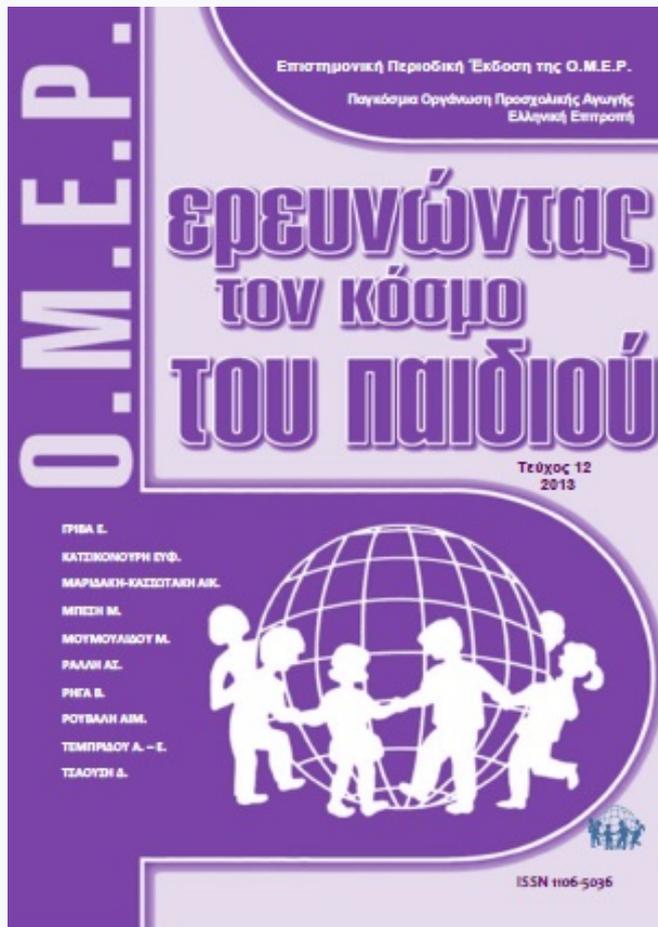


Investigating the child's world

Vol 12 (2013)

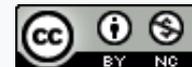


Religious ideas and knowledge in the curricula and formal texts for the Greek Kindergarten

Μαρία Μουμουλίδου (Maria Moulidou)

doi: [10.12681/icw.18029](https://doi.org/10.12681/icw.18029)

Copyright © 2018, Investigating the child's world



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Μουμουλίδου (Maria Moulidou) Μ. (2013). Religious ideas and knowledge in the curricula and formal texts for the Greek Kindergarten. *Investigating the child's World*, 12, 24–38. <https://doi.org/10.12681/icw.18029>

Μαρία Μουμουλίδου

Επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ-Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, mmaria@psed.duth.gr

Ποια περιεχόμενα και ποιες γνώσεις θρησκευτικής διδασκαλίας στα προγράμματα και τα επίσημα κείμενα για το ελληνικό νηπιαγωγείο; Μια διδακτική προσέγγιση¹

Περίληψη

Βασιζόμενο σε επίσημα κείμενα για το ελληνικό νηπιαγωγείο, από τον 19ο αιώνα μέχρι σήμερα, το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τους όρους με τους οποίους ορίζεται το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας, να κατανοήσει τον μόνιμό του χαρακτήρα και να παρουσιάσει τους τρόπους με τους οποίους τα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης, ενταγμένα στο κοινωνικο-πολιτικό τους πλαίσιο, περιγράφουν την προς διδασκαλία θρησκευτική γνώση. Στηριζόμενο στη θεωρία της διδακτικής ανθρωπολογίας της γνώσης (Chevallard, 1992, 1994) και στην έννοια των κοινωνικών πρακτικών αναφοράς (Martinaud, 1989), η παρούσα εργασία θεωρεί το ζήτημα της θρησκευτικής διδασκαλίας μέσα στο πλαίσιο των σκοπών του νηπιαγωγείου και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα που αφορούν τη φύση και τη χρήση της θρησκευτικής γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες, περιεχόμενο διδασκαλίας, θρησκευτική γνώση, νηπιαγωγείο, πρόγραμμα.

Religious ideas and knowledge in the curricula and formal texts for the Greek Kindergarten

Abstract

Basing its information on the evidence provided by formal documents concerning the Greek kindergarten since the 19th century, this article purports to show the terms in which the content of 'religious teaching' has been defined; to explain its permanent character; and to present the ways in which the pre-school education curricula, within their social and political context, determine what should be taught in a religious course. Using the theory of the "didactic anthropology of knowledge" (Chevallard, 1992, 1994) as well as the concept of the "social practices of reference" (Martinaud, 1989), this article examines religious teaching in view of the general aims of the kindergarten and attempts to answer questions that have to do with the nature and the use of religious knowledge.

Key words: competences, course content, religious knowledge, kindergarten, curriculum

¹ Το παρόν άρθρο (5.482 λέξεις) αποτελεί εμπλουτισμένη μορφή κειμένου που παρουσιάστηκε ως εισήγηση (3.742 λέξεις) στο 3^ο διεθνές συνέδριο της ARCD (Εταιρεία για τις Συγκριτικές Έρευνες στη Διδακτική) στη Μασσαλία (9-12/01/2013), με θέμα «Γνώσεις, δεξιότητες. Συγκριτικές προσεγγίσεις της οργάνωσης των μορφών και των περιεχομένων μελέτης: επιστημονικές, θεσμικές, πολιτισμικές παραλλαγές και σταθερότητες».

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η διδακτική και η ανθρωπολογία της γνώσης

Η θεωρία της ανθρωπολογίας της γνώσης συνδέει την έννοια της γνώσης με άλλες, όπως αυτές του θεσμού, του υποκειμένου, του αντικειμένου, κ.λπ. Συνεπώς, «ένα αντικείμενο υπάρχει αν είναι γνωστό τουλάχιστον σε ένα άτομο ή σε έναν θεσμό [και] δεν υπάρχει παρά γιατί είναι αντικείμενο γνώσης» (Chevallard, 1992, 87), ενώ το σχολείο, η τάξη, το μάθημα, η οικογένεια, κλπ., είναι θεσμοί (ο.π., 88). Σύμφωνα με τον Chevallard (1992), συγκεκριμένες πρακτικές, τρόποι ζωής και στάσεις μεταφέρονται στο σχολείο ως σκοποί της διδασκαλίας και συνεπώς υφίστανται μια προσαρμογή στη μεταφορά τους (transposition) από το ένα περιβάλλον στο άλλο, διαδικασία που μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της ιδεολογίας που καλύπτει τις γνώσεις προς διδασκαλία.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στο ζήτημα της θέσης της γνώσης, η διδακτική ως επιστήμη ορίζει ως βασικό αντικείμενό της την εν λόγω μεταφορά ή την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στις λόγιες γνώσεις, τις επιλεγμένες γνώσεις για διδασκαλία και τις πραγματικά διδασκόμενες γνώσεις. Επίσης, εξετάζει το ζήτημα της προέλευσής τους, των σχέσεων του διδακτικού συστήματος με το κοινωνικό περιβάλλον, «σχέσεις που επιτρέπουν κυρίως την κατανόηση των λόγων των μετασχηματισμών που υφίστανται περιοδικά οι διδασκόμενες γνώσεις» (Broncart & Plazaola Giger, 1998, 38).

Όσον αφορά τη σχέση διδακτικής και ανθρωπολογίας της γνώσης, ο Chevallard διευκρινίζει ότι δεν μπορεί κανείς να ασχοληθεί με τη διδακτική της γνώσης αγνοώντας την ανθρωπολογία της γνώσης ούτε μπορεί να μελετά τη δεύτερη, χωρίς να έρχεται αντιμέτωπος, σχεδόν συνεχώς, με ζητήματα που θέτει η πρώτη. Γι αυτόν, μια «ανθρωπολογία της γνώσης πλήρως ανεπτυγμένη προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας διδακτικής της γνώσης. Γιατί, στις σύγχρονες μας κοινωνίες, το διδακτικό φαινόμενο είναι κατά κάποιον τρόπο «παντού συμπαγές» μέσα στο γνωστικό» (1992, 104).

Με αφετηρία τη διδακτική των μαθηματικών στη σχολική τάξη και με επίδραση στους άλλους κλάδους γνώσης που διδάσκονται στο σχολείο, η διδακτική μεταφορά (transposition didactique) με την ανθρωπολογική της διάσταση, τονίζει τα σχετικά με αυτή τη διαδικασία φαινόμενα και θέτει νέα ερωτήματα που αφορούν την κουλτούρα του σχολικού θεσμού, όπως: Από πού προέρχονται τα νέα διδασκόμενα αντικείμενα; Πώς έφτασαν εδώ; Ποιες διασυνδέσεις, με ποια άλλα αντικείμενα συνάπτουν; Και κυρίως: γιατί έφτασαν μέχρι εδώ; (Chevallard, 1994, 5).

Πρόκειται για αντίληψη που τοποθετεί το σύστημα διδασκαλίας στο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η λόγια γνώση, που όμως δεν είναι η μόνη γνώση αναφοράς για την προς διδασκαλία γνώση. Γι αυτόν τον λόγο, η θεωρία της διδακτικής μεταφοράς εμπλουτίζεται με άλλες έννοιες, όπως αυτή των *κοινωνικών πρακτικών αναφορών*, που παίζουν και αυτές «έναν ρόλο αναφοράς για τη διδασκαλία στο σχολείο (Martinad, 1989, 23-27; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, 412). Πιο συγκεκριμένα, ο Martinad υποστηρίζει ότι «είναι σημαντικό να διατηρηθεί η ιδέα

της μεταφοράς, αλλά παρέχοντάς της ένα ισχυρό νόημα που να αναφέρεται στην οικοδόμηση, τη σύλληψη ιδίως σχολικών δραστηριοτήτων σε σχέση με πρακτικές αναφοράς» (1989, 25). Συνεπώς, η γνώση προς διδασκαλία δεν προέρχεται μόνο από τη λόγια γνώση, αλλά και από περιβάλλουσες κοινωνικές πρακτικές.

1.2. Η θρησκευτική γνώση ως γνώση προς διδασκαλία

1.2.1. Η θρησκευτική γνώση και οι ιδιαιτερότητές της

Το αντικείμενο «θρησκεία» είναι μια γνώση που ζει, διδάσκεται και αποκτάται μέσα σε έναν θεσμό, αυτόν της παραγωγής της (Chevallard, 1992, 107), δηλαδή το σχολείο, όπου – για να υπάρξει – προϋποτίθεται «ότι υπάρχει ή ότι υπήρχε «διδασκτική μεταφορά» (ο.π., 109) και μια κάποια προσαρμογή σε αυτόν. «Για να μπορέσει να ζήσει μια γνώση σε έναν θεσμό, χρειάζεται να υποβληθεί σε έναν συγκεκριμένο αριθμό περιορισμών, κάτι που υπονοεί κυρίως ότι τροποποιείται, διαφορετικά δεν μπορεί να διατηρηθεί στο θεσμό» (Arsac, 1992, 25). Η εν λόγω θρησκευτική γνώση επιβάλλει τους δικούς της όρους (συν)ύπαρξης, καθώς «η θρησκευτική ενδογμάτιση διαχέεται στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, ενώ στην εγκατάσταση της ιδέας περί ύπαρξης του θεού συμβάλλουν και άλλα μαθήματα» (Ζαμπέτα, 2003, 20).

Οι ιδιαιτερότητες της θρησκευτικής γνώσης συνίστανται στον αφηρημένο, δογματικό, κατηχητικό και ομολογιακό χαρακτήρα της, που κατά συνέπεια δεν διέπεται από νόμους επιστημονικής απόδειξης. Η θρησκεία, μη μπορώντας να προσφέρει αποδείξεις που αφορούν την ύπαρξη του θεού, αντιπροτείνει την πίστη. Επομένως, η θρησκευτική γνώση καλείται να πείσει τους μαθητές για την ύπαρξή του, γεγονός που θέτει ζητήματα σχετικά κυρίως με την υιοθετούμενη διδακτική προσέγγιση ή το είδος των σχέσεων που υφαίνει με την επιστημονική γνώση. Σε κάθε περίπτωση, η θρησκευτική γνώση είναι ένα μόνιμο στοιχείο των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, μη απομονωμένο από άλλου είδους γνώσεις, της οποίας η μορφή αλλάζει ανάλογα με την πολιτική συγκυρία και τις επίσημα υιοθετούμενες θεωρίες μάθησης.

1.2.2. Το θρησκευτικό περιεχόμενο και οι μορφές του

Εκτός από θεολογική γνώση αναφοράς, ειδικές κοινωνικές πρακτικές αναφοράς (*pratiques sociales de référence*) (Martinand, 1987, 1989) ενσωματώνονται στα προγράμματα, με τρόπο ώστε το περιεχόμενο προς διδασκαλία να είναι σχετικό με το περιβάλλον ζωής των παιδιών. Αυτές οι πρακτικές θέτουν το ζήτημα των δεξιοτήτων προς απόκτηση, επειδή «κάθε δεξιότητα είναι ουσιαστικά συνδεδεμένη με μια κοινωνική πρακτική μιας κάποιας συνθετότητας» και «αντιπροσωπεύει μια θεσμοθετημένη επαγγελματική πρακτική» (Perrenoud, 2000, 44). Γι αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα προγράμματα προτείνουν ένα αμάλγαμα κοινωνικών πρακτικών αναφοράς που συνδέονται με καθημερινές δραστηριότητες και ασκούνται από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, εναλλασσόμενες με αξίες και στάσεις. Πρόκειται για μια κατηχητική γνώση που διέπεται από απαιτήσεις δογματικής τάξης και στοιχειώδεις δεξιότητες (*savoir-faire de bas niveau/habilités/skills*) – σύμφωνα με τον Perrenoud (2000) – που προέρχονται από την εμπειρία. Πρόκειται για καίριες προσαρμογές της θρησκευτικής γνώσης, ανάλογα με την εποχή και τις διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές επιρροές, με σκοπό τη μείωση της απόστασης ανάμεσα στην

προς διδασκαλία και τη διδασκόμενη γνώση και συνεπώς την αποτελεσματικότερη απόκτησή της από τα παιδιά.

1.2.3. Μια σταθερή θεσμική συνεργασία

Στην Ελλάδα, όπου ο ορθόδοξος χριστιανισμός είναι θρησκεία του κράτους από την ίδρυσή του, η θέση της θρησκευτικής διδασκαλίας στα σχολεία είναι αναμφισβήτητη: η ελληνική κοινωνία είναι σχεδόν μονοθεϊστική, τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 90. Συνεπώς, η εκκλησία, έχοντας το μονοπώλιο της πνευματικής εξουσίας, συμμετέχει άμεσα στη διαμόρφωση των περιεχομένων θρησκευτικής διδασκαλίας ως συναποφασίζουσα αρχή. Για την ελληνική εκπαίδευση, η επιλογή της κατάλληλης θρησκευτικής γνώσης «για τη διαμόρφωση των υποκειμένων της» (Chevallard, 1992, 111) δεν συζητείται. Είναι δεδομένη, καθώς η εκκλησία δεν είναι μόνο βασικός συνεργάτης του Υπουργείου Παιδείας, αλλά μια θεσμίζουσα αρχή κι ένας από τους πρωταγωνιστές της *νοόσφαιρας* (noosphère)², υπεύθυνης για την επιλογή της λόγιας γνώσης ως γνώση αναφοράς, με σκοπό την εγγύηση της συνέχειας και της νομιμοποίησης της θρησκείας στα σχολεία.

2. Το ερευνητικό πεδίο

2.1. Η προβληματική

Τα ερωτήματα που θέτει η μελέτη της θρησκευτικής γνώσης στα προγράμματα του νηπιαγωγείου σχετίζονται με τη θέση της σε αυτά ως μορφή γνώσης για την κατανόηση της πραγματικότητας, σε σχέση με τις άλλες μορφές προσφερόμενης γνώσης, ενώ ταυτόχρονα αφορούν την προέλευσή της, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και τις μορφές που παίρνει, προκειμένου να ανταποκρίνεται κάθε φορά στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις και αξίες, αλλά και να τις δημιουργεί. Εν συντομία, η προβληματική της παρούσας μελέτης εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο προτείνεται η θρησκευτική γνώση προς διδασκαλία, το περιεχόμενό της και τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται, ώστε να εξασφαλίζεται η διαιώνιση και η επιρροή της στην προσχολική εκπαίδευση: δομικές και οργανωτικές ρυθμίσεις σε σχέση με τις άλλες προσφερόμενες γνώσεις, ώστε να υπάρχει θεσμικά και να αποκτάται αποτελεσματικά.

Υποστηρίζοντας την υπέρτατη αλήθεια των Γραφών, η θρησκευτική γνώση διαμορφώνει κατά πολύ τον τρόπο μάθησης και τις διδακτικές καταστάσεις, γεγονός που ωθεί στην αναζήτηση κατάλληλων αντικειμένων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών. Στα προγράμματα του νηπιαγωγείου, αυτή η προσαρμογή προτείνεται μέσα από τελετουργικές ή και μη δραστηριότητες, παρόμοιες με αυτές της περιβάλλουσας κουλτούρας, που υπόκεινται σε έναν κανονικό ρυθμό καθημερινής διαδοχής, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά σε μια «φυσική» σχέση με την ιδέα του ιερού, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί σε αυτά ευνοϊκούς ψυχικούς μηχανισμούς εξοικείωσης με τη θρησκεία.

² *Νοόσφαιρα* είναι ένας θεσμός του συστήματος διδασκαλίας, απαραίτητος για τη λειτουργία κάθε κοινωνίας (Chevallard, 1992, 100).

2.2. Τα προγράμματα στην υπηρεσία του έθνους

Τα προγράμματα και οι επίσημες οδηγίες δηλώνουν τις αξίες της κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν την εξέλιξη και τις σχέσεις τους στο χρόνο. Σύμφωνα με τον Chevallard, «κάθε θεσμική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα περισσότερο ή λιγότερο μεγάλο μέρος θεσμικής διδασκαλίας (*instruction*)» (1992, 92), όπως στην περίπτωση του ελληνικού νηπιαγωγείου, του οποίου η αποστολή συνδέεται με τη θρησκεία από την ίδρυσή του. Στα προγράμματα του ελληνικού κράτους για το νηπιαγωγείο, το ενδιαφέρον της μετάδοσης της θρησκευτικής γνώσης, που ωθείται συχνά από επείγοντες λόγους σχετικούς με τη διατήρηση του εθνικού αισθήματος, εμφανίζεται από το 1896: «το σχολείο είναι ένας αποφασιστικός μηχανισμός γραφής και εκ νέου γραφής της εθνικής συνείδησης», στο οποίο «υπάρχει πολλαπλότητα πρακτικών, τελετουργικών, εορτασμών και σχολικών εμβλημάτων που δρουν γι αυτό το αποτέλεσμα» (Bernstein, 2007, 18). Ή, όπως υποστηρίζει ο Durkheim στις αρχές του 20ού αιώνα, «τα δημόσια σχολεία είναι και οφείλουν να είναι ο ρυθμιστικός μηχανισμός της εθνικής εκπαίδευσης» (1992, 16).

2.2.1 Μαθήματα, ασκήσεις και παιχνίδια

Το πρώτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συστήνει γνώσεις των οποίων ο σκοπός είναι «η σωματική και η πνευματική του παιδός επίρρωση δια παιδιών, ασκήσεων και ευμεθόδου διδασκαλίας των στοιχείων των εφεξής εν τοις δημοτικαίς σχολείοις διδαχθησομένων μαθημάτων, σωζομένης αμεταπτώτου της χαράς και της γαλήνης εν ταις ψυχαίς των παιδών» (Διάταγμα, 1896, 233). Για περισσότερη σαφήνεια, το Ύπουργείο Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως καθορίζει ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτέα ύλη, ασκήσεις και φρεβελιανά παιχνίδια, με τη θρησκευτική μόρφωση να κατέχει κυρίαρχη θέση: κάθε Δευτέρα, από τις 9½ ως τις 10 για τις δύο πρώτες τάξεις και από τις 11 ως τις 11½ για την τρίτη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραδίδει «Θρησκευτικά» ή να παρουσιάζει «διηγήματα ηθικοθρησκευτικά» ή «ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου» (ο.π., 234-236). Με αφετηρία και βάση ένα σύστημα μαθημάτων, εργασιών, «ασμάτων», ασκήσεων, αφηγήσεων και «παιγνίων», «η ανάδυση του πρώτου διδακτικού συμβολαίου στηρίζεται σε ήδη οικεία συμβόλαια στον μαθητή από τη συναναστροφή του με [προϋπάρχοντες του σχολείου] θεσμούς που καταλαμβάνουν την προσχολική παιδική ηλικία» (Chevallard, 1992, 85). Προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση του νηπίου στους επόμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς, μέσα στους οποίους θα συνεχίζει να κοινωνικοποιείται, το πρόγραμμα επιβάλλει ταυτόχρονα «τα μεγάλα διδακτικά μοντέλα (όπως το μάθημα και η άσκηση)» (Moro & Rodrigues, 2004, 235) και μια ημερήσια κανονικότητα στη διαδοχή των δραστηριοτήτων, ανάλογα με το είδος τους.

2.2.2 Οι θρησκευτικές εμπειρίες ως εκκίνηση διδασκαλίας

Το πρόγραμμα του 1962 προτείνει παιχνίδια, ασκήσεις και παιδαγωγικές απασχολήσεις που στοχεύουν στη «Θρησκευτικήν, ηθικήν και κοινωνικήν διαπαιδαγώγησιν των νηπίων», «κυρίως δια της δημιουργίας Θρησκευτικών βιωμάτων». Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν «αι προσευχαί, η τέλεσις αγιασμών και λοιπών τελετών και ο εορτασμός των μεγάλων Θρησκευτικών εορτών. Εξ

αφορμής των εκδηλώσεων τούτων η νηπιαγωγός εξηγεί δι' απλών και συντόμων εκφράσεων την σημασίαν της εορτής ή της τελετής και απαντά καθ' όμοιον τρόπον εις τας απορίας των νηπίων επί Θρησκευτικών ζητημάτων, αποβλέπουσα εις την τόνωσιν του Θρησκευτικού συναισθήματος μάλλον ή εις τον πλουτισμόν των Θρησκευτικών γνώσεων των τροφίμων της» (Βασιλικό Διάταγμα, 1962, 947). Αυτές οι υποδείξεις συνοδεύονται από ένα «διάγραμμα ημερησίας απασχολήσεως», σύμφωνα με το οποίο από τις 8.30 ως τις 8.45 τα νήπια οφείλουν να κάνουν «πρωινή προσευχή», ενώ, όσα πρόκειται να αναχωρήσουν, προσεύχονται από τις 12 ως τις 12.10 (ο.π., 949).

Γίνεται σαφές ότι οι σχέσεις ανάμεσα σε θρησκεία, ηθική και κοινωνικοποίηση εμπλέκονται στενά στο πρόγραμμα του 1962, πολύ περισσότερο ανάμεσα στις δύο πρώτες, των οποίων οι σχέσεις έχουν συναφθεί ιστορικά, όπως υποστηρίζει ο Durkheim (1992, 17). Το ζήτημα για το νηπιαγωγείο δεν έγκειται μόνο στις περιορισμένες νοητικές ικανότητες του παιδιού γι αυτού του είδους τη γνώση, αλλά και στις ρεαλιστικές ρυθμίσεις του προγράμματος για την κατανόηση της θρησκευτικής γνώσης: «δεν υπάρχει παρά μια μέθοδος για να ξυπνήσουν στο πνεύμα του παιδιού ιδέες και συναισθήματα [...]: να μπει το παιδί σε σχέση, σε επαφή όσο το δυνατόν άμεση με το ίδιο το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται αυτές οι ιδέες και αυτά τα συναισθήματα. Είναι αυτό και είναι αυτό μόνο που πρέπει να προκαλεί, με τη δράση του στη συνείδηση, καταστάσεις πνεύματος που το εκφράζουν» (ο.π., 82).

Επομένως, οι υποδεικνυόμενες δραστηριότητες επιδιώκουν να διασφαλίζεται η συνέχεια με την πρότερη ζωή του παιδιού, εισάγοντας θρησκευτικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο – που ασκούνται κυρίως στην εκκλησία – φέρνοντας κοντά με αυτόν τον τρόπο τους δύο θεσμούς. Κατ' επέκταση, η απόσταση που χωρίζει την προς διδασκαλία γνώση από αυτήν που υπάρχει εκτός νηπιαγωγείου φαίνεται να είναι αρκετά μικρή – πρόκειται για γνώσεις ή και πρακτικές που μοιάζουν –, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θέση του Chevallard, όταν υποστηρίζει ότι καμιά διδασκόμενη γνώση δεν είναι έγκυρη αφ' εαυτής και ότι εξετάζοντάς την ανακαλύπτουμε ότι η διδασκαλία της παραπέμπει σε μια «κοσμική» γνώση, που ζει εκτός σχολείου. Αυτό, τις σκηνοθετεί κοινωνικά, ώστε να φαίνεται ότι υπάρχει πάντα μια γνώση έξω από αυτό: *η γνώση αναφοράς* (1994, 7, 20)

2.2.3 Ο ελληνικός και χριστιανικός πολιτισμός ως εκπαιδευτικό ιδεώδες

Προς το τέλος της εφτάχρονης δικτατορίας, ο πρωθυπουργός, με προσωπική απόφαση, συγκροτεί «Επιτροπή Παιδείας» αποτελούμενη από εκπροσώπους της Ακαδημίας Αθηνών, των Πανεπιστημίων – περιλαμβανομένης της Θεολογικής Σχολής – των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης και του βιομηχανικού κλάδου, έργο της οποίας ήταν «η μελέτη και η διατύπωση προτάσεων επί των καθ' έκαστα βασικών θεμάτων της εκπαιδεύσεως και της Παιδείας εν τω συνόλω της προς διαμόρφωσιν υγιούς Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά την προσεχή δεκαπενταετίαν» (Πορίσματα, 1974, 7). Για την προσχολική αγωγή εισηγήθηκε προτάσεις ομάδα εργασίας που συστάθηκε από τους Α. Σαφαρίκα, Β. Παναγιωτοπούλου-Παπαβασιλείου, Ε. Φαναριώτου και Α. Κακαβούλη (ο.π., 2).

Στο πλαίσιο της «ανάπτυξης των Ελληνοπαίδων εις ωλοκληρωμένας προσωπικότητας, εις υπεύθυνους πολίτας, εις χρηστούς ανθρώπους», κλπ. (ο.π., 19), εξυμνείται – ανάμεσα στα άλλα – το Έθνος με τα πολιτιστικά δημιουργήματά του, όπως η θρησκεία, η πατριωτική αγωγή ως βασικός πυρήνας «του εκπαιδευτικού ιδεώδους» (ο.π., 20-21), η οικογένεια, που ευλογείται από την

εκκλησία και της οποίας η αγωγή αποτελεί «βασικόν στοιχείον του εκπαιδευτικού ιδεώδους» [...], «δια της οποίας επιτυγχάνεται η διατήρησις και συνέχισις των χαρακτηριστικών του ελληνικού έθνους και η διαβίωσις συμφώνως προς τας ηθικάς αρχάς και τας αξίας του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού» (ο.π., 22). Ιδιαίτερη θέση στην Έκθεση καταλαμβάνει η «θρησκευτικότης», απ' όπου και «η ανάγκη η θρησκευτική αγωγή να «κατέχη ιδίαν θέσιν εις το καθόλου σύστημα αγωγής [και να] «κατατείνη κυρίως εις την κραταίωσιν της πίστεως των μαθητών προς τον Θεόν, ως δημιουργόν και προνοητήν, εις την παρ' αυτών βίωσιν της κατά Χριστόν αποκαλύψεως και εις την μόρφωσιν χριστιανικού ήθους» (ο.π., 22). Δεν αποτελεί συνεπώς έκπληξη ο σκοπός της προσχολικής αγωγής, που συνίσταται στη «συμπλήρωσιν της οικογενειακής αγωγής και την υποβοήθησιν της ομαλής αναπτύξεως των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού. Ειδικώτερον αύτη αποσκοπεί: (α) εις την δημιουργίαν καταλλήλου περιβάλλοντος δια κοινωνικήν, ηθικήν, καλαισθητικήν και θρησκευτικήν αγωγήν του παιδιού (ο.π., 36). Όσον αφορά τη γνώση προς διδασκαλία, γίνεται σαφές ότι η *νοσφαιρα* της εκπαιδευτικής πολιτικής της δικτατορίας οριοθετεί ιδεολογικά το περιεχόμενό της, προσβλέποντας στην απόκτηση συγκεκριμένων στάσεων ζωής και επομένως στη διαμόρφωση υποταγμένων πολιτών στο εθνικοθρησκευτικό της ιδεώδες.

2.2.4 Το ενισχυμένο θρησκευτικό συναίσθημα

Στη μετα-δικτατορική Ελλάδα, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. διατηρεί την κατηχητική αποστολή του νηπιαγωγείου, εγγράφοντάς το στην παιδαγωγική Decroly και τα ανάλογα «κέντρα ενδιαφέροντος» και επιδιώκοντας την ανάπτυξη της θρησκευτικότητας με «τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας που θα εμπνεύσει, θα συγκινήσει και θα βοηθήσει το νήπιο να βιώσει το θρησκευτικό συναίσθημα», μέσα από:

- Την προετοιμασία θρησκευτικών εορτών, που θα αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος της ημέρας ή και ολόκληρης της εβδομάδας.
- Την ομαδική προσευχή, που πρέπει να είναι κάτι πηγαίο και να προέρχεται από τα βιώματα της ημέρας.
- Τον εκκλησιασμό σε ειδικές ημέρες πριν από τις μεγάλες εορτές με κατάλληλη διευθέτηση της εκκλησίας και προετοιμασία των παιδιών.
- Την έμπρακτη εκδήλωση χριστιανικής αγάπης» (Διάταγμα, 1980, 1730).

Στο μέτρο που η παιδαγωγική Decroly υποστηρίζει ένα σχολείο «για τη ζωή και από τη ζωή» (Médici, 1990, 71), το νέο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου φαίνεται να προετοιμάζει για μια ενήλικη ζωή όμοια με αυτήν που κυριαρχεί στη ζωή του παιδιού. Σε αυτό, ηθική και θρησκευτική αγωγή θεωρούνται αναγκαίες για την «ψυχική καλλιέργεια του νηπίου» (Διάταγμα, 1980, 1730). Ένα ημερήσιο πρόγραμμα προτείνεται και πάλι, σύμφωνα με το οποίο η προσευχή γίνεται από τις 9.30 ως τις 9.45, πριν την ελεύθερη συζήτηση και από τις 12.15 ως τις 12.30 πριν την αναχώρηση (ο.π., 1733), στιγμές που σημαδεύουν την αρχή και το τέλος της ημερήσιας παρουσίας του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Αξίζει να σημειωθεί η τεράστια προσπάθεια του συντάκτη του προγράμματος να συμφιλιώσει παιδαγωγικές και θρησκευτικές πρακτικές, που όμως φαίνεται να λειτουργούν σε βάρος των πρώτων, αφού η προσαρμογή τους στις επιταγές της «αγωγής της θρησκευτικότητας» (ο.π., 1730)

τις καθιστά εργαλειακές πρακτικές, χωρίς ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού, τουλάχιστον όπως τις ορίζει ο Decroly (Médici, 1990, 85). Ένα βασικό ερώτημα για τη σχέση παιδαγωγικής πρακτικής και θρησκευτικής γνώσης έγκειται στο αν είναι δυνατόν η πρώτη να αναδείξει τη δεύτερη ως κοινωνικά χρήσιμη, ως γνώση με νόημα για το νήπιο, χωρίς να την/το μειώσει. Ενδεικτικά, το πρόγραμμα προτείνει τραγούδια: «Θρησκευτικά, πατριωτικά, τραγούδια απ' τη φύση και τον κόσμο του παιδιού, αυτοσχέδια τραγούδια που συνθέτουν τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού» (Διάταγμα, 1980, 1731). Όσον αφορά το ρόλο της τελευταίας, συνίσταται – ανάμεσα στ' άλλα – στο «να εμπνέει στα νήπια την αγάπη για τις παραδόσεις, τα τοπικά έθιμα και τις εορτές, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση και συνέχιση της φυσιογνωμίας της φυλής μας» (ο.π., 1733).

2.2.5 Ανάμεσα σε εκσυγχρονισμό και ορθόδοξη χριστιανική παράδοση

«Η ανάγκη για ριζική αλλαγή» (Εισηγητική έκθεση, 1985, 3) της εκπαίδευσης μοιάζει να παίρνει μορφή με τη σοσιαλιστική κυβέρνηση και το νόμο 1566/85, που διαπνέεται από ένα δημοκρατικό και καινοτόμο παιδαγωγικά πνεύμα. Ανάμεσα στα άλλα, σε αυτό εκθειάζονται το κριτικό πνεύμα, η επιστήμη, η τεχνολογία, η πίστη στην πατρίδα και στα στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης (ο.π., 4), όπως και η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, θεωρούμενη ως απαραβίαστη (Νόμος 1566, 1985, 2547). Χωρίς ρήξη με την εκκλησία, ο νόμος αμφιταλαντεύεται ανάμεσα σε ανανέωση και συντηρητισμό, υιοθετώντας προωθημένες θέσεις για τον μαθητή, ενώ είναι εμφανής στο πρόγραμμα (Διάταγμα 486/1989) η αντίφαση ανάμεσα στο απαραβίαστο της θρησκευτικής συνείδησης και την αναγνώριση μιας επίσημης θρησκείας. Σε αυτό το πρόγραμμα συγκεκριμενοποιούνται οι προσανατολισμοί του νόμου 1566 και υιοθετείται η «παιδαγωγική των στόχων», εγκαινιάζοντας τη λογική των δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Για πρώτη φορά σε πρόγραμμα, έχουν θέση στόχοι που καθορίζονται σύμφωνα με «τομείς ανάπτυξης», περιεχόμενα προς διδασκαλία επιλεγμένα σε σχέση με «κύκλους εμπειριών και γνώσεων» (Διάταγμα, 1989, 4469), όπως και σαφείς υποδείξεις που αφορούν σκοπό, στόχους, ύλη, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας (Νόμος 1566, 2547). Όσον αφορά τη θρησκευτική γνώση, δομείται ως ακολούθως:

Πίνακας 1 : Αγωγή και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου³

Γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας	Επιδιώξεις	Επιμέρους ενότητες	Στόχοι	Περιεχόμενο Δραστηριότητες αυθόρμητες και προγραμματισμένες
Συνάντηση, επικοινωνία και συνεργασία του νηπίου με τον άλλον.	Η αρμονική συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου.	6. Η θρησκευτική ζωή του νηπίου.	Να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και να πιστή και να βιώσουν τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.	<ul style="list-style-type: none"> - Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λατρευτική παράδοση και τα θρησκευτικά εθμικά στοιχεία του ελληνικού λαού. - Απλές διηγήσεις, προσευχές και άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τις μεγάλες γιορτές της ορθοδοξίας. - Δραστηριότητες γνωριμίας με τα δημιουργήματα της χριστιανικής παραδοσιακής τέχνης (αρχιτεκτονική, αγιογραφίες, ψηφιδωτά, ξυλογλυπτική, βυζαντινή μουσική, κ.ά.).

Η θρησκευτική γνώση αποτελεί ένα μέρος του τομέα «κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού» και εγγράφεται στη λογική της ορθολογικοποίησης της διδασκαλίας και της συμφιλίωσης ανάμεσα στο «κριτικό πνεύμα» και την πίστη στο δόγμα. Μια κάποια σύγχυση φαίνεται να προκύπτει από αυτή τη συνεύρεση, που αγγίζει τη διάκριση ανάμεσα σε επιστημονικό και υπερβατικό λόγο.

Η καινοτομία του ΥΠ.Ε.Π.Θ επεκτείνεται στη δημοσίευση ενός *Οδηγού Νηπιαγωγού*, στον οποίο πολύ λεπτομερείς οδηγίες διδακτικού τύπου στοχεύουν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην υλοποίηση της εργασίας του. Έτσι, η επαφή με τη θρησκεία σημαίνει έξοδο από την τάξη: επίσκεψη στην εκκλησία της γειτονιάς για να δουν τα παιδιά το κτίριό της και να συζητήσουν γι αυτό, παρακολούθηση της λειτουργίας, της τελετής του γάμου και της βάπτισης, επίσκεψη σε εργαστήριο εικονογράφου, κλπ. Ενθαρρύνονται επίσης δραστηριότητες και μέσα στην τάξη: προετοιμασία θρησκευτικών γιορτών, προσευχή με ευλάβεια, διηγήματα του εκπαιδευτικού, όπως αυτό της γέννησης του Ιησού, κλπ. (Βιβλίο δραστηριοτήτων, 1990, 112-114), στοιχεία που δείχνουν θέληση σύνδεσης με άλλους «τομείς ανάπτυξης», όπως η γλώσσα και οι τέχνες.

Παρά την καλλιτεχνική διάσταση και το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στο θρησκευτικό κόσμο, στόχοι και δραστηριότητες οδηγούν στη σκέψη ότι η κυρίαρχη τάση για τη θρησκευτική γνώση προς διδασκαλία είναι αυτή των προηγούμενων προγραμμάτων: προκατασκευή ενός αμετάβλητου περιεχομένου, που υποβάλλει στα παιδιά παθητική μάθηση, εκθέτοντάς τα σε καταστάσεις που κινητοποιούν το θρησκευτικό συναίσθημα και ωθούν σε υιοθέτηση ανάλογων στάσεων. Η πρόθεση του προγράμματος εκφράζει τη θέληση για διατήρηση και ενίσχυση των πνευματικών δεσμών του έθνους και της θρησκείας και αυτό παρά τις εκσυγχρονιστικές διακηρύξεις, οι οποίες περιορίζονται στον βιωματικό τρόπο υλοποίησης αυτής της επιδίωξης: να διαμορφωθεί ανάλογα το παιδί,

³ Απόσπασμα από τον πίνακα «Αγωγή και κοινωνική-συναισθηματική-ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου (Διάταγμα, 1989, 4472-4473).

εκτιθέμενο σε ειδικά ερεθίσματα του θρησκευτικού περιβάλλοντος και βιώνοντας εμπειρίες άσκησης των εθίμων του τόπου.

2.2.6 Θρησκευτική γνώση, διαπολιτισμικότητα και διαθεματικότητα

Ευθυγραμμισμένο με τις πιο σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Vygotsky, Bruner) και προσαρμοσμένο στις επιταγές της αλληλεπιδραστικής παιδαγωγικής, το νέο πρόγραμμα υιοθετεί τη διαθεματικότητα ως προσέγγιση απόκτησης γνώσης, προτείνει δραστηριότητες που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τη διαθεματική μελέτη εννοιών, θέματα προς μελέτη και σχέδια εκπαιδευτικής δράσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, 2-18).

Σε μια χώρα με έντονη δημογραφική αλλαγή λόγω της άφιξης πληθυσμών διαφορετικής κουλτούρας, το πρόγραμμα σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών, τις προηγούμενες γνώσεις τους, υποδεικνύει την ενοποίηση της γνώσης και την απόκτηση στάσεων και αξιών (Ibid.). Ταυτόχρονα, μάς μεταφέρει στην καρδιά της συζήτησης για τον χαρακτήρα της γνώσης προς διδασκαλία, ενστερνιζόμενο την «προσέγγιση των δεξιοτήτων» (approche par compétences) που «δεν απορρίπτει ούτε τα περιεχόμενα, ούτε τα πεδία γνώσης που μπορούν να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας (disciplines), αλλά τονίζει την εφαρμογή τους» (Perrenoud, 2000, 19).

Στο εξής, η θρησκευτική γνώση εγγράφεται στη γνωστική περιοχή «ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον», ευνοώντας γνώσεις βασισμένες στην εμπειρία και το παιχνίδι, ενώ ανανεώνεται τόσο ως προς την προσέγγιση της διδασκαλίας όσο και ως προς το περιεχόμενο, γεγονός που αναβαθμίζει τη θέση της. Στο πρόγραμμα προτείνονται 'κινούμενες' έννοιες που μπορούν να επεξεργαστούν διαθεματικά, συνδέοντας περιεχόμενα διαφορετικών πεδίων, επιστημονικών ή μη, διάσταση που δεν φαίνεται να εγγυάται τη διαθεματική απόκτηση μιας δογματικής θρησκευτικής γνώσης.

Ταυτόχρονα, οι μέθοδοι θρησκευτικής διδασκαλίας και ο τρόπος προσέγγισης της αλήθειας δεν μοιάζει να χαρακτηρίζονται από συνοχή με την προς διδασκαλία γνώση στις άλλες γνωστικές περιοχές. Η θρησκευτική γνώση φαίνεται να επιδιώκει τη συμφιλίωση αυτών των αντιτιθέμενων πτυχών, χωρίς να προκαλεί ρήξη, ασπασζόμενη μια ανθρωπιστική και λιγότερο αυστηρή θέαση της θρησκείας. Με αυτόν τον τρόπο, τα επιστημολογικά και οντολογικά ζητήματα αποφεύγονται, χάρις σε πιο διαφοροποιημένες δραστηριότητες και έναν λόγο λιγότερο αυστηρό και πιο γενικό. Έτσι, η θρησκευτική ταυτότητα δεν είναι παρά ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό όπως τα άλλα και γίνεται αντικείμενο βιωμένης μάθησης, μέσα από γιορταστικές δραστηριότητες – αν και μερικές φορές φολκλόρ – που αναδύουν ανθρωπιστικές αξίες, γεγονός που δεν συμβάλλει πάντα θετικά στην προώθηση κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων.

Πίνακας 2 : Ανάπτυξη και σχεδιασμός δραστηριοτήτων θρησκευτικής διδασκαλίας⁴

Ικανότητες	Διαθεματικές δραστηριότητες, μέθοδοι, στόχοι	Θεμελιώδεις έννοιες	Περιεχόμενο θρησκευτικής διδασκαλίας
Τα παιδιά να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.	<p><i>Δραστηριότητες:</i> διηγήσεις, συζητήσεις, ανταλλαγή εμπειριών.</p> <p><i>Μέθοδοι:</i> ομάδες διαφορετικής σύνθεσης.</p> <p><i>Στόχοι:</i> αποδοχή ανθρώπων με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, συνεργασία και οικοδόμηση δεσμών φιλίας μαζί τους.</p>	Ομοιότητα, διαφορά Αλληλεπίδραση, συνεργασία	Η θρησκεία ως μοναδικό στοιχείο κάθε παιδιού, όπως το φύλο, η γλώσσα, κλπ., και ενοποιητικό χαρακτηριστικό τους, όπως τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, κλπ.
Τα παιδιά να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις, να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης.	<p><i>Δραστηριότητες</i> σχετικές με τη χριστιανική πίστη, έθιμα και παραδόσεις (προετοιμασία γιορτών, τραγούδια, κάλαντα, κλπ.) και στήριξης των άλλων που υποφέρουν.</p> <p><i>Μέθοδοι:</i> παιχνίδι, προσωπικά βιώματα.</p> <p><i>Στόχοι:</i> καλλιέργεια της αγάπης και της αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης.</p>	Αλληλεγγύη	Ανθρωπιστικό περιεχόμενο, που δεν ανήκει απαραίτητα σε αδιαπέραστα επιστημονικά πεδία (ανθρώπινες αξίες).

Αν και διστακτικά, είναι πρώτη φορά που ένα πρόγραμμα νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται από πλουραλιστική λογική της θρησκείας, προτάσσοντας τις πολιτισμικές πτυχές της και αναγνωρίζοντας την ύπαρξη άλλων θρησκειών στο νηπιαγωγείο. Δεν είναι χωρίς σημασία η παντελής απουσία του όρου «θρησκεία» στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*: στο εξής τονίζονται τα ήθη και τα έθιμα όλων των παρόντων πολιτισμών στην τάξη (Δαφέρμου, κ.ά., 2006, 363) και όχι η υπεροχή μιας θρησκείας, αντιπροτείνοντας τη διάχυση των γνώσεων, θρησκευτικών ή μη, σε ένα ευρύ πολιτισμικό πλαίσιο πρακτικών. Σε αυτό το πρόγραμμα, ακόμα και αν η θρησκευτική γνώση εγγράφεται σε μια οικοδομιστική προοπτική, δεν είναι αυτή που οικοδομείται (διαθεματικά), αλλά οι στάσεις απέναντι στη θρησκεία.

⁴ Προσαρμογή από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., βλέπε σ. 18.

3. Συμπεράσματα

Χωρίς να εγκαταλείπουν τη νοητική, ηθική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, τα προγράμματα του νηπιαγωγείου εργάζονται για την προώθηση του θρησκευτικού αισθήματος και της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, προτάσσοντας εμφανώς το εθνικό ζήτημα – στενά συνδεδεμένο με τη θρησκεία –, τουλάχιστον μέχρι και το πρόγραμμα του 1962. Έτσι επιδιώκεται η εξασφάλιση της συνοχής ανάμεσα σε οικουμενικές αξίες και γνώσεις προς διδασκαλία, ενώ οι προτεινόμενες μέθοδοι ποικίλουν ανάλογα με τις επιλεγόμενες παιδαγωγικές θέσεις και τα επιστημολογικά παραδείγματα οικοδόμησης της γνώσης.

Η θρησκευτική γνώση είναι σημαντική για τους σκοπούς του νηπιαγωγείου, γιατί διασφαλίζει την εθνική συνέχεια, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της θέτει προβλήματα λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της σε σχέση με την ηλικία των παιδιών. Πρόκειται για μια γνώση ‘προεπιστημονική’ και εν μέρει ‘κεκτημένη’ για τα παιδιά, ως έκφανση της καθημερινής ζωής, γεγονός που εξαλείφει τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά της και την καθιστά προσιτή. Ενδύεται τον χαρακτήρα μιας καθημερινής στάσης ζωής – αποδεκτή από το περιβάλλον πλαίσιο –, εκδηλώνεται κυρίως με λόγο (προσευχή), κίνηση (σήμα σταυρού) ή και τα δύο ταυτόχρονα και δεν αμφισβητείται. Στενά συνδεδεμένη με την πράξη, η θρησκευτική γνώση υπονοεί αποδοχή συμπεριφορών και στάσεων και συνεπώς απαιτεί εκμάθηση ειδικών δεξιοτήτων, θρησκευτικών «τεχνικών» κατά μία έννοια, τις οποίες το παιδί καλείται να δείξει στην τάξη, ανεξάρτητα από το αν έχει καταλάβει το νόημά τους. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για «ένα σύστημα μη επαληθεύσιμων προτάσεων, αντιλήψεων και ερμηνειών του κόσμου που καταλήγουν στην πίστη σχετικά με την ύπαρξη του θεού [προσλαμβάνοντας] τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης», ενώ πρόκειται μόνο για «μια ιδιότυπη μη επιστημονική αφήγηση» (Ζαμπέτα, 2003, 124, 16), που δεν εξηγεί τη γνώση ούτε βοηθάει την ανακάλυψή της. Αντίθετα, εμποδίζει την ανάπτυξη στάσεων οικοδόμησής της, καθώς προσβλέπει στην ψυχή και το συναίσθημα και όχι στη νόηση του παιδιού.

Από το πρώτο κιόλας πρόγραμμα προβλέπεται η σαφής δόμηση της θρησκευτικής γνώσης και η ισότιμη θέση της σε αυτό, σε σχέση με άλλες μορφές γνώσης, θυμίζοντας τον παραδοσιακό τεμαχισμό των σχολικών μαθημάτων και καθορίζοντας ένα λεπτομερές ωρολόγιο πρόγραμμα. Από το 1989, τα προγράμματα προτείνουν μορφές θρησκευτικής γνώσης περισσότερο ελαστικές, δηλαδή «τομείς ανάπτυξης» ή γνωστικές περιοχές, επιδιώκοντας μια προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Μια ασυμβατότητα και μια έλλειψη συνοχής στο μεθοδολογικό και επιστημολογικό επίπεδο διακρίνεται ανάμεσα στις διάφορες γνώσεις και τη θρησκευτική γνώση προς διδασκαλία, πολύ περισσότερο που η δεύτερη εισέρχεται σε άλλα μαθησιακά πεδία. Πρόκειται για μια μη κατανοητή γνώση, ούσα γνώση της τάξης του ιερού, γεγονός που δημιουργεί μια κάποια σύγχυση σε σχέση με τη θρησκευτική γνώση ως αντικείμενο διδασκαλίας. Παρά τις ποικίλες μορφές της, ‘αναπαριστά’ έναν ανύπαρκτο κόσμο για τα παιδιά, στοιχείο που ωθεί σε διάφορες προσαρμογές, τόσο του περιεχομένου όσο και των μέσων και των δραστηριοτήτων. Γι αυτό, τα προγράμματα και οι επίσημες οδηγίες αναφέρονται στις προηγούμενες γνώσεις των νηπίων και αυτό φαίνεται από τις δραστηριότητες που υιοθετεί η θρησκευτική διδασκαλία, όπως το παιχνίδι, το τραγούδι, η αφήγηση ιστοριών, κλπ., ιδιαίτερα οικείες σε αυτά, ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παρ’ όλα αυτά, όσον αφορά τη θέση της σε σχέση με τις άλλου είδους γνώσεις που προσφέρονται στο νηπιαγωγείο,

παρατηρείται μια φθίνουσα ιεράρχησή της, καθώς στα πρώτα προγράμματα η θρησκευτική γνώση κατέχει εξέχουσα θέση, ενώ στα τελευταία, πιο διακριτική: στα πρώτα ήταν πάντα η πρώτη αναφερόμενη, αλλά και σημειολογικά, η λέξη 'θρησκεία' και τα παράγωγά της γράφονταν με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα (Διάταγμα, 1962, 947), ενώ στο τελευταίο σχεδόν εκλείπει.

Το νόημα της θρησκευτικής γνώσης δεν αναζητείται, θεωρείται δεδομένο, αφού έτσι ήταν πάντα. Είναι μια γνώση 'ακατέργαστη' που το παιδί φέρει μαζί του από το σπίτι στο νηπιαγωγείο · σε αυτό ενισχύεται, εμπλουτίζεται, συσχετίζεται με άλλες γνώσεις, γίνεται οργανικό στοιχείο της συνολικής γνώσης της προσχολικής εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας την οικογενειακή αγωγή και αποκτώντας μακροπρόθεσμα μια ιδιαίτερη δύναμη επιρροής. Σε κάθε περίπτωση, το νήπιο δεν μπορεί να νοηματοδοτήσει τη θρησκευτική γνώση, αφού το υπέρτατο νόημά της ξεπερνά τα αντιληπτικά του όρια, λόγω του πολύ αφηρημένου χαρακτήρα της. Γι αυτό, τα προγράμματα υιοθετούν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, που συνήθως λαμβάνουν υπόψη τις δομές και τα ενδιαφέροντα του νηπίου, ώστε να αποκτάται αβίαστα ως μια γνώση όπως οι άλλες, διατηρώντας όμως τα ιδιαίτερα της χαρακτηριστικά. Η συστηματικότητα άλλωστε της διδασκαλίας της θρησκευτικής γνώσης στο νηπιαγωγείο την καθιστά πιο αποτελεσματική, σε σχέση με την όποια διδακτική πρόθεση του οικογενειακού περιβάλλοντος, στοιχείο σημαντικό για να λάβει θέση στα προγράμματά του.

Το ελληνικό νηπιαγωγείο, δημόσιο σχολείο με έντονο θρησκευτικό χαρακτήρα, επικαλείται πολιτισμικές πρακτικές εμποτισμένες με θρησκευτική και εθνική ιδεολογία, άρα με σημαντικό συμβολικό βάρος, γεγονός που δεν είναι χωρίς νόημα στη θρησκευτική διδασκαλία. Η υιοθέτηση *κοινωνικών πρακτικών αναφοράς* για διδακτικούς λόγους καθιστά πιο στέρεα τη θρησκευτική γνώση και της προσδίδει ένα πραγματικό νόημα, λόγω του ότι αυτές ανταποκρίνονται λίγο-πολύ στο αίτημα της προσαρμοστικότητας του περιεχομένου, στοιχείο που συμβάλλει στη διατήρησή της στο χρόνο. Πρόκειται για διδακτική μεταφορά με την ευρεία σημασία, που περιλαμβάνει τη σύλληψη και την οικοδόμηση δραστηριοτήτων, όπως προσευχή ή διηγήματα, που αναφέρονται ή σε οικογενειακές πρακτικές ή σε αυτές του κατηχητικού σχολείου και της εκκλησίας ή τέλος σε αυτές που διαχέονται λίγο-πολύ στην κοινωνία, ασκούνται από έναν επαρκώς σημαντικό αριθμό πιστών, συνεπώς είναι πρακτικές γνωστές στα παιδιά, κοινωνικά επιβεβαιωμένες και κερτημένες ως μη σχολικές. Για να υπάρξει μια γνώση για το σχολείο, αρμόζει να υπάρχει «για την Κοινωνία, δηλαδή να είναι αναγνωρισμένη από αυτήν». Όσο για τη διδασκαλία της, «είναι πάντα η υλοποίηση ενός *κοινωνικού σχεδίου*, λίγο-πολύ ευρέως αποδεκτού, που υιοθετείται τουλάχιστον από κάποιες κοινωνικές ομάδες (Chevallard, 1994). Το παιδί που μετέχει των θρησκευτικών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου κοινωνικοποιείται «ομαλά», λόγω της σχεδόν καθολικής εξάπλωσης της χριστιανικής ορθόδοξης θρησκείας και των τελετουργικών της εκτός εκπαίδευσης. Για τον Chevallard, η κοινωνικοποίηση ενός ατόμου σημαίνει επαφή με τα έργα που αποτελούν την κοινωνία – όπως το νόμισμα, η πόλη, η διδασκαλία των μαθηματικών, κλπ. –, συμβάλλει στη διαμόρφωσή του, στο μέτρο που αυτό υπόκειται στην *πειθαρχία των έργων* (1997, 1). Επομένως, το νηπιαγωγείο, με τη διδασκαλία της θρησκευτικής γνώσης, διευκολύνει το παιδί να τα γνωρίσει και να κοινωνικοποιηθεί ανάλογα.

Βιβλιογραφία

- Arsac, G. (1992). L'évolution d'une théorie en didactique: l'exemple de la transposition didactique. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 12(1), 7-32.
- Βασιλικό Διάταγμα 494/15-07-1962. Περί του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων του Κράτους. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 124/9-08-1962.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού.* (1990). ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Bronckart, J-P, Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Στο G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (éds), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée sauvage, 135-180.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui, ανακοίνωση στο συνέδριο *Défendre et transformer l'école pour tous*, Μασσαλία, 3-5/10/1997, 1-4.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικο σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων.* (2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διάταγμα, 30-04-1896. Περί συστάσεως νηπιαγωγείων. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 68/23-05-1896.
- Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Προς τη Βουλή των Ελλήνων. (1985). *Διδασκαλικό Βήμα*, 961/1985, 3-18.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Martinad, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (2), 23-29.
- Martinad, J-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques de disciplines. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1-2), 23-35.
- Médici, A. (1990). *L'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- Moro, C., Rodrigues, C. (2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale. Στο C. Moro, R. Rickenmann (éds). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: De Boeck.
- Νόμος 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 167/30-09-1985.
- Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-1974. (1974). ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 476/22-05-1980. Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 132/31-05-1980.

Προεδρικό Διάταγμα 486/12-09-1989. Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 208/26 -09-1989.

Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-427.