

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Οι φυσικές επιστήμες στο ελληνικό νηπιαγωγείο, δηλαδή σε έναν χώρο με διακριτή εκπαιδευτική παράδοση και υψηλή παιδαγωγική αυτονομία

---

*Βασίλης Τσελφές*

*Ομότιμος καθηγητής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,  
ΕΚΠΑ, tselfesv@ecd.uoa.gr*

### *Περίληψη*

*Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) ασχολείται εντατικά, για περισσότερες από τρεις δεκαετίες, με ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση επιστημονικών εννοιολογικών σχημάτων, πρακτικών ή και μεθόδων στον χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Στο πλαίσιο αυτό, εστιάζει σε μαθητές και μαθήτριες με ιδιαίτερα γνωσιακά χαρακτηριστικά, απευθυνόμενη προς εκπαιδευτικούς με καλή έως πολύ καλή γενική παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία. Εκπαιδευτικούς, που δραστηριοποιούνται μέσα σε έναν εκπαιδευτικό χώρο με τον δικό του, διακριτό ως προς τη Σχολική Εκπαίδευση (ΣΕ), εκπαιδευτικό πολιτισμό. Στο κείμενο που ακολουθεί, θα υποστηρίξω ότι ο από παράδοση προσανατολισμός της ΠΕ προς την ανάπτυξη των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων των παιδιών μαζί με το θεσμοθετημένο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής-διδακτικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, έχουν εδώ και καιρό «προικίσει» τον εκπαιδευτικό πολιτισμό των Ελληνικών Νηπιαγωγείων με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που, τα τελευταία τριάντα χρόνια, επιχειρείται διεθνώς να εγκατασταθούν στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, η Διδακτική των ΦΕ διαθέτει ένα έτοιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να δοκιμάσει τις νεότερες διδακτικές της προσεγγίσεις. Αρκεί να μην επιχειρήσει να φέρει τις ισορροπίες της τρέχουσας ευσταθούς λειτουργίας της ΠΕ στα μέτρα των προσδοκιών της ΣΕ, για μάθηση μονοσήμαντων γνώσεων από τους μαθητές. Η επιχειρηματολογία μου θα έχει ένα θεωρητικό και ένα συναφές εμπειρικό κομμάτι και θα αφήνει ανοιχτό το ζήτημα της εμβύθισης της Διδακτικής των ΦΕ στους χώρους των Ελληνικών Νηπιαγωγείων.*

*Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, δυναμική εκπαιδευτικών δομών, εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, πρακτικές εκπαιδευτικών.*

## Εισαγωγή

*Γιατί μας είναι τόσο δύσκολο να δούμε ότι ζούμε σε έναν κόσμο που απλά είναι ζωντανός και γεμάτος εκπλήξεις; Αυτό μάλλον ξεκινάει από όσα διδάσκονται τα παιδιά μας στα σχολεία...*

*Andrew Pickering (2013)*

Στο θεωρητικό μέρος του κειμένου θα ασχοληθώ με ζητήματα διδασκαλίας-μάθησης των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) στην Προσχολική Εκπαίδευση από μια απόσταση που επιτρέπει σε κάποιον να βλέπει ως εξαιρετικά σημαντικό το γενικότερο τοπίο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εντός του οποίου συμβαίνουν τα γεγονότα της διδασκαλίας-μάθησης και ως λιγότερο σημαντική την προσωπική μαθησιακή περιπέτεια του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Αυτό, επειδή θεωρώ ότι η κοινωνική δυναμική του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος καθοδηγεί έως και καθορίζει ουσιαστικά το τι τελικά συμβαίνει με, τα πάντα διαφοροποιημένα εντός του μαθητικού πληθυσμού, μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι κεντρικές υποθέσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθώ για να αναπτύξω τις θέσεις μου είναι δύο. Και οι δύο αφορούν τη *δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος*. Μια δυναμική, που στο μεγαλύτερο εύρος των Επιστημών της εκπαίδευσης, καθώς και στο σύνολο σχεδόν των συστημάτων που αυτές μελετούν, προσεγγίζεται μάλλον γραμμικά· και σε ένα σύστημα, εντός του οποίου δρουν αποφασιστικά όχι μόνο μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς, θεσμικοί παράγοντες και πλήθος πολιτών. Για παράδειγμα, στη Διδακτική των ΦΕ, το κεντρικό πρόβλημα της οικοδόμησης/εποικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης έχει επιβεβαιωθεί ότι επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα γνώση των υποκειμένων. Με ποιον όμως τρόπο; Ποια είναι η δυναμική του ανθρώπινου γνωστικού συστήματος η οποία εμποδίζει κάποια υποκείμενα να οικοδομήσουν, κάποια χρονική στιγμή, την επιθυμητή γνώση ενώ κάποια άλλα, κάτω από τις ίδιες περίπου συνθήκες, όχι; Γιατί, σε όλες τις τάξεις του κόσμου υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες, με τις ίδιες περίπου προϋπάρχουσες αναπαραστάσεις, με την ίδια μητρική γλώσσα, με τα ίδια βιβλία, που έχουν τους ίδιους δασκάλους και κάποιοι/ες απ' αυτούς/ες πετυχαίνουν να οικοδομήσουν με άνεση επιστημονικές ιδέες ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες όχι; Εδώ, η απάντηση που αναγνωρίζει ως αιτία τις προσωπικές διαφορές, τείνει να αναγνωρίζει την *ιστορικότητα* του ανθρώπινου

γνωστικού συστήματος, προσδίδοντάς του σαφώς μη γραμμική δυναμική. Όπως και οι στατιστικά εμφανιζόμενες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, μάλλον μιλούν για κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι υιοθετούνται παρά αναδύονται εντός της σχολικής τάξης. Αλλά στην έρευνα επιμένουμε να χρησιμοποιούμε pre-post tests σε πειραματικά δείγματα και δείγματα ελέγχου, για να πείσουμε ότι μια διδακτική πρακτική είναι καλή, ως εάν η σχέση της διδακτικής παρέμβασης με τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να λειτουργήσει ως μία γραμμική αιτιακή σχέση, μέσα σε ένα απλά πολυπαραγοντικό σύστημα. Είναι όμως έτσι;

Στο κείμενο θα υποστηρίξω θεωρητικά και εμπειρικά ότι τα χαρακτηριστικά της δυναμικής του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να ακολουθούν τα μονοπάτια της πολυπλοκότητας (Mainzer, 1994), τα οποία εκτιμώ ότι είναι τόσο ιδιόρρυθμα και τόσο ξένα με τον Αριστοτελικό ορθολογισμό και εμπειρισμό της νεοελληνικής κουλτούρας, που βγάζουν «έξω από τα νερά τους» πολλές από τις σκέψεις και τις παρεμβάσεις μας. Επιπλέον, θα εστιάσω στην Προσχολική Εκπαίδευση, ισχυριζόμενος ότι έχει μια σαφώς διαφορετική δυναμική από τη Σχολική. Μια δυναμική που λύνει από μόνη της πολλούς από τους γρίφους της Γενικής Εκπαίδευσης αλλά και της Διδακτικής των ΦΕ. Γρίφους, τους οποίους ουσιαστικά κατασκεύασε η δυναμική της Σχολικής Εκπαίδευσης.

### **Θεωρητική προσέγγιση**

Υποθέτω ότι:

a) Το οποιοδήποτε θεσμικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό (υπο)σύστημα, το οποίο εξαιτίας της δυναμικής του μπορεί να αυτοοργανώνεται με ευστάθεια για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Αυτό σημαίνει ότι το συγκεκριμένο σύστημα, κατά κανόνα, δεν επιτρέπει σε παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με τη λογική του αιτίου-αποτελέσματος να δουν τους στόχους τους να υλοποιούνται όπως σχεδιάστηκαν ενώ, αν τυχόν επέλθει κάποια μεταβολή, αυτή γενικά δεν είναι υποχρεωτικά σε προβλέψιμη κατεύθυνση (Sawyer, 2005, Mainzer, 1994, Τσελφές & Παρούση, 2010).

Για να γίνω σαφής, θα δώσω δύο παραδείγματα από τη σχέση της Διδακτικής των ΦΕ με την ελληνική, και όχι μόνο, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένα παράδειγμα που δείχνει την αδράνεια του εκπαιδευτικού συστήματος μπροστά σε επιδιωκόμενες μεταβολές και ένα που δείχνει ότι η πορεία

και η πιθανή σταθεροποίηση μιας μεταβολής φαίνεται τελικά εκ των υστέρων.

Πρώτο παράδειγμα: Στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, όπου διδάσκονται με έμφαση οι ΦΕ, οργανώναμε και εξακολουθούμε να οργανώνουμε την εκπαίδευση έχοντας σαφώς καταγραμμένο στο μυαλό μας, στα Προγράμματα Σπουδών και στους στόχους μας, το τι θέλαμε και θέλουμε να μάθουν τα παιδιά από το γνωστικό περιεχόμενο των ΦΕ· δηλωτικό ή διαδικαστικό και σε κάθε περίπτωση μονοσήμαντο (φτάνοντας στην ακρότητα να θεωρούμε τη φιλοσοφική κατασκευή των *επιστημονικών μεθόδων* ως απεικόνιση των πραγματικών επιστημονικών πρακτικών). Ακόμη και στα τελευταία Προγράμματα Σπουδών (Νέο Σχολείο, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>), όπου το περιεχόμενο έπαψε να συγκροτεί μόνο του τους στόχους των προτεινόμενων διδακτικών ενοτήτων, τα δηλωμένα ως επιδιωκόμενα και αξιολογούμενα μαθησιακά αποτελέσματα πετυχαίνουν να παραφράζουν τις περισσότερες από τις αποκαλούμενες ικανότητες και δεξιότητες, με τρόπο που να μην επιτρέπουν την αποκόλλησή τους από τα γνωστικά περιεχόμενα. Για παράδειγμα, αντί να λέμε «οι μαθητές να μάθουν, να κατανοούν, να γνωρίζουν... τους Νόμους του Νεύτωνα», λέμε οι μαθητές «να μπορούν να πουν, να μπορούν να περιγράψουν, να μπορούν εξηγήσουν... τους Νόμους του Νεύτωνα»· ως εάν ο γνωστικός στόχος ο σχετικός με τους «Νόμους του Νεύτωνα» να αλλάζει με την εισαγωγή του όρου «μπορούν».

Κάτω από αυτές τις συνθήκες και φτάνοντας ως εκπαιδευτικοί στην τάξη, η πιο απλή και «λογική» διδακτική προσέγγιση είναι να πούμε στα παιδιά τι θέλουμε να μάθουν, να τους το εξηγήσουμε, να ελέγξουμε αν το έμαθαν και αν δεν το έμαθαν να επανέλθουμε ξανά και ξανά... (κλασική μέθοδος *μεταφοράς* με επανάληψη του περιεχομένου σε διάφορα επίπεδα απλοποίησης). Όταν είδαμε ότι αυτή η προσέγγιση δεν προχωράει, στραφήκαμε στον Piaget και υποθέσαμε ότι φταίει το γεγονός πως τα παιδιά είναι τα ενεργά υποκείμενα της γνώσης και αυτά πρέπει να την οικοδομήσουν, χωρίς να τους την πούμε. Και έτσι πήγαμε στην *ανακάλυψη*. Φτιάξαμε, με τη μορφή πειραμάτων, προσομοιώσεις του περιβάλλοντος που υποθέσαμε ότι οδήγησε στην επιστημονική ανακάλυψη και εκθέσαμε τα παιδιά σ' αυτά. Αλλά επειδή επιμέναμε τα παιδιά να ανακαλύψουν κάτι που εμείς ήδη ξέραμε και είχαμε εκ των προτέρων αποφασίσει, δεν αντέξαμε τις «εκπλήξεις» που από τη φύση της περιλαμβάνει μια ανακάλυψη (γιατί μάλλον δεν μπορείς να ανακαλύπτεις κάτι που γνωρίζεις ότι ο δάσκαλός σου το ξέρει· αυτό ίσως μπορείς να το μαντεύεις). Τη μετατρέψαμε, ως εκ τούτου σε κα-

θοδηγούμενη ανακάλυψη και κρατήσαμε σταθερό το περιβάλλον της διδακτικής διαδικασίας, όπως και την τελική αξιολόγηση, η οποία εξακολουθούσε να αποκαλύπτει το κεντρικό μας ενδιαφέρον: τι θα μάθουν τα παιδιά. Όταν είδαμε ότι και αυτή η προσέγγιση δεν προχωράει ως γενική κατεύθυνση, στραφήκαμε στις νεότερες προσεγγίσεις των γνωσιακών επιστημών και προσπαθήσαμε να πείσουμε τα παιδιά να *εποικοδομήσουν* αυτό που θέλαμε, σε βάρος των προσωπικών τους γνώσεων και πεποιθήσεων. Στο όριο αυτής της προσπάθειας αναγνωρίσαμε ότι η επιστημονική γνώση μπορεί και πρέπει να μετασχηματιστεί (δες ΠΓΠ, Park & Oliver, 2008) για να καταστεί εφικτή η διαχείρισή της μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα όμως δεν αναγνωρίσαμε ως θεμιτούς, μέσα στο ίδιο πλαίσιο, τους μετασχηματισμούς που επιχειρούν τα υποκείμενα-μαθητές, για να καταστήσουν την επιστημονική γνώση διαχειρίσιμη μέσα στο προσωπικό τους γνωστικό και οντολογικό σύστημα. Αυτούς τους μετασχηματισμούς, πάλι στο όνομα των αξιολογούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τους θεωρήσαμε λανθασμένους. Έτσι, όταν κι αυτή η προσπάθεια «κόλλησε», θυμηθήκαμε τις ικανότητες της «δημιουργικότητας» και της «καινοτομίας», που οι τρέχουσες σε παγκόσμιο επίπεδο κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις επανάφεραν στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, και στραφήκαμε στο όχημα των επιστημονικών διαδικασιών και μεθόδων. Ξεχνώντας ότι τόσο η δημιουργικότητα όσο και η καινοτομία οδηγούν εξ ορισμού σε μη αναμενόμενα αποτελέσματα, προωθήσαμε τη *διερεύνηση*, η οποία όμως θα έπρεπε να καταλήγει στην αξιολογούμενη μάθηση περιεχομένου (με προεξέχον αυτή τη φορά κάποιο συγκεκριμένο διαδικαστικό περιεχόμενο) και έτσι τη μετατρέψαμε σε *καθοδηγούμενη διερεύνηση* με έμφαση στη μεθοδολογική διαχείριση. Με τον τρόπο αυτό, μάλλον επανήλθαμε στο αδιέξοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης: ξέρουμε εκ των προτέρων το αποτέλεσμα μιας διερεύνησης; Είναι σίγουρο ότι αυτό το χαρακτηριστικό δεν αλλοιώνει τελικά τη φύση της διερεύνησης;

Παράλληλα, βέβαια, δοκιμάζουμε και την *ελεύθερη διερεύνηση*, διερωτώμενοι τι τέλος πάντων θα αξιολογήσουμε ως μαθησιακό αποτέλεσμα. Γιατί με ποιον τρόπο θα βαθμολογήσουμε μια ελεύθερη διερεύνηση των μαθητών και των μαθητριών μας, όταν η επιστημονική διερεύνηση, που προσπαθούμε να προωθήσουμε, κρίνεται σύμφωνα με την παράδοση αιώνων, «τυφλά» και με διχοτομικό τρόπο (δεκτή ή απορρίπτεται); Αναβαθμίσαμε, επίσης, και τις αποκαλούμενες *καλές πρακτικές*, μιας και αρχίσαμε να αναγνωρίζουμε ότι οι γενικευμένες θεωρίες/θεωρήσεις μας, στην πορεία τους, δεν αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποδοτικές. Και όλη αυτή η περιπέτεια,

χωρίς το συνολικό ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο να «καταλάβει» και σπουδαία πράγματα. Γιατί;

Δεύτερο παράδειγμα: αφορά την εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής μεταβολής η οποία πέτυχε στην Ελλάδα. Τι όμως πέτυχε; Πρόκειται για την καθιέρωση της υποχρεωτικής-δωρεάν εκπαίδευσης, που έγινε τη δεκαετία του 1960, με στόχο να καταργήσει τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών οικογενειών που για κοινωνικούς/ οικονομικούς/ πολιτισμικούς λόγους έτειναν να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και εκείνων που δεν τα έστελναν. Η παρέμβαση αυτή άλλαξε το τοπίο των κοινωνικά δρώντων υποκειμένων μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο και όχι μόνο. Δεν πρέπει όμως να διαφύγει της προσοχής μας το γεγονός ότι το νέο εκπαιδευτικό τοπίο, το οποίο περιλάμβανε υποχρεωτικά όλα τα παιδιά των Ελλήνων, ισορρόπησε μέσω της παράλληλης, σχεδόν, καθιέρωσης πανελλήνιων αντικειμενικών εξετάσεων. Εξετάσεων, που αναβάθμιζαν ως εξεταζόμενο περιεχόμενο πάλι το γνωστικό ενώ παράλληλα εγκαθιστούσαν ως κεντρικό στόχο της Γενικής Εκπαίδευσης την είσοδο στα Πανεπιστήμια. Με τον τρόπο αυτό, το περιεχόμενο-γνώση, που όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο παράδειγμα φαίνεται να αποσαθρώνει, ως αξιολογούμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής στις διδακτικές προσεγγίσεις των ΦΕ, πετυχαίνει πια, ως αντικειμενικά και πανελλήνια εξεταζόμενο, να πριμοδοτεί τους μαθητές και τις μαθήτριες και με έναν αριθμό μορίων. Έναν αντικειμενικό βαθμό. Έτσι, στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, πέρα από τον κατακερματισμό των αντικειμένων, εγκαταστάθηκε και μια νέα, γενικά αποδεκτή διαφορά-διάκριση. Αυτή μεταξύ των *καλών*, των *μέτριων* και των *κακών*, πανελληνίως συγκρινόμενων, μαθητών. Μια διάκριση, που χαρακτηρίζεται *αξιοκρατική* αλλά κατέληξε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τη διάκριση μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες των *ανώτερων* κοινωνικών/ οικονομικών/ πολιτισμικών στρωμάτων έναντι αυτών που προέρχονται από οικογένειες των *κατώτερων*. Και η διάκριση αυτή δεν συνοδεύεται πια από τη διαφορά του αν το παιδί πηγαίνει ή όχι στο σχολείο. Συνοδεύεται από τη διαφορά του αν παρακολουθεί ή όχι ένα καλό φροντιστήριο. Γιατί;

Η ερμηνευτική υπόθεση την οποία υιοθετώ λέει ότι η περιπέτεια της Διδακτικής των ΦΕ στο ελληνικό σχολείο όσο και η περιπέτεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη σχέση της με τις πανελλήνιες εξετάσεις, συνέβησαν και συμβαίνουν επειδή, απλά, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν διατρέχεται από μια γραμμική αιτιακή δυναμική. Είναι ένα *πολύπλοκο* κοινωνικό σύστημα, με κυρίαρχη μεταβλητή τη δράση/πράξη των υποκειμένων του και

όχι τις διακινούμενες μέσω των δράσεων/πράξεων γνώσεις (Pickering, 2010). Ένα σύστημα, του οποίου οι σταθερές καταστάσεις προκύπτουν με διαδικασίες *αυτοοργάνωσης*, που πετυχαίνουν να ρυθμίζουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα, μέσω των αλληλοσυσχετισμένων δράσεων/ πράξεων τις *εντάσεις-διακρίσεις* που το διατρέχουν (Mainzer, 1994). Και αν προς στιγμή κάνουμε την απλοϊκή σκέψη ότι τα πράγματα δεν είναι έτσι και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα το οργανώνουν με τους Νόμους τους οι θεσμοί (αυτοί φταίνε, λέει η γραμμική λογική), τότε φαντάζομαι ότι αμέσως μετά θα θυμηθούμε ότι τους θεσμούς τους εκλέγουν και σε κάθε περίπτωση τους επηρεάζουν/πιέζουν οι πολίτες, που με τη σειρά τους έχουν ισχυρή εμπειρική άποψη για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος· ήταν σίγουρα και για πολλά χρόνια μαθητές ή και γονείς μαθητών και θυμούνται πολύ καλά τι *έκαναν* στις τάξεις οι δάσκαλοί τους, οι ίδιοι ή τα παιδιά τους, έστω και αν έχουν ξεχάσει τα περισσότερα από όσα φάνηκε ότι *έμαθαν* όταν περνούσαν εξετάσεις. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα, που οργανώθηκε ευσταθώς κάτω από το αίτημα του τι (ποιο δηλωτικό κυρίως γνωστικό περιεχόμενο) πρέπει να μάθουν τα παιδιά, μάλλον προκρίνει από μόνο του τα βασικά χαρακτηριστικά της μεταφοράς στη διδασκαλία και προσαρμόζει οποιεσδήποτε άλλες παρεμβάσεις μας προς όφελος της δικής του κοινωνικής ευστάθειας· μιας ευστάθειας, που ισορροπεί πάνω στο τεντωμένο σκοινί εντάσεων-διακρίσεων, αυτοοργανώνοντας το παρόν του και αυτοϋπονομεύοντας το μέλλον του. Και ας έχουν αρχίσει να σκέφτονται αρκετοί και να προτείνουν να υποβαθμίσουμε το περιεχόμενο των ΦΕ για να μπορούν να το μάθουν όλοι οι μαθητές (για παράδειγμα, να το περιορίσουμε δραστικά, να το μετασχηματίσουμε προγραμματισμένα, κ.ο.κ.) ή και να στραφούμε ουσιαστικά προς τη μάθηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Τα προβλήματα προκύπτουν αμείλικτα: οι γνώσεις που «μπορούν να μάθουν όλοι», πέρα από το ότι δεν μπορούν να είναι ίδιες ακριβώς για όλους, ούτε σταθερές για καθέναν απ' αυτούς, μιας και θα μετασχηματίζονται ανά περίπτωση δράσης (Sewell, 1992), δεν έχει νόημα να αξιολογηθούν-βαθμολογηθούν· ενώ οι ικανότητες και οι δεξιότητες δεν μπορούν να αξιολογηθούν αντικειμενικά και κυρίως συγκριτικά (ποιος τις έμαθε καλύτερα), για να μπορέσει να λειτουργήσει με αποδεκτό τρόπο η διάκριση καλός-κακός μαθητής.

Το ερώτημα είναι αν υπάρχει και λειτουργεί ευσταθώς κάποιο διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύστημα που να ενδιαφέρεται πρωτίστως για δεξιότητες και ικανότητες παρά για γνωστικό περιεχόμενο. Σύστημα που να εστιάζει σε ποιοτικές-προσωπικές και όχι ποσοτικές-συγκριτικές αξιολογήσεις. Σύστημα που να μαθαίνει στους μαθητές την «τέχνη» να ζουν και να

δρουν κοινωνικά, να είναι αποτελεσματικοί στην επιδίωξη των στόχων τους, να δρουν με *αρετή*<sup>1</sup> και *φιλότιμο* και όχι για την *αριστεία*, να συνυπάρχουν ως μοναδικοί μέσα στο πάντα διαφορετικό με κάποιους τρόπους περιβάλλον τους. Η απάντηση είναι ότι προφανώς και υπάρχει! Το εφαρμόζουν εδώ και πάρα πολύ καιρό τα Νηπιαγωγεία! Και εδώ έρχεται η δεύτερη υπόθεση που υιοθετώ:

b) Το σύστημα της Ελληνικής, και όχι μόνον, Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) αυτοοργανώνεται με σαφώς διαφορετικό τρόπο από αυτό της Σχολικής Εκπαίδευσης (ΣΕ): σταθεροποιείται εστιάζοντας στο τι κάνουν/με ποιους τρόπους δρουν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά στις τάξεις και ελάχιστα στο ποιες γνώσεις οικοδομούν (όπως συμβαίνει στη ΣΕ). Έτσι, το σύστημα πετυχαίνει να παράγει απόφοιτους και απόφοιτες, που μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα, με διαφορετικούς τρόπους, σε διάφορα πεδία της προσωπικής και κοινωνικής ζωής και όχι διαφοροποιημένους, καλούς και κακούς αποφοίτους/ες, με βάση τις βαθμολογίες τους (όπως συμβαίνει στη ΣΕ).

Πριν επιχειρηματολογήσω υπέρ αυτής της υπόθεσης θα ήθελα να διευκρινίσω ότι δεν αποτελεί στόχο του παρόντος κειμένου η διατύπωση κάποιας πρότασης συνολικού μετασχηματισμού του συστήματος της ελληνικής ΣΕ. Και αυτό, γιατί μια τέτοια πρόταση συμβαδίζει από τη φύση της με την ανάληψη σημαντικού ρίσκου, που κανείς δεν φαίνεται να είναι διατεθειμένος να αναλάβει: η ΣΕ στην Ελλάδα (και όχι μόνο) έχει αυτοοργανωθεί στη σταθερή κατάσταση που περιγράψαμε με τα παραδείγματα της πρώτης υπόθεσης, τουλάχιστον σε ότι αφορά τις ΦΕ. Αυτό σημαίνει ότι βρίσκει πάντα τρόπους (είτε μέσω θεσμικών προσαρμογών, είτε μέσω πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, των γονέων ή των μαθητών, είτε μέσω προσαρμογών των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ευρύτατο παράλληλο χώρο της μη τυπικής-φροντιστηριακής εκπαίδευσης κ.ο.κ.) να καλύπτει τα λειτουργικά κενά που δημιουργούνται· ενώ κάποια προσπάθεια μείζονος μεταβολής, πιο πιθανό είναι να προκαλέσει την «κατάρρευση» του συστήματος προς μια μη προβλέψιμη κατεύθυνση παρά να το οδηγήσει «συντεταγμένα» προς κάποια προσχεδιασμένη μορφή. Ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη για κάτι τέτοιο;

Αντίθετα, θα επιχειρηματολογήσω υπέρ της δεύτερης υπόθεσης, θεωρώντας ότι η ίδια δυναμική (των πολύπλοκων συστημάτων) έχει επιτρέψει την ευσταθή λειτουργία της ΠΕ πάνω σε μια διαφορετική διάκριση. Τη διάκριση παιδί-ενήλικος, η οποία διαφοροποιεί «αυτονόητα» τα χαρακτηριστικά,



τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μεταξύ των δύο κατηγοριών «πολιτών», αλλά επιτρέπει τελικά την μέσω εκπαίδευσης κοινωνική αναπαραγωγή, με «ανθρώπινους» όρους. Όρους, που αναγνωρίζουν τις αξίες της ποικιλίας, της προσωπικότητας και της καταλληλότητας, ως ανώτερες από αυτή της αξιοκρατίας. Έτσι, αν ο χώρος της Διδακτικής των ΦΕ αναγνωρίσει τη διαφορετική ως προς τη ΣΕ δυναμική που διαθέτει ο χώρος της ΠΕ, τότε ανοίγεται ένα πεδίο εφαρμογών, όπου οι επιτυχείς παραγωγές της σύγχρονης Διδακτικής μπορούν ίσως να υποδείξουν γενικότερες δυνατότητες του συνολικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος· και να τις υποστηρίξουν μέχρι αυτές να καταστούν, ίσως, αυτονόητες.

Ξεκινάω την επιχειρηματολογία μου αντιγράφοντας τον A. Pickering (2010): ... αν υπάρχει ένας ήλιος γύρω από τον οποίο γυρίζουν όλα τα άλλα, τότε αυτός είναι η επίτευξη (performance)· όχι η γνώση. Η γνώση είναι ένας πλανήτης ή ίσως ένας κομήτης, που κάποιες φορές συμμετέχει στη δυναμικής της πράξης (practice) και κάποιες φορές όχι. Και το σημαντικό ... είναι ότι η πράξη έχει τη δική της δομή που κάποιος μπορεί να εξερευνήσει και να μιλήσει γι' αυτή... (σ. 381). Και η πράξη/ πρακτική/ επίτευξη είναι αυτή που αποθεώνεται στον χώρο της ΠΕ, από τους θεσμούς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους λοιπούς «κοινωνικούς εταίρους».

Οι θεσμοί, στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, [http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps\\_Nipiagogiou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf)) μιλούν ρητά για προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων τα οποία (ακόμη και αν έχουν αναφορά σε κάποια ακαδημαϊκά γνωστικά αντικείμενα) δε 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. Τα νεότερα επίσης Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (<http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20-%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/1ο%20Μέρος.pdf>), τα οποία δεν έχουν ακόμη εφαρμοστεί, αν και εμφανίζουν διακριτά γνωστικά αντικείμενα, καταλήγουν να προτείνουν ότι: Μέσα σε ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν μαθησιακές εμπειρίες, μέσω δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο παιχνιδιών, ρουτίνων, καταστάσεων καθημερινής ζωής, (ανοιχτών) διερευνήσεων, οργανωμένων δραστηριοτήτων. Βέβαια, το δεύτερο αυτό ΠΣ προτείνει και μια διαδικασία αξιολόγησης, της οποίας ο κύριος σκοπός είναι να ανακαλύψει αυτά που το παιδί γνωρίζει, κατανοεί, σκέφτεται, αισθάνεται και μαθαίνει, συλλέγοντας πληροφορίες από αυτά που κάνει. Δηλαδή, αν και

αναγνωρίζει ως θεμελιώδη αυτά που το παιδί *κάνει*, ανοίγει την πόρτα προς μια ΠΕ η οποία ενδιαφέρεται για τις *γνώσεις*, μάλλον με τον τρόπο που ενδιαφέρεται και η Σχολική (σε επίπεδο αξιολόγησης). Μια πόρτα, που η τρέχουσα ζωή στα Νηπιαγωγεία, ευτυχώς κατά την άποψή μου, δεν έχει διαβεί ακόμη. Παιδιά και εκπαιδευτικοί ως δρώντα υποκείμενα εντός της σχολικής κοινότητας, φαίνεται να ευτυχούν όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους αρέσουν και μπορούν να τις «βγάσουν πέρα»: οι σχολικές τάξεις γεμίζουν ασφυκτικά τους τοίχους τους με τα τεκμήρια της επιτυχούς ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων· οι εκπαιδευτικοί αναζητούν δραστηριότητες πέρα από τα ΠΣ και τους Οδηγούς του Εκπαιδευτικού, είτε οικοδομώντας περιστασιακά μικρές κοινότητες που συνεργάζονται και ανταλλάσσουν ιδέες για δραστηριότητες, είτε παρακολουθώντας με μεγάλη συχνότητα σχετικές επιμορφώσεις, αρκετές φορές με προσωπικά τους έξοδα· τα σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) προβάλλονται, δημοσιοποιώντας τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκουν τους μαθητές τους· ενώ ακόμη και οι προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες των Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης αξιολογούν θετικά τα μαθήματα που τους προσφέρουν ευκαιρίες να «μάθουν δραστηριότητες» για τις μελλοντικές τους τάξεις. Οι γονείς, επίσης, εμφανίζονται ικανοποιημένοι, μέχρι και περήφανοι, αν το παιδί τους πάει σε ένα σχολείο με πολλές δραστηριότητες και επιλέγουν, αν έχουν τη δυνατότητα, να το στέλνουν εκεί, ενώ η προσωπική τους αγωνία επικεντρώνεται στο αν το παιδί τους «συμμετέχει» στις δραστηριότητες και «τα καταφέρνει»· οι γονείς ενδιαφέρονται και ρωτούν τα παιδιά τους «τι κάνατε σήμερα στο σχολείο» παρά «τι μάθατε», ενώ οι μαθητές, ως απάντηση αφηγούνται πάντα το «τι έκαναν». Τα ιδιωτικά και όχι μόνο σχολεία προβάλλουν την ποιικιλία των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους μαθητές τους, για να κερδίσουν την εκτίμηση των γονέων. Τέλος, η ανεξάρτητη παραγωγή εκδόσεων, από τους «κοινωνικούς εταίρους», με «Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο» ανθούσε από παλιά και εξακολουθεί να ανθεί και στο νεότερο ψηφιακό περιβάλλον· η αναζήτηση στο Google.gr, με λέξη-κλειδί «Δραστηριότητες για Νηπιαγωγείο» δίνει μέχρι και 1.700.000 αποτελέσματα ενώ οι άτυπες/μη τυπικές δομές εκπαίδευσης, που λειτουργούν παράλληλα προς την ΠΕ, στηρίζονται λειτουργικά και επιβιώνουν οικονομικά επίσης μέσω των δραστηριοτήτων (σε διαδικασίες όπως η φύλαξη και δημιουργική απασχόληση των παιδιών, τα προγράμματα επισκέψεων σε μουσεία κ.ο.κ.).

Αυτή η αυτοοργανωμένη εκπαιδευτική ισορροπία δεν υλοποιεί κάποια παράξενη ιδέα. Υλοποιεί τη διάσημη και γενικά αποδεκτή ιδέα του να «μάθουμε τα παιδιά πως να μαθαίνουν», πως να οικοδομούν, δηλαδή, τη γνώση

που χρειάζονται, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι κανένα ενεργό υποκείμενο δεν μαθαίνει (οικοδομεί ή μετασχηματίζει τη γνώση που χρειάζεται) με τον τρόπο που μαθαίνει κάποιος άλλος· ούτε μαθαίνει τα ίδια ακριβώς πράγματα με κάποιον άλλο. Ιδέα που φαίνεται να αποτελεί τον διδακτικό-μαθησιακό κορμό της διδασκαλίας των παραστατικών τεχνών, όπου οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μάθουν μια Τέχνη και όχι τα αποτελέσματά της. Προτείνεται από την ατζέντα της Σεούλ (UNESCO, 2010) ως οδηγός για την αναμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης. Συγκροτεί το πραγματιστικό, ανεστραμμένο πρόγραμμα πανεπιστημιακών σπουδών που είχε εισηγηθεί ο Dewey· ένα ΠΣ που έχει ως στόχο οι φοιτητές να μάθουν, για παράδειγμα, την «τέχνη» της Επιστήμης και όχι τα αποτελέσματά της (Stoller, 2018). Περιγράφεται ως δυναμικά αναπόφευκτο γεγονός για τη λειτουργία μιας ζωντανής κοινωνικής δομής (Sewell, 1992). Προτάσεις και εφαρμογές, που φαίνεται ότι μπορούν να είναι παραγωγικές, αρκεί να αποδεχτούμε ότι κάθε καλλιτέχνης έχει τον δικό του τρόπο να ασκεί την Τέχνη του· κάθε επιστήμονας τον δικό του τρόπο να παράγει επιστημονική γνώση· κάθε μαθητής τον δικό του τρόπο να μαθαίνει· κάθε πολίτης τον δικό του τρόπο να μετασχηματίζει τα όσα γνωρίζει για να «επιβιώνει» όταν βρεθεί μέσα σε μια καινούργια κατάσταση. Προτάσεις και εφαρμογές χρήσιμες και για τη Διδακτική των ΦΕ, αρκεί να αποδεχτούμε ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος οικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης. Άλλωστε, η μεθοδολογία μάλλον αποτελεί έναν συμφωνημένο τρόπο να παρουσιάζεται η επιστημονική γνώση που με κάποιον τρόπο έχει παραχθεί. Δεν αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο η γνώση αυτή παράγεται/κατασκευάζεται από τον δημιουργό της. Τον τρόπο αυτό τον ξέρει, μάλλον κατά προσέγγιση, μόνο το υποκείμενο που τον χρησιμοποιεί, τον εφαρμόζει και τον παραλλάσσει στην πράξη κάθε φορά που επιδιώκει να πετύχει έναν στόχο. Η δουλειά της εκπαίδευσης, όπως δείχνουν τα Νηπιαγωγεία, οι Σχολές των Καλών Τεχνών, κάποια πανεπιστημιακά ΠΣ αλλά και η καθημερινή ζωή, είναι να δώσει στόχους στους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθήσει να βρουν τους προσωπικούς τους δρόμους προς τη δημιουργία (γιατί η οικοδόμηση της γνώσης για το κάθε υποκείμενο, είναι κάθε φορά δημιουργία). Δρόμους, που αποκτούν μορφή μέσα από την οικοδόμηση, τόσο προσωπικών, όσο και κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, για διάφορες περιπτώσεις εφαρμογής. Γιατί η οικοδόμηση και ο μετασχηματισμός της γνώσης συντελούνται αναπόφευκτα εντός της πράξης.

Αλλά, θα πείτε, οι Σχολές Καλών Τεχνών ενδιαφέρονται να βγάλουν διαφοροποιημένους καλλιτέχνες, που θα δημιουργήσουν καινοτόμες πρα-