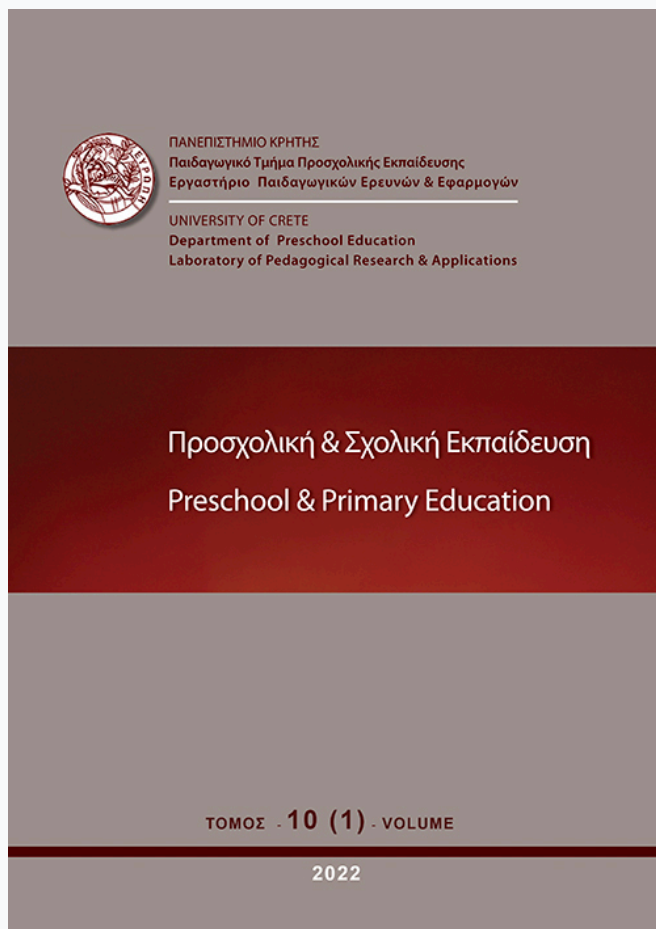


Preschool and Primary Education

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2022)

May 2022



Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του B. Bernstein

Μαρία Μουμουλίδου

doi: [10.12681/ppej.26850](https://doi.org/10.12681/ppej.26850)

Copyright © 2022, Μαρία Μουμουλίδου (Maria Moulidou)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μουμουλίδου Μ. (2022). Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του B. Bernstein. *Preschool and Primary Education*, 10(1), 65–98. <https://doi.org/10.12681/ppej.26850> (Original work published 29 Απριλίου 2022)

Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του B. Bernstein.

Μαρία Μουμουλίδου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξελικτική διερεύνηση των πυχών των παιδαγωγικών πρακτικών σε τέσσερα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείου (1896-1989), με βάση τη θεωρία του B. Bernstein για τους παιδαγωγικούς κώδικες και τον παιδαγωγικό λόγο, εστιάζοντας στη δόμηση της έγκυρης γνώσης, στις μεθόδους πρόσληψής της και στη σχέση διδάσκοντος-διδασκομένου. Η προσέγγιση του αντικειμένου μελέτης ήταν ποιοτική με χρήση θεματικής ανάλυσης των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την προοδευτική μετατόπιση των ορατών παιδαγωγικών πρακτικών σε αόρατες, την οργάνωση της έγκυρης γνώσης με ισχυρά σύνορα καταρχήν σε σταδιακή δόμηση με μη ευκρινή σύνορα, τη μετάβαση από ένα είδος γνώσης επικεντρωμένο στην καθημερινή εμπειρία του παιδιού στη γνώση ως αποτέλεσμα επιστημονικής πρακτικής, την αλλαγή της έγκυρης γνώσης από αποσπασματική σε συνολική, τη μεταβολή του ρυθμού μετάδοσης και πρόσληψης από αυστηρό σε χαλαρό και την προοδευτική μετάβαση του ελέγχου της επικοινωνίας και της σχολικής εργασίας από τη νηπιαγωγό στη διαπροσωπική επικοινωνία, με διατήρηση και κάλυψη της ασυμμετρίας της σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα, έγκυρη γνώση, κοινωνιολογική θεωρία Bernstein, νηπιαγωγείο, παιδαγωγικές πρακτικές

Summary. This study looks into the pedagogical practices in four nursery school curricula (1896-1989), through the lens of B. Bernstein's theory on pedagogical codes and pedagogical discourse, focusing on the construction of valid knowledge, the methods of its reception, and the relationship between teacher and student(s). For the purposes of this study, a qualitative approach was adopted by deploying thematic data analysis. The findings of the research shed light on the gradual shift from visible pedagogical practices into invisible ones, and from the initial organization of valid knowledge with concrete boundaries into its gradual construction with less visible boundaries; the transition of a type of knowledge centred on the children's everyday experience towards knowledge as the outcome of scientific practice; the modification of valid knowledge from being fragmentary into becoming holistic; the change of the rigid pace of knowledge transference and reception into a more casual one; and the gradual transition from the nursery school teacher's tight control of communication and activities into interpersonal communication, although the asymmetry of the relationship between teacher and student(s) is maintained and concealed.

Keywords: curricula, valid knowledge, Bernstein's sociological theory, nursery school, pedagogical practices

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Μαρία Μουμουλίδου*, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Θράκης, Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη, e-mail: mmaria@psed.duth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφία για τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα με βάση τη θεωρία των κωδίκων του B. Bernstein μελετάται κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, από τον Γ. Κουστουράκη και τους συνεργάτες του από τη δεκαετία του 2000 και εστιάζει σε επιμέρους γνωστικές περιοχές και έννοιες όπως οι τέχνες και τα μαθηματικά, σε ζητήματα όπως ο σχολικός χώρος, η σχέση της κοινωνιολογικής γνώσης με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και έννοιες όπως η πολιτειότητα και η διδασκαλία της (Κουστουράκης, 2017· Koustourakis, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2018a, 2018b· Koustourakis et al., 2014).

Αντίθετα, οι μελέτες που αναφέρονται σε άλλα πεδία, ζητήματα και έννοιες της θεωρίας του Bernstein είναι περισσότερες. Ενδεικτικές μελέτες είναι αυτές για τα διδακτικά εγχειρίδια, το ζήτημα της πειθαρχίας, την έννοια της αναπλαισίωσης στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, την κοινωνική και πολιτική γνώση στο σχολείο, την έννοια του έθνους στα σχολικά βιβλία, τις κοινωνικές επιστήμες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τους νοηματικούς προσανατολισμούς μαθητών ή ακόμα την ιστορική και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ασημάκη κ.ά, 2016· Κουλαϊδής, 1994· Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998α, 1998β· Λάμνιαν, 2000· Μακρυνιώτη & Σολομών, 1991, 1998· Σολομών, 1994· Σολομών κ.ά, 1996· Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010· Φωτεινός, 2004).

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση και η ανάδειξη των παιδαγωγικών πρακτικών και των συνδέσεών τους στα προγράμματα του νηπιαγωγείου, με σκοπό να κατανοηθεί καλύτερα ο ρόλος και ο χαρακτήρας των κανόνων που τις διέπουν, αλλά και τα μηνύματα που εμπεριέχουν, που στηρίζουν τόσο την παιδαγωγική επικοινωνία στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης όσο και τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Η διερεύνηση αυτή στηρίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο της θεωρίας των κωδίκων του B. Bernstein (2015) και ιδιαίτερα στην έννοια της παιδαγωγικής πρακτικής και των τροπών της, ενώ το εμπειρικό της υλικό συγκροτείται από την ανάλυση προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και βιβλίων εκπαιδευτικού και νηπίου.

Έχοντας ως αφετηρία τη θέση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολιτικό κείμενο (Φωτεινός, 2020), η επιλογή της θεωρίας του Bernstein για τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων του ελληνικού νηπιαγωγείου ήταν το λογικό επακόλουθο «για να διαπιστώσουμε τις τάσεις και τις ιεραρχήσεις που υπάρχουν, συνάμα με τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να λαμβάνουν χώρα προϊόντος του χρόνου [...] με «εργαλεία» τις έννοιες-κώδικες «ταξινόμηση» και «περιχάραξη» (Φωτεινός, 2020, σ. 36), ώστε να διαπιστωθεί η ανταπόκρισή τους με «τις ανάγκες και προσδοκίες μιας κοινωνίας» (Φωτεινός, 2020, σ. 36). Πιο συγκεκριμένα ακόμα, η επιλογή της θεωρίας του Bernstein εξυπηρετεί την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τρόπο συστηματικό, καθώς εστιάζει «στη διαίρεση της εκπαιδευτικής γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα (αναλυτικά προγράμματα) και στον τρόπο μετάδοσής της (παιδαγωγική), δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης και τη σχέση της με την εξουσία» (Σολομών, 2015α, σ. 13).

Η επικέντρωση της θεωρίας του Bernstein στη συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου, των πρακτικών, στη μετάδοση της γνώσης και στην εκπαίδευση ως μηχανισμό πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bernstein, 2015) τονίζει τη θέση του νηπιαγωγείου – και του σχολείου γενικότερα – ως έναν από τους πρώτους θεσμούς εισαγωγής του παιδιού στον πολιτισμό (Bruner, 1996), καθώς εξυπηρετεί «μία αρχή ανα-πλαισίωσης» (Bernstein, 1989, σ. 35). Οι τυπολογίες, η συγκρότηση κατηγοριών και η δόμηση κατηγορικών σχέσεων στη θεωρία του Bernstein (Σολομών, 2015) αποτελεί βάση πάνω στην οποία μπορούν να μελετηθούν κρίσιμες πτυχές της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς τα «εργαλεία» που χρησιμοποιεί είναι αποτελεσματικά «κλειδιά» για την κριτική κατανόηση και ερμηνεία της λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Αυτό, ως μηχανισμός που επιλέγει στη βάση κριτηρίων, αντανακλά στα προγράμματά του και στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη, υπονοούμενες πολιτισμικά

αξίες «που δεν είναι ποτέ ξένες με τις αναγνωρισμένες προτεραιότητες κάθε κοινωνικής τάξης, κάθε φύλου ή ακόμα κάθε κοινωνικής εξουσίας» (Bruner, 1996, σ.).

Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης με βάση τη θεωρία του Bernstein, αλλά και άλλων θεωριών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στην κλασική εργασία των Chamboredon και Prévot (1973), είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η έλλειψη αυτή καταδεικνύει την αναγκαιότητα της μελέτης τους, πολύ περισσότερο που η κοινωνιολογική οπτική παρέχει μια κριτική προβληματική στον προσανατολισμό των προγραμμάτων, στην ανάδειξη συνεχειών και τομών – όσον αφορά σκοπούς, παιδαγωγικές πρακτικές και σχέσεις –, τα τοποθετεί στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτικό τους συγκείμενο και τα αναδεικνύει ως καταστατικά κείμενα του νηπιαγωγείου.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει ένα θεωρητικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζονται τα θεωρητικά εργαλεία του Bernstein πάνω στα οποία βασίστηκε η έρευνα, και ένα ερευνητικό, με τη μεθοδολογία, την ανάλυση και τα αποτελέσματα της έρευνας σε τέσσερα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου, από το πρώτο, του 1896 ως εκείνο του 1989.

Θεωρητικό πλαίσιο

«Τα παιδιά που έχουν πάει στο νηπιαγωγείο τείνουν να εκδηλώνουν μια γενική ανωτερότητα επίδοσης στις τάξεις του δημοτικού σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο» (Apple, 1986, σ. 112). Η συμβολή του νηπιαγωγείου για την καταπολέμηση των ανισοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι αναγνωρισμένη από τη δεκαετία του '60 με προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑⁱ και από τη δεκαετία του 80 στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γαλλία (Charlot, et al., 1992· Rochex, 2001· Bautier, 2006· Bautier & Rayou, 2009· Joigneaux, 2009· Plaisance, 1986), με την επίδραση κυρίως των εργασιών των P. Bourdieu και B. Bernstein. Πρόκειται για έρευνες που δείχνουν με ποιο τρόπο το σχολείο, όπως και «το νηπιαγωγείο στις συνήθειες πρακτικές του μπορεί να συμβάλλει, χωρίς να το θέλει, στον αποκλεισμό ορισμένων να μαθαίνουν τι είναι σχολείο στο σχολείο» (Bautier, 2009, σ. 72). Ταυτόχρονα, διεθνείς οργανισμοί υπογραμμίζουν τη σημασία της ισότιμης πρόσβασης σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης και την ανάγκη λήψης πολιτικών αποφάσεων για την αναβάθμισή της, αλλά και την ανάγκη προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις στρατηγικές μάθησης των νηπίων.ⁱⁱ

Η θεωρία των κωδικών του B. Bernstein επηρέασε διεθνώς την κοινωνιολογική έρευνα (Solomon, 2007), αναγνωρίζοντας τον αποφασιστικής σημασίας ρόλο του νηπιαγωγείου, καθώς «δεν μπορεί να υπάρχει αποτελεσματική τυπική εκπαίδευση εκεί όπου δεν έχουν προβλεφθεί τύποι κατάλληλων σχολείων ισότιμης αξίας, εκεί όπου δεν εφαρμόστηκε ένα σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης γι αυτούς που το έχουν ανάγκη» (Bernstein, 2007, σ. 16). «Ο κώδικας ορίζεται ως μια ρυθμιστική, σιωπηρά προσλαμβανόμενη αρχή, η οποία επιλέγει και ενοποιεί: κατάλληλα νοήματα (κανόνες αναγνώρισης), μορφές πραγμάτωσης (κανόνες πραγμάτωσης), πλαίσια ανάδειξης» (Bernstein, 2015, σ. 55).

Προς αυτήν την κατεύθυνση εκπονήθηκαν αναλυτικά προγράμματα (curriculums) που «ορίζουν αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση» (Bernstein, 2015, σ. 63-64), προτείνοντας περιεχόμενα και ιδιαίτερες μορφές παιδαγωγικών πρακτικών για τη μετάδοση ή οικοδόμησή τους, διαμορφώνοντας συνακόλουθες μορφές κοινωνικοποίησης του παιδιού. Όταν η μόνωση ανάμεσα στα περιεχόμενα είναι ισχυρή, υποδεικνύεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα συλλογής, ενώ όταν είναι μειωμένη, έναν συγχωνευμένο τύπο (Bernstein, 2015, σ. 67).

Η κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein (2007, 2015), στην οποία στηρίζεται η παρούσα μελέτη, πραγματεύεται το ζήτημα της ύπαρξης γενικών κοινωνιολογικών αρχών που υποστηρίζουν τη συγκρότηση της γνώσης στην παιδαγωγική επικοινωνία, παρέχοντας εμπειρικά επιχειρήματα για την έννοια των παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς είναι αυτές που συνιστούν το «βασικό κοινωνικό συγκείμενο μέσα από το οποίο ασκείται η πολιτισμική

αναπαραγωγή-παραγωγή» (Bernstein, 2007, σ. 25). Με άλλα λόγια, «ο όρος «παιδαγωγική πρακτική» αναφέρεται σε ένα θεμελιώδες κοινωνικό πεδίο για την (ανα)παραγωγή της κουλτούρας. Αλλά ειδικότερα αναφέρεται και στο επίπεδο όπου λειτουργούν οι κανόνες αξιολόγησης, οι οποίοι και προσδίδουν εσωτερική λογική στην επίσημη πρακτική του σχολείου» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, σ. 44).

Αυτή η αναπαραγωγή εκφράζεται με τον συνδυασμό τριών κανόνων, των οποίων η φύση «δρα επιλεκτικά στο περιεχόμενο κάθε παιδαγωγικής πρακτικής» (Bernstein, 2015, σ. 109). Για να υλοποιηθεί, χρειάζεται η «εγγενώς ασυμμετρική» (Bernstein, 2015, σ. 112) παιδαγωγική σχέση μεταδοτών και δεκτών που εκφράζεται από τη σχέση τριών κανόνων (Bernstein, 2015). Οι πρώτοι, οι ιεραρχικοί/ρυθμιστικοί, «αποκαθιστούν τις προϋποθέσεις για τάξη, ήθος και διαγωγή» (Bernstein, 2015, σ. 113). Οι δεύτεροι, οι κανόνες διαδοχής και βηματισμού, δηλώνουν την πρόοδο και τον ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης, άρα τον παρεχόμενο χρόνο για την κατάκτηση των κανόνων διαδοχής. Οι τρίτοι, οι κανόνες κριτηρίων, «δίνουν στον δέκτη να καταλάβει τι θεωρείται θεμιτή και τι αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 2015, σ. 113). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες κανόνων συνιστούν τους διδακτικούς κανόνες, αυτούς που μεταδίδουν «εξειδικευμένα γνωστικά περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, σ. 33). Και οι δυο κατηγορίες κανόνων διατυπώνονται ή ρητά ή άρητα. Στην πρώτη περίπτωση, η παιδαγωγική πρακτική ονομάζεται Ορατή και δίνει έμφαση στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, ενώ στη δεύτερη Αόρατη και ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες πρόσληψης (competences) που είναι εσωτερικές στον δέκτη (Bernstein, 2015). Πρόκειται για χαρακτηρισμούς της παιδαγωγικής που αναθεωρούν τον βαθμό της αυτονομίας που δίνεται στα παιδιά στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Η έρευνα

Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των πτυχών των παιδαγωγικών πρακτικών, όπως διαμορφώνονται στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου του 19ου και 20ού αιώνα- χρησιμοποιώντας έννοιες της θεωρίας του Bernstein – εστιάζοντας κυρίως στο είδος, τη συγκρότηση και την προσέγγιση της έγκυρης γνώσης και στις σχέσεις διδάσκοντος-διδασκόμενου. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να αναδειξει τις ενδεχόμενες μεταβολές των παιδαγωγικών πρακτικών μέσα από μια εξελικτική προοπτική.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου μελετήθηκαν σε μια εξελικτική προοπτική και είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Πώς συγκροτείται, διαμορφώνεται και προσεγγίζεται η έγκυρη γνώση;
- ✓ Τι είδους γνώσεις μεταδίδονται/οικοδομούνται και τι είδους σχέσεις διαμορφώνονται στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο;

Η μέθοδος ανάλυσης

Η μέθοδος ανάλυσης είναι η θεματική και χρησιμοποιήθηκε για την αναζήτηση θεματικών μοτίβων σχετικών με τις τροπές των παιδαγωγικών πρακτικών, δηλαδή κατηγοριών που δημιουργήθηκαν από τη μελέτη των επίσημων κειμένων για να μπορέσουν στη συνέχεια να κωδικοποιηθούν (Bryman, 2017). Για τη διαμόρφωση του πλαισίου

κωδικοποίησης μελετήθηκαν τα ακόλουθα επίσημα τεκμήρια που δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ ή από τον ΟΕΔΒ:

- ✓ Τέσσερα αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου
- ✓ Ένα εγχειρίδιο για τη νηπιαγωγό
- ✓ Δύο «βιβλιοτετράδια για το νήπιο»

Από αυτά, μόνο τα προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν ως κείμενα για θεματική ανάλυση, το εγχειρίδιο προσεγγίστηκε ως διδακτικός οδηγός για τη νηπιαγωγό, καθώς υποστηρίζει το πρόγραμμα του 1989, και τα «βιβλιοτετράδια» ως κείμενο που προσφέρει παραδειγματικό υλικό ενισχύοντας το ίδιο πρόγραμμα. Με αφετηρία τις τροπές των παιδαγωγικών πρακτικών (Bernstein, 2015) συγκροτήθηκαν δύο θεματικές κατηγορίες με τρία επιμέρους θεματικά μοτίβα για την κάθε μια, των οποίων επιχειρήθηκε η σύνδεση, καθώς «δεν υπάρχουν δυο λόγοι, αλλά ένας» (Bernstein, 2007, σ. 65). Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες θεματικών μοτίβων διαμορφώθηκαν με βάση τους «κανόνες» ως ακολούθως:

A. Θεματική κατηγορία ιεραρχικών/ρυθμιστικών κανόνων:

A1. Αρμόζουσες συμπεριφορές παιδιού (κανόνες κοινωνικής τάξης, ήθους, διαγωγής, αξίες) στην παιδαγωγική σχέση.

A2. Τρόποι και έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών (θέση/διάκριση μεταδότη-δέκτη στην παιδαγωγική επικοινωνία).

A3. Μορφή ελέγχου (ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τη σχολική εργασία του παιδιού).

B. Θεματική κατηγορία διδακτικών κανόνων (διαδοχής και κριτηρίων):

B1. Κανόνες διαδοχής και βηματισμού (ηλικία, ρυθμός μετάδοσης και πρόσληψης έγκυρης γνώσης και ικανοτήτων).

B2. Διδακτική μεθοδολογία (μετάδοση γνώσεων, πρόσληψη ικανοτήτων).

B3. Παροχή κριτηρίων για κατανόηση από το παιδί του τι θεωρείται θεμιτή και τι αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση.

Αυτές οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες κατηύθυναν τη συλλογή των δεδομένων και χρησιμοποιήθηκαν ως εγκάρσιοι άξονες που διαπέρασαν τα κείμενα, παρέχοντας μια διαφορετική οπτική γωνία ανάγνωσης και κατανόησής τους. Τα θεματικά μοτίβα εντοπίστηκαν στα κείμενα με ανάγνωση ανά γραμμή, απ' όπου επιλέχθηκαν χωρία διαφόρων μεγεθών, κάνοντας αναγωγή στη θεωρία που τα στηρίζει, και κωδικοποιήθηκαν στο περιθώριο της σελίδας. Στη διαδικασία συγκρότησης των θεματικών κατηγοριών διαπιστώθηκε σημαντική σύγκλιση μεταξύ των «κανόνων» της υιοθετούμενης θεωρίας και του περιεχομένου των τεκμηρίων, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ενδεικτικά κείμενα ανάδυσης ανάλογων παιδαγωγικών λόγων και πρακτικών· ταυτόχρονα η θεωρία του Bernstein «δίνει έμφαση στη δημιουργία τυπολογιών, στη θεωρητική συγκρότηση κατηγοριών και στη δόμηση κατηγορικών σχέσεων» (Σολομών, 2015β, σ. 29). Τόσο οι τυπολογίες όσο «και οι θεωρήσεις που διαμορφώνουν επηρεάζουν κάθε μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος: την παιδαγωγική σχέση, τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση» (Φωτεινός, 2020, σ. 36).

Η συλλογή δεδομένων πήρε τη μορφή πρωτοκόλλου (πίνακας διπλής εισόδου) με γραμμές για τα επίσημα τεκμήρια ή αποσπάσματά τους και στήλες για τις θεματικές και τις επιμέρους κατηγορίες. Στην ανάλυση επιχειρήθηκε η ανεύρεση των σχέσεών τους, καθώς το σύνολό τους αποτελεί ένα σώμα λόγων που μόνο ως τέτοιο μπορεί να εξηγήσει τις επιλογές των αναλυτικών προγραμμάτων και των επίσημων κειμένων που τα στηρίζουν. Ενδεικτικά, εντοπίστηκαν κρίσιμα κοινά σημεία στα αναλυτικά προγράμματα που επανέρχονταν σε όλα τα θεσμικά κείμενα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, όπως για παράδειγμα η θρησκευτική αγωγή ή νέα στοιχεία, όπως ο λόγος για την κυκλοφοριακή αγωγή στο πρόγραμμα του 1980 ή η παιδαγωγική των στόχων σε αυτό του 1989. Τα αποσπάσματα εντάχθηκαν καταρχήν σε μία από τις δύο θεματικές κατηγορίες και στη συνέχεια στις επιμέρους θεματικές κατηγορίες.

Αποτελέσματα και συζήτηση

«Τα είδη των μαθημάτων, των ασκήσεων και των παιδιών, ως και ο δι' έκαστον τούτων εν εκάστη τάξει οριστέος χρόνος»ⁱⁱⁱ

Σε ένα εξαιρετικά κρίσιμο οικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά περιβάλλον στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, που το χαρακτηρίζουν έντονες δομικές αλλαγές και κοινωνικές ανακατατάξεις, το ελληνικό κράτος επιχειρεί να εκσυγχρονιστεί με τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσουκαλάς, 1987· Φραγκουδάκη, 1987) που παίρνει μορφή με τον νόμο «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως» (Νόμος ΒΤΜΘ, 1895). Σε αυτήν την προσπάθεια, το κράτος «επεμβαίνει για να «νομιμοποιήσει» (αλλά, συνεπώς, και να ελέγξει) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ιδιωτικών φορέων», καθώς «δεν προβαίνει το ίδιο στην ίδρυση [νηπιαγωγείων] (Δημαράς, 1988, σ. κβ')».

Το πρώτο επίσημο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εγγράφεται σε αυτή την κατεύθυνση, υιοθετώντας το υπάρχον παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο και επιβάλλοντας ομοιομορφία περιεχομένων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό τα περιεχόμενα των γνώσεων διατυπώνονται εξαιρετικά λακωνικά, με μονολεκτική σχεδόν αναφορά σε γνωστικό αντικείμενο ή δραστηριότητα. Σε αυτό η οργάνωση της γνώσης είναι στερεοτυπική και ανελαστική, καθώς μέσα από την επανάληψη ίδιων δραστηριοτήτων, τη συγκεκριμένη ώρα και με προκαθορισμένη διάρκεια, η απόκτησή της καθίσταται μηχανική διαδικασία.^{iv}

Το πρόγραμμα υιοθετεί την αντίληψη ενός πειθαρχικού χρόνου, διαιρεί τα παιδιά σε τρεις ηλικίες και τα κατανέμει σε αντίστοιχες τάξεις, οργανώνοντας τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης «σύμφωνα μ' ένα ολοένα πολυπλοκότερο σχήμα πολλαπλών και προοδευτικών σειρών» (Varela, 1994, σ. 90). Πρόκειται για έναν μηχανισμό ρύθμισης των ηλικιακών ομάδων που εξυπηρετεί την οργάνωση της προσφερόμενης γνώσης σε μετρήσιμες μονάδες. Έτσι, σε κάθε τάξη, ανάλογα με την ηλικία, αντιστοιχεί και ένας διαφορετικός χρόνος για τα προσφερόμενα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά και συγκεκριμένες προσδοκίες για απόκτηση ικανοτήτων^v:

Πίνακας 1 Εβδομαδιαία χρονική κατανομή ανά τάξη των γνωστικών αντικειμένων (Διάταγμα 1896)

	Πρώτη τάξη	Δεύτερη τάξη	Τρίτη τάξη
Γνωστικά αντικείμενα/χρόνος (ώρες)	21/23	21/27	24/28, 5

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «περί συστάσεως νηπιαγωγείων»

Σε γενικές γραμμές, το πρόγραμμα προτείνει έναν εξαιρετικά μεγάλο αριθμό περιεχομένων που αυξάνεται όσο το παιδί προχωρά στις τάξεις και κατανέμονται σε έναν μεγάλης διάρκειας χρόνο που αυξάνει ανάλογα, με σταθερή διάρκεια (μισή ώρα) για κάθε γνωστικό αντικείμενο και αμετάβλητη θέση για κάθε ημέρα της εβδομάδας. Αυτή η πειθαρχία του χρόνου ενισχύει την τυποποίηση του προγράμματος, διαμορφώνει ισχυρά «σύνορα» ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα, στέλνοντας το μήνυμα ότι η γνώση διανέμεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ποσότητες, σε αμετάβλητα χρονικά διαστήματα και στον ίδιον χρόνο κάθε μέρα, ανεξάρτητα από το είδος της. Ενδεικτικά, τα γνωστικά αντικείμενα «παιγνια» (ρυθμικά, γυμναστικά), «άσματα» «παιδιαί σκοπούσαι των αισθητηρίων την άσκησιν» αναπτύσσονται στο πρόγραμμα από 10½-11 κάθε μέρα και 3-3½ κάθε Τετάρτη για τα δύο πρώτα, 11½-12 τη Δευτέρα και την Πέμπτη για τα δεύτερα και 3-3½ κάθε Τρίτη και Πέμπτη για τα τρίτα. Με άλλα λόγια, ο χρόνος πρόσληψης, επεξεργασίας και κατανόησης της προσφερόμενης γνώσης είναι αδιαφοροποίητος και ισχυρός. Αυτή η καθημερινή και

εβδομαδιαία κατανομή του, που συνάδει με την επανάληψη των ίδιων ασκήσεων και ίδιων περιεχομένων, διαμορφώνει στα παιδιά προδιαθέσεις και στάσεις που αυτοματοποιούν συμπεριφορές και μυούν στην πειθαρχία (Φουκώ, 1989) σε έναν απρόσωπο θεσμό, αυτόν που ενσαρκώνεται στο πρόγραμμα.

Η κατανομή δραστηριοτήτων και γνωστικών αντικειμένων ανά τάξη δηλώνει αναμενόμενες ικανότητες ανάλογα με την ηλικία: όσο το παιδί μεγαλώνει τόσο πιο απαιτητικές είναι οι προσδοκίες του από αυτό. «Ρητοί κανόνες διαδοχής δομούν το χρονικό πρόγραμμα του παιδιού, δομούν χρονικές μετατοπίσεις» (Bernstein, 2015, σ. 116). Έτσι, ενώ στην πρώτη τάξη οι δραστηριότητες είναι περισσότερο κινητικές, αισθητηριακές και πρακτικού χαρακτήρα, στην τρίτη προστίθενται δραστηριότητες περισσότερο νοητικές και αφαιρετικές. Η διαβάθμιση σε τάξεις με βάση την ηλικία, η αυστηρή αντιστοιχία της με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και η διαίρεση του ημερήσιου χρόνου σε μικρές διακριτές μονάδες επιτρέπει τον αυστηρό έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, όπως και αυτόν του παιδαγωγικού υποκειμένου, παρά την απουσία ρητής αναφοράς σε κάποια μορφή εξέτασης και αξιολόγησης των γνώσεων και των ικανοτήτων του^{vi}. Στο εβδομαδιαίο χρονικό πλαίσιο, η κατανομή του χρόνου στις βασικές κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων και των τριών τάξεων με τον περισσότερο χρόνο έχει ως εξής:

Πίνακας 2 Εβδομαδιαία χρονική κατανομή των κατηγοριών γνωστικών αντικειμένων ανά τάξη (Διάταγμα 1896)

	Φροιβελιανά δώρα	Σχεδιογράφησης	Παιγνια ρυθμικά	Κηπουρικοί Εργασίαι	«Φρεβελιανές εργασίες» ^{vii}
Πρώτη τάξη	4	2½	2	¾	5
Δεύτερη τάξη	4	3½	2	2½	5
Τρίτη τάξη	3½	3	2	½	4½
Συνολικός χρόνος	11½	9	6	3¾	14½

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων»

Στο πρόγραμμα, τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν τα «φροιβελιανά δώρα» και οι «φρεβελιανές εργασίες» με 26 ώρες απασχόληση την εβδομάδα. Πρόκειται για παιχνιδια-αντικείμενα, μη διδακτικό υλικό, με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, που στοχεύουν στην αυτόνομη ελευθερία του παιδιού (Brougère, 1995). Στην πρώτη και δεύτερη τάξη τα γνωστικά αντικείμενα προέρχονται κυρίως από τον βιωματικό κόσμο της γνώσης, είναι προϊόν καθημερινής, προσχολικής-κοινωνικής γνώσης (Κουζέλης, 1991) ή πρακτικο-βιωματικής γνώσης (Κουλαϊδής, & Δημόπουλος, 2010). Στην τρίτη τάξη ο διδακτικός λόγος διαφοροποιείται, καθώς εισάγονται στο πρόγραμμα νέα γνωστικά αντικείμενα, που προετοιμάζουν το παιδί για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Κοινός παρονομαστής και στις τρεις τάξεις είναι οι διάφορες μορφές παιχνιδιών («παιγνια» «γυμναστικά» και «ρυθμικά»), τα «άσματα» και «αι παιδιαί σκοπούσαι των αισθητηρίων την άσκησιν».

Το πρόγραμμα με την 'κλειστή' του διατύπωση υπονοεί ένα 'αόρατο' παιδί που προσλαμβάνει τη γνώση από δύο τουλάχιστον νηπιαγωγούς, των οποίων ο παιδαγωγικός ρόλος δεν προσδιορίζεται ούτε και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Συνεπώς, όσον αφορά στους ιεραρχικούς κανόνες, δεν διατυπώνονται

ως κανόνες, αλλά υπονοούνται μέσα από τον χαρακτήρα των προσφερόμενων μαθημάτων – όπως τα θρησκευτικά και τα ηθικο-θρησκευτικά διηγήματα – και δραστηριοτήτων. Αυτοί προσανατολίζουν τη σχέση διδάσκοντος-διδασκομένου, ώστε το υπονοούμενο παιδί του προγράμματος να μάθει τη θέση του στη σχέση του με τη νηπιαγωγό, μέσα από την πρόσληψη ανάλογων κανόνων ήθους και διαγωγής. Άλλωστε, «κάθε είδους εκπαίδευση είναι εγγενώς μια ηθική δραστηριότητα» (Bernstein, 2015, σ. 114).

Στο πρόγραμμα, ο μεταδότης δεν αναφέρεται με το όνομά του, αλλά εννοείται, καθώς είναι ο άλλος πόλος της ασύμμετρης παιδαγωγικής σχέσης. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να οριστεί με σαφήνεια και βάσει ρητά διατυπωμένων τεκμηρίων αν η ιεραρχία είναι ρητή ή άρρητη ούτε αν έχει γίνει η όποια αποτίμηση της σχολικής εργασίας. Εμμέσως όμως υπονοείται η μορφή ελέγχου του παιδαγωγικού υποκειμένου, καθώς ο προσανατολισμός του προγράμματος στην επαγγελματική του προετοιμασία ορίζει έναν έλεγχο που εκφράζεται με την εργατικότητα, ως ιδιότητα του εργαζόμενου και ως αξία: το παιδί μαθαίνει ότι πρέπει να εργάζεται. Αντίθετα, οι κανόνες διαδοχής/βηματισμού είναι εξαιρετικά ρητοί και ισχυροί, στοιχείο που δημιουργεί τον ρυθμό της επικοινωνίας. Όσον αφορά στους κανόνες κριτηρίων, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, καθώς το πρόγραμμα δεν παρέχει στοιχεία για τη διαχείριση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης.

Πρόκειται για ένα εξαιρετικά στοιχειώδες πρόγραμμα που υπακούει σε απρόσωπους θεσμικούς κανόνες και υπονοεί παιδαγωγικές πρακτικές που το εντάσσουν στις Ορατές Παιδαγωγικές, καθώς τα περιεχόμενα είναι ρητά καθορισμένα και οι στιγμές μάθησης είναι διακριτές από τις στιγμές χαλάρωσης. Το πρόγραμμα ηθικοποιεί (Μουμουλίδου, 2002), τυποποιεί και ομοιομορφοποιεί συμπεριφορές, δηλώνει άρρητα ιεραρχικές σχέσεις, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας-μάθησης ή στη σχέση νηπιαγωγού-παιδιού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Η ρύθμιση της γνώσης, η φύση των περιεχομένων, η χρονική διάταξη της και ο παιδαγωγικός λόγος του προγράμματος δρουν πάνω στην εμπειρία των παιδαγωγικών υποκειμένων, δημιουργώντας αποτελέσματα «στη σκέψη, στις στάσεις, στις δράσεις και τις συμπεριφορές» (Σολομών, 1994, σ. 128).

Η πειθαρχία ως αξία και ο έλεγχος του παιδαγωγικού υποκειμένου

Οι συνθήκες μέσα στις οποίες συγκροτείται οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του '60 είναι εξαιρετικά δυσχερείς, καθώς οι πόλεμοι, εμφύλιοι και μη, η άφιξη των προσφύγων, η ανεργία και η αστάθεια των θεσμών δεν ευνόησαν τον εκσυγχρονισμό της (Σβορώνος, 1994· Τσουκαλάς, 1981). Οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα την προσχολική, είναι εμφανείς, καθώς η ίδρυση νηπιαγωγείων δεν αποτελεί προτεραιότητα για τις εκπαιδευτικές αρχές. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση του υπουργού Παιδείας που, τριάντα και πλέον χρόνια μετά τη δημοσίευση του πρώτου προγράμματος, αναγνωρίζει, εκτός από την εθνική διάσταση της ίδρυσής τους, και την κοινωνική: «μέχρι τούδε νηπιαγωγεία ιδρύοντο μόνον εις τας περιφέρειας των ξενοφώνων πληθυσμών προς παρασκευήν ιδίως γλωσσικήν των νηπίων δια την ευχερεστέραν παρακολούθησιν των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου», ότι «υφίσταται ανάγκη της ιδρύσεως νηπιαγωγείων εις τους εργατικούς ίδια συνοικισμούς, ένθα η αγωγή των πεζοδρομίων και των αυλών αντικαθιστά την οικογενειακήν αγωγήν» (Γόντικας, 1929, σ. 1889), αλλά και ότι «είναι δίκαιον τα παιδιά των απόρων τάξεων να έχουν την ευχέρειαν να φοιτούν εις νηπιαγωγεία, αλλά δυστυχώς δεν έχει χρήματα το Κράτος να διαθέση δια τούτο» (Γόντικας, 1929, σ. 7). Στην ίδια κατεύθυνση καταλήγει, τριάντα σχεδόν χρόνια αργότερα, και η Επιτροπή Παιδείας, που αναγνωρίζει την έλλειψη προσοχής του κράτους για την προσχολική εκπαίδευση, τονίζοντας το ζήτημα των εργαζομένων και μη γυναικών και μητέρων, προτείνοντας – ανάμεσα στ' άλλα – «να επικρατήσει εις την λειτουργίαν των νηπιαγωγείων το συνδυασμένον σύστημα FROEBEL-MONTESSORI» (ΥΠΕΠΘ, 1958, σ. 90).

Το πρόγραμμα του 1962 αντανακλά όντως τις προαναφερόμενες ανησυχίες, καθώς συνυπάρχουν σε αυτό τόσο η έγνοια για τους 'ξενόφωνους μαθητές' όσο και οι παιδαγωγικές θεωρίες, που το ισορροπούν ανάμεσα στο παραδοσιακό και το νέο. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό η κατανομή δραστηριοτήτων στον ημερήσιο χρόνο, αν και ακριβής, είναι αρκετά ευέλικτη, καθώς κάθε χρονικό διάστημα συναρτάται με ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δραστηριοτήτων, και όχι με ένα μόνο γνωστικό περιεχόμενο, λογική που παρέχει δυνατότητες σχετικής ελευθερίας επιλογών στα παιδιά. Το πρόγραμμα διατηρεί την απογευματινή παραμονή των παιδιών στο νηπιαγωγείο, δίνοντας βαρύτητα σε δραστηριότητες που ικανοποιούν βασικές βιολογικές ανάγκες: φαγητό, κίνηση και ξεκούραση. Το «διάγραμμα ημερησίας απασχολήσεως των νηπίων» που προτείνεται, νοείται «ως ελαστικόν πλαίσιον» και είναι το ακόλουθο:

Πίνακας 3 Ημερήσια χρονική κατανομή και διάρκεια δραστηριοτήτων (Διάταγμα 1962)

Χρόνος	Δραστηριότητες	Διάρκεια (λεπτά)
8.30-8.45	Άφιξις και υποδοχή των νηπίων, τοποθέτησης ενδυμάτων και τακτοποίησης αιθούσης. Πρωινή προσευχή και έλεγχος καθαριότητας. Παροχή ευκαιριακών συμβουλών δι' απόκτησιν υγιεινών συνθηθειών. Περιποίησης φυτών και ζώων.	15
8.45-10	Ελεύθερα παίγνια εντός της αιθούσης με κύβους, κούκλες, επιτραπέζια παίγνια και λοιπά υλικά παρεχόμενα υπό της νηπιαγωγού ή ευρισκόμενα εις τα γωνίας παιγνιδιών. Ελεύθεραι ανακοινώσεις επί γεγονότων της καθημερινής ζωής ή εξ εφαρμογής της εξετάσεως συγκεκριμένων αντικειμένων ή παρατηρήσεως και περιγραφής εικόνων. Ασκήσεις αισθητηρίων.	15
10-10.30	Διάλειμμα, καθαρισμός, πλύσις χειρών, πρόγευμα.	30
10.30-11	Συνέχισις των προηγούμενων ασχολιών. Χειροτεχνικαί ασχολιαί ελεύθεραι ή σχετικαί με το θέμα της προηγούμενης ώρας (Ιχνογραφία, πλαστική, χαρτοκολλητική, κ.λ.π.).	30
11-11.30	Παραμύθι, δραματοποιήσις, τραγούδι.	30
11.30-12	Ύπαιθρον. Ρυθμική γυμναστική. Ελεύθερα παίγνια. Κηπουρικαί εργασιαί. Εις περίπτωσιν κακοκαιρίας ελεύθερα παίγνια εν τη αιθούση.	30
12-12.10	Τακτοποιήσις της αιθούσης, προσευχή, αναχώρησις. Εις περίπτωσιν κατά την οποίαν τα νήπια παραμένουν εις το Νηπιαγωγείον και κατά τα απογεύματα.	10
12.10-12.30	Προετοιμασία δια το φαγητόν	20
12.30-1.30	Φαγητόν	60
1.30-3	Ανάπαυσις	90
3-4	Ελεύθεραι ασχολιαί και ομαδικαί παίγνια ή παραμύθι	60
4-4.15	Τακτοποιήσις της αιθούσης. Αναχώρησις.	15

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους»

Η ανάγνωσή του Πίνακα 3 επιτρέπει τη διαπίστωση ότι το πρόγραμμα μεταβαίνει σε διαφορετική λογική σύλληψης και συγκρότησης των γνώσεων: η σχέση τους είναι ανοιχτή, καθώς η οριοθέτησή τους δεν είναι ευδιάκριτη. Για παράδειγμα, στη ζώνη 11.30-12 προτείνονται τρεις δραστηριότητες που τις συνδέει η άσκηση και η κίνηση του σώματος. Στο ημερήσιο αυτό πρόγραμμα είναι εμφανείς οι χρόνοι μεγαλύτερης διάρκειας που

αφιερώνονται σε δραστηριότητες που ικανοποιούν βασικές ανάγκες του παιδιού για φαγητό (1 ώρα) και ανάπαυση (1½ ώρα) και φανερώνουν μια στροφή στις ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας. Ο παιδοκεντρικός αυτός προσανατολισμός του προγράμματος εξηγείται από την υιοθέτηση στοιχείων του κινήματος της Νέας Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, εμπνέεται από τη μοντεσσοριανή θεωρία αγωγής που εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα αποβλέπει στην πειθαρχία και τον έλεγχο του μέσα από αρχές «που συνιστούν τον ρυθμιστικό λόγο και επομένως τον παιδαγωγικό λόγο» (Σολομών, 1994, σ. 127). Σύμφωνα με τη Montessori, «με τον ίδιο τρόπο που το παιδί που μαθαίνει να κινείται επιδέξια και να συγκρατιέται δεν προετοιμάζεται μόνο για το σχολείο, αλλά για τη ζωή, και γίνεται ένα σωστό άτομο με τη συνήθεια και την εξάσκηση, [...] με τον ίδιο τρόπο το παιδί υποτάσσεται τώρα σε μια πειθαρχία που δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά εκτείνεται στο κοινωνικό περιβάλλον» (Montessori, 1995, σ. 37-38). Συνακόλουθα οι ιεραρχικοί κανόνες επιβάλλονται, όπως και οι τρόποι εκμάθησης συμπεριφορών, ενώ οι σχέσεις εκφράζουν την εξουσία του μεταδότη.

Ενδεικτικά, η «σωματική αγωγή» «κατέχει ιδιαίζουσας θέσιν εν τω Νηπιαγωγείω λαμβανομένης υπ' όψει της προς κινήσιν τάσεως των νηπίων και της σημασίας την οποία έχει αυτή δια την ψυχοσωματικήν των ανάπτυξιν (Διάταγμα, 1962, σ. 948), καθώς η έλλειψη πειθαρχίας στο παιδί «είναι επί της ουσίας μυϊκή» (Montessori, 1995, σ. 239). Ο παιδαγωγικός μηχανισμός χρησιμοποιεί τη φυσική ανάγκη του παιδιού για κίνηση και την αναπτύσσει κατάλληλα, ώστε να διαμορφωθεί στο παιδί η έξη της πειθαρχίας. «Μέσα από την πρακτική της σχολικής πειθαρχίας είναι δυνατόν να εντυπωθεί στο μυαλό του παιδιού το πνεύμα της πειθαρχίας» (Durkheim, 1992, σ. 125). Η πειθάρχησή του πραγματοποιείται κυρίως με δραστηριότητες μη σχολικού χαρακτήρα, καθώς καταλαμβάνουν τον περισσότερο χρόνο του ημερήσιου προγράμματος. Η πειθαρχία «διασπά τη δύναμη του σώματος· από τη μια, τη μετατρέπει σε «επιδεξιότητα», σε «ικανότητα», που προσπαθεί πάντα να την αυξήσει· και από την άλλη, αντιστρέφει την ενέργεια, τη δύναμη που θα μπορούσε να προκύψει από αυτήν και τη μετατρέπει σε σχέση υποταγής» (Φουκώ, 1989, σ. 184-185). Πιο συγκεκριμένα, η επιδίωξη της πειθάρχησης ανά γνωστική περιοχή διαμορφώνεται ως εξής

Πίνακας 4 Ο στόχος της πειθάρχησης του νηπίου στις γνωστικές περιοχές (Διάταγμα 1962)

Γνωστική Περιοχή (Δραστηριότητες)	Στόχος Πειθάρχησης
Ηθική και κοινωνική αγωγή	Κανονισμοί σχολείου
Μουσική αγωγή	Σωματικές κινήσεις
Άσκησης αισθητηρίων	Φαντασία
Σωματική αγωγή	Κινήσεις
Χειροτεχνικά ασχολία	Κινήσεις χεριού

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους».

Από τη μελέτη του Πίνακα 4 προκύπτει ότι ο κύριος στόχος της σχολικής γνώσης είναι ο έλεγχος του σώματος και της φαντασίας του παιδιού, μέσα από υπακοή σε κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση του και εξασφαλίζουν την τάξη. Η πειθαρχία είναι βασική επιδίωξη ρητά διατυπωμένη. Σε γενικές γραμμές, είναι εμφανής στο πρόγραμμα η σύνδεση ιεραρχικών και διδακτικών κανόνων, καθώς στις δέκα κατηγορίες γνωστικών περιοχών/δραστηριοτήτων, οι πέντε δηλώνουν ρητά την πρόθεση πειθάρχησης του παιδαγωγικού υποκειμένου στο θεσμικό πλαίσιο. Αυτοί οι κανόνες διαμορφώνουν τη συνείδηση του μελλοντικού υπάκουου μαθητή, ενώ αυτός διαμορφώνει συνείδηση για τη γνώση και τον ρόλο του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα ακόμα, η θεματική ανάλυση του τεκμηρίου (ΦΕΚ/1962) παρέχει την ακόλουθη εικόνα ιεραρχικών κανόνων:

Πίνακας 5 Ιεραρχικοί κανόνες στις δραστηριότητες (Διάταγμα 1962)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές/αξίες	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Ηθική και Κοινωνική Αγωγή (σ. 947)	«Απόκτησιν υπ' αυτών [νηπίων] καλών έξεων». «Καλλιέργειαν των αρετών της φιλαληθείας και της παρρησίας της ευγενείας και της προς τους κανονισμούς του σχολείου και του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, της συνεργατικότητας και της αλληλοβοήθειας, της καθαριότητας και της τάξεως».	«Η διδασκαλία θα αποβλέπει [...] η στην δια της εμπράκτου ασκήσεως [καλών έξεων]». «Η μετά της νηπιαγωγού απασχόλησις, τα ελεύθερα παίγνια, αι ατομικαί ή ομαδικαί ασχολία».	
Μητρική Γλώσσα (σ. 947, 948)		«Ελεύθεραι ανακοινώσεις και λεκτικαί ασκήσεις».	Αυτοσχεδιασμός παραμυθιών, ποιημάτων, σκηνών κουκλοθεάτρου, ελεύθερη έκφραση (δύληψη ή περιγραφή).
Μουσική Αγωγή (σ. 948)	«Η μουσική γενικώς επιδρά λίαν ευνοϊκώς επί του ήθους και της ψυχικής διαθέσεως των νηπίων». «Δια της μουσικής και του ρυθμού επιτυγχάνεται ο εναρμονισμός και η πειθάρχησις των σωματικών κινήσεων και η δημιουργία εν τω νηπιαγωγείω της ευχαρίστου ατμοσφαιρας, η οποία ευνοεί την κατηρέμησιν της ψυχής».	Ασκήσεις «ατομικαί δια τα μικρότερα κατά κανόνα νήπια ή ομαδικαί». «Ακρόασιν καλής μουσικής», «διδασκαλίαν τραγουδιών», «ρυθμικήν γυμναστικήν και τους χορούς».	
Άσκησις Αισθητηρίων (σ. 948)	«Δι αυτής επιδιώκεται [...] η χαλιναγωγήσις της φαντασίας».	«Αι ασκήσεις αύται δύνανται να προσλάβωσι τον χαρακτήρα παιγνίων».	«Η ενίσχυση της προσοχής».
Σωματική Αγωγή (σ. 948)	«Πειθάρχησις των κινήσεων, αυτοκυριαρχία».	«Παιδια [...] απλαί γυμναστικαί ασκήσεις»: ρυθμική γυμναστική, συμβολική ή μιμητική γυμναστική, ασκήσεις αναπνευστικών οργάνων».	
Παιγνια (σ. 948, 949)	Σχετικές με το φύλο, τη θέση της γυναίκας ως μητέρας (φροντίδα παιδιών και σπιτιού) και το επάγγελμα (για τα αγόρια): να μετρά, να συγκρίνει, ακρίβεια, ευθύτητα, συνειδητοποίηση της κοινωνικής αλληλεξάρτησης.	Οικοκυρικά (προετοιμασία φαγητού), της κούκλας (το κοιμισμα της κούκλας οι υποδείξεις καλής συμπεριφοράς στην κούκλα, επαγγελματικά (έμπορος, ξυλουργός), αναπαραστάσεις σκηνών (γάμοι, γιορτές)	Προσοχή, φαντασία, μίμηση.
Χειροτεχνικές Ασχολίες (σ. 949)	«Πειθάρχησις των κινήσεων της χειρός».	«Τα παιγνια, η οργάνωσις εορτών, αι αναπαραστάσεις παραμυθιών, αι δραματοποιήσεις». «Κάθε νήπιον εκλέγει θέμα της αρεσκείας του εκ του γενικού θέματος και άνευ παρεμβάσεως της νηπιαγωγού».	

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους».

Είναι εμφανές στον Πίνακα 5 ότι οι αρμόζουσες συμπεριφορές εκφράζονται ρητά και δηλώνουν τι πρέπει να κάνει το παιδί, ποιες αξίες πρέπει να υιοθετήσει, ποιον χαρακτήρα

οφείλει να διαμορφώσει φοιτώντας στο νηπιαγωγείο. Ιεραρχικοί κανόνες διέπουν και το πεδίο της μητρικής γλώσσας, στέλνοντας μηνύματα σχετικά με την ομιλούμενη γλώσσα και το φύλο (Διάταγμα, 1962, σ. 947, 948, 949):

1. Οι «ξενόφωνοι μαθηταί» δεν αποκτούν «έννοιες» και «όρους», όπως τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά εξοικειώνονται «προς την κοινήν ομιλουμένην».
2. Μέσα από μια σεξιστική αντίληψη, τα κορίτσια προσανατολίζονται στην υιοθέτηση ρόλων (σύζυγοι και μητέρες), με μειωτικά πρότυπα για τη γυναίκα που υιοθετούνται με «οικοκυρικά παίγνια, ιδίως δια τα θήλεα», ενώ τα αγόρια απασχολούνται με «επαγγελματικά παίγνια» (υποδηματοποιός, κτίστης, κλπ.) που τονίζουν και μειώνουν ταυτόχρονα το ανδρικό πρότυπο, καθώς απαιτούν ικανότητες χαμηλού επιπέδου που αποκτώνται με μαθητεία.

Όσον αφορά στον έλεγχο των συμπεριφορών του παιδιού, δηλώνεται ρητά και είναι μάλλον ισχυρός, εκφράζοντας μια κάποια δυνατότητα ελεύθερης σύλληψης των περιεχομένων γνώσης σε όλα τα πεδία με ασκήσεις και παιχνίδια, ατομικά ή και ομαδικά, που εγγράφονται σε οργανωμένα πλαίσια δράσεων. Τέλος, οι μορφές ελέγχου της μάθησης εστιάζουν περισσότερο στις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού, αναδεικνύοντας την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας, και δίνουν βαρύτητα τόσο στο πεδίο της μητρικής γλώσσας όσο και σε αυτό του παιχνιδιού: για να μάθει, πρέπει αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, ιδιότητες που μετριάζονται με τις ασκήσεις.

Ο Πίνακας 6 δείχνει την κατανομή των διδακτικών κανόνων, χωρίς να δίνει πληροφορίες για κανόνες διδακτικής μεθοδολογίας ούτε για κίνητρα στο παιδί για την κατανόηση της θεμιτής και αθέμιτης επικοινωνίας.

Πίνακας 6 Διδακτικοί κανόνες στις δραστηριότητες (Διάταγμα 1962)

Θεματικό Μοτίβο: Διδακτικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Κανόνες βηματισμού/διαδοχής	Διδακτική μεθοδολογία (μετάδοση/πρόσληψη)	Παροχή κριτηρίων
Θρησκευτική Αγωγή (σ. 947)	8.30-8.45 12-12.10	Εξηγήσεις για τη σημασία της γιορτής ή της τελετής, απαντήσεις σε απορίες. Βιώματα.	
Ηθική και Κοινωνική Αγωγή (σ. 947)	8.45-10 και 10.30-11	Καλλιέργεια αρετών, απόκτηση «καλών έξεων». «Ελεύθερα παίγνια». Ατομικές και ομαδικές ασχολίες.	
Μητρική Γλώσσα Λεκτικές ασκήσεις Παραμύθι Κουκλοθέατρο Ποιήματα (σ. 947)	8.45-10 και 10.30-11 11-11.30	Για ξενόφωνους μαθητές: συστηματικός χαρακτήρας ασκήσεων, αρχή διδασκαλίας με παραγγέλματα, αναφορά της διδασκαλίας σε ονόματα ή ρήματα που δηλώνουν συγκεκριμένα αντικείμενα και η επίδειξη τους ή ενέργειες «υποπειπούσας εις την άμεσον αντίληψιν» και η εκτέλεσή τους. Ανάλυση φράσεων, χρήση κινητών γραμμάτων, χωρισμός λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε γράμματα, σχηματισμός «κατ' απομίμησιν λέξεων, χωρίς η ασχολία αυτή να προσλαμβάνη τον χαρακτήρα συστηματικής διδασκαλίας». Γλωσσική άσκηση και καλλιέργεια, έκφραση, διατύπωση αποριών και συναισθηματικών κρίσεων. Παιχνίδι.	

Μουσική Αγωγή (σ. 948)	11-11.30	Ακρόαση μουσικής, διδασκαλία τραγουδιών με κίνηση. Ρυθμική γυμναστική και χοροί, ασκήσεις.	
Σχηματισμός Αριθμητικών Εννοιών (σ. 948)	«Αι γνώσεις αυτές αποσαφηνίζονται και συστηματοποιούνται πληρέστερον κατά το δεύτερον έτος της φοιτήσεως».	Με αντικείμενα, με την εμπειρία, με ασκήσεις «υπό τύπον αριθμητικών και επαγγελματικών παιγνίων» (μετρήσεις, ζυγίσεις, συγκρίσεις).	
Άσκησις Αισθητηρίων (σ. 948)	8.45-10 και 10.30-11	Άσκήσις αισθητηρίων.	
Σωματική Αγωγή Ρυθμική γυμναστική Συμβολική ή μιμητική γυμναστική Άσκήσις αναπνευστικών οργάνων (σ. 948)	11.30-12	«Παιδιαί» (ρυθμική γυμναστική, συμβολική ή μιμητική γυμναστική, ασκήσις αναπνευστικών οργάνων).	
Παιγνια Οικοκυρικά Της κούκλας Επαγγελματικά Αναπαραστάσεις σκηνών (σ. 948)	8-45-10, 10-30-11, 11.3-12	Παιγνια οικοκυρικά, της κούκλας, επαγγελματικά.	
Χειροτεχνικές Ασχολίες (σ. 949)	10.30-11	Εργασία, ασκήσις.	«Αι οδηγίαι τας οποίας θα διδει αυτή θα περιορίζονται κυρίως εις τον τρόπον χρησιμοποίησεως των μέσων σχεδιάσεως. Κάτωθεν του σχεδίου, [...] η νηπιαγωγός γράφει τι παριστάνει και πόθεν έχει ληφθή το θέμα αυτού».
Κηπουρικές Εργασίες (σ. 949)	11.30-12	Ασχολίες (οκάλισμα, σπορά...)	

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους».

Οι διδακτικοί κανόνες, ιδιαίτερα οι κανόνες διαδοχής/βηματισμού, διέπουν όλα τα πεδία δραστηριοτήτων του προγράμματος, όπως και οι διαδικασίες μετάδοσης και πρόσληψης. Αντίθετα, σε ένα μόνο από τα δέκα γνωστικά πεδία εισάγονται ενδεικτικά στοιχεία που ορίζουν την παρέμβαση της νηπιαγωγού στις χειροτεχνικές ασχολίες του παιδιού, οριοθετώντας τι πρέπει να κάνει ή να μην κάνει για να κινείται στα όρια του θεμιτού, δηλαδή να αποφασίζει ελεύθερα το θέμα του. Κατά τ' άλλα, τονίζεται η θέση της νηπιαγωγού στον έλεγχο της σχολικής εργασίας, καθώς είναι αυτή που επικυρώνει το προϊόν της: «γράφει

τι παριστάνει και πόθεν έχει ληφθεί το θέμα». Άρα, το σχέδιο είναι ελεύθερο, κυρίως ως προς τον τρόπο υλοποίησής του και εν δυνάμει ελεύθερο ως προς το περιεχόμενο. Σε κάθε περίπτωση, δεν τίθενται κριτήρια ώστε το παιδί να γνωρίζει τα όρια των θεματικών του επιλογών. Τέλος, οι όροι «εργασία» και «ασκήσεις» μετριάζουν κατά πολύ τις πρωτοβουλίες του παιδιού, καθώς δηλώνουν επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα με μαθησιακό στόχο. Παρομοίως, οι «κηπουρικές εργασίες» - δραστηριότητα φροβελιανής έμπνευσης - προσφέρονται στο παιδί για να αναπτύξει ικανότητες και να μάθει την αξία της εργασίας.

Τέλος, όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία, ο Πίνακας 7, προϊόν του προηγούμενου, είναι ενδεικτικός όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το παιδί: με μετάδοση της γνώσης ή προσλαμβάνοντάς την, κυρίως μέσα από άσκηση.

Πίνακας 7 Διδακτική μεθοδολογία στα γνωστικά αντικείμενα (Διάταγμα 1962)

Γνωστικά Αντικείμενα	Διδακτική Μεθοδολογία	Μετάδοση (Μ) Πρόσληψη (Π)
Θρησκευτική Αγωγή	Προφορικός λόγος, βιώματα	Μ
Ηθική και Κοινωνική Αγωγή	Ελεύθερα παιχνίδια. Ατομικές και ομαδικές ασχολίες.	Π
Μητρική Γλώσσα	Συστηματική άσκηση, παιχνίδι.	Μ + Π
Μουσική Αγωγή	Ακρόαση, κίνηση σώματος, άσκηση.	Μ + Π
Σχηματισμός Αριθμητικών Εννοιών	Αντικείμενα, εμπειρία, παιγνιώδεις ασκήσεις.	Π
Άσκηση Αισθητηρίων	Ασκήσεις	Π
Σωματική Αγωγή	Παιχνίδια και ασκήσεις	Π
Παιγνια	Παιχνίδια	Π
Χειροτεχνικές Ασχολίες	Εργασία, ασκήσεις	Π
Κηπουρικές Εργασίες	Ασχολίες	Π

Πηγή: Επεξεργασία Διατάγματος «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους».

Οι Πίνακες 6 και 7 δείχνουν ότι σε όλα τα γνωστικά πεδία του προγράμματος υπάρχουν ενδείξεις που μαρτυρούν την απουσία συστηματικής διδασκαλίας, με εξαίρεση στις «λεκτικές ασκήσεις» (Μητρική γλώσσα) για την κατηγορία των αλλόγλωσσων παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, το πρόγραμμα υιοθετεί ποικιλία τρόπων απόκτησης της έγκυρης γνώσης που συνδυάζει πάντα με άλλους, με επικρατέστερους τις ασκήσεις και τα παιχνίδια. Η διάκριση των ασκήσεων σε ατομικές για τα μικρότερα σε ηλικία νήπια, στο πεδίο των αριθμητικών εννοιών, υποδηλώνει την παρουσία ρητών κανόνων διαδοχής, καθώς ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ικανότητες που θεωρείται ότι μπορούν να αποκτήσουν μόνο σε αυτή την ηλικιακή ζώνη. Ταυτόχρονα, μαρτυρά μια εξελικτική λογική στην αντίληψη της μάθησης, που εντοπίζεται στην παιδαγωγική της Montessori μέσα από τις «ευαίσθητες περιόδους» (Μοντεσσόρι, 1978, 1986).

Η επίδραση της μοντεσσοριανής θεωρίας είναι αναγνωρίσιμη και μέσα από την έννοια της άσκησης (Brougère, 1995) - γλωσσικές, αισθητηρίων, σώματος - που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα και σημαίνει καθημερινή επανάληψη και πρόσληψη της ίδιας γνώσης. «Η προγραμματισμένη χρήση του χρόνου συμμετέχει [...] στον πειθαρχικό χαρακτήρα των διδασκόμενων γνώσεων στο σχολείο, συνδέεται με τα «προγράμματα» που καθορίζουν αυτό που ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει, αλλά συνδέεται κυρίως με τη μορφή της σχολικής δραστηριότητας: την άσκηση» (Vincent, 1999, σ. 567). Με άλλα λόγια, το παιδί, μέσα από την άσκηση, μαθαίνει να υπακούει σε απρόσωπους κανόνες και να συμπεριφέρεται όπως το επιτάσσουν. Η πρακτική της σχολικής άσκησης μετριάζεται με το παιχνίδι, άλλοτε ελεύθερο και άλλοτε δίνοντας μορφή στις ασκήσεις, επιλογή που δείχνει προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες μορφές πρόσληψης της γνώσης από το παιδί.

Τέλος, και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου (βλ. Πίνακα 8) λειτουργεί ως παράγοντας εισόδου ιεραρχικών κανόνων στην τάξη, προσαρμοζόμενο στο παιδί και τις ανάγκες του, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής Montessori που προτάσσει: «μια προσαρμοσμένη ατμόσφαιρα, όπου το παιδί να μπορεί να εκτονωθεί για μια σειρά ενδιαφέροντες στόχους, διοχετεύοντας έτσι την αναντίρρητη δραστηριότητά του στην τάξη και προς την τελειοποίηση» (Montessori, 1995, σ. 48).

Πίνακας 8 Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου ως πλαίσιο εκμάθησης κανόνων (Διάταγμα 1962)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές/αξίες	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Το Περιβάλλον του Νηπιαγωγείου (σ. 949)	«[Θερμή οικογενειακή] ατμόσφαιρα εις την οποίαν πρέπει να επικρατεί η προσήνεια, η οικειότης και η στοργική συμπαράστασις». «Τόσον η ζωή εν τω νηπιαγωγείω και αι εν αυτώ παιδαγωγικαί απασχολήσεις να προσλάβουν φυσικώτερον χαρακτήρα» [«ξενόφωνα νηπιαγωγεία»]. «Εις τα ξενόφωνα νηπιαγωγεία τα έχοντα δύο θέσεις νηπιαγωγών σκόπιμον είναι όπως αμφότερα τα τμήματα περιλαμβάνουν νήπια δύο ηλικιών 4 ^{ου} και 5 ^{ου} έτους».	Αυθόρμητες εκδηλώσεις των νηπίων.

Πηγή: Απόσπασμα από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους»

Τα αποσπάσματα λόγου του προγράμματος μαρτυρούν την πρόθεση ανταπόκρισης του περιβάλλοντος στα παιδιά, περιλαμβανομένων αυτών που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Γι αυτά, ο παιδαγωγικός λόγος δηλώνει ρητά κανόνες διαδοχής/βηματισμού, προβλέποντας τη συνύπαρξη δύο ηλικιών ανά τάξη, επιλογή που δε δέχεται την αναπτυξιακή λογική της μάθησης και προτείνει μια ανομοιογενή ηλικιακά προοπτική, όπως αυτή του οικογενειακού περιβάλλοντος. Τόσο η παρουσία δύο νηπιαγωγών στην τάξη όσο και η ηλικιακή ανομοιογένειά της στοχεύουν στην εκπλήρωση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων όσον αφορά την κατάκτηση της γλώσσας. Γενικότερα, και ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση των παιδιών, η ατμόσφαιρα της τάξης ευνοεί μια σχέση μητέρας-παιδιού παρά μια ιεραρχική σχέση νηπιαγωγού-παιδιού, αν και στις δύο περιπτώσεις είναι ασύμμετρη. Είναι μια υλική συνθήκη που διαμορφώνει ένα θετικό για τον δέκτη πλαίσιο μάθησης και επικοινωνίας. «Μοιάζει σαν αυτή η παιδαγωγική πρακτική να δημιουργεί ένα χώρο στον οποίο ο δέκτης μπορεί να δημιουργήσει το δικό του κείμενο υπό συνθήκες φαινομενικά ελάχιστου εξωτερικού καταναγκασμού και σε ένα πλαίσιο κοινωνικής σχέσης το οποίο φαίνεται να υποστηρίζει έντονα το «αυθόρμητο» κείμενο που προσφέρει ο δέκτης» (Bernstein, 2015, σ. 119).

Ασθενή σύνορα γνωστικών αντικειμένων και χαλαρή περιχάραξη στη σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου

Αν και η δικτατορική διακυβέρνηση (1967-1973) είχε καθοριστικές «κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις» (Χαραλάμπης, 1989, σ. 243) στη μετέπειτα ζωή της χώρας, η μεταπολίτευση

σηματοδότησε την αρχή εκσυγχρονισμού των θεσμών και τη μετάβαση στην πολιτική ομαλότητα στο πλαίσιο μιας «πειθαρχημένης» δημοκρατίας (Φωτεινός, 2004). Στον χώρο της εκπαίδευσης, έκφραση αυτού του εκσυγχρονισμού είναι το Σύνταγμα του 1975 που καθιερώνει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας ότι η παιδεία είναι «βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Σβώλος, 1998, σ. 296).

Στο πνεύμα αυτό, ο σκοπός του νηπιαγωγείου ορίζεται ως η συμπλήρωση και η ενίσχυση της οικογενειακής ανατροφής «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 το κοινωνικόν περιβάλλον των» (Νόμος 309, 1976, σ. 641). Ο σκοπός αυτός αντανακλάται σαφώς στην παιδαγωγική του Ο. Decroly που υιοθετείται από το πρώτο πρόγραμμα (Διάταγμα, 1980) της μεταπολίτευσης για το νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, τη φύση και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων/δραστηριοτήτων. Σε αυτό υιοθετείται ημερήσιο ελαστικό πρόγραμμα, χωρίς απογευματινή ζώνη, και νέα προσέγγιση της γνώσης, αυτή του «Κέντρου διαφέροντος» του Ο. Decroly, «διεπιστημονικού τύπου» (Lenoir, 1999, σ. 305). Ο Πίνακας 9 δείχνει την ημερήσια χρονική κατανομή των δραστηριοτήτων του προγράμματος και τη διάρκειά τους:

Πίνακας 9 Ημερήσια χρονική κατανομή και διάρκεια δραστηριοτήτων (Διάταγμα 1980)

ΧΡΟΝΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (λεπτά)
9-9.30	Υποδοχή νηπίων. Τακτοποίηση ατομικών ειδών. Ατομική απασχόληση με παιδαγωγικό υλικό.	30
9.30-9.45	Προσευχή. Ανακοινώσεις.	15
9.45-10.00	Τραγούδι-Κέντρο διαφέροντος.	15
10.00-10.20	Αισθητηριακές ασκήσεις.	20
10.20-10.30	Ετοιμασία για το πρόγευμα (τουαλέτα, πλύσιμο χεριών)	10
10.30-11.00	Πρόγευμα (ελεύθερη απασχόληση για παιδιά που δεν τρώνε).	30
11.00-11.40	Ύπαιθρο, όταν ο καιρός το επιτρέπει, ή διήγηση ή παιχνίδι με κούκλες και κατασκευές. Τραγούδι.	40
11.40-12.00	Σχέδιο. Κέντημα. Χαρτοκολλητική. (Όλα σύμφωνα με το κέντρο ενδιαφέροντος)	20
12.00-12.15	Ασκήσεις ισορροπίας ή ρυθμικές ασκήσεις.	15
12.15-12.30	Προσευχή. Προετοιμασία για αναχώρηση.	15

Πηγή: Προσαρμογή από το διάταγμα «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου».

Η κατανομή αυτή μαρτυρά τη θέση των έγκυρων περιεχομένων και δραστηριοτήτων: το φαγητό, η προετοιμασία του και εναλλακτικά η παραμονή στο ύπαιθρο, τη διήγηση, το παιχνίδι με κούκλες και τις κατασκευές. Πρόκειται για μη σχολικές δραστηριότητες στις οποίες δίνει προτεραιότητα το πρόγραμμα - αφιερώνοντάς τους τον περισσότερο χρόνο - εξαιρώντας κάθε δραστηριότητα σχολικού τύπου. Αυτή η οργάνωση της γνώσης δημιουργεί στους δέκτες αντιλήψεις τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τη μορφή της: τι προσλαμβάνεται και τι πάει με τι, πώς προσλαμβάνεται (άλλοτε αποσπασματικά και άλλοτε συνολικά) σε προκαθορισμένο χρόνο, καθώς το πρόγραμμα προτείνει συνεχείς και σύντομες σε διάρκεια εναλλαγές. Με την καθημερινή επανάληψη, οι δέκτες υιοθετούν στάσεις για τη σχολική γνώση και ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους, ενώ ο μεταδότης εγγυάται την

τήρηση του χρονοδιαγράμματος και την ομαλή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.

Η θεωρία μάθησης του Decroly που διέπει το συγχωνευμένο αυτό πρόγραμμα είναι «ομαδικά ρυθμιζόμενη» και αλλάζει – θεωρητικά τουλάχιστον – όχι μόνο τη φύση των παιδαγωγικών σχέσεων, αυξάνοντας τα δικαιώματα του παιδιού, αλλά θολώνει το σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί και αυτού που δεν μπορεί να διδαχθεί (Bernstein, 2015). Το παιδί κατέχει σημαντική θέση σε αυτό το πρόγραμμα, καθώς αναβαθμίζεται το παιχνίδι, τονίζεται η ατομικότητα και η δραστηριότητά του, η ηθική του διαμόρφωση και η φάση ανάπτυξής του, στοιχεία που επιβάλλουν την ελαστικότητα του προγράμματος. Προς αυτήν την κατεύθυνση συνδράμει και η θεωρία οικοδόμησης της γνώσης του J. Piaget, καθώς το παιδί καλείται « να ενσωματωθεί στην ομάδα, με τη βαθμιαία υπερνίκηση του εγωκεντρισμού και να γνωρίσει τη δύναμη και τη χαρά της ομαδικής προσπάθειας » (Διάταγμα, 1980, σ. 1730). Η κυρίαρχη θέση του παιχνιδιού στο πρόγραμμα δηλώνει εμμέσως μια ήπια μορφή ελέγχου της μάθησης και μια λιγότερο ιεραρχική θέση στην επικοινωνία διδάσκοντος-διδασκόμενου, ενώ δεν εγκαταλείπονται οι ασκήσεις αισθητηρίων και σώματος.

Παρά την υιοθέτηση της μεθόδου του Κέντρου Διαφέροντος, προτείνεται ένα ημερήσιο πρόγραμμα με σχετικά σταθερό ωράριο που δεν ευνοεί την απόκτηση γνώσης με ενεργητικό και συνολικό τρόπο, όπως την αντιλαμβάνονταν ο Decroly (Brougère, 1995), καθώς η εφαρμογή της μεθόδου δεν επαφίεται εντελώς στα ενδιαφέροντα των παιδιών, με αποτέλεσμα να μπορεί να τυποποιηθεί, καθώς το περιορισμένο χρονικό διάστημα δεν επιτρέπει την απρόσκοπτη ανάπτυξή της ούτε και αυτήν του παιχνιδιού, και συνεπώς την απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων με συνολικό τρόπο.

Ποιες είναι οι παιδαγωγικές πρακτικές που αντανakλούν τις σχέσεις μετάδοσης και πρόσληψης ανάμεσα σε μεταδότη και δέκτη; Σε ποιον από τους δυο ανήκει ο έλεγχος της διαδικασίας; Στο πρόγραμμα είναι ρητά διατυπωμένος ο προσανατολισμός στα ενδιαφέροντά των παιδιών, με τη νηπιαγωγό να τα καθοδηγεί, να τα βοηθά και να τα κατευθύνει – «λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και την προσωπικότητα κάθε νηπίου» – «να κεντρίζει τα ενδιαφέροντά τους», να τα παροτρύνει «στην αυτενέργεια και την αυθόρμητη δημιουργική έκφραση», κ.λπ. (Διάταγμα, 1980, σ. 1732, 1733). Από την πλευρά του, το παιδί μαθαίνει «να εξερευνά, να κατακτά και να οργανώνει το περιβάλλον και να αναπτύσσεται δημιουργώντας» (Διάταγμα, 1980, σ. 1729), κυρίως μέσα από το παιχνίδι και την εργασία σε ομάδες. Πιο συγκεκριμένα ακόμα, τα κριτήρια είναι ρητά, με την έννοια ότι ορίζουν τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει, όπως στο πεδίο της Κοινωνικότητας (βλ. Πίνακα 10):

Πίνακας 10 Ιεραρχικοί κανόνες στο πεδίο της Κοινωνικότητας (Διάταγμα 1980)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Αγωγή της Κοινωνικότητας (σ. 1730)	Ευγένεια, καλοί τρόποι.	Υπερνίκηση του εγωκεντρισμού, έκφραση συναισθημάτων στην ομάδα, κοινά παιχνίδια, εργασία σε ομάδα.	«Να περιμένει, γιατί το υλικό που διάλεξε το έχει ίσως κάποιο άλλο παιδί». «Να ανοίγει και να κλείνει την πόρτα χωρίς θόρυβο, να χαιρετά ευγενικά, να μιλάει σιγά, κ.λπ.»

Πηγή: Προσαρμογή από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»

Σε αυτό το πλαίσιο, ο έλεγχος ανήκει στη νηπιαγωγό, αλλά ποια μορφή παίρνει; Από τη στιγμή που οφείλει να ενεργεί εστιάζοντας στη δράση του παιδιού, το πρόγραμμα

προτάσει μια μορφή ελέγχου εμμέσως ισχυρή, δίνοντάς της τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στην οργάνωση της επικοινωνίας, ορίζοντας ρητά τη θέση και τη στάση της απέναντί του: σεβασμός της ατομικότητας, της δραστηριότητας και της αυτοσυγκέντρωσης του νηπίου (Διάταγμα, 1980). Το παιδί από την πλευρά του οφείλει να αποκτά τις αποδεκτές συμπεριφορές του θεσμού κοινωνικοποιούμενο στην ομάδα των ομηλικών: η σχολική κοινωνικοποίηση εκδηλώνεται με συμπεριφορές καθημερινής ζωής που καθιερώνονται με τον χρόνο ως κανόνες. Συνεπώς, η αρχή που ρυθμίζει τις επικοινωνιακές πρακτικές των κοινωνικών σχέσεων διδάσκοντος-διδασκομένου είναι μάλλον ισχυρή, καθώς το παιδί ελέγχει ελάχιστα την αλληλεπίδραση και τον τρόπο ανάπτυξής της, με την έννοια ότι δεν του δίνεται ενεργητικός ρόλος στη ρύθμισή τους. Επιβεβαίωση αποτελεί το μοναδικό πεδίο της καλλιτεχνικής αγωγής (Πίνακας 11) στο οποίο το παιδί φαίνεται να δραστηριοποιείται ελεύθερα.

Πίνακας 11 Ιεραρχικοί κανόνες στις δραστηριότητες καλλιτεχνικής αγωγής (ΑΠ 1980)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές/αξίες	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Καλλιτεχνική Αγωγή (σ. 1731)	Πνευματική και ψυχική ισορροπία. Το κοινωνικό συναίσθημα [κουκλοθέατρο]	«Η καλλιτεχνική αγωγή εμπνέεται με την καθαριότητα, την τάξη, την απλή και όμορφη διακόσμηση, την εναλλαγή και το συνδυασμό των χρωμάτων, την ηρεμία, το χαμηλό τόνο της φωνής, την όμορφη διήγηση. Επίσης με την ακρόαση καλής μουσικής, την προβολή ωραίων τοπίων, με περιπάτους στην εξοχή, με κριτική απλών καλλιτεχνικών έργων, καθώς και των έργων των ίδιων των παιδιών».	Χρήση υλικών χειροτεχνίας «με απόλυτη ελευθερία». «Το κουκλοθέατρο μπορεί να το παίζει η νηπιαγωγός, αλλά κυρίως πρέπει να το παίζουν τα παιδιά αυθόρμητα».

Πηγή: Προσαρμογή από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»

Αυτό το πεδίο είναι το μόνο του προγράμματος στο οποίο παρατηρούνται κανόνες που μαρτυρούν την ύπαρξη μιας κάποιας ελευθερίας δράσης από το παιδί: του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει σε δραστηριότητες, όπως το κουκλοθέατρο και η απόλυτη ελευθερία χρήσης των υλικών χειροτεχνίας. Είναι η πρώτη φορά που δηλώνεται στη νηπιαγωγό να αφήνει περισσότερο έλεγχο στα παιδιά να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα που θα μπορούσε να πραγματοποιήσει η ίδια. Ταυτόχρονα, το παιδί μαθαίνει να υιοθετεί συμπεριφορές έμμεσα, μέσα από το καθαρό περιβάλλον, ακούγοντας μουσική, αλλά και άμεσα, κάνοντας κριτική στο καλλιτεχνικό του έργο, πάντα με τη διαμεσολάβηση οπτικοακουστικού υλικού και φυσικού περιβάλλοντος. Αφιερώνοντας είκοσι λεπτά ημερησίως σε καλλιτεχνικού τύπου δραστηριότητες (Πίνακας 8), το παιδί εμποτίζεται με τις ιδέες της καθαριότητας και της τάξης εις βάρος της καθαυτό καλλιτεχνικής δράσης. Σε αυτό το πεδίο, η δράση του μεταδότη είναι ασθενής και άρρητη, καθώς τοποθετείται 'πίσω' από το πλαίσιο, θέση που δεν αναιρεί την ασυμμετρία της σχέσης του με τον δέκτη, αν και το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην

προσαρμογή του νηπιαγωγείου σε αυτόν. Και οι δυο, μέσα από τη συγκροτημένη αυτή μορφή επικοινωνίας, διαμορφώνουν ανάλογα μορφές συνείδησης.

Το πρόγραμμα υιοθετεί νέους λόγους – σε σχέση με τα προηγούμενα – και τους δηλώνει ρητά, σε μια προσπάθεια ανταπόκρισης στη σύνθετη πραγματικότητα που περιβάλλει το παιδί, με την οποία έρχεται αντιμέτωπο καθημερινά. Έτσι, προτείνονται λόγοι που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του, όπως αυτός για την αυτονομία, που νοείται συνδεδεμένη με την καθαριότητα, την τακτοποίηση των αντικειμένων, το ντύσιμο, το φαγητό και τη φροντίδα του περιβάλλοντος (Διάταγμα, 1980). Ο λόγος αυτός είναι και υγιεινιστικός, καθώς το παιδί, για να είναι αυτόνομο, πρέπει να πλένει τα χέρια του πριν και μετά το φαγητό. Όπως και στο πεδίο της καλλιτεχνικής αγωγής, στο οποίο οι έννοιες της τάξης και της καθαριότητας είναι αδιαχώριστες και διαμορφώνουν ένα πλέγμα κανόνων προς υιοθέτηση (Πίνακας 12).

Πίνακας 12 Ιεραρχικοί κανόνες στις δραστηριότητες για την αγωγή της αυτονομίας (Διάταγμα 1980)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές/αξίες	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Αγωγή της Αυτονομίας (σ. 1730)	«Να αυτουπηρετείται, ώστε σιγά-σιγά να γίνεται ανεξάρτητο».	«Να τοποθετεί τα πράγματα στη θέση τους, να πλένει τα χέρια του πριν και μετά το φαγητό, να ντύνεται, να τρώει, καθώς επίσης και να προσφέρει μικρές υπηρεσίες στο περιβάλλον του».	

Πηγή: Απόσπασμα από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»

Και σε αυτό το πεδίο δεν τίθεται ούτε θέμα διαπραγμάτευσης των κανόνων ούτε σχέσεων επικοινωνίας, καθώς οι τρόποι απόκτησης των συμπεριφορών είναι διατυπωμένοι ρητά και με συγκεκριμένα παραδείγματα. Είναι ιεραρχικοί κανόνες που το παιδί πρέπει να σεβαστεί, που ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας με άμεση δράση του μεταδότη πάνω στον δέκτη.

Στην ίδια σχεδόν λογική προσανατολίζεται και ο περιβαλλοντικός λόγος, καθώς συσχετίζεται με την καθαριότητα του περιβάλλοντος ως εγγύηση για την υγιεινή διαβίωση του παιδιού. Για να το πετύχει, οφείλει «να μην πετά κάτω χαρτιά, να φροντίζει να είναι καθαρό και τακτοποιημένο το δωμάτιό του, η αίθουσα του νηπιαγωγείου, ο περίβολος του σχολείου, κλπ.» (Διάταγμα, 1980). Τρεις στις δέκα γνωστικές περιοχές του προγράμματος, αγωγή αυτονομίας, περιβαλλοντική αγωγή και καλλιτεχνική αγωγή, δηλώνουν ρητά την καθαριότητα και την τάξη ως παράγοντες υλοποίησης των στόχων τους. Αντίθετα, ο λόγος για την κυκλοφορία των αυτοκινήτων, ώστε το παιδί να κυκλοφορεί ακίνδυνα μαθαίνοντας «με πρακτικούς τρόπους» (Διάταγμα, 1980, σ. 1730), μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη τροπής του προγράμματος προς μια προσπάθεια επίλυσης ενός νέου πολύπλευρου κοινωνικού προβλήματος (Φωτεινός, 2020).

Οι ιεραρχικοί κανόνες διαχέονται και εκτός γνωστικών περιοχών και δραστηριοτήτων του προγράμματος, με τρόπο άμεσο, ορίζοντας συνθήκες και αρχές σχετικές με την οργάνωση της ζωής στην τάξη, με παιδοκεντρικό προσανατολισμό και νοήματα ηθικής τάξης, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 13.

Πίνακας 13 Ιεραρχικοί κανόνες εκτός γνωστικών περιοχών (ΑΠ 1980)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης	Μορφές ελέγχου μάθησης
Γενικά (σ. 1732)			Ελευθερία κινήσεων (από τη μια εργασία στην άλλη). Σεβασμός της ατομικότητας, της δραστηριότητας και της αυτοσυγκέντρωσης του νηπίου. «Όταν το ενδιαφέρον του νηπίου στραφεί σε ένα αντικείμενο, μπορεί να μείνει πολλή ώρα σ' αυτό.
Οργάνωση Ζωής στο Νηπιαγωγείο (σ. 1732)	Οργάνωση του χώρου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νηπίων και να διευκολύνει την ατομική και ομαδική εργασία. «Να γνωρίζει την ξεχωριστή σημασία κάθε «γωνιάς», τις ιδιαίτερες αρχές και κανονισμούς που διέπουν τις δραστηριότητές τους, να μάθει να χειρίζεται σωστά τα μέσα εργασίας... να σέβεται την τάξη και να τακτοποιεί κάθε πράγμα καθαρό και στη θέση που ανήκει».		«Οι δραστηριότητες να εξελίσσονται με βάση το Κέντρο Διαφέροντος, αλλά με κάποια ελαστικότητα και ευελιξία, ώστε να προσαρμόζονται περισσότερο στις ανάγκες και τα διαφέροντα των νηπίων».

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»

Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του νηπίου γίνονται άξονες δράσης της νηπιαγωγού και αρχές οργάνωσης της ζωής στο νηπιαγωγείο, επιλογή που δεν αποκλείει δραστηριότητες όπως η τακτοποίηση και η καθαριότητα του χώρου, που ανάγονται ως αξίες που πρέπει να διαμορφώνουν ανάλογες συμπεριφορές στο παιδί, όπως σε προηγούμενα πεδία αγωγής. Σε αυτό το 'έξω-γνωστικό' επίπεδο, οι σχέσεις εξουσίας μεταδότη-δέκτη ορίζονται άρρητα - η θέση του πρώτου είναι θέση εγγυητή της ελευθερίας του δεύτερου - κατευθύνουν τη δράση και την κίνησή του, έχοντας τον έλεγχο της επικοινωνίας: είναι αυτός που καθοδηγεί τη σχολική εργασία με βάση το Κέντρο Διαφέροντος.

Όπως σε κάθε πρόγραμμα, ο θρησκευτικός λόγος κατέχει πάντα πρωταρχική θέση, μέσα από την προετοιμασία θρησκευτικών γιορτών, την ομαδική προσευχή, τον εκκλησιασμό και την έμπρακτη εκδήλωση χριστιανικής αγάπης (Διάταγμα, 1980) και ακολουθείται από την «Αγωγή της ηθικότητας» (Πίνακας 14), στο επίκεντρο της οποίας η αξία της εργασίας καταλαμβάνει εξέχουσα θέση.

Πίνακας 14 Ιεραρχικοί κανόνες στις δραστηριότητες για την αγωγή της ηθικότητας (Διάταγμα 1980)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Δραστηριότητες	Αρμόζουσες συμπεριφορές	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Αγωγή Ηθικότητας (σ. 1730)	«Ψυχική καλλιέργεια νηπίου». «Αγάπη και σεβασμός προς τον κάθε άνθρωπο». «Η αξία της εργασίας και της ανθρώπινης προσπάθειας». «Ειλικρίνεια, εντιμότητα, συναισθημα ευθύνης [...] να διαμορφώσει έναν ηθικό χαρακτήρα και να γίνει αργότερα ένας ευθύς και υπεύθυνος άνθρωπος».	«Κέντρο ενδιαφέροντος». Εικόνες, χειροτεχνία, αντικείμενα..... Διδασκαλία. «Όχι σαν σχολαστική ηθικολογία, αλλά με τρόπο πρακτικό, μέσα από τη διήγηση, το παραμύθι, το κέντρο ενδιαφέροντος, το παιχνίδι, μέσα σε ένα κλίμα χαράς και προπαντός με το παράδειγμα της νηπιαγωγού, που πρέπει να τα ζει η ίδια για να τα μεταδώσει».	

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»

Από τη μελέτη του Πίνακα 14 προκύπτει ότι η διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα σημαίνει μετάδοση κανόνων «με τρόπο πρακτικό», αλλά και «με το παράδειγμα της νηπιαγωγού», συνεπώς μέσα από μια επικοινωνία διαπροσωπική, με υπονοούμενη δράση προς μίμηση και όχι άμεση δράση πάνω στον δέκτη. Οι κανόνες και οι αξίες που καλείται το παιδί να σεβαστεί για να διαμορφωθεί ηθικά και να κοινωνικοποιηθεί περιλαμβάνουν και την εργασία ως αξία: «Η κοινωνικοποίηση στις τάξεις του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει την εκμάθηση κανόνων και ορισμών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» (Apple, 1986, σ. 112).

Με άλλα λόγια, το παιδί διαμορφώνει χαρακτήρα με άρρητους κανόνες συμπεριφοράς, που δεν κάνουν εύκολα σαφείς τις σχέσεις εξουσίας και δεν επιβάλλονται στα παιδιά. Η ιεραρχία υπάρχει, αλλά δεν επιδεικνύεται, καλύπτεται. Και στο πρόγραμμα αυτό, «ο ρυθμιστικός λόγος είναι ο κυρίαρχος λόγος. Κατά μια έννοια είναι προφανές, γιατί είναι ο ηθικός λόγος που δημιουργεί τα κριτήρια απ' όπου προέρχονται ο χαρακτήρας, η συμπεριφορά, η θέση, κλπ. Στο σχολείο, πληροφορεί τα παιδιά γι αυτό που οφείλουν να κάνουν, πού μπορούν να πάνε κ.λπ. Είναι απολύτως σαφές ότι ο ρυθμιστικός λόγος δημιουργεί τους κανόνες της κοινωνικής τάξης» (Bernstein, 2007, σ. 67).

Εν συντομία, η παιδαγωγική πρακτική του προγράμματος συγκεκριμενοποιείται στα περισσότερα πεδία κυρίως με ρητούς ρυθμιστικούς κανόνες και σε λιγότερα με άρρητους, ενώ η ιεραρχία που προκύπτει, όσον αφορά αυτούς τους λόγους, είναι πρωτίστως άρρητη, καθώς ο μεταδότης δρα έμμεσα πάνω στον δέκτη (Bernstein, 2015). Αντίθετα, λόγω της απουσίας εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων – το «κέντρο Διαφέροντος» είναι η μόνη ένδειξη εστίασης σε κάποια συγκροτημένη μορφή γνώσης – το πρόγραμμα δεν διέπεται από, εμφανείς τουλάχιστον, διδακτικούς κανόνες. Οι συγκεκριμένες πρακτικές παραπέμπουν σε παιδαγωγικές θεωρίες που προτάσσουν το παιδί ως ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία μάθησης, όπως αυτή του Decroly, ενώ οι πρακτικές πρόσληψης της γνώσης είναι χαλαρές και αναπτύσσονται σε μια σχετικά αδύναμη ιεραρχική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου και με την παντελή απουσία πρακτικών αξιολόγησης.

Εν κατακλείδι, οι παιδαγωγικές πρακτικές είναι αόρατες, καθώς ο μεταδότης δε μεταδίδει άμεσα γνώσεις, αλλά πλαισιώνει με έμμεσο τρόπο τις δραστηριότητες του δέκτη,

ασκώντας με τον τρόπο αυτό χαλαρό έλεγχο, δίνοντάς του μεγαλύτερο περιθώριο επιλογών και πρωτοβουλιών. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα για παιχνίδι, αλλά το παιδί παίζοντας μαθαίνει, δραστηριότητα που δεν ξεχωρίζει τις στιγμές μάθησης από τις μη μαθησιακές στιγμές. Έτσι, τα σύνορα ανάμεσα σε γνωστικά αντικείμενα/δραστηριότητες γίνονται ιδιαίτερα ασθενή, ενώ η επικοινωνία διδάσκοντος-διδασκομένου στηρίζεται στον διάλογο και τον σεβασμό του πρώτου προς τον δεύτερο.

Η παιδαγωγική των στόχων και η ισχυροποίηση της περιχάραξης

Η έλευση στην κυβέρνηση της χώρας του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑΣΟΚ) το 1981 σηματοδότησε δομικές αλλαγές στη Γενική Εκπαίδευση που πήραν μορφή στον νόμο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Νόμος 1566, 1985), του οποίου το προσχέδιο τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση στη βάση της «Διακήρυξης Κυβερνητικής Πολιτικής» του ΠΑΣΟΚ (Εισηγητική, 1985). Για πρώτη φορά παρουσιάζεται «θεωρητικό πλαίσιο του σχεδίου νόμου», που, χωρίς να κάνει ονομαστική αναφορά σε επιστημονικές θεωρίες για την εκπαίδευση, την αντιλαμβάνεται ως «βασική κοινωνική λειτουργία, μέσα από την οποία συντελούνται [ανάμεσα σ' άλλα]: η κοινωνικοποίηση του παιδιού και του νέου [και] η συστηματική μετάδοση και οικειοποίηση σύγχρονης γνώσης» (Εισηγητική, 1985, σ. 4). Ειδικότερα για την προσχολική αγωγή, προβλέπεται εξορθολογισμός της λειτουργίας των νηπιαγωγείων, δηλαδή συστέγαση και παράλληλη λειτουργία/συγχώνευσή τους με παιδικούς σταθμούς, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο τον θεσμό του «παιδικού κέντρου», με σκοπό τόσο τη γενίκευση της προσχολικής αγωγής όσο και την παροχή σωστής απασχόλησης, φροντίδας και εκπαίδευσης στα παιδιά των εργαζομένων (Εισηγητική, 1985).

Το «νέο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» (Διάταγμα, 1989, σ. 4469) προορίζεται μόνο για τα νηπιαγωγεία – συνεπώς εστιάζει μόνο στην εκπαίδευση – και εισάγει για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική διαδικασία την παιδαγωγική των στόχων, εστιάζοντας μάλλον στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας παρά στην ίδια τη διαδικασία ή τα μέσα υλοποίησής της (Mager, 2001). Το πρόγραμμα αυτό «περιλαμβάνει στόχους διατυπωμένους εξελικτικά, ώστε να αντανakλώνται σε αυτούς και το επίπεδο εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται τα νήπια, ως προς ένα αντικείμενο μελέτης, και το επίπεδο ανάπτυξής τους» που «παρατίθενται στο πρόγραμμα με τέτοια σειρά, ώστε συνήθως ο επόμενος να προϋποθέτει την υλοποίηση του προηγούμενου» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 13, 316). «Αυτή η ιεραρχημένη αντίληψη της ικανότητας μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφοριστικές γνώσεις, εκφράζοντας τον κίνδυνο μιας συμπεριφοριστικής παιδαγωγικής» (Develay, 2015, σ. 59).

Στο πρόγραμμα προτείνεται «οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο» (Διάταγμα, 1989, σ. 4469), χωρίς τη συνηθισμένη χρονική κατανομή, με αναφορά στις δύο μορφές ενασχόλησης των νηπίων και στη διαδικασία που ακολουθεί η νηπιαγωγός: επιλογή στόχων από έναν ή περισσότερους τομείς ανάπτυξης με βάση το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών και των σύστοιχων δραστηριοτήτων με αυτούς. Συνεπώς, εγγράφει τη ρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη λογική των κανόνων διαδοχής, καθώς καθορίζει τον ρυθμό βηματισμού και προόδου για το παιδί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Bernstein, 2015). Με άλλα λόγια, ανάλογα με την ηλικία, το παιδί αναμένεται να αποκτήσει συγκεκριμένες ικανότητες, προσδοκία που παραπέμπει σε αναπτυξιακού τύπου θεωρίες μάθησης.

Για τον προγραμματισμό της ημερήσιας ενασχόλησης προτείνονται στο «Βιβλίο Νηπιαγωγού» δύο μοντέλα ημερήσιων προγραμμάτων – το ένα με περιεχόμενο δραστηριοτήτων από διαφορετικούς κύκλους γνώσης και το άλλο από ένα μόνο κύκλο γνώσης – και ένα πρόγραμμα με περιεχόμενα δραστηριοτήτων από έναν κύκλο γνώσης μεγάλης χρονικής διάρκειας. Στα δύο πρώτα προβλέπεται η «χρονική περίοδος» κάθε δραστηριότητας, η σειρά ανάπτυξής της, οι τομείς ανάπτυξης του παιδιού, οι επιδιωκόμενες

δεξιότητες και το περιεχόμενο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990), ενώ στο δεύτερο παρουσιάζονται οι στόχοι, η επιλογή και η υλοποίηση δραστηριοτήτων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 317-334). Η κατάτμηση του χρόνου σε περιόδους λίγο-πολύ συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας είναι μια τεχνική διατήρησης των «συνόρων μεταξύ σχολικής και μη σχολικής δραστηριότητας [...] και μεταξύ επιμέρους σχολικών δραστηριοτήτων» (Σολομών, 1994, σ. 130) και απόρροια της θεωρίας μάθησης που διέπει το πρόγραμμα.

Η συγκεκριμενοποίηση του σκοπού του προγράμματος μαρτυρά εμφανώς κριτήρια σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού και συνεπώς την ύπαρξη ιεραρχικών κανόνων και κανόνων διαδοχής (Bernstein, 2015). Ενδεικτικά, στη γνωστική περιοχή «κοινωνική-συναισθηματική-ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου», οι στόχοι δηλώνουν την επιθυμούμενη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού, με βάση συγκεκριμένες αξίες και στάσεις ζωής και διατυπώνονται άρρητα (βλ. Πίνακα 15):

Πίνακας 15 Ιεραρχικοί κανόνες στον τομέα της κοινωνικής-συναισθηματικής-ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης (Διάταγμα 1989)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Τομείς	Αρμόζουσες συμπεριφορές	Τρόποι/έλεγχος εκμάθησης συμπεριφορών	Μορφές ελέγχου μάθησης
Αγωγή και Κοινωνική Συναισθηματική Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη του Νηπίου (σ. 4472, 4473)	Σωστές προσωπικές σχέσεις νηπίων μεταξύ τους, με τη νηπιαγωγό και με τους άλλους ενήλικους, «θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, την ανθρώπινη εργασία, τα μέσα και τα προϊόντα της», τάση για συνεργασία και διευθέτηση των μεταξύ τους συγκρούσεων, υιοθέτηση στόχων, κανόνων, μέσων και μεθόδων, θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου, στα παιδιά των μειονοτήτων και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, οικοδόμηση μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και αμοιβαιότητας των αξιών της κοινωνικής ζωής, με απώτερο σκοπό την ηθική ανάπτυξη, «επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και πίστη», βίωση των γνήσιων στοιχείων της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.	Δραστηριότητες, αυθόρμητες και συλλογικές, συμμετοχή σε κοινό προγραμματισμό δραστηριοτήτων, υλοποίηση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους.	

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής»

Στο πλαίσιο αυτό, η νηπιαγωγός δεν φαίνεται να δρα άμεσα πάνω στα παιδιά. Είναι αυτά που «συμμετέχουν ενεργά στον από κοινού προγραμματισμό, στην εκτέλεση των [συλλογικών] αυτών δραστηριοτήτων και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους». καλούνται δε να υιοθετήσουν «θετικές στάσεις», «στόχους, κανόνες, μέσα και μεθόδους εργασίας κοινής αποδοχής» (Διάταγμα, 1989, σ. 4472). Μοιάζει η πρόθεση του προγράμματος να τοποθετηθεί το παιδί σε μια ισότιμη θέση με αυτήν της νηπιαγωγού, δίνοντάς του έργο που συνήθως ανήκει σε αυτήν, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο πιο συμμετρικές τις σχέσεις τους. Οι άρρητοι αυτοί κανόνες συμβάλλουν στην κάλυψη της εξουσίας του εκπαιδευτικού στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

Αντίθετα, στο «Βιβλίο δραστηριοτήτων», στον ίδιο τομέα και στην ενότητα «οι κανόνες της κοινωνικής ζωής και η συμβολή τους στην ηθική ανάπτυξη και αυτονομία του

νηπίου», οι ιεραρχικοί κανόνες εστιάζουν άμεσα στη συμπεριφορά της νηπιαγωγού προς τα παιδιά και είναι ρητοί, δηλώνοντας τη σημαντικότητα της θέσης της και έμμεσα την εξουσία της στην παιδαγωγική σχέση. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι «πρέπει να χρησιμοποιεί με μέτρο τις κυρώσεις, θετικές ή αρνητικές» ή «όταν δεν μπορεί να αποφύγει την επιβολή αρνητικών κυρώσεων, να χρησιμοποιεί κυρώσεις αμοιβαιότητας», και ότι «η σχετική συμπεριφορά δεν πρέπει να φαίνεται αυθαίρετη στα μάτια του παιδιού» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 111). Σε αυτό, διατυπώνονται άρρητα κριτήρια: «Όταν η νηπιαγωγός τα ρωτά: «Πώς το έκανες αυτό; Υπήρχε άλλος τρόπος;». Πρόκειται για φράση δηλωτική της παιδαγωγικής πρακτικής που παρέχει περιθώρια επιλογών στο παιδί, διατηρώντας έναν φαινομενικά ελάχιστο εξωτερικό έλεγχο από τη νηπιαγωγό. Παρομοίως, στις πάνω από τριάντα φωτογραφίες του «Βιβλίου» «είναι δύσκολο να βρεις πουθενά δάσκαλο. Είναι μια άρρητη ιεραρχία [...], μια σχέση όπου η εξουσία καλύπτεται ή κρύβεται χάρη σε στρατηγικές επικοινωνίας» (Bernstein, 2015, σ. 115). Σε αυτές, τα παιδιά δραστηριοποιούνται ευχάριστα σε ομάδες ή ατομικά, επενεργώντας πάνω σε υλικό, παίζοντας και γεμίζοντας τον παιδαγωγικό χώρο.

Οι κανόνες διαδοχής, όταν χρειάζεται να ερμηνευτούν στη νηπιαγωγό μέσω του «Βιβλίου», διατυπώνονται ρητά, στηριζόμενοι στην θεωρία των σταδίων του J. Piaget. Σύμφωνα με την αναπλαισιώσή της σε αυτό, κύριο γνώρισμα της συμπεριφοράς των παιδιών στην ηλικία αυτή είναι ο εγωκεντρισμός· αυτά, σε μια πιο προχωρημένη φάση, υποβοηθούνται στη συγκρότηση ευρύτερων και μονιμότερων ομάδων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990). Στηρίζεται έτσι η ικανότητα του παιδιού να κάνει κάτι σε κάθε φάση ηλικιακής ανάπτυξης. Όντως, στις θεωρίες ανάπτυξης, «αυτό που προσλαμβάνεται έχει νόημα μόνο σε σχέση με ένα ορισμένο στάδιο», [στο οποίο] «το παιδί είναι ενεργό σε μια δική του διαδικασία πρόσληψης» (Bernstein, 2005, σ. 117). Συνεπώς, η θεωρία του Piaget υπονοεί μια άρρητη ιεραρχία, αν και στο «Βιβλίο» οι κανόνες για τη νηπιαγωγό διατυπώνονται ρητά. Σε αυτήν, «το παιδί μεταμορφώνεται σε κείμενο, το οποίο μόνο ο μεταδότης μπορεί να διαβάσει» (Bernstein, 2015, σ. 118).

Η ίδια θεωρία διέπει και τον τομέα της καλλιέργειας δεξιοτήτων - κινητικών και νοητικών - καθώς το νήπιο βρίσκεται στο προμαθηματικό στάδιο και εισάγεται βαθμιαία «στις βασικές προμαθηματικές διαδικασίες και έννοιες», λαμβάνοντας υπόψη «τα βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης του στην ηλικία αυτή και γενικά τις διαδικασίες της νοητικής του ανάπτυξης», σύμφωνα με «τα πορίσματα των επιστημολογικών και ψυχολογικών ερευνών» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 244). Οι κανόνες διαδοχής είναι εμφανείς και στο πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα στην επιμέρους ενότητα «3. Ομαδοποιήσεις, ταξινομήσεις πραγμάτων», στόχος είναι τα παιδιά «να μεταβούν βαθμιαία από το στάδιο των αυθαίρετων και υποκειμενικών συναθροίσεων πραγμάτων και γεωμετρικών σωμάτων και σχημάτων [...] στο στάδιο συστηματικότερων ταξινομήσεων» (Διάταγμα, 1989, σ. 4477). Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω γνωστική περιοχή, οι διδακτικοί κανόνες συγκεκριμενοποιούνται ως εξής (Πίνακας 16):

Πίνακας 16 Διδακτικοί κανόνες στον τομέα της καλλιέργειας δεξιοτήτων (Διάταγμα 1989)

Θεματικό Μοτίβο: Ιεραρχικοί Κανόνες			
Τομέας	Κανόνες βηματισμού/διαδοχής	Διδακτική μεθοδολογία (μετάδοση/πρόσληψη)	Παροχή κριτηρίων
Αγωγή και Καλλιέργεια Δεξιοτήτων (Κινητικών και Νοητικών) (σσ. 4477-4479)	A. Προμαθηματικό στάδιο	A. Χρήση αντικειμένων, συμβόλων. Προσδιορισμοί και αναπαραστάσεις γεγονότων.	A. «Έχεις αυτές τις χάντρες, αν μου δώσεις μερικές θα έχεις περισσότερες ή λιγότερες;». «Τι πρέπει να κάνεις στο

B. Προαναγνωστικό στάδιο B. Προφορική έκφραση και ανταλλαγή απόψεων. Ακουστική απομόνωση πρότασης και επισήμανση λέξεων.	τρενάκι σου για να μακρύνει και τι πρέπει να κάνεις για να κοντύνει;»
Γ. Προγραφικό στάδιο	Χρήση υποκατάστατων λέξεων και αντικατάστασή τους με χαρτοταινίες, αναγραφή της λέξης και ανάγνωση.	
..... Δημιουργικότητα και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του νηπίου σε ατομικό σε συλλογικό επίπεδο Γ. Υλοποίηση διαδρομών με το σώμα, αναπαράστασή της, «ανάγνωση» και απόδοση από μνήμης των διαδρομών με λέξεις, γραφικές απεικονίσεις νοητικού σχήματος διαδρομών, γραφικά παιχνίδια. Επινόηση λύσεων σε καταστάσεις προβληματισμού (A, B, Γ)	

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής»

Η λογική των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού δηλώνεται ρητά στο πεδίο των δεξιοτήτων του προγράμματος, ορίζοντας τι είναι ικανό να κάνει και με ποιο ρυθμό θα σημειώσει πρόοδο, καθώς το παιδί βρίσκεται στο στάδιο «της προετοιμασίας και της οργάνωσης των συγκεκριμένων διεργασιών, συνόλων, σχέσεων και αριθμών» (Πιαζέ, 1979, σ. 20). Όσον αφορά στην προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, σέβεται την παιδαγωγική θεωρία: η επένεργεια στα αντικείμενα είναι προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του προμαθηματικού σταδίου: «το παιδί αντλεί τη γνώση του από τις φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων με τη μεσολάβηση των αισθήσεων» (Kamii & Devries, 1979, σ. 17). Με άλλα λόγια, το παιδί αποκτά ικανότητες επενεργώντας πάνω σε αντικείμενα, χρησιμοποιεί σύμβολα και γραφικές αναπαραστάσεις, βιώνει με το σώμα του διαδρομές, καλείται να βρει λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού. Αυτές, μέσα από τη χρήση συγκεκριμένου υλικού, συνιστούν κριτήριο επεξεργασίας και αφομοίωσης της γνώσης (Astolfi, 1994). Απομένει στη νηπιαγωγό να θέσει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, με άρρητο τρόπο, για να δώσει στο παιδί να καταλάβει τι είναι θεμιτό να κάνει και τι αθέμιτο.

Ο Πίνακας 17 δείχνει τους στόχους, άρα τις ικανότητες που μπορεί να προσλάβει το παιδί μέσα από καταστάσεις προβληματισμού σε όλες τις γνωστικές περιοχές του προγράμματος.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, «ανάλογα με την ηλικία τους, τα παιδιά θέτουν και λύνουν προβλήματα με ποιοτικά διαφορετικό τρόπο» (Χριστοφίδη-Ενρίκες, 1997, σ. 43). Η έμφαση στη δημιουργικότητα του παιδιού και την ανάπτυξη της μέσα από καταστάσεις προβληματισμού σε όλες τις γνωστικές περιοχές του προγράμματος δηλώνει την υιοθέτηση αόρατων παιδαγωγικών πρακτικών και χαλαρό έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από τη νηπιαγωγό. Αυτή μάλλον πλαισιώνει τις καταστάσεις προβληματισμού παρά μεταδίδει γνώσεις και προσαρμόζει τις συνθήκες, ώστε τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν στην επίλυση

του προβλήματος. Η άντληση καταστάσεων προβληματισμού από όλους τους τομείς του προγράμματος παραπέμπει σε απόκτηση εγκάρσιων δεξιοτήτων, στην οποία συμβάλλει η γλώσσα (Διάταγμα, 1989).

Πίνακας 17 Στόχοι ανά τομέα ανάπτυξης (Διάταγμα 1989)

Τομέας	Στόχοι
Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Ψυχοκινητικότητα και δημιουργικότητα του νηπίου)	Επινόηση ποικίλων, σύνθετων και πρωτότυπων λύσεων
Κοινωνική-Συναισθηματική-Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη (Δημιουργικότητα και κοινωνική αγωγή)	Επινόηση ποικίλων, σύνθετων και πρωτότυπων λύσεων
Αισθητική Ανάπτυξη (Δημιουργικότητα και αισθητική αγωγή)	Συνδυασμός δεδομένων, σύλληψη πολλών ιδεών και δημιουργία πολλών προϊόντων εργασίας
Νοητική Ανάπτυξη	Επινόηση ποικίλων, σύνθετων και πρωτότυπων λύσεων. Προσέγγιση βασικών λογικο-μαθηματικών συλλογισμών.
Καλλιέργεια Δεξιοτήτων (Κινητικών και Νοητικών) (Δημιουργικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων)	Επινόηση ποικίλων, σύνθετων και πρωτότυπων λύσεων

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής»

Πίνακας 18 Κατάλληλες συμπεριφορές και δραστηριότητες στον τομέα της ψυχοκινητικής ανάπτυξης (Διάταγμα 1989)

Τομέας	Στόχοι/Κατάλληλες Συμπεριφορές	Δραστηριότητες
Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (η φυσική αγωγή ως μέσο ψυχοσωματικής ανάπτυξης) (σ. 4472)	Αρμονική ανάπτυξη βασικών φυσιολογικών λειτουργιών. Ευκινησία, ταχύτητα, ακρίβεια, δύναμη, συντονισμός κινήσεων. Υπερνίκηση φοβιών, αναστολών και ανασφάλειας. Απόκτηση χαρακτηριστικών υγιούς προσωπικότητας (οξυδέρκεια, θάρρος, αυτοκυριαρχία, αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, κ.λπ.). Μύηση σε ηθικές και κοινωνικές αρετές (υπευθυνότητα, συνεργατικότητα, αλληλοεκτίμηση, σεβασμός προς τους κανόνες, κ.λπ.). Χάρη, κομψότητα, ρυθμός, εκφραστικότητα σωματικών κινήσεων. Διαμόρφωση ορθής συμπεριφοράς σε θέματα υγιεινής του σώματος, της διατροφής και του χώρου ζωής.	Φυσικές κινήσεις με ρυθμό. Ψυχοκινητικά-ψυχαγωγικά παιχνίδια. Αθλοπαιδιές σε παγινώδη μορφή: καλαθόσφαιρα, πετόσφαιρα, χειρόσφαιρα, ποδόσφαιρο, αντισφαίριση, κ.λπ. Δραστηριότητες κλασικού αθλητισμού σε παγινώδη μορφή: δρόμοι, άλματα, ρίψεις, πολύμορφες σκυταλοδρομίες. Κολύμβηση: εξοικείωση με το νερό, εκμάθηση απλής κολύμβησης. Γυμναστική: καλλιτεχνική και ενόργανη. Υπαιθριες δραστηριότητες, περίπατοι, αναβάσεις, κ.λπ. Άλλες δραστηριότητες όπως: σκι, γκολφ, πατινάζ, ιππασία, κ.λπ. Δραστηριότητες που υποβοηθούν τα νήπια να υιοθετούν σταδιακά συνήθειες και στάσεις που συμβάλλουν στη διατήρηση και προαγωγή της υγείας.

Πηγή: Επεξεργασία από το Διάταγμα «Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής»

Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει κατάλληλες συμπεριφορές που πρέπει να αποκτήσει το παιδί στη γνωστική περιοχή «Ψυχοκινητική ανάπτυξη», παρέχοντας ένα εξαιρετικά ουτοπικό πλαίσιο υλικών συνθηκών και δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν ταξικές παραδοχές μιας αόρατης παιδαγωγικής (Bernstein, 2015).

Το πρόγραμμα, με τη μορφή και το είδος των δραστηριοτήτων που προτείνει, θεωρεί ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε χώρους εκτός νηπιαγωγείου – στην ύπαιθρο, στο κολυμβητήριο, σε γήπεδα – όταν το 1987-88, «ένας μεγάλος αριθμός νηπιαγωγείων, ιδιαιτέρως στις μεγάλες πόλεις, στεγάζονται πρόχειρα σε αίθουσες δημοτικών σχολείων και δεν διαθέτουν την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή» (Σαΐτης, 1989, σ. 79). Πιο συγκεκριμένα, το 1989, μόνο το 32,7% των κτιρίων των νηπιαγωγείων ανήκουν στο δημόσιο, λείπουν 3.735 τάξεις, ενώ από τα 1.625 κτίρια το 3,8% βρίσκεται σε κακή κατάσταση και το 1,8% είναι προς κατεδάφιση· στα δε ενοικιαζόμενα, η αντιστοιχία είναι 9,5% και 0,4% (ΥΠΕΠΘ-ΔΠΕ, 1989-90). Σύμφωνα με το πρόγραμμα, το παιδί για να είναι κομψό στην κίνησή του πρέπει να κάνει σκι, ενόργανη γυμναστική, δραστηριότητες που εκ των πραγμάτων δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο, τουλάχιστον της Ελλάδας. Προς τι η υιοθέτηση στόχων αν δεν μπορούν να προσφερθούν οι ανάλογες δραστηριότητες και υποδομές για την υλοποίησή τους;

Ποια είναι η ερμηνεία που αποδίδει το πρόγραμμα για τη θέση της νηπιαγωγού και του παιδιού και τις παιδαγωγικές σχέσεις και την επικοινωνία, όπως προκύπτει από την υιοθετούμενη θεωρία ανάπτυξης του Piaget; Πώς πραγματοποιείται η έγκυρη μετάδοση και πραγμάτωση της γνώσης; Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει τον ρόλο του βοηθού του παιδιού, του παρατηρητή των συμπεριφορών και των ικανοτήτων του και του αξιολογητή του. «Αξιολογεί τα αποτελέσματα της παιδευτικής πράξης» (Διάταγμα, 1989, σ. 4469), αλλά αυτή η αρμοδιότητά της αναφέρεται μία και μοναδική φορά στο πρόγραμμα, εκτός των γνωστικών του περιοχών. Μόνο στο «Βιβλίο δραστηριοτήτων» διευκρινίζεται ο αξιολογικός της ρόλος «όπου αυτό είναι δυνατό» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 16), αφού προβεί «στην αναζήτηση πληροφοριών για κάθε παιδί με τη βοήθεια μιας συστηματικής και αντικειμενικής παρατήρησης» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 345). Σε αυτό, τα παιδιά καλούνται και αυτά να «συζητούν και [να] αξιολογούν τη δουλειά που έχει γίνει» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990, σ. 99), να υιοθετούν στόχους στο πλαίσιο της συνεργασίας τους στην ομάδα και να αξιολογούν συλλογικά τα αποτελέσματα της κοινής τους δράσης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1990). Για πρώτη φορά ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης ορίζει «αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση [...] της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου (Bernstein, 2015, σ. 64).

Ταυτόχρονα, η θέση της νηπιαγωγού ενισχύεται εμφατικά μέσα από τη δημοσίευση δύο «βιβλιοτετραδίων για το νήπιο», με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε διάφορες γνωστικές περιοχές του προγράμματος (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1993, 1997)^{viii}. Τα επίσημα αυτά διδακτικά κείμενα μαρτυρούν τη συστηματική πρόθεση ελέγχου της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, καθώς η νηπιαγωγός καλείται να ελέγξει το βιβλιοτετράδιό του, να εκτιμήσει τα λάθη του και να αξιολογήσει την πρόοδό του. Η τοποθέτηση του παιδιού μπροστά σε ένα φύλλο χαρτιού με οδηγίες σημαίνει ότι η δραστηριότητα αυτή «υποκαθιστά την ίδια του την εμπειρία – μοναδικό τόπο πραγματικής μάθησης – με μια κατάσταση που επιτρέπει τον έλεγχο των κεκτημένων» (Sauvage & Sauvage-Déprez, 1998, σ. 51). Με άλλα λόγια, παρά την υιοθετούμενη θεωρία για την οικοδόμηση της γνώσης στο πρόγραμμα, προτάσσονται «γνώσεις τυποποιημένες, αντικειμενοποιημένες, οριοθετημένες, κωδικοποιημένες» (Vincent, Lahire & Thin, 1994, σ. 30). Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνεται η εσωτερική αντινομία του προγράμματος: ενώ προτείνονται «κύκλοι εμπειριών και γνώσεων» από το φυσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, προωθούνται γνώσεις μέσα από παραδοσιακές διαδικασίες πρόσληψης. Τα «βιβλιοτετράδια» ορίζουν σαφώς το «τι» και το «πώς» θα κάνει το παιδί, δίνοντας όλο τον έλεγχο της επικοινωνίας στον μεταδότη, προτείνοντας έτσι ισχυρή περιχάραξη στη σχέση τους: «Βλέπω και χρωματίζω την εικόνα που ταιριάζει με ό, τι ακούω κάθε φορά» ή «Βάζουμε σε κάθε σχοινάκι τόσα φύλλα όσα και τα

κερασάκια της εικόνας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1997, σ. 61. 1993, σ. 69). Η χρήση τους «ευνοεί την πειθαρχία και αυξάνει την αποτελεσματικότητα της μάθησης» (Apple, 1993, σ. 57).

Το παιδί από την πλευρά του νοείται ως δημιουργικό και ενεργό, καθώς μαθαίνει μέσα από τη δράση, με συνεργασία και κίνηση, χαρακτηριστικά που πρέπει να διαφυλάσσονται από τις πρακτικές της νηπιαγωγού. «Κάθε εκπαιδευτική ενέργεια οφείλει να παρέχει τις συνθήκες ώστε ο μαθητής να εκφραστεί, να εκδηλωθεί, να βρει το δικό του ύφος» (Varela, 1994, σ. 99). Η κοινωνική ρύθμιση καλύπτεται με τις ανάλογες ψυχολογικές παιδαγωγικές πρακτικές για να ελέγξει το παιδί, ορίζοντας τη νηπιαγωγό ως “διευκολυντή” που μπορεί να χρησιμοποιεί «νέους και λεπτότερους μηχανισμούς ελέγχου, εφόσον εκείν[η] και μόνον ερμηνεύει τα όσα συμβαίνουν, μέσω του χειρισμού ολοένα πολυπλοκότερων κωδικών και πάντα σε ένα υποτιθέμενο κλίμα μη κατευθυντικότητας» (Varela, 1994, σ. 99). Με άλλα λόγια, ο έλεγχος περνά «μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία» (Varela, 1994, σ. 100).

Οι παιδαγωγικές σχέσεις που προκύπτουν από τις προαναφερόμενες πρακτικές μετάδοσης και κατανόησης της έγκυρης γνώσης παρέχουν ένα πλαίσιο ερμηνείας τόσο των ρόλων νηπιαγωγού και παιδιού όσο και των σχέσεών τους, στις οποίες «η ταξινομητική αρχή είναι διαρκώς παρούσα» και οι οποίες «ελέγχουν τις αρχές επικοινωνίας» (Bernstein, 2015, σ. 185). Η νηπιαγωγός διαθέτει ένα σχετικά μεγάλο φάσμα επιλογών που ενισχύει την εξουσία της, καθώς ελέγχει το «πώς» και το «τι». Κατ' επέκταση, μειώνεται αναλογικά η εξουσία του παιδιού στη γνώση – χωρίς να καταργείται εντελώς – καθώς δεν αποφασίζει πάντα το «ποια», το «πότε», το «πώς» και δεν γνωρίζει πάντα τους κανόνες διδακτικής τάξης. Συνεπώς, αν και διαφοροποιημένη, η σχέση μεταδότη-δέκτη είναι πάντα ασυμμετρική και χαρακτηρίζεται ως επί το πλείστον από άρρητους ιεραρχικούς κανόνες παιδαγωγικής πρακτικής. Αν και το πρόγραμμα προάγει ιδέες που σέβονται το παιδί και την ανάπτυξή του, εντούτοις η παιδαγωγική των στόχων που υιοθετεί, και άρα η αξιολόγησή του – η αναφορά της οποίας αποφεύγεται συστηματικά σε αυτό – του προσδίδει μια τεχνοκρατική διάσταση.

Όσον αφορά τη θεωρία της διδασκαλίας, «εμπεριέχει ένα μοντέλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού και ένα μοντέλο της σχέσης. Το μοντέλο του μαθητή δεν είναι ποτέ εντελώς ωφελμιστικό· περιέχει ιδεολογικά στοιχεία» (Bernstein, 2007, σ. 69). Το πρόγραμμα και ο μηχανισμός μετάδοσής του διαμορφώνουν μια παιδαγωγική σχέση που συνδέει ιεραρχικούς και διδακτικούς κανόνες σχετικά με το «τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 2015, σ. 113) ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το παιδί.

Συμπεράσματα

Από το πρώτο ως το τελευταίο πρόγραμμα (1896-1989), η έγκυρη γνώση αλλάζει δραστικά μορφή, καθώς από στερεοτυπική, ανελαστική και αποσπασματική γίνεται όλο και πιο ευέλικτη, προσαρμοζόμενη στις ιδιαιτερότητες των τρόπων απόκτησής της από τα παιδιά, με την επίδραση των κυρίαρχων κάθε φορά θεωριών μάθησης και ανάπτυξης. Η έγκυρη γνώση στα προγράμματα έχει διακριτά και ισχυρά σύνορα, παίρνει ‘καθαρή’ μορφή μαθημάτων και ασκήσεων στο πρόγραμμα του 1896, ενώ τείνει να συγκροτείται σε πιο ανοιχτά πεδία γνώσης/τομείς αγωγής ή δραστηριοτήτων στα επόμενα και καταλήγει να προσεγγίζεται συνολικά με τα Κέντρα Ενδιαφέροντος στο πρόγραμμα του 1980. Ο κώδικας γίνεται όλο και πιο συγχωνευμένος, τα σύνορα μεταξύ γνωστικών αντικειμένων λειαινούνται προοδευτικά, η έγκυρη γνώση δεν κατατάσσεται εύκολα σε περίκλειστες γνωστικές περιοχές, καθώς το (εκπαιδευτικό) παιχνίδι καταλαμβάνει όλο και πιο σημαντική θέση στα προγράμματα – ως μία μορφή απόκτησης γνώσης –, ταυτίζεται με την εργασία (με έμφαση στην ομάδα), θολώνοντας τα σύνορα ανάμεσα στα περιεχόμενα: η περιχάραξη γίνεται ασθενέστερη και η παιδαγωγική αόρατη.

Ταυτόχρονα, ο χρόνος γίνεται όλο και πιο ευέλικτος, ώστε να προσαρμόζεται στον τρόπο πρόληψης της γνώσης από τα παιδιά. Από το πρόγραμμα του 1962 καταγράφεται μια

εξέλιξη προς την απόρριψη των ισχυρών κανόνων βηματισμού – όπως αυτών του προγράμματος του 1896 – και μια σταδιακή υιοθέτηση πιο χαλαρών. Ο χρόνος από πειθαρχικός μετατρέπεται σε χαλαρό και προσαρμόσιμο.

Ιδιαίτερα στο πρόγραμμα του 1989, οι γνώσεις διαφοροποιούνται και από πρακτικο-βιωματικού τύπου, με έμφαση στην επαγγελματική προετοιμασία του παιδιού – όπως προτεινόταν στο πρόγραμμα του 1896 – αλλάζουν σε τεχνικού-επιστημονικού τύπου, που απαιτούν μεθόδους πρόσληψης παρόμοιες με αυτές της επιστημονικής δραστηριότητας. Είναι γνώσεις που συστηματοποιούνται με τη συνδρομή μαθησιακών στόχων διατυπωμένων εξελικτικά – όπως στο πρόγραμμα του 1989 –, μετατρέπονται από χαμηλού επιπέδου γνώσεις και ικανότητες σε ικανότητες – όπως στο πρόγραμμα του 1962 – όλο και πιο υψηλού επιπέδου. Ταυτόχρονα, οι ασκήσεις και τα «βιβλιοτετράδια» προωθούν την επανάληψη και τυποποίηση της γνώσης και κατασκευάζουν ισχυρή περιχάραξη, δίνοντας τον έλεγχο στον μεταδότη.

Η γνώση αναδύεται μέσα από συνθήκες πιο ακαδημαϊκές και επικοινωνιακές, καθώς τοποθετείται σε γνωστικές περιοχές, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά– περιβάλλοντα γραπτού πολιτισμού που επιβάλλουν εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και τα σύμβολα – και προσεγγίζεται με επιστημονικού τύπου πρακτικές. Συνακόλουθα, η διδακτική του νηπιαγωγείου αλλάζει και υπακούει σε ανάλογο τύπου αρχές: από τις αισθήσεις, κυρίως στα προγράμματα του 1896 και 1962, μεταβαίνει σε πειραματισμούς και αποδεικτικές λογικές σε αυτό του 1989. Σε κάθε περίπτωση, τα προγράμματα 'διδάσκουν' τόσο με το παιχνίδι όσο και με την επιστημονική πρακτική διαμορφώνοντας τα παιδαγωγικά υποκείμενα και τις συνειδήσεις τους.

Οι παιδαγωγικές σχέσεις διδάσκοντος-διδασκομένου, προϊόν των υιοθετούμενων παιδαγωγικών και ψυχολογικών θεωριών, τείνουν να γίνονται λιγότερο ιεραρχικές στην πορεία του χρόνου, χωρίς να παύουν να είναι ασυμμετρικές. Ιδιαίτερα στα δύο μεταπολιτευτικά προγράμματα, του 1980 και του 1989, η νηπιαγωγός τείνει να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του παιδιού, ενώ αυτό φαίνεται να συμμετέχει πιο ενεργητικά στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, σε μια προσπάθεια μείωσης της ασυμμετρίας προς όφελος του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η περιχάραξη γίνεται όλο και πιο χαλαρή, αλλά ότι ο έλεγχος της γνώσης και της σχολικής εργασίας ανήκει στη νηπιαγωγό, καθώς καλύπτεται με πρακτικές εμπνεόμενες από οικοδομιστικές θεωρίες μάθησης. Αν στο πρόγραμμα του 1896 η νηπιαγωγός υπονοείται στη διατύπωση του ημερήσιου προγράμματος – αν και υποδηλώνεται ως ισχυρή παρουσία μέσα από το είδος των περιεχομένων – στα επόμενα δρα έμμεσα πάνω στο παιδί, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες μάθησης, όπως το παιχνίδι ή οι καταστάσεις προβληματισμού.

Οι επικρατούντες ιεραρχικοί κανόνες εκφράζουν, άλλοτε με ρητό και άλλοτε με άρρητο τρόπο, τη βούληση για πειθάρχηση και ηθική διαμόρφωση του παιδαγωγικού υποκειμένου με υπακοή σε κανόνες, όπως στο πρόγραμμα του 1962, πρόθεση που παίρνει πιο χαλαρές μορφές στα τελευταία προγράμματα – με επιδίωξη την εσωτερικεύσή τους – αν και ο έλεγχος των συμπεριφορών παραμένει ρητός σε αυτό, και έμμεσα ισχυρός στο πρόγραμμα του 1980. Αντίθετα, στο πρόγραμμα του 1989, η παιδαγωγική των στόχων ενισχύει την εξουσία του μεταδότη στην παιδαγωγική σχέση άρρητα: η δράση του στο παιδί είναι έμμεση και ο έλεγχος της γνώσης χαλαρός· η παιδαγωγική πρακτική είναι μάλλον αόρατη. Αντίθετα, στο «Βιβλίο νηπιαγωγού», οι παρεμβάσεις του διατυπώνονται περισσότερο ως ρητοί διδακτικοί κανόνες, η εξουσία του παιδιού στη γνώση είναι μειωμένη και η σχέση διδάσκοντος-διδασκομένου ασύμμετρη· η παιδαγωγική πρακτική είναι πιο ορατή.

Σε γενικές γραμμές, στα εξεταζόμενα προγράμματα, η τάξη, από αυστηρά πειθαρχημένη τείνει να οργανώνεται χαλαρά, η ιεραρχία να γίνεται άρρητη, οι κανόνες να είναι διαπραγματεύσιμοι, οι παιδαγωγικές πρακτικές να γίνονται πιο αόρατες και οι στόχοι να προσανατολίζονται περισσότερο στον τρόπο απόκτησης ικανοτήτων και όχι στη μετάδοση γνώσεων ή στη συμμόρφωση του παιδιού στις απαιτήσεις ενός απρόσωπου θεσμού. Στην πορεία του χρόνου, η θέση της οικογένειας αναβαθμίζεται, όπως και αυτή του παιχνιδιού, σε

αντίθεση με αξίες όπως η τάξη και η πειθαρχία, ενώ τονίζονται ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η δημιουργικότητα.

Με δεδομένο ότι «η σχολική γνώση δεν είναι εκτός πλαισίου κοινωνικής διαπραγμάτευσης» (Φωτεινός, 2020, σ. 34), διαπιστώνεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείου από το τέλος του 19^{ου} αιώνα ως και το τέλος σχεδόν του 20^{ού} επιχειρήσαν να προσαρμοστούν – αν και με καθυστέρηση – στις κοινωνικές προσδοκίες, ενώ υιοθέτησαν τις επικρατούσες διεθνώς παιδαγωγικές θεωρίες, παρά το συχνά ασταθές πολιτικά και κοινωνικά αλλά και οικονομικά δυσχερές περιβάλλον. Στο σύνολό τους, οι αλλαγές των, μεταπολιτευτικών ιδίως, αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης συνάδουν με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, το αναδυόμενο πρόγραμμα, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κ.λπ., αλλαγές που δείχνουν τη συμπίεσή τους με τα επιστημονικά δεδομένα της εποχής τους. Ταυτόχρονα, γίνεται εμφανής η τάση τους ως προγράμματα μάλλον ακαδημαϊκού χαρακτήρα, προετοιμάζοντας το παιδί να γίνει μαθητής, θέτοντας τις γνωστικές, αξιακές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την ομαλή ένταξη του στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνέχεια της εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η κατεύθυνση αυτή εκδηλώνεται μέσα από τις προτεινόμενες παιδαγωγικές πρακτικές και σχέσεις, το περιεχόμενο της έγκυρης γνώσης και την επικρατούσα κάθε φορά προσέγγισή της.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρη, Μτφρ.). Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (Φ. Κοκαβέσης, Μτφρ.). Παρατηρητής.
- Ασημάκη, Α., Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2016). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 67, 53-80.
- Astolfi, J-P. (1994). Situation-problème [situation-problem]. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* [Encyclopedic Dictionary of Education and Training] (pp. 916-917). Nathan.
- Bautier, E. (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. [Learning at school, learning at school: risks of building inequalities from kindergarten] *Chronique Sociale*, 2006.
- Bautier, E. (2009). Pour que la maternelle soit pour tous une école [For kindergarten to be a school for all]. In C. Passerieux (dir.), *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* [Kindergarten. First school, first apprenticeships] (pp. 67-74). *Chronique Sociale*.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendu scolaire*. [Inequalities in learning. Curricula, practices and school misunderstanding] Puf.
- Berstein, B. (1989). Basil Bernstein (Επιμ.), *Η παιδαγωγική προβληματική* (Μτφρ., Ι. Σολομών). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47, 31-42.
- Berstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. [Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique]. PUL.
- Berstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* [Pedagogical codes and social control] (Ι. Σολομών, Μτφρ.). Αλεξάνδρεια.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation* [Play and education]. L'Harmattan.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μτφρ.). Gutenberg.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* [The culture of education]. Retz.

- Γόντικας, Κ. (1929). Εισηγητική έκθεσις προς την Βουλήν, στο Κ. Σιφναίος, *Πανδέκται Νέων Νόμων και Διαταγμάτων*, Τόμος Δ', Αθήναι: Πετσάλης.
- Γόντικας, Κ. (1929). Από τη Βουλή (συνεδρίασις 4-7-29). *Διδασκαλικόν Βήμα*, 234 (8).
- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le 'métier d'enfant'. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XIV-3, 295-335.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, [School and knowledge in the suburbs... and elsewhere.] Bordas.
- Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας Β), 1895-1967*. Ερμής.
- Διάταγμα Περί συστάσεως νηπιαγωγείων, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φ. 68/23-05-1896.
- Διάταγμα Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φ. 124/09-08-1962.
- Διάταγμα Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ.Φ. 132/31-05-1980.
- Διάταγμα «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φ. 208/26-09-1989.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* [From a knowledge program to a competency curriculum]. De Boeck.
- Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. [Moral education]. PUF.
- Εισηγητική Έκθεση του νόμου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», *Διδασκαλικό Βήμα*, 961, 1985.
- Joigneaux, C. (2009). L'école maternelle, une école à part ou une école à part entière ? [The nursery school, a separate school or a full-fledged school?] In C. Passerieux (dir.), *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* [Kindergarten. First school, first apprenticeships] (pp. 67-74). Chronique Sociale.
- Kamii, C., & Devries, R. (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.). Δίπτυχο.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Κριτική.
- Κουλαϊδής, Β. (1994). Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή Περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 22-29.
- Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 51-121). Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Μεταίχμιο.
- Κουστουράκης, Γ. (2017). Αξιοποίηση της κοινωνιολογικής γνώσης στην περίπτωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Στο *Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 151-166). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Koustourakis, G. (2012). A sociological approach of the Art Curriculum in Greek primary education: The subject's social status in the intended and implemented Curriculum. *The International Journal of the Arts in Society*, 6(6), 31-41, DOI: <http://www.arts-journal.com>
- Koustourakis, G. (2013a). A sociological approach to visual Arts Teaching in contemporary Greek pre-school education. *The International Journal of Arts Education*, 7(1), 73-85, DOI: <http://artsinsociety.com>

- Koustourakis, G. (2013b). A sociological approach to the official discourse on space in the case of Greek kindergarten classrooms. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 19, 1-13, DOI: <http://thelearner.com>
- Koustourakis, G. (2014). A sociological approach to Painting Teaching according to the contemporary Greek kindergarten curriculum. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20, 23-37, DOI: www.thelearner.com
- Koustourakis, G. (2018a). A Sociological Approach to the Determination and Implementation of Rules for the Pedagogical Use of Kindergarten Classroom Space. *American International Journal of Social Science*, Vol. 7, No. 4, 20-28, DOI:10.30845/aijss.v7n4p3
- Koustourakis, G. (2018b). Classroom Space and Kindergarten Curriculum: A Sociological Approach to teachers' Discourse on the Status of Space and its Use in Teaching. *European Journal of Alternative Education Studies*, Volume 3, Issue 2, 47-65, DOI: 10.5281/zenodo.1422865
- Koustourakis, G., Zacharos, K., & Papadimitriou, K. (2014). Teaching pre-school Mathematics and influences by the kindergarten school social context: A preliminary study. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 8(1), 81-99.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998α). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 73-80.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998β). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (β' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 70-77.
- Λάμνιαν, Κ. (2000). Η κοινωνική συγκρότηση των νοηματικών προσανατολισμών των μαθητών και ο μύθος των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Μέντορας*, 2, 32-49.
- Lenoir, Y. (1999). Interdisciplinarité [Interdisciplinarity]. In J. Houssaye (Edr.), *Questions pédagogiques* [Pedagogical questions] (pp. 291-314). Hachette.
- Mager, R. (2001). *Comment définir des objectifs pédagogiques* [Preparing instructional objectives]. Dunod.
- Μακρυνιώτη, Δ., & Σολομών, Ι. (1991). Παιδαγωγικές τάσεις και κοινωνικός έλεγχος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, 62-69.
- Μακρυνιώτη, Δ., & Σολομών, Ι. (1998). Κοινωνική και πολιτική Γνώση στο σχολείο και στις παιδαγωγικές σπουδές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 58-64.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής* (Μ. Γραμμένου, Μτφρ.). Γλάρος.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1986). *Παιδαγωγικό μανιφέστο* (Μ. Λώμη, Μτφρ.). Γλάρος.
- Montessori, M. (1995). *Pédagogie scientifique. La maison des enfants* [Scientific pedagogy. The children's home]. Desclée de Brouwer.
- Μουμουλίδου, Μ. (2002). Η «Ηθικοποίηση» του λαού διά μέσου της προσχολικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο του 19^{ου} αιώνα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 313-326). Gutenberg.
- Νόμος ΒΤΜΘ' *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως*, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φ. 37/03-09-1895.
- Νόμος 309 *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως*, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φ. 100/30-04-1976.
- Νόμος 1566 *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φ. 167/30-09-1985.
- Πιαζέ, Ζ. (1979). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας* (Φ. Ψελλός, Μτφρ.). Υποδομή.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société* [The child, the kindergarten, society]. Puf.
- Rochex, J-Y. (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités concepts, problématiques et résultats de recherche. [School failure and democratization: issues,

- realities concepts, problems and research results.] *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, (2), 69-85.
- Σαΐτης, Χ. (1989). Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 49, 72-80.
- Σβορώνος, Ν. (1994). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Θεμέλιο.
- Σβώλος, Α. (1998). *Τα ελληνικά συντάγματα 1822-1975/1986. Η συνταγματική ιστορία της Ελλάδος*. Στοχαστής.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. 113-144). ΕΜΕΑ.
- Σολομών, Ι. (2015α). Σημείωμα του επιμελητή-μεταφραστή. Στο Β. Bernstein (Επιμ.), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* [Pedagogical codes and social control] (Ι. Σολομών, Μτφρ.) (σσ. 11-16). Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (2015β). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein (Επιμ.), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. [Pedagogical codes and social control] (Ι. Σολομών, Μτφρ.) (σσ. 17-40). Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α., & Βλάχος, Φ. (1996). Κοινωνική και πολιτική αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 43-54.
- Sauvage, A., & Sauvage-Déprez, O. (1998). *Maternelles sous contrôle. Les dangers d'une évaluation précoce*. Syros.
- Solomon, I. (2007). Entretien avec Bernstein. In B. Bernstein (Eds.), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* [Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique] (pp. 283-305). PUL.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 17-49). Μεταίχμιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1981). *Η ελληνική τραγωδία. Από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*. Α. Λιβάνης-Νέα Σύνορα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ (1958). *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1993). *Πού; Πόσο; Ποιο; Ψάχνω-βρίσκω και μετρώ*. Βιβλιοτετράδιο για το νήπιο. Δεξιότητες Ι. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1997). *Ακούω, βλέπω και μιλώ, σκέφτομαι και συζητώ*. Βιβλιοτετράδιο για το νήπιο. Δεξιότητες ΙΙ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Διεύθυνση Προγραμματισμού και Εξοπλισμού (1989-90). *Στατιστικά στοιχεία* (χ.α.σ.).
- Varela, J. (1994). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσομό. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (Κ. Καφαμπέλη, Μτφρ.) (σσ. 85-104). ΕΜΕΑ.
- Vincent, G. (1999). Temps scolaire. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, [Pedagogical questions] (565-574). Hachette.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire [On the history and theory of school form]. In G. Vincent (Eds.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* [Education

trapped in the school form? Schooling and socialization in industrial societies] (pp. 11-48). PUL.

- Φουκώ. Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (Κ. Χατζηδήμου, Ι. Ράλλη, Μτφρ.). Ράππας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αγονοί αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Κέδρος.
- Φωτεινός, Δ. (2004). *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977 (ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης)* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Συγκριτική Διεθνής και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 32-63.
- Χαραλάμπης, Δ. (1989). *Πελατειακές σχέσεις και λαϊκισμός. Η εξωθεσμική συναίνεση στο ελληνικό πολιτικό σύστημα*. Εξάντας.
- Χριστοφίδη-Ενρίκες, Α. (1997). *Ο Πιαζέ και το σχολείο* (Μ. Ηλιοπούλου, Μτφρ.). Εκκρεμές.

Σημειώσεις

ⁱ[HighScope Perry Preschool Study - HighScope](#)

ⁱⁱ[Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil - OCDE \(oecd.org\)](#)

ⁱⁱⁱ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, *Περί συστάσεως νηπιαγωγείων*, 68/23-05-1896.

^{iv} Το εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα είναι αναρτημένο στο προαναφερθέν ΦΕΚ το οποίο, λόγω της εβδομαδιαίας κατανομής των περιεχομένων και δραστηριοτήτων, προβαίνει ρητά σε κανόνες διαδοχής και βηματισμού: <http://www.et.gr>

^v Ο όρος «σχολικά γνωστικά αντικείμενα» δεν χρησιμοποιείται εδώ με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια, αλλά με τρόπο χαλαρό, ως έννοια που περιλαμβάνει διάφορα περιεχόμενα γνώσης, δεξιότητες, ασκήσεις, μαθήματα, κλπ, για απόκτηση από τα Αναλυτικά Προγράμματα.

^{vi} Εμφανής είναι στο πρόγραμμα η μη χρήση των όρων «νηπιαγωγός», «νήπιο» και «χώρος», ωσάν τα γνωστικά αντικείμενα και οι συνακόλουθες δραστηριότητες να αποκτώνται και να υλοποιούνται απρόσωπα, χωρίς τόπο ανάπτυξης.

^{vii} Στο πρόγραμμα οι «φρεβελιανές εργασίες» περιλαμβάνουν τα εξής: «πτύξις χάρτου», «ύφανσις», «πλοκή ψιάντων», «ραφή», «συνδυασμοί», ενώ τα φρεβελιανά δώρα αποτελούνται από παιδαγωγικό υλικό ξύλινων γεωμετρικών σωμάτων, με σκοπό την «κατανόηση των πραγμάτων» (Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, 1977, σ. 64).

^{viii} Το πρώτο περιλαμβάνει ασκήσεις για ανάπτυξη χωρο-χρονικών εννοιών, συγκρίσεις-εκτιμήσεις μεγεθών, ομαδοποιήσεις-ταξινομήσεις, διατάξεις αντικειμένων και γεγονότων, αντιστοιχίσεις αντικειμένων και μετασχηματισμούς ασυνεχών ποσοτήτων, εισάγει στις έννοιες της πληθικότητας και των αριθμών, αλλά και σε απαρίθμηση αντικειμένων, σχήματα, σύμβολα και εικόνες. Το δεύτερο εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη της γλώσσας, προτείνοντας γραπτές ασκήσεις με αυτοκόλλητα σχήματα και εικόνες.