την υπαγόρευση άλλων παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των παιχνιδιών, το παιδί αναπτύσσει συμπεριφορές σε σχέση με τον γραπτό λόγο. Διαμορφώνει αντιλήψεις για τις λειτουργίες και χρήσεις της γραπτής γλώσσας η οποία, ως ιδιαίτερη γλωσσική λειτουργία, ακολουθεί έναν βαθμό αφαίρεσης από την υλικότητα της προφορικής μέχρι να φθάσει σε μια μορφή γλώσσας που δεν χρησιμοποιεί λέξεις αλλά παραστάσεις λέξεων.⁵⁰² Ενώ ο μαθητής συνειδητοποιεί την ηχητική δομή της λέξης πρέπει να την αναλύσει και να την αναπαραγάγει εκούσια σε γράμματα. Τα κίνητρα για γραφή που δημιουργούνται για το παιχνίδι παρέχουν την εξήγησή του γιατί πρέπει να γράψει, παρακινώντας τον μέσα σε πραγματικές καταστάσεις. Η γραπτή γλώσσα εισάγει τον μαθητή σε ένα ανώτερο αφηρημένο επίπεδο της γλώσσας που μετασχηματίζει επιπλέον και το προγενέστερα σχηματισμένο ψυχολογικό σύστημα της προφορικής γλώσσας.⁵⁰³ Αντίθετα με ό, τι συμβαίνει όταν οι μαθητές αρχίζουν να γράφουν και δεν αισθάνονται καμία ανάγκη για αυτήν τους την πράξη, επειδή γράφουν χωρίς σαφή ιδέα για τον σκοπό της, η ικανοποίηση μέσα από τη δημιουργία ενός παιχνιδιού παρέχει στους μαθητές τη συνείδηση και τον σκοπό, στοιχεία που ενεργοποιούν τη βούληση τους να μάθουν εκούσια και συνειδητά τα σημεία της γραπτής γλώσσας.

Οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας έχουν αποκτήσει δομικά τα φωνητικά συστατικά στοιχεία της λέξης,⁵⁰⁴ κατέχουν τις βασικές συντακτικές και γραμματικές μορφές και τις χρησιμοποιούν άνετα στον λόγο αλλά δεν γνωρίζουν ότι τις κατέχουν· μπορεί να τις χρησιμοποιήσουν σε μια δομή περίστασης αλλά όχι έξω από αυτήν. Η γραφή τους δίνει τη δυνατότητα να ανέβουν σε ένα επίπεδο γλωσσικής εξέλιξης στο οποίο θα ενεργούν με τις ικανότητές τους στο επίπεδο του συνειδητού, σκόπιμου και εκούσιου.⁵⁰⁵

Μέσα από την παρατήρηση των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, διαμορφώνεται ένας κοινός τρόπος όπου αναδεικνύεται η κοινωνική διάσταση της γλώσσας ως πηγής για την κατασκευή και ανταλλαγή μηνυμάτων για το παιχνίδι, με

⁵⁰² Οπ.π., σ. 276.

⁵⁰³ Οπ.π., σ. 277.

⁵⁰⁴ Οπ.π., σ. 283.

⁵⁰⁵ Οπ.π., σ. 284.

το παιχνίδι και στο παιχνίδι. Σ' αυτήν την κοινωνική διάσταση της γλώσσας δίνει έμφαση η ΣΛΓ, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα γεννά τις σημασίες κατά τη χρήση της, άρα η μελέτη της ως σημειογενούς συστήματος συνεπάγεται τη διεύρυνση της χρήσης και λειτουργίας της σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η ΣΛΓ είναι μια γραμματική προσανατολισμένη στη σημασιολογία και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων.⁵⁰⁶ Ένα επιπλέον σημείο που συνδέει τα α.ε.π. με τον κριτικό γραμματισμό, ειδικότερα τους πολυγραμματισμούς, είναι η ελευθερία που έχουν τα παιδιά να αναδιαμορφώνουν τα α.ε.π. με άλλες οδηγίες ή να τα εμπλουτίζουν με άλλα σημειωτικά μέσα. Τα α.ε.π. είναι πολυτροπικά κείμενα και η πολυτροπικότητά τους για τους μεν σχεδιαστές είναι αποτέλεσμα της δημιουργίας τους, για τους υπόλοιπους μαθητές ένα κείμενο με πολλά σημειωτικά συστήματα που υπόκεινται σε ποικίλες αναγνώσεις.

Οι ειδικές σημασιολογικές, λεξικογραμματικές ή φωνολογικές επιλογές οι οποίες απαιτούνται για την κατασκευή των νοημάτων των α.ε.π. προωθούν τη γλωσσική καλλιέργεια. Ανάλογα με τις τελικές επιλογές κατασκευάζεται και μια διαφορετική πραγματικότητα, με ένα διαφορετικό νόημα, στο ίδιο ή σε ένα διαφορετικό παιχνίδι. Και αυτή η πραγματικότητα δεν είναι άλλη από το κείμενο, προφορικό και γραπτό. Τελικά, η Π.Τ., ιδωμένη από ψυχολογική πλευρά, συγκροτείται μέσα από πολύπλοκες αμοιβαίες σχέσεις ως μια κοινότητα διυποκειμενικής μάθησης και υποκειμενικής ανάπτυξης, όπου η γλώσσα ενσωματώνεται ως εργαλείο και παρουσιάζεται ως αναπτυξιακό επίτευγμα με προωθητικό ρόλο στην ωριμότητα της σκέψης, της συνειδητοποίησης και κατοχής εννοιών και της εκούσιας και συνειδητής εκμάθησης της γραπτής γλώσσας σε μικρότερο ηλικιακό επίπεδο, παρά τη θέση του Vygotsky που τοποθετεί αυτές τις λειτουργίες σε αναπτυξιακό στάδιο που αντιστοιχεί σε μεγαλύτερη στη σχολική ηλικία.

⁵⁰⁶ Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε., *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg, 2016, σ. 54.

11. Κοινωνιολογική οπτική της Παίζουσας Τάξης

11.1 Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης-Βιογραφία της έρευνας-Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού

Η ολοκλήρωση της φαινομενολογικής προσέγγισης σηματοδότησε την αρχή της μετατόπισης της τάξης από μια κλασική τάξη προσχολικής εκπαίδευσης στο μοντέλο το οποίο πήρε το όνομα Παίζουσα Τάξη. Η καθημερινή παρώθηση σε προσαρμογές του προγράμματος ήταν συνεχής και ο σταδιακός μετασχηματισμός της που προσλάμβανε τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ήταν αποτέλεσμα διαδοχικής στοχαστικής επαναξιολόγησης. Η λειτουργία του Α.Π. ως εκπαιδευτικού πλαισίου προβλημάτιζε θετικά για την ελευθερία αυτοδιαχείρισης που παρείχε στους μαθητές, για τον τρόπο εξάσκησης της και την ωριμότητα που έδειχναν οι μαθητές στις συμμετοχικές διαδικασίες. Η πιο καινοτόμα αλλαγή στην οποία οδηγήθηκε η τάξη ήταν η δυνατότητα απασχόλησης των παιδιών με οποιαδήποτε δραστηριότητα ήθελαν ατομικά ή ομαδικά παράλληλα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της εκπαιδευτικού. Πέρα από αυτή την δυνατότητα, η τάξη είχε υιοθετήσει «την ημέρα του δασκάλου», κατά την οποία οι μαθητές, μετά από κλήρωση, αναλάμβαναν για μια ημέρα την ευθύνη υποστήριξης της διδακτικής πράξης. Ο προσχεδιασμός δραστηριοτήτων από το σπίτι για το σύνολο των παιδιών και για όσο χρόνο αυτά επιθυμούσαν ήταν αποκλειστικά δική τους πρωτοβουλία και απόφαση.

Πέρα από την κοινωνικοσυναισθηματική, όμως ανάπτυξη, ιδιαίτερα εντυπωσιακές είναι οι ευρείες δυνατότητες που έδινε η Π. Τ. στη γλωσσική καλλιέργεια, σε αντίθεση με τις διαφορετικού βαθμού άνισες επιτεύξεις των παιδιών μέσα από τις συνήθεις γλωσσικές δραστηριότητες. Με το α.ε.π.,⁵⁰⁷ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη, υποστηρίχθηκε με νέους τρόπους η γλωσσική διδασκαλία και αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικότερα οι δυσκολίες ορισμένων μαθητών στην

⁵⁰⁷ Η ένταξη των α.ε.π. στην εκπαιδευτική διαδικασία προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον φορέων της εκπαίδευσης και έγινε αντικείμενο σχεδιασμού σεμιναρίων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από νηπιαγωγεία μέχρι προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα πανεπιστημίων και εισηγήσεις σε συνέδρια. Το 2014, μέρος του υλικού που είχε δημιουργηθεί στο νηπιαγωγείο μας τα προηγούμενα 7 περίπου χρόνια, τα παιχνίδια που δημιουργήθηκαν σε συνεργασία με δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλα τα γνωστικά αντικείμενα που μελετώνται στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τα παιχνίδια που σχεδιάστηκαν κατόπιν αιτήματος για συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις σε σχολεία τυπικής ή ειδικής εκπαίδευσης εκδόθηκαν από τις Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο με τίτλο: Παίζουμε; 99+1 αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια ISBN978-960-471-068-3. Το 2017 η διατριβή ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών είχε τον τίτλο «Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι υποστηρικτικό της γλωσσικής διδασκαλίας».

γλώσσα, οι οποίες παρέμεναν με τις κοινές συμβατικές γλωσσικές δραστηριότητες. Σταδιακά, η εμπειρική παρατήρηση των γλωσσικών επιτευξέων των μαθητών και της δυναμικής που αποκτούσε η τάξη ως μαγικός κύκλος παιχνιδιού οδήγησε στην ανάγκη κοινωνιολογικής ανάγνωσης της για τον έλεγχο και την αποτίμηση των γλωσσικών και παιδαγωγικών πρακτικών της και της ενδεχόμενης συμβολής τους στη μείωση του αναπαραγωγικού της ρόλου και έθεσε τις προϋποθέσεις της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Μέχρι την τελική διαμόρφωση του μοντέλου, μεσολάβησε ένα χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του οποίου η συνολική διαχείριση των μετατοπίσεων και του μετασχηματισμού του απαιτούσε διαρκή στοχασμό και αναστοχασμό. Η ανάγκη νέων κατανοήσεων και διερεύνησης αυτής της καινούργιας πραγματικότητας γινόταν επιτακτικότερη όσο οι πρακτικές έπαιρναν απόσταση από τις μέχρι τότε γνωστές και για χρόνια εφαρμοσμένες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή του ατομικού του εκπαιδευτικού έργου δεν προετοιμάζεται κατά την περίοδο της κατάρτισής του και η σχετική ερευνητική παράδοση είναι περιορισμένη. Στην περίπτωση μας προέκυψε ως πραγμάτωση της αυτονομίας για την μεταρρύθμιση και αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος που έδωσε ο Lawrence Stenhouse,⁵⁰⁸ στον εκπαιδευτικό, με το έργο του «*An introduction to curriculum research and development*». Με τη θεωρία του προγράμματος σπουδών προσπάθησε να εισαγάγει τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία ερευνών περίπτωσης για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής με γνωστικούς πόρους. Ο Stenhouse θεωρούσε τους εκπαιδευτικούς καταλληλότερους από τους εξωτερικούς ερευνητές, για να κρίνουν τις πρακτικές τους και να τις βελτιώνουν. Άσκησε κριτική στην τακτική βάσει της οποίας η επιτυχία ενός προγράμματος σπουδών μετρίεται με την εκπλήρωση προκαθορισμένων και προδιαγεγραμμένων κατακτήσεων των μαθητών. Ήταν επικριτικός ως προς την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που

⁵⁰⁸ Lawrence Stenhouse (1926 –1982) ήταν Βρετανός εκπαιδευτικός στοχαστής που προσπάθησε να προωθήσει τον ενεργό ρόλο των δασκάλων στην εκπαιδευτική έρευνα και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Οι βασικές αρχές της θεωρίας του προγράμματος σπουδών στηρίχτηκαν στη γνωσιολογική θέση της προσωρινότητας της γνώσης και της έρευνας, αντιμετωπίζοντας τα προγράμματα, όχι ως περιεχόμενο αλλά ως ζωντανή οντότητα που πραγματοποιείται στην τάξη μέσω αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητών. Διετέλεσε διευθυντής του Κέντρου Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαίδευση (CARE), από όπου προέκυψε η ιδέα του δασκάλου-ερευνητή. Το έργο του τελείωσε με τον πρόωρο θάνατο του το 1982, εποχή που δεν υπήρχαν τα σύγχρονα Αναλυτικά προγράμματα, είναι όμως διαχρονικό γιατί μπαίνει στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην διδασκαλία ως «τέχνη», αναδεικνύεται ο δάσκαλος να κατέχει το κλειδί της επιτυχίας.

καθοδηγούνται από την αξιολόγηση, στο να φέρουν «συστηματική λύση στα σχολικά προβλήματα».⁵⁰⁹ Υποστήριξε τη δυνατότητα των δασκάλων να αναπτύσσουν και να αξιολογούν τα προγράμματα σπουδών ως επικριτές και όχι ως υπάκουοι παράγοντες.⁵¹⁰ Ο ρόλος του ερευνητή ως συμπληρωματικός του εκπαιδευτικού, ο οποίος τροποποιεί την πρακτική του στη βάση του αναστοχασμού πετυχαίνοντας τον «διευρυμένο επαγγελματισμό»,⁵¹¹ ήταν ο συμπληρωματικός ρόλος που αναζητούσαμε.

Η εφαρμογή των τροποποιημένων πρακτικών συγκροτούσε ένα σύνολο διαισθητικής γνώσης, το οποίο παρείχε μεν ικανοποίηση στην ημερήσια ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά συγχρόνως διαμόρφωνε τους προβληματισμούς και προκαλούσε ερωτηματικά για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής μας πορείας. Η εκχώρηση στο παιχνίδι όλο και μεγαλύτερου μέρους του προγράμματος, η αξιοποίηση από τα παιδιά με τον καλύτερο τρόπο των εναλλακτικών δυνατοτήτων της μη παρακολούθησης κοινού προγράμματος, παρά τη θετική εμπειρική αξιολόγηση όλων των παραμέτρων κοινωνιογνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, προκαλούσε στοχαστικές αναζητήσεις. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιήθηκε η εργασία «The reflective practitioner: How professionals think in action» του Donald Schön, με τον κυκλικό–σπειροειδή αναστοχαστικό χαρακτήρα και έδωσε τα εργαλεία για την κατανόηση, καθοδήγηση και διαχείριση του μετασχηματισμού της τάξης.⁵¹²

Συνεχώς τα άτυπα ερευνητικά ερωτήματα της μιας μέρας εκφράζονταν, καταγράφονταν και έψαχναν τις απαντήσεις στις δραστηριότητες της επόμενης ημέρας. Η στάση μας δικαίωνε την αναστοχαστική λογική του επαγγελματισμού που καθορίζει ο Donald Schön στο έργο του, ως χαρακτηριστικό των επαγγελματιών όχι να εφαρμόζουν μηχανικά όλα όσα έχουν μάθει, αλλά να στοχάζονται κατά τη δράση τους και αργότερα να αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν, κάθε φορά που σκέφτονται

⁵⁰⁹ Οπ.π., σ. 71.

⁵¹⁰ Οπ.π., σ. 75.

⁵¹¹ Οπ.π., σ. 77.

⁵¹² Ο Donald Schön, γεννήθηκε στη Βοστώνη το 1930 και μεγάλωσε στο Brookline και στο Worcester. Αποφοίτησε από το Yale το 1951 (Phi Beta Kappa), όπου σπούδασε φιλοσοφία. Ήταν επίσης φοιτητής στη Σορβόνη, στο Παρίσι και στο Εθνικό Ωδείο Μουσικής, όπου σπούδασε κλαρίνο και τιμήθηκε με το Πρώτο Βραβείο. Μετά την αποφοίτησή του, έλαβε την υποτροφία Woodrow Wilson και συνέχισε στο Χάρβαρντ, όπου απέκτησε μεταπτυχιακό και διδακτορικό στη φιλοσοφία. Το κεντρικό επιχείρημα του Schön ήταν ότι η «αλλαγή» ήταν ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της σύγχρονης ζωής και ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν κοινωνικά συστήματα που θα μπορούσαν να μάθουν και να προσαρμοστούν. Στο σύνολο του έργου του πραγματεύεται την αλλαγή, τον μετασχηματισμό και το διαφορετικό. Θεωρείται ως ο μεγάλος θεωρητικός της κοινωνίας της μάθησης.

πώς και με βάση ποιες πεποιθήσεις ή αντιλήψεις τους οδηγήθηκαν στο αποτέλεσμα που έχουν απέναντι τους.⁵¹³ Μέχρι να πάρει η τάξη τον χαρακτηρισμό της ως Παίζουσα Τάξη, ο στοχασμός και ο αναστοχασμός δεν είχαν διακριτά όρια, ο ένας τροφοδοτούσε τον άλλο σε συνεχή ροή. Στοχασμός την ώρα της τάξης πάνω στους αυθόρμητους τρόπους δράσης ή στις εκχωρήσεις που το παιχνίδι επέβαλε, με ερωτήματα που αναδύονταν γρήγορα και ζητούσαν λύση εδώ και τώρα, με τη λήψη αποφάσεων που σαν μια γρήγορη και διαισθητική ανάλυση της εμπειρίας συσχέτιζε τα συναισθήματα με τη θεωρητική κατάρτιση και καθοδηγούσε τις μελλοντικές δράσεις. Ο αναστοχασμός, στο τελείωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ώρα των ημερολογιακών καταγραφών, λειτουργούσε σαν αναδρομική ματιά στο σύνολο των περασμένων διδακτικών εμπειριών, με την ανάκληση εικόνων των παιδιών και συνεχώς αναθεωρημένων κατανοήσεων για το πώς τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν, όταν αλλάζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτή η άτυπη αναστοχαστική επαγγελματική πρακτική μείωσε τις αντιφάσεις και τα διλήμματα που καθημερινά δημιουργούνταν ανάμεσα στις παλιές κανονιστικές ρυθμίσεις και στα νέα δεδομένα. Η βίωση του εαυτού ως «ζωντανή αντίφαση»⁵¹⁴ ανάμεσα στην κατακτημένη εμπειρία και στην συνεχώς ανανεωμένη, μεταξύ του γνωστού και αυτού που καθημερινά άλλαζε, ωθούσε στην ανάληψη ελέγχου της νέας εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η ανάληψη ενός ρόλου ευθύνης για τη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών στην τάξη δεν προσφέρεται ως χαρισματικό δικαίωμα από κάποιον θεσμικό φορέα και δεν γίνεται χωρίς τις δεσμευτικές προϋποθέσεις της αμφισβήτησης, του συστηματικού προβληματισμού επάνω στη διαδικασία, της θεωρητικής πλαισίωσης της ερευνητικής προσέγγισης και της γνωστοποίησης της. Βασική υπευθυνότητα είναι η τήρηση της «επιστημονικής στάσης» την οποία πρέπει να έχει κάθε επιστήμονας, όταν διενεργεί μια έρευνα συστηματικά, με σκεπτικισμό, και υπακούει σε αυστηρές δεοντολογίες (ανάλογα με τα αυστηρά πρωτόκολλα στις ποσοτικές έρευνες) με στόχο την αναζήτηση της «αλήθειας». «Συστηματικά» σημαίνει ότι ο ερευνητής είναι σαφής για τη φύση των παρατηρήσεων του και γνωρίζει τις συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται η έρευνα καθώς και τον ρόλο που ο ίδιος αναλαμβάνει. 'Με σκεπτικισμό' σημαίνει ότι ο

⁵¹³ Schön, D. A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: BasicBooks, 1983.

⁵¹⁴ Whitehead, J., How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective practice*, 1, 91-104, 2000.

ερευνητής παραδέχεται το ενδεχόμενο της διάψευσης των υποθέσεών του, ενώ υποβάλλει τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά του σε εξονυχιστική εξέταση πρώτα ο ίδιος και έπειτα οι άλλοι. ‘Δεοντολογικά’ σημαίνει ότι τηρείται από τον ερευνητή ένας κώδικας συμπεριφοράς, περιφρουρώντας έτσι τους συμμετέχοντες και αυτούς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε μια δεδομένη πτυχή της έρευνας.⁵¹⁵ Το προϊόν της δικής μας εμπειρικής ερευνητικής αναζήτησης, προσαρμοσμένης στα ιδιόμορφα χαρακτηριστικά της περίπτωσης μας ως «συστηματική έρευνα δημοσιοποιημένη»,⁵¹⁶ απαρτίζει την παρούσα διδακτορική διατριβή.

11.2 Μεθοδολογικοί Προσανατολισμοί-Προδιαγραφές της έρευνας

Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας βρίσκεται η ερευνητική και ερμηνευτική ανάλυση της λειτουργίας της Π.Τ. ως πεδίου αλλαγής, μέσα από ποιοτικές παρατηρήσεις εκτεταμένες στον χρόνο. Η παρατήρηση ενός συνόλου αναπλαισιωμένων λόγων και ποιοτικών χαρακτηριστικών της στο χρονικό διάστημα από το 2007, χρονιά συγκρότησης του μοντέλου, μέχρι την ολοκλήρωση και συγγραφή της διατριβής απέκτησαν ιδιαίτερη αξία ως συγκέντρωση πληροφοριών καθιστώντας την ερευνητικό πεδίο. Στα ενδιαφέροντα της παρούσας εργασίας δεν εμπίπτει η αναλυτική αποτύπωση της ιστορικής πορείας της έρευνας,⁵¹⁷ ούτε τα είδη των ερευνών και οι διαστάσεις που η έννοια προσλαμβάνει για την κάλυψη του συνόλου των προς διερεύνηση βιβλιογραφικών περιπτώσεων, όσο η επιλογή μέσα από ορισμούς, μεθοδολογικές υποδείξεις και κατευθύνσεις της καταλληλότερης μεθοδολογίας για τη διεξαγωγή της εμπειρικής ερευνητικής προσέγγισης της Π.Τ, με δεδομένο ότι την προδιαγράφουν μοναδικά χαρακτηριστικά.

Με τη γνώση του κοινού χαρακτηριστικού όλων των ερευνητικών δραστηριοτήτων της «διεξοδικής και συστηματικής αναζήτησης της αξιόπιστης και ουσιαστικής γνώσης»⁵¹⁸ θα επιδιώξουμε μία οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια με τη συλλογή πληροφοριών και τη χρήση έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών τεχνικών, ώστε το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας να συμβάλλει στην απόκτηση νέων γνώσεων και

⁵¹⁵ Robson, C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg, 2007, σσ. 21- 22.

⁵¹⁶ Stenhouse, οπ.π., σ. 104.

⁵¹⁷ Στον όρο «έρευνα» συνοψίζεται το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που γίνονται με σκοπό να βρεθεί, να αποκαλυφθεί, να ερμηνευθεί κάτι που μας ενδιαφέρει.

⁵¹⁸ Verma, G. & Kanka M., *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press, 1999, σ. 2.

στην καλύτερη εκτίμηση της καινοφανούς συγκρότησης της εμπειρίας που προήλθε μέσα από τη συμμετοχή και την παρατήρηση της Π.Τ.

Η ποιοτική μας έρευνα σχεδιάστηκε βάση των χαρακτηριστικών: της ανοιχτής και αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας, της ευελιξίας στη διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων, στον μη δομημένο, ανοικτό και κατά τη διάρκεια της έρευνας προσαρμοζόμενο ερευνητικό σχεδιασμό, στη μη ύπαρξη συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων, στην αναζήτηση της ιδιαιτερότητας και της μοναδικότητας των φαινομένων, στην κατανόηση των υποκειμένων και των επιμέρους προοπτικών τους μαζί με το πλαίσιο που αυτές λειτουργούν, στην με διαφορετικούς περιγραφικούς τρόπους παρουσίαση των δεδομένων που η συστηματοποίηση τους θα οδηγήσει σε ενοιοποιήσεις και συνθέσεις ανώτερου επιπέδου, σε ποιοτικές γενικεύσεις και ερμηνείες.⁵¹⁹ Η ποιοτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στα θέματα της εκπαίδευσης δεν αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα αρχών, παραδοχών, θέσεων, στάσεων και πρακτικών, αλλά περιλαμβάνει πολλές επιμέρους προσεγγίσεις, στηρίζεται σε λεκτικούς χαρακτηρισμούς και όχι σε αριθμητικά δεδομένα και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιείται εκφραστική γλώσσα.⁵²⁰

Η παρούσα έρευνα δεν βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την αναζήτηση συναφών μελετών, σχεδιάστηκε εξ ολοκλήρου πρωτογενώς σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δικών της λεκτικών και παραστατικών δεδομένων από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, φωτογραφίες και παιχνίδια. Η διερεύνηση του μεμονωμένου παραδείγματος της Π.Τ. μέσα από την απεικόνιση της συνθετότητας και της μοναδικότητας που το χαρακτηρίζει θα επιχειρηθεί μέσα από την ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης και ειδικότερα ως μελέτη εκπαιδευτικής περίπτωσης.⁵²¹ Η Π.Τ., μέσα από μια ευρύτερη κοινωνιολογική προοπτική, ως κοινωνικό σύστημα και ως φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργεί την ανάγκη για μια πολυσύνθετη προσπάθεια για την εννοιολόγησή της, μέσω της οποίας θα ερευνηθούν οι εσωτερικές διασυνδέσεις των ανωτέρω

⁵¹⁹ Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions, 2015, σ. 35.

⁵²⁰ *Οπ.π.*, σσ. 18- 19.

⁵²¹ Ο D. F. Lancy (1993) στο πεδίο της εκπαίδευσης διέκρινε επτά ποιοτικές προσεγγίσεις: τις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις, τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, τις βιολογικές προσεγγίσεις, τις μελέτες περίπτωσης, τις προσωπικές προσεγγίσεις (personal accounts), τις γνωστικές σπουδές και τις ιστορικές έρευνες.

συστημάτων και οι αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις τους. Η εστίαση της έρευνας σε μια θεσμική δομή, τάξη νηπιαγωγείου, με το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας της περίπτωσης και το ενδιαφέρον που αναδύθηκε από την ίδια την ερευνήτρια την κατατάσσει στην εγγενή μελέτη περίπτωσης.⁵²² Από τις τυπολογίες και κατηγοριοποιήσεις των μελετών περίπτωσης έχουμε επιλέξει την αξιολογική μελέτη περίπτωσης για την σε βάθος και με συστηματικό τρόπο μελέτη και αποτίμηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων και διαδικασιών, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούν συνήθως στο «πώς», το «γιατί» και το «τι»⁵²³ και δίνοντας έμφαση στην περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων με σκοπό τον προσδιορισμό και την παρουσίαση της αξίας τους.⁵²⁴ Η μελέτη αξιολόγησης που επιχειρείται στην παρούσα εργασία είναι διαμορφωτικού τύπου,⁵²⁵ λόγω του ότι αφορούσε τη συνολική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος της Π.Τ. ενώ ήταν σε εξέλιξη.

Οι θεωρητικές θέσεις, ως μια από τις δύο αναγκαίες συνιστώσες για τον καθορισμό του ερευνητικού πλαισίου, λειτούργησαν ως καθοδηγητικές πληροφορίες για την Παίζουσα Τάξη από το σημείο αφόρμισης της έρευνας έως τις θεωρητικοποιήσεις που προέκυψαν από την διερεύνηση. Μέσα στο παρεχόμενο από τις θεωρίες πλαίσιο, συστηματοποιήθηκε η σύνθεση, η γενίκευση, η ανάλυση και η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων με αναστοχαστικότητα⁵²⁶ που προέτρεπε να εξερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η εμπλοκή του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη μελέτη επηρεάζει, ενεργεί και ενημερώνει μια τέτοια έρευνα.

⁵²² Ο Stake (1995) κάνει λόγο για «εγγενή» (intrinsic case study), «εργαλειακή» (instrumental case study) και συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης. Στις δύο πρώτες κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει η προέλευση (εσωτερική ή εξωτερική αντίστοιχα) του ενδιαφέροντος του ερευνητή και κατ' επέκταση το είδος των υπό εξέταση ερωτήσεων.

⁵²³ Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. & Sheikh, A., *The case study approach*. BMC Medical Research Methodology, 2011.

⁵²⁴ Bassey M., *Case study research in educational settings*. Open University press, Buckingham, 1999, σ. 55.

⁵²⁵ Robson, *οπ.π.*

⁵²⁶ Η προσωπική αναστοχαστικότητα περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι δικές μας αξίες, οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, οι πεποιθήσεις, οι πολιτικές δεσμεύσεις, οι στόχοι στη ζωή και οι κοινωνικές ταυτότητες έχουν διαμορφώσει την έρευνα. Περιλαμβάνει επίσης σκέψεις, για το πώς η έρευνα μας επηρέασε και ενδεχομένως μας άλλαξε, ως ανθρώπους και ως ερευνητές. Η επιστημολογική αναστοχαστικότητα απαιτεί από εμάς να εμπλακούμε με ερωτήσεις όπως: Πώς ορίζεται το ερευνητικό ερώτημα και περιορίζει το τι μπορεί να «βρεθεί»; Πώς ο σχεδιασμός της μελέτης και η μέθοδος ανάλυσης δομήσαν τα δεδομένα και τα ευρήματα; Πώς θα μπορούσε το ερευνητικό ερώτημα να ερευνηθεί διαφορετικά; Σε ποιο βαθμό αυτό θα είχε οδηγήσει σε μια διαφορετική κατανόηση του φαινόμενο υπό διερεύνηση; (Willig, 2011, σ. 55).

Η αναλυτική προσέγγιση των ποιοτικών δεδομένων και η νοηματοδότησή τους με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα διενεργήθηκε με θεματική ανάλυση και αφηγηματική ανάλυση.⁵²⁷ Με τη θεματική ανάλυση επιχειρείται η συστηματική ανίχνευση, αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος στο σύνολο των δεδομένων, εστιάζοντας σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων,⁵²⁸ αναδεικνύοντας τα ως οδηγό της διαδικασίας. Υπάρχει μια συζήτηση για το αν η θεματική ανάλυση είναι μια πλήρης ερευνητική μέθοδος, όπως αντιμετωπίζεται τελευταία ή ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται σε μια σειρά ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων⁵²⁹ και με αυτή της την εκδοχή θα αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία. Ως εργαλείο ανάλυσης δεν είναι συνδεδεμένη με κάποια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση και χαρακτηρίζεται από θεωρητική ευελιξία, έχει όμως νόημα μόνο όταν βρίσκεται μέσα σε θεωρητικό και επιστημολογικό πλαίσιο και είναι συμβατή με το σύνολο των επιστημολογικών θέσεων του ρεαλισμού, της φαινομενολογίας και του κονστρουξιονισμού. Ο ερευνητής με τον ενεργητικό του ρόλο προσδιορίζει επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων, και χρειάζεται να αποφασίσει το τι επιδιώκει να μάθει και το τι ακριβώς αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που εντοπίζονται κατά τη διαδικασία της ανάλυσης.⁵³⁰

Η αφηγηματική ανάλυση⁵³¹ είναι ένας τρόπος ερμηνευτικής προσέγγισης της δομής, του περιεχομένου και του νοήματος των αφηγήσεων. Στην ερμηνευτική ανακατασκευή των ημερολογιακών καταγραφών των προηγούμενων ετών και της περιόδου διεξαγωγής της έρευνας, η προσοχή εστιάστηκε σε οτιδήποτε αντανakλούσε την εμπειρία των μαθητών μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης, σε οτιδήποτε μπορούσε να εκληφθεί ως απάντηση

⁵²⁷ Τσιώλης, Γ., Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη, 473-498. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 2015.

⁵²⁸ Braun, V., & Clarke, V., Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Method in Psychology*, 51-77. Ashington, DC: American Psychological Association, 2012, σ. 57.

⁵²⁹ Boyatzis, R.E., *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

⁵³⁰ Willig, C., *Introducing qualitative research in psychology (2nd ed.)*. Berkshire: Open University Press, 2008.

⁵³¹ Riessman, C. J., *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

στα ερευνητικά ερωτήματα και είχε συμβεί σε παρελθόντα χρόνο, σε οτιδήποτε έχει να κάνει με την ιστορία της τάξης.⁵³² Το παραγόμενο αφηγηματικό υλικό, οργανικά συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης, είναι ό,τι πιο αυθεντικό μπορεί να προσφέρει η τάξη προς αφηγηματική ανάλυση.⁵³³ Οι καταγραφές ως ιστορίες αφηγούνται τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από τον δικό τους λόγο που εκφράστηκε στις ιδιαίτερες επικοινωνιακές περιστάσεις. Τα δεδομένα μέσα από τον λόγο και τα έργα που δημιουργούνται τοποθετούν την αφήγηση στον κόσμο της εμπειρίας, αποκαλύπτοντας την πραγματικότητα της τάξης τη στιγμή που συμβαίνει.

Η αποτύπωση της εμπειρίας, που από τη φύση της είναι εσωτερική και προσωπική διεργασία, αποκαλύπτεται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται αυτή η εμπειρία και οι αφηγήσεις ενέχουν τον ρόλο του εργαλείου εξωτερικεύσής της.⁵³⁴ Στη διαμόρφωση ενός ευρύτερου αναλυτικού τύπου ενσωματώνονται νοήματα, συναισθήματα, κοινωνικά πλαίσια και οι αφηγηματικές ενότητες κατηγοριοποιούνται και αναλύονται ανάλογα με τον σκοπό της αναλυτικής διεργασίας.⁵³⁵ Η προσπάθεια εντοπισμού υποκείμενων θεμάτων και νοημάτων στο υλικό που έχει καταγραφεί πριν την έναρξη της έρευνας και αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις δραστηριότητες, τις αυθεντικές στιγμές δημιουργίας παιχνιδιών και έργων, τις συνομιλίες με τους μαθητές αντανakλά το ενδιαφέρον της έρευνας.⁵³⁶

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ως διακριτές ενότητες λόγου, συγκροτούν ερμηνευτικές αναλύσεις των θεωρητικών εννοιών στο αφηγηματικό υλικό. Με την αφηγηματική ανάλυση αποφεύχθηκε η απώλεια του ιστορικού της Π.Τ. Έμειναν ορατά όλα όσα βιώθηκαν από τα παιδιά σε όλα τα χρόνια της λειτουργίας της, προσδόθηκε αναλυτικό βάθος στην έρευνα και συνδέθηκε διεπιστημονικά η τάξη με τις άλλες επιστήμες. Η σταδιακή αφηγηματική ανάλυση δημιούργησε ένα πλαίσιο εννοιολόγησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Π.Τ. Γνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της γλώσσας στην κοινωνική κατασκευή της «γνώσης»,⁵³⁷ η ποιοτική έρευνα υιοθέτησε έναν κοινωνικό κατασκευαστικό (constructivistic)

⁵³² Οπ.π.

⁵³³ Bryman, A., *Social Research Methods* (4th Ed). Oxford;New York: Oxford University Press, 2012.

⁵³⁴ Turner, V. W., & Bruner, E. M., *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois press, 1986.

⁵³⁵ Riessman, οπ.π.

⁵³⁶ Οπ.π.

⁵³⁷ Willig, C., οπ.π., σσ. 60- 79.

προσανατολισμό για τη μελέτη του λόγου⁵³⁸ που κατασκευάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα με τις δικές της παιδαγωγικές πρακτικές, τον δικό της διδακτικό και παιδαγωγικό λόγο του παιχνιδιού, το οποίο, ως πλαίσιο λειτουργίας και ως διδακτικό αντικείμενο, κατασκευάζει τη γνώση⁵³⁹ και διαμορφώνει τα υποκείμενα. Μέσα από τη μεθοδολογία που επιλέχτηκε, η γλώσσα προσεγγίζεται ως το όργανο που κατασκευάζει και ανακατασκευάζει την πραγματικότητα της τάξης, ως η γλώσσα που συνδιαλέγεται με τη θεωρία του B. Bernstein, η γλώσσα που προωθεί την ανάπτυξη σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις του L. Vygotsky, η γλώσσα των χαρακτηριστικών που ο Huizinga έδωσε στο παιχνίδι και, τέλος, η γλώσσα ως λογοθετική πρακτική που ακούγεται μέσα από διάφορους πόρους λόγου σε όλες τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη.

Για την απόκτηση γνωστικής πρόσβασης στην εκπαιδευτική πρόταση της Π.Τ, επιλέχθηκε η απαγωγική⁵⁴⁰ προσέγγιση του ερευνητικού πεδίου με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο. Αφετηρία του απαγωγικού συλλογισμού ήταν η αδυναμία ερμηνείας της Π.Τ. με τις γνωστές παιδαγωγικές θεωρίες. Αντίθετα, μέσα από την εμπειρική παρατήρηση της λειτουργίας της Π.Τ. προέκυψε σταδιακά η διατύπωση ενός υποθετικού συλλογισμού με τη μορφή του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος. Ο θεωρητικός προϋδεασμός δεν επιβλήθηκε στα εμπειρικά δεδομένα, αντίθετα διαμόρφωσε τα θεωρητικά πλαίσια, μέσα από τα οποία αναδείχθηκαν καινοφανείς πτυχές των υπό ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών με τη δυναμική και δημιουργική εμπλοκή της ερευνήτριας η οποία βρέθηκε σε διαλογική θέση μαζί τους, εξασκημένη στο να τα «αφουγκράζεται».⁵⁴¹

⁵³⁸ Οπ.π., σ. 75.

⁵³⁹ Elliott, J., Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches. *Using narrative in social research*, 1-232, 2005.

⁵⁴⁰ Τσιώλης, οπ.π., σσ. 473-498. Η θεωρία εμπλέκεται στην ανάλυση των δεδομένων με τρεις διαφορετικούς τρόπους τον παραγωγικό, τον επαγωγικό και τον απαγωγικό. Στην παραγωγική διαδικασία κωδικοποίησης τα δεδομένα αναλύονται βάσει προεπιλεγμένων εννοιολογικών κατηγοριών ή σχημάτων που λειτουργούν ταξινομητικά για την οργάνωση και ανάλυση τους. Στην επαγωγική διαδικασία ανάλυσης το ίδιο το πλαίσιο κωδικοποίησης προκύπτει από τα δεδομένα. Αντίθετα, σε μια απαγωγική θεματική ανάλυση το ερευνητικό πεδίο προσεγγίζεται με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, ως προϋπάρχον πλαίσιο κωδικοποίησης το οποίο μετασχηματίζεται και επεκτείνεται βάσει της επεξεργασίας των παραγόμενων δεδομένων. Η αρχική κωδικοποίηση που προκαθορίστηκε από εννοιολογικά σχήματα, κατηγορίες ή θέματα δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη αλλά ανασυγκροτείται ενσωματώνοντας νέες παραμέτρους που θα αναδείξει η ανάλυση.

⁵⁴¹ Strauss, A., & Corbin, J., Grounded Theory Methodology. An Overview. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (επιμ.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, 158- 183. London: Sage, 1998, σσ. 58- 59.

11.2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού διατρέχει τα στάδια του εντοπισμού του ερευνητικού πεδίου και του αντικείμενου της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη στοχοθεσία της διερεύνησης, τον καθορισμό των θεωρητικών πλαισίων, τις μεθόδους παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, τη μεθοδολογική προσέγγιση, τον τρόπο αξιοποίησης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού, την αναστοχαστικότητα του ερευνητή και τα ζητήματα δεοντολογίας. Τα στάδια της έρευνας, ως σημεία αναγνώρισης και προσανατολισμού, θα υποδείξουν και θα οριοθετήσουν την πορεία της έρευνας και η παράθεσή τους, με πρωθύστερες ίσως αναφορές, προκρίθηκε για την οικονομία του ερευνητικού σχεδιασμού.

11.2.2 Αρχικό ερευνητικό ερώτημα -Σκοπός τη έρευνας

Η εστίαση στην περιγραφή, στην κατανόηση, στην ερμηνεία της μοναδικότητας της βιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική της Π.Τ. καθόρισε την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου σε μια παραλλαγή ως προς το εξωτερικό, αντικειμενικοποιημένο σημείο αναφοράς για την ερμηνεία των δεδομένων. Μετά από συστηματική παρατήρηση της λειτουργίας της τάξης και στοχασμό πάνω στις επιτεύξεις της, η γλώσσα των θεωριών υποστήριξης παρείχε τις έννοιες ως εργαλεία για την ερμηνεία των δεδομένων και της κατανόησης των ειδοποιών χαρακτηριστικών.⁵⁴² Οι προβληματισμοί διαμόρφωσαν το αρχικό ερευνητικό ερώτημα για το αν οι παιδαγωγικές πρακτικές⁵⁴³ της Π.Τ, στην οποία το αυτοσχέδιο παιχνίδι συγκροτεί πλαίσιο εκπαίδευσης, είναι «Πολιτισμικοί αναμεταδότες» ή «πολιτισμικοί διαμορφωτές» και αν ναι, τι διαμόρφωση των υποκειμένων επιτυγχάνεται, ώστε οι κοινωνικοί προσδιορισμοί με τους οποίους ήρθαν στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά να μην αποδειχθούν ως προκαθορισμοί της μελλοντικής σχολικής τους πορείας και η τάξη να αποποιηθεί του ρόλου της ως φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής;

Από την πρώτη πολύπλοκη εικόνα που αναδύθηκε προέκυψε ένα σύνολο ερευνητικών ερωτημάτων που καθόρισαν τα αρχικά βήματα του μεθοδολογικού σχεδιασμού και τον σκοπό της έρευνας ως πρόθεση συστηματικής διερεύνησης του ρόλου των παιδαγωγικών και γλωσσικών πρακτικών της Π.Τ. στην οποία το παιχνίδι,

⁵⁴² Οπ.π., σ. 29.

⁵⁴³ Ίσαρη & Πουρκός, οπ.π., σ. 110.

είτε ως εκπαιδευτικό πλαίσιο είτε ως λειτουργικό πλαίσιο, έδινε την ιδιαίτερη ταυτότητα της.

11.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μετουσιώνουν τους προβληματισμούς αναδιαμορφώνονται και διατυπώνονται πολλές φορές κατευθύνοντας με ανοιχτότητα και ευελιξία, σε λεπτομερείς περιγραφές ή και εξηγήσεις και επιτρέπουν τη σύλληψη του υπό διερεύνηση φαινομένου μέσα από τα ερευνητικά πεδία που ορίζονται από αυτά.⁵⁴⁴ Αρχικά, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αφορούσαν στη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη, τη σχέση τους με την εκπαιδευτικό, τον ρόλο του παιχνιδιού, τις διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές, τις γλωσσικές πρακτικές, την ανάπτυξη των παιδιών και τον αναπαραγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου. Μέσα από αυτά τα ερωτήματα συγκροτήθηκαν τρία ερευνητικά πεδία:

A- Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται εντός της Π.Τ.

B- Οι γλωσσικές της πρακτικές και

Γ - Ο αναπαραγωγικός ρόλος του Νηπιαγωγείου.

Με τη χρήση των επιλεγμένων εννοιολογικών εργαλείων αποκαλύφθηκαν πτυχές των υπό παρατήρηση πρακτικών που εκφράστηκαν με επιπλέον ερωτήματα για το πώς διαμεσολαβείται η ανάπτυξη και η διαμόρφωση του νου, πώς συγκροτείται η ταυτότητα, αν υπάρχει τοποθέτηση των υποκειμένων, πώς οι μαθητές σε μια τάξη που λειτουργεί χωρίς κανόνες επιδεικνύουν αυτοπειθαρχία, αυτοέλεγχο, ωριμότητα σκέψης και συμπεριφοράς και ποιος ο ρόλος των αυτοσχέδιων παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών και λειτουργικών πλαισίων. Μετά από συνεχείς επαναδιατυπώσεις των ερωτημάτων, τελικά αυτά συγκροτήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε 10 ενότητες ερευνητικών αξόνων:

1. Παιδαγωγικές Πρακτικές-Σχεδίαση εκπαιδευτικής διαδικασίας -Εκπαιδευτικά περιεχόμενα.
2. Ο Λόγος στην Π.Τ
3. Κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης.

⁵⁴⁴ Mason, J., *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο, 2009.

4. Επικοινωνιακό Πλαίσιο-Επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητών-παιδαγωγικές σχέσεις.
5. Ρόλος εκπαιδευτικού - ρόλοι της τάξης.
6. Στάση και συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη.
7. Σύνορα γνωστικών αντικειμένων, σύνορα ρόλων.
8. Χρήση χώρου.
9. Παιχνίδι στην τάξη.
10. Η Π.Τ. ως κοινωνικό πλαίσιο στη θεωρία του L.S. Vygotsky - ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα.

Από την εννοιολογική συμπύκνωση τους προέκυψε η πιο επικαιροποιημένη κατηγοριοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε 3 Περιοχές Παρατήρησης. Ο ρόλος των ερευνητικών ερωτημάτων είναι καθοριστικός στη μεθοδολογική σχεδίαση της θεματικής και αφηγηματικής ανάλυσης, στον καθορισμό των Περιοχών Παρατήρησης, των Κατηγορικών Περιοχών Παρατήρησης των Εννοιολογικών Ομάδων Παρατήρησης στη συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων σε αυτές. Με την ολοκλήρωση των διαδικασιών, η ερμηνευτική ανάλυση των θεμάτων και του αφηγηματικού υλικού παρουσιάζεται με μορφή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά ερωτήματα, ανά Πεδίο Παρατήρησης, ενώ η παράθεσή τους ολοκληρώνεται στα επιμέρους στάδια της ανάλυσης.

1^η Περιοχή παρατήρησης-Επικοινωνιακό πλαίσιο- Παιδαγωγική Σχέση

ΕΡΩΤ: Πώς συγκροτείται το επικοινωνιακό πλαίσιο στη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων;

Πώς αναλύεται και ερμηνεύεται;

Ποιας ποιότητας σχέσεις αναδεικνύονται μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ποιος και πώς οριοθετεί τις επικοινωνιακές πρακτικές;

2^η Περιοχή Παρατήρησης: Εκπαιδευτική Γνώση-Πλαίσιο μετάδοσης

Πώς δομείται το πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης και πώς ρυθμίζεται η συνείδηση των μαθητών;

Πώς δομούνται τα γνωστικά αντικείμενα και τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα τους;

Τι είδους εξουσία και αρχές κοινωνικού ελέγχου αντανακλώνται στον κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης;

Πώς η μετάδοση εκπαιδευτικών γνώσεων επηρεάζει τις μορφές εμπειρίας, τις ταυτότητες και τις σχέσεις; Πώς προσεγγίζονται τα γνωστικά αντικείμενα και τι είδους σχέση έχουν μεταξύ τους;

3^η Περιοχή παρατήρησης-Εσωτερική Λογική πρακτικών Ιεραρχικοί και διδακτικοί κανόνες

Πώς σκιαγραφούνται οι ιεραρχικοί κανόνες και διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών;

Πώς διαμείβεται η επικοινωνία στην Π.Τ. και πώς ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών; Τι μηνύματα εισπράττουν;

Ποιας ποιότητας λόγος εκφέρεται στην τάξη και ποιας ποιότητας παιδαγωγικές σχέσεις διαμορφώνει;

Τι είδους κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων διαμορφώνονται που συγκροτούν την πρόοδο του μαθητή;

Πώς συγκροτείται η γνώση;

Πώς αποτυπώνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διδακτικών πρακτικών;

11.2.4 Θεωρητικό πλαίσιο

Ακολούθησε ο προσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου για την προσέγγιση και ερμηνεία των δεδομένων στη βάση της επιστημολογικής οπτικής της συγκεκριμένης έρευνας, με τη διαμόρφωση των μεθοδολογικών εργαλείων καθώς και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, γιατί «χωρίς θεωρία δεν υπάρχει τίποτε να ερευνηθεί».⁵⁴⁵ Το θεωρητικό πλαίσιο καθορίζεται μέσα από δύο συνιστώσες. Η πρώτη που αφορά στις θεωρητικές θέσεις ως καθοδηγητικές

⁵⁴⁵ Silverman, D., *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage, 1993, σ. 1.

πληροφορίες για το αντικείμενο της έρευνας, ορίζοντας το σημείο αφόρμισης της ή της λειτουργίας της ως αντικείμενο σύγκρισης με τις θεωρητικοποιήσεις που προκύπτουν από τη διερεύνηση. Ενώ η δεύτερη που αφορά στις οντολογικές παραδοχές της προς διερεύνηση περίπτωσης, στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης θεώρησης του κοινωνικού κόσμου και της πραγματικότητας και τις επιστημολογικές θεωρήσεις για το τι μπορεί να αποτελεί γνώση των πραγμάτων της έρευνάς.⁵⁴⁶ Για την επιλογή των θεωρητικών της πλαισίων⁵⁴⁷ αντλήθηκαν εννοιολογικά εργαλεία από τα πεδία της θεωρίας των Κωδίκων και της Κοινωνικής Αναπαραγωγής του Basil Bernstein και της Πολιτισμικής Ιστορικής θεωρίας του Vygotsky, καθώς επίσης ορίστηκαν οι οντολογικές παραδοχές της και οι επιστημολογικές θεωρήσεις της μέσα στην ευρυχωρία της θεώρησης του παιχνιδιού από τον Huizinga.

Η οντολογική προσέγγιση καθορίστηκε από τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με ευελιξία στον προγραμματισμό του ημερήσιου προγράμματος, με τη δυνατότητα επιλογής και ανάληψης υποστήριξης δραστηριοτήτων, με ελαχιστοποιημένα κανονιστικά πλαίσια λειτουργίας και υπακοής και αναλόγως ταξικά ρυθμισμένη σχέση εξουσίας, προσδιορισμένους κώδικες στη μεταφορά της γνώσης και άνιση τοποθέτηση των μαθητών της, με πολυδιάστατη υποστήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας, με ευρέα περιθώρια αυτορρύθμισης των μαθητών και προώθησης της ανάπτυξης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών.

Η συμπύκνωση της προβληματικής στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα για το αν οι παιδαγωγικές πρακτικές⁵⁴⁸ της Π.Τ είναι «Πολιτισμικοί αναμεταδότες» ή «πολιτισμικοί διαμορφωτές» σηματοδότησε την έναρξη της παρούσας ερευνητικής μελέτης με εννοιολογικά εργαλεία από τη θεωρητική προσέγγιση του B. Bernstein,⁵⁴⁹ αναζητώντας την ταυτοτική σύλληψη της Π.Τ ως παιδαγωγικού μηχανισμού, ακυρωτικού των κοινωνικών προκαθορισμών και αναπαραγωγής της ανισότητας. Η αναλυτική προσπέλαση της θεωρίας των Κωδίκων και της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής του B. Bernstein, που έχει προηγηθεί, προσφέρει ελευθερία άντλησης

⁵⁴⁶ Ίσαρη & Πουρκός, *οπ.π.*, σ. 78.

⁵⁴⁷ *Οπ.π.*, σ. 78.

⁵⁴⁸ Η παιδαγωγική πρακτική ως μια ανθρώπινη αποκλειστικά επινόηση γίνεται κατανοητή ως πολιτισμικός αναμεταδότης που παράγει και αναπαράγει πολιτισμό. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 110).

⁵⁴⁹ Αν κάτι υπάρχει στην «καρδιά» της θεωρίας μου, είναι η επιθυμία να δοθεί μια μορφή ανάλυσης, με την οποία μια «προοδευτική» πρακτική να μπορεί να αναγνωρίζεται ως τέτοια και οι συνθήκες της αποτελεσματικής εφαρμογής της να γίνονται κατανοητές μαζί με τις επιλογές που ενέχουν» (Bernstein, 1991, σ. 59).

εννοιολογικών εργαλείων για μια πολλαπλή λειτουργία, ως αναλυτικό θεωρητικό πλαίσιο⁵⁵⁰ δημιουργίας και ανάλυσης δεδομένων, ως αντικείμενο της έρευνας αλλά και ως γλώσσα περιγραφής της.⁵⁵¹ Η παράθεση του θεωρητικού πλαισίου συνοδεύει τις ερευνητικές περιοχές παρατήρησης. Οι εξειδικευμένοι θεωρητικοί του όρου χρησιμοποιήθηκαν στο μικροεπίπεδο της τάξης χωρίς αναφορές στο μακροκοινωνιολογικό επίπεδο αναφοράς των εννοιών και καλύπτουν την αποκλειστική επικοινωνία με τα κοινωνιολογικά πεδία. Στη θεωρία του ο B. Bernstein διερευνά στις πτυχές των παιδαγωγικών πρακτικών μηχανισμούς που ενέχονται στην πολιτισμική μετάδοση και αναπαραγωγή μέσω της ρύθμισης της συνείδησης των υποκειμένων, ενώ, εισχωρώντας στις πιο λεπτές εμφανίσεις του κοινωνικού προσδιορισμού των πρακτικών, αποκαλύπτει τις προϋποθέσεις αλλαγής τους.

Το καινοτόμο και υπό συνεχή διαμόρφωση εκπαιδευτικό τοπίο της Παίζουσας Τάξης ελέγχεται για την ενδεχόμενη συμβολή του στη μετατόπιση από τις θεωρίες του συμβολικού ελέγχου, τις κεντρικές δηλαδή θεωρητικοποιήσεις του B. Bernstein για τις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου που διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στην πρώιμη ρύθμιση της συνείδησης των παιδιών. Στην Π.Τ. η κοινωνική διαίρεση της εργασίας συγκροτείται με τις κατηγορικές ενότητες εκπαιδευτικός-μεταδότης ως φορέας μετάδοσης της γνώσης και μαθητές-δέκτες ως φορείς πρόσληψης της γνώσης. Θα ερευνήσουμε το πώς μέσα στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, οι ιδιαίτερες ποιότητες της κοινωνικής διαίρεσης εργασίας διαμορφώνουν μέσα από τοποθετήσεις και σχέσεις τις ταυτότητες και τις συνειδήσεις των μαθητών,⁵⁵² αναζητώντας στην παιδαγωγική σχέση της τάξης και στις διαμορφωμένες συνθήκες συνύπαρξης μηχανισμούς αναπαραγωγής ή ακύρωσης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η συγκρότηση μιας ισχυρής περιγραφικής και ερμηνευτικής γλώσσας για την κοινωνιολογική ανάγνωση της τάξης στην αναμέτρηση με τις θεωρητικές θέσεις του B. Bernstein είναι προκλητική. Για τη συστηματική, σε πολλαπλά στάδια και επίπεδα,

⁵⁵⁰ Οπ.π., σ. 36.

⁵⁵¹ Η θεωρία του B. Bernstein διακρίνεται για την ισχυρή γραμματική της καθώς «διαθέτει ρητή εννοιολογική σύνταξη κατάλληλη για εμπειρικές περιγραφές ή δημιουργεί τυπολογίες εμπειρικών σχέσεων». (Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σ. 164).

⁵⁵² Ο Bernstein χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική γνώση ως «ζωτικό ρυθμιστή της εμπειρίας» (Bernstein, *οπ.π.*, 1989, σ. 63).

ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, για την σε βάθος κατανόηση όλων των πτυχών των παιδαγωγικών πρακτικών, διαμορφώθηκαν πρωτογενή ερευνητικά εργαλεία ελέγχου με τις διαβαθμίσεις της εννοιολογικής ποιότητας της ταξινόμησης και της περιχάραξης⁵⁵³ Στον προγραμματισμό του θεωρητικού πλαισίου για την κοινωνιολογική περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία της εσωτερικής λογικής της εκπαιδευτικής πρακτικής της Π.Τ. αναζητήθηκε η μορφή της παιδαγωγικής σχέσης μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, προσδιορίζοντας τους κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης στον έλεγχο των σχέσεων σε όλα τα συμβολικά σύνορα, για να οδηγηθούμε μέσα από τη διασύνδεση διάφορων επιπέδων και πεδίων ανάλυσης στην προσέγγιση των μηχανισμών και των διαδικασιών δόμησης της εμπειρίας και της σκέψης και να εντοπίσουμε τον λόγο με τον οποίο απευθύνεται ο συμβολικός κοινωνικός έλεγχος προς τους μαθητές της τάξης.

11.2.5 Αρχική Αναστοχαστικότητα

Ο αναστοχασμός⁵⁵⁴ της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας έχει ως σημείο εκκίνησης την ιδιομορφία της που έγκειται στον διττό ρόλο της εκπαιδευτικού και ερευνήτριας, ο οποίος εξασφαλίζει αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή, καθορίζει και προϋποθέτει όμως ένα σύνολο ιδιαιτεροτήτων και δεσμεύσεων, στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση⁵⁵⁵ της καθημερινότητας της τάξης ως ερευνητικού πλαισίου. Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις του ρόλου της ερευνήτριας παράλληλα με τον θεσμικό ρόλο της εκπαιδευτικού της τάξης, η οποία, αξιοποιώντας την παιδαγωγική ελευθερία στην επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας, προήγαγε τον μετασχηματισμό της τάξης σε Π.Τ. και υποστήριξε τη λειτουργία της για δέκα και πλέον έτη, εξυπηρετήθηκαν μέσα από μια ιδιότυπη, νοητή συνεργασία τους η οποία έστρεφε το βλέμμα και τον στοχασμό της ερευνήτριας σε όλα όσα στα χρόνια μετεξέλιξης του μοντέλου της τάξης προβλημάτιζαν την εκπαιδευτικό και την οδήγησαν στην παρούσα έρευνα.⁵⁵⁶ Η ενσωμάτωση των προβληματισμών και των νοηματοδοτήσεων

⁵⁵³ Τα εννοιολογικά αντίστοιχα των διακυμάνσεων θα ορισθούν κατά περίπτωση.

⁵⁵⁴ Αναστοχαστική ερμηνεία – βιογραφία της έρευνας, δηλαδή μια αναστοχαστική ερμηνεία της διεξαγωγής της έρευνας η οποία στηριζόμενη στις σημειώσεις πεδίου και στο στοχασμό επανερμηνεύει τις διαδικασίες, τα προβλήματα, τις επιλογές και τα λάθη που προσδιορίζουν το πεδίο πάνω στο οποίο ουσιαστικά βασίζεται η ερμηνεία.» (Ball, 1990, σ. 170)

⁵⁵⁵ Ο Creswell (2011, σ. 214) με τον όρο παρατήρηση προσδιορίζει «μια διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας ανθρώπους και χώρους σ έναν τόπο έρευνας».

⁵⁵⁶ Οι παρατηρήσεις και οι προβληματισμοί όλων των χρόνων της λειτουργίας της τάξης ως Παίζουσας που κρατήθηκαν στα ημερολόγια διαμόρφωσαν τα πρώτα ερευνητικά ερωτήματα και τον αρχικό αναστοχασμό.

της εκπαιδευτικού στην διατύπωση και στην επαναδιατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και του καθορισμού του θεωρητικού πλαισίου ήταν καθοριστική αλλά και η συνεχής προτροπή της εκπαιδευτικού για εστίαση της προσοχής της ερευνήτριας στην αποτύπωση των υποκείμενων μηχανισμών σε όλες τις δραστηριότητες. Με τους δύο ρόλους σε διαρκή συνομιλία και συνεργασία οι πρακτικές της τάξης γίνονται διάφανες για την παραγωγή της απαιτούμενης ερευνητικής γνώσης, για τη συγκρότηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μοντέλου της Π.Τ. που επεξέτεινε τα όρια του στην κατάκτηση του παιδαγωγικά ωφέλιμου στα κοινωνιολογικά πεδία, γνωρίζοντας τις αντοχές και τα θεωρητικά του ερείσματα. Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων ήταν πάντα καθοδηγητική όπως και η επαφή με τα προσωπικά βιώματα από την σχολική μου εμπειρία.

Σε ένα υποθετικό ερώτημα, αν επηρεάστηκε η εκπαιδευτικός από την ερευνητική διαδικασία, η απάντηση είναι αρνητική, δεν υπήρξε απορρόφηση του ενός ρόλου από τον άλλο, με την εκπαιδευτικό να υποδεικνύει στην ερευνήτρια και όχι το αντίθετο. Η έρευνα άρχισε την σχολική χρονιά 2017-18. Η αναδρομή σε ημερολογιακές καταγραφές προηγούμενων ετών αξιοποιήθηκαν ταυτόχρονα στην παραγωγή δεδομένων. Δεν προετοιμάστηκε καμία δραστηριότητα για την εξυπηρέτηση της έρευνας. Οι άτυπες μέχρι τότε παρατηρήσεις και καταγραφές πήραν τη μορφή συστηματικής ερευνητικής κοινωνιολογικής εποπτείας, διαμορφώνοντας το εννοιολογικό της πλαίσιο για την ανάλυση και ερμηνεία τους.

Οι ποιοτικές παρατηρήσεις⁵⁵⁷ της τάξης με «πλήρη συμμετοχή⁵⁵⁸ της ερευνήτριας» μέσω της δικής της βιωμένης εμπειρίας και ως μέλους του υπό διερεύνηση πλαισίου αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της ερευνητικής προσπάθειας, προκαλώντας ενίοτε αμηχανία, όταν η εκπαιδευτικός ασκούσε τον θεσμικό της ρόλο και όχι κάποιος μαθητής ή μαθήτρια και η οπτική της ερευνήτριας απομόνωνε ενδιαφέροντα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης μια από τις δυσκολίες ήταν η ταυτόχρονη παρατήρηση των παράλληλων διεξαγόμενων δραστηριοτήτων και ο μεγάλος όγκος του

⁵⁵⁷ Στις ποιοτικές παρατηρήσεις ο ερευνητής κρατά σημειώσεις πεδίου για τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες των ατόμων στον ερευνητικό χώρο, καταγράφοντας τις με αδόμητο ή ημιδομημένο τρόπο στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που θέλει ο ερευνητής να απαντήσει (Creswell, 2016, σ. 169).

⁵⁵⁸ Adler, P. A., & Adler, P., Stability and flexibility: Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

συγκεντρωμένου υλικού παρατηρήσεων, της επιλογής φωτογραφιών⁵⁵⁹ από μια βάση δεδομένων που αριθμεί πολλές χιλιάδες και ίσως το πιο βασικό, τα παρατηρούμενα υποκείμενα διέφεραν κάθε χρόνο και καμία μέρα δεν ήταν προσχεδιασμένη στη βάση κάποιας ρουτίνας. Η καταγραφή αυθεντικών διαλόγων με τα παιδιά πρόσφερε μια σημαντική προοπτική στην ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

Η αρχή της ανοικτότητας⁵⁶⁰ και η ελευθερία δημιουργικής σχεδίασης⁵⁶¹ της έρευνας οδήγησαν σε διαδοχικές προσαρμογές και ανακατασκευές⁵⁶² του ερευνητικού σχεδιασμού. Στο καθοδηγητικό ερώτημα της Jennifer Mason ⁵⁶³ «Γιατί θα ήθελα να χρησιμοποιήσω μεθόδους παρατήρησης;» η απάντηση θα μπορούσε να δοθεί από τις πολλές στιγμές που η τάξη εξυπηρετούσε τις πρωτοβουλίες των παιδιών, μέσα από έναν μικρό διάλογο με τα νήπια, ο οποίος μεταφέρει την αίσθηση από την καθημερινή παρουσία μου σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που την ευθύνη της είχαν οι μαθητές αφήνοντας μου τις περισσότερες φορές τον ρόλο του παρατηρητή και του φωτογράφου. Ήταν 11 το πρωί μιας μέρας που ο «ρόλος του δασκάλου» είχε δοθεί από την προηγούμενη ημέρα με κλήρωση,⁵⁶⁴ στην Κ. Ήταν στην δεύτερη δραστηριότητα που η μαθήτρια είχε ετοιμάσει και εγώ από το πρωί απλά παρακολουθούσα και φωτογράφιζα.

N/E: Νομίζω ότι μια χαρά τα πηγαίνετε και χωρίς εμένα. Τι λέτε, να σταματήσω να έρχομαι στο σχολείο;

⁵⁵⁹ Οι φωτογραφίες αποτέλεσαν ένα συμπληρωματικό ερευνητικό ντοκουμέντο των οδηγιών παρατήρησης επειδή παρέχουν τη δυνατότητα αναδημιουργίας του πεδίου της παρατήρησης, ώστε να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη, ξεκάθαρη και εκτεταμένη εικόνα του.

⁵⁶⁰ Το μεθοδολογικό επακόλουθο της ανακατασκευαστικής παραδοχής της διαδικασίας είναι η αρχή της ανοικτότητας, βάση της οποίας ο ερευνητής δεν μπορεί να συγκροτεί με αμετάκλητο τρόπο το αντικείμενο της έρευνάς του προτού εισέλθει στο πεδίο της έρευνας και στη μελέτη των τρόπων νοηματοδότησης των φαινομένων από τα δρώντα υποκείμενα, αλλά το σχεδιάζει με επαναπροσδιορισμό των ερευνητικών διαδικασιών.

⁵⁶¹ Κάθε αξιολόγηση είναι μοναδική καθώς επίσης και ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια δημιουργική δραστηριότητα δεν αποκλείεται να εμφανιστούν τροποποιήσεις ή και αλλαγές στην πορεία της (Robson, 2007, σ. 214).

⁵⁶² «η έννοια της ανακατασκευής δεν σημαίνει “αναπαραγωγή”, δηλαδή μια απλή κατανόηση και επικύρωση των καθημερινών ταξινομητικών κατηγοριών και νοηματικών δομών, αλλά μια στοχαστική, κριτική αναλυτική ανακατασκευή των διαδικασιών κατασκευής “πρώτου βαθμού” καθώς και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα, παραλείπονται ή ενδεχομένως μεταβάλλονται» (Τσιώλης, 2015, σσ. 473-498).

⁵⁶³ Mason, *οπ.π.*, σ. 135.

⁵⁶⁴ Μέσα σε μια αυτοσχέδια κληρωτίδα είχαν τοποθετήσει χαρτάκια με το όνομα τους. Μετά από κλήρωση, που διενεργούσε ο δάσκαλος της ημέρας ξέραμε ποιο νήπιο την επόμενη μέρα θα είχε τον ρόλο του δασκάλου.

Κ: Να έρχεσαι το πρωί να μας ανοίγεις και να φεύγεις. Να μην πηδάμε από τα κάγκελα.

N/E: Και μετά;

Κ: Να πηγαίνεις για καφέ με τις μαμάδες.

N/E: Και μετά;

Κ: Θα έρχεσαι να κλειδώνεις.

N/E: Δεν με χρειάζεστε;

Κ: Ε, όχι.

(Φωτ. 119)

Από την καθημερινή ερευνητική εποπτεία της λειτουργίας της τάξης, τις ώρες που τα παιδιά δεν με χρειαζόταν και η τάξη λειτουργούσε λες σε κατάσταση αυτοματισμού, προέκυπταν συνεχώς καινούργια ερωτήματα για το πώς μια τάξη μπορεί να λειτουργεί χωρίς κανόνες. Με το πιο βασικό ερώτημα πώς ένα μικρό παιδάκι καταφέρνει στον ρόλο του δασκάλου να έχει την προσοχή και τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών; Πώς η τάξη ως μαγικός κύκλος παιχνιδιού ιδιοποιήθηκε τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και πώς το παιχνίδι λειτούργησε ως ρυθμιστικό πλαίσιο συμπεριφοράς; Στην πορεία της έρευνας τα εννοιολογικά εργαλεία που είχαν αντληθεί από τις θεωρίες υποστήριξης προκαλούσαν γόνιμες σκέψεις για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση. Η συνεχής εξάσκηση των δεξιοτήτων παρατήρησης μέσα στην ερευνητική διαδικασία ξεπερνούσε τα όρια της δυνατότητας παρατήρησης από την εκπαιδευτικό.⁵⁶⁵ Η ανάδυση εξειδικευμένων ερωτημάτων με την ενσωμάτωση νέων νοηματοδοτήσεων⁵⁶⁶ οδήγησε στην συνεχή επαναδιατύπωση μέχρι την τελική τους μορφή. Η διερεύνηση της ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών με την θεωρία του L.Vygotsky δεν ήταν στους αρχικούς προβληματισμούς, όπου είχαμε ως δεδομένο τη γλωσσολογική ανάπτυξη με τα αυτοσχέδια παιχνίδια. Στην πορεία ορίστηκε ένα επιπλέον ερευνητικό πεδίο της Π.Τ. ως μαγικού κύκλου παιχνιδιού, όπου το παιχνίδι ως πολιτιστικό αντικείμενο με τα χαρακτηριστικά που ο Huizinga του απέδωσε στο Homo Ludens, διαμεσολαβεί την πολιτισμική ανάπτυξη των

⁵⁶⁵ Μία μελέτη περίπτωσης διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον του υπό μελέτη φαινομένου, πράγμα που μπορεί να προσφέρει στον ερευνητή πρόσβαση σε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, με σημαντικό αντίκτυπο στη συλλογή πλούσιων περιγραφικών δεδομένων (Hancock & Algozzine, 2006, σσ. 15- 16).

⁵⁶⁶ Ίσαρη & Πουρκός, *οπ.π.*, σσ. 40- 78.

παιδιών. Ήδη από τις αρχικές φάσεις του ερευνητικού σχεδιασμού έγινε αντιληπτό ότι η έρευνα δεν μπορούσε να διεξαχθεί με το εννοιολογικό δυναμικό μιας και μόνο επιστήμης της κοινωνιολογικής, ούτε μιας πειθαρχίας της εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε μιας μόνο πρακτικής θεωρίας της παιδαγωγικής.

11.2.6 Μέθοδοι Παραγωγής Ερευνητικών Δεδομένων

Από όλες τις διαθέσιμες πηγές δεδομένων, όπως οι ημερολογιακές καταγραφές των παρατηρήσεων, το φωτογραφικό υλικό, οι βιντεοσκοπήσεις, η ηχογράφηση διαλόγων, τα γραπτά, τα υλικά τεκμήρια και άλλα δημιουργήματα, από όπου αντλήθηκαν δεδομένα, αξιοποιήθηκε οτιδήποτε νοηματοδοτούσε την κοινωνιολογική και ερευνητική οπτική, φιλτράροντας το μέσα από την οπτική των επιλεγμένων θεωρητικών εννοιών και των ερευνητικών ερωτημάτων. Για την παραγωγή ποιοτικών δεδομένων⁵⁶⁷ οι ημερολογιακές καταγραφές των προηγούμενων ετών αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά με τις καταγραφές που προκύπτανε καθημερινά από την παρατήρηση της τάξης. Με την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας οι καθημερινές παρατηρήσεις καταγράφονταν σε πρωτόκολλα ως ημερολογιακές καταγραφές χωρισμένες σε δύο χρονικές μονάδες που αναλογούσαν η πρώτη από την έναρξη του προγράμματος μέχρι το πρωινό γεύμα και το διάλειμμα, ενώ η δεύτερη μετά το διάλειμμα μέχρι τη λήξη του ωραρίου.

Η διεργασία αυτή δημιουργούσε συνεχώς καινούργια ερωτήματα, επανεγγραφή σημειώσεων πεδίου με τις καινούργιες κατηγοριοποιήσεις και αναδείκνυε την ανάγκη συγκρότησης νέων ερευνητικών εργαλείων, ικανών στη διαχείριση του παραγόμενου υλικού. Η συνεχής επαφή και ενημέρωση του επιβλέποντα διευκόλυναν και ενίσχυαν τις αναπροσαρμογές και αναθεωρήσεις της ερευνητικής πορείας. Τα αυτοσχέδια παιχνίδια και οι παραγωγές λόγου των παιδιών εμπίπτουν στα στοιχεία που έχουν παραχθεί για σκοπούς, οι οποίοι δεν έχουν σχέση με την ερευνητική διαδικασία.⁵⁶⁸ Η φωτογράφιση, η βιντεοσκόπηση⁵⁶⁹ και η ηχογράφηση ήταν οι σημαντικότεροι τρόποι

⁵⁶⁷ Η οργάνωση των δεδομένων είναι κρίσιμη στην ποιοτική έρευνα λόγω του μεγάλου μεγέθους των πληροφοριών που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια της μελέτης. Η διαδικασία παραγωγής δεδομένων και όχι συλλογής δεν δείχνει έναν αποστασιοποιημένο ερευνητή, αλλά έναν συμμετέχοντα που χτίζει την γνώση για αυτόν τον κόσμο με ενεργό τρόπο, ακολουθώντας συγκεκριμένες μεθόδους που πηγάζουν από την επιστημολογική του θέση, δίνοντας στη διαδικασία διανοητικό, αναλυτικό ή ερμηνευτικό χαρακτήρα. (Creswell, 2011, σ. 277).

⁵⁶⁸ Ίσαρη & Πουρκός, *ο.π.*, σ. 112.

⁵⁶⁹ Η οργανωτική και ερευνητική αξιοποίηση της βιντεοσκόπησης είναι «αυτονόητη» για δραστηριότητες που αναπτύσσονται στον χρόνο και στον χώρο της τάξης, παρουσιάζουν και απαιτούν

αποτύπωσης των παρατηρούμενων περιστατικών και η καταγραφή στα ημερολόγια της αναλυτικής περιγραφής των φωτογραφιών και της απομαγνητοφώνησης⁵⁷⁰ λάμβανε χώρα εκτός τάξης, μετά το πέρας του ωραρίου, ταυτόχρονα με την καταχώρηση των φωτογραφιών και των αρχείων ήχου στους φακέλους δεδομένων.

Για την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού διαμορφώθηκαν εκτός από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και πρωτόκολλα περιγραφής στιγμιότυπων καθώς και πρωτόκολλα ανάλυσης φωτογραφιών.⁵⁷¹ Η ανάλυση των φωτογραφιών⁵⁷² επέκτεινε τα όρια του αφηγηματικού υλικού, αυξάνοντας τη δυνατότητα κατανόησης. Η δημιουργία πολυτροπικών δεδομένων καθιστούσε δυνατή την ανάλυση και τη διερμηνεία του μέσα από το πλεονέκτημα του ποιοτικού ερευνητή να παρατηρεί τα συμβαίνοντα, να τα καταγράφει και συγχρόνως να τα ερμηνεύει, να εξάγει δηλαδή συμπεράσματα σε όλη τη διάρκεια της μελέτης και όχι μόνο στο τέλος.

Για την αποκάλυψη πολλαπλών πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της τάξης και τον εμπλουτισμό των δεδομένων, η συλλογή τους εξασφαλίστηκε με την πολυμεθοδική προσέγγιση του τριγωνισμού,⁵⁷³ ως μια χρήσιμη τεχνική σε μια μελέτη περίπτωσης ενός πολύπλοκου φαινομένου.⁵⁷⁴ Με τον χρονικό τριγωνισμό και τη χρήση δεδομένων προηγούμενων ετών δόθηκε μια διαχρονική διάσταση στην παρούσα ερευνητική μελέτη καθώς επιχειρήθηκε να ξεπεραστεί η χρονικότητα ως δεσμευτική διάσταση.

Με την θεματική ανάλυση δόθηκαν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που άπτονται της κοινωνιολογικής οπτικής της τάξης. Η ερευνητική προσπάθεια ολοκληρώθηκε με την αφηγηματική ανάλυση. Καθώς προχωρούσε η ερευνητική

κίνηση και συμπεριφορές, διατηρούν αναλλοίωτα τα δεδομένα για συνεχή ανάλυση τους (Zaid & Huchette, *Recueil et analyse des données vidéo : lecture croisée de deux travaux de thèses en didactique des génies techniques* [Collection and analysis of video data : cross-reading of two thesis works in didactics of technical engineering]. In C. Cohen-Azria & N. Sayac (éds.), *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques* (3) [Questioning the implicit. Research methods in didactics]. Septentrion, 2009).

⁵⁷⁰ «Η απομαγνητοφώνηση αποτελεί μια «προχωρημένη βάση» στη στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων του βίντεο και κατευθύνεται συχνά από τον επιδιωκόμενο σκοπό του ερευνητή» (Zaid & Huchette, 2009, σ. 268).

⁵⁷¹ Τα πρωτόκολλα παραθέτονται στο παράρτημα.

⁵⁷² Ο Riessman δηλώνει ότι «οι οπτικές εικόνες είναι τόσο καλά ενσωματωμένες στον κόσμο μας, ώστε το να μην τις παίρνουμε στα σοβαρά και να μην εργαζόμαστε για να τις κάνουμε μέρος της ανάλυσης, σημαίνει ότι μειώνουμε την κατανόησή μας για το θέμα. του κόσμου (Riessman, *οπ.π.*, σ. 182)

⁵⁷³ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer, 2007, σ. 142.

⁵⁷⁴ *Οπ.π.*, σ. 153.

διαδικασία η ενσωμάτωση δεδομένων των προηγούμενων ετών ενίσχυε τη δημιουργία αφηγηματικού υλικού συνδέοντας στο ίδιο ερευνητικό πεδίο όλα τα χρόνια λειτουργίας της τάξης. Η αφηγηματική ανάλυση, μέσα από σχολαστική και συστηματική εξέταση των αφηγηματικών κειμένων, αποσκοπεί στην αποκάλυψη της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης και πώς αυτό διαχρονικά διαμόρφωνε τις εμπειρίες, τις συνειδήσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Δόθηκε η ευκαιρία να διαβαστούν τα παλιά δεδομένα με νέους φακούς, μέσα στα θεωρητικά πλαίσια της θεωρίας των Κωδίκων και της Κοινωνικής Αναπαραγωγής του Basil Bernstein και της Πολιτισμικής Ιστορικής θεωρίας του Lev Vygotsky και στη θεώρηση του παιχνιδιού από τον Huizinga και φώτισε τις εννοιολογικές συνδέσεις με την Π.Τ. Αφήνοντας τα αφηγηματικά δεδομένα να μιλήσουν ακούγαμε τα μηνύματα που έστελνε η τάξη, βλέπαμε και κατανοούσαμε όλες τις περασμένες πραγματικότητες.

Όμως, τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν και θέλουν ερμηνεία.⁵⁷⁵ Στην αφηγηματική έρευνα παρατηρείται μεγάλη ευελιξία στη χρήση αναλυτικών μεθόδων για τη μελέτη του αφηγηματικού υλικού.⁵⁷⁶ Η μη δέσμευση σε μια συγκεκριμένη μέθοδο επέτρεψε την ανάλυση των δεδομένων στη σύζευξη των τριών θεωριών και την απόδοση της στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων, με τις οποίες καθορίστηκε η στάση της τάξης μας απέναντι στον χαρακτηρισμό Παίζουσα.

11.2.7 Παρουσίαση/ συγγραφή

Το τελευταίο βήμα της ποιοτικής έρευνας είναι η συγγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η οποία πρέπει να ακολουθεί και αυτή τη λογική αλληλουχία της ποιοτικής έρευνας. Να μπορεί, δηλαδή, να δικαιολογεί με λογική συνέπεια και συνέχεια όλα τα βήματα της έρευνας, δίχως να πέφτει σε αντιφάσεις. Γι' αυτόν το λόγο, η συγγραφή της ποιοτικής έρευνας ξεκινά με τη λεπτομερή ανάλυση των προηγούμενων πέντε βημάτων και τη θεμελίωση κάθε φορά με λογική συνέχεια του

⁵⁷⁵ Gilligan, C., Reply (to the critics). *Signs*, 11(2), 24-333, 1986, σ. 328.

⁵⁷⁶ Riessman, *οπ.π.*

λόγου για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βήμα και όχι κάποιο άλλο,⁵⁷⁷ για την ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας και της προσωπικής νοηματοδότησης.⁵⁷⁸

11.2.8. Ζητήματα δεοντολογίας

Τα ζητήματα δεοντολογίας κάθε ερευνητικού σχεδιασμού απασχολούν τον ερευνητή ως σημαντική προϋπόθεση της εξασφάλισης των κανόνων που ρυθμίζουν τις σχέσεις όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα.⁵⁷⁹ Και ειδικότερα σχετικά με την αντιμετώπιση των ατόμων που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία.⁵⁸⁰ Στην παρούσα ερευνητική εργασία εγείρονται θέματα δεοντολογίας που αφορούν στη μελέτη περίπτωσης της Π.Τ., καθώς η ερευνήτρια είναι ταυτόχρονα και η δημιουργός και εκπαιδευτικός της παιδαγωγικής πρότασης με το όνομα Παίζουσα Τάξη. Έτσι, λήφθηκαν υπόψη ζητήματα δεοντολογίας ως προς την τήρηση των δεδομένων χωρίς επιλεκτικές καταγραφές, αποσιωπήσεις, υπερτονισμούς, απλοποιήσεις, γενικεύσεις ή ταυτοποιήσεις, ως προς την οριοθέτηση των ερευνητικών διαδικασιών από τα εκπαιδευτικά δρώμενα, ως προς την παραβίαση της ανωνυμίας των μαθητών τα στοιχεία των οποίων είναι καταγεγραμμένα στα επίσημα αρχεία του σχολείου και δεν δημοσιεύονται στην έρευνα, καθώς και ως προς τη δημοσίευση στο διαδίκτυο φωτογραφιών των παιδιών οι οποίες βρίσκονται σε ειδικά φωτογραφικά αρχεία με ημερομηνίες λήψης για χρήση τους στο ετήσιο λεύκωμα της τάξης «Στιγμές που ζήσαμε» και αριθμεί 16 τεύχη. Δεν χρειάστηκε να εξασφαλισθεί άδεια από κάποιον φορέα και η έρευνα έγινε υπό την καθοδήγηση και ενημέρωση του επιβλέποντα.

11.3 Ανάλυση Δεδομένων

Για τη λεπτομερή, συστηματική διερεύνηση και ερμηνευτική εννοιολόγηση της Π.Τ. εκπονείται μια πολυεπίπεδη αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων σε ευέλικτα στάδια θεματικής και αφηγηματικής ανάλυσης.⁵⁸¹ Η ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της τάξης πραγματοποιείται μέσα από μια ολιστική και όχι αποσπασματική προσέγγιση, επιδιώκοντας με τη συστηματοποίηση των χαρακτηριστικών της να οδηγηθούμε σε συνθέσεις και γενικεύεις ανωτέρου επιπέδου. Η ποιοτική έρευνα, ως διαδικασία διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού

⁵⁷⁷ Holloway I, & Todres L, The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qual Res* 3, 345– 357, 2003.

⁵⁷⁸ *Οπ.π.*, σ. 89.

⁵⁷⁹ Hopf, 2004, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη και Πουρκός, *οπ.π.*, σ. 334.

⁵⁸⁰ Traianou, 2014, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη και Πουρκός, *οπ.π.*, σ. 336.

⁵⁸¹ Τσιώλης, *οπ.π.*

χαρακτήρα, μετέτρεψε με ομαδοποίηση και κωδικοποίηση τα δεδομένα σε «χρήσιμες πληροφορίες»,⁵⁸² ώστε η επικοινωνία μαζί τους να παρέχει πληροφορίες για την ολοκλήρωση της έρευνας⁵⁸³ και την κοινωνιολογική ανάγνωση της τάξης.

Μετά από μια περίοδο προκαταρκτικής παρατήρησης έλαβε χώρα ο προγραμματισμός και η διαμόρφωση της μεθοδολογικής πορείας με χαρακτηριστικά πρωτογενούς σχεδίασης των ερευνητικών σταδίων και εργαλείων στα πολλαπλά πεδία ανάλυσης. Σε όλη την διαδικασία η συμβολή του επιβλέποντα καθηγητή με γόνιμες συζητήσεις και υποδείξεις κρίθηκε σημαντική στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Οι θεωρητικοί προϋδεασμοί αξιοποιήθηκαν σε μια μεταβατική περίοδο ως ευρετικά εργαλεία για την εννοιολογική αναζήτηση νοημάτων, μοτίβων, κατηγοριών παρατήρησης τα οποία στη συνέχεια αποτέλεσαν αντικείμενα επεξεργασίας και ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων.

Σε καθημερινή βάση, την επεξεργασία στο παραγόμενο υλικό ακολουθούσε μια διατμηματική οργάνωση και ταξινόμηση σε πρωτόκολλα, με βάση διάφορα θεματικά ή χρονολογικά κριτήρια με εννοιολογικό ενδιαφέρον αλλά και μια μη διατμηματική οργάνωση⁵⁸⁴ για το υλικό που αφορούσε σύνολα δραστηριοτήτων και επρόκειτο να αξιοποιηθεί στη θεματική αφηγηματική ανάλυση με τη θεωρία του L.Vygotsky και του J. Huizinga. Στο σημείο αυτό διαχωρίζονται οι δύο μορφές αναλυτικής επεξεργασίας και η επεξήγησή τους θα εξυπηρετήσει την περαιτέρω κατανόηση τους.

Για τις ανάγκες της θεματικής ανάλυσης, στη βάση της απαγωγικής προσέγγισης⁵⁸⁵ των δεδομένων, σχεδιάστηκε ένα πλαίσιο κωδικοποίησης αξιοποιώντας τη δυνατότητα δημιουργίας τυπολογιών από τη θεωρία των Κωδίκων και της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής του B. Bernstein.⁵⁸⁶ Η ταξινόμηση των αποσπασμάτων δεν σήμαινε και εννοιολογικό διαχωρισμό. Σε όλη την αναλυτική επεξεργασία υπήρχε μεταφορά νοημάτων, σκέψεων, θεωρητικών θέσεων και συσχετίσεων. Στα

⁵⁸² Δημητρόπουλος, Ε., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* (3η εκδ.). Αθήνα: Έλλην, 2001, σ. 41.

⁵⁸³ Καραγεώργος Δ., *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας, 2002, σ. 296.

⁵⁸⁴ Ίσαρη & Πουρκός, *οπ.π.*, σ. 116.

⁵⁸⁵ Τσιώλης, *οπ.π.*

⁵⁸⁶ Η θεωρία του B. Bernstein διακρίνεται για την ισχυρή γραμματική της, καθώς διαθέτει ρητή εννοιολογική σύνταξη κατάλληλη για εμπειρικές περιγραφές και δημιουργεί κατάλληλες τυπολογίες εμπειρικών σχέσεων.

αποσπάσματα κειμένου στα οποία υπήρχε εννοιολογική⁵⁸⁷ εμφάνιση αποδίδονταν κωδικοί σε αντιστοιχία των εννοιών του B. Bernstein.⁵⁸⁸ Όλο το υλικό που συγκροτήσαμε από τις ημερολογιακές καταγραφές των προηγούμενων ετών καθώς και της καθημερινής παρατήρησης οδήγησε στη διαμόρφωση, σε σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα, τριών Περιοχών Παρατήρησης (Π.Π.), με τις ανάλογες Κατηγορικές Περιοχές Παρατήρησης(Κ.Π.Π.) και τις Εννοιολογικές Ομάδες Παρατήρησης (Ε.Ο.Π.).

Οι περιοχές αυτές λειτούργησαν ως ανεξάρτητες ερευνητικές δομές και μέσα σε αυτές τα δεδομένα ελέγχθηκαν σε πίνακες διαβαθμισμένης ποιότητας της ταξινόμησης και της περιχάραξης.⁵⁸⁹ Η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται με τη μορφή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα. Μετά τη συγκέντρωση όλων των Εννοιολογικών Ομάδων Παρατήρησης σε ευρύτερες εννοιολογικές συγκροτήσεις μεταβήκαμε σε κωδικούς υψηλότερου επιπέδου, τα Θέματα,⁵⁹⁰ σε συνάφεια με τις θεωρητικές έννοιες που εμπεριέχονταν στις αρχικές περιοχές παρατήρησης. Η μετάβαση από το επίπεδο των δεδομένων στην ερμηνευτική φάση της ανάλυσης και η συγγραφή των ευρημάτων σηματοδοτεί το τελευταίο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας.

11.3.1 1^η Περιοχή παρατήρησης-Επικοινωνιακό πλαίσιο- Παιδαγωγική Σχέση

Ερευνητικά ερωτήματα: Πώς συγκροτείται το επικοινωνιακό πλαίσιο στη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων; Πώς αναλύεται και ερμηνεύεται; Ποιας ποιότητας σχέσεις αναδεικνύονται από τις αλληλεπιδράσεις; Ποιος και πώς οριοθετεί τις επικοινωνιακές πρακτικές; Πώς ορίζεται το πλαίσιο δράσης ανά δραστηριότητα; Τι μηνύματα εισπράττουν οι μαθητές από την πρώτη ημέρα; Πώς καθορίζονται οι ομάδες στα παιχνίδια; Πώς διαμορφώνεται το πρόγραμμα; Ποια μηνύματα

⁵⁸⁷ Οι μονάδες νοήματος που αναγνωρίζει ο ερευνητής σε κάποιο τμήμα των δεδομένων του και φαίνεται να είναι σημαντικό για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων, μέσα από συστηματική διαδικασία, αποδίδονται με την μορφή κωδικών (Braun & Clarke, 2012, σ. 61).

⁵⁸⁸ Οι έννοιες αυτές «προσφέρουν τη δυνατότητα για διεξοδική και πολυδιάστατη κοινωνιολογική περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των μορφών που παίρνουν οι διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας» (Bernstein, 2015, σ. 33).

⁵⁸⁹ Τα εννοιολογικά αντίστοιχα των διακυμάνσεων θα ορισθούν κατά περίπτωση. Για οικονομία χώρου στους πίνακες παρουσιάζεται ένας μικρός αριθμός από τα ενδεικτικά κατά περίπτωση αποσπάσματα δεδομένων, το σύνολο των οποίων βρίσκεται στα αντίστοιχα Πρωτόκολλα.

⁵⁹⁰ Τα θέματα συλλαμβάνουν συστάδες κωδικών και αποτελούν πάντα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης από την κωδικοποίηση.

μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τα παιδιά; Πώς διαμορφώνονται οι κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης;

Επιδιώκοντας την αναζήτηση του είδους του επικοινωνιακού πλαισίου κατευθυνόμαστε στην αποτύπωση της ποιότητας των σχέσεων ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στους μαθητές μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες ρυθμίζουν. Η μορφή της παιδαγωγικής πρακτικής ρυθμίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις που συνιστούν το πλαίσιο πρόσληψης των μηνυμάτων κάθε κατηγορίας. Οι κοινωνικές σχέσεις μέσω της ρύθμισης των παιδαγωγικών πρακτικών ευθύνονται για τις αρχές επικοινωνίας, τη μεταφορά δηλαδή των μηνυμάτων ανάμεσα στις κατηγορίες, μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Για την αποτίμηση του είδους και της δυνατότητας του επικοινωνιακού πλαισίου που διαμορφώνεται από τις παιδαγωγικές σχέσεις μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών της Π.Τ. τα αποσπάσματα των δεδομένων ταξινομήθηκαν αρχικά σε δύο Κατηγορικές Περιοχές Παρατήρησης, στη βάση των δύο αρχών επικοινωνίας, της αρχής τόπου και της αρχής αλληλεπίδρασης, που αντιπροσωπεύουν το χωρικό και χρονικό στοιχείο του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης:⁵⁹¹

Η 1^η Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης (Κ.Π.Π): Είδος Επικοινωνιακού Πλαισίου, για τον έλεγχο της αρχής τόπου με την 1^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Χώρος» και την 2^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: «Σύνορα παιδαγωγικών σχέσεων- Οριοθέτηση παιδαγωγικών ταυτοτήτων». Θα ακολουθήσει κοινή ανάλυση των δεδομένων.

Η 2^η Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης: «Δυνατότητες Επικοινωνιακού Πλαισίου», με 1 Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης για τον έλεγχο της αρχής αλληλεπίδρασης, καθώς και τη σχέση της αρχής τόπου με αυτήν.

Η επιλογή και η ταξινόμηση των δεδομένων στις δύο Κ.Π.Π. έγινε με κριτήριο τη σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο. Οι εννοιολογικές διαβαθμίσεις της ταξινόμησης και της περιχάραξης θα χρησιμοποιηθούν σε όλα τα αναλυτικά πεδία και επίπεδα ως εργαλεία ερμηνευτικής επεξεργασίας.

⁵⁹¹ Bernstein, 2015, σ. 186.

11.3.1.1 1^η Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης: «Είδος επικοινωνιακού πλαισίου»

11.3.1.1.1 1^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Χώρος»

Για την αποτύπωση του είδους του επικοινωνιακού πλαισίου, η διερεύνηση της ισχύος των συμβολικά διαμορφωμένων συνόρων στον χώρο οδηγεί στην αρχή της ταξινόμησης με την οποία διερευνάται η μόνωση μεταξύ των κατηγοριών, στη βάση της οποίας διαμορφώνονται οι κανόνες αναγνώρισης μεταξύ των πλαισίων, ρυθμίζοντας έτσι τις χωρικές διατάξεις και την αρχή του τόπου.⁵⁹² Το στοιχείο που ενδιαφέρει είναι να ελέγξουμε πώς διαμορφώνεται ο χώρος και οτιδήποτε αφορά στη χρήση, την οργάνωση, την ευθύνη του, καθώς και την οργάνωση των δραστηριοτήτων σε αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο θα αποκαλυφθεί το είδος των κωδίκων που προσλαμβάνονται από τους μαθητές σε σχέση με τον χώρο, προσφέροντας τους κανόνες για αναγνώριση του ποιοι είναι, πού ανήκουν, τι ταυτότητα διαμορφώνουν και πώς τοποθετούνται στα πλαίσια των σχέσεων τους.

Στο Παράρτημα Νο2-Πρωτόκολλο Νο 2 καταγράφονται αποσπάσματα κειμένου δεδομένων με τους εξής κωδικούς: χώρος, εκπαιδευτικός στον χώρο, χρήση χώρου, διάταξη χώρου, μαθητές στον χώρο, χρήση υλικών, χρήση παιχνιδιών, λειτουργίες χώρου, παιχνίδι, κατασκευές.

Η εργαλειοποίηση της έννοιας της ταξινόμησης σχετίζεται με τη χρήση των χώρων και με το αν επιβάλλονται ή όχι σαφείς διαχωρισμοί.

Πίνακας Νο 1: «Χώρος»

T++	T+	T-	T--Πολύ ασθενής
πολύ ισχυρή Ταξινόμηση	Ισχυρή ταξινόμηση	Ασθενής ταξινόμηση	ταξινόμηση
-σαφείς διαχωρι- σμοί	-σχετικά σταθερή οργάνωση	-θολά σύνορα -αναπροσαρμογή της οργάνωσης	-απουσία προκα- θορισμού χρήσης του χώρου.
- ισχυρά μονωμένα			

⁵⁹² Οπ.π., σ. 187.

σύνορα-αμετάβλητες θέσεις προσώπων και αντικεμένων	-προσχεδιασμένοι χώροι που επιδέχονται αλλαγής με ρητές οδηγίες	ανάλογα με τις δραστηριότητες -χώροι ευέλικτοι	-απουσία μόνωσης συνόρων-χώροι υπο συνεχή διαμόρφωση
			«Μεταφορά παιχνιδιών σε άλλο χώρο»
		«Παιχνίδι με μπάλες στο χολ»	
		«Ξαπλωμένοι και καθισμένοι πάνω στα στρώματα παρακολουθούν ένα φωτογραφικό λεύκωμα».	
		«Πρωινό με τις παρέες τους σε διάφορα σημεία της τάξης σε διαφορετικό χρόνο»	
			«Όλο το ξύλινο οικοδομικό υλικό, τα πλαστικά καπάκια, τουβλάκια, μαρκαδόροι, λωρίδες χαρτιών, κομμάτια από ύφασμα, playmobil είναι στο πάτωμα και σε ομάδες σχεδιάζουν μια πόλη»
			«Εργασία σε ομάδες στο πάτωμα, επιλογή χώρου»

			«Το σύνολο των παιχνιδιών των εποχών με κάρτες και καπάκια έμεινε πάνω σε ένα τραπέζι για πολλές μέρες μέχρι να τοποθετηθούν στην παιχνιδοθήκη και να αρχίσει ο δανεισμός τους».

Όλα τα αποσπάσματα που εμφανίζονται στον ανωτέρω Πίνακα ή βρίσκονται (ενδεικτικά) στο Πρωτόκολλο Νο 2 -Παράρτημα Νο 2, καθώς και από όλο το φωτογραφικό υλικό χαρακτηρίζονται από ασθενείς ή πολύ ασθενείς τιμές ταξινόμησης, λόγω της απουσίας μόνωσης μεταξύ των συνόρων στη χρήση των χώρων και των υλικών.

11.3.1.1.2 2^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Σύνορα παιδαγωγικών σχέσεων- Οριοθέτηση παιδαγωγικών ταυτοτήτων»

Σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί ο έλεγχος των ρόλων και των παιδαγωγικών ταυτοτήτων στα σύνορα των παιδαγωγικών σχέσεων.

Πίνακας Νο2: «Σύνορα παιδαγωγικών σχέσεων - Οριοθέτηση παιδαγωγικών ταυτοτήτων»

T++	T+	T-	T--Πολύ ασθενής ταξινόμηση
Πολύ ισχυρή Ταξινόμηση	Ισχυρή ταξινόμηση	Ασθενής ταξινόμηση	
-πολύ ισχυρή διάκριση ρόλων	-ισχυρή διάκριση ρόλων με περιστασιακή υπέρβαση	-χαλαρή εναλλαγή ταυτοτήτων ανά περίσταση	-ασαφής διάκριση ρόλων
-διακριτά ιεραρχημένες θέσεις στο χώρο	-περιορισμένες υπερβάσεις στη μόνωση λειτουργιών	-υπερβάσεις ρόλων	-αδιευκρίνιστες παιδαγωγικές ταυτότητες
-ρητή μόνωση των			-θόλωση συνόρων στις σχέσεις

λειτουργιών - σαφής διάκριση παιδαγωγικών ταυτοτήτων			-κοινές ομάδες εργασίας -απουσία μόνωσης
		«Φτιάχνουν βιά-φλες για την τούρτα των γενεθλίων μαθητή σύμφωνα με την επιθυμία του»	
			«Παίζει τριλιζα και άλλα επιτραπέζια με τους μαθητε»ς
			«Εμπλέκει τους μαθητές στις δραστηριότητες»
		«Χτενίζει στην αυλή όλες τις μαθήτριες όπως οι Καρυάτιδες»	
			«Διαμορφώνει κλίμα ανάληψης και διαχείρισης γνωστικών θεμάτων από τους μαθητές. Γίνεται βοηθός τους στην οργάνωση των δραστηριοτήτων τους. Παρέχει πληροφορίες για τις δυνατότητες των υλικών και διασφαλίζει την κατάλληλη χρήση τους»
		«Κοίταξε για λίγο τον χώρο και μου υπέδειξε ποια τραπέζια, καρεκλάκια και παγκάκια να μετακινήσω για να δημιουργηθεί ο κατάλληλος	

		χώρος».	
		«Οργανώνει παιχνίδι με τους γονείς»	
		«Ετοίμαζαν την παράσταση για ημέρες κάνοντας πρόβες σε μια γωνία της αίθουσας».	

Από όλα τα αποσπάσματα των δεδομένων στον ανωτέρω πίνακα Νο2 και στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Νο 2- Πρωτόκολλο Νο3 συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα σύνορα των παιδαγωγικών σχέσεων είναι θολά χωρίς μόνωση, οι παιδαγωγικές ταυτότητες δεν προκύπτουν από σαφώς οριοθετημένους ρόλους, διαμορφώνονται κοινές ομάδες εργασίας και οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες του ρόλου της εκπαιδευτικού. Εδώ ολοκληρώνεται το πρώτο επίπεδο ανάλυσης και ανάγνωσης των δεδομένων της τάξης μας από την 1^η και 2^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης.

Επιχειρώντας μια πρώτη εκτίμηση του είδους του επικοινωνιακού πλαισίου στον χώρο, από την ανάγνωση των δεδομένων στον Πίνακα Νο1 και Νο 2 και των Παραρτημάτων Νο 3 και 4 παρατηρούμε ότι το σύνολο των κωδικοποιημένων αποσπασμάτων 'χαρακτηρίζεται από ασθενείς και πολύ ασθενείς τιμές της ταξινόμησης, που αποδεικνύει τις χωρικές διατάξεις, δηλαδή την *αρχή του τόπου* η οποία προδιαγράφεται από την πολύ ασθενή ισχύ και μόνωση των συμβολικά διαμορφωμένων συνόρων. Από όλο το φωτογραφικό υλικό και τις περιγραφές των δραστηριοτήτων αναδεικνύεται ανυπαρξία συνόρων στη χρήση του χώρου, εντός και εκτός της αίθουσας. Σε κανένα σύνορο δεν εμφανίζεται διαφοροποιημένη, ιεραρχικά ταξινομημένη χρήση του χώρου και δεν προκύπτουν κανόνες αναγνώρισης που να προσλαμβάνονται και να υποδεικνύουν στον μαθητή το πού ανήκει, ποια είναι η θέση του, η ταυτότητά του και η τοποθέτησή του στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας.⁵⁹³

⁵⁹³ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 186-187.

Πώς διαμορφώνεται ο χώρος; Πώς διευκολύνει τις δραστηριότητες και τα συστήματα μηνυμάτων;

Η δομή του χώρου δεν υπόκειται σε αυστηρή προσχεδίαση ούτε προδιαγράφονται ορατά ή συμβολικά σύνορα που εκπέμπουν μηνύματα οριοθέτησης στους μαθητές.⁵⁹⁴ Ο χώρος ευέλικτα διαμορφωμένος βρίσκεται υπό συνεχή διαμόρφωση και τροποποίηση επιμέρους περιβαλλόντων μάθησης, παιχνιδιού και δράσεων, στα οποία δεν ενσωματώνονται ιδεολογικές παραδοχές που, έστω και σιωπηρά, μεταφέρουν τις δικές τους ταξικές ρυθμίσεις. Ο χώρος είναι κάθε στιγμή στη διάθεση των μαθητών χωρίς περιορισμούς για τη ρύθμιση της οργάνωσης του ανάλογα με τις ανάγκες των δραστηριοτήτων τους και φυσικά της επαναφοράς και αποκατάστασης του. Η μετακίνηση των επίπλων εξασφαλίζει ελευθερία κίνησης και οι μη συγκεκριμένες χρήσεις τους διευκολύνουν την έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Οι κανόνες αναγνώρισης δεν μεταφέρουν διακριτικές ενδείξεις και σύνορα μεταξύ των πλαισίων⁵⁹⁵ και αντανακλούν τη φύση του κοινωνικού πεδίου που στερείται διαστρωματώσεων, κατανομών και τοποθετήσεων.⁵⁹⁶

Πώς βιώνει ο μαθητής τον χώρο της Π.Τ.;

Η δυνατότητα παρέμβασης, διαμόρφωσης, ευθύνης της διατήρησης του χώρου και ελεύθερης κίνησης που δίνεται στους μαθητές αποκαλύπτει την προοπτική του χώρου στην ενίσχυση της ανεξαρτησίας, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην ολοκλήρωση με προσωπικούς όρους ποικίλων δραστηριοτήτων και στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων σχέσεων του μαθητή με το περιβάλλον και τον εαυτό του. Η αξιοποίηση όλων των χωρικών σημείων και όλων των κινητών επίπλων και αντικειμένων του χώρου προκαλεί συναισθήματα οικειοποίησης που γεννούν υπευθυνότητα, σεβασμό του χώρου και διασφάλιση της καλής λειτουργίας του. Ενισχύεται η αυτονομία και η ανεξάρτηση των μαθητών από ισχυρές κανονιστικές προγραμματισμένες δραστηριότητες και καθημερινές ρουτίνες. Η παρουσίαση στον χώρο μόνο έργων των παιδιών και όχι καλλιτεχνικών εικόνων με στόχο τη διακόσμηση της τάξης,

⁵⁹⁴ Η πρόσληψη ορίων από το υποκείμενο συνοδεύεται από μια σειρά κριτηρίων οριοθέτησης για την αναγνώριση των κατηγοριών μέσα στην ποικιλία των εκδηλώσεών τους. Με τους κανόνες αναγνώρισης διαμορφώνονται οι αρχές για την παραγωγή θεμιτού νοήματος, αποτελούν δηλαδή τη σύνταξη παραγωγής νοήματος.

⁵⁹⁵ Οι κανόνες αναγνώρισης στο άτομο, τη δυνατότητα να διακρίνει τα σύνορα μεταξύ πλαισίων (Bernstein, 1990· 2000).

⁵⁹⁶ Bernstein, *οπ.π.*, 1996, σ. 26.

προσφέρουν αίσθηση οικειότητας που την εισπράττουν τα παιδιά, ως εκτίμηση της αξίας των έργων τους και δικής τους. Υπάρχουν ποικίλα υλικά σε αφθονία που ο προορισμός τους είναι η ανακύκλωση και εξυπηρετούν όλες τις δραστηριότητες. Ο συνεχής εμπλουτισμός της τάξης από τους μαθητές, με ανακυκλώσιμα υλικά από τα σπίτια τους, ενισχύει την υπευθυνότητα και τη συμμετοχή τους στις δράσεις της τάξης. Από τις πρώτες παιγνιώδεις δραστηριότητες που εκπονούνται με ευθύνη της νηπιαγωγού τονίζεται η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης όλων των υλικών με το σύνθημα «ας του δώσουμε μια καινούργια ευκαιρία». Η τάξη αποτελεί μια πρόκληση για πρωτότυπες μεταμορφώσεις και χρήσεις των υλικών.

Πώς διαμορφώνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο από την έναρξη της σχ χρονιάς;

Την πρώτη ημέρα, στην υποδοχή, βρίσκουν ένα παιχνίδι. Συνήθως κάποιο αντικείμενο που φέρει επάνω το όνομά τους. Μπαίνουν στην τάξη με την εντολή να ψάξουν ένα αντίστοιχο αντικείμενο. Αυτή η παιγνιώδης δραστηριότητα διαμορφώνει την πρωταρχική αίσθηση και εντύπωση για το Νηπιαγωγείο, ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία στην εκπαιδευτικό μιας πρώτης γνωριμίας των παιδιών στη σχέση τους με το όνομά τους. Η γνωριμία με τον χώρο και την χρήση του δεν συνοδεύεται από αυστηρούς κανόνες. Αυτοί προκύπτουν ως όροι συνύπαρξης που διαμορφώνονται από όλη την ομάδα.

Πώς αλληλοεπιδρά ο μαθητής με τον χώρο;

Η ευέλικτη χωροταξία ευνοεί τη διαμόρφωση σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και προϋποθέσεων για ανάληψη πρωτοβουλιών και έκφραση των ενδιαφερόντων των παιδιών. Δεν υπάρχει προγραμματισμένη ή προκαθορισμένη εντολή απασχόλησης ούτε προκαθορισμός ατόμων στις γωνιές δραστηριοτήτων. Δεν επιλέγονται υπεύθυνοι τακτοποίησης ανά ημέρα. Η καθημερινή ευθύνη της φροντίδας της τάξης είναι έργο όλων των μαθητών, όλες τις ημέρες. Δεν υπάρχουν ορατά σύνορα στον χώρο του δασκάλου και του μαθητή, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις. Η θέση της εκπαιδευτικού στην παρεούλα είναι θέση για οποιονδήποτε μιλάει ή παρουσιάζει και η εκπαιδευτικός κάθεται ανάμεσα στα παιδιά. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αμεσότητα χωρίς οριοθετήσεις οι σχέσεις δεν διαμορφώνονται με την έκφραση δεσμευτικών εντολών, με ενσωματωμένη τη ρητή ή άρρητη έκφραση ελέγχου της υπακοής ή πειθάρχησης. Καμία έκφραση επιβολής εξουσιαστικών όρων λειτουργίας δεν διαμορφώνει ασυμμετρία στις σχέσεις και κατ' επέκταση στους

ρόλους και στις ισχύουσες εκπαιδευτικές ταυτότητες. Ο, υπό συνεχή διαμόρφωση, χώρος παρέχει ελευθερία κίνησης, έμπνευσης και αποτελεί μια συνεχή πρόκληση.

Πώς οριοθετούνται οι παιδαγωγικές ταυτότητες;

Η εκπαιδευτικός με τον θεσμικό της ρόλο διαμορφώνει την εκπαιδευτική της ταυτότητα χωρίς έκφραση εξουσίας. Σταδιακά με την εκχώρηση στους μαθητές μέρους των ευθυνών της και του έργου της, ως προς την εκπόνηση δραστηριοτήτων και την ανάληψη πρωτοβουλιών επέρχεται συμμετρία στις παιδαγωγικές ταυτότητες τους. Οι ρόλοι μεταδότη- εκπαιδευτικού και δεκτών- μαθητών δεν οριοθετούνται από αποκλειστικές λειτουργίες. Η τάξη δεν παρουσιάζεται ως ομάδα, με την υποχρέωση παρακολούθησης ενιαίου προγράμματος και εκπόνησης κοινών δραστηριοτήτων. αλλά ως σύνολο ατόμων και ομάδων. Η εκπαιδευτικός δεν είναι ο αποκλειστικός μεταδότης γνώσεων, παρά του ότι έχει πάντα σε απόθεμα θέματα προς επεξεργασία με παιγνιώδεις δραστηριότητες, το πρόγραμμα της ημέρας διαμορφώνεται από τον λόγο των μαθητών, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τους, τις γνώσεις που κατέχουν, ή τα ενδιαφέροντα που προκαλούνται κατά τη διάρκεια ανάγνωσης κάποιου λογοτεχνικού βιβλίου. Οι μαθητές που αναλαμβάνουν μια πρωτοβουλία έχουν και τη διακριτική ευχέρεια να αποφασίσουν με ποιους θα συνεργαστούν και τι υλικά θα χρειαστούν.

Η εκπαιδευτικός βρίσκεται διαρκώς σε επικοινωνία με κάθε ομάδα παιδιών ως παίκτης ή σε ρόλο εμπνευστή, συμβούλου ή βοηθού ως προς τη χρήση των υλικών και εργαλείων. Η συμμετρία των σχέσεων εκπαιδευτικού- παιδιών αποκαλύπτεται στην άμεση και συνεχή επικοινωνία και όχι στην περιστασιακή και αποσπασματική. Η μη διακριτικότητα ρόλων απεικονίζεται στη μη κατοχή ιεραρχημένων θέσεων στον χώρο και στη δυνατότητα των μαθητών να διαμορφώνουν το πρόγραμμα ανάλογα με τις δημιουργικές τους ιδέες και εμπνεύσεις.

Τι είδους σχέσεις αναδεικνύονται από τα σύνορα; Στο εξεταζόμενο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης δεν αναπτύχθηκαν σχέσεις εξουσίας από την εκπαιδευτικό, ούτε κατοχή διακριτών ιεραρχημένων θέσεων στον χώρο. Από τη δραστική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των συνόρων στην Π.Τ., ως κρίσιμο διακριτικό στοιχείο των κατηγοριών του χώρου, διαμορφώνεται μια πρώτη εικόνα που εμπεριέχει την έννοια της «αλλαγής». Δεν είμαστε στην περίπτωση μιας διακύμανσης η οποία θα προκαλούσε μια παραλλαγή, αλλά μιας δυναμικής αλλαγής η οποία

σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein σημαίνει αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας, στις αρχές κοινωνικού ελέγχου και των ταξικών σχέσεων που προκύπτουν από αυτές.⁵⁹⁷

11.3.1.2 2^η Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης: «Δυνατότητες Επικοινωνιακού Πλαισίου»- 1^η Εννοιολογική ομάδα παρατήρησης: «Παιδαγωγική σχέση - Επικοινωνιακές πρακτικές»

Μετά την αρχή του τόπου, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην αναζήτηση των δυνατοτήτων του επικοινωνιακού πλαισίου και στην αρχή της αλληλεπίδρασης που αφορά και ρυθμίζει την επιλογή και την οργάνωση της επικοινωνίας. Η αρχή της αλληλεπίδρασης ως κυρίαρχο στοιχείο του επικοινωνιακού πλαισίου καθορίζει τον παιδαγωγικό λόγο και το φάσμα όλων των δυνατών κειμένων που μπορούν να παραχθούν, καθώς είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία των κανόνων πραγμάτωσης αυτών των κειμένων.⁵⁹⁸

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η μορφή του πλαισίου αλληλεπίδρασης με επιδίωξη την αναζήτηση της ισχύος της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Στοιχεία αντλούμε από το Παράρτημα Νο 2-Πρωτόκολλο Νο 4 με ενδεικτικά απόσπασμα με κωδικούς: «Σχέση-θέση-ρόλος» και από το Παράρτημα Νο 3 Ανάλυση Φτογραφιών.

Πίνακας Νο 3: «Παιδαγωγική σχέση -Επικοινωνιακές πρακτικές»

Π++	Π+	Π-	Π--Πολύ ασθενής
Πολύ ισχυρή Περιχάραξη	Ισχυρή περιχάραξη	Ασθενής περιχάραξη	Πολύ ασθενής περιχάραξη
-αποκλειστικός έλεγχος του πλαι- σίου επικοινωνίας και λειτουργίας της	-έλεγχος του πλαι- σίου επικοινωνίας με μερική συμ- μετοχή των μαθη- τών υπό όρους	-χαλαρός έλεγχος του πλαισίου επι- κοινωνίας με πρωτοβουλίες μαθητών -υπερβάσεις υπό	-απουσία ελέγχου του πλαισίου επι- κοινωνίας -συνδιαμόρφωση των αρχών αλλη-
-ρητή ρύθμιση			

⁵⁹⁷ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 29-30.

⁵⁹⁸ *Οπ.π.*, σσ. 186-187.

αρχών αλληλεπίδρασης -		όρους	λεπίδρασης -πλήρης συμμετο- χή και ευθύνη στη διαμόρφωση του προγράμματος
		«Με την βοήθεια των μαθητών που αναγνώρισαν το όνομά τους οι κάρτες έφθασαν στα σωστά χέρια»	
			«Εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εποχών»
			«Ο ΤΑ μιλάει για τον ηλεκτρισμό».
		«Παραδίδει μαθή- ματα ζωγραφικής δεινοσαύρων στους μαθητές»	
			«Εξηγεί στους συμμαθητές του πώς παίζεται το παιχνίδι με τις συντεταγμένες».
			«Είχε υψηλές δεξιότητες στη σκηνοθεσία αυτό- σχέδιων δικών της θεατρικών σενα- ρίων. Επέλεξε την ομάδα της και βγήκαν στο χολ του νηπιαγωγείου όπου τους εξήγησε το σενάριο της παρά- στασης, μοίρασε ρόλους, έκανε πρό- βες και μετά από

			ένα διάστημα μιας ώρας που παρέμειναν έξω από την τάξη ανακοίνωσαν ότι ήταν έτοιμοι για την παράσταση».
			«Ετοίμαζαν την παράσταση για ημέρες κάνοντας πρόβες σε μια γωνία της αίθουσας».
			«Όλο το πρωινό καθόταν μόνη της έγραφε τις οδηγίες, ζωγράφιζε και έκοβε τα απαραίτητα».
			«Οι μαθητές απόφασισαν με τι θα ασχοληθούν».
			«Όταν ο ΠΑ είχε την ιδέα να μείνουμε όλο το δεύτερο μέρος έξω στην αυλή και να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν μαζί του. Μείναμε για όλο το διάστημα μέχρι να σχολάσουν στην αυλή παίζοντας κινητικά παιχνίδια».

Από όλα τα αποσπάσματα των δεδομένων χαρακτηρίζονται από ενδείξεις ασθενούς και πολύ ασθενούς περιχάραξης καθώς και από το φωτογραφικό υλικό και τις αναλύσεις φωτογραφιών διαμορφώνουμε την εκτίμησή μας για τον βαθμό εξουσίας και ελέγχου για να προσεγγίσουμε στα περαιτέρω αναλυτικά πεδία την πραγμάτωση του συμβολικού ελέγχου. Από την πρακτική αξιοποίησης οποιασδήποτε γνώσης ή δεξιότητας κατέχουν οι μαθητές και τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής του τρόπου μεταφοράς στο σύνολο της τάξης, καθορίζονται οι αρχές επικοινωνίας και οι

δυνατότητες του επικοινωνιακού πλαισίου της Π.Τ. Δεν εμφανίζεται ασυμμετρία στις σχέσεις ούτε εκφράζεται εξουσιαστική ρύθμιση της παιδαγωγικής επικοινωνίας του συνόλου των δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτικός αποδέχεται οποιαδήποτε πρόταση των μαθητών και διευκολύνει την προετοιμασία και την παρουσίαση τους. Τροποποιεί, αλλάζει, διαμορφώνει και προσαρμόζει το πρόγραμμα ανάλογα με τις καινούργιες προτάσεις που εκφράζονται. Οι σχέσεις του τόπου με τις αρχές της αλληλεπίδρασης, οι οποίες με τα μηνύματα που δημιουργούν καθορίζουν τον παιδαγωγικό λόγο και το φάσμα όλων των δυνατών κειμένων,⁵⁹⁹ αποκαλύπτουν το είδος των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών και τα διακριτά στοιχεία του επικοινωνιακού μας πλαισίου,⁶⁰⁰ το οποίο παράγει, όχι μόνον πόρους λόγου, από τους οποίους θα αποτιμηθεί η επιλογή, η οργάνωση, η διαδοχή, ο βηματισμός, τα κριτήρια στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά και πολιτισμικά προϊόντα, τα αυτοσχέδια παιχνίδια.

Πώς εκφράζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού;

Η εκπαιδευτικός δεν απευθύνεται προς τους μαθητές με ρητές δηλώσεις που οριοθετούν τις επικοινωνιακές πρακτικές ενσωματώνοντας εξουσιαστικό λόγο για υποχρεωτική ρύθμιση της συμπεριφοράς, την τήρηση του προγράμματος, την τακτοποίηση της τάξης, τον καθορισμό των ομάδων στο παιχνίδι και στην οργάνωση της γνώσης. Στην έκφραση ιδεών και προτάσεων της δεν απαιτεί υποχρεωτική τήρηση και αποδοχή. Έχει ελάχιστη εμπλοκή στην επιλογή θεμάτων, η οποία γίνεται από τους μαθητές, συνήθως μετά την ανάγνωση βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας, εκτός από την περίπτωση των επετειακών θεμάτων. Επιλέγει νοήματα και προτείνει δραστηριότητες χωρίς να επιβάλλει την υποχρεωτική παρακολούθηση. Η σχεδίαση ιδιαίτερων παιχνιδιών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προσέγγιση της γνώσης και την κατανόηση εννοιών συνιστά την αναπλαισίωση των διδακτικών της μεθόδων. Οι προτάσεις απευθύνονται σε όλους τους μαθητές αλλά δεν είναι υποχρεωτική η συμμετοχή. Συνήθως η συμμετοχή σε αυτές τις παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι συνολική. Συνειδητά προσφέρει τον έλεγχο της τάξης και της εκπαιδευτικής πράξης στους μαθητές με λειτουργικές και ουσιαστικές παραχωρήσεις και όχι φαινομενικές. Ο ρόλος «του δασκάλου» είναι ένας από τους υπόλοιπους

⁵⁹⁹ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 186-187.

⁶⁰⁰ *Οπ.π.*, σ. 189.

άλλους ρόλους που μπορούσε κάποιος να υποδυθεί μέσα στην τάξη και, ως καταστατική αρχή, δεν ανήκει μόνο σε ένα πρόσωπο. Αντίθετα, γίνεται ανάληψη αυτού του ρόλου εκ περιτροπής από όλα τα παιδιά για τις ανάγκες της παρουσίας κάποιου παιχνιδιού, θεατρικού δρώμενου ή για την ανακοίνωση κάποιας ιδέας για μια ιδιαίτερη δράση που χαρακτηρίζεται με το «Κάνω τον δάσκαλο» Μια δράση που με επιτυχία αναλαμβάνεται από τους μαθητές. Στον τρόπο λειτουργίας της Π. Τ. είχε καθιερωθεί μία μέρα κατά την οποία κάθε μαθητής αναλαμβάνει τον «ρόλο του δασκάλου». Δεν ακούγονται ήχοι ή συγκεκριμένα τραγούδια για υπενθύμιση της τακτοποίησης της τάξης. Αξιοποιεί και ενισχύει τις δημιουργικές εμπνεύσεις, γνώσεις ή δυνατότητες που έχουν οι μαθητές και θέλουν να τις εκφράσουν, προσαρμόζοντας τον χωροχρόνο της τάξης σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Ενισχύει την αυτορρύθμιση των μαθητών και την αυτοδιαχείριση του χώρου. Μετά την ενημέρωση της για μια δράση μεταφέρει μηνύματα από μια ομάδα στο σύνολο της τάξης και οργανώνει τον χρόνο σχετικά με τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, με την ώρα του διαλείμματος και την αποχώρηση. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο της Π.Τ. δεν παρουσιάζεται μια μικρής κλίμακας αλλαγή ή παραλλαγή. Παρουσιάζεται γενικευμένη αλλαγή στις παιδαγωγικές πρακτικές και αυτό συνάγεται από τις πολύ ασθενείς τιμές της ταξινόμησης και της παραχάραξης στις οποίες εντάχθηκε το σύνολο των δεδομένων μας. Οι μαθητές κατέχουν «μεγάλο βαθμό ελέγχου πάνω στα διακριτικά στοιχεία των αρχών αλληλεπίδρασης και τόπου που συνιστούν το επικοινωνιακό μας πλαίσιο».⁶⁰¹ Επιλέγουν, οργανώνουν την επικοινωνία, εκφράζουν πρωτοβουλίες για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη λειτουργία της τάξης και την αξιοποίηση των υλικών. Επικρατεί μια ισότιμη σχέση -εμπλοκή με συνδιαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών, πλήρη συμμετοχή και απόλυτη εξασθένηση των συνόρων που λειτουργεί απελευθερωτικά για όλα τα παιδιά.

11.3.2 2^η Περιοχή Παρατήρησης: «Μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης»

ΕΡΩΤ: Πώς δομείται το πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης και πώς ρυθμίζεται η συνείδηση των μαθητών; Πώς δομούνται τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα; Υπάρχει διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων; Τι είδους εξουσία και αρχές κοινωνικού ελέγχου αντανακλώνται στον κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης; Πώς η

⁶⁰¹ Οπ.π., σ. 189.

μετάδοση εκπαιδευτικών γνώσεων επηρεάζει τις μορφές εμπειρίας, τις ταυτότητες και τις σχέσεις;

Στην 2η Περιοχή Παρατήρησης μας ενδιαφέρει να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται, μεταδίδεται, και αξιολογείται η εκπαιδευτική γνώση στην Π.Τ. Η εκπαιδευτική γνώση στο θεωρητικό έργο του B. Bernstein πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων το αναλυτικό, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση, με τον κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης να αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές αυτών των τριών συστημάτων. Με τις αρχές της ταξινόμησης και της περιχάραξης φανερώνονται οι κοινωνικές αρχές που διαμορφώνουν τη μορφή αυτού του κώδικα.⁶⁰²

Η Π.Τ. είναι ένα περιβάλλον γνωστικά σύνθετο. Στο πλαίσιο της έρευνας μας η γνώση αντικειμενοποιείται και επιχειρείται κοινωνιολογική ανάλυση του τρόπου μεταφοράς και απόκτησης της, καθώς και του τρόπου που αντανάκλα την κατανομή εξουσίας και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου⁶⁰³.

Η ανάλυση της θεμελιώδους δομής των τριών συστημάτων μηνυμάτων του αναλυτικού, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης της Π.Τ. ως πραγμάτωση του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης της, επίσης θα διεξαχθεί με τη χρήση αναλυτικών εργαλείων, πρωτογενώς σχεδιασμένων για τις ανάγκες της εργασίας.

Συγκεντρώθηκαν αποσπάσματα δεδομένων σε 1 Κατηγορική Περιοχή Παρατήρησης με 3 εννοιολογικές ομάδες παρατήρησης (Ε.Ο.Π.).

11.3.2.1. 1^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: «Αναλυτικά Προγράμματα»

Ορίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως την ειδική σχέση στη βάση της οποίας οργανώνονται τα περιεχόμενα με τις μονάδες χρόνου, ο B. Bernstein, με την έννοια της ταξινόμησης, περιέγραψε δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων ανάλογα με τη μεταξύ τους μόνωση των γνωστικών αντικειμένων και την ευδιάκριτη οριοθέτηση

⁶⁰² Οπ.π., σσ. 63-64.

⁶⁰³ Οπ.π., σσ. 63-64.

τους που τα φέρνει σε κλειστή ή ανοιχτή θέση⁶⁰⁴ με τις αντίστοιχες ονομασίες ως τύπου συλλογής ή τύπου συγχωνευμένου.⁶⁰⁵

Θα ελέγξουμε τη βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστούν τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η οργάνωση του χρόνου ως προς τα περιεχόμενα και σε τι σχέση βρίσκονται αυτά μεταξύ τους. Η προσοχή επικεντρώνεται στην ισχύ των συνόρων, ως το κρίσιμο διακριτικό στοιχείο της διαίρεσης εργασίας της εκπαιδευτικής γνώσης, ελέγχοντας παράλληλα το σημείο της διαφύλαξης των συνόρων με τις διαβαθμίσεις της τιμής της ταξινόμησης. Τα αποσπάσματα δεδομένων (ενδεικτικά) καταγράφονται στο Παράρτημα 2 στο Πρωτόκολλο Νο 5 Αποσπάσματα δεδομένων 2^{ης} Π.Π. Η 1^η Ε.Ο.Π.: Αναλυτικά Προγράμματα με κωδικό «Σύνορα γνωστικών αντικειμένων- σύνορα περιεχομένων» και 2^η Ε.Ο.Π: Πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης με κωδικό «Έλεγχος γνώσης».

Πίνακας Νο 4: Αναλυτικό πρόγραμμα

Τ++ Πολύ ισχυρή ταξινόμηση	Τ+Ισχυρή ταξινόμηση	Τ-Ασθενής ταξινόμηση	Τ- -Πολύ ασθενής ταξινόμηση
-αυστηρή και σαφής μόνωση των περιεχομένων. -μόνωση ανάμεσα στα περιεχόμενα που δύσκολα διασπάται	-μόνωση των περιεχομένων σε κλειστή σχέση μεταξύ τους - ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα μεταξύ τους	-σύνορα υπαρκτά με περιστασιακές υπερβάσεις - μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων	-απουσία συνόρων γνωστικών αντικειμένων -μειωμένη έως ανύπαρκτη μόνωση. -τα περιεχόμενα σε ανοιχτή σχέση μεταξύ τους,
			«Καλλιέργεια προφορικού λόγου με χρήση υποτακτικής σύνδεσης, π.χ. για να μεγαλώσω ή να για

⁶⁰⁴ Από την μόνωση των συνόρων των γνωστικών αντικειμένων – εκπαιδευτικών περιεχομένων διακρίνει δύο είδους σχέσεις την κλειστή όταν τα περιεχόμενα είναι σαφώς οριοθετημένα και μονωμένα και την ανοιχτή όταν είναι ασθενώς (Bernstein, 2015, σ. 65).

⁶⁰⁵ Ο πρώτος τύπος αναφέρεται σε έντονα ταξινομημένα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών που είναι διατεταγμένα σε εξέλιξη. Σε αυτούς τους τύπους προγραμμάτων σπουδών, τα περιεχόμενα είναι σαφώς οριοθετημένα και χωρισμένα. Αν τα περιεχόμενα δεν ακολουθούν δικούς τους ξεχωριστούς δρόμους τότε είναι αναλυτικό πρόγραμμα συγχωνευμένο» (Bernstein, 2015, σ. 67).

			να το μικραίνω... με χρήση του απρόσωπου ρήματος έπρεπε να βάλω ή να βγάλω ή να βάλω (Να προσθέσω ή να αφαιρέσω).
			Δ6) Παραγωγή προ- φορικού λόγου. Καλλιέργεια γλωσ- σικών δομών Ανα- γνώριση συντε- ταγμένων, τακτι- κών αριθμητικών και της έννοιας του μηδενός. Παρ.1-Δ.6 -
			E5.4 Παραγωγή προφορικού λόγου. Δημιουργία ερωτή- σεων από τις απα- ντήσεις. Εμπλουτισμός λεξι- λογίου. Χρήση σω- στής μαθηματικής ορολογίας για τον χειρισμό πίνακα διπλής εισόδου με συντεταγμένες. Παρ.1-A.1
			A1) έννοια συμμε- τρίας, ομαδο- ποιήσεις, οριζόντια και κάθετη γραφή
			A1) Απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, παιχνί- δια με τα αρχικά των ονομάτων. Προσέγγιση μαθη- ματικών εννοιών (τόσο-όσο, περισ- σότερα-λιγότερα, μεγάλο-μεσαίο-μι- κρό, οριζόντια και κάθετη διάταξη,

			συμμετρικά γράμματα ως προς οριζόντιο ή κάθετο άξονα συμμετρίας, ταυτίσεις, ομαδοποιήσεις). Παρ.1-Α.1
			Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε «πραγματικές συνθήκες» με άσκηση στην εκφορά παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων καθώς και της χρήσης του απρόσωπου ρήματος πρέπει και ταυτόχρονη γνωριμία με μαθηματικές έννοιες της συμμετρίας, της ταξινόμησης με διαφορετικά χαρακτηριστικά, της αρίθμησης Παρ.3-Δρ. 3.6

Πώς προσεγγίζονται τα γνωστικά αντικείμενα και τι είδους σχέση έχουν μεταξύ τους;

Από την ανάγνωση των δεδομένων στους πίνακες διαβάθμισης της ταξινόμησης, από τα Πρωτόκολλα ανάλυσης των φωτογραφιών αναδεικνύεται ότι κατά την αναπλαισίωση του αναλυτικού προγράμματος με παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες που οργανώνονται από την εκπαιδευτικό, δεν υπάρχει γενικά διαχωρισμός των γνωστικών περιοχών και μόνωση των συνόρων μεταξύ περιεχομένων. Μια μεγάλη ποικιλία γνωστικών αντικειμένων προσεγγίζονται ταυτόχρονα. με όρια μεταξύ τους χαλαρά και εύθραυστα. Δεν υπάρχει γραμμική ακολουθία προγραμματισμένων δραστηριοτήτων ανά γνωστικό αντικείμενο. Έννοιες από τις γνωστικές περιοχές της γλώσσας, των μαθηματικών, της τέχνης και της μελέτης περιβάλλοντος προσεγγίζονται σε κοινές γνωστικές περιοχές, με μια

ανοικτότητα που δεν δημιουργεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ταυτότητες από την κατοχή της αντίστοιχης γνώσης. Το αναλυτικό μας πρόγραμμα από την οργάνωση του χρόνου ως προς τα περιεχόμενα και την ανοικτή σχέση μεταξύ τους προδιαγράφεται ως τύπου συγχωνευμένου.⁶⁰⁶ Η συγχώνευση αναφέρεται αφαιρετικά στην υπαγωγή μεμονωμένων γνωστικών αντικειμένων σε κάποια συσχετιστική ιδέα που διαμορφώνει ασαφή σύνορα μεταξύ τους.⁶⁰⁷ Στη δική μας περίπτωση, το θέμα της παιγνιώδους δραστηριότητας λειτουργεί ως συσχετιστική ιδέα που αντλεί από όλα τα γνωστικά αντικείμενα για να εξυπηρετηθεί η δράση. Η ένταξη ορισμένων περιοχών σε ασθενή ταξινόμηση οφείλεται στη λειτουργία και μέσα στην τάξη κανονιστικών πολιτισμικών δομών και δεν επηρεάζει την επιτελεσματικότητα της παιδαγωγικής-διδασκικής εργασίας.

11.3.2.2 2^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: «Πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης»

ΕΡΩΤ: Ποιος έχει την ευθύνη της οργάνωσης της γνώσης; Ποιος έχει εξουσία στη μεταδιδόμενη γνώση; Ποια η σχέση των παιδιών με τη γνώση; Πώς καθορίζονται οι επιλογές των μαθητών στο εσωτερικό της παιδαγωγικής σχέσης;

Ενώ με την ταξινόμηση προσδιορίστηκε η βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το αναπλαισιωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, με την έννοια της περιχάραξης θα προσδιοριστεί το σύστημα μηνυμάτων που συνιστούν την Παιδαγωγική της Π.Τ. Από τις διακυμάνσεις της ισχύος των τιμών της περιχάραξης θα προσδιοριστεί η μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση, η παιδαγωγική τροπικότητα, ο βαθμός ελέγχου πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης κατά τη μετάδοση και την πρόσληψη της, καθώς και τα σύνορα μεταξύ της καθημερινής και εκπαιδευτικής γνώσης.⁶⁰⁸

Στον τρόπο με τον οποίο η Π. Τ. κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση αντανακλάται η κατανομή της εξουσίας και οι αρχές του κοινωνικού της ελέγχου.⁶⁰⁹ Η εκπαιδευτική γνώση ως ζωτικός ρυθμιστής της εμπειρίας των μαθητών παρουσιάζει σημαντικό κοινωνιολογικό ενδιαφέρον. Το ερευνητικό ενδιαφέρον

⁶⁰⁶ Οπ.π., σσ. 65-66.

⁶⁰⁷ Οπ.π., σ. 86.

⁶⁰⁸ Οπ.π., σ. 68.

⁶⁰⁹ Οπ.π., σ. 63.

εστιάζεται στο πώς η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης διαμορφώνει μέσα από τοποθετήσεις και σχέσεις τις ταυτότητες και τις συνειδήσεις των μαθητών μας.⁶¹⁰

Πίνακας Νο 5: «Έλεγχος πλαισίου μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης»

Π++ Πολύ ισχυρή Περιχάραξη	Π+ Ισχυρή περιχάραξη	Π-Ασθενής περιχάραξη	Π- -Πολύ ασθενής περιχάραξη
-ιεραρχική οργάνωση και αποκλειστικός έλεγχος του πλαισίου μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης -αδιαπέραστα σύνορα μεταξύ καθημερινής και εκπαιδευτικής γνώσης	-καθορισμός με ανάδειξη κάποιων δυνατοτήτων συμμετοχής έλεγχος του πλαισίου επικοινωνίας με μερική συμμετοχή των μαθητών υπό όρους	-αφήνονται περιθώρια εμπλοκής -χαλαρός έλεγχος του πλαισίου επικοινωνίας με πρωτοβουλίες των μαθητών -υπερβάσεις υπό όρους	-εκπαιδευτικός ως συνεργάτης εμπνευστής, μαθητές συνδιαμορφωτές -πλήρης συμμετοχή και ευθύνη στη διαμόρφωση του προγράμματος -αξιοποίηση καθημερινής γνώσης
			«ρώτησα αν θέλουν.. ..όλοι συμφώνησαν, μαζί του»
		«Από το κοινό γράμμα στο σταυρόλεξο» Παρ.1-Δρ1	
			«Εντάχθηκαν όλοι στο παιχνίδι τους»
			«Ήταν πρόταση του ΚΩ που έδωσε ακριβείς οδηγίες «θα κάνεις ένα

⁶¹⁰ Οπ.π., σ. 63.

			βουνό με τρύπα...» Ημ.Κατ.4-11-2020
			«Έφερε στην τάξη μπαλόνια και ζήτησε να κάνει μια δραστηριότητα με αυτά. Είχε μάθει για την βαρύτητα και θέλησε να μεταφέρει στο σχολείο αυτά που έμαθε». Ημ.Κατ 18-4-18
			«Έδωσαν τους μαγνήτες για ατομική χρήση στον καθένα και ζήτησαν να φέρουν στο τραπέζι ότι μαγνητίζεται». Ημ.Κατ 19-4-18
			«Ο ΔΗ εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εποχών κάνοντας ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά».
			«Εξηγούσαν τα παιχνίδια που είχαν σκεφτεί και έπαιζε όλη τάξη μαζί» Ημ.Κατ 19-4-18
			«Είχε κάνει με τη μητέρα του στο σπίτι την ίδια δραστηριότητα». Ημ.Κατ 18-4-18

Από όλα τα αποσπάσματα των δεδομένων στον ανωτέρω πίνακα Νο5 και στο Παράρτημα Νο 2 και στο Πρωτόκολλο Νο 5 καθώς και από το Παράρτημα Νο3 αναζητήθηκε η μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση από τη σκιαγράφηση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Από τη σύνταξη των δεδομένων στις πολύ ασθενείς τιμές περιχάραξης προκύπτει το μεγάλο εύρος επιλογών των μαθητών και η δικαιοδοσία ως προς τη θεματολογία της γνώσης, η ενασχόληση τους με προσωπικούς όρους χωρίς προκαθορισμένα στάδια για την κατάκτηση συγκεκριμένης γνώσης και εμφανή γενικευμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επικρατεί μια ισότιμη σχέση με δυνατότητα εμπλοκής που λειτουργεί απελευθερωτικά για όλα τα παιδιά. Στην τάξη αξιοποιείται συνεχώς η κοινή καθημερινή γνώση των μαθητών και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος των μαθητών στην επιλογή της γνώσης, η άνεση στην αυτοδιαμόρφωση του προγράμματος ή του βηματισμού της γνώσης διαμορφώνει κλίμα φιλικό, ευχάριστο, συνεργατικό, αυτορρυθμιζόμενο.

11.3.2.3 3^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης: Κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης

Επιχειρώντας την κοινωνιολογική ανάλυση της εκπαιδευτικής γνώσης, η εστίαση βρίσκεται στη λειτουργία του Κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης⁶¹¹ για τη διευκρίνιση του είδους της ρύθμισης που επιτελεί και των κοινωνικοποιητικών συνεπειών που προκύπτουν, όταν προσλαμβάνεται σιωπηρά από τους μαθητές.⁶¹² Η ερμηνευτική ανάλυση για την αποτύπωση της ποιότητάς του, ως προς την προοπτική ενσωμάτωσης ή όχι αρχών εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, θα συγκροτηθεί στη βάση των παρατηρήσεων από την κατάταξη των δεδομένων μας στις πολύ ασθενείς τιμές της ταξινόμησης, στον πίνακα Νο 4 για το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα και τις πολύ ασθενείς τιμές της περιχάραξης στον Πίνακα Νο5 για το Πλαίσιο Μετάδοσης και Πρόσληψης της Γνώσης. Θα ακολουθήσουμε τους χαρακτηρισμούς που δίνει ο Β.

⁶¹¹ Οι Κώδικες είναι αρχές που ρυθμίζουν τις μορφές επικοινωνίας, κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικές πρακτικές μέσα στους διάφορους φορείς. «Ως ταξικά προσδιοριζόμενες αρχές ρύθμισης και συμβολικοί μηχανισμοί εξουσίας και ελέγχου, ως πολιτιστικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης, είναι αυτοί που τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις. (Bernstein, 2015, σσ. 23-24).

⁶¹² Η φύση της ταξινόμησης και της περιχάραξης επηρεάζει τη δομή αυθεντίας /εξουσίας που ελέγχει τη διάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης που μεταδίδεται. Με αυτό τον τρόπο, αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου πραγματώνονται μέσω κωδίκων εκπαιδευτικής γνώσης και μέσω των κωδίκων και εισέρχονται στη συνείδηση και την διαμορφώνουν (Bernstein, 2015, σσ. 75-76).

Bernstein στους κώδικες⁶¹³ ανάλογα με τις διακυμάνσεις της ισχύος της ταξινόμησης και της περιχάραξης.

Από την εμπειρική παρατήρηση και την αναλυτική επεξεργασία προκύπτει ότι στην Π.Τ. δεν υφίσταται ισχυρά μονωμένη δομή αυθεντίας ούτε και αρχές εξουσίας που ελέγχουν αποκλειστικά τη μορφή της εκπαιδευτικής γνώσης και τη διάδοσή της. Διακρίνεται ισορροπία της εξουσίας στην παιδαγωγική σχέση και κοινή δικαιοδοσία εκπαιδευτικού και μαθητών στην επιλογή της γνώσης με ευελιξία στην οργάνωση και διαμόρφωση του αποκλειστικού δικού τους ρυθμού μάθησης. Δίνεται μεγάλη έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους κατάκτησης της γνώσης. Η συμμετρία στις σχέσεις αναδεικνύεται από τις πολλαπλές δράσεις που αναλαμβάνουν με πρωτοβουλία τους και διεκπεραιώνουν οι μαθητές χωρίς τη συμβολή της εκπαιδευτικού. Τα γνωστικά αντικείμενα στον χωροχρόνο της τάξης δεν έχουν πουθενά μονωμένα σύνορα. Σημαντική ρυθμιστική αρχή στη βάση της οποίας εμπλέκονται με τη γνώση και αφορά στον χρόνο, ο οποίος είναι των παιδιών και όχι του προγράμματος. Οι πολύ ασθενείς τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης παραπέμπουν στους συγχωνευμένους κώδικες με εμφάνιση στην τάξη μας όλων των χαρακτηριστικών που τους αποδίδει ο B. Bernstein.

Η εσωτερική λογική του συγχωνευμένου κώδικα της τάξης εμφανίζεται στις ευέλικτες καταστάσεις και σχέσεις χειρισμού, διάδοσης της γνώσης μέσω μη μονωμένων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων που ενισχύονται με τη συνεργασία για την ολοκλήρωση ενός κοινού έργου, μιας κοινής συνεργατικής εκπαιδευτικής αποστολής.⁶¹⁴ Η διαμόρφωση ισχυρών οριζόντιων σχέσεων είναι αμφίδρομη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Παρατηρείται αλλαγή στη δομή των ομάδων εργασίας που επιδεικνύουν σημαντική ευελιξία.⁶¹⁵ Η έννοια της ανίσχυρης διαφύλαξης του συνόρου, που είναι κεντρική αρχή των συγχωνευμένων κωδίκων, υπάρχει τόσο στη δόμηση της εκπαιδευτικής γνώσης όσο και στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων. Η μεταστροφή από την κλειστότητα στην ανοικτότητα των γνωστικών αντικειμένων, των κοινωνικών σχέσεων και των

⁶¹³ Σύμφωνα με την εννοιολογική γλώσσα του B. Bernstein (2015, σ. 70) όπου η οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης διακρίνεται από έντονη ταξινόμηση αποκαλείται κώδικας συλλογής, ενώ με μειωμένη τιμή κώδικας συγχωνευμένος.

⁶¹⁴ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 90.

⁶¹⁵ *Οπ.π.*, σ. 88.

σχέσεων με τη γνώση επιφέρει διατάραξη στις δομές αυθεντίας και στις ισχυρές παιδαγωγικές ταυτότητες.

Δεν αντανακλάται ιεραρχική οργάνωση της γνώσης και η εξουσία που εκπορεύεται από την εκπαιδευτικό είναι αποτέλεσμα του θεσμικού της ρόλου. Οι όποιες προτάσεις για επεξεργασία θεμάτων ή τη δημιουργία παιχνιδιών δεν συνοδεύονται από υποχρεωτικότητα ως προς την παρακολούθηση τους. Πολλές φορές η συμμετοχή είναι καθολική αλλά γίνεται με την απόλυτη ελεύθερη επιλογή των μαθητών. Οι εναλλακτικές απασχόλησης δημιουργούνται όταν τα ίδια τα παιδιά έχουν δραστηριότητα σε εξέλιξη ή προετοιμασία μιας παράστασης. Η έννοια της πειθαρχίας,⁶¹⁶ που διέπει τον κώδικα συλλογής και σημαίνει μαθαίνω να λειτουργώ σε ορισμένη περιχάραξη, στην παιδαγωγική πρακτική της Π.Τ. είχε την έννοια της αυτοπειθαρχίας στους αρχικά διαμορφωμένους όρους συνύπαρξης και στην υιοθέτηση των κανόνων των παιχνιδιών.

Ο B. Bernstein αναφέρει ότι, προκειμένου να επιτευχθεί οποιασδήποτε μορφής συγχώνευση, πρέπει να υπάρχει κάποια συσχετιστική ιδέα, μια έννοια υπεράνω περιεχομένων,⁶¹⁷ που εστιάζεται σε γενικές αρχές, σε ένα υψηλό επίπεδο αφαίρεσης. Στην περίπτωση της Π.Τ. η γενική, συσχετιστική αρχή που υποτάσσει τα περιεχόμενα της γνώσης με μειωμένη μόνωση μεταξύ τους, είναι το παιχνίδι όπως το έχουμε περιγράψει ως προς όλες τις λειτουργίες του ως αντικείμενο και ως εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το παιχνίδι ως συσχετιστική έννοια δρα επιλεκτικά πάνω στη γνώση στο εσωτερικό κάθε γνωστικού αντικειμένου που μεταδίδεται και τα ιδιαίτερα στοιχεία του πιθανόν να έχουν μειωμένη βαρύτητα. Αυτό επικεντρώνει την προσοχή στη δομή βάθους κάθε γνωστικού αντικειμένου παρά στη δομή επιφάνειας. Η παιδαγωγική των συγχωνευμένων κωδίκων στην Π.Τ. δίνει έμφαση στους διάφορους τρόπους απόκτησης γνώσης οι οποίοι προδιαγράφονται για κάθε μαθητή με τους δικούς του όρους πρόσληψης και κοινωνικού επιπέδου ανάπτυξης. Η παιδαγωγική προχωρά από τη δομή βάθους στη δομή επιφάνειας.⁶¹⁸ Οι συγχωνευμένοι κωδικές κάνουν διαθέσιμη στον μαθητή τη δομή βάθους της γνώσης, δηλαδή τις αρχές για την παραγωγή νέας γνώσης.

⁶¹⁶ Οπ.π., σ. 81.

⁶¹⁷ Οπ.π., σ. 86.

⁶¹⁸ Οπ.π., σ. 87.

Στο σημείο αυτό αίρονται οι επιφυλάξεις του B. Bernstein για πιθανή προβληματική λειτουργία της τάξης ως προς τον χρόνο, όπου η ανοιχτότητα της μάθησης στους συγχωνευμένους κώδικες θα μπορούσε να δημιουργήσει μια αντίληψη ότι δεν υπάρχει αίσθηση του χρόνου, του τόπου και του σκοπού, αν δεν τηρούνται οι κάτωθι συνθήκες:

1) Η συναίνεση στη λειτουργία της τάξης από την πρώτη μέρα στηρίζεται στη διαμόρφωση αρχών συνύπαρξης γύρω από την συγχωνεύουσα ιδέα, με πιο βασική τη δέσμευση παρουσίας των έργων για τα οποία έχει διατεθεί χρόνος και υλικά για τη δημιουργία τους. Η κοινή αποδοχή και τήρηση αυτών των όρων δημιουργεί υψηλό επίπεδο ιδεολογικής συναίνεσης μεταξύ των υποκειμένων της τάξης.⁶¹⁹

2) Η σαφήνεια στον τρόπο διατύπωσης της σύνδεσης της γνώσης με την συγχωνεύουσα ιδέα φέρνει εκπαιδευτικό και μαθητές σε λειτουργική σχέση, μέσα από την οποία εσωτερικεύονται οι ερμηνευτικές μέθοδοι του κώδικα και γίνονται άρρητοι οδηγοί που ρυθμίζουν συμπεριφορές και διαμορφώνουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η πιο βασική αρχή συνύπαρξης που λειτουργεί ρυθμιστικά και απελευθερωτικά είναι «μπορείς να παίζεις όσο θέλεις και να τακτοποιήσεις το παιχνίδι, μπορείς να χρησιμοποιήσεις όσα υλικά θέλεις για να σχεδιάσεις ένα παιχνίδι, μπορείς να αλλάξεις τους όρους οποιουδήποτε παιχνιδιού, μπορείς να οργανώσεις μόνος σου ή με παρέα όποια παράσταση θέλεις, να κατασκευάσεις ό,τι θέλεις, να μετατρέψεις όποιο υλικό θέλεις, έναν όρο πρέπει να τηρήσεις που αφορά την παρουσίαση του όποιου έργου σε όλα τα παιδιά της τάξης».

3) Στο θέμα της αξιολόγησης εκφράζουμε σοβαρή απόκλιση από τον B. Bernstein και τις θέσεις του σχετικά με την αξιολόγηση στους συγχωνευμένους κώδικες. Η απόκλιση αφορά στη διαφοροποίηση της στάσης σε σχέση με τις συστάσεις για την αξιολόγηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Bernstein ο προσδιορισμός του γνωστικού αντικειμένου, η μορφή της αξιολόγησης του και η θέση των ικανοτήτων σ' αυτήν την αξιολόγηση είναι ένα πρόβλημα των συγχωνευμένων κωδίκων που τείνουν να δημιουργούν πολλαπλά κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τους κώδικες συλλογής Στην Π.Τ. παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης των μαθητών μέσα στα πολλαπλά πεδία προσέγγισης της γνώσης που διαμορφώνονται και αφορούν όλους τους τομείς της

⁶¹⁹ Οπ.π., σ. 94.

κοινωνικοσυναισθηματικής και νοητικής ανάπτυξης τους. Η λειτουργία της τάξης με την παρεχόμενη άνεση απασχόλησης των παιδιών με ποικίλες δράσεις, καθιστά ορατό προς αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό ένα ευρύ φάσμα εσώτερων ιδιοτήτων τους⁶²⁰ ενώ παράλληλα αξιολογείται και η παιδαγωγική της τάξης. Στους συγχωνευμένους κώδικες της τάξης μας δημιουργούνται πολλαπλά κριτήρια αξιολόγησης και η αξιολογική διαδικασία συντελείται με τη συνεχή παρακολούθηση της ατομικής πορείας ανάπτυξης του κάθε μαθητή, χωρίς τη χρήση τεστ ή φύλλων εργασίας στο πλαίσιο των οποίων οι δυσκολίες και οι όποιες αποτυχίες λειτουργούν ρυθμιστικά για τη θέση των μαθητών.

Η δυνατότητα παρουσίασης των παιχνιδιών και εκδήλωσης ενός ευρέως φάσματος δυνατοτήτων, ιδεών, σκέψεων, προτάσεων, αισθημάτων μέσα σε ποικίλες δράσεις ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τον εαυτό τους δημόσια. Έτσι, ένα μεγαλύτερο μέρος του μαθητή προσφέρεται για έλεγχο και όχι μόνο οι γνώσεις του, ενώ παράλληλα προσδιορίζονται τα μελλοντικά δυνητικά αναπτυξιακά του ορόσημα. Οι σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, οι ιδέες τους, οι αποφάσεις τους προσφέρονται για έλεγχο και αξιολόγηση κοινωνικοποιώντας τους μαθητές στην ιδιαίτερη μορφή του κοινωνικού ελέγχου της Π.Τ.⁶²¹

11.3.3 3^η Περιοχή παρατήρησης-Εσωτερική Λογική πρακτικών

Η αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων στην 3^η περιοχή παρατήρησης αποσκοπεί στην αναζήτηση της εσωτερικής λογικής της παιδαγωγικής πρακτικής της Π.Τ, στη διάκριση της ως πολιτισμικού αναμεταδότη και ως προς το περιεχόμενο αυτού που αναμεταδίδεται, μέσα από τους θεμελιώδεις ρυθμιστικούς και διδακτικούς κανόνες, των οποίων ο συνδυασμός δρα επιλεκτικά στο περιεχόμενό της.⁶²² Μας ενδιαφέρει η πολιτισμική παραγωγή και αναπαραγωγή στο «τι» και στο «πώς» της μετάδοσης της.⁶²³ Εργαλείο ανάλυσης για αυτό το πεδίο αποτελεί η περιγραφική και ερμηνευτική γλώσσα της θεωρίας του B. Bernstein για την αποτύπωση του παιδαγωγικού της τύπου μέσα από την ανάλυση των αρχών τάξης ως ρυθμιστικές (ιεραρχικές) και διδακτικές (διαδοχής ή βηματισμού και κριτηρίων).

⁶²⁰ Οπ.π., σ. 96.

⁶²¹ Οπ.π., σ. 97.

⁶²² Αυτή η αναπαραγωγή εκφράζεται με τον συνδυασμό τριών κανόνων, των οποίων η φύση «δρα επιλεκτικά στο περιεχόμενο κάθε παιδαγωγικής πρακτικής» (Bernstein, 2015, σ. 109).

⁶²³ Bernstein, οπ.π., 2015, σ. 110.

Ο Β. Bernstein ορίζει τους ιεραρχικούς–ρυθμιστικούς κανόνες ως προαπαιτούμενο σε κάθε παιδαγωγική σχέση, καθώς ορίζουν τον τρόπο εκμάθησης του ρόλου του παιδαγωγικού υποκειμένου ενώ δημιουργούν και διατηρούν την κοινωνική τάξη. Προϋπόθεση για τη διαδικασία εκμάθησης συμπεριφοράς μέσα στην παιδαγωγική σχέση που απαρτίζεται από μεταδότες και δέκτες αποτελεί η κατάκτηση των κανόνων κοινωνική τάξης, ήθους και διαγωγής.⁶²⁴ Η διάκριση τους σε ρητούς ή άρρητους φανερώνει τον τρόπο άσκησης εξουσίας και ελέγχου. Οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων συναρθρώνουν τους διδακτικούς ή λογοθετικούς κανόνες κάθε παιδαγωγικής πρακτικής. Οι κανόνες διαδοχής δομούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς δηλώνουν την πρόοδο και τον ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης, ρυθμίζοντας τον χρόνο μετάδοσης της κατατετμημένης γνώσης σε μια ακολουθία του τύπου προηγείται- έπεται. Η ρητή έκφραση τους ρυθμίζει την με όρους ηλικίας εξέλιξη του παιδιού, καθορίζει χρονικές μετατοπίσεις, δομεί το χρονικό πρόγραμμα του παιδιού και εγγράφεται σε ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα. Η ύπαρξη τους συνεπάγεται και την ύπαρξη κανόνων βηματισμού που ορίζουν τον ρυθμό με τον οποίο η πρόοδος που έχει προκαθοριστεί πρέπει να μεταδοθεί και να προσληφθεί. Όσον αφορά στην έγκαιρη πραγμάτωση της γνώσης, αυτή καθορίζεται από τους κανόνες κριτηρίων που αναμένεται να κατακτήσει ο δέκτης. Η πραγμάτωση της γνώσης σύμφωνα με τα δοσμένα κριτήρια θα επιτρέψει στον δέκτη να την εφαρμόσει στις πρακτικές του και στις πρακτικές των άλλων. Επίσης, οι κανόνες κριτηρίων γνωστοποιούν στους δέκτες τι θεωρείται κατάλληλη ή ακατάλληλη επικοινωνία και κοινωνική θέση.⁶²⁵ Ο έλεγχος της μεταφοράς ή όχι ταξικών παραδοχών στις μορφές μετάδοσης της γνώσης των παιδαγωγικών πρακτικών της Π.Τ. διενεργείται σε δύο εννοιολογικές ομάδες παρατήρησης που αντιστοιχούσαν στις προαναφερθείσες ομάδες κανόνων.

11.3.3.1. 1^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης «Ρυθμιστικοί κανόνες»

Πώς διαμείβεται η επικοινωνία στην Π.Τ.; Ποιας ποιότητας λόγος εκφέρεται στην τάξη και ποιας ποιότητας παιδαγωγικές σχέσεις διαμορφώνει; Σε τι είδους λόγο ενσωματώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές μας; Πώς ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών; Πώς ρυθμίζεται η κοινωνική τάξη στο εσωτερικό της παιδαγωγικής

⁶²⁴ Οπ.π., σσ. 115-116.

⁶²⁵ Bernstein, οπ.π., 2015, σ. 113.

σχέσης;⁶²⁶ Πώς η νηπιαγωγός ρυθμίζει τα διακριτά στοιχεία της αλληλεπίδρασης; Τι είδους μηνύματα προσλαμβάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης; Πώς πραγματώνεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού;

Τα ερευνητικά ερωτήματα προσανατόλισαν την ανάλυση και καθόρισαν τους κώδικες των δεδομένων. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στο είδος των ρυθμιστικών αρχών που εμπεριέχονται στις παιδαγωγικές πρακτικές και κατ' επέκταση στην αποκάλυψη του είδους εξουσίας που κατανέμουν ως πολιτισμικοί αναμεταδότες.⁶²⁷ Από τα αποσπάσματα δεδομένων που κωδικοποιήθηκαν με κωδικό «Επικοινωνία-λόγος-μήνυμα-Ιεραρχική ρύθμιση» αναλύεται η σχέση της εκπαιδευτικού και των μαθητών ως ουσιαστικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης και ως βασική παράμετρος της αναπαραγωγής.

Η κατηγοριοποίηση των αποσπασμάτων με τους κωδικούς: επικοινωνία -εξουσία σχέση-ιεραρχία -έλεγχος-λόγος στο Παράρτημα Νο 2-Πρωτόκολλο Νο 6.

Πίνακας Νο 6: Ρυθμιστικοί κανόνες

Π++ Πολύ ισχυρή Περιχάραξη - σαφής ιεραρχική ρύθμιση των σχέσεων με ρητή έκφραση κανόνων υποταγής και επιβολής--δομικά ασύμμετρες σχέσεις	Π+ Ισχυρή περιχάραξη -ιεραρχική ρύθμιση των σχέσεων με περιστασιακή χα- λάρωση	Π- Ασθενής περιχάραξη -ρύθμιση σχέσεων με επιλογές στους μαθητές	Π- -Πολύ ασθενής περιχάραξη -απουσία σχέσεων εξουσίας -συμμετρία σχέ- σεων -ατομικές επιλογές
			«Τελικά υιοθετήσαμε την ιδέα του ΓΙ».

⁶²⁶ Οπ.π., σσ. 114-115.

⁶²⁷ Οπ.π., σ. 123.

			«Άρχισαν να τα παρατηρούν και οι μαθητές αποφάσισαν με τι θα ασχοληθούν». Ημ. Κατ 22-10-2015
			«Ζήτησαν και έπαιζαν πολλή ώρα με τα πλαστικοποιημένα εξώφυλλα και τα βιβλία». Ημ. Κατ 22-10-2015
			«Όλες οι δραστηριότητες συναποφασίσθηκαν από τους ΔΗΜ και ΓΡΗ οι οποίοι είχαν την πλήρη συμμετοχή και ευθύνη της οργάνωσης της θεματικής προσέγγισης». Ημ.Κατ.12-1-2016
			«Τους πρότεινα για την αυριανή ημέρα να σκεφτούν από ένα παιχνίδι και αν θέλουν να το παίζουμε». Ημ.Κατ 18-4-18
			Ρώτησα αν θέλουν την επόμενη ώρα να διαβάσουμε ένα παραμύθι. Αρχικά συμφώνησαν αλλά όταν ο ΠΑ είχε την ιδέα να μείνουμε όλο το δεύτερο μέρος έξω στην αυλή και να παίζουμε παιχνίδια, όλοι συμφώνησαν μαζί του».

			Ημ.Κατ 17-1-2017
			«Ο ΔΗ εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εPOCHών κάνοντας ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά. Με τον ΓΡ ανέλαβαν γίνουν οι δάσκαλοι του σχεδίου εργασίας «ο Χρόνος.» Ζήτησαν από όλους να φέρουν βιβλία ή φωτογραφίες» Ημ.Κατ.12-1-2016

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

Πριν αναφερθούμε στους ιεραρχικούς-ρυθμιστικούς κανόνες της τάξης, θα αναφέρουμε την απόκλισή μας στη θεωρητική τοποθέτηση του B. Bernstein, στον ορισμό της σχέσης μεταξύ μεταδοτών και δεκτών ως εγγενώς ασύμμετρη.⁶²⁸ Στην Π.Τ. η όποια ασυμμετρία σχέσης διαμορφώνεται, προκύπτει από τον διαχωρισμό του ρόλου ως προς την ανάληψη θεσμικής ευθύνης ως εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού ρόλου στην υπό ανάλυση διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η θεσμική ευθύνη για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα και η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του Νηπιαγωγείου ως φορέα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής διαφοροποιείται από τον τρόπο άσκησης του παιδαγωγικού ρόλου χωρίς εξουσιαστικό και ρυθμιστικό λόγο. Η πραγμάτωση του θεσμικού ρόλου χωρίς εξουσιαστική ισχύ εξασφάλιζε την απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, ως προς την ασφάλεια των μαθητών, τις προτάσεις ιδεών και δράσεων, τη διαμόρφωση των συνθηκών ανάδυσης της ανάγκης θέσπισης των όρων συνύπαρξης και τη σχεδίαση παιχνιδιών.

⁶²⁸ Οπ.π., σ. 112.

Πώς σκιαγραφούνται οι ιεραρχικοί κανόνες και διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών;

Η ανάλυση των δεδομένων στην εννοιολογική περιοχή «Ιεραρχικοί-ρυθμιστικοί κανόνες» κατέδειξε εξαιρετικά περιορισμένες σχέσεις εξουσίας. Οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από συμμετρία και ισοτιμία χωρίς διακριτά σύνορα των ρόλων και μόνωση που ενισχύει την ειδικότητα κάποιας κατηγορίας και τα όρια της. Η εκπαιδευτικός έχει αναπλαισιώσει τον θεσμικό ρόλο και λόγο σε παιδαγωγικό ρόλο και λόγο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αποτιμήθηκαν από πολύ ασθενείς διαβαθμίσεις της περιχάραξης. Δεν εκπέμπονται μηνύματα ιεραρχικής τάξης, ρυθμιστικά της συμπεριφοράς των μαθητών.⁶²⁹ Η όποια έκφραση θεσμικής εξουσίας εμφανίζεται ισχύει μόνο ως προς την τήρηση του ωραρίου, του διαλείμματος και της αποχώρησης. Η δυνατότητα εμπλοκής και διαμόρφωσης των δραστηριοτήτων λειτουργεί απελευθερωτικά για το σύνολο των μαθητών. Δεν εισπράττουν οι μαθητές κριτήρια οριοθέτησης που διαμορφώνουν ανάλογους κανόνες αναγνώρισης και ρύθμισης της αρχής παραγωγής θεμιτού νοήματος.⁶³⁰ Δεν εκπέμπονται μηνύματα που δημιουργούν, αναπαράγουν, νομιμοποιούν και κατανέμουν εξουσία.

Πώς χαρακτηρίζεται ο λόγος και ο ρόλος της εκπαιδευτικού;

Στον λόγο της εκπαιδευτικού απουσιάζουν οι ρητές δηλώσεις υποχρεωτικής ρύθμισης της συμπεριφοράς σε σχέση με την τήρηση του προγράμματος, την τακτοποίηση της τάξης, τον καθορισμό των ομάδων στο παιχνίδι. Η απουσία καθοριστικών οδηγιών ρυθμιστικού λόγου φανερώνεται από την λεξικογραμματική συγκρότηση του λόγου της με εκφράσεις «Θέλετε;», «Μπορείτε; Δεν εκφράζονται εντολές κατά τη εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Απευθύνεται πάντα με ερωτήσεις του τύπου «θα θέλατε;», «θα σας άρεσε...;», «τι λέτε...;». Δεν εκφράζεται ιεραρχικός-κυριαρχικός λόγος, δεν επιβάλλονται συμπεριφορές, η εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται τη συνύπαρξη. Είναι διαρκώς υποστηρικτική και διευκολυντική ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν. Στην καταγραφή των διαλόγων της νηπιαγωγού με τους μαθητές δεν ανιχνεύονται ασύμμετρες σχέσεις επικοινωνίας ούτε εμπεριέχονται ρητά ή άρρητα

⁶²⁹ Οπ.π., σ. 115.

⁶³⁰ Οπ.π., σ. 179.

προνομιοδοτούντα μηνύματα που της αποφέρουν εξουσία.⁶³¹ Η εκπαιδευτικός δεν επικοινωνεί με τρόπο μέσα από τον οποίο να αναδεικνύεται κάποια συμβολική διάσταση του ρόλου, αντίθετα, κατέχει τον ρόλο του συνομιλητή, του συμπαραστάτη, του συμπαίκτη, του επόπτη ασφάλειας. Κατανοεί τις ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και δημιουργεί συνθήκες σεβασμού του ατομικού βηματισμού μάθησης, όπου διαμορφώνονται πεδία ατομικής ανάπτυξης. Ενδιαφέρεται για την επιτέλεση της ικανότητας των παιδιών χωρίς να εκφράζει αξιολογικές κρίσεις. Δεν υφίσταται επί της ουσίας εξουσία της νηπιαγωγού, καθώς δεν επιβάλλει ούτε το «πώς» ούτε το «τι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πώς ρυθμίζεται η συμπεριφορά των μαθητών; Τι μηνύματα προσλαμβάνουν;

Οι μαθητές εισπράττουν το μήνυμα ότι είναι σημαντικοί διαμορφωτές των όρων ζωής τους και της συνύπαρξης στην τάξη. Το μήνυμα δεν εμπεριέχει καμία άρρητη και έμμεση ιεραρχική μεταφορά εξουσίας. Δεν καλούνται να προσαρμοσθούν σε ένα προετοιμασμένο πλαίσιο κανόνων συμπεριφοράς. Η εκπαιδευτικός οργανώνει ένα αρχικό πλαίσιο λειτουργίας το οποίο σταδιακά συνδιαμορφώνεται με όλα τα παιδιά. Από τις πρώτες μέρες επιτρέπει να δημιουργηθεί μια κατάσταση μη διαχειρίσιμης αταξίας, από την οποία αναδεικνύεται η ανάγκη διαμόρφωσης όρων συνύπαρξης και σεβασμού του χώρου, διαχείρισης των υλικών και ευαισθητοποίησης στην καθημερινή ευθύνη. Οι όροι συνύπαρξης προκύπτουν από τις ιδέες όλων των μαθητών, γράφονται σε ένα πίνακα, διαβάζονται μεγαλόφωνα από την εκπαιδευτικό η οποία στο τέλος ενώ τους σβήνει αναφέρει ότι «όλα όσα γράψαμε θα μείνουν στο μυαλό μας και στην καρδιά μας». Είναι η στιγμή που οι μαθητές ως υπεύθυνα και ισότιμα συνομιλούντα άτομα εισπράττουν όχι μηνύματα επιβολής εξουσίας, αλλά σεβασμού της προσωπικότητας τους που ενεργοποιούν την ατομική τους ευθύνη. Κάθε χρονιά είναι ιδιαίτερη, για αυτό, πέρα από τις βασικές προαναφερθείσες αρχές, παρουσιάζεται ανάγκη για ιδιαίτερες μεθοδεύσεις με ιδιαίτερες διδακτικές παρεμβάσεις. Ο κύκλος δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου «Από το κοινό γράμμα στο σταυρόλεξο» προέκυψε ως ανάγκη αντιμετώπισης μιας ιδιαίτερης σχολικής χρονιάς. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1)

Στην Π.Τ., σε αντίθεση με ένα κλασικό μοντέλο όπου τα παιδιά μπαίνουν σε έναν υπέροχα στολισμένο χώρο με έτοιμους κανόνες υπακοής και τήρησης της τάξης,

⁶³¹ Οπ.π., σ. 55.

απουσιάζει κάθε είδους ιεραρχικής ρύθμισης, ρητής ή άρρητης, που να αναγνωρίζεται από τους μαθητές ως έκφραση κοινωνικού ελέγχου.

11.3.3.2 2^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης «Διδακτικοί Κανόνες-Κανόνες διαδοχής και Κανόνες Βηματισμού-Κανόνες Κριτηρίων»

Πώς ρυθμίζεται η εξέλιξη του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του; Υπάρχει προσδοκώμενος βαθμός βηματισμού και προόδου; Πώς δομείται το ωρολόγιο πρόγραμμα και οι χρονικές μετατοπίσεις; Πώς διαμεσολαβείται η γνώση;

Το ενδιαφέρον στο σημείο αυτό εστιάζεται στο πώς εγγράφεται η παιδαγωγική διαδικασία στη λογική των διδακτικών κανόνων, οι οποίοι εστιάζουν και ρυθμίζουν το εσωτερικό κάθε παιδαγωγικής πρακτικής. Σε αυτούς συναρθρώνονται οι κανόνες διαδοχής,⁶³² βηματισμού⁶³³ και κριτηρίων⁶³⁴ με πεδίο αναφοράς τον έλεγχο που κατέχουν οι μεταδότες και οι δέκτες σχετικά με την επιλογή, με την οργάνωση, τα χρονικά περιθώρια, τον βηματισμό και την αξιολόγηση της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται μέσα στην παιδαγωγική σχέση, καθώς και οι κανόνες κριτηρίων και αξιολόγησης, για τον έλεγχο της έγκυρης κατάκτησης της γνώσης. Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν στις αναλύσεις στις δύο περιοχές παρατήρησης είναι αρκετά, για να οδηγήσουν σε ερμηνευτική ανάλυση των διδακτικών κανόνων και στην ολοκλήρωση της κοινωνιολογικής ανάγνωσης της τάξης.

Τι είδους κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων διαμορφώνονται που συγκροτούν την πρόοδο του μαθητή;

Από μια σύντομη ανασκόπηση των παρατηρήσεων, από την ταξινόμηση των δεδομένων στους πίνακες και την αναλυτική επεξεργασία όπου τα περισσότερα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε πολύ ασθενείς τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης, καθώς και το συνοδευτικό φωτογραφικό υλικό συνάγεται ότι οι κανόνες διαδοχής που ρυθμίζουν την εξέλιξη των μαθητών, καθώς και οι κανόνες καθορισμού του ορίου απασχόλησης και κατάκτησης κάποιου γνωστικού θέματος έχουν εξαιρετικά περιορισμένα, αν όχι αδιευκρίνιστη λειτουργία. Το αναπλαισιωμένο αναλυτικό

⁶³² Ορίζουν την πρόοδο της μεταδιδόμενης γνώσης

⁶³³ Ο βηματισμός αφορά το χρονικό διάστημα που διατίθεται στους δέκτες ώστε να κατακτηθούν οι κανόνες διαδοχής. Δηλώνουν την πρόοδο και τον ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης, άρα τον παρεχόμενο χρόνο για την κατάκτηση των κανόνων διαδοχής (Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 113).

⁶³⁴ Οι κανόνες κριτηρίων, «δίνουν στον δέκτη να καταλάβει τι θεωρείται θεμιτή και τι αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 2015, *οπ.π.*, σ. 113).

πρόγραμμα της τάξης δεν εγγράφεται σε ωρολόγια προγράμματα, αντίθετα συγχωνεύεται μέσα σε παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Οι μαθητές έρχονται σε συνεχή επαφή με τη γνώση χωρίς οι δραστηριότητες να χαρακτηρίζονται με τους τίτλους των γνωστικών αντικειμένων με διακριτά σύνορα σε προκαθορισμένους χρόνους. Η μάθηση ως διαδικασία διαπερνά όλο το πρόγραμμα, η γνώση αντικειμενοποιείται στα αυτοσχέδια παιχνίδια και στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και όλες οι δραστηριότητες χωρίς καμία τυποποίηση αξιοποιούνται στην προσέγγιση της γνώσης και συγκροτούν τα Πεδία Ατομικής Ανάπτυξης Στην παιδαγωγική διαδικασία της Π.Τ. δεν υφίσταται ενιαίος κανόνας βηματισμού που θα δημιουργούσε συγκριτικές διαδικασίες, με ταξικές παραδοχές και επιλογές ούτε αντίστοιχα τοποθετήσεις των μαθητών σε αξιολογική διαστρωμάτωση. Δεν συγκροτείται ένας κυρίαρχος παιδαγωγικός κώδικας, με κατανομητικές συνέπειες στην πρόσληψη του λόγω ισχυρού βηματισμού και άνισης ρύθμισης της δομής βάθους των κοινωνιογλωσσολογικών ικανοτήτων.

Η δράση παρουσίασης των έργων των παιδιών διαμορφώνεται ανάλογα με τον γλωσσικό τους προσανατολισμό ενταγμένο στην παιδαγωγική επικοινωνία του σχολείου, ενδυναμώνοντας τον ατομικό τους κανόνα βηματισμού. Οι προτάσεις των μαθητών για την εκπόνηση δραστηριοτήτων υιοθετούνται όλες χωρίς να δημιουργούνται ταξικές αρχές επιλογής ούτε αξιολογείται ο τρόπος παρουσίασης. Η ικανοποίηση από την παρουσίαση κάποιου έργου, με τον δικό τους μοναδικής και μη αξιολογήσιμης ποιότητας αφηγηματικό λόγο, αμβλύνει τις δυσκολίες από την αδυναμία ανταπόκρισης των υποπρονομιούχων παιδιών σε επικοινωνιακές ανάγκες ισχυρών κανόνων διαδοχής. Ανάμεσα στους μαθητές και στη γνώση μεσολαβεί μόνο το πεδίο ατομικής τους ανάπτυξης όπου ισχύει ο ατομικός τους κανόνας βηματισμού και όχι γενικά κριτήρια βηματισμού και προόδου. Τα αυτοσχέδια παιχνίδια ως παραγόμενα του όποιου γνωστικού πεδίου παραμένουν στην παιχνιδοθήκη της τάξης για συνεχή χρήση και αλλαγή, φέρνοντας τα παιδιά με πολυποίκιλους τρόπους σε διαρκή επαφή με τη γνώση.

Η ανάλυση των κανόνων των παιδαγωγικών πρακτικών της τάξης θα ολοκληρωθεί με τους κανόνες κριτηρίων. Στην Π.Τ οι κανόνες κριτηρίων δεν είναι ρητοί και συγκεκριμένοι αλλά ακολουθούν στην προσωποποιημένη τους έκφραση το πεδίο ατομικής ανάπτυξης κάθε παιδιού το οποίο δεν οριοθετείται και δεν

ποσοτικοποιούνται σε αυτό οι δεξιότητες που πρέπει να κατακτηθούν. Δεν υφίστανται κανόνες ρύθμισης της εξέλιξης που η κατάκτηση τους διαμορφώνει κάποια συγκεκριμένου τύπου συνειδησιακή κατάσταση ανάλογα με την αξιολόγηση των κανόνων κριτηρίων.

Δεν αξιολογείται ο μαθητής ανάλογα με την κατάκτηση ρυθμιστικών, διδακτικών και λογοθετικών κριτηρίων που του έχουν ανακοινωθεί, ούτε στη βάση συγκεκριμένης παραγωγής έργου. Η αξιολόγηση έχει τη μορφή ατομικής πράξης ανάδειξης των ορίων της ανάπτυξης. Η συνεχής παρατήρηση των επιτεύξεων ή των δυσκολιών του παιδιού είναι ένα θέμα που αφορά την εκπαιδευτικό ως προς την ενημέρωση των γονέων και την σχεδίαση ειδικών παιδαγωγικών εργαλείων σε περίπτωση κάποιας δυσκολίας ή απόκλισης. Η παιδαγωγική πρακτική της Π.Τ. δημιουργεί χώρο για κάθε μαθητή να δημιουργήσει το δικό του κείμενο, ενισχύοντας και υποστηρίζοντας οποιαδήποτε παραγωγή, καθιστώντας τον ενεργητικό υπεύθυνο στη διαδικασία ανάπτυξής του. Η εστίαση στην αναπτυξιακή συγκρότηση των μαθητών δεν αποβλέπει στην αξιολογική τους κατάταξη.

Στην αναζήτηση της εσωτερικής λογικής της παιδαγωγικής πρακτικής της Π.Τ., με την αναλυτική επεξεργασία των ιεραρχικών και διδακτικών κανόνων, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν με τα αντίστοιχα των Αόρατων Παιδαγωγικών Πρακτικών, σύμφωνα με την ταξινόμια των Ορατών ή Αόρατων Παιδαγωγικών Πρακτικών⁶³⁵ του B. Bernstein, χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζεται ως αμιγώς Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική. Αρχικά αποκλείουμε την Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική λόγω απουσίας ρητών ιεραρχικών κανόνων με τους οποίους οι δέκτες-μαθητές γνωρίζουν και αποδέχονται την ιεραρχία, και ρητών διδακτικών κανόνων που γνωστοποιούν το χρονικό πρόγραμμα, το αντικείμενο και τα κριτήρια της αξιολόγησης και προωθούν τη διαβάθμιση ανάλογα με την επιτέλεση κάποιου συγκεκριμένου έργου. Ο B. Bernstein, θεωρεί δεδομένο ότι υπάρχει κατανομή εξουσίας και στους δύο τύπους ορατής και αόρατης παιδαγωγικής.⁶³⁶ Εδώ είναι το δεύτερο σημείο διαλεκτικής αντίθεσης, καθώς η παιδαγωγική πρακτική της Π.Τ., όπως προέκυψε από την αναλυτική επεξεργασία, δεν χαρακτηρίζεται ως πολιτισμικός

⁶³⁵ Οπ.π., σ. 119.

⁶³⁶ Οπ.π., σ. 123.

αναμεταδότης κατανομής της εξουσίας δεν εμπεριέχει ταξικές παραδοχές που επιφέρουν διαστρωματώσεις.

Πρέπει ωστόσο, να επισημανθεί μια επιπλέον διαφοροποίηση της Π.Τ. από το εννοιολογικό πεδίο που προδιαγράφουν οι άρρητοι κανόνες και η Αόρατη Παιδαγωγική σύμφωνα με τον B. Bernstein. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι κανόνες στην Π.Τ. δεν είναι ρητοί αλλά διαχωρίζονται και από τον χαρακτηρισμό «άρρητου». Με δεδομένο ότι ο χαρακτηρισμός «άρρητος» δεν αμφισβητεί την ύπαρξη κανόνων αλλά είναι δηλωτικός της μη έκφρασης τους, δεν θα αξιοποιηθεί η τυπολογία «ρητός - άρρητος». Η τροπή της παιδαγωγικής της Π.Τ. προσομοιάζει με την Αόρατη Παιδαγωγική, διατηρεί όμως τα δικά της ιδιομορφικά και ταυτοτικά χαρακτηριστικά. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην παιδαγωγική πρακτική της Π.Τ. δεν εστιάζεται σε ένα εξωτερικό διαβαθμισμένο κείμενο αλλά σε νοητικές, συναισθηματικές, γλωσσικές διαδικασίες εσωτερικές στον δέκτη⁶³⁷ και στις παραγωγές των κειμένων που σκιαγραφούν τη μοναδικότητα των μαθητών. Η αποτίμηση από την εκπαιδευτικό των διαφόρων τύπων κειμένων προσφέρει τη δυνατότητα όχι για συγκριτική αξιολόγηση, αλλά για ατομική του κάθε μαθητή ξεχωριστά, σε σχέση με το πεδίο ατομικής του ανάπτυξης. Η παρατήρηση γίνεται στις διαφορετικές ικανότητες που παρουσιάζει ο μαθητής στο παιδαγωγικό πλαίσιο. Δεν υπάρχουν συγκριτικά κανονιστικά αξιολογικά κριτήρια που δημιουργούν διαφοροποιήσεις και διαστρωματώσεις. Ο τρόπος αξιοποίησης όλων των κειμένων ταυτίζεται με την εστίαση των Αόρατων Παιδαγωγικών Πρακτικών όπως αναφέρει ο B. Bernstein, όχι στη σύγκριση των εξωτερικών διαβαθμισμένων κειμένων, αλλά στις δυνατότητες των μαθητών στη διαμόρφωση των από κοινού μοιραζόμενων ικανοτήτων στο παιδαγωγικό πλαίσιο.⁶³⁸ Εδώ συναντούμε τον βασικό αναπτυξιακό νόμο του Vygotsky, από τον οποίο αντλεί η παιδαγωγική της τάξης μας, στο πλαίσιο της οποίας οποιαδήποτε ανώτερη νοητική λειτουργία ήταν αρχικά εξωτερική πριν γίνει εσωτερική. Η αξιοποίηση στην τάξη όλου του δυναμικού των μαθητών, πλημμυρίζει κυριολεκτικά την τάξη με ερεθίσματα, με ιδέες, με παρουσιάσεις που η εσωτερίκευση τους έχει διαφορετική για τον κάθε μαθητή αναβάθμιση των εσωτερικών του λειτουργιών.

⁶³⁷ Οπ.π., σ. 120.

⁶³⁸ Οπ.π., σ. 120.

Η έννοια της πειθαρχίας κατά B. Bernstein, «να δέχεσαι μια δεδομένη επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και χρονική διάταξη της γνώσης που πραγματοποιείται στην παιδαγωγική περιχάραξη»⁶³⁹ ήταν άγνωστη σε εμάς. Ίσως η μόνη πειθαρχία την οποία ακολουθούσαμε ήταν η δεσμευτική ώρα του διαλλείματος, που για λόγους ασφάλειας δεν επιτρεπόταν να μείνουν τα παιδιά μόνα τους στην αυλή. Η μη ύπαρξη ρητών κανόνων διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων ακυρώνει την διαστρωμάτωση και την κατανομή διαφορετικών βαθμών συνείδησης. Η τάξη διαθέτει τα δικά της χωροχρονικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την κατανόηση και πρόσληψη και τα συναντούμε ως απαιτήσεις μιας Α.Π.

Οι κανόνες με τους οποίους δομείται, σηματοδοτείται και διατάσσεται ο χώρος, με πολύ ασθενή ταξινόμηση, χωρίς σταθερές γωνίες απασχόλησης και συγκεκριμένες δραστηριότητες περιέχουν νοητικά και κοινωνικά μηνύματα. Η χωρική απαίτηση για ελευθερία κινήσεων ικανοποιείται με διεύρυνση των δυνατοτήτων εξυπηρέτησης και φιλοξενίας όλων των δραστηριοτήτων σε όλα τα σημεία της τάξης. Οι όροι χρήσης του χώρου διαμορφώνονται από τα παιδιά ως όροι συνύπαρξης, αυξάνουν την αίσθηση ευθύνης και εμπλοκής τους στην προσωπική πορεία μάθησης τους. Τα κοινωνικά μηνύματα που εκπέμπει ο χώρος δεν αφορούν οριοθετήσεις και απαγορεύσεις, αντίθετα ενισχύουν την υπευθυνότητα και την αυτενέργεια. Η ενεργοποίηση ικανοτήτων για την αόρατη και συμβολική διαμόρφωση χώρου παιχνιδιού απαιτεί υψηλές ικανότητες αυτορρύθμισης. Η χρήση της τάξης ως ανοιχτής κάτοψης προσφέρει τη δυνατότητα οργάνωσης της προετοιμασίας για την παρουσίαση των ατομικών πρωτοβουλιών, την αίσθηση οικειοποίησης και ταυτόχρονα ανάδειξης ευθύνης στην αποκατάσταση της, την ενθάρρυνση εμφάνισης του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών⁶⁴⁰ καθώς και την πρόσληψη μηνυμάτων που προωθούν την αυτοεπίγνωση, τη διαμόρφωση της θετικής αυτοεικόνας και της παιδαγωγικής και κοινωνικής ταυτότητας χωρίς αίσθηση μειονεξίας.

Οι αντιλήψεις για την ανάπτυξη των μαθητών δεν συνδέονται με κανόνες κριτηρίων, ούτε με κατανομητικούς κανόνες προσδιοριστικούς των θέσεων. Το παιδί δεν διέρχεται μέσα από χρονικά εξειδικευμένες θέσεις, μέσα στις οποίες, η συμπεριφορά του, οι προθέσεις του, οι επιτεύξεις του υπόκεινται σε συγκεκριμένα κανονιστικά

⁶³⁹ Οπ.π., σ. 81.

⁶⁴⁰ Οπ.π., σ. 134.

κριτήρια. Η αξιολόγηση του αφορά μόνο τις προσωποποιημένες επιτεύξεις του σε σχέση με τα προηγούμενα αναπτυξιακά επίπεδα του. Το παιδί στην Π.Τ. αναπτύσσεται μέσα σε μια διαφορετικά εξειδικευμένη συγκρότηση χρόνου,⁶⁴¹ σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις της ιστορικής πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky, των οποίων την εφαρμογή και αξιοποίηση τους παρακολουθήσαμε στο σύνολο των πρακτικών και των δραστηριοτήτων.

Η διαφοροποιημένη συγκρότηση του παιδαγωγικού χρόνου και η ανεμπόδιστη χρήση του χώρου στην Π.Τ. χωρίς δεσμεύσεις και οριοθετήσεις, χωρίς ρυθμιστικές κανονιστικές αρχές, ενισχύουν τις αναπτυξιακές εμφανίσεις ατομικών ή ομαδικών εκδηλώσεων. Ο ίδιος ο μαθητής διαμορφώνει τον χρόνο του στο συγκεκριμένο παρόν του, που συγκροτείται και ανασυγκροτείται διαρκώς από τα αναπτυξιακά του επιτεύγματα. Η ιδιαίτερη σχέση του μαθητή με το δημιουργημά του καθορίζει τελικά και τη στάση του μέσα στην τάξη στην οποία διευκολύνεται συνεχώς η κίνηση του στον χώρο και στον χρόνο χωρίς περιορισμούς και σύνορα, προσφέροντας περιοχές δράσης πέρα από τα όρια που οι χρονικές και τοπικές διαστάσεις επιβάλλουν. Η δυνατότητα παρακολούθησης του εαυτού του σε ποικιλία ρόλων, η αυτοεπιμέλεια στον τρόπο άσκησης του εκάστοτε ρόλου και η παρουσίαση του μέσα σε μια εκ προθέσεως επικοινωνία, αυτοδιαμορφώνει την ταυτότητά του καθώς και τον τρόπο προσωπικής του εγγραφής στον κοινωνικό χώρο.

Η εσωτερίκευση των μηνυμάτων και της παιδαγωγικής του χώρου με τους δικούς της δημοκρατικούς όρους συνύπαρξης, ως βασική πρακτική συγκρότησης των υποκειμένων, στη βάση της απόλυτης συμμετοχής και αξιοποίησης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμόρφωσε βέλτιστες συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης στη δημοκρατία.

Το παιχνίδι με το πιο χαρακτηριστικό του γνώρισμα την ευθυμία του «Παίζει» έφερε σε σύνδεση τη νόηση με το συναίσθημα, καθώς μια απομόνωση του συναισθήματος από την εκπαιδευτική διαδικασία, θα απέκλειε τη δυνατότητα ερμηνείας των βάσεων της νόησης από την αποκάλυψη των κινήτρων, των ενδιαφερόντων, του εντυπωσιασμού που καθορίζουν την κατεύθυνση της ακολουθίας των σκέψεων και των πράξεων.

⁶⁴¹ Οπ.π., σ. 135.

Και ήταν αυτές οι χαρούμενες πράξεις των παραγόμενων έργων των μαθητών, που αντικατοπτρίζουν την άντληση στοιχείων από την δική τους υπόσταση και την εκπαιδευτική πρακτική της Παίζουσας Τάξης, και αποτελούν τις βασικές πρακτικές συγκρότησης τους.

11.4 Παίζουσα Τάξη και κοινωνικός έλεγχος: Η εναλλακτική προσέγγιση σε σχέση με τη θεωρία του Bernstein και του Vygotsky

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε μια πολυεπίπεδη κοινωνιολογική ανάλυση, περιγραφή και ερμηνεία των εγγενών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Π. Τ. Η ολοκλήρωση της κοινωνιολογικής της ανάγνωσης έδωσε μια αρκετά ευκρινή εικόνα του κοινωνικού ελέγχου της τάξης αναφορικά με το πώς αντανakλώνται οι σχέσεις ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές και με ποιον τρόπο η εκπαιδευτική γνώση επιλέγεται, κατανέμεται, μεταδίδεται και αξιολογείται.

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση των δεδομένων και των ευρημάτων που προέκυψαν μέσα από την αναλυτική επεξεργασία, προκύπτει μία απάντηση σε σχέση με το αρχικό ερευνητικό ερώτημα, αν η παιδαγωγική πρακτική⁶⁴² της Π.Τ. στην οποία το αυτοσχέδιο παιχνίδι, ως πλαίσιο εκπαίδευσης και ως αντικείμενο, είναι «Πολιτισμικός αναμεταδότης» ή «πολιτισμικός διαμορφωτής». Και αν ναι, τι διαμόρφωση των υποκειμένων επιτυγχάνεται, ώστε οι κοινωνικοί προσδιορισμοί με τους οποίους ήρθαν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο να μην αποδειχθούν ως προκαθορισμοί της μελλοντικής σχολικής τους πορείας και η τάξη να αποποιηθεί του ρόλου της ως φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής ανισοτήτων. Η επιδίωξη της κοινωνιολογικής αναζήτησης εστιάστηκε στην ενδεχόμενη συμβολή της Π.Τ. στη μετατόπιση από τις θεωρίες του συμβολικού ελέγχου, τις κεντρικές δηλαδή θεωρητικοποιήσεις του B. Bernstein για τις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου που διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στην πρόωμη ρύθμιση της συνείδησης των παιδιών.

Ο συμβολικός έλεγχος, ως μορφή κοινωνικού ελέγχου, στο εννοιολογικό σύστημα του B. Bernstein είναι «το μέσο με το οποίο η συνείδηση λαμβάνει μια εξειδικευμένη μορφή και κατανέμεται μέσα από μορφές επικοινωνίας, οι οποίες αναμεταδίδουν μια

⁶⁴²Η παιδαγωγική πρακτική ως μια ανθρώπινη αποκλειστικά επινόηση γίνεται κατανοητή ως πολιτισμικός αναμεταδότης που παράγει και αναπαράγει πολιτισμό (Bernstein, *ο.π.*, 2015, σ. 110).

δοθείσα διανομή της δύναμης και τις κυρίαρχες πολιτισμικές κατηγορίες». ⁶⁴³ Ο συμβολικός έλεγχος⁶⁴⁴ στην Π.Τ. αναλύεται από τον λόγο που αναπλαισιώνεται κατά τη διάρκεια της διδακτικής-παιδαγωγικής πράξης, μέσα από το είδος των σχέσεων που διαμορφώνονται. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται ο τρόπος με τον οποίο δομείται η κοινωνική ομάδα στην τάξη του Νηπιαγωγείου και πώς ο λόγος της εκπαιδευτικού, ως θεσμικού φορέα, διαμορφώνει τον Παιδαγωγικό λόγο που ενσωματώνεται στην ατομική εμπειρία των μαθητών και προωθεί την κοινωνικοποίηση τους.

11.4.1 Παίζουσα τάξη και Παιδαγωγικός Λόγος

Ο παιδαγωγικός λόγος, στο μοντέλο αναπαραγωγής του B. Bernstein, είναι η αρχή που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από διάφορα γνωστικά πεδία αναπλαισιώνονται με σκοπό τη μετάδοση τους σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό θεσμό. Εντάσσει και θεμελιώνει τον λόγο των δεξιοτήτων και των γνώσεων, τον διδακτικό δηλαδή λόγο, σε έναν ρυθμιστικό λόγο που συνθέτει και συντηρεί την κοινωνική τάξη, υπαγορεύοντας κριτήρια συγκρότησης χαρακτήρων, συμπεριφορών στάσεων και κανόνων κοινωνικής τάξης. Υποδεικνύει στο θεσμικό πλαίσιο τις θεμιτές μορφές δράσης, τον χώρο της δράσης και τις αποδεκτές μορφές πραγμάτωσης.⁶⁴⁵ Αποτελεί μια αρχή αναπλαισίωσης ως ειδική συνθήκη για τη διαδικασία επιλογής και μεταφοράς της γνώσης.

Ο λόγος του περιβάλλοντος του παιδιού δημιουργεί ένα πρότυπο από ερεθίσματα στο οποίο το παιδί προσαρμόζεται και ενώ το κατακτά προωθείται η οργάνωση, η δόμηση και η ενίσχυση της αντίληψης του.⁶⁴⁶ Η προσαρμογή του παιδιού σε αυτά τα ερεθίσματα προωθεί την κοινωνικοποίηση του στην ομάδα μέσα στην οποία διαμορφώνει τη γλωσσική του ταυτότητα. Ο λόγος, ως μέσο της επικοινωνίας, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και την ανταπόκριση στις επικοινωνιακές του ανάγκες, ενώ παράλληλα φανερώνει την αποτελεσματικότητα της κοινωνικοποίησης του. Η γλωσσική δομή στην οποία εκτίθεται και ο κώδικας λόγου με τα μηνύματα που

⁶⁴³ Bernstein, *οπ.π.*, 2003, σ 115.

⁶⁴⁴ «...ο συμβολικός έλεγχος μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και το λόγο σε σχέσεις εξουσίας» και προσθέτει: «ο συμβολικός έλεγχος μπορεί επίσης να μετασχηματίσει αυτές τις ίδιες τις σχέσεις εξουσίας» (Bernstein, *οπ.π.*, 2003, σ. 134).

⁶⁴⁵ Bernstein, *οπ.π.*, 2000, σσ. 30-34.

⁶⁴⁶ Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, 1985, σσ. 402-403.

μεταφέρει ενσωματώνονται στη συμπεριφορά του και τη διαμορφώνουν. Το παιδί αποκτά τον λόγο του περιβάλλοντος του, για να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες, και ως αποτέλεσμα ευαισθητοποιείται σε μια συγκεκριμένη οργάνωση λέξεων ενσωματώνοντας τις δομικές σχέσεις που τις δημιουργούν. Οι γλωσσικές διεργασίες και η εκμάθηση των ειδικών κανόνων που προσδιορίζουν τις λεκτικές του πράξεις ευαισθητοποιούν σταδιακά το παιδί στις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία αναπτύσσει την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Αντλώντας στοιχεία από την κοινωνιολογική ανάγνωση της Π.Τ., ο παιδαγωγικός της λόγος εμφανίζεται περισσότερο αποδεσμευμένος από διδακτικούς και ρυθμιστικούς κανόνες που εκφράζουν σχέσεις εξουσίας, και έτσι αναδεικνύει την Π.Τ. ως μια ιδιότυπη κοινωνική δομή η οποία συνεισφέρει στην ψυχική πραγμάτωση του παιδιού με έναν νέο τρόπο επηρεάζοντας και τον λόγο του και την συμπεριφορά του γενικά.⁶⁴⁷

Από τις πολύ ασθενείς τιμές περιχάραξης με τις οποίες αποτιμήθηκαν οι επικοινωνιακές πρακτικές των κοινωνικών σχέσεων της Π.Τ., μέσα από την αναπαραγωγή των πόρων λόγου, αναδεικνύεται ότι η ιεραρχική ρύθμιση, η μεταφορά εξουσίας και ο έλεγχος της εκπαιδευτικού πάνω στα διακριτικά στοιχεία στην αρχή αλληλεπίδρασης.⁶⁴⁸ και τόπου που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η ποιότητα του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν οι μαθητές από την αρχή της φοίτησής τους, το εύρος των δυνατοτήτων τους στη λεκτική επεξεργασία των υποκειμενικών προθέσεων τους, η έκφραση των συναισθημάτων με γλωσσολογικά επεξεργασμένο τρόπο αντανakλούν τα πλαίσια της προ φοίτησης στο Νηπιαγωγείο κοινωνικής και γλωσσικής τους εμπειρίας. Οι διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες των ποικίλων μορφών κοινωνικών σχέσεων της καταγωγής τους εκδηλώνονται με ποικίλες ποιότητες προφορικού λόγου που πιθανόν προκαλούν μελλοντικές δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική και νοητική ανάπτυξη, καθώς και αδυναμία κάλυψης των επικοινωνιακών και προσληπτικών αναγκών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ρύθμιση στο νηπιαγωγείο της συμπεριφοράς του μαθητή ακολουθεί το ίδιο πρότυπο της πρωταρχικής απόκτησης του γλωσσικού κώδικα στη μικρότερη ηλικία του μαθητή, όπως αυτή διαμορφώνεται

⁶⁴⁷ Οπ.π., σ. 437.

⁶⁴⁸ Bernstein, οπ.π., 2015, σ. 189.

μέσα στην κοινότητα που ανήκει. Η εξάρτηση της ΠΤ από αυτό το κοινωνικό και πολιτισμικό δεδομένο δείχνει πώς αποκαθίσταται μέσα στο περιβάλλον της κοινής προσχολικής αγωγής η σύνδεση ανάμεσα στο οικογενειακό και το μικροκοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον και τον εκπαιδευτικό θεσμό. Πρόκειται για μια σχέση που σε γενικές γραμμές διαταράσσεται με τον “οδοστρωτήρα” των γνώσεων, των ιεραρχιών και των εξουσιαστικών σχέσεων ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η τάξη, ως κοινωνική ομάδα, μεταβιβάζει στους μαθητές με διαφοροποιημένες κοινωνικές, διανοητικές και συναισθηματικές προδιαθέσεις, τους δικούς της κώδικες επικοινωνίας και γλωσσικούς κώδικες μέσω της γλώσσας.

Η εκμάθηση της γλώσσας συμβαδίζει με την κατάκτηση της δομής της. Στα πλαίσια της γλωσσικής αγωγής η γλώσσα προσεγγίζεται και καλλιεργείται ως εργαλείο νοητικής ανάπτυξης συνενώνοντας τη λειτουργία της επικοινωνίας και της νόησης. Στις πολλές ευκαιρίες για λόγο που δίνει η τάξη στα παιδιά αντανακλάται μια επιμέρους ενότητα γλώσσας και νόησης, η γλωσσικά αρθρωμένη, νόηση. Οι συνεχείς διεργασίες λόγου και πράξης προωθούν τις διαδικασίες γλωσσικής καλλιέργειας και παραγωγής λόγου ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονται κοινωνικές σχέσεις που επηρεάζονται από την ποιότητα των προτύπων λόγου και επικοινωνίας.

Ο λόγος στην Π.Τ. καλλιεργείται και η γλώσσα προσεγγίζεται με πολλαπλούς τρόπους χωρίς να προκαθορίζεται ο ρυθμός της γλωσσικής αγωγής, χωρίς την γραφεικρατικού τύπου αξιολόγηση της επιτέλεσης της. Διαμορφώνονται λοιπόν ατομικοί διδακτικοί κανόνες που δεν εμπίπτουν στην ταξινομία του ρητού – άρρητου, είναι προσωποποιημένοι και διευκολύνουν τις ατομικές παραγωγές κειμένων. Οι μαθητές καλύπτουν τον παιδαγωγικό χώρο που διαμορφώνεται με ποικίλους τρόπους για αυτούς και μετατρέπουν τον εσωτερικό δικό τους κόσμο σε κείμενο, το οποίο μόνο η εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει.⁶⁴⁹ Η παιδαγωγική λειτουργία της τάξης χωρίς ρυθμιστικούς και διδακτικούς κανόνες με όλες τις δυνατότητες επικοινωνίας έκφρασης και διαμόρφωσης εννοιών συγκροτεί τα Πεδία Ατομικής Ανάπτυξης. Η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων με τις επικοινωνιακές καταστάσεις που διαμορφώνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών εκθέτει τον μαθητή σε όλο και ευρύτερο φάσμα μάθησης και ανάπτυξης, καλλιεργώντας τη δεξιότητα επιτέλεσης

⁶⁴⁹ Οπ.π., σ. 118.

γνωστικών και συναισθηματικών διακρίσεων⁶⁵⁰ και τη δυνατότητα έκφρασης τους ακολουθώντας το πρότυπο του λεκτικού κλίματος μέσα στο οποίο το παιδί επικοινωνεί. Η προσαρμογή της συμπεριφοράς στις λεκτικές απαιτήσεις της επικοινωνίας οδηγεί σταδιακά στην αυτορρύθμιση.⁶⁵¹ Η ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου εξαρτάται από τη μορφή του λόγου. Τα νήπια, μέσα στο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό πλαίσιο και ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με όλα τα συναισθήματα της χαράς που νιώθουν όταν παίζουν, αποκαλύπτουν με την ακολουθία των σκέψεων τους, τα κίνητρα της νόησης τους σε συνάφεια με τα συναισθήματα τους, καθώς και την ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς. Η εσωτερίκευση όλων των εξωτερικών λειτουργιών τις οποίες συναντούν μέσα στο παιχνίδι προκαλεί την αναδιοργάνωση των εσωτερικών τους νοητικών λειτουργιών. ενώ, παράλληλα συνεισφέρουν σε ένα συλλογικό επίπεδο την αυτορρύθμιση της ομάδας.

Η Π.Τ. απελευθερώνει τον λόγο των παιδιών και τον αναβαθμίζει σε κύριο παιδαγωγικό λόγο της τάξης, πραγματώνοντας σε θεωρία μάθησης τη θεωρία της ανάπτυξης του Vygotsky, δίνοντας όπως και αυτός τεράστια έμφαση στον ρόλο της γλώσσας, στη δημιουργική συγχώνευση της συλλογικής δράσης με την συνείδηση. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να αντιτάξει κάποιος το ερώτημα «σε τι διαφέρει ένας μαθητής δάσκαλος από τον δάσκαλο; Και αυτός δεν δανείζει συνείδηση, δεν μεταφέρει γνώση;» Η σκέψη και μόνο μιας τέτοιας ερώτησης θέτει σημαντικά ζητήματα της διδακτικής μεθοδολογίας ενός σχολείου που στόχο έχει να μεταφέρει γνώσεις και να τις αξιολογήσει.

Αν σκεφτούμε τον ρόλο της γλώσσας και τη σπουδαιότητα της στην ανάπτυξη της σκέψης, αν σκεφτούμε πόσες ευκαιρίες ρυθμιστικού λόγου έχουν οι μαθητές στις τάξεις τους και πόσες δυνατότητες έχουν με τη δική τους γλώσσα και σκέψη να διαμορφώνουν το περιβάλλον και ταυτόχρονα τον εαυτό τους, να αναστοχάζονται πάνω στον δικό τους λόγο και στις δικές τους πράξεις, μόνοι τους απέναντι στον εαυτό τους, τότε η Π.Τ., μέσα στις ευκαιρίες που δίνει στη σκέψη και στην ομιλία των μαθητών να γίνουν όργανα για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας πράξης, δίνει τη δική της απάντηση από το δικό της κοινωνικό πλαίσιο.

⁶⁵⁰ Φραγκουδάκη, *οπ.π.*, σ. 404.

⁶⁵¹ *Οπ.π.*, σ. 403.

Οι κοινωνικές σχέσεις, όπως τις έχουμε περιγράψει και αναλύσει μέσα από τις συνεχείς διαδικασίες μάθησης, προδιαγράφουν ένα υψηλό επίπεδο των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών.

Η συνεχής ενασχόληση με τα αυτοσχέδια παιχνίδια, που λειτουργούν ως εκπαιδευτικό πλαίσιο με όρους χρόνου που επιλέγουν οι μαθητές, διαμορφώνει και καλλιεργεί πολλούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης και της γλωσσικής ανάπτυξης. Τα λεκτικά και εννοιολογικά περιεχόμενα των παιχνιδιών προσφέρονται για γενίκευση των γνωστικών και μαθηματικών εννοιών και λειτουργικών σχέσεων.

Το παιχνίδι αμβλύνει όλες τις αρχικές δυσκολίες που έχουν οι μαθητές των οποίων η γλωσσική ευαισθητοποίηση πριν τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο ήταν ελλιπής, παρέχοντας γνωστικά ερεθίσματα μέσα από την ασυναίσθητη επιβολή των χαρακτηριστικών του. Με τα παιχνίδια διαμορφώνονται γνωστικά και συναισθηματικά πλαίσια χρήσης όλων των καινούριων γνώσεων και λέξεων ως σημείων αναφοράς αντικειμένων. Παράλληλα κάθε παιχνίδι είναι ένα αυτοδύναμο εννοιολογικό σύστημα μέσα στο οποίο κάθε έννοια μπορεί να υπάρξει και να αξιοποιηθεί στην πρόκληση νοητικών πράξεων.⁶⁵² Η διαδικασία κατάκτησης της απόστασης από το σημαίνον στο σημανόμενο και η αντίστοιχη έννοια διαμορφώνουν το πεδίο ανάπτυξης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Η ποιότητα του λόγου διαβαθμίζεται, όταν περνάει από τις ορατές αντιστοιχίες σε νοητικές πράξεις γενικεύσεων αφαιρέσεων, όταν αρχίζει η εννοιολόγηση όχι των ορατών και απτών αλλά του έξω κόσμου μέσω της δικής του ποιότητας λόγου. Το λεξιλόγιο και το αλφαβητάριο που καταγράφονται κατά την προσέγγιση κάποιου θέματος, τα παιχνίδια με τις λέξεις που σχεδιάζονται οι σχέσεις νοημάτων που ενσωματώνονται σε αυτά ξεπερνούν την πρόθεση απόκτησης λεξιλογίου. Σε όλα αυτά αναζητούμε την εσωτερική πλευρά των λέξεων την κατάκτηση της σημασίας όχι μόνο ως γλωσσικό φαινόμενο αλλά και ως νοητικό φαινόμενο. Οι λέξεις αποκτούν τη μοναδική τους αξία όταν ενσαρκώνουν τη σημασία τους στη σκέψη που είναι συνδεδεμένη με αυτές και όταν η σκέψη φανερώνεται στις λέξεις και στον λόγο,⁶⁵³ σε μια μοναδική ταυτοτική διαδικασία που καθορίζεται από την πορεία της ατομικής ανάπτυξης των παιδιών.

⁶⁵² Vygotsky, *οπ.π.*, 2008, σ. 289.

⁶⁵³ *Οπ.π.*, σ. 357.

Το παιχνίδι όπως το γνωρίσαμε σε όλες τις λειτουργίες του προσφέρεται ως μια εξελικτική διαδικασία με φάσεις κίνησης από τη λέξη στη σκέψη και από τη σκέψη στη λέξη, όχι ως ηλικιακή εξέλιξη αλλά ως λειτουργική όπου η σκέψη επιτελείται στη λέξη. Όταν δημιουργούνται παιχνίδια, όταν παρουσιάζονται και όταν παίζονται προκύπτουν διαφοροποιημένες λεκτικές ανάγκες που απαιτούν ωρίμανση και διάρθρωση της σκέψης για να ανταποκριθεί ο ομιλών στην ανάγκη μιας ακριβούς γλωσσικής διατύπωσης με εμπλουτισμένο εκφραστικό λόγο στον οποίο αντανάκλαται η τελική επιτέλεση της σκέψης. Στη δυνατότητα εννοιολόγησης των εμπειριών των παιδιών και στη μετατροπή τους σε λόγο διευκολύνεται η υπέρβαση των δυσκολιών που η χρήση κάποιων μορφών γλώσσας δεν επιτρέπουν.⁶⁵⁴

Με την ενσωμάτωση των νοητικών, των γλωσσικών, των σχεδιαστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του δημιουργού σε κάθε παραγόμενο λεκτικό κείμενο δεν αποκαλύπτεται μόνο ο εσωτερικός τους κόσμος στο επίπεδο συγκρότησης των εννοιών τους αλλά και η ποιότητα του λόγου τους στον μαγικό κύκλο της Παίζουσας Τάξης.

11.4.2 Παίζουσα Τάξη ως κοινωνική δομή

Η Π.Τ. ως φορέας πρώτης εκπαιδευτικής κοινωνικοποίησης παρέχει στους μαθητές της ευκαιρίες κοινωνικοποίησης μέσα από τη δική της κουλτούρα συνύπαρξης, με τους δικούς της γλωσσικούς κώδικες, μέσα από επικοινωνιακές καταστάσεις κοινές για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές διανοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές προδιαθέσεις τους. Η τάξη ως κοινωνική δομή γίνεται η ψυχολογική πραγματικότητα που διαμορφώνει τον λόγο των μαθητών. Με την σταδιακή απόκτηση, εξέλιξη, βελτίωση και χρήση των ειδικών κωδικών που απαιτούν οι λεκτικές τους πράξεις μέσα στις επικοινωνιακές διαδικασίες μαθαίνουν τις απαιτήσεις της ομάδας στην οποία είναι μέλη και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς τους ρόλους.⁶⁵⁵ Ο B. Bernstein υποστηρίζει ότι το παιδί υποτάσσει τη συμπεριφορά του στον γλωσσικό κώδικα μέσω του οποίου πραγματώνεται ο κοινωνικός του ρόλος και συγχρόνως κατακτά τις σημασίες, τις σχέσεις και τα νοήματα τα οποία η

⁶⁵⁴ Οπ.π., σ. 417.

⁶⁵⁵ Ο κοινωνικός ρόλος θεωρείται η περίπλοκη διαδικασία κωδικοποίησης μέσα στην οποία καθορίζεται η δημιουργία και η οργάνωση ειδικών σημασιών καθώς και οι συνθήκες μετάδοσης και πρόσληψής τους.

κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει διαχέει και απαιτεί.⁶⁵⁶ Ορίζει ακόμη ότι οι τέσσερις κυριότεροι ρόλοι που μαθαίνει το άτομο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του διαμορφώνονται στην οικογένεια, στο σχολείο, στην ομάδα ομηλίκων και στη δουλεία. Το σύμπλεγμα σημασιών που δημιουργείται στην κοινωνική ομάδα καθώς και τα συστήματα λόγου και κωδίκων αντανakλώνται στην προσωπικότητα του ατόμου, διαποτίζουν τη συμπεριφορά του και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς και νοητικούς προσανατολισμούς του.

Οι κώδικες στο σημείο αυτό χρησιμοποιούνται με την ευρεία έννοια των κωδίκων της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του B. Bernstein που αποσκοπούν στη σύνδεση των διαφορετικών επιπέδων και πεδίων των κοινωνικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών.⁶⁵⁷ Οι σχέσεις που διαμορφώνουν τα συστήματα ρόλων που αναπτύσσονται στην Π.Τ. έχουν προσδιορισθεί στα πεδία ανάλυσης του επικοινωνιακού πλαισίου. Η πολύ ασθενής τιμή της ταξινόμησης με την οποία αποτιμήθηκαν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας κατέδειξε απουσία κωδίκων που παράγουν κανόνες αναγνώρισης⁶⁵⁸ και διάκρισης εξειδικευμένων κατηγοριών και συστήματα ρόλων ιεραρχικής τάξης. Οι κώδικες της Π.Τ. δεν φέρουν εγγεγραμμένες ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου που προκύπτουν από την κοινωνική διαίρεση εργασίας και ενσωματώνονται στον παιδαγωγικό της λόγο. Υπάρχει ένα πλαίσιο εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, επικοινωνιακό στο οποίο οι κανόνες πραγμάτωσης ρυθμίζουν τις σχέσεις, όχι με την ιεραρχική έννοια αλλά με την έννοια της ατομικής παρουσίας και συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό έργο και της δυνατότητας που παρέχεται στο παιδί να διαμορφώσει αυτό το πλαίσιο.

Η κοινωνική διάσταση του μοντέλου τη Π.Τ. ορίζεται μέσα από συσχετισμούς που κάνουν σαφή την αιτιακή αλυσίδα ανάμεσα στις πρακτικές αλληλεπίδρασης, τους νοηματικούς προσανατολισμούς και τελικά στην πραγμάτωση της παιδαγωγικής πρακτικής. Στην Π.Τ. δεν υπάρχουν ταξικές σχέσεις που κατανέμουν διακριτές μορφές επικοινωνίας και προσανατολισμό σε νοήματα με εξουσιαστικό λόγο. Η μορφή δηλαδή των κοινωνικών σχέσεων δε μετασχηματίζεται, δεν πραγματώνεται σε

⁶⁵⁶ Οπ.π., σ. 437.

⁶⁵⁷ Bernstein, οπ.π., 2015, σ. 23.

⁶⁵⁸ Οπ.π., σ. 160.

κείμενα δια των οποίων αποκαλύπτεται, αναπαράγεται και αλλάζει η τοποθέτηση των υποκειμένων.⁶⁵⁹ Με βάση τη συλλογιστική του B. Bernstein, τα κείμενα αντανakλούν τη μορφή των κοινωνικών σχέσεων και είναι είτε ο λόγος της εκπαιδευτικού προς τα παιδιά είτε ο λόγος των παιδιών για την εκπλήρωση των επικοινωνιακών τους αναγκών, είτε οι παραγωγές παιχνιδιών που δημιουργούνται από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά ή τροποποιούνται από τα παιδιά, είτε αυτοσχέδιες θεατρικές παραστάσεις και τρισδιάστατες κατασκευές. Από την ποιοτική ανάλυση της λειτουργίας της Π.Τ., ως μελέτης περίπτωσης, φάνηκε ότι μέσα από το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο καθίσταται δυνατό να ανακτήσει κανείς τη μορφή των κοινωνικών σχέσεων της παιδαγωγικής πρακτικής, να τις κάνει ορατές, να τις αποτυπώσει και να τις παρουσιάσει μέσα από τα κείμενα στο πλαίσιο λειτουργίας της τάξης. Οι κώδικες της τάξης φανέρωσαν μαζί με τις πρακτικές της και τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου μέσα από τη δυνατότητα που είχαν οι μαθητές να τοποθετηθούν, να κοινωνικοποιηθούν, να διαμορφώσουν τον κοινωνικό τους ρόλο με τους όρους της κοινωνικής δομής, όπως αυτή λειτουργεί στο πλαίσιο της Π.Τ.

Όμως, πώς λειτουργούν στην τάξη τα συστήματα ρόλων; Τι ρυθμιστικές συνέπειες έχουν οι κώδικες της Π.Τ. στη συνείδηση των μαθητών; Πώς διαμορφώνεται ο κοινωνικός ρόλος των μαθητών μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο της Π.Τ.; Πώς μπορεί να ανακτηθεί η δική μας αλληλεπιδραστική πρακτική από τις αναλύσεις των κειμένων;

Το σύστημα ρόλων της Π.Τ. με τα ευρέα πεδία επικοινωνιακών αναγκών για την σχεδίαση, τη δημιουργία, το παίξιμο και την παρουσίαση των αυτοσχέδιων έργων τους, με την διδακτική υποστήριξη θεμάτων ή δραστηριοτήτων χαρακτηρίζεται ως ανοιχτού τύπου.⁶⁶⁰ Η ανοιχτότητα των ρόλων, με το σύνολο των ευκαιριών που δίνει η Π.Τ. στους μαθητές για την λεκτική έκφραση των ατομικών προθέσεων, ιδεών, κρίσεων, επιθυμιών και συναισθημάτων ενισχύεται ταυτόχρονα με τη χρήση εξειδικευμένων λέξεων και εκφράσεων, με συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και ευκαμψία, προωθώντας τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα σε κάθε επικοινωνιακή ευκαιρία. Ο μαθητής βρίσκεται σε μια διαρκή επαφή με τον εαυτό του, σε μια ενδοπροσωπική επικοινωνία ταυτόχρονα

⁶⁵⁹ Οπ.π., σ. 162.

⁶⁶⁰ Φραγκουδάκη, οπ.π., σ. 442.

με μια διαπροσωπική, ενώ έρχεται σε επαφή με λεκτικές περιγραφές, αφηγήσεις, αναφορές των άλλων μαθητών και δημιουργεί ατομικά επεξεργασμένες λεκτικές σημασίες. Οι μαθητές δεν κοινωνικοποιούνται σε έναν συλλογικό ρόλο, του μαθητή. Η διαμόρφωση του κοινωνικού τους ρόλου δεν υπόκειται σε προσαρμογή σε έναν προδιαγεγραμμένο, ετεροπροσδιορισμένο ρόλο από την ιεραρχική δομή της τάξης, αλλά επεξεργάζονται τον ατομικό τους ρόλο με τις προσωπικές τους επιλογές. Ο καθορισμός των όρων συνύπαρξης και επικοινωνίας, με τη συμμετοχή και ευθύνη όλων των μαθητών, από την πρώτη ημέρα, προωθεί τη διαμόρφωση του κοινωνικού ρόλου των παιδιών μέσα στο καινούργιο επικοινωνιακό πεδίο της προσχολικής τους τάξης. Αυτή είναι η διαδικασία κοινωνικοποίησης στην Π.Τ. μέσα από ευρείες επικοινωνιακές περιστάσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές που ενισχύουν τις ατομικές πρωτοβουλίες και αναδεικνύουν τα όρια και τις αντοχές της Π.Τ. στην ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική και εθνοτική τους προέλευση.

12. Κοινωνιολογικοί και Παιδαγωγικοί προβληματισμοί

Στην πολυπλοκότητα του μοντέλου της Π.Τ., με τα πλέγματα σχέσεων που αναπτύσσονται, ο κοινωνικός έλεγχος δεν βασίζεται στην εξουσία ούτε σε ιεραρχικές ρυθμίσεις, αλλά στη φωνή που αποκτά το παιδί και τη δυνατότητα του να διαμορφώνει με τους δικούς του όρους το εκπαιδευτικό του περιβάλλον και τον κοινωνικό του ρόλο. Από την ανάγκη διευθέτησης των όρων συνύπαρξης, σε συνδυασμό με την ανάληψη πρωτοβουλιών χωρίς εξουσιαστική οριοθέτηση του χρόνου, του χώρου και όλων των δραστηριοτήτων, από την παιχνιδοποίηση της γνώσης, από τη δυνατότητα δημιουργίας και παρουσίασης των έργων τους καλλιεργείται η πρόωπη εξέλιξη λεκτικά επεξεργασμένων μορφών λόγου και συγκροτείται ο ιδιαίτερος κοινωνικός έλεγχος της τάξης. Στην πορεία αυτής της διατριβής ερευνήθηκε και αναλύθηκε η παιδαγωγική διαδικασία για την αποτύπωση της ποιότητας των ιδιαίτερων κωδίκων και της μορφής του κοινωνικού ελέγχου της τάξης μας.

Τις προϋποθέσεις που αναφέρει ο Bernstein για την αλλαγή των πρακτικών πολιτισμικής μετάδοσης, όπως δραστική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των συνόρων μεταξύ και εντός των κατηγοριών, ριζική αλλαγή των ταξινομήσεων και των περιχαράξεων των κυρίαρχων κωδίκων και όχι παραλλαγές από τη διακύμανση τιμών μιας διάστασης των κωδίκων, τις παρατηρήσαμε εμπειρικά και επιβεβαιώθηκαν από την ποιοτική έρευνα.⁶⁶¹ Αυτές οι γενικευμένες αλλαγές στα σύνορα, ιδιαίτερα στα σύνορα της σχέσης με την εκπαιδευτικό, φανερώνουν αλλαγή τόσο της κατανομής και των σχέσεων εξουσίας, όσο και των αρχών κοινωνικού ελέγχου.

Η Π.Τ. εξελίχθηκε σε έναν κοινωνικό χώρο, ένα όντως συνεργατικό και φιλικό παιδαγωγικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές της, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον καταγωγής τους, με τις οποιεσδήποτε δυσκολίες από τη χρήση διαφοροποιημένου γλωσσικού κώδικα, στη βάση του σεβασμού της προσωπικότητας και των έργων του κάθε μαθητή. Από την συνδιαμόρφωση των όρων λειτουργίας, οι μαθητές εισπράττουν θετικά μηνύματα της παρουσίας τους για τη συγκρότηση του κοινωνικού τους ρόλου, ο οποίος τελικά θεμελιώνεται επάνω στη βάση μιας ισχυρής αυτοεκτίμησης.

⁶⁶¹ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σσ. 29-30.

Στην έκφραση των μορφών του παιδαγωγικού λόγου συμπυκνώνονται οι δομικές οργανωτικές έννοιες της δομής της τάξης που αφορούν την έννοια του χρόνου ως μαθητική προνομία και όχι περιοριστικό στοιχείο του προγράμματος, την υποχρέωση παρουσίας των έργων, τη μη υποχρεωτική παρακολούθηση ενός ενιαίου προγράμματος, την ελεύθερη χρήση των υλικών, τη δυνατότητα αλλαγής των παιχνιδιών, τη συνυπευθυνότητα της διατήρησης της τάξης και της μη στεγανά οριοθετημένης ταυτότητας του ρόλου της εκπαιδευτικού. Ο λόγος της εκπαιδευτικού που στερείται ιεραρχικών ρυθμίσεων καθορίζει την επικοινωνία⁶⁶² χωρίς αναπαραγωγή ιεραρχικών σχέσεων. Δεν υπάρχει ένας τύπος συνείδησης τον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία διανέμει και στον οποίο αποβλέπει. Η απουσία μόνωσης στα όποια συμβολικά σύνορα διαμορφώνονται αναδεικνύει την ανυπαρξία σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική πρακτική της Π.Τ. χωρίς αρχές ταξινόμησης και τοποθέτησης των υποκειμένων σε συγκεκριμένες θέσεις.

Οι γλωσσικές πρακτικές της τάξης μας προωθούν τη σταδιακή βελτίωση του λόγου, χωρίς συστηματικές δραστηριότητες μηχανιστικής εκμάθησης, στοχευμένες στην αλλαγή του κώδικα ομιλίας των μαθητών που επιφέρουν απογοητεύσεις από τις δυσκολίες κατάκτησης μιας επίσημης μορφής ενός επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα του σχολείου. Στο πλαίσιο της Π. Τ. προωθείται η επικοινωνία και η δυνατότητα έκφρασης των μαθητών με ενισχυτικές και επιβραβευτικές εκφράσεις χωρίς οριοθετήσεις ή αξιολογικές τοποθετήσεις. Η στάση αυτή λειτουργεί ως προστατευτικός μηχανισμός⁶⁶³ για τον μαθητή με τις ελλείψεις γλωσσικές δυνατότητες από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον καταγωγής. Με κατάλληλες ερωτήσεις, εμπλουτίζεται το επικοινωνιακό πεδίο με την έκφραση των συναισθημάτων τους.

Η διαμορφωτική επίδραση της παιδαγωγικής πρακτικής της Π.Τ. στην προσέγγιση της γλώσσας αμβλύνει τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και σταδιακά μειώνεται η διαφορά στο είδος των παραγόμενων κειμένων. Βασική επιδίωξη είναι να απελευθερωθεί ο μαθητής από τους περιορισμούς που ο γλωσσικός κώδικας ανατροφής του τού επιβάλλει και πιθανόν να του καθορίσει το μέλλον. Δεν επιδιώκεται με ακυρωτικό τρόπο η αλλαγή του γλωσσικού κώδικα των παιδιών, η οποία στην όποια μεθόδευση της μπορεί να

⁶⁶² Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 171.

⁶⁶³ Φραγκουδακη, *οπ.π.*, σ. 413.

επιφέρει ψυχολογική επιβάρυνση, απώλεια της αυτοεκτίμησης, τοποθέτηση σε μειωτική θέση ως προς τους συμμαθητές και ακύρωση της όλης της γλωσσικής του εμπειρίας πριν τη φοίτηση του στο Νηπιαγωγείο.⁶⁶⁴

Στη διατριβή αυτή αντιμετωπίσαμε με συστηματικό τρόπο τα προβλήματα που απορρέαν από την εφαρμογή ενός νέου διδακτικού μοντέλου για την προσχολική αγωγή, δηλαδή του μοντέλου της Παίζουσας Τάξης με τη βοήθεια των αυτοσχέδιων παιχνιδιών. Η δουλειά που έχουμε κάνει όμως δεν τελειώνει εδώ, αλλά μπορεί να συνεχιστεί σε ποικίλες κατευθύνσεις, λόγου χάρη στην εφαρμογή της στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου έχοντας ως δεδομένο τον καθοριστικό ρόλο των πρώτων τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του παιδιού και την πρόσκτηση απαραίτητων πολιτισμικών αγαθών που πρέπει να έχει. Η δυσκολία εδώ έγκειται στο να φανταστούμε ένα διαφορετικό πρόγραμμα εκμάθησης που προσφέρει το Δημοτικό Σχολείο με την χρήση του παιχνιδιού. Οι δάσκαλοι που υιοθέτησαν τα αυτοσχέδια παιχνίδια που σχεδιάστηκαν για πειραματική παρατήρηση της χρήσης τους με την ύλη των γνωστικών αντικείμενων του Αναλυτικού Προγράμματος των τάξεων τους, είναι υποστηρικτικοί προς αυτή την κατεύθυνση,⁶⁶⁵ εντοπίζοντας τη δυναμική των παιχνιδιών στην οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και του αποτελεσματικού τρόπου κατάκτησης της γνώσης.

Ένα δεύτερο ζήτημα προς διερεύνηση είναι η συνάρτηση αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου με τον καινούριο εκπαιδευτικό προσανατολισμό, στον οποίο επικρατεί ο παράγοντας της βιώσιμης ανάπτυξης της αειφορίας και της προστασίας του κλίματος. Θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της προοπτικής που διανοίγεται μέσα από ένα παιδαγωγικό μοντέλο όπως αυτό της Π.Τ., καθώς μέσα από το παιχνίδι μπορούν να αναδειχθούν ζητήματα που σχετίζονται για παράδειγμα με τις κοινωνικές ανισότητες, την ισότητα μεταξύ των φύλων, την υπεύθυνη κατανάλωση πόρων κ.α.⁶⁶⁶

Η ονοματοδοσία της τάξης ως Παίζουσας προκάλεσε μια διαλεκτική διερεύνηση με το *Homo Ludens* του J.Huizinga σχετικά με το «τι παίζεται όταν παίζει η Παίζουσα

⁶⁶⁴ Οπ.π., σσ. 422-423.

⁶⁶⁵ Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Νο 5 παρουσιάζεται φωτογραφικό υλικό από παιχνίδια γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού Σχολείου

⁶⁶⁶ Morton, S., Pencheon, D., Squires, N., Sustainable Development Goals (SDGs), and their implementation, *British Medical Bulletin*, 124(1), 1–10, 2017.

Τάξη;». Ανατρέχοντας στα τυπικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, το κύριο στοιχείο που μένει είναι η «απόλυτη και ιδιόρρυθμη τάξη» που επικρατεί μέσα στα πεδία του παιχνιδιού και την γνωρίζουν μόνο οι παίκτες. Τα πεδία αυτά σηματοδοτούν τους δικούς τους αυτοτελείς και προσωρινούς μαγικούς κύκλους παιχνιδιού, όπου οι ιδιαίτεροι κανόνες γίνονταν σεβαστοί και για την τήρηση τους οι παίκτες επιστρεφούν όλες τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου, δίνοντας απόλυτη τάξη μέσα στη φαινομενική αταξία. Χωρίς κανόνες και υποχρεωτικά προγράμματα η μαγεία του παιχνιδιού διατηρείται και μετά το τέλος του.⁶⁶⁷ και προκαλούσε το στοιχείο της επανάληψης και της μεταβολής. Άλλωστε, όπως δηλώνει ο J.Huizinga όλες οι ανώτερες μορφές πολιτισμού εξυφαίνονται με αυτά τα δύο στοιχεία, σαν το στημόνι με το υφάδι ενός υφάσματος.⁶⁶⁸ Αυτό το στοιχείο, της επανάληψης και της μεταβολής, που βρίσκαμε κάθε μέρα στην τάξη μαζί με την εμπειρικά παρατηρούμενη δυνατότητα αυτορρύθμισης, αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, ανέδειξε πεδία προβληματισμού. Αρχικά, σχετικά τη δυναμική που έχει το παιχνίδι, όταν γίνεται πλαίσιο εκπαίδευσης, και στη συνέχεια όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της ρύθμισης της συμπεριφοράς με αυστηρούς κανόνες και εξουσιαστικές επιβολές πειθαρχίας σε σχέση με μια εκπαίδευση στη δημοκρατία.

Η απάντηση στον μεν πρώτο προβληματισμό δίνεται με τα συμπεράσματα της κοινωνιολογικής ανάγνωσης της Π.Τ. στην οποία με το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό πλαίσιο δημιουργήθηκαν ιδιαίτερες παιδαγωγικές συνθήκες αποδυνάμωσης του μηχανισμού πολιτισμικής αναπαραγωγής, και αρχών κοινωνικού ελέγχου, στον δε δεύτερο για απάντηση και ως θέση καταθέτουμε την συλλογιστική του Bernstein για την εκπαίδευση στη δημοκρατία που θεωρεί ως προϋπόθεσή της τη συνθήκη δημοκρατίας στην εκπαίδευση.⁶⁶⁹

Η συγγραφή της παρούσας διατριβής τελειώνει με την πρόθεση να δώσει βήματα για μελλοντικές αναλυτικές επεξεργασίες, αφήνοντας ως παρακαταθήκη το ερώτημα «Τι παίζεται όταν παίζει μια τάξη που εντάχθηκε στην πολιτισμική διαδικασία που λέγεται παιχνίδι;».

⁶⁶⁷ Huizinga, *οπ.π.*, 2010, σ. 27.

⁶⁶⁸ *Οπ.π.*, σ. 23.

⁶⁶⁹ Bernstein, *οπ.π.*, 2015, σ. 145.

Βιβλιογραφία

- Adler, P. A., & Adler, P., Stability and flexibility: Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- Algozzine, B., & Hancock, D. ,*Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press, 2017.
- Anchor, R., History and play: Johan Huizinga and his critics. *History and theory*,17(1), 63-93, 1978.
- Barrow, R., *Plato and education*, London: Rutledge, 1976.
- Bassey M., *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University press, 1999.
- Bentley, M., *Modern Historiography: An Introduction*, New York: Routledge, 2010.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control (vol 3)*, second edition. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis, 1996.
- Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.
- Bourdieu, P., Intellectual Field and Creative Project. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- Boyatzis, R.E., *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- Braun,V.,& Clarke,V., Thematic analysis. In H.Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Method in Psychology*, 51-77. Ashington, DC:American Psychological Association, 2012.
- Britannica, L. S. Vygotsky.*Encyclopedia Britannica*, 1973.

- Bryman, A., *Social Research Methods* (4th Ed). Oxford; New York: Oxford University Press, 2012.
- Bruner, J., The inspiration of Vygotsky. *Actual minds, possible worlds*, 70-78. Harvard University Press, 1986.
- Burke, P., History and folklore: A historiographical survey. *Folklore*, 115(2), 133-139, 2004.
- Burke, P., *What is cultural history?*. John Wiley & Sons, 2019.
- Cantor, N., *Inventing the Middle Ages. The lives, works, and ideas of the great medievalists of the twentieth century*. New York, NY: William Morrow, 1991.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer, 2007.
- Colie, R. L., Johan Huizinga and the Task of Cultural History, *The American Historical Review*, 69 (3), 610-612, 1964.
- Collins, A.J., My Path to History. In A. Pomerans (Ed.) *Dutch Civilisation in the Seventeenth Century And Other Essays*. London, 1968.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J., *The Role of Teachers' Personal Practical Knowledge in Effecting Board Policy*. Volume III: Teachers' Personal Practical Knowledge. 1984
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. & Sheikh, A., *The case study approach*. BMC Medical Research Methodology, 2011.
- der Nederlandse Letterkunde, M., *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden*. Maatschappij, 1935.
- Dewey, J., *Moral Principles in Education*. Cambridge: The Riverside Press, 1909.
- Díaz, M., Subject, power and pedagogic discourse. *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*, New York: Peter Lang, 83-98, 2001.
- Eco, U., *The Open Work* (μτφ. Anna Cancogni). Cambridge: Harvard University Press, 1989

- Ehrmann, J., Lewis, C., & Lewis, P., Homo ludens revisited. *Yale French Studies*, (41), 31-57, 1968.
- Elliott, J., Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches. *Using narrative in social research*, 1-232, 2005.
- Embree, L., What is phenomenology. In L. Embree, E. A. Behnke, D. Carr, J. C. Evans, & J. Huertas-Jourda et al. (Eds.), *The encyclopedia of phenomenology* (18), 1-10. Boston: Kluwer Academic, 1997.
- Finlay, L., Dance between the reduction and reflexivity: explicating the “Phenomenological Psychological Attitude.” *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, 1–32, 2008. doi:0.1163/156916208X311601
- Gadamer, H. G., *Truth and method*. New York: Seabury, 1975.
- Geyl, P., Huizinga as accuser of his age. *History and Theory*, 2(3), 231-262, 1963.
- Gilligan, C., Reply (to the critics). *Signs*, 11(2), 24-333, 1986,
- Gombrich, E. H., Huizinga’s Homo Ludens. *Bijdragen en mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 188, 275–296, 1973.
- Goodland, J., *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill, 1979.
- Grundy, S., *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας, 2003.
- Hameyer, U., Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 18(4), 411-427, 2007.
- Hamilton, D., *Toward a theory of schooling*. London: Falmer, 1989.
- Harrison, J. E., *Themis: A study of the social origins of Greek religion*. Cambridge University Press, 2010.
- Haskell F., *History and Its Images: Art and the Interpretation of the Past*. New Haven: Yale University Press, 1993.
- Heidegger, M., *Being and time*. New York: Harper and Row, 1962.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (Eds.), *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

- Holloway I, & Todres L, The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qual Res* 3, 345–357, 2003
- Huizinga, J., *Autumntide of the Middle Ages*, 1919.
- Huizinga, J., *Herfsttij der Middeleeuwen: Studie over levens- en gedachtenvormen der veertiende en vijftiende eeuw in Frankrijk en de Nederlanden*, 1924.
- Huizinga, J., Het probleem der Renaissance, *De Gids* 84, 4, 107- 255, 1920.
- Huizinga, J., *In the shadow of tomorrow, a diagnosis of the spiritual suffering of our times*. New York: W. W. Norton, 1936.
- Huizinga, J., *My Path to History on an Interest in History*. London: Collins, 1968.
- Huizinga, J., *Man and the Masses in America. America: A Dutch Historian's Vision from Afar and Near*, New York, 1972.
- Huizinga, J., Puerilism. *Salmagundi*, 20, 1972. <http://www.jstor.org/stable/40546715>
- Huizinga, J., The Aesthetic Element in Historical Thought, *Dutch Civilization in the Seventeenth Century* (22), 219- 243, XX.
- Huizinga, J., *The Waning of the Middle Ages: A Study of the Forms of Life, Thought and Art in France and the Netherlands in the XIVth and XVth Centuries*. New York: St. Martin's Press, 1984.
- Huizinga, J., *Men and ideas: History, the middle ages, the renaissance* (Vol. 453). Princeton University Press, 2014.
- Huizinga, J., *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι: (Homo ludens)* (μτφ. Ροζάνης Στέφανος). Αθήνα: Γνώση, 2010.
- Husserl, E., *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Trans. David Carr. Northwestern University Studies in Phenomenology & Existential Philosophy. Evanston: Northwest University Press, 1970.
- Jackson, P. W., *Life in classrooms (6th ed.)*. New York: Teachers College Press, 1990.
- Kantzara, V. λ. status, George Ritzer (εκδ.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*-Blackwell Pub, 2007, σελ. 4757-4761. Πρβ. Καντζάρα Β., Η "κρυφή

γοητεία" της αξιολόγησης ως εργαλείου άσκησης πολιτικής στην εκπαίδευση: ένα πλαίσιο κοινωνιολογικής προσέγγισης της κατασκευής της ποιότητας και της αξίας, στο Δεμερτζής Ν. & Χαραλάμπη Ν. (επιμ.) *Κοινωνίες & Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*, 13-15/10/22, σσ. 248-257, 2023, σ. 250- 251.

Kapp, A., *Die andragogik ober bildung im mannlichen alter. Platons . Erziehungslehre, als Padagogik fur die Einzelnen und als Staatspadagogik.* Minden und Leipzig: Germany, 1833.

Kockelmans, J.J., *Phenomenological psychology: The Dutch School.* Dordrecht: Kluwer, 1987.

Kossmann,E. H., *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*,88, 365–376, 1973.

Krul, W., *Historian against time. Drafts on the life and work of J. Huizinga* .Historical Publishing Company, 1990.

Liukkonen, P., *Johan Huizinga, Books and Writers.* Finland: Kuusankoski Public Library, 2015.

Logher, Th. J. G., Johan Huizinga (Groningen, 7 December 1872-De Steeg, 1 Februari 1945). *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden, 1945–194*, 88–109. Leiden: E. J. Brill, 1947.

Luria, A. P., *Γνωστική ανάπτυξη* (μτφ. Μ. Τερζίδου) (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.

Marcel, G., *Homo viator.* Gloucester, MA: Smith, 1978.

Mason, J., *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο, 2009.

Merleau-Ponty M., *Phenomenology of perception.* London: Routledge & Kegan Paul, 1962.

Morton, S., Pencheon, D., Squires, N., Sustainable Development Goals (SDGs), and their implementation, *British Medical Bulletin*,124(1),1–10, 2017. doi:10.1093/bmb/ldx031

- Otterspeer, W., *Huizinga voor de afgrond: het incident-Von Leers aan de Leidse universiteit in 1933* (Vol. 5). Hes, 1984.
- Parlett, D., *The Oxford History of Board Games*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Peters, E. & Simons, W. P., The New Huizinga and the Old Middle Ages, *Speculum* 74, 596-597, 1999.
- Polanyi, M. *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.
- Pourtois, J. & Desmet, H., Ovide Decroly. Στο Houssaye, J. (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, 183-201, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.
- Ranson, R., Lineages of the learning society. Στο S. Ranson (επιμ.) *Inside the Learning Society*, Λονδίνο: Cassell, 1998.
- Reddy W., *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- Rey, B, *Les competences transversales en question*. ESF editions: Paris, 1996.
- Riessman, C. J., *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.
- Robson, C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Rosenwein, B. H., Worrying about emotions in history. *The American historical review*, 107(3), 821-845, 2002.
- Schön, D. A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Silverman, D., *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage
- Singh, P., Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582, 2002.

- Sokolowski, R., *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*, Π. Κόντος (μτφ.). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, 2003.
- Stenhouse, L., *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας, 2003.
- Strauss, A., & Corbin, J., *Grounded Theory Methodology. An Overview*. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (επιμ.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, 158- 183. London: Sage , 1998
- Taylor, P. H. & Richards, P. M., *An Introduction to Curriculum Studies*. New York: Humanties, 1979.
- Turner, V. W., & Bruner, E. M., *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois press, 1986.
- Tyler, R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- Van Manen M., *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press; Albany, NY: SUNY Press, 1990.
- Van Manen M., *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press, 1991.
- Van Manen M., *The tone of teaching*. Richmond Hill, Ontario, Canada: Scholastic Press, 1986.
- Van Manen, M, An experiment in educational theorizing: The Utrecht School. *Interchange*, 10(1), 48–66, 1978.
- Van Manen, M., *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.
- Van Manen, M., The call of pedagogy as the call of contact. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 8–34, 2012.
- Veresov, N., Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming visibility*, 129-149, 2014.

- Verma, G. & Kanka M., *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press, 1999.
- Vygotsky, L. S., *Thinking and speech: Psychological investigations*. Moscow and Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo, 1934.
- Vygotsky, L. S., *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- Vygotsky, L. S., Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3–35, 1979. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>
- Vygotsky L. S., The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, 135-143. Armonk, N.Y.: Sharpe, 1981.
- Vygotsky, L. S., The development of the higher forms of attention in childhood. In James V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharpe, 1981.
- Vygotsky, L. S., *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and Speech*. New York: Plenum, 1987.
- Vygotsky, L. S., & van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.), *The Vygotsky reader*. Basil Blackwell, 1994.
- Vygotsky, L. S., *The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 4)*. New York: Plenum Press, 1997.
- Vygotsky, L. S., Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*(42), 1, 7–97, 2004.
- Wertsch, J. V., Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. In I. Markovà & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 62–82). Harvester Wheatsheaf, 2000.

- Wertz, F. J., Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167–177, 2005. doi:10.1037/0022-0167.52.2.167.
- Wesseling, L., From cultural historian to cultural critic: Johan Huizinga and the spirit of the 1930s, *European Review* 10 (4), 2002.
- Westfalen, K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1982.
- Whitehead, J., How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective practice*, 1, 91-104, 2000.
- Willig, C., *Introducing qualitative research in psychology (2nd ed.)*. Berkshire: Open University Press, 2008.
- Winter, J., (2011). *Steven Trout. On the Battlefield of Memory: The First World War and American Remembrance, 1919–1941*. Tuscaloosa: University of Alabama Press. 2011.
- Zaid, A., & Huchette, M., Recueil et analyse des données vidéo: lecture croisée de deux travaux de thèses en didactique des génies techniques [Collection and analysis of video data: cross-reading of two thesis works in didactics of technical engineering]. In C. Cohen-Azria & N. Sayac (éds.), *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)* [Questioning the implicit. Research methods in didactics]. Septentrion, 2009.
- Αλαχιώτης, Στ., Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18, 2002.
- Ασωνίτης, Π., *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Καστανιώτης: Αθήνα, 2001, σ. 19.
- Βιγκότσκι, Λ. *Γλώσσα και σκέψη* (Μετάφραση: Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση, 2008.
- Γαβαλά Λ., *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Πρώτο σχολείο της ζωής*, Αθήνα: Δίπτυχο, 1976.
- Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.

- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ., Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά του Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 2011, σ. 4.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2002.
- Δαφέρμος, Μ., *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός, 2002.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.
- Δημητρόπουλος, Ε., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* (3η εκδ.). Αθήνα: Έλλην, 2001, σ. 41.
- ΕτΚ. 37/5-10-1895, τ. Α'. \
- Καραγεώργος Δ., *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας, 2002, σ. 296.
- Καρπούζος, Α., *Οι γλώσσες του κόσμου - Οι κόσμοι της γλώσσας. Κείμενα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας της Γλώσσας*. Εργαστήριο Σκέψης, 2010.
- Κιτσαράς, Γ., *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα, 2004.
- Ματσαγγούρας, Η., *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε., *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg, 2016.
- Ντίνας, Κ., *Η γλώσσα και τα υπο-νοούμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πρακτικά Θ' Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη- Ιανός, 7-9 Απριλίου 2006*, 2012.
- Π. Δ. 476/ 1980.

Π. Δ. 486/1989.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Π., Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.*Νέο πρόγραμμα σπουδών, 2011. <https://bit.ly/3g220WM>.*

Πετκανοπούλου, Μ. (2014) *Παίζουμε; 99+1 Αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια*. Καλειδοσκόπιο: Αθήνα.

Πλάτωνας, Νόμοι VI, 763 D έως 794A.

Πλάτωνας, *Πολιτεία*.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011α). 1ο μέρος:5-7. Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ -Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη». MIS: 295450.

Σολομών, Ι., Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α΄*, 113-144. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 1994.

ΥΠΕΠΘ: Π.Ι.: *Βιβλίο Νηπιαγωγού*, 1990.

ΦΕΚ 100/30-4-1976.

ΦΕΚ 149/25-5-1977.

ΦΕΚ 149/1-6-1977.

Φ.Ε.Κ. 132/22-5-1980.

ΦΕΚ 132/31-5-1980.

ΦΕΚ 134/25-5-1981.

ΦΕΚ 167/30-9-1985.

ΦΕΚ 153/21-11-1990.

ΦΕΚ 188/23-09-1997.

ΦΕΚ 161/13- 7-1998.

ΦΕΚ 161/13-8-1998.

ΦΕΚ 2001/ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376.

ΦΕΚ 2003/ 303Β΄ και 304Β΄.

ΦΕΚ 272 τ. Α΄, 21-12-2006.

ΦΕΚ 2011/ 21885.

ΦΕΚ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011.

ΦΕΚ 38/2-5-2018.

ΦΕΚ 15/27268/Δ1/29-2-2019.

ΦΕΚ. 4610/2019.

Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 1985.

Χατζηγεωργίου, Ι., *Γνώθι το curriculum*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός, 2004.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Νο 1: Ενδεικτικά αυτοσχέδια παιχνίδια της Π.Τ.

Στο Παράρτημα Νο 1 παρουσιάζεται ένα μικρό δείγμα των αυτοσχέδιων παιχνιδιών της τάξης μας.

Α: Παιχνίδια Διδακτικών Σεναρίων

Α.1.Το διδακτικό σενάριο «ΑΠΟ ΤΟ “ΚΟΙΝΟ” ΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ» εφαρμόστηκε τη σχ. χρονιά 2014-15 στην τάξη μας, με διάρκεια 4 μήνες για την ανάγκη κατανόησης της έννοιας «κοινό». Από την πρώτη μέρα η τάξη εμφάνισε έντονες αντιθέσεις της ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού και τη συμπεριφορά, με παιδιά που είχαν κατακτήσει τον κώδικα ανάγνωσης και γραφής και άλλα που δεν αναγνώριζαν ούτε το όνομά τους, παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς που κατέφευγαν σε λεκτική και σωματική βία στη διεκδίκηση παιχνιδιών.

Κατά τη διάρκειά του σχεδιάστηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες και α.π., με σκοπό να οδηγηθούμε στη δημιουργία σταυρόλεξου με τα ονόματα των παιδιών. Όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες με 5 μέλη η κάθε ομάδα, με διαφορετικούς ρόλους και υπευθυνότητες. Τα παιχνίδια ήταν σε συνεχή καθημερινή χρήση και αποτελούσαν πρόκληση για ανανεωμένες σχεδιαστικές δημιουργίες.

Το σενάριο περιλάμβανε:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου. Περιγραφή δραστηριοτήτων και οδηγιών στα άλλα μέλη της ομάδας. Χρήση υποταγμένου λόγου με χρήση α.) τελικών συνδέσμων, π.χ. *Ρίχνω τα καπάκια που δεν χρειάζομαι στη λεκάνη, για να τα ψαρέψει κάποιος άλλος*, και β.) χρονικών συνδέσμων και του απρόσωπου ρήματος «πρέπει,» π.χ. *Πρέπει να μαυρίσουμε τα άσπρα τετραγωνάκια, πριν βγάλουμε τα χαρτάκια με τα ονόματα*. Αντίληψη της σημασίας των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Συμπλήρωση σταυρόλεξου με τα ονόματα όλων των παιδιών.
- Έμφαση στην ιδέα του αναδυόμενου γραμματισμού και του αριθμητικού γραμματισμού (έννοια συμμετρίας, ομαδοποιήσεις, οριζόντια και κάθετη γραφή).
- Απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, παιχνίδια με τα αρχικά των ονομάτων.

- Προσέγγιση μαθηματικών εννοιών (τόσο-όσο, περισσότερα-λιγότερα, μεγάλο-μεσαίο-μικρό, οριζόντια και κάθετη διάταξη, συμμετρικά γράμματα ως προς οριζόντιο ή κάθετο άξονα συμμετρίας, ταυτίσεις, ομαδοποιήσεις).
- Γνωριμία με πολιτισμικό αντικείμενο παιχνίδι (μέμορυ, ντόμινο, ντάμα, κρυπτολόγο, σταυρόλεξο).
- Γνωριμία με τις τεχνικές εικαστικών (ψηφιδωτό, κηρομπογιά με νερομπογιά).
- Γραφή λέξεων με οριζόντια ή κάθετη διάταξη.
- Δημιουργία κρυπτόλεξου και σταυρόλεξου με τα ονόματα όλων των παιδιών.
- Καλλιέργεια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εγκάρσιων δεξιοτήτων. Η συγκρότηση σε μικρές ομάδες ήταν αναγκαία και η ανάδειξη υπευθύνων αναφοράς ήταν έργο αποκλειστικής απόφασης της ομάδας. Σταδιακά μέσα στη μικρή ομάδα μαθαίνουν να μοιράζονται, εξασκούνται στην υπομονή, εξασκούνται στην εφαρμογή άλλων μεθόδων απόκτησης κάποιου παιχνιδιού εκτός της βίας, υιοθετούν τις απόψεις των άλλων (π.χ. αποδοχή της άποψης της πλειοψηφίας), διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις ή τις εντάσεις που προκύπτουν στη συνεργασία, αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, επικοινωνούν και συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσοντας ιδέες και προτάσεις για την παραγωγή κάποιου έργου, αποκτούν την ικανότητα να εκθέτουν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης, απολαμβάνουν το αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς, μυούνται στην αποδοχή των κανόνων της ομάδας.
- Συνειδητοποίηση των εννοιών «κοινό,» «ανταλλαγή», «χάρισμα», «συνεργασία» «ομαδικότητα», «υπευθυνότητα», «εθελοντισμός» κ.ο.κ.
- Η γραφή, η σχεδίαση πινάκων, η φωτογράφιση, η αποθήκευση των φωτογραφιών στον υπολογιστή και η εκτύπωση αυτών σε διάφορα μεγέθη προωθούσε τον ψηφιακό τους γραμματισμό.

A.1.1: Αυτοσχέδια παιχνίδια και παράλληλες δραστηριότητες

A.1.1.1: Παιχνίδι MEMORY: Από την πρώτη μέρα, έξω από την τάξη στην υποδοχή, υπήρχαν χρωματιστά ξυλάκια με τα ονόματα των παιδιών γραμμένα με κεφαλαία γράμματα. Αντίστοιχα ξυλάκια υπήρχαν μέσα στην τάξη, τα οποία έπρεπε να εντοπιστούν από τα παιδιά. Αυτό ήταν το πρώτο παιχνίδι MEMORY της πρώτης ημέρας



A.1.1.2: Δραστηριότητα γραφής: Έγραψαν σε πλαστικά καπάκια του νερού τα γράμματα του ονόματός τους, με τους βοηθούς γραφής κάθε ομάδας να υποδεικνύουν και να βοηθούν όσα παιδιά είχαν δυσκολίες. Δημιούργησαν αυτοσχέδιους χάρτινους φακέλους για την τοποθέτηση του υλικού στα ατομικά συρτάρια τους.

A.1.1.3: Δραστηριότητα ομαδοποιήσεων: Ομαδοποιήσεις και διατάξεις μεγέθους από τον αριθμό των γραμμάτων.

A.1.1.4: Δραστηριότητα φωτογράφισης: Η φωτογράφιση των παιδιών από τους υπευθύνους φωτογράφισης, η αποθήκευση των φωτογραφιών στον υπολογιστή σε ειδικούς φακέλους, η εκτύπωση και πλαστικοποίησή τους, δημιούργησε υλικό για χρήση του σε όλα τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες.

A.1.1.5: Δραστηριότητα συμμετρίας: Σχεδίασαν με πατρόν σε φύλλο διπλωμένο και έκοψαν το μισό κεφαλαίο γράμμα σε πολύ μεγάλο μέγεθος. Όταν άνοιξαν το φύλλο, εντόπισαν τα συμμετρικά γράμματα ως προς οριζόντιο ή κάθετο άξονα συμμετρίας.

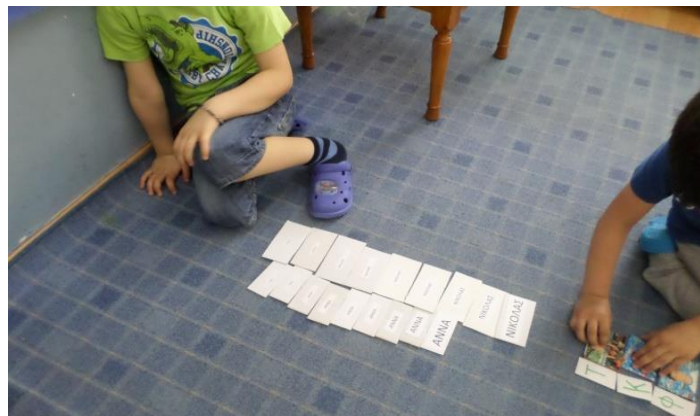


A.1.1.6: Δραστηριότητα ψαρέματος: Όλα τα παιδιά κάθισαν μαζί, γύρω από τέσσερα ενωμένα τραπεζάκια. Σε μια μεγάλη λεκάνη με νερό ρίξαμε όλα τα καπάκια με τα γράμματα του ονόματος τους. Κάθε παιδί έπαιρνε τη λεκάνη μπροστά του και

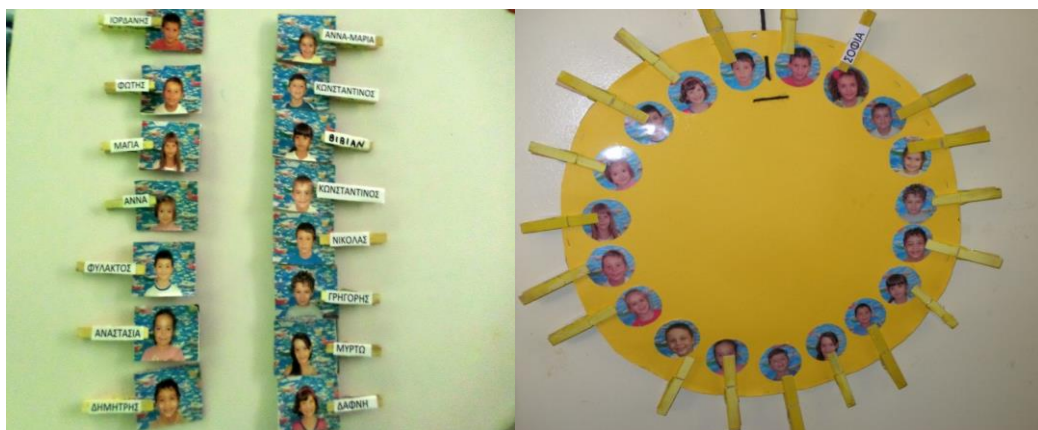
με ένα σουρωτήρι έπαιρνε μέσα από το νερό όσα περισσότερα καπάκια μπορούσε και προωθούσε τη λεκάνη στο επόμενο παιδί. Διάλεγε από τα καπάκια που είχε ψαρέψει αυτά που του χρειαζόταν για να γράψει το όνομά του, και τα υπόλοιπα τα ξαναέριχνε μέσα στο νερό. Η λεκάνη έκανε πολλούς γύρους, μέχρι να συμπληρωθούν όλα τα ονόματα των παιδιών.



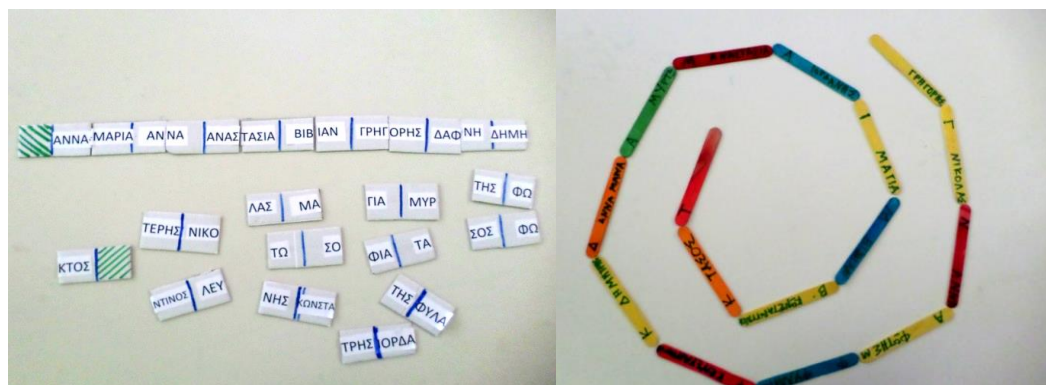
Α.1.1.7: Δραστηριότητα διάταξης μεγέθους Τυπώθηκαν τα ονόματα σε μεγέθη γραμματοσειρών από το ν.8 μέχρι το ν.72 και δημιουργήθηκαν παιχνίδια διάταξης μεγέθους



A.1.1.8: Παιχνίδια MEMORY: Έγραψαν τα ονόματα τους και τα αρχικά τους στον υπολογιστή, τα εκτύπωσαν, τα κόλλησαν σε μανταλάκια, σε ξυλάκια, σε κάρτες, και με τις φωτογραφίες τους έφτιαξαν παιχνίδια MEMORY, ντόμινο, παιχνίδια καρτών. Τα παιχνίδια στη γωνιά παιχνιδιών παίζονταν καθημερινά, ατομικά ή ομαδικά.



A.1.1.9: Παιχνίδια Ντόμινο



A.1.1.10: Δραστηριότητες εικαστικών: Έφτιαξαν με σύρμα πίπας και με την τεχνική του ψηφιδωτού τα αρχικά των ονομάτων τους και έγραψαν το όνομά τους



A.1.1.11: Δραστηριότητα εικαστικών-παιχνίδι: Σχεδιάστηκαν με λευκή κηρομπογιά πάνω σε ένα χαρτόνι όλα τα αρχικά των ονομάτων τους. Στην αρχή της δραστηριότητας κάθισαν όλα τα παιδιά γύρω από τα ενωμένα τραπεζάκια και ξεκίνησε το κυνήγι των κρυμμένων γραμμάτων. Κάποιο παιδί έβαψε πρώτο σε ένα σημείο με νερομπογιά και αποκαλύφθηκε ποιο γράμμα ήταν γραμμένο. Μόλις το αναγνώρισε, έδωσε το χαρτόνι, για να συνεχίσει το βάψιμο, στο παιδί που είχε βρει το αρχικό του ονόματός του.



Όταν αποκαλύφθηκαν όλα τα αρχικά, ο πίνακας που δημιουργήθηκε ήταν εικαστική δημιουργία, με την τεχνική κηρομπογιάς-νερομπογιάς, και χρησιμοποιήθηκε στη γωνιά των παιχνιδιών ως βάση για ταυτίσεις και παιχνίδια.



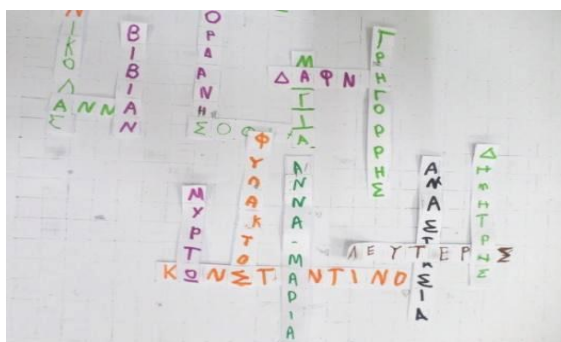
A.1.1.12: Δραστηριότητα αναζήτησης κοινών γραμμάτων: Όλα τα παιδιά κάθισαν στην παρεούλα με τα καπάκια που είχαν τα γράμματα του ονόματος τους. Ένας μαθητής τοποθέτησε το όνομα του, μέσα σε ένα από τα μικρά τετράγωνα που είχε η μοκέτα και οι επόμενοι, με τη σειρά έγραφαν οριζόντια ή κάθετα τα δικά τους ονόματα, με τρόπο ώστε να μοιράζονται ένα κοινό γράμμα, περιγράφοντας τη δράση τους, π.χ. *Γράφω το όνομά μου, Ιορδάνης, οριζόντια, και θα μοιραστώ με τον Λευτέρη το Ρ.* Στο τέλος όλοι εκτός από τον πρώτο είχαν ένα καπάκι που δεν χρησιμοποιήθηκε, το κοινό



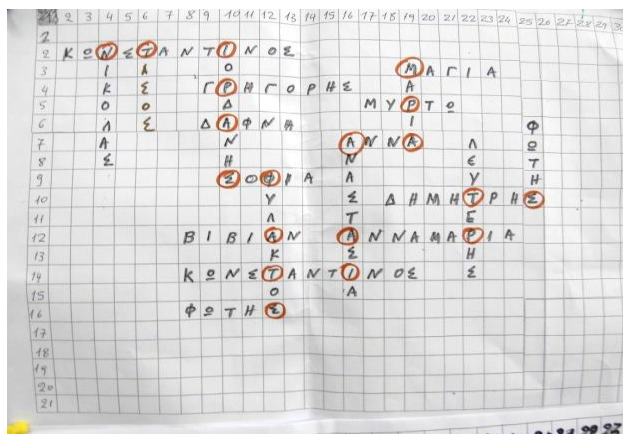
A.1.1.13: Δραστηριότητα κάθετης και οριζόντιας γραφής: Κάθε παιδί έγραψε σε ένα χαρτί με κελιά σε σχήμα Γ το όνομά του, σε οριζόντια και κάθετη διάταξη, με κοινό το αρχικό του γράμμα.



Σε ένα φύλλο Α3, με πίνακα σχεδιασμένο με 1Χ1 τετράγωνα, άρχισαν τα παιδιά να τοποθετούν τα χαρτιά με το όνομά τους με τον ίδιο τρόπο όπως στη δραστηριότητα με τα καπάκια στη μοκέτα. Την ώρα που αποφάσιζαν πώς θα τοποθετήσουν το όνομά τους σε σχέση με κάποιο άλλο ήδη τοποθετημένο, ανάλογα με ποιο γράμμα ήθελαν να έχουν κοινό, έκοβαν και κρατούσαν την οριζόντια ή την κάθετη γραφή του ονόματός τους, περιγράφοντας τη διαδικασία.



Όταν οριστικοποιήθηκε το πώς θα συνδυαστούν όλα τα ονόματα, αντιγράφηκαν κατευθείαν πάνω σε έναν πίνακα με κελιά 1X1 με την τελική διάταξη, όλα σε οριζόντια και κάθετη γραφή με κοινά γράμματα. Ο πίνακας δόθηκε σε επόμενη μέρα στα παιδιά ως φύλλο εργασίας, όπου κύκλωσαν τα κοινά γράμματα.



A.1.1.14: Δραστηριότητα κρυπτόλεξου: Σε επόμενη εξέλιξη των παραγόμενων ο πίνακας έγινε κρυπτόλεξο και δόθηκε ως φύλλο εργασίας.



A.1.1.15: Δραστηριότητα σταυρόλεξου: Σε επόμενη μέρα ξανατοποθετήθηκαν όλα τα χαρτάκια με τα ονόματα σε έναν κενό πίνακα, και με μαύρο μαρκαδόρο τα παιδιά άρχισαν να μαυρίζουν τα υπόλοιπα τετράγωνα του πίνακα. Όταν τελείωσαν το μαύρισμα και απέσυραν τα χαρτάκια με τα ονόματά τους, το σταυρόλεξο ήταν ήδη σχεδιασμένο και η επόμενη φάση της δραστηριότητας ήταν να βρούμε ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους θα ήταν τα ονόματα των παιδιών. Μόλις αρχίσαμε τις πρόβες για τη γιορτή των Χριστουγέννων, από τον ρόλο του κάθε παιδιού στη γιορτή προέκυψε η ερώτηση που η απάντησή της ήταν το όνομα του κάθε παιδιού.



Β.: Παιχνίδια από Σχέδια Εργασίας

Β. 1: Α.ε.π.: Οι καλές και οι κακές διατροφικές συνήθειες



Β.1.1: Γνωριμία με το Παιχνίδι

Το παιχνίδι δημιουργήθηκε από μια ομάδα παιδιών κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού προέκυψε μετά από συζήτηση και πολλές προτάσεις. Όρισαν τη διαδρομή ξεπατικώνοντας κομμένα χαρτάκια, και με τη

χρήση στένσιλ σχεδίασαν πάνω σε ορισμένες θέσεις φράουλες που συμβόλιζαν την υγιεινή διατροφή, πίτσες για την ανθυγιεινή και θαυμαστικά. Έπειτα ζωγράφισαν 20 χαρτάκια με φράουλες, 20 με πίτσες και 20 με θαυμαστικά. Όλες οι οδηγίες του παιχνιδιού, σαν μεταγνώση του σχεδίου εργασίας, δηλώθηκαν από τα παιδιά με μορφή προτάσεων και γράφτηκαν στις κάρτες με τα θαυμαστικά. Π.χ. «Πήγαινε πίσω 2 κουτάκια, επειδή πίνεις κάθε μέρα κόκα κόλα,» «Έφαγες γλυκό αντί για μεσημεριανό, άρα χάνεις έναν γύρο,» «Πάρε μια πίτσα, επειδή έφαγες πατατάκια,» «Έφτιαξες φρουτοσαλάτα, άρα ξέρεις να τρως υγιεινά, επομένως πήγαινε 2 τετράγωνα μπροστά,» «Ξανάπαιξε αν έστυψες και ήπιες έναν χυμό το απόγευμα,» «Πάρε μια κάρτα με φράουλα, αφού μαγείρεψες για όλη την οικογένεια αντί να παραγγείλεις από έξω,» «Δώσε μια πίτσα στον παίκτη που βρίσκεται στα αριστερά σου επειδή έβαλες ελαιόλαδο στη σαλάτα σου,» και ούτω καθεξής.

B.1.2 Ώρα παιχνιδιού: Οι παίκτες έριχναν το ζάρι εναλλάξ και πήγαιναν το πόνι τους τόσες θέσεις όσες και ο αριθμός της ζαριάς. Στις κενές θέσεις παρέμεναν μέχρι να ξαναπαίξουν. Στις θέσεις με τη φράουλα έπαιρναν μια κάρτα φράουλα, στις θέσεις με την πίτσα έπαιρναν μια κάρτα πίτσα και στις θέσεις με το θαυμαστικό σήκωναν μια κάρτα με σχεδιασμένο θαυμαστικό και ακολουθούσαν τις οδηγίες που ήταν γραμμένες. Οι κάρτες με τις φράουλες ήταν η θετική βαθμολογία, οι κάρτες με τις πίτσες ήταν η αρνητική, και στο τέλος του παιχνιδιού, όταν όλοι πλέον οι παίκτες είχαν φτάσει στο τέρμα, ο καθένας μετρούσε τις κάρτες με τις φράουλές του, αφαιρούσε τις κάρτες με τις πίτσες και αυτός ήταν ο βαθμός του.

B.2: Α.ε.π.: Από τις φρυκτωρίες στα λάπτοπ

Από το σχέδιο εργασίας «Το μήνυμα»



2.1: Γνωριμία με το Παιχνίδι

Το σχέδιο εργασίας «Το μήνυμα» εκπονήθηκε από μία ομάδα πέντε παιδιών. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε από το ιστόγραμμα του σχεδίου εργασίας, με τη βοήθεια εικονογράφου, την οποία κάλεσαν στο σχολείο για να τους ζωγραφίσει όλα τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν από τον άνθρωπο ανά τους αιώνες (φωτιά, περιστέρι, τηλέγραφος, τηλέφωνο, κινητό, υπολογιστής, δορυφόρος). Έστειλαν το μήνυμα στην εικονογράφο με όλους τους δυνατούς τρόπους (έντυπη πρόσκληση με ζωγραφιές και κείμενο, μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μήνυμα μέσω κινητού τηλεφώνου, με τηλεφωνική κλήση, και εκείνη απάντησε σε όλα τα μηνύματα με διαφορετικό τρόπο, με λεκτική απάντηση, με εικονομήνυμα, με τη λέξη «ναι» σε πολλές γλώσσες και με τηλεφωνική κλήση. Το παιχνίδι της επικοινωνίας είχε ήδη αρχίσει. Η ομάδα συνεργάστηκε με την εικονογράφο, η οποία επισκέφθηκε το σχολείο 2 φορές. Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού και ο τίτλος του: «Από τις φρυκτωρίες στα λάπτοπ,» προέκυψε μετά από συζήτηση και πολλές προτάσεις. Ένα παιχνίδι που στη διαδρομή μετακίνησης ο παίκτης συναντά πληροφορίες για την ιστορία του μηνύματος με τη μορφή οδηγιών προώθησης ή επιβράδυνσης: «Έπεσε η Τροία, προχώρησε μια θέση να ανάψεις τη Φρυκτωρία!», «Το μήνυμα έφτασε σε 24 ώρες στις Μυκήνες, παίξε ξανά!», «Έστειλες με περιστέρι την αγάπη σου, πάνε 2 κουτάκια μπροστά!», «Πήγαινε να δεις τα σήματα καπνού», «Ο Μαρκόνι εφεύρε τον ασύρματο, στείλε μήνυμα στο καράβι και προχώρησε δυο θέσεις», «Ο δορυφόρος πηγαίνει το μήνυμα παντού, δεν το ήξερες και πρέπει να πας ένα κουτάκι πίσω», Το παιχνίδι σχεδιάστηκε πάνω σε ένα ανεστραμμένο κασόνι από φρούτα. Ρίχνοντας το ζάρι μετακινούσαν τα πιόνια που ήταν μαγνήτες με μεγαλύτερους μαγνήτες που υπήρχαν στην κάτω πλευρά της βάσης μέχρι να φθάσουν στο μήνυμα του τέλους, στο «Σ'ΑΓΑΠΩ!».

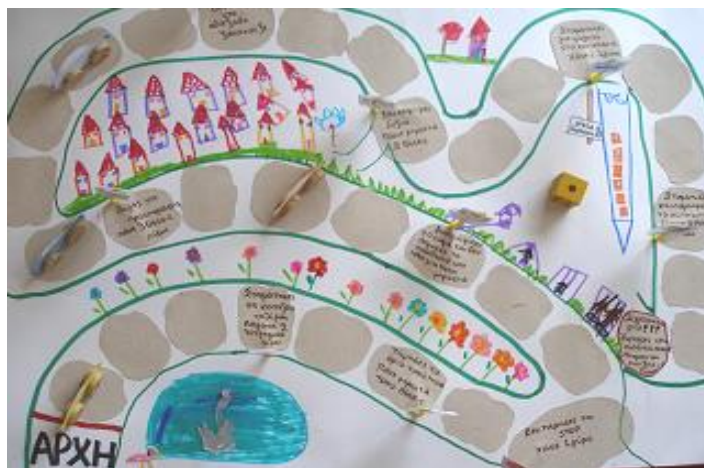
Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα υπήρξαν δράσεις για:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού και ιδεών μετακίνησης. Χρήση ασύνδετου σχήματος στο λόγο των οδηγιών.

- Συνύπαρξη γλωσσικού και εικονιστικού σημειωτικού συστήματος για την οργάνωση της πληροφορίας στο πολυτροπικό κείμενο και δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία μέσω διαφορετικών σημειωτικών πηγών.
- Καλλιέργεια ικανότητας πρόσκτησης πληροφοριών (ανατρέχουν στο ιστόγραμμα του σχεδίου εργασίας).
- Δημιουργία πρόσκλησης για την εικονογράφο. Αποστολή μηνύματος.
- Εξοικείωση με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Δημιουργία μηνύματος με πολλούς τρόπους για πρόσκληση της εικονογράφου.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στην εικονογράφο.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης .
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με επικοινωνίες, τηλεπικοινωνίες.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης. Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης για τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία με το παίξιμο του παιχνιδιού προσέγγισαν την ιστορία του «μηνύματος με διαφορετικό τρόπο το καθένα».
-

B.3: Α.ε.π.: Αν τηρήσεις τα σήματα κυκλοφορίας θα πας στην παιδική χαρά

Από το Σχέδιο Εργασίας «Μαθαίνω τα σήματα κυκλοφορίας».



B.3.1: Γνωριμία με το Παιχνίδι

Κυρίαρχο στοιχείο του σχεδιασμού είναι η διαδρομή με τα σήματα κυκλοφορίας, που εκτυπώθηκαν από τον υπολογιστή και τοποθετήθηκαν τρισδιάστατα πάνω σε σύρμα πίπας. Η διαδρομή τελειώνει σε μια ζωγραφισμένη από τα παιδιά παιδική χαρά, στην οποία τα πiónια-αυτοκινητάκια θα φθάσουν σύντομα, αν τηρήσουν τα σήματα κυκλοφορίας και τις οδηγίες που είναι γραμμένες στις θέσεις μετακίνησης. Π.χ.: *Αν σταματήσεις για να βγάλεις φωτογραφίες στη λίμνη ενώ έχει απαγορευτικό στάσης και στάθμευσης, θα βρεις κλίση στο παρμπρίζ.*

Μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι προκύπτουν

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού με χρήση υποθετικού λόγου ως σχέση υπόθεσης-απόδοσης. Π.χ.: Αν παραβιάσεις, θα καθυστερήσεις, αν τηρήσεις, θα επιβραβευτείς...
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο πολυτροπικού κειμένου. Αποκωδικοποίηση σημάτων κυκλοφορίας.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις που σχετίζονται με κανόνες ασφαλούς οδικής κυκλοφορίας και σήματα κυκλοφορίας.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.
- Καλλιέργεια τεχνολογικού γραμματισμού.
- Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης για τα παιδιά του διπλανού τμήματος, προετοιμάζοντάς τα για επίσκεψη σε Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής.
- Κατά την παρουσίαση του παιχνιδιού, εξοικείωση με τη χρήση της παθητικής φωνής. Π.χ.: «παίζεται,» «κινείται ...»

B.4: Α.ε.π.: Ο καιρός

Από το σχέδιο εργασίας «Τι καιρό θα κάνει;»



B.4.1) Γνωριμία με το Παιχνίδι

Από όλα τα καιρικά φαινόμενα που διερευνήσαμε στο σχέδιο εργασίας, τα παιδιά επέλεξαν με κριτήριο τον αριθμό των γραμμάτων στις λέξεις: ΗΛΙΟΣ, ΧΙΟΝΙ, ΒΡΟΧΗ, ΑΕΡΑΣ, για να φτιάξουν ένα παιχνίδι γραμμάτων. Έγραψαν κάθε λέξη σε μια καρτέλα, με τα γράμματα σε διαφορετικό χρώμα. Με τα ίδια χρώματα έγραψαν τα γράμματα σε μικρές κάρτες. Το πρώτο γράμμα είναι πράσινο, το δεύτερο μωβ, το τρίτο πορτοκαλί, το τέταρτο πράσινο και το πέμπτο κόκκινο. Δημιούργησαν και 3 διαφορετικά ζάρια με χρώματα, με βουλίτσες και νούμερα, τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιούν ανάλογα με την επιθυμία τους. Ο κάθε παίκτης ρίχνει με τη σειρά του το ζάρι, και ανάλογα με το νούμερο που θα φέρει ή το χρώμα βλέπει στη λέξη του σε ποιο γράμμα αντιστοιχεί και ψάχνει ανάμεσα στις κινητές κάρτες που είναι που στη μέση να βρει το αντίστοιχο. Παίζουν μέχρι να συμπληρώσει κάθε παίκτης τη λέξη του.

B.5: Α.ε.π.: Νερό πηγή ζωής, αξίζει και η σταγόνα



B.5.1: Γνωριμία με το Παιχνίδι

Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σχ. εργασίας τα παιδιά περιέγραφαν οικογενειακές τους πρακτικές σε σχέση με το νερό. Όταν αποφασίστηκε η δημιουργία του παιχνιδιού, η πρότασή μου, να παρατηρήσουν προσεκτικά τους γονείς τους για μια εβδομάδα και να μεταφέρουν στο σχολείο μια δράση ή μια χρήση που κατά τη γνώμη τους άξιζε να παρουσιαστεί, έγινε δεκτή από όλα τα παιδιά. Δημιούργησαν δείκτες υπενθύμισης, έκοψαν λευκά χαρτόνια σε σχήμα σταγόνας, που χρησιμοποιήθηκαν αργότερα για την καταγραφή των δράσεων, και τους πήραν μαζί τους. Σχεδίασαν από τη μια πλευρά μια χαρούμενη φατσούλα και από την άλλη μια λυπημένη, σαν ένδειξη της επιβράβευσης ή της αποδοκιμασίας για τη δράση. Τους ζητήθηκε να λειτουργήσουν σαν ανεξάρτητοι παρατηρητές ακόμη και του εαυτού τους, μετά την ευαισθητοποίηση στα θέματα διαχείρισης του νερού κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σχ. εργασίας. Όταν ανακοίνωσαν τις παρατηρήσεις τους στην ολομέλεια, έγινε καταγραφή των δράσεων πάνω στις λευκές σταγόνες. Έγινε καταγραφή μιας μεγάλης ποικιλίας δράσεων από την παρατήρηση της καθημερινότητας της οικογένειας τους, π.χ. *Αφήνεις ανοιχτή τη βρύση, όταν πλένεις τα δόντια ή τα πιάτα.- Σκουπίζεις πρώτα την αυλή και μετά την πλένεις - Πλένεις το αυτοκίνητο με κουβά και όχι με λάστιχο* κ.λπ. Το σύνολο όλων των γραμμένων παρατηρήσεων πάνω στις λευκές σταγόνες κολλήθηκε σε ένα μεγάλο χαρτόνι, σε έναν σχηματισμό μιας μεγάλης σταγόνας, δημιουργήθηκαν οι θέσεις μετακίνησης και αριθμήθηκαν. Έκοψαν από μια μπλε διαφάνεια πολλές μικρές σταγόνες, τόσες όσες οι θέσεις μετακίνησης, και τις τοποθέτησαν επάνω σ' αυτές. Δημιούργησαν τρισδιάστατα πόνια που ήταν μικρές μπλε σταγονίτσες τοποθετημένες πάνω σε φελλό. Στη θέση μετακίνησης που βρίσκονται με τη βοήθεια του ζαριού,

ανασηκώνουν την μπλε διάφανη σταγόνα και προσπαθούν να διαβάσουν τη γραμμένη δράση. Στις δράσεις που εξοικονομούν το νερό, κερδίζουν τη σταγόνα.

Γ: Παιχνίδια Θεματικών Προσεγγίσεων

Γ.1: Βόλτα στην πόλη.

Τα παιχνίδια σχεδιάστηκαν όταν τελειώσαμε τη θεματική προσέγγιση «Η ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΜΟΥ» κατά τη διάρκεια της οποίας τα νήπια επισκέφτηκαν μαζί με τους γονείς τους, σε ομάδες που είχαν οριστεί από το σχολείο, διάφορα σημεία ενδιαφέροντος της πόλης και μνημεία, φέρνοντας στην τάξη φωτογραφίες, πληροφορίες και εντυπώσεις.

Γ1.1: Α.ε.π.: MEMORY



Γ.1.1.1: Γνωριμία με το Παιχνίδι

Οι φωτογραφίες που έφεραν τα παιδιά, οι περισσότερες από τις οποίες εστάλησαν στην τάξη με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τυπώθηκαν 2 φορές, κόπηκαν και πλαστικοποιήθηκαν και έτσι δημιουργήθηκε ένα MEMORY της πόλης. Εκτός από τον κλασικό τρόπο παιχνιδιού του μέμορυ, όπου οι κάρτες είναι γυρισμένες ανάποδα και κάθε παίκτης γυρίζει δύο εικόνες κάθε φορά, με σκοπό να βρει τις δύο όμοιες και να κερδίσει ένα ζευγάρι, εμείς έχουμε τον δικό μας. Όλες οι κάρτες ή οι εικόνες μοιράζονται στα παιδιά που παίζουν. Αρχικά βγάζουν τα ίδια ζεύγη μπροστά τους και στη συνέχεια τις εικόνες που βρίσκονται μονές στα χέρια τους, τις περιγράφουν και αναζητούν λεκτικά την όμοια με τη δική τους. Όταν βρεθεί το παιδί που έχει την κάρτα που αναζητούν την ανταλλάσσουν.

Γ.1.2: Α.ε.π. Ραντεβού στο θέατρο δάσους



Γ.1.2.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Με την τεχνική της χαρτούφαντικής υφάνθηκε η βάση του παιχνιδιού με 64 θέσεις μετακίνησης, κολλήθηκαν 18 εκτυπωμένες εικόνες της πόλης, δημιουργήθηκαν τα πόνια, τρισδιάστατα πούλμαν και ζάρι. Από τα παιδιά προτάθηκαν εντολές προώθησης ή καθυστέρησης, οι οποίες γράφτηκαν πάνω σε κάποιες από τις θέσεις μετακίνησης, όπως «Πέρνα μια βόλτα από τα κάστρα για να δεις τη θέα της πόλης» ή «ξέχασες τη φωτογραφική σου μηχανή, πήγαινε πίσω στον Λευκό Πύργο» ή «σεβάστηκες τον προηγούμενο αρχαιολογικό χώρο, προχώρησε δύο τετράγωνα μπροστά».

Η τροποποίηση του παιχνιδιού από άλλη ομάδα παιδιών μετά την αρχική έδωσε έναν τελείως διαφορετικό τρόπο παιχνιδιού. Υπήρχαν από την αρχή εκτυπωμένες 2 φωτογραφίες για το κάθε μνημείο της πόλης. Η μια κολλήθηκε πάνω στη βάση του παιχνιδιού και η δεύτερη παρέμενε ελεύθερη πάνω στην κολλημένη εικόνα. Κάθε φορά που ένας παίκτης σταματούσε σε μια θέση που είχε κάποιο σημείο ενδιαφέροντος, έπαιρνε την αντίστοιχη κινητή εικόνα. Στο τέλος, φθάνοντας στο Θέατρο Δάσους, μετρούσαν τις εικόνες που είχαν στα χέρια τους.

Γ.2: Μίξεις χρωμάτων

Το παιχνίδι των μαγικών χρωμάτων! Ποια χρώματα *πρέπει* να ανακατέψω;



Γ.2.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Για τη δημιουργία των χρωμάτων ροζ, μωβ, πράσινο, πορτοκαλί, γκρι, ανοιχτό πράσινο, καφέ, σιέλ, μπεζ, βεραμάν, πρέπει να αναμειχθούν τα βασικά χρώματα. Μετά τη μίξη των χρωμάτων και τη δημιουργία ενός πίνακα αναφοράς, δημιουργήθηκε ένα παιχνίδι για δύο παίκτες, με ανεξάρτητες βάσεις για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού για τον κάθε παίκτη, με δύο ζάρια που είχαν σχεδιασμένες βουλίσσες μέχρι το 5 και πολλά χρωματιστά χαρτόνια στα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα και σε άσπρο και μαύρο. Στις δύο βάσεις παιχνιδιού έκοψαν και κόλλησαν στη μέση μια σειρά 10 μικρών χρωματιστών χαρτιών από όλα τα συμπληρωματικά χρώματα. Έκοψαν 40 χρωματιστές κομμένες λωρίδες από όλα τα χρώματα που πρέπει να αναμειξουμε για να πάρουμε τα συμπληρωματικά, και τις σκόρπισαν ανάμεσα στους δύο παίκτες. Για το ροζ 2 άσπρες και 2 κόκκινες, για το μωβ 2 κόκκινες και 2 μπλε, για το πράσινο 2 μπλε και δύο κίτρινες, για το πορτοκαλί 2 κόκκινες και 2 κίτρινες, για το γκρι 2 άσπρες και δύο μαύρες, για το ανοιχτό πράσινο 2 άσπρες και 2 πράσινες, για καφέ 2 κόκκινες και 2 πράσινες, για το σιέλ 2 άσπρες και 2 μπλε, για το μπεζ 2 καφέ και 2 άσπρες και για το βεραμάν 2 μπλε και 2 πράσινες.

Η τροποποίηση του παιχνιδιού έδωσε διαφορετικό τρόπο παιζίματος ως παιχνίδι ταχύτητας χωρίς ζάρι. Ποιος από τους δύο παίκτες θα συμπληρώσει πρώτος την καρτέλα του, στον χρόνο μια κλεψύδρας ή χωρίς χρονικό περιθώριο. Ακόμη, να δοθούν οι βάσεις με τις χρωματιστές λωρίδες ανακατεμένες, να μουν στη σωστή τους θέση.

Έχουμε:

- Παραγωγή προφορικού λόγου κατά την περιγραφή του παιχνιδιού και επεξήγηση του τρόπου παιζίματος με τη χρήση του απρόσωπου ρήματος «πρέπει».
- Καλλιέργεια ικανότητας πρόσκτησης πληροφοριών. Αναζήτηση σε πίνακα αναφοράς που συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια της θεματικής προσέγγισης των βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με τα ονόματα χρωμάτων.
- Αριθμητικός γραμματισμός. Εξοικείωση με την πρόσθεση μικρών αριθμών, λεκτική αναφορά των κινήσεων του κάθε παίκτη ως προς την πρόσθεση των 2 ζαριών και την επιλογή των χρωμάτων.
- Παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης. Περιγραφή των κινήσεων και των υπό ανάμιξη χρωμάτων για τη σύνθεση των συμπληρωματικών χρωμάτων.

Γ.3: Τον γνωρίζετε τον Μάρτη τον τρελό και τον αντάρτη;

Γνωριμία του Μάρτη μέσα από τις παροιμίες. Τα παιδιά έφεραν στην τάξη παροιμίες για τον Μάρτη. Προέκυψε ένα σώμα υλικού 13 παροιμιών.

Γ.3.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Έχουμε:

- Εξοικείωση με τη μορφή λόγου των παροιμιών.
- Διάκριση μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου.
- Συνειδητοποίηση της λέξης ως δομικού στοιχείου του λόγου. Ανάπτυξη μεταγλωσσικής δεξιότητας της έννοιας της λέξης.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης κάτω από τις λέξεις. Αποκωδικοποίηση μικρών κειμένων των παροιμιών.
- Γραφή λέξεων σε κάρτες και χρησιμοποίησή τους ως παιχνίδια ή μέρη παιχνιδιών.
- Επισήμανση άρθρων και διαφοροποίηση λόγου σε ασύνδετα σχήματα.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του Μάρτη από τις παροιμίες του. Λέξεις που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση των παιχνιδιών (Χρειάζομαι, μου περισσεύει, καταμετρώ, αναποδογυρίζω κ.λπ.).

- Ανάδυση γραμματισμού.
- Καλλιέργεια αριθμητικού γραμματισμού (ομαδοποιήσεις με ένα ή δύο χαρακτηριστικά).
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Ενεργοποίηση οικογενειακού γραμματισμού.

Γ.3.2: Αυτοσχέδια παιχνίδια και παράλληλες δραστηριότητες

Μετά την προσπάθεια αποκωδικοποίησης του κρυμμένου μεταφορικού λόγου στην κάθε μία από τις παροιμίες, για την κατανόηση του πραγματικού νοήματός της, τις ομαδοποιήσαμε ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών και κάτω από τέσσερα χαρακτηριστικά καιρικά φαινόμενα: κρύο, βροχή, χιόνι, ήλιος.

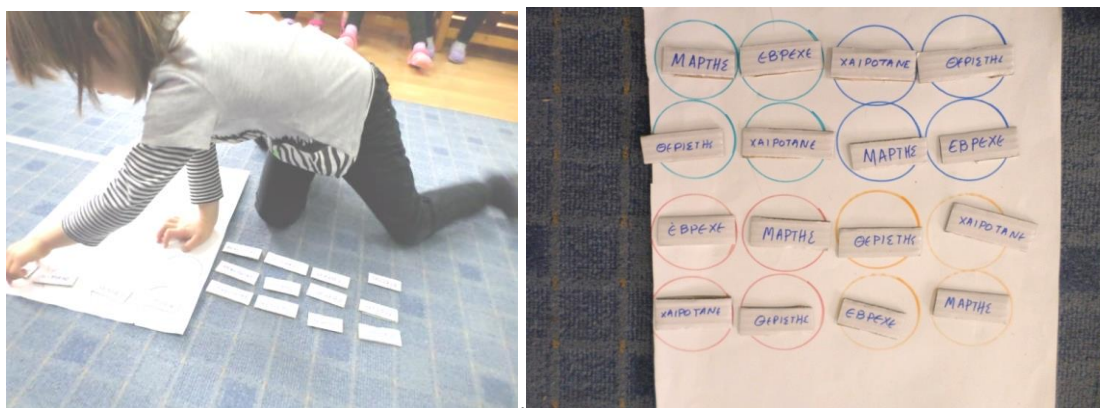
Τις καταγράψαμε σε πίνακα, μετρήσαμε τις λέξεις και εντοπίσαμε μια λέξη χαρακτηριστική για κάθε παροιμία και την κυκλώσαμε. Με τη λέξη αυτή ταυτοποιούνταν η κάθε παροιμία στα διάφορα παιχνίδια.

Εντοπίσαμε σε ποιες παροιμίες οι λέξεις πάνε μόνες τους στα ασύνδετα σχήματα, π.χ. *Μάρτης έβρεχε, θεριστής χαιρότανε* και σε ποιες μαζί με άλλες λέξεις παρέας, όπως *ο, τον, και, να, για* κ.λπ. Οι λέξεις της παρέας ταυτίστηκαν με τους φίλους που γεμίζουν και πλουτίζουν τη ζωή μας με όμορφες στιγμές.

Η γραφή των λέξεων των παροιμιών σε κάρτες με διαφορετικές χρωματικές γραμματοσειρές απέδωσε σώμα υλικού για τη δημιουργία παιχνιδιών.

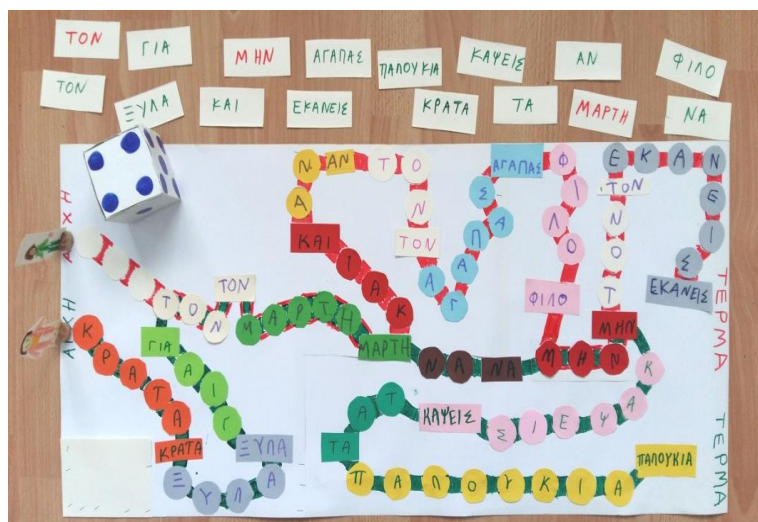
Γ.3.2.1: Α.ε.π.: Σουντόκου με 4

Το Σουντόκου με 4 είναι ένα παιχνίδι που έχει 4 στήλες, 4 γραμμές και 4 περιοχές με 4 θέσεις. Κάθε αριθμός ή χαρακτηριστικό πρέπει να εμφανίζεται μία φορά στις σειρές, μία φορά στις στήλες και μία φορά στην περιοχή των τεσσάρων θέσεων. Στο δικό μας σουντόκου τα χαρακτηριστικά ήταν οι λέξεις από την παροιμία: *Μάρτης έβρεχε, θεριστής χαιρότανε*.



Γ.3.2.2: Α.Ε.Π.: Παιχνίδι με κάρτες. Ποιος θα συμπληρώσει πρώτος την παροιμία του. Είχαν προαποφασίσει ποια παροιμία θα συμπληρώσει ο καθένας. Επέλεξαν τον βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού ανάλογα με τον αριθμό των λέξεων. Ξεκινώντας το παιχνίδι, είχαν τις κάρτες με τις λέξεις των παροιμιών αναποδογυρισμένες ανάμεσά τους και σήκωναν εναλλάξ από μία κάρτα. Προσπαθούσαν να διαβάσουν τη λέξη. Αν ήταν λέξη της δικής τους παροιμίας, την κρατούσαν, διαφορετικά την έβαζαν κάτω από τις υπόλοιπες.

Γ.3.2.3: Α.ε.π. Οι κοινές λέξεις είναι μόνο τρεις, ποιος θα τις πάρει πρώτος;



Είναι ένα παιχνίδι δύο διαδρομών, που εντοπίζονται με πράσινο και κόκκινο χρώμα, όπου οι θέσεις μετακίνησης είναι τα γράμματα των λέξεων δυο παροιμιών, γραμμένα σε διαφορετικό χρώμα χαρτιού η κάθε λέξη. Οι δύο διαδρομές συναντιούνται τρεις φορές στις κοινές λέξεις τον, Μάρτη, μην. Οι λέξεις των παροιμιών είναι γραμμένες σε κινητές κάρτες, όλες με το ίδιο χρώμα, εκτός από τις τρεις κοινές λέξεις που έχουν διαφορετικό χρώμα. Ρίχνουν το ζάρι και μετακινούν τα τρισδιάστατα πιόνια που είναι

ο εαυτός τους, πάνω στις θέσεις μετακίνησης τις σηματοδοτημένες με γράμματα. Σταματώντας στο γράμμα μιας λέξης, την ψάχνουν στις κινητές κάρτες που έχουν μπροστά τους. Όποιος πάρει τις κοινές λέξεις θα συμπληρώσει την παροιμία του.

Γ. 3.2.4: Α.ε.π. Ριβέρσι παροιμιών



Το ΡΙΒΕΡΣΙ είναι παιχνίδι στρατηγικής, όπου οι παίκτες παίζουν με 64 κοινά πόνια που έχουν διαφορετικό χρώμα στην κάθε πλευρά. Επιλέγουν το χρώμα που θα έχει ο καθένας. Τοποθετούν αρχικά 4 πόνια εναλλάξ πάνω σε μια βάση με 64 θέσεις. Προσπαθούν να τοποθετήσουν ένα καινούργιο πόνι σε μια θέση, ώστε ανάμεσα σε ένα δικό τους ήδη τοποθετημένο και το καινούργιο να περικλείονται πόνια του αντιπάλου. Τότε τα γυρίζουν από τη δική τους πλευρά και τα κάνουν δικά τους. Με χαρτοϋφαντική ετοίμασαν τη βάση του παιχνιδιού. Έκοψαν 64 μικρά οκτάπλευρα χαρτονάκια με διαφορετικό χρώμα στην κάθε πλευρά, καφετί και κόκκινο. Έγραψαν 64 λέξεις από 8 παροιμίες και στις δύο πλευρές. Την ίδια λέξη από κάθε πλευρά. Όταν τελείωσε το παιχνίδι, μέτρησαν τα πόνια τους και άρχισε το παιχνίδι μετά το παιχνίδι, της σύνθεσης των παροιμιών. Όσα παιδιά είχαν δεξιότητες ανάγνωσης προσπαθούσαν μόνο τους, όσα χρειάζονταν βοήθεια χρησιμοποιούσαν τον πίνακα που είχαμε καταγράψει και καταμετρήσει τις παροιμίες ή ζητούσαν βοήθεια και συνεργάζονταν με άλλα παιδιά. Όποιος είχε στα χρώματά του τη χαρακτηριστική λέξη της παροιμίας που είχαμε κυκλώσει αρχικά, είχε το δικαίωμα να συμπληρώσει την παροιμία. Όταν τοποθετούσαν όλες τις λέξεις στη σειρά και τους έλειπαν ή τους περίσσευαν κάποιες λέξεις, τότε άρχιζε ένα δεύτερο παιχνίδι ανταλλαγής. Προσπαθούσαν να εντοπίσουν με τη βοήθεια ή όχι του πίνακα ποια λέξη έπρεπε να βρουν και τη ζητούσαν ανταλλάσσοντάς την με μία που τους περίσσευε.

Γ.4.2: Γνωριμία με το παιχνίδι

Έχουμε:

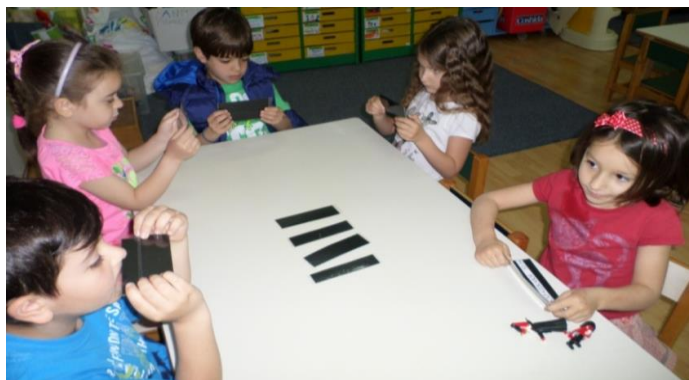
- Εξοικείωση με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Παραγωγή προφορικού λόγου στην περιγραφή εντυπώσεων από την περιήγηση στη γειτονιά με βάση το ρυμοτομικό σχέδιο. Δημιουργία διαφορετικών σεναρίων για το παίξιμο του παιχνιδιού.
- Εκμάθηση της προσωπικής τους διεύθυνσης και εντοπισμός πινακίδων των οδών.
- Χρήση υπολογιστή για τη γραφή των διευθύνσεων, εκτύπωση, και δημιουργία καρτών.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τη ρυμοτομία και τη διαβίωση στη γειτονιά.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.
- Ανάπτυξη οικογενειακού γραμματισμού.
- Εξοικείωση με τεχνολογικό γραμματισμό.

Μετά τη σχεδίαση των δρόμων από τη νηπιαγωγό στο πίσω μέρος μιας παλιάς αφίσας, η οποία κολλήθηκε σε ένα τραπεζάκι του νηπιαγωγείου, τα παιδιά εντόπισαν τον δικό τους δρόμο. Ζωγράφισαν εκεί το σπίτι τους, έφτιαξαν πιόνια για τους εαυτούς τους και αυτοκινητάκια πιόνια για τους γονείς. Έγραψαν στον υπολογιστή τα ονόματα των δρόμων και έφτιαξαν κάρτες με τις διευθύνσεις τους. Έφτιαξαν έναν πίνακα με τις διευθύνσεις και τα ονόματα όλων των παιδιών.

Την ώρα του παιχνιδιού έπαιρναν τυχαία μια κάρτα με μια διεύθυνση ενός φίλου που έπρεπε να φθάσουν στο σπίτι του και να τον πάρουν για να πάνε μαζί στο σχολείο. Προσπαθούσαν να τη διαβάσουν και ρίχνοντας το ζάρι μετακινούσαν το πιόνι που ήταν ο εαυτός τους στις ανάλογες θέσεις. Όταν συναντούσαν το πιόνι κάποιου άλλου φίλου, γίνονταν αμέσως παρέα και προχωρούσαν *μαζί*. Αν κάποιο παιδί (πιόνι) έμενε πίσω, η ομάδα του χάριζε τις ζαριές για να προχωρήσει γρήγορα και να συναντηθούν

όλοι. Με αυτόν τον τρόπο έφταναν όλοι μαζί στο σχολείο, αφού στον δρόμο συγκροτούσαν όλοι μια παρέα.

Το παιχνίδι παρέμεινε για τρεις μήνες κολλημένο πάνω στο τραπεζάκι και κάθε φορά παιζόταν με διαφορετικό τρόπο. Έδιναν ραντεβού στο δάσος ή πήγαιναν στο πάρκο, για να παίξουν, πριν πάνε στο σχολείο, κ.λπ. Πάντα όμως σε όλα τα σενάρια η πρόθεση του «μαζί» επικρατούσε. Καθημερινά δημιουργούσαν σενάρια προσομοίωσης της ζωής που θέλανε για να είναι *όλοι μαζί*. Ελάχιστες φορές χρησιμοποίησαν τα πιόνια αυτοκίνητα, αν και τα δημιούργησαν τα ίδια, γιατί αντιπροσώπευαν τη συνοδεία γονέων, που σημαίνει ένας γονιός με ένα παιδί. Όταν το παιχνίδι αποσύρθηκε, αλλά οι κάρτες με τις διευθύνσεις έμειναν, χρησιμοποιήθηκαν για αυτοσχέδια λεκτικά παιχνίδια ανεύρεσης διευθύνσεων πάνω στο ίδιο τραπέζι που ήταν το μεγάλο παιχνίδι.



Π.χ. Έπαιρναν μια κάρτα και ρωτούσαν:

Ερ.: Ο δρόμος αρχίζει από Κ, ποιος είναι;

Απ: Κανάρη!

Ερ.: Όχι η μικρή, η μεγάλη λέξη.

Απ.: Καραϊσκάκη.

Δ: Παιχνίδια Παραμυθιών

Δ.1: Ταξίδι στην καρδιά της παραμυθοχώρας

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος των Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων «Τα ζώα στην Τέχνη», διαβάσαμε κλασικά παραμύθια με ζώα. Όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, και για ένα διάστημα 15 ημερών περίπου, κάθε ομάδα ασχολήθηκε με τη σχεδίαση και δημιουργία ενός διαφορετικού παιχνιδιού. Το κάθε παιχνίδι με έναν δικό του κύκλο δραστηριοτήτων ή σαν συνέχεια των δραστηριοτήτων όλης της τάξης κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Κάθε ομάδα απευθυνόταν σε παιδιά των άλλων ομάδων και ζητούσε βοήθεια, όταν χρειαζόταν περισσότερες ζωγραφιές ή πόνια ζώων από όσες μπορούσαν να ετοιμάσουν μόνοι τους. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσίασε και εξήγησε στα παιδιά των άλλων ομάδων το παιχνίδι που έφτιαξε και τον τρόπο παιξίματός του.

Έχουμε:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού. Εξάσκηση στη διατύπωση ερωτήσεων από τις απαντήσεις με τη χρήση των ερωτηματικών αντωνυμιών *Ποιος/α/ο;* και των ερωτηματικών επιρρημάτων *Πού; Πότε; Πώς;*
- Χρήση υποταγμένου λόγου και υποθετικού λόγου κατά την επεξήγηση του τρόπου παιξίματος για την επιβράβευση, προώθηση, ή την καθυστέρηση στην παρουσίαση του παιχνιδιού.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής με τη γραφή των ερωτήσεων στις κάρτες του παιχνιδιού ή υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Καλλιέργεια φωνολογικών δεξιοτήτων.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις από τα ζώα ήρωες των παραμυθιών, με τα τακτικά αριθμητικά.
- Δημιουργία και παίξιμο πολυτροπικού κειμένου.
- Εξοικείωση με την έννοια της κίνησης μπροστά ή πίσω, «προχωρώ,» «μετακινώ».
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες .
- Δημιουργικότητα.

Δ.1.1: Αυτοσχέδια παιχνίδια και παράλληλες δραστηριότητες

Δ.1.1.1: Δραστηριότητα δημιουργίας ερωτήσεων

Κατά την ανάγνωση των κλασικών παραμυθιών εντοπίζαμε πέντε λέξεις ή μικρές φράσεις χαρακτηριστικές των ηρώων και τις καταγράφαμε σε έναν πίνακα μονής εισόδου, όπου δίπλα στον τίτλο του παραμυθιού ήταν γραμμένες οι πέντε λέξεις. Όταν τελείωσαν όλα τα παραμύθια, γράψαμε σε κάρτες τις λέξεις και τις ήδη γνωστές μας από άλλες δραστηριότητες *περίεργες λεξούλες*: Ποιος/α/ο;, Πού;, Πότε;, Πώς;, Τι;. Τις αφήσαμε στο πάτωμα. Τα παιδιά προσπαθούσαν να τις διαβάσουν και έπαιρναν όποια λέξη ήθελαν. Χωρίστηκαν σε ομάδες που είχαν στη διάθεσή τους χρόνο, για να χρησιμοποιήσουν τις περίεργες λεξούλες και να σκεφτούν ερωτήσεις στις οποίες απάντηση θα ήταν η χαρακτηριστική λέξη που είχαν διαλέξει. Όλες οι ερωτήσεις ηχογραφήθηκαν και δημιουργήθηκε αρχείο ήχου στον υπολογιστή.

Δ.1.1.2: Α.π.κ.: Πρόσεξε τι θα ακούσεις

Όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, έχοντας από μια σειρά καρτών κάθε ομάδα. Μετά την ακρόαση των ηχογραφημένων ερωτήσεων, έπρεπε να σηκώσουν την κάρτα με τη σωστή απάντηση. Κέρδιζε πόντο η ομάδα που σηκωνε πρώτη την κάρτα με την σωστή απάντηση. Η καταμέτρηση των πόντων γινόταν με έναν *δικό τους* τρόπο. Για κάθε έναν κερδισμένο πόντο της ομάδας τους έγραφαν σε ένα χαρτί ένα γράμμα από τη λέξη ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑ. Κέρδιζε η ομάδα που πετύχαινε πρώτη 12 πόντους και συμπλήρωνε τη λέξη με τα 12 γράμματα.

Δ.1.1.3: Α.ε.π.: Το ταξίδι στην καρδιά της παραμυθοχώρας



Δ.1.1.3.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

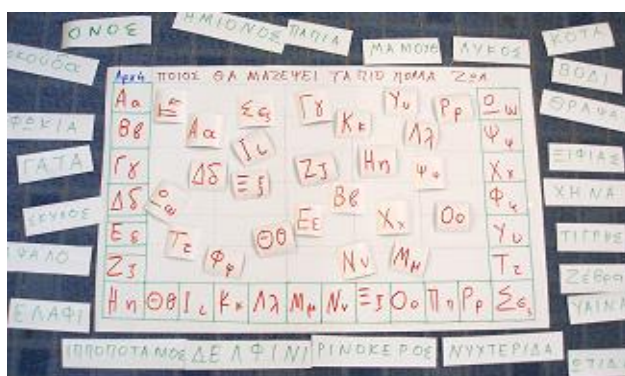
Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού προέκυψε μετά από συζήτηση με όλα τα παιδιά. Ζωγράρισαν σε μικρά χαρτάκια τους αγαπημένους ήρωές τους. Το κάθε

παιδί, για να φτιάξει πιόνι, ζωγράφιζε τον εαυτό του. Έκοψαν χαρτιά για τις θέσεις του παιχνιδιού, τις κόλλησαν σε ελικοειδή σειρά και τις αρίθμησαν. Με τη χρήση στένσιλ σχημάτισαν ένα μεγάλο αγγλικό ερωτηματικό πίσω από κάθε κάρτα με ερώτηση.

Όταν στη μετακίνησή τους στις αριθμημένες θέσεις, με σκοπό να φθάσουν στην καρδιά της παραμυθοχώρας παρέα με τους ήρωες των κλασικών παραμυθιών. συναντούσαν έναν ζωγραφισμένο ήρωα, έπρεπε να σηκώσουν μια κάρτα ερωτήσεων, να τη διαβάσουν και να δώσουν την απάντηση. Αν γνώριζαν την απάντηση, προχωρούσαν μια θέση μπροστά, αν δεν τη γνώριζαν, μετακινούσαν το πιόνι τους μια θέση πίσω. Για την ανάγνωση μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια, όμως η απάντηση ήταν ατομική τους υπόθεση. Δήλωναν τη σειρά άφιξης τους στην Παραμυθοχώρα με τα τακτικά αριθμητικά.

Δ.2:Βρες τα ζώα από τα αρχικά τους. Μάζεψε τα περισσότερα.

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε όταν συμπληρώσαμε το αλφαβητάρι των ζώων στο Πρόγραμμα «Τα ζώα στην Τέχνη».



Δ.2.1:Γνωριμία με το παιχνίδι

Έχουμε:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού. Περιγραφή παιχνιδιού κατά την παρουσίαση.

- Καλλιέργεια φωνολογικής ενημερότητας. Εντοπισμός αρχικού φωνήματος, αντιστοίχιση φωνήματος και γράμματος.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή λέξεων.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Παρατήρηση μονοτροπικού παιχνιδιού.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με τις λέξεις των ονομάτων των ζώων που αρχίζουν από όλα τα γράμματα της αλφαβήτας.
- Καλλιέργεια επεξηγηματικής ικανότητας κατά την παρουσίαση του παιχνιδιού.

Διαβάζοντας τα κλασικά παραμύθια, συμπληρώσαμε ένα συνολικό αλφαβητάρι των ζώων. Σχεδιάστηκε μια διαδρομή 24 θέσεων και τα παιδιά έγραψαν μέσα στην κάθε θέση ένα γράμμα, το κεφαλαίο και το μικρό. Σε 24 μικρές κάρτες έγραψαν τα γράμματα και τα άφησαν σκορπισμένα στη μέση του παιχνιδιού. Σε 24 μεγάλες κάρτες έγραψαν τα ονόματα 24 ζώων (ένα ζώο για κάθε γράμμα) και τις έβαλαν ανακατεμένες γύρω από τη βάση. Έριχναν εναλλάξ το ζάρι και ανάλογα με το νούμερο της ζαριάς μετακινούσαν το πiónι τους. Προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν το γράμμα που ήταν γραμμένο στη θέση που έφταναν και έπαιρναν τη μικρή κάρτα με το ίδιο γράμμα. Στη συνέχεια έψαχναν να εντοπίσουν και να πάρουν ανάμεσα στις μεγάλες καρτέλες με τα ονόματα των ζώων αυτήν που είχε το ζώο που αναζητούσαν.

Εναλλακτικά, μοιράζονται τυχαία οι κάρτες με τα γράμματα, αρχίζουν να παίζουν, και μόνο όταν σταματήσουν σε θέση που έχει όμοιο γράμμα με αυτά που κρατούν στα χέρια τους παίρνουν την μεγάλη κάρτα με το όνομα του ζώου.

Δ. 3: Τα ζώα στην Κιβωτό

Η τρισδιάστατη μεγάλη κιβωτός δημιουργήθηκε από ένα χαρτόκουτο κατά τη διάρκεια του Προγράμματος από όλα τα παιδιά, τα οποία ζωγράφισαν, έκοψαν και δημιούργησαν ζεύγη ζώων. Πάνω στην κιβωτό υπήρχαν 4 σπίτια, των γιων του Νώε, του Σιμ, του Χαμ και του Ιάφεθ, και του Νώε. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε από μια ομάδα παιδιών. Η κιβωτός έστελνε το μήνυμα της ειρηνικής συνύπαρξης και στο παιχνίδι γινόταν πράξη.

Έχουμε:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας μέσα στην ομάδα για την τελική διαμόρφωση του παιχνιδιού.
- Καλλιέργεια γλωσσικών δομών. Χρήση παθητικής φωνής. Π.χ. *τα ζώα φορτώνονται.*
- Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, με προώθηση της ιδέας της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου: ονόματα ζώων, κιβωτός, κατάστρωμα, αμπάρια, εσωτερικές σκάλες κ.λπ.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.

Δ.3.1: Γνωριμία με το παιχνίδι.





Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες με τα ονόματα των γιων του Νώε. Η ομάδα του Σιμ, του Χαμ και του Ιάφεθ. Κάθε ομάδα είχε στην ευθύνη της ορισμένα ζεύγη ζώων που έπρεπε να φορτώσει στη κιβωτό. Δημιούργησαν ένα ζάρι, στο οποίο έγραψαν τα ονόματα των Σιμ, Χαμ και Ιάφεθ από δύο φορές. Τοποθέτησαν τα ζώα τους σε μια σειρά μπροστά στην κιβωτό με σκοπό να φορτώσει κάθε ομάδα τα δικά της ζώα, περιμένοντας τη σειρά της, χωρίς βιασύνη και φωνές, σε ένα παιχνίδι εξάσκησης της υπομονής και προσομοίωσης πολλών στιγμών της καθημερινής ζωής. Τα ζώα δεν έπρεπε να τρομάζουν. Ρίχνουν το ζάρι, διαβάζουν ποιο όνομα είναι γραμμένο. Σηκώνεται από εκείνη την ομάδα κάποιο παιδί και βάζει ένα ζευγάρι ζώων σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο μέσα στην κιβωτό, με μεγάλη προσοχή. Κάποια ομάδα θα τελειώσει πρώτη, αλλά το ζητούμενο ήταν η ασφάλεια των ζώων και η έγκαιρη μεταφορά τους.

Δ.4: Στην Κιβωτό του Νώε όλα μπορούν να συμβούν



Δ.4.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Τα ζώα στην Τέχνη ήταν το πρόγραμμα, αλλά τα ζώα στη Κιβωτό του Νώε ήταν το επιτραπέζιο. Τα ζώα της ζούγκλας. Τα άγρια ζώα, μια ζέβρα ένα λιοντάρι και μια τίγρης σε ρόλο προστάτη, προσπαθούν να πάρουν υπό την προστασία τους όσο το δυνατόν περισσότερα ήμερα ζώα **μετακινούμενα με στρατηγική σκέψη και κίνηση κατευθυνόμενη στο παιχνίδι**. Ρίχνουν το ζάρι εναλλάξ και κινούνται όπως θέλουν μέσα στις διαδρομές προσπαθώντας να σταματήσουν ακριβώς πάνω σε θέση που έχει ζώο για να το πάρουν δικό τους. Το βγάζουν από το παιχνίδι ενώ το πιόνι με το άγριο ζώο παραμένει στη θέση και συνεχίζει την επόμενη φορά από εκεί.

Δ.5: Ο μεγάλος χνουδωτός

Δ.5.1: Α.ε.π.: Πόσα ψάρια θα φέρεις στα παιδιά;

Από το παραμύθι *Ο μεγάλος χνουδωτός* της Γ. Τσορώνη, ένα παραμύθι όπου οι παίκτες στις διάφορες θέσεις συνομιλούν με τους ήρωες που συναντούν.



Δ.5.2: Γνωριμία με το Παιχνίδι

Έχουμε:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε διαδραστικό παιχνίδι. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού και ιδεών μετακίνησης. Χρήση Προστακτικής με υποτακτική σύνδεση με τελικούς συνδέσμους (να, για να).
- Παραγωγή λόγου κατά τη συνομιλία με τους ήρωες. Εξοικείωση με τις ερωτηματικές προτάσεις και το σημείο στίξης (;).
- Παραγωγή γραπτού λόγου. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τις συνθήκες ζωής στον Βόρειο Πόλο.
- Ανάδυση γραμματισμού. Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο, με φωτοτυπία των εικόνων του παραμυθιού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.

Η βάση σχεδιάστηκε πάνω σε ένα χαρτοκιβώτιο. Κόλλησαν ρολό κουζίνας με ατλακόλ, που έδινε την εντύπωση παγωμένου πολικού τοπίου. Φωτοτυπήθηκαν οι εικόνες του βιβλίου και σχεδιάστηκε το παιχνίδι σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό. Έφτιαξαν πόνια τους εαυτούς τους, μικρά εσκιμωάκια.

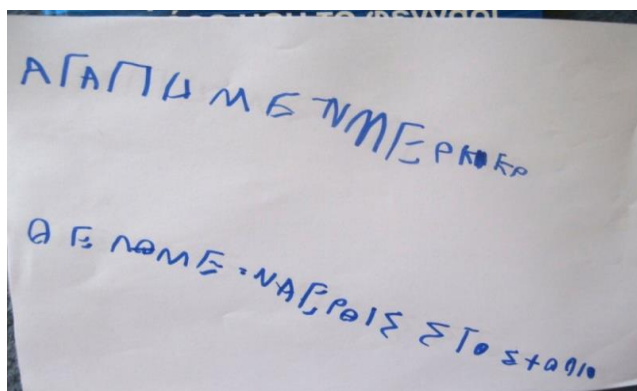
Δ.6: Γνωριμία με τον Eric Carle

Αγαπημένος συγγραφέας ο Eric Carle, όπου στα βιβλία του τα ζώα, τα χρώματα τα



συναισθήματα προκαλούν τα παιδιά για παιχνίδι λεκτικό, εικαστικό και δημιουργικό.

Τα παιδιά μετά την ανάγνωση των βιβλίων του ετοίμασαν μια πρόσκληση.



Έχουμε: .

- Παραγωγή προφορικού λόγου σύμφωνα με τις δεσμεύσεις του κάθε ενός παιχνιδιού. Καλλιέργεια γλωσσικών δομών. Άσκηση στην εκφορά του λόγου σε παρελθοντικούς και μελλοντικούς χρόνους, σε ενεργητική και παθητική φωνή με χρήση παρατακτικών συνδέσμων για τη συνοχή του λόγου, π.χ. *έφαγε και μεταμορφώθηκε, θα μεταμορφωθεί αν φάει, συμπλήρωσε το φαγητό της κάμπιας και θα μεταμορφωθεί σε πεταλούδα, κλείνεται στο κουκούλι για να μεταμορφωθεί, μεταμορφώνεται όταν κλειστεί το κουκούλι κ.λπ.* Χρήση απρόσωπου ρήματος *πρέπει να*, π.χ. *Πρέπει να κλειστεί στο κουκούλι για να μεταμορφωθεί, πρέπει να φάει για να μεγαλώσει κ.λπ.* Ανάδυση γραμματισμού. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας. Αποκωδικοποίηση εικόνων.
- Αριθμητικός γραμματισμός. Αναγνώριση συντεταγμένων, τακτικών αριθμητικών και της έννοιας του μηδενός.
- Αναγνώριση λέξης από το αρχικό φώνημα.

- Χρήση σωστής μαθηματικής ορολογίας για τον χειρισμό του πίνακα διπλής εισόδου με συντεταγμένες.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου: Ημέρες της εβδομάδας, ονόματα φρούτων, λέξεις σχετικές με τη μεταμόρφωση της κάμπιας σε πεταλούδα, λέξεις σχετικές με τρόπο παιζίματος παιχνιδιών, με συντεταγμένες, των παιχνιδιών Μπίνγκο και Ρεβέρσι, ονόματα υγιεινών και ανθυγιεινών τροφών.
- Εξοικείωση με χρήση τακτικών αριθμητικών.
- Εξασκούνται στην περιγραφή των παιχνιδιών κατά τη παρουσίασή τους στα παιδιά της άλλης τάξης.

Δ.6.1: Α.ε.π.: Κάμπια μου γίνε πεταλούδα. Από το βιβλίο μια κάμπια πολύ πεινασμένη



Δ.5.1.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Έκοψαν και έβαψαν 68 (4X17) μικρά στρόγγυλα πουλίκια από σκληρό χαρτόνι, από τη μια πλευρά πράσινα και από την άλλη πλευρά το είδος του φαγητού της κάμπιας ανάλογα με την ημέρα: Σε 4 πόνια ένα μήλο, σε 8 ένα αχλάδι, σε 12 ένα δαμάσκηνο, σε 16 μια φράουλα, σε 20 ένα πορτοκάλι, σε 4 ένα φύλλο και σε 4 ένα παγωτό, αντιπροσωπευτικό των δέκα ανθυγιεινών τροφίμων που έφαγε σε μία μέρα η κάμπια.

Η βάση σχεδιάστηκε έτσι, ώστε στις πλαϊνές πλευρές να υπάρχει το σχεδιάγραμμα μιας κάμπιας, μία για κάθε παίκτη. Δημιουργήθηκαν 4 πόνια κάμπιες και ένα οκτάπλευρο ζάρι που στην κάθε πλευρά του είχε ζωγραφισμένο το είδος του φαγητού για τις επτά μέρες της εβδομάδας, ένα μήλο, ένα αχλάδι, ένα δαμάσκηνο, μια φράουλα, ένα πορτοκάλι, ένα παγωτό (αντιπροσωπευτικό των ανθυγιεινών), ένα φύλλο και ένα 0 για την όγδοη μέρα, όπου η κάμπια δεν τρώει, αλλά κλεισμένη στο κουκούλι μεταμορφώνεται σε πεταλούδα.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Ρίχνουν το ζάρι εναλλάξ. Αν το ζάρι φέρει κάποιο φρούτο, παίρνουν τη σωστή ποσότητα από τα αντίστοιχα 68 ζωγραφισμένα πούλια και τα τοποθετούν στη σωστή θέση τους, πάνω στο σώμα της κάμπιας. Στην 1^η το μήλο, στη 2^η και 3^η τα αχλάδια, στις 4^η, 5^η, 6^η τα δαμάσκηνα, στις 7^η, 8^η, 9^η, 10^η τις φράουλες, στις 11^η, 12^η, 13^η, 14^η, 15^η τα πορτοκάλια, στη 16^η όλα τα ανθυγιεινά μαζί σε ένα πόνι και στη 17^η ένα φύλλο. Μόλις συμπληρώσει κάποιος παίκτης τα πούλια πάνω στην κάμπια (όπως φαίνεται στην κάτω πλευρά της φωτογραφίας), βάζει το πόνι-κάμπια πάνω στο κουκούλι, και, για να γίνει πεταλούδα, πρέπει να φέρει στο ζάρι 0, γιατί η πεταλούδα μέσα στο κουκούλι δεν καταναλώνει καθόλου τροφή. Μόλις φέρει 0, η κάμπια γίνεται πεταλούδα. Εναλλακτικά μπορούν οι παίκτες να έχουν τα πούλια γυρισμένα ανάποδα από την αρχή πάνω στην κάμπια (όπως φαίνεται στην αριστερή πλευρά της φωτογραφίας), και κάθε φορά να τα αναποδογυρίζουν ανάλογα με τη ζαριά που θα πετύχουν με το 8πλευρο ζάρι.

Δ.5.2:Α.ε.π.: Η εβδομάδα της κάμπιας



Δ.5.3.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Σχημάτισαν και έκοψαν τρεις κάρτες Μπίνγκο σε σχήμα μεγάλου φύλλου και στο καθένα έγραψαν 5 ζευγάρια αρχικών που αντιστοιχούν σε συνδυασμούς φρούτων. Στο 1ο φύλλο τα ζευγάρια Μ–Α, Π–Φ, Φ–Δ, Α–Π, Δ–Φ, στο 2ο φύλλο Μ–Π, Π–Φ, Π–Α, Φ–Α, Α–Φ και στο 3ο φύλλο Μ–Δ, Φ–Π, Δ–Π, Α–Δ, Π–Π. Από 60 πούλια με φρούτα από το παιχνίδι *Κάμπια μου, γίνε πεταλούδα*, τα μισά τοποθετήθηκαν μπροστά στους παίκτες και τα άλλα σε ένα σακούλι. Οι παίκτες έχουν μια κάρτα Μπίνγκο και τα πούλια ανακατεμένα μπροστά τους. Ο βοηθός έχει το σακούλι με τα πούλια, βγάζει 2 κάθε φορά και λέει ποια φρούτα είναι ζωγραφισμένα πάνω τους. Οι παίκτες κοιτάζουν την κάρτα τους και, αν έχουν αυτόν τον συνδυασμό φρούτων, ψάχνουν στα πούλια που είναι μπροστά τους να βρουν τα αντίστοιχα φρούτα και να τα βάλουν πάνω στα αρχικά. Μόλις κάποιος παίκτης τοποθετήσει πάνω σε όλους τους συνδυασμούς που έχει τα αντίστοιχα πούλια, φωνάζει «Μπίνγκο!»

Ε: Δίγλωσσα Παιχνίδια

Ε.5.4: Ο Ζωγράφος που ζωγράφισε ένα μπλε άλογο.

Τα βιβλία του ERIC CARLE είναι μεταφρασμένα σε πάρα πολλές γλώσσες. Μετά την ανάγνωση του βιβλίου στα αγγλικά και ελληνικά.

Έχουμε:

- Παραγωγή προφορικού λόγου. Δημιουργία ερωτήσεων από τις απαντήσεις.
- Ανάγνωση μικρών κειμένων και απομνημόνευση λέξεων.
- Δημιουργία διαγλωσσικού περιβάλλοντος.
- Διάδραση και επαφή των γλωσσών μέσω της λογοτεχνίας.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Αποκωδικοποίηση εικόνων.
- Εξοικείωση με ακρόαση σε άλλη γλώσσα
- Αναγνώριση κοινών φωνημάτων στις δύο γλώσσες
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου: Τα ονόματα των χρωμάτων και των ζώων στις δύο γλώσσες.

- Χρήση σωστής μαθηματικής ορολογίας για τον χειρισμό πίνακα διπλής εισόδου με συντεταγμένες.
- Εξοικείωση με χρήση τακτικών αριθμητικών.
- Εξασκούνται στην περιγραφή των παιχνιδιών κατά τη παρουσίασή τους στα παιδιά της άλλης τάξης.
-

E.5.4.1: Αυτοσχέδια παιχνίδια και παράλληλες δραστηριότητες

E.5.4.1.1: Α.ε.π.: Δίγλωσσο MEMORY, ΚΑΙ Α.ε.π.: Δίγλωσσο MEMORY με εικόνα.



E.5.4.1.1.1: Γνωριμία με το παιχνίδι

Μετά την ανάγνωση του βιβλίου «Ο ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΠΟΥ ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ΕΝΑ ΜΠΛΕ ΑΛΟΓΟ» του ERIC CARLE στα ελληνικά και στα αγγλικά, τα παιδιά γράφουν στις δυο γλώσσες τα ζώα που ζωγράφισε Ο ΖΩΓΡΑΦΟΣ :

- ΕΝΑ **ΜΠΛΕ** ΑΛΟΓΟ - A BLUE HORSE
- ΕΝΑΝ **ΚΟΚΚΙΝΟ** ΚΡΟΚΟΔΕΙΛΟ – A RED CROCODILE
- ΜΙΑ **ΚΙΤΡΙΝΗ** ΑΓΕΛΑΔΑ – A YELLOW COW
- ΕΝΑΝ **ΡΟΖΟ** ΛΑΓΟ- A PINK RABBIT
- ΕΝΑ **ΠΡΑΣΙΝΟ** ΛΙΟΝΤΑΡΙ – A GREEN LION
- ΕΝΑΝ **ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ** ΕΛΕΦΑΝΤΑ –AN ORANGE ELEPHANT
- ΜΙΑ **ΜΩΒ** ΑΛΕΠΟΥ – A PURPLE FOX
- ΜΙΑ **ΜΑΥΡΗ** ΠΟΛΙΚΗ ΑΡΚΟΥΔΑ – A BLACK POLAR BEAR
- ΕΝΑΝ **ΠΟΥΛΟ** ΓΑΙΔΑΡΟ – A POLKA DOTTED DONKEY

Με τις σμικρύνσεις φωτοτυπημένων σελίδων του βιβλίου, έχουμε το υλικό για τη δημιουργία γλωσσικών παιχνιδιών. Παίζουν το MEMORY με σκοπό να ταιριάζουν την ελληνική με την αγγλική φράση και την εικόνα. Ως παιχνίδι ταχύτητας, οι κάρτες είναι μπερδεμένες, και τα παιδιά σε ζευγάρια προσπαθούν να βρουν τις κάρτες στις δύο γλώσσες με τη φωτογραφία όσο πιο γρήγορα μπορούν.

Ε.5.4.2: Δραστηριότητα Κρυπτόλεξου: Σε πίνακα με τετράγωνο 1X1 εκ. γράφονται όλα τα χρώματα με τρόπο, ώστε οι λέξεις, αγγλικές και ελληνικές, να μοιράζονται κοινά γράμματα. Κυκλώνουν τα γράμματα που είναι κοινά και στις δύο γλώσσες.

ΣΤ: Παιχνίδι σχεδιασμένα για την κατανόηση μιας έννοιας «εθελοντισμός»

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε για την κατανόηση της έννοιας «εθελοντισμός». Ήταν δύσκολο να καταλάβουν τι σημαίνει ενεργώ εθελοντικά. Κάποια στιγμή παρατηρήσαμε στην αυλή μας πολλά αγριόχορτα που φύτρωναν ανάμεσα στις πλάκες και ενώ ξερίζωνα μερικά ήρθε μια μαθήτρια και μου είπε:

-Γιατί Κυρία βγάζεις εσύ τα χόρτα; Είναι δική σου δουλειά;

-Ποιος θέλεις να τα βγάλει;

-Να φωνάξεις αυτόν που βγάζει τα δικά μας. Τον λένε κηπουρό. Τον πληρώνει ο μπαμπάς για να κόβει τα χόρτα στον κήπο.

- Ο κηπουρός δουλεύει και παίρνει χρήματα για τη δουλειά του. Εγώ το κάνω εθελοντικά.

- Τι θα πει αυτό; Πώς το είπες; Εθελοντικά;

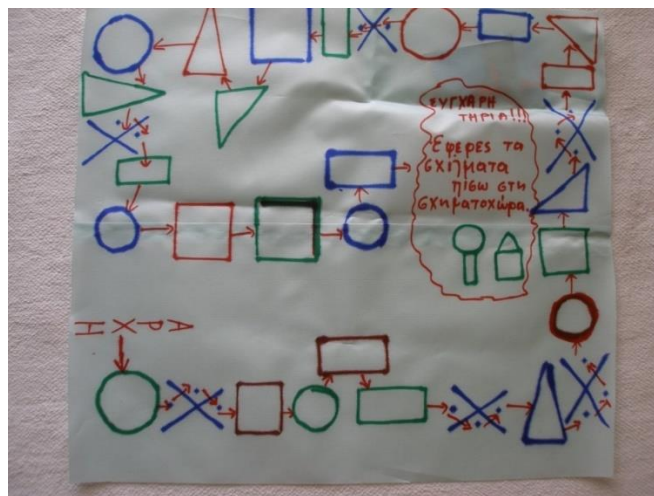
-Όχι, εθελοντικά. Πήγαινε να ρωτήσεις αν ξέρει κάποιος να σου πει τι σημαίνει.

Κανένας μαθητής δεν ήξερε αυτή την έννοια και για να την κατακτήσουν σχεδιάστηκε το παιχνίδι: Φέρτε τα σχήματα στη Σχηματοχώρα.

Σχεδιάστηκε πάνω σε σατέν ύφασμα για ευέλικτη αποθήκευση.

Όταν άρχιζε το παιχνίδι πάνω στις σχεδιασμένες βάσεις μετακίνησης υπήρχαν κινητά σχήματα σε διάφορα χρώματα. Η κίνηση γινόταν με το ρίξιμο του ζαριού και ο κάθε παίκτης έπαιρνε το σχήμα που έβρισκε σε κάθε θέση μετακίνησης, με σκοπό να το

φέρει εθελοντικά στη σχηματοχώρα στο τέλος της διαδρομής. Οι παίκτες ήταν εθελοντές. Όταν περνούσαν οι παίκτες με μεγάλες ζαριές κάποιες θέσεις και έμεναν τα σχήματα πάνω στις θέσεις τους γυρνούσαν πίσω ανάλογα με τη ζαριά που έφερναν για να τα μαζέψουν εθελοντικά. Το παιχνίδι δεν είχε νικήτη. Ο στόχος ήταν η εθελοντική επιστροφή των σχημάτων στην σχηματοχώρα. Μια νίκη χαρισμένη εξίσου σε όλους τους παίκτες εθελοντές για την ιδέα του εθελοντισμού



ΣΤ) Παιχνίδια από ένα χαρτί περιτυλίγματος.

Με ένα χαρτί περιτυλίγματος που σώθηκε από κάποια γενέθλια, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται μόνο στο περιεχόμενο, δημιουργήσαμε με τα παιδιά 7 δικά μας παιχνίδια. Ένα μικρό κομμάτι έμεινε για να μας θυμίζει ότι τίποτε δεν μένει αναξιοποίητο όταν σχεδιάζεις ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ!



1° ΠΑΙΧΝΙΔΙ: μια τόμπολα



2° ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ένα μέμορν με κάρτες



3^ο ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ένα μέγερν με καπάκια



4^ο ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ένα μπίγκο



5^ο ΠΑΙΧΝΙΔΙ: έναν πίνακα διπλής



6^ο ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ένα ντόμινο

εισόδου



7^ο ΠΑΙΧΝΙΔΙ: Παιχνίδι διαδρομή με τις κάρτες του ντόμινο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Νο 2: Πρωτόκολλα Δεδομένων

Πρωτόκολλο Νο1: Ενδεικτικές ημερολογιακές καταγραφές

Στο Παράρτημα Νο 2 παρατίθεται το **Πρωτόκολλο Νο1** με ενδεικτικές ημερολογιακές καταγραφές από τις οποίες αντλήθηκαν αποσπάσματα δεδομένων.

Στη συνέχεια στο Παράρτημα Νο 3, στο Πρωτόκολλο Νο 2XXX παρουσιάζονται μόνο αποσπάσματα με τις Ημερομηνίες Καταγραφής και συνοδευτικές φωτογραφίες .

2015

20 Παιδιά:1ΑΛ. 2ΑΛ. 3ΑΝ. 4 Α-Μ. 5ΑΝ.6 ΒΙ. 7ΓΙ. 8ΓΡ. 9ΔΕ. 10ΔΗ. 11ΔΙ. 12ΕΛ. 13ΕΜ. 14ΖΩ. 15ΚΑ.16ΚΑ.17ΣΤ 18ΤΑ.19ΤΗ. 20ΦΕ

21 Οκτωβρίου 2015

α) Με την είσοδο τους στην τάξη βρήκαν στο πάτωμα σκορπισμένα μεγάλα γράμματα, τα αρχικά του ονόματος τους, φτιαγμένα από χαρτί. Κάποιοι μαθητές αναγνώρισαν το δικό τους αρχικό και κάποιοι προσπαθούσαν να καταλάβουν. Ήταν έκπληξη η προσπάθεια του ΓΡ να σχηματίσει λέξεις και να τις διαβάσει. Τελικά σχημάτισε τη λέξη ΓΑΤΑ και ενθουσιάστηκε. Στη συνέχεια καθίσαμε στην παρεούλα και έδωσα σε κάθε παιδί μια μικρή άσπρη κάρτα με ένα όνομα γραμμένο επάνω, που θα χρησίμευε ως διακριτική στα ατομικά τους συρτάρια. *«Με την βοήθεια αυτών των μαθητών που αναγνώρισαν το όνομά τους οι κάρτες έφθασαν στα σωστά χέρια».* *«Ζωγράρισαν ότι ήθελαν και ακολούθησαν παιχνίδια ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης».* Οι ζωγραφισμένες κάρτες στη συνέχεια τοποθετήθηκαν ως διακριτικά στα ατομικά τους συρτάρια. Όταν τους είπα ότι με το χαρτί μπορούμε να γράψουμε και να φτιάξουμε παιχνίδια, αποφασίσαμε να φέρουμε την επόμενη μέρα στην τάξη πολλά χαρτιά για να το προσπαθήσουμε. Το «γράφω με άλλα υλικά» ήταν άγνωστο.

β) Μετά το διάλειμμα διαβάσαμε ένα παραμύθι από τη βιβλιοθήκη και συζητήσαμε για τους όρους δανεισμού. Για την κατανόηση των εννοιών «δανείζομαι-δανεισμός» ρώτησα αν είχαν ακούσει ποτέ τις λέξεις. Στην ερώτηση αν ξέρουν τι σημαίνει «δανεισμός- δανείζομαι». Ο ...μεταφέροντας τη δυσκολία που ένιωσαν στην οικογένειες του με δάνειο που είχαν πάρει από τράπεζα ρώτησε με αγωνία αν θα χρειαζόμασταν χρήματα. *«Η συζήτηση έκλεισε με την πρόταση να φέρουν ιδέες για*

το πώς θα δηλώνεται το όνομα αυτού που δανείστηκε ένα βιβλίο και αν το επέστρεψε. Έφυγαν από το σχολείο με ένα «μικρό πρόβλημα» που απαιτούσε τη δική τους λύση την επόμενη μέρα.

Ημ. Κατ. 21-10-2015: «έδωσα σε κάθε παιδί μια μικρή άσπρη κάρτα, που θα χρησίμευε ως διακριτική στα ατομικά τους συρτάρια, με ένα όνομα γραμμένο επάνω».

Ημ. Κατ. 21-10-2015: «Με την βοήθεια αυτών των μαθητών που αναγνώρισαν το όνομά τους οι κάρτες έφθασαν στα σωστά χέρια»

Ημ.Κατ. 21-10-2015: «αναγνώρισαν το όνομά τους οι κάρτες έφθασαν στα σωστά χέρια. Ζωγράφισαν ότι ήθελαν και ακολούθησαν παιχνίδια ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης»

Ημ. Κατ. 21-10-2015: «Η συζήτηση έκλεισε με την πρόταση να φέρουν ιδέες για το πώς θα δηλώνεται το όνομα αυτού που δανείστηκε ένα βιβλίο και αν το επέστρεψε. Έφυγαν από το σχολείο με ένα «μικρό πρόβλημα» που απαιτούσε τη δική τους λύση την επόμενη μέρα».

22 Οκτωβρίου 2015

α) Ακούστηκαν διάφορες ιδέες για τη δανειστική βιβλιοθήκη. **Τελικά υιοθετήσαμε την ιδέα του ΓΙ.** Έγραψαν τα ονόματά τους σε μανταλάκια τα οποία είχαν σε μια κορδέλα που στηρίχθηκε στο πάνω μέρος της βιβλιοθήκης. Φωτοτυπήσαμε τα εξώφυλλα των βιβλίων, τα πλαστικοποιήσαμε και τα τοποθετήσαμε πίσω από κάθε βιβλίο. Πριν την ολοκλήρωση της διαδικασίας **ζήτησαν και έπαιξαν πολύ ώρα με τα πλαστικοποιημένα εξώφυλλα και τα βιβλία.** Μόλις έπαιρνε κάποιος μαθητής ένα βιβλίο έπαιρνε το μανταλάκι και το έβαζε στο πλαστικοποιημένο φύλλο. Στην επιστροφή γινόταν η αντίθετη διαδικασία.

β) Είχαμε αποφασίσει από την προηγούμενη ημέρα, ότι θα ασχοληθούμε μόνο με χαρτιά για να ανακαλύψουμε τις δυνατότητες που μας δίνει το χαρτί στη σχεδίαση και στη δημιουργία παιχνιδιών. Έφεραν από το σπίτι παλιά περιοδικά και εφημερίδες που δεν χρειάζονταν. Για κάποια παιδιά ήταν έκπληξη. **Άρχισαν να τα παρατηρούν και αποφάσισαν με ποιο τρόπο θα κόψουν λωρίδες με ψαλίδι ή μόνο με τα χέρια τους. Συζήτησαν για το ποια παιχνίδια θα φτιάξουν.**

Οι ΦΕ, ΕΛ, ΤΗ, ΔΙ, ΖΩ, ΒΙ αποφάσισαν να κόψουν λωρίδες χαρτιών με τα χέρια τους,

Οι ΑΝ, ΑΛ, ΓΡ, ΔΗ, ΣΤ, ΤΑ. χρησιμοποίησαν ψαλίδι

Οι ΑΝ, ΑΛ, ΑΜ έφτιαξαν 20 χάρτινα μπαλάκια και έπαιξαν όλοι μαζί μπάσκετ

Οι ΓΙ, ΔΙ, ΕΜ, ΣΤ, ΚΑ ετοίμασαν λωρίδες από εφημερίδα για το «Παιχνίδι με τις ουρές» στην αυλή.

Όλοι έφτιαξαν χάρτινα κιάλια. Όλοι έπαιξαν παιχνίδι με τα φτυαράκια, που έφτιαξαν με τα υπόλοιπα από τα κουτιά γάλακτος, όταν τα κόψαμε για τα σπιτάκια της σποράς.
Φωτ.1.2.3.4

Άνοιξαν το κουτάκι με τα έτοιμα αρχικά τους και οι Α-Μ με τον ΔΗ έδωσαν ένα στον καθένα. Με λεκτικό παιχνίδι, με τη βοήθεια αυτών που γνώριζαν κάποια ή όλα τα γράμματα, « έχω ένα Β που δεν το χρειάζομαι. Ποιος το Θέλει; Ή λέω να το δώσω στη ΒΙ» όλα τα αρχικά έφθασαν στα σωστά χέρια. Με τις λωρίδες χαρτιού που σχημάτισαν όλοι *έγραψαν το αρχικό τους γράμμα στα τραπέζια ή στο πάτωμα* με τη βοήθεια ή όχι προτύπου επισημαίνοντας τις διαφορές.

Ημ. Κατ 22-10-2015: *«Τελικά υιοθετήσαμε την ιδέα του ΓΙ».*

Ημ. Κατ 22-10-2015: *«Άρχισαν να τα παρατηρούν και αποφάσισαν με ποιο τρόπο θα κόψουν λωρίδες με ψαλίδι ή μόνο με τα χέρια τους. Συζήτησαν για το ποια παιχνίδια θα φτιάξουν».*

Ημ. Κατ. 22-10-2015: *«έκοψαν σχεδίασαν το αρχικό τους γράμμα πάνω στα τραπέζια ή στο πάτωμα»*

Ημ. Κατ. 22-10-2015: *«ζήτησαν και έπαιξαν πολλή ώρα με τα πλαστικοποιημένα εξώφυλλα και τα βιβλία».*

23 Νοεμβρίου 2015

Με την είσοδο των μαθητών στην τάξη *οι μαθητές αποφάσισαν με τι θα ασχοληθούν:*

Οι ΑΝ, Α-Μ, ΓΡ, ΔΗ άρχισαν να παίζουν τρίλιζα,

Οι ΕΛ, ΤΗ, έστησαν σε διάφορα σημεία της τάξης παιχνίδια από το κουκλόσπιτο

Οι ΤΑ, ΓΙ έπαιζαν με το οικοδομικό υλικό

Οι ΕΜ, ΣΤ, ΑΛ ζωγράφισαν

Οι ΒΙ, ΔΙ, ΚΑ, ΑΝ άρχισαν να βάφουν τα σπιτάκια που είχαμε ετοιμάσει από προηγούμενη μέρα από χάρτινα κουτιά γάλατος, για να σπείρουμε σπόρους. Φωτ. 5

οι ΑΛ, ΑΝ, ΓΙ πήραν βιβλία από τη βιβλιοθήκη

Με την προσέλευση η ΖΩ με την ΚΑ **έστησαν ένα κουκλόσπιτο στην παρεούλα.**

Οι ΓΙ και ΦΕ παρακολουθούσαν αυτούς που έπαιζαν τρίλιζα και προσπαθούσαν να καταλάβουν πώς παίζεται. Ρωτούσαν συνεχώς και ενοχλούσαν. Βοήθησα στις αραιώσεις των χρωμάτων και στην ασφαλή χρήση τους. Το θέμα «Μαθαίνω το χαρτί» κράτησε 2 εβδομάδες.

Μέχρι την ώρα του διαλείμματος είχαν περάσει όλοι από το τραπέζι που είχε πινέλα και μπογιές όπου έβαφαν τα σπιτάκια που φτιάξαμε για τη σπορά, από χάρτινα κουτιά γάλατος, ή πήγαιναν στο τραπέζι που είχε χαρτόνια, ψαλίδια και κόλλες ανάλογα πώς είχαν επιλέξει να ολοκληρώσουν τη δημιουργία τους. **Έφαγαν πρωινό με τις παρέες τους σε διάφορα σημεία τα τάξης, σε όποια ώρα επέλεξαν μόνοι τους ανάλογα με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τους. Στα τραπέζια υπήρχαν τα υλικά που η χρήση τους συνεχίστηκε και μετά το διάλειμμα.**

Ημ. Κατ 23-10-2015 «οι μαθητές αποφάσισαν με τι θα ασχοληθούν».

Ημ. Κατ 23-10-2015 «έστησαν ένα κουκλόσπιτο στην παρεούλα» Φωτ.6,8,11,12

Ημ. Κατ 23-10-2015: «Έφαγαν πρωινό με τις παρέες τους σε διάφορα σημεία τα τάξης, σε όποια ώρα επιλέγοντας μόνοι τους την ώρα, ανάλογα με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τους».

Ημ. Κατ 23-10-2015: «Στα τραπέζια υπήρχαν τα υλικά που η χρήση τους συνεχίστηκε και μετά το διάλειμμα».

24 Νοεμβρίου 2015

Τα παράπονα από τις συνεχείς ερωτήσεις έδωσαν την ιδέα να εκπαιδευτούν όλοι, από αυτούς που γνώριζαν το πώς παίζεται η Τρίλιζα. Μετά το διάλειμμα σχεδιάστηκαν δύο επιπλέον τρίλιζες από τον ΔΗ και τον ΑΝ στο πάτωμα με χαρτοτέιπ.

*Η τάξη εκπαιδεύεται στην τρίλιζα από τους AN, A-M, ΓΡ, ΔΗ (Περσινά προνήπια), οι οποίοι ετοίμασαν τις ομάδες τους και ανέλαβαν να εξηγήσουν τον τρόπο παιχνιδιού και στη συνέχεια να επιβλέψουν το παιχνίδι. Όλο το πρωινό πέρασε με την εκπαίδευση και μετά το διάλειμμα **οι υπεύθυνοι εκπαιδευτές παρουσίασαν τις εντυπώσεις τους, τις δυσκολίες τους, περιέγραψαν αυτά που ένιωσαν, αν η ομάδα τους ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, τι τους δυσκόλεψε και αν πέτυχαν στο να μάθουν όλοι πώς παίζεται η τρίλιζα. Έγινε αναφορά στο τετράγωνο σχήμα, στον εννιάχωρο διαχωρισμό, στη δημιουργία τριάδων, στις έννοιες κερδίζω -χάνω, στον κάθετο, οριζόντιο ή διαγώνιο σχηματισμό.***

Ημ.Κατ. 24-11-2015: «εκπαίδευση από μαθητές στο πάτωμα της τάξης».

Ημ.Κατ. 24-11-2015: «οι υπεύθυνοι εκπαιδευτές παρουσίασαν τις εντυπώσεις τους, τις δυσκολίες τους, περιέγραψαν αυτά που ένιωσαν, αν η ομάδα τους ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, τι τους δυσκόλεψε και αν πέτυχαν στο να μάθουν όλοι πώς παίζεται η τρίλιζα».

Ημ.Κατ. 24-11-2015: «Γίνεται αναφορά στο τετράγωνο σχήμα, στον εννιάχωρο διαχωρισμό, στη δημιουργία τριάδων, στις έννοιες κερδίζω -χάνω».

12 Ιανουαρίου 2016

12-1-2016 Με την προσέλευση ενώ άρχισαν να παίζουν με διάφορα παιχνίδια Οι AN, KA, A-M, ΣΤ, ΔΕ **ξαπλωμένοι και καθισμένοι πάνω στα στρώματα παρακολουθούν τον AN** που τους δείχνει ένα Άτλαντα φωτογραφιών συζητούν και κάνουν ερωτήσεις.

Οι ΔΗ, ΖΩ, ΓΡ, ΑΛ, παίζουν από την παιχνιδοθήκη ένα μέμορυ εποχών της προηγούμενης χρονιάς φτιαγμένο με πλαστικά καπάκια.

Οι ΦΕ, ΒΙ, ΕΜ, ΑΛ παίζουν στο κουκλόσπιτο

Οι ΤΗ, ΤΑ, ΔΗ έχουν πάρει τα ξύλινα τουβλάκια και προσπαθούν να φτιάξουν έναν ψηλό πύργο

Οι ΓΙ, ΔΙ, ΣΤ, ζωγραφίζουν.

Η ομάδα με το μέμορυ εποχών, μετά το πρώτο παιχνίδι του παιχνιδιού ως μέμορυ άρχισαν αν σκέφτονται διάφορους τρόπους να συνδυάσουν τα καπάκια. **Έβαζαν τις εποχές στη σειρά και όπως τους είπε ο ΔΗ έτσι φτιάχνουν ένα χρόνο. Ο ΓΡ είπε τις**

εποχές με το όνομα τους και τη σωστή σειρά . Οι ΖΩ και ΑΛ δεν γνωρίζουν τις εποχές. Στην παρέμβαση μου να τους εξηγήσει τι ακριβώς σημαίνει δόθηκε η αφορμηση να μιλήσουμε για τον χρόνο και τις εποχές.

Ημ.Κατ.12-1-2016: *Ο ΔΗ εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εποχών κάνοντας ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά. Με τον ΓΡ ανέλαβαν γίνουν οι δάσκαλοι του σχεδίου εργασίας «ο Χρόνος.» Ζήτησαν από όλους να φέρουν βιβλία ή φωτογραφίες.*

13-Ιανουαρίου 2016

Συγκεντρώθηκαν βιβλία και ημερολόγια. Ο ΓΡ είχε την ιδέα της δραματοποίησης με τον ήλιο και τη γη. Διαβάσαμε το παραμύθι η Γιαγιά Καλή και οι 12 μήνες

Με τη βοήθεια του μεγάλου πίνακα της τάξης μας για τον Χρόνο και τους 12 μήνες ως εποπτικό υλικό, παίξαμε πολλά παιχνίδια με τα σύμβολα των εποχών. ***Όλες οι δραστηριότητες συναποφασίσθηκαν από τους ΔΗΜ και ΓΡΗ οι οποίοι είχαν την πλήρη συμμετοχή και ευθύνη της οργάνωσης της θεματικής προσέγγισης του Χρόνου που κράτησε μέχρι 23-1 2016.*** Η δική μου συμβολή ήταν στον συντονισμό των δραστηριοτήτων, στην προετοιμασία των υλικών για τα αυτοσχέδια παιχνίδια που δημιουργήθηκαν από ομάδες παιδιών, στο κόψιμο των χάρτινων καρτών για τη σχεδίαση των εποχών και των κύκλων για τη σχεδίαση των ατομικών τους ημερολογίων και η κατασκευή ενός τετράπλευρου ζαριού.

Καθημερινά σχεδίαζαν καινούργια παιχνίδια ή έβρισκαν νέους τρόπους παιχνιδιού των παλιών. Σχεδίασαν ζάρια όπου στις πλευρές είχε το αρχικό, ή το όνομα, ή τον αριθμό της εποχής.

Το σύνολο των παιχνιδιών των εποχών με κάρτες και καπάκια έμεινε πάνω σε ένα τραπέζι για πολλές μέρες μέχρι να τοποθετηθούν στην παιχνιδοθήκη και αρχίσει ο δανεισμός τους. Στην επαφή με τη γνώση στο παίξιμο πάντα με πιο έμπειρους συμμαθητές διαμορφώνονται τα ατομικά πεδία ανάπτυξης και η απουσία διδακτικών κανόνων

Ημ.Κατ.13-1-2016 *«Το σύνολο των παιχνιδιών των εποχών με κάρτες και καπάκια έμεινε πάνω σε ένα τραπέζι για πολλές μέρες μέχρι να τοποθετηθούν στην παιχνιδοθήκη και αρχίσει ο δανεισμός τους».*

Ημ.Κατ.13-1-2016 «Όλες οι δραστηριότητες συναποφασίσθηκαν από τους ΔΗΜ και ΓΡΗ οι οποίοι είχαν την πλήρη συμμετοχή και ευθύνη της οργάνωσης της θεματικής προσέγγισης του Χρόνου που κράτησε μέχρι 23-1 2016»

29-Μαρτίου-2016

Ξαφνική διακοπή ρεύματος έφερε την κουβέντα στο ηλεκτρισμό. Ο ΤΑ είχε φτιάξει με τον πατέρα του μια κατασκευή με πηνία και φακούς και άρχισε να μας περιγράφει τι συμβαίνει. Την επόμενη μέρα **έφερε την κατασκευή και μίλησε στα παιδιά για τον ηλεκτρισμό. Κάλεσε τον πατέρα του να μιλήσει στα παιδιά για τους κινδύνους και τους τρόπους προφύλαξης.**

Ημ.Κατ.29-3-2016: «Ο ΤΑ μιλάει για τον ηλεκτρισμό».

Ημ.Κατ.20-5-2016: «Ο ΤΑ κάνει τον δάσκαλο, επιπλέοντα και βυθίζοντα αντικείμενα στο νερό, βαρύ, ελαφρύ».

Ημ.Κατ.19-5-2016: «πρωινό στην αυλή».

17 Ιανουαρίου 2017

Οι μαθητές απασχολούνται ελεύθερα. Δεν υπάρχει κάποιο θέμα σε εξέλιξη και συνέχεια από την προηγούμενη μέρα. Ο ΓΙ με τον ΑΝ παίζουν τρίλιζα σε σοβαρό αγώνα με τρεις συμμαθητές να καταγράφουν το σκορ και την ΣΟ να επιβλέπει. Φωτ.8 Είναι κρίσιμος ο αγώνας το γιατί το ξέρουν οι ίδιοι. Οι ΑΓ, ΚΕ, ΜΑ, ΖΩ σχεδιάζουν ένα μεγάλο επιτραπέζιο χωρίς να ζητήσουν βοήθεια. Φωτ.9 Οι υπόλοιποι παίζουν, διαβάζουν ζωγραφίζουν. Πριν βγούμε διάλειμμα **τους ρώτησα αν θέλουν την επόμενη ώρα να διαβάσουμε ένα παραμύθι.** Αρχικά συμφώνησαν αλλά όταν **ο ΠΑ είχε την ιδέα να μείνουμε όλο το δεύτερο μέρος έξω στην αυλή και να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν μαζί του. Τελικά παίζαμε έξω για όλο το διάστημα μέχρι να σχολάσουν**

Ημ.Κατ 17-1-2017: «**ρώτησα αν θέλουν την επόμενη ώρα να διαβάσουμε ένα παραμύθι. Αρχικά συμφώνησαν αλλά όταν ο ΠΑ είχε την ιδέα να μείνουμε όλο το δεύτερο μέρος έξω στην αυλή και να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν μαζί του. Τελικά παίζαμε έξω για όλο το διάστημα μέχρι να σχολάσουν**».

18 Απριλίου 2018

Ο ΧΡ, ενώ είχε κλείσει ο κύκλος της δραστηριότητας «κάνω τον δάσκαλο» *έφερε στην τάξη μπαλόνια και θέλησε να κάνει μια δραστηριότητα με αυτά*. Έδωσε τα μπαλόνια στα παιδιά και πρότεινε, αν ήθελαν να τα ζωγραφίσουν και να δώσουν όνομα στο μπαλόνι τους *Είχε κάνει με τη μητέρα του στο σπίτι την ίδια δραστηριότητα*. Αφού ζωγράφισαν όλοι τα μπαλόνια, πήρε ένα μπαλόνι, μια μπάλα του τένις και μια μικρότερη πλαστική μπαλίτσα και τις σήκωσε ψηλά. Ρώτησε τα παιδιά ποια μπάλα θα πέσει πιο γρήγορα. Οι περισσότεροι φώναξαν το μπαλόνι. Μετά τη δοκιμή τους εξήγησε για το βάρος. *Είχε μάθει για την βαρύτητα και θέλησε να μεταφέρει στο σχολείο αυτά που έμαθε*. Άρχισαν όλοι να το επαναλαμβάνουν και να κυνηγούν μπάλες και μπαλόνια. Τα μπαλόνια θα μείνουν στο σχολείο κάποιες μέρες. *Τους πρότεινα για την αυριανή ημέρα να σκεφτούν από ένα παιχνίδι και αν θέλουν αύριο να το παίζουμε*

Μετά το διάλειμμα έβγαλα την πυξίδα που είχαμε στο σχολείο και ασχοληθήκαμε με παρατήρηση, κουβέντα και είδαμε στο google πώς είναι ο πυρήνας της γης. **Η ιδέα του μαγνήτη τους ενθουσίασε και ζήτησα να φέρουν από το σπίτι αν έχουν μαγνήτες σε διαφορετικά είδη εκτός από τη μεγάλη ποικιλία που διαθέτει η τάξη μας. Το θέμα :«Ένας μεγάλος μαγνήτης» κράτησε μια εβδομάδα**

Ημ.Κατ 18-4-18: *«έφερε στην τάξη μπαλόνια και θέλησε να κάνει μια δραστηριότητα με αυτά»*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«Είχε κάνει με τη μητέρα του στο σπίτι την ίδια δραστηριότητα».*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«Είχε μάθει για την βαρύτητα και θέλησε να μεταφέρει στο σχολείο αυτά που έμαθε».*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«Τους πρότεινα για την αυριανή ημέρα να σκεφτούν από ένα παιχνίδι και αν θέλουν αύριο να το παίζουμε».*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«Η ιδέα του μαγνήτη τους ενθουσίασε και ζήτησα να φέρουν από το σπίτι αν έχουν μαγνήτες σε διαφορετικά είδη εκτός από τη μεγάλη ποικιλία που διαθέτει η τάξη μας».*

19 Απριλίου 2018

α) Η πρώτη εικόνα της τάξης με τα μπαλόνια στο πάτωμα προδιέθεσε για παιχνίδι. Μέχρι το διάλειμμα *εξηγούσαν τα παιχνίδια που είχαν σκεφτεί και έπαιζε όλη τάξη*

μαζί εκτός από τους ΓΡ, ΧΡ, ΚΩ που ενθουσιάστηκαν με τους μαγνήτες και ήθελαν να αναλάβουν αυτοί να γίνουν οι δάσκαλοι του μαγνήτη όπως είπαν.

β) Μετά το διάλειμμα *έβαλαν όλους τους μαγνήτες στο κέντρο των τραπεζιών και οι μαθητές κάθισαν όλοι γύρω από τα τραπέζια. Είπε ο καθένας ότι ήξερε και έδωσαν τους μαγνήτες για ατομική χρήση στον καθένα και ζήτησαν να φέρουν στο τραπέζι ότι μαγνητίζεται. Μια μεγάλη συλλογή από πράγματα που μαγνητίζονται συγκεντρώθηκαν και χωρίς να τους το έχουν πει συνειδητοποίησαν οι μαθητές ότι έλκονται μόνο τα σιδερένια αντικείμενα. Οι μαγνήτες έμειναν για μια εβδομάδα και κάθε μαθητής έπαιζε μαζί τους όπως ήθελε για όσο ήθελε προσφέροντας τις ιδέες τους για παιχνίδι όλων των μαθητών. Σχεδίασαν πολλά παιχνίδια.*

Ημ.Κατ 19-4-18: *«εξηγούσαν τα παιχνίδια που είχαν σκεφτεί και έπαιζε όλη τάξη μαζί».*

Ημ.Κατ 19-4-18: *«ήθελαν να αναλάβουν αυτοί να γίνουν οι δάσκαλοι του μαγνήτη όπως είπαν».*

Ημ.Κατ 19-4-18: *«έβαλαν όλους τους μαγνήτες στο κέντρο των τραπεζιών και οι μαθητές κάθισαν όλοι γύρω από τα τραπέζια».*

Ημ.Κατ 19-4-18: *«έδωσαν τους μαγνήτες για ατομική χρήση στον καθένα και ζήτησαν να φέρουν στο τραπέζι ότι μαγνητίζεται».*

4 Νοεμβρίου 2020

Το πρωί οι ΠΑ και ΚΩ *πήραν τα στενά στρώματα και διπλώνοντας τα κάλεσαν την τάξη να παίξει το παιχνίδι του «τούνελ».* Ο ΚΩ είχε περάσει πρόσφατα από τα τούνελ της Εγνατίας. *Εντάχθηκαν όλοι στο παιχνίδι τους αλλά κάποιοι δεν καταλάβαιναν τι είναι τούνελ. Οι εξηγήσεις και τα βίντεο που ακολούθησαν συνοδεύτηκαν από μια τρισδιάστατη μακέτα που η κατασκευή της κράτησε για μέρες. Ήταν πρόταση του ΚΩ που έδωσε ακριβείς οδηγίες «θα κάνεις ένα βουνό με τρύπα για να περνάνε τα αυτοκίνητα από μέσα και αυτό θα είναι το τούνελ».*

Στη μακέτα που κατασκευάστηκε με πολλά ανακυκλώσιμα υλικά παρουσιάζονται όλα τα γεωφυσικά στοιχεία βουνό, ποτάμι, καταρράκτης λίμνη, και τα ανθρώπινα δημιουργήματα, δρόμοι, γέφυρες, τούνελ υπερυψωμένες διαβάσεις. Χωρίστηκαν οικοπέδα, κατασκευάστηκαν σπίτια και αυτοκινητάκια.

Καθημερινά προσέφεραν ιδέες και *δούλευαν όλοι για την ολοκλήρωση της μακέτας*. Ήταν τόση η ανυπομονησία τους να την παίξουν που *όταν τους είπα για την μια πλευρά της που έμεινε ατελείωτη, πήρα την αφοπλιστική απάντηση* «είναι χωράφια, δεν έχει τίποτε»

Ημ.Κατ.4-11-2020 «...πήραν τα στενά στρώματα και διπλώνοντας τα κάλεσαν την τάξη να παίζει το παιχνίδι του «τούνελ». Εντάχθηκαν όλοι στο παιχνίδι τους αλλά κάποιοι δεν καταλάβαιναν τι είναι τούνελ».

Ημ.Κατ.4-11-2020 «Ήταν πρόταση του ΚΩ που έδωσε ακριβείς οδηγίες «θα κάνεις ένα βουνό με τρύπα για να περνάνε τα αυτοκίνητα από μέσα και αυτό θα είναι το τούνελ» Φωτ,17,18

Ημ.Κατ.4-11-2020 «μια τρισδιάστατη μακέτα που η κατασκευή της κράτησε για μέρες».

Ήταν πρόταση του ΚΩ που έδωσε ακριβείς οδηγίες «θα κάνεις ένα βουνό με τρύπα και αυτό θα είναι το τούνελ για να περνάνε τα αυτοκίνητα από μέσα».

Η παράθεση των ημερολογιακών καταγραφών είναι ενδεικτική του πώς λειτούργησε η Π.Τ. όλα τα χρόνια, καθώς και του τρόπου συγκρότησης των δεδομένων. Ακολουθούν ενδεικτικές φωτογραφίες.

Από τις πλήρεις ημερολογιακές καταγραφές, από όπου αντλούμε αποσπάσματα δεδομένων με διαφορετικούς κωδικούς, θα συνεχίσουμε την παράθεση των πρωτόκολλων άλλου επιπέδου, μόνο με τα αποσπάσματα την ημερομηνία και την παράθεση φωτογραφιών.

Επίσης η συγκρότηση δεδομένων με τις ημερομηνίες είναι απολύτως ακριβή. Είναι ο τρόπος να παρουσιασθεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα μια συγκεκριμένη ημέρα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τις επόμενες ή τις προηγούμενες ημέρες δεν υπήρχαν δεδομένα της ίδιας ποιότητας.

Πρωτόκολλο Νο 2: Αποσπάσματα δεδομένων 1^{ης} Π.Π.-1^{ης} Ε.Ο.Π.

Στο Πρωτόκολλο Νο 2 συγκεντρώσαμε τα αποσπάσματα δεδομένων της 1^{ης} Εννοιολογικής Ομάδας Παρατήρησης: «Χρήση και οργάνωση χώρου» με κωδικό «Χώρος».

Ημ. Κατ 22-2-2013: «μεταφορά παιχνιδιών από το κουκλόσπιτο στην παρεούλα, στα στρώματα, στα τραπέζια»

Ημ. Κατ 28-5-2013: «παιχνίδι με μπάλες στο χολ του Νηπιαγωγείου».

Ημ. Κατ 23-10-2015: «έστησαν ένα κουκλόσπιτο στην παρεούλα».

Ημ. Κατ 22-11-2015: «σχεδίασαν το αρχικό τους γράμμα πάνω στα τραπέζια ή στο πάτωμα.

Ημ. Κατ. 23-11-2015: «πρωινό με τις παρέες τους σε διάφορα σημεία της τάξης σε διαφορετικό χρόνο».

Ημ. Κατ. 12-1-2016: «ζαπλωμένοι και καθισμένοι πάνω στα στρώματα παρακολουθούν ένα φωτογραφικό λεύκωμα».

Ημ. Κατ. 13-1-2016: «Το σύνολο των παιχνιδιών των εποχών με κάρτες και καπάκια έμεινε πάνω σε ένα τραπέζι για πολλές μέρες μέχρι να τοποθετηθούν στην παιχνιδοθήκη και να αρχίσει ο δανεισμός τους».

Ημ.Κατ. 23-11-2017: «εργασία σε ομάδες στο πάτωμα, επιλογή χώρου»

Ημ Κατ. 18-2-2018: «σχεδίαση παιχνιδιού διαδρομών με ξυλάκια στο πάτωμα»

Ημ. Κατ. 15-3-18: «δεινόσαυροι παντού».

Ημ. Κατ. 16-3-18: «εργαστήριο κατασκευής σκηνικών για θεατρική παράσταση στον χώρο του Κουκλόσπιτου».

Ημ. Κατ. 18-4-2018: «παιχνίδια με μπαλόνια στην τάξη».

Ημ. Κατ.1.11.2019: «ένωση 3 τραπεζιών σε ένα μεγάλο Κατάληψη των τραπεζιών από είδη σπόρων στα πλαίσια του σχεδίου εργασίας «Τρώγονται όλοι οι σπόροι;»

Ημ. Κατ. 6-11-2019: «πρωινό στην παρεούλα».

Ημ. Κατ. 13-11-2019: «συγγραφή ταμπέλας για παντοπωλείο στο πάτωμα. Μόνιμη κατάληψη χώρου για το παντοπωλείο. Το παντοπωλείο μεταφέρθηκε στην αυλή».

Ημ.Κατ.8-6-20 «Όλο το ξύλινο οικοδομικό υλικό, τα πλαστικά καπάκια, τουβλάκια, μαρκαδόροι, λωρίδες χαρτιών, κομμάτια από ύφασμα, playmobil είναι στο πάτωμα και σε ομάδες σχεδιάζουν μια πόλη».

Πρωτόκολλο Νο 3:1^η Π.Π.-2^η Ε.Ο.Π.

Στο Πρωτόκολλο Νο 3 συγκεντρώσαμε τα αποσπάσματα δεδομένων της 2^{ης} Εννοιολογικής Ομάδας Παρατήρησης: «Σύνορα παιδαγωγικών σχέσεων- Οριοθέτηση παιδαγωγικών ταυτοτήτων», με κωδικό «Σύνορα σχέσεων».

Ημ. Κατ. 16-3-12: *«φτιάχνουμε βάφλες για την τούρτα των γενεθλίων μαθητή σύμφωνα με την επιθυμία του».*

Ημ. Κατ. 8-12-13: *«Η εκπαιδευτικός παίζει τρίλιζα με τους μαθητές»*

Ημ. Κατ. 13-11-14: *«επιδιορθώνει σχισμένο καλσόν και φέρνει ευτυχία».*

Ημ.Κατ. 24-11-2015: *«οι υπεύθυνοι εκπαιδευτές παρουσίασαν τις εντυπώσεις τους, τις δυσκολίες τους, περιέγραψαν αυτά που ένιωσαν, αν η ομάδα τους ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, τι τους δυσκόλεψε και αν πέτυχαν στο να μάθουν όλοι πώς παίζεται η τρίλιζα».*

Ημ.Κατ.12-1-2016: *«διαμορφώνει κλίμα ανάληψης και διαχείρισης γνωστικών θεμάτων από τους μαθητές. Γίνεται βοηθός τους στην οργάνωση των δραστηριοτήτων τους. Παρέχει πληροφορίες για τις δυνατότητες των υλικών και διασφαλίζει την ασφαλή χρήση τους».*//Ημ.Κατ.12-1-2016: *«Ο ΔΗ εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εποχών κάνοντας ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά. Με τον ΓΡ ανέλαβαν γίνουν οι δάσκαλοι του σχεδίου εργασίας «ο Χρόνος.»*//Ημ.Κατ. 13-1-2016: *«Όλες οι δραστηριότητες συναποφασίσθηκαν από τους ΔΗΜ και ΓΡΗ οι οποίοι είχαν την πλήρη συμμετοχή και ευθύνη της οργάνωσης της θεματικής προσέγγισης του Χρόνου».*

Ημ. Κατ. 13-10-17: *«συμμετέχει στη δραστηριότητα μίξης χρωμάτων και αναμειγνύει με τα χέρια της τα ίδια χρώματα».*

Ημ.Κατ. 20-10-17: *«ετοιμασία σκηνικών γιορτής με τις εργασίες των παιδιών».*

Ημ. Κατ. 8-11- 17: *«κάθεται στο πάτωμα και χτίζουν μαζί ένα κάστρο».*

Ημ. Κατ. 23-11-17: *«χτενίζει στην αυλή όλες τις μαθήτριες όπως οι Καρυάτιδες».*

Ημ.Κατ 18-4-18: «έφερε στην τάξη μπαλόνια και θέλησε να κάνει μια δραστηριότητα με αυτά»./Ημ.Κατ 18-4-18: «Είχε μάθει για την βαρύτητα και θέλησε να μεταφέρει στο σχολείο αυτά που έμαθε»./Ημ.Κατ 18-4-18: «Η ιδέα του μαγνήτη τους ενθουσίασε και ζήτησα να φέρουν από το σπίτι αν έχουν μαγνήτες σε διαφορετικά είδη εκτός από τη μεγάλη ποικιλία που διαθέτει η τάξη μας».

Ημ. Κατ. 28-2-2018: «συντονισμός δραστηριοτήτων μαθητών καταγράφει σε πίνακα τις ιδέες των παιδιών για το προτζεκτ των δεινοσαυρων».

Ημ. Κατ.. 13-5-18: «συνεργάζεται με ομάδα που σχεδιάζει παιχνίδια προσφέροντας ιδέες για χρήση υλικών. Εξασφάλιση ασφαλούς χρήσης των υλικών και εργαλείων»

Ημ. Κατ.: 27-2-2018: «σχέδιο εργασίας από τους μαθητές ΑΚ,ΣΑ,ΣΤ,ΚΩ για την εποχή των δεινοσαύρων με αποκλειστική τους ευθύνη στην οργάνωση των δραστηριοτήτων»./ Ημ. Κατ. 28-2-2018: «ιδέα να κατασκευάσουν δεινοσαύρους με lego, δέντρα από χαρτόνι, προετοιμασία κατασκευή μακέτας με χαρτόκουτα».

Ημ.Κατ.13-5-2018: «κατασκευάζουν από κοινού επιτραπέζιο παιχνίδι με ΣΑ, ΕΥ,ΑΡ από το παραμύθι κοκκινোসκουφίτσα. Βοήθεια στην προετοιμασία και χρήση υλικών».

Ημ.Κατ.4-11-2020: « έδωσε ακριβείς οδηγίες «θα κάνεις ένα βουνό με τρύπα για να περνάνε τα αυτοκίνητα από μέσα και αυτό θα είναι το τούνελ»

ΠΑΡ.3.1 Αυτοσχέδια παράταση : «κοίταζε για λίγο τον χώρο και μου υπέδειξε ποια τραπέζια καρεκλάκια και παγκάκια να μετακινήσω για να δημιουργηθεί ο κατάλληλος χώρος.»

ΠΑΡ.3.2: «Ετοίμαζαν την παράσταση για ημέρες κάνοντας πρόβες σε μια γωνία της αίθουσας».

ΠΑΡ.3.5: «Η...ήθελε να σχεδιάσει ένα παιχνίδι. Μου το ανακοίνωσε χωρίς να ζητήσει κάποια βοήθεια. Πήρε τα χάρτινα πλαίσια που έχουμε στην τάξη, επέλεξε τον χώρο που ήθελε να εργασθεί. Όλο το πρωινό καθόταν μόνη της σκεφτόταν, έγραφε τις οδηγίες, ζωγράφιζε και έκοβε τα απαραίτητα σχέδια. Μετά το διάλειμμα εξήγησε στα παιδιά πώς παίζεται το παιχνίδι. Έδωσε τις απαραίτητες επεξηγήσεις και πέρασαν σε δοκιμαστικό παίξιμο. Τότε αντιλήφθηκε ότι είχε παραλείψει κάποια λειτουργία. Την άλλη μέρα το ξανασχεδίασε».

Πρωτόκολλο Νο 4:Αποσπάσματα δεδομένων 2^{ης} Κ.Π.Π.-1^{ης} Ε.Ο.Π.

Στο Πρωτόκολλο Νο 4 συγκεντρώσαμε τα αποσπάσματα δεδομένων της 2^{ης} Κατηγορικής Περιοχής Παρατήρησης: Δυνατότητες Επικοινωνιακού Πλαισίου και 1^{ης} Ε.Ο.Π.: Παιδαγωγική σχέση-Επικοινωνιακές πρακτικές με κωδικό «Σχέση-θέση-ρόλος»

Ημ. Κατ. 14-10-14: *«Κατασκευή κάστρου από ΓΡ,ΔΗ, ΑΝ με κουτιά από γάλα»*

Ημ. Κατ. 21-10-2015: *«Η συζήτηση έκλεισε με την πρόταση να φέρουν ιδέες για το πώς θα δηλώνεται το όνομα αυτού που δανείστηκε ένα βιβλίο και αν το επέστρεψε. Έφυγαν από το σχολείο με ένα «μικρό πρόβλημα» που απαιτούσε τη δική τους λύση την επόμενη μέρα».*

Ημ. Κατ. 21-10-2015: *«Με την βοήθεια των μαθητών που αναγνώρισαν το όνομά τους οι κάρτες έφθασαν στα σωστά χέρια»*

Ημ. Κατ 23-10-2015: *«Έφαγαν πρωινό με τις παρέες τους σε διάφορα σημεία τα τάξης, σε όποια ώρα επιλέγοντας μόνοι τους την ώρα, ανάλογα με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τους».*

Ημ. Κατ 23-10-2015: *«οι μαθητές αποφάσισαν με τι θα ασχοληθούν»*

Ημ.Κατ. 24-11-2015: *«εκπαίδευση από μαθητές στο πάτωμα της τάξης».*

Ημ.Κατ: 17-1-2017: *«όταν ο ΠΑ είχε την ιδέα να μείνουμε όλο το δεύτερο μέρος έξω στην αυλή και να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν μαζί του για όλο το διάστημα μέχρι να σχολάσουν να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν, μαζί του».*

.Ημ.Κατ 18-4-18: *«έδωσαν τους μαγνήτες για ατομική χρήση στον καθένα και ζήτησαν να φέρουν στο τραπέζι ότι μαγνητίζεται»*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«Τους πρότεινα για την αυριανή ημέρα να σκεφτούν από ένα παιχνίδι και αν θέλουν αύριο να το παίζουμε».*

Ημ.Κατ 19-4-18: *«εξηγούσαν τα παιχνίδια που είχαν σκεφτεί και έπαιζε όλη τάξη μαζί».*

Ημ.Κατ. 19-10-2018: *«Καταγραφή απουσιών από τον ΣΑ».*

Ημ.Κατ.4-11-2020: *«μια τρισδιάστατη μακέτα που η κατασκευή της κράτησε για μέρες. Ήταν πρόταση του ΚΩ που έδωσε ακριβείς οδηγίες «θα κάνεις ένα βουνό με τρύπα και αυτό θα είναι το τούνελ για να περνάνε τα αυτοκίνητα από μέσα».*

Πρωτόκολλο Νο5:Αποσπάσματα δεδομένων 2^{ης} Π.Π.- 1^η και 2^η Ε.Ο.Π.

Στο Πρωτόκολλο Νο5 συγκεντρώσαμε τα αποσπάσματα δεδομένων για την 2^η Περιοχής Παρατήρησης: Μετάδοση και Πρόσληψη της γνώσης καθώς και των 2 Εννοιολογικών Ομάδων Παρατήρησης. 1^{ης} Ε.Ο.Π.: Αναλυτικά Προγράμματα με κωδικό «Σύνορα γνωστικών αντικειμένων- σύνορα περιεχομένων» και 2^η Ε.Ο.Π: με Πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης με κωδικό «Έλεγχος γνώσης»

Ημ.Κατ.21-10-2015: *«Η συζήτηση έκλεισε με την πρόταση να φέρουν ιδέες για το πώς θα δηλώνεται το όνομα αυτού που δανείστηκε ένα βιβλίο και αν το επέστρεψε. Έφυγαν από το σχολείο με ένα «μικρό πρόβλημα» που απαιτούσε τη δική τους λύση την επόμενη μέρα».*

Παρ.1-Δρ1: *«Από το κοινό γράμμα στο σταυρόλεξο»*

Παρ.1-Δ.6: *«Παραγωγή προφορικού λόγου. Καλλιέργεια γλωσσικών δομών Αναγνώριση συντεταγμένων, τακτικών αριθμητικών και της έννοιας του μηδενός.*

Παρ1.Ε5.4: *«Παραγωγή προφορικού λόγου. Δημιουργία ερωτήσεων από τις απαντήσεις.*

Εμπλουτισμός λεξιλογίου. Χρήση σωστής μαθηματικής ορολογίας για τον χειρισμό πίνακα διπλής εισόδου με συντεταγμένες».

Παρ.1-Α.1: *«έννοια συμμετρίας ομαδοποιήσεις, οριζόντια και κάθετη γραφή».*

Παρ.1-Α.1 *«Απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, παιχνίδια με τα αρχικά των ονομάτων. Προ-σέγγιση μαθηματικών εννοιών (τόσο-όσο, περισσότερα-λιγότερα, μεγάλο-μεσαίο-μικρό, οριζόντια και κάθετη διάταξη, συμμετρικά γράμματα ως προς οριζόντιο ή κάθετο άξονα συμμετρίας, ταυτίσεις, ομαδοποιήσεις)».*

Ημ.Κατ. 21-10-2015: *«αναγνώρισαν το όνομά τους οι κάρτες έφθασαν στα σωστά χέρια. Ζωγράρισαν ότι ήθελαν και ακολούθησαν παιχνίδια ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης».*

Παρ.3-Δρ. 3.6 *«Παραγωγή προφορικού λόγου με άσκηση στην εκφορά παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων καθώς και της χρήσης του απρόσωπου ρήματος πρέπει και*

ταυτόχρονη γνωριμία με μαθηματικές έννοιες της συμμετρίας, της ταξινόμησης με διαφορετικά χαρακτηριστικά, της αρίθμησης».

Παρ.3-Δρ. 3.7 *«Καλλιέργεια προφορικού λόγου. Η δραστηριότητα απαιτούσε ικανότητα φωνημικής επίγνωση με χρήση βουλητικών προτάσεων θέλω ένα.. ή θα ήθελα ένα...καθώς και ικανότητα αριθμητικού γραμματισμού με τη χρήση των εννοιών μεγάλο μεγαλύτερο, μικρό μικρότερο».*

Παρ.3-Δρ. 3.8 *«Καλλιέργεια προφορικού λόγου με χρήση υποτακτικής σύνδεσης, π.χ. για να μεγαλώσω ή να για να το μικραίνω... με χρήση του απρόσωπου ρήματος έπρεπε να βάλω ή να βγάλω ή να βάλω (Να προσθέσω ή να αφαιρέσω)».*

2^η Ε.Ο.Π: με Πλαίσιο μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης με κωδικό «Έλεγχος γνώσης»

Ημ.Κατ. 24-11-2015: *«οι υπεύθυνοι εκπαιδευτές παρουσίασαν τις εντυπώσεις τους, τις δυσκολίες τους, περιέγραψαν αυτά που ένιωσαν, αν η ομάδα τους ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, τι τους δυσκόλεψε και αν πέτυχαν στο να μάθουν όλοι πώς παίζεται η τρίλιζα».*

Ημ.Κατ.12-1-2016: *«Ο ΔΗ εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εποχών κάνοντας ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά. Με τον ΓΡ ανέλαβαν γίνουν οι υπεύθυνοι του σχεδίου εργασίας «ο Χρόνος»».*

Ημ.Κατ.13-1-2016: *«Όλες οι δραστηριότητες συναποφασίσθηκαν από τους ΔΗΜ και ΓΡΗ οι οποίοι είχαν την πλήρη συμμετοχή και ευθύνη της οργάνωσης της θεματικής προσέγγισης του Χρόνου που κράτησε μέχρι 23-1 2016»*

Ημ.Κατ.:29-3-2016: *«Ο ΤΑ μιλάει για τον ηλεκτρισμό».*

Ημ.Κατ.:20-5-2016: *«Ο ΤΑ κάνει τον δάσκαλο, επιπλέοντα και βυθίζοντα αντικείμενα στο νερό, βαρύ, ελαφρύ»*

Ημ. Κατ: 5-3-2018: *Ο ΣΤ παραδίδει μαθήματα ζωγραφικής δεινοσαύρων στους μαθητές».*

Ημ. Κατ: *«Ο εξηγεί στους συμμαθητές του πώς παίζεται το παιχνίδι με τις συντεταγμένες».*

Ημ.Κατ: 18-4-18: *«έφερε στην τάξη μπαλόνια και ζήτησε να κάνει μια δραστηριότητα με αυτά».*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«εξηγούσαν τα παιχνίδια που είχαν σκεφτεί και έπαιζε όλη τάξη μαζί».*

Ημ.Κατ 18-4-18: *«ζήτησαν να αναλάβουν αυτοί να γίνουν οι δάσκαλοι του μαγνήτη όπως είπαν».*

Πρωτόκολλο Νο 6: Αποσπάσματα δεδομένων 3^{ης} Π.Π.-1^{ης} και 2^{ης} Ε.Ο.Π.

Στο Πρωτόκολλο Νο 6 συγκεντρώσαμε τα αποσπάσματα δεδομένων της 3^{ης} Περιοχής Παρατήρησης: Εσωτερική λογική πρακτικών και των 2 Εννοιολογικών Ομάδων Παρατήρησης. 1^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης με κωδικό «Ρυθμιστικοί Κανόνες» και 2^η Εννοιολογική Ομάδα Παρατήρησης με κωδικό «Διδακτικοί κανόνες»

Ημ. Κατ 22-10-2015: *«Άρχισαν να τα παρατηρούν και αποφάσισαν με ποιο τρόπο θα κόψουν λωρίδες με ψαλίδι ή μόνο με τα χέρια τους. Συζήτησαν για το ποια παιχνίδια θα φτιάξουν».*

Ημ. Κατ. 22-10-2015: *«ζήτησαν και έπαιζαν πολλή ώρα με τα πλαστικοποιημένα εξώφυλλα και τα βιβλία».*

Ημ. Κατ 23-10-2015: *«Έφαγαν πρωινό με τις παρέες τους σε διάφορα σημεία τα τάξης, σε όποια ώρα επιλέγοντας μόνοι τους την ώρα, ανάλογα με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τους».*

Ημ. Κατ 23-11-2015: *«οι μαθητές αποφάσισαν με τι θα ασχοληθούν»*

Ημ.Κατ.12-1-2016: *« Ο ΔΗ εξήγησε σε όλη την τάξη από τη θέση του δασκάλου στην παρεούλα όλα όσα ήξερε για τις αλλαγές των εποχών κάνοντας ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά. Με τον ΓΡ ανέλαβαν γίνουν οι δάσκαλοι του σχεδίου εργασίας «ο Χρόνος.» Ζήτησαν από όλους να φέρουν βιβλία ή φωτογραφίες».*

Παρ.3-Δρ. 3.1*«Προετοιμάζουν μόνα τους θεατρική παράσταση με την ευθύνη της ΚΑ»*

Ημ.Κατ 17-1-2017: *«ρώτησα αν θέλουν την επόμενη ώρα να διαβάσουμε ένα παραμύθι. Αρχικά συμφώνησαν αλλά όταν ο ΠΑ είχε την ιδέα να μείνουμε όλο το*

δεύτερο μέρος έξω στην αυλή και να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν μαζί του για όλο το διάστημα μέχρι να σχολάσουν να παίζουμε εκεί παιχνίδια όλοι συμφώνησαν, μαζί του. Τελικά παίζαμε έξω για όλο το διάστημα μέχρι να σχολάσουν».

Ημ.Κατ 18-4-18: «Τους πρότεινα για την αυριανή ημέρα να σκεφτούν από ένα παιχνίδι και αν θέλουν να το παίζουμε».

Ημ.Κατ 19-4-18: «ήθελαν να αναλάβουν αυτοί να γίνουν οι δάσκαλοι του μαγνήτη όπως είπαν».

Ημ.Κατ.4-11-2020: « πήραν τα στενά στρώματα και διπλώνοντας τα κάλεσαν την τάξη να παίζει το παιχνίδι του «τούνελ».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Ανάλυση Φωτογραφιών

3.1 Αυτοσχέδια παράσταση

Η ... είχε υψηλές δεξιότητες στη σκηνοθεσία αυτοσχέδιων θεατρικών σεναρίων. Ανακοίνωσε την απόφαση να προετοιμάσουν στο χολ του νηπιαγωγείου μια παράσταση. Επέλεξε την ομάδα της και, όταν βγήκαν από την τάξη, τους εξήγησε το σενάριο, μοίρασε τους ρόλους, έκαναν πρόβες και μετά από ένα διάστημα 1 ώρας μου ανακοίνωναν ότι ήταν έτοιμοι για την παράσταση. Ήθελε να καλέσουμε και τα παιδιά του άλλου τμήματος. Όλη η ομάδα χτύπησε την πόρτα της άλλης τάξης για το κάλεσμα.

Μπήκε στην τάξη, *κοίταξε για λίγο τον χώρο και μου υπέδειξε ποια τραπέζια, καρεκλάκια και παγκάκια να μετακινήσω για να δημιουργηθεί ο κατάλληλος χώρος για την παράσταση και τους θεατές. Οι υπόλοιποι μαθητές άφησαν τις δραστηριότητες τους, συμμαζέψαν την τάξη και σε λιγότερο από 15 λεπτά όλα ήταν έτοιμα. Το άλλο τμήμα αποδέχθηκε την πρόσκληση και ήρθαν με μεγάλη χαρά.*

Την ώρα της παράστασης, εκδηλώθηκε ένα μοναδικό ταλέντο στην αφηγηματική ικανότητα, στον συντονισμό της ομάδας, στη σκηνική παρουσία. Ενώ έπαιζε τον ρόλο της, όποτε χρειαζόταν, υπενθύμιζε στους άλλους τα λόγια τους με τρόπο που ενσωμάτωνε την παρέμβαση στο θεατρικό δρώμενο. Μέσα στη σχολική χρονιά επαναλήφθηκαν, δύο ακόμη φορές, αντίστοιχες αυτοσχέδιες παραστάσεις από την ίδια μαθήτριά.

Χωρίς να θέλω να υποτιμήσω την αξία οποιασδήποτε άλλης δραστηριότητας, ένιωσα μοναδική συγκίνηση για αυτήν την παιδαγωγική εμπειρία που έζησα.

Φ.3.1



3.2 Θεατρική παράσταση «ΟΙ ΤΣΙΓΚΑΝΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ»

Η θεατρική παράσταση είχε μια διάρκεια προετοιμασίας αρκετών ημερών. Οι δύο βασικές πρωταγωνίστριες έκαναν πρόβες, συζητούσαν για το σενάριο, επέλεξαν ποια μαθήτριά θα είχε τον βοηθητικό ρόλο, σχεδίασαν την αφίσα και έκαναν τις πρόβες σε μια γωνία της αίθουσας. Κάποια στιγμή άρχισαν να γράφουν τις προσκλήσεις. Δεν είχαν σκεφτεί να γράψουν μία πρόσκληση και να τη φωτοτυπήσουν. Όταν αντιλήφθηκαν την πρόθεσή τους, τις εξήγησα για την ευκολία του να φωτοτυπηθεί η μία πρόσκληση και απλά να γράψουν επάνω το όνομα του κάθε παιδιού. Τελικά το δέχθηκαν, έγραψαν μια πρόσκληση και στη συνέχεια ανέλαβαν τον χειρισμό του

φωτοτυπικού μηχανήματος. Έγραψαν το όνομα του κάθε παιδιού και μοίρασαν τις προσκλήσεις την ώρα της αποχώρησης. Η ημέρα της παράστασης καθορίστηκε, αλλά μια από τις πρωταγωνίστριες άργησε να έρθει. Μετά από μισή ώρα, ήρθε στο σχολείο με τον πατέρα της ο οποίος μας εξήγησε ότι έψαχναν να αγοράσουν κεράσματα για τα παιδιά.

Φ.3.2





3.3 Σχέδιο εργασίας «Δεινόσαυροι»

Μετά την ανάγνωση του βιβλίου «Είμαι το παιδί σας;» του Alex Latimer, εκδηλώθηκε ένα μεγάλο ενδιαφέρον για τους δεινόσαυρους. Οι ΑΚ,ΣΑ,ΣΤ,ΚΩ αποδείχθηκε ότι είχαν πολλές γνώσεις και μεγάλο πάθος. Ζήτησαν να γίνουν «δάσκαλοι για τους δεινόσαυρους». Το σχέδιο εργασίας για την εποχή των δεινοσαύρων, με αποκλειστική ευθύνη των παιδιών στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, κράτησε περισσότερο από έναν μήνα. Καθημερινά πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες, προτάσεις δραστηριοτήτων εκφράζονταν και πολλά αντικείμενα- παιχνίδια και βιβλία εμπλούτιζαν το θέμα. Σταδιακά όλοι οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν και έφερναν από τα σπίτι τους παιχνίδια, βιβλία και ιδέες.

Ημ. Κατ. 27-2-2018: *«σχέδιο εργασίας από τους μαθητές ΑΚ,ΣΑ,ΣΤ,ΚΩ για την εποχή των δεινοσαύρων με αποκλειστική τους ευθύνη στην οργάνωση των δραστηριοτήτων».*

Ημ. Κατ. 28-2-2018: *«ιδέα να κατασκευάσουν δεινοσαύρους με lego, δέντρα από χαρτόνι, προετοιμασία κατασκευή μακέτας με χαρτόκουτα, διατάξεις μεγεθών με τους δεινόσαυρους,*

Ημ. Κατ. 28-2-2018: *«Ζήτησαν να γίνουν «δάσκαλοι για τους δεινόσαυρους»».*

Φ.3.3



Διατάξεις μεγεθών με δεινόσαυρους



Συστηνόμαστε στους δεινόσαυρους



Η τάξη γέμισε παζλ και παιχνίδια με δεινόσαυρους





Κατασκευή μακέτας



Παίξιμο μακέτας





3.4 Κατασκευή κάστρου

Ημ. Κατ. 14-10-14: Οι ΓΡ, ΑΝ, ΔΗ είχαν ζητήσει από όλους τους συμμαθητές να φέρνουν καθημερινά χάρτινα κουτιά από γάλα για να φτιάξουν ένα κάστρο. Ο ΔΗ το σχεδίασε στον πίνακα όπως το φανταζόταν. Έκαναν πάνω στο τραπέζι ένα προσχέδιο και ήταν πολύ χαρούμενοι. Ζήτησαν βοήθεια από τους συμμαθητές τους στο βάψιμο. Όλα τα κουτιά βάφτηκαν με μαύρη μπογιά, και εγώ τα κόλλησα. Η συμβολή μου στη δραστηριότητα ήταν η προετοιμασία των χρωμάτων στο τραπέζι βαφής, καθώς και το κόλλημα με το πιστόλι της σιλικόνης.

Φ.3.4







3.5 Σχεδίαση παιχνιδιού

Η...ήθελε να σχεδιάσει ένα παιχνίδι. Μου το ανακοίνωσε χωρίς να ζητήσει κάποια βοήθεια. Πήρε τα χάρτινα πλαίσια που έχουμε στην τάξη, επέλεξε τον χώρο που ήθελε να εργασθεί. Όλο το πρωινό καθόταν μόνη της σκεφτόταν, έγραφε τις οδηγίες, ζωγράφιζε και έκοβε τα απαραίτητα σχέδια. **Μετά το διάλειμμα εξήγησε στα παιδιά τους κανόνες του παιχνιδιού. Έδωσε τις απαραίτητες επεξηγήσεις και πέρασαν σε δοκιμαστικό παίξιμο. Τότε αντιλήφθηκε ότι είχε παραλείψει κάποια λειτουργία. Την άλλη μέρα το ξανασχεδίασε.**

3.5.1



3.5.2



3.5.3



3.5.4



3.6 Κατασκευή και πλύσιμο ρούχων

Η δραστηριότητα διεξήχθη το 2014 και προέκυψε από μια συζήτηση σχετικά με το πώς φτιάχνονται ρούχα. Ήταν από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με τις οποίες προσεγγίζονται έννοιες. Ετοίμασα δυο πατρόν για μπλούζα και παντελόνι, τα δίπλωσα στη μέση, μιλήσαμε για τη γραμμή συμμετρίας και ζήτησα από τα παιδιά να βρουν ποιος φορούσε κάποιο ρούχο με φερμουάρ ή κουμπιά από πάνω μέχρι κάτω, που θα χρησιμοποιούνταν ως νοητός άξονας συμμετρίας. Άρχισαν να ψάχνουν τα ρούχα των φίλων τους και τα δικά τους, να πηγαίνουν στον καθρέφτη και επίσης να

ψάχνουν μέσα στην τάξη για άξονες και συμμετρικά αντικείμενα. Τα πατρόν αυτά τοποθετήθηκαν σε ένα τραπέζι μαζί με χρωματιστά χαρτιά κάνσον. Σταδιακά όλοι έκοψαν ένα μπλουζάκι και ένα σορτσάκι σε διάφορα χρώματα. Τα ρούχα ομαδοποιήθηκαν ανά χρώμα και ανά είδος και κρεμάστηκαν σε σκοινιά που δέσαμε στην τάξη. Την επόμενη ημέρα κατασκευάσαμε ένα πλυντήριο από δύο κομμάτια φελιζόλ που το ένα είχε στη μέση μια στρόγγυλη τρύπα. Βάλαμε ένα σακουλάκι με νερό ανάμεσα στα 2 κομμάτια και το πλυντήριο ήταν έτοιμο. Ενώσαμε τα 4 τραπέζια και καθίσαμε γύρω από αυτά.

Περιμένοντας να τελειώσει η πλύση, κάναμε υποθέσεις για το πώς θα βγουν τα ρούχα από το πλυντήριο. Κανένας δεν περίμενε την καταστροφή των ρούχων. Ρούχα ξεβαμμένα και χρωματιστά νερά παντού. Βγάλαμε την πλαστική σακούλα με το γαλάζιο νερό και κάναμε δυο τρύπες με καρφίτσα. Παρακολουθούσαν με πόση πίεση έτρεχε το νερό από την κάτω τρύπα και αναφέρθηκε η υδραστατική πίεση. Τα πατρόν ήταν εκεί στη διάθεση τους. Τα επόμενα ρούχα ήταν άσπρα, έτοιμα για βάψιμο με τα χρωματιστά νερά του πλυντηρίου με τη χρήση διαφόρων αντικείμενα αντί για πινέλα, π.χ μπατονέτες, κομμάτια βαμβάκι... Η τάξη εξασφάλισε νεροχρώματα για πολλές εργασίες. Τα χρώματα έμειναν πάνω σε ένα τραπέζι για δέκα περίπου μέρες, όπου τα παιδιά έπαιζαν ελεύθερα με διάφορα μπουκαλάκια, σύριγγες καλαμάκια και ποτηράκια ή έβαφαν συνεχώς καινούργια δικά τους ρούχα που ετοιμάζαν. Φτιάξαμε χρωματιστά παγάκια για ζωγραφική και βάψαμε τα σπιτάκια για την χειμωνιάτικη διακόσμηση της τάξης.

Στο σύνολο των δραστηριοτήτων είχαμε:

Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε «πραγματικές συνθήκες» με άσκηση στην εκφορά παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων καθώς και της χρήσης του απρόσωπου ρήματος πρέπει και ταυτόχρονη γνωριμία με μαθηματικές έννοιες της συμμετρίας, της ταξινόμησης με διαφορετικά χαρακτηριστικά, της αρίθμησης

Προσέγγιση πολλών εννοιών ταυτόχρονα με τις αντίστοιχες λέξεις τους για εμπλουτισμό του λεξιλογίου με λέξεις σχετικά με τα ρούχα, τη συμμετρία του σώματος και των ρούχων, αντίθετες λέξεις βάφω-ξεβάφω, μίξη χρωμάτων, υδραστατική πίεση.







3.6.11

3.7 Δραστηριότητα για τις έννοιες «ανταλλάσσω-χαρίζω»

Η παιγνιώδης δραστηριότητα εκπονήθηκε τον Μάιο του 2015 με σκοπό την κατανόηση των εννοιών «ανταλλάσσω- χαρίζω». Σε ένα ειδικό κουτί υπήρχαν πλαστικά καπάκια με γραμμένα επάνω γράμματα που αντιστοιχούσαν σε όλα τα γράμματα όλων των ονομάτων των μαθητών. Από κάποια συζήτηση με τα παιδιά φάνηκε ότι δεν είχαν κατανοήσει την έννοια «ανταλλάσσω». Η πρόταση για παιχνίδι έγινε δεκτή με προθυμία όπως πάντα. Κάθισαν γύρω από δύο τραπέζια. Πήραμε ένα φλυτζάνι και με αυτό έπαιρνε ο κάθε παιδί καπάκια από το κουτί. Τα άφηνε μπροστά του και διάλεγε ποια από αυτά χρειάζεται για να γράψει το όνομά του. Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία ξεκίνησαν το παιχνίδι τη ανταλλαγής λέγοντας π.χ. ο Γιάννης: Έχω ένα Κ που δεν το χρειάζομαι το ανταλλάσσω με ένα Ν. Όποιος ήθελε ένα Κ το έπαιρνε δίνοντας ένα Ν ή ένα οποιοδήποτε γράμμα που δεν χρειαζόταν, άσχετα αν ήταν το Ν που βόλευε τον Γιάννη. Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώθηκαν οι ανταλλαγές. Όσοι είχαν καπάκια που δεν τα χρειαζόνταν και δεν μπορούσαν πια να τα ανταλλάξουν τα χάριζαν λέγοντας π.χ :έχω ένα Δ και δεν το χρειάζομαι, το χαρίζω στον Δημήτρη. Όσοι μαθητές είχαν δυσκολίες ζητούσαν βοήθεια από τους

συμμαθητές. Όταν συμπληρώθηκαν όλα τα ονόματα μέτρησαν τα γράμματα και βέηκαν το μεγαλύτερο και το μικρότερο. Στο τέλος τα καπάκια μαζεύτηκαν παίζοντας μπάσκετ

Είχαμε καλλιέργεια προφορικού λόγου. Η δραστηριότητα απαιτούσε ικανότητα φωνημικής επίγνωση με χρήση βουλευτικών προτάσεων *θέλω ένα.. ή θα ήθελα ένα...* καθώς και ικανότητα αριθμητικού γραμματισμού με τη χρήση των εννοιών μεγάλο μεγαλύτερο, μικρό μικρότερο.





3.8 Δραστηριότητα γραφής αρχικών με πλαστικά καπάκια

Μια από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες για την απόκτηση φωνημικής επίγνωσης και των μαθηματικών εννοιών προσθέτω-μεγαλώνει, αφαιρώ μικραίνει. Στη μία πλευρά της αίθουσας, σε μία γραμμή κολλήθηκαν ταινίες χαρτοτέιπ. Στην τάξη υπάρχει ένα μεγάλο κουτί με πλαστικά καπάκια που είναι στη διάθεση των μαθητών για οποιαδήποτε δράση ή παιχνίδι.

Τους ζητήθηκε να γράψουν το αρχικό τους με καπάκια πάνω στη γραμμή. Όταν τελείωσαν, τα σχηματισμένα γράμματα ήταν διαφόρων μεγεθών. Διαλέξαμε τυχαία ένα αρκετά μεγάλο και η οδηγία του παιχνιδιού ανανεώθηκε. Έπρεπε όλοι να ξαναγράψουν το αρχικό τους στο μέγεθος του υποδείγματος. Κάποιοι χρειάστηκε να προσθέσουν καπάκια και κάποιοι να αφαιρέσουν. Μόλις τελείωσαν όλοι οι μαθητές άρχισε ένα κινητικό παιχνίδι με μουσική. Έτρεχαν γύρω από τα γράμματα και στο απότομα σταμάτημα της μουσικής προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν σε ποιο γράμμα είχαν σταματήσει και προσπαθούσαν να βρουν σε ποιο όνομα αντιστοιχούσε. Όταν

τελείωσε το παιχνίδι περιέγραψε ο καθένας τις κινήσεις του με τη χρήση του απρόσωπου *πρέπει ή στον αόριστο τύπο έπρεπε*

Είχαμε:

Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης

Καλλιέργεια προφορικού λόγου με χρήση υποτακτικής σύνδεσης, π.χ. *για να μεγαλώσω ή να για να το μικραίνω...* με χρήση του απρόσωπου ρήματος *έπρεπε να βάλω ή να βγάλω ή να βάλω (Να προσθέσω ή να αφαιρέσω)*





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Φωτογραφίες

4.1 Παίζουμε τα αυτοσχέδια παιχνίδια μας

1



2



3



4



5



6



7



8



9 Παιχνίδι διαδρομών με μαγνητικά πιόνια



10 Οι χαρταετοί της άνοιξης



11 Η κοκκινοσκουφίτσα



12



13 Ριβέρσι



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



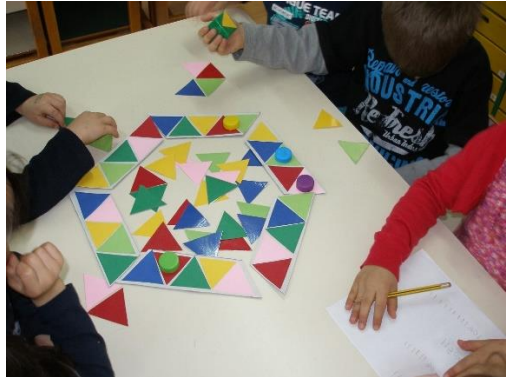
30



31



32



33



34



35



36



37



38



39



40



41



42



43



44



45



46



47-54





55-60





61



62





4.2: Παίζουμε στις δραστηριότητες

64



65



66



67



68



69



70



71



72



73



74



75



76



77 Βάφουμε τα σπιτάκια της σποράς



78



79 Κατασκευάσαμε διαστημόπλοιο
και πετάμε στο διάστημα



80 Συνέντευξη τύπου



81



82



83



84



85



86



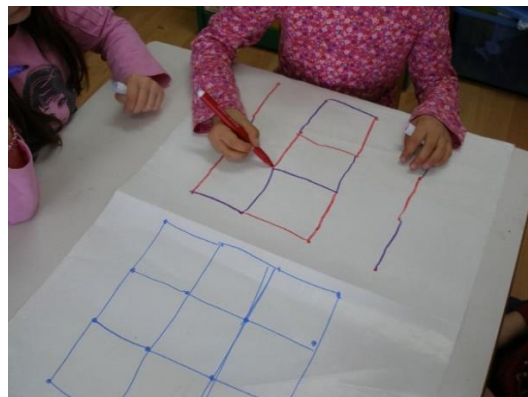
87



88



89



90



91



92



93



94



95



96



97



98



99



100



101



102



103



104



105



106



107



108



109



110



111



112



113



114



115



116



4.3. Κάνουμε τον δάσκαλο

117



118



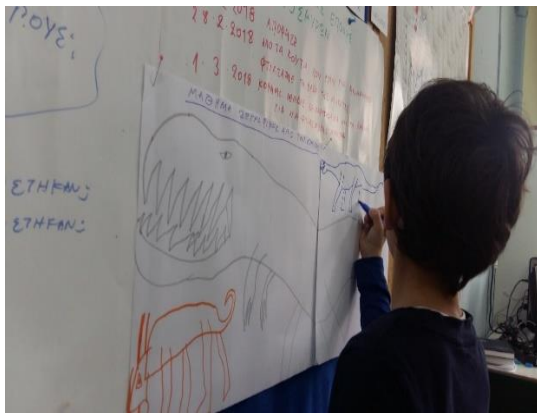
119



120



121



122



123



124



125



126



127



128



129



130

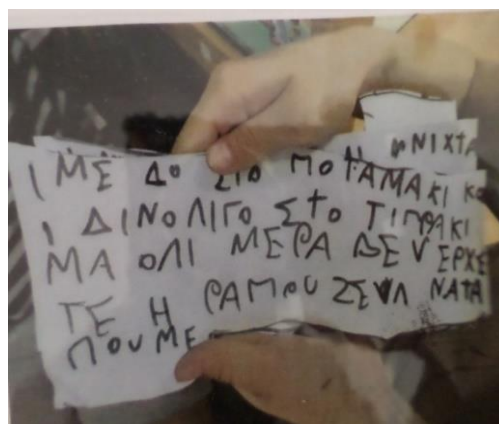


4.4 Γραφές

131



132



133

ΓΑΡΗ ΑΜΠΟΡΑΜΕΝΑ ΕΞΑΜ
 #ΕΜ# Τ ΚΕΤΑ
 ΓΙΑΝΝΗΣ
 17-3-16

134



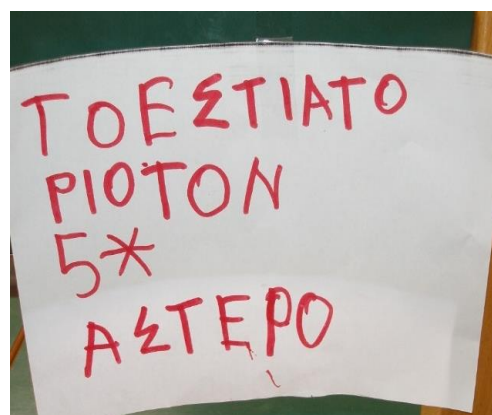
135



135

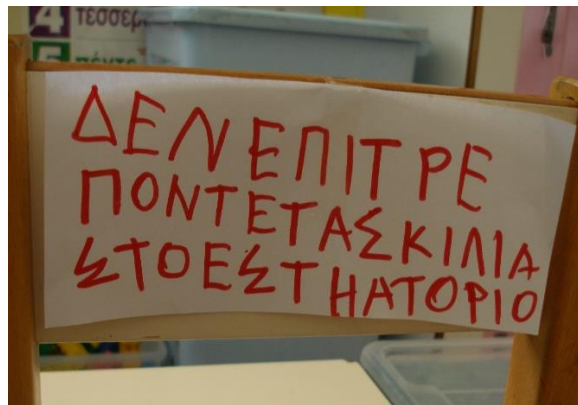


136



137

138



139



4.5 Παίζουμε ελεύθερα

140



141



142



143



144



145



146



147



148

149



150



151



152



153



154



155



156



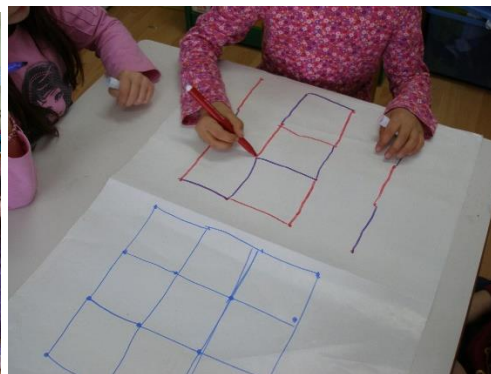
157



158



159



160



4.6 Έργα υψηλής αισθητικής με όλα τα υλικά και τα χρώματα.

161



162



163



164



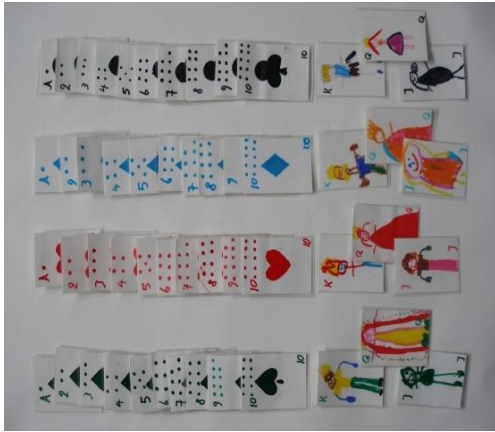
165-166 Πιόνια από πλαστελίνη οι ήρωες των παραμυθιών



167



168



169



170



171



172



173



174



Έργα τέχνης με υφάσματα

175



176



177



178



179



180



181



182



183-184 Από χαρτόκουτα ένα κυκλόσπιτο και ελεύθερη δανειστική βιβλιοθήκη



185



186



187



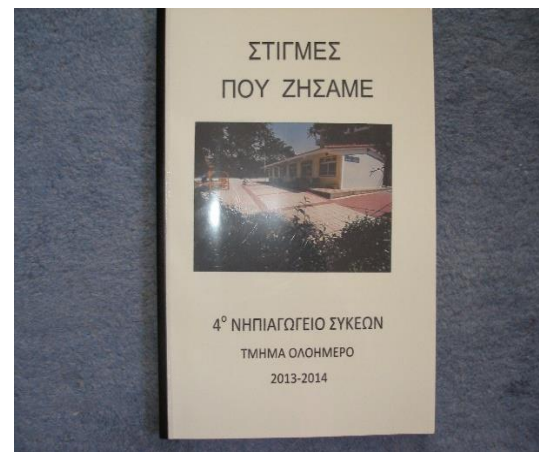
188



189



190



191



192



193



194



195



196



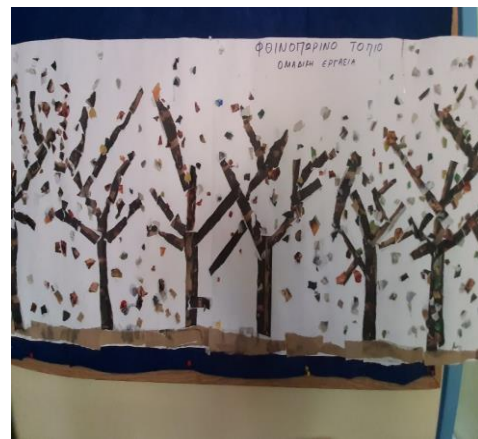
197



198



199



200



201



202



203



204



205



206



207



208



209



210



211



212



213



214



215



216



217



218



219



220



221



222



