

# Ερμηνείες των νηπιαγωγών για τις επιδόσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας: τα όρια της κοινωνικής θεωρίας και ο βιολογισμός

Ελένη Δ. Ζάχου

Νηπιαγωγός

*eleni.zachou917@gmail.com*

## Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται και αναλύεται μέρος του εμπειρικού υλικού<sup>1</sup> σχετικά με τα αίτια που επικαλούνται οι νηπιαγωγοί προκειμένου να ερμηνεύσουν την επίδοση, χαμηλή ή υψηλή, των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας κατά την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) που ανακοινώθηκε το 2003 αντικαθιστώντας το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ορόσημο στην ιστορία των προγραμμάτων για την προσχολική αγωγή καθώς σηματοδοτεί τη στροφή των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση των αυστηρά οριοθετημένων μαθησιακών στόχων και την αξιολόγηση των ικανοτήτων μαθητή κι εκπαιδευτικού. Επίσης εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της διαθεματικότητας η οποία έκτοτε διατρέχει όλα τα επόμενα προγράμματα έως και το τρέχον του 2021 (Πεντέρη, Χλαπάνα κ.ά.) κι επανεισάγεται emphatica η διδασκαλία της γραφής.

Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα επέφερε σύγχυση στους/τις νηπιαγωγούς ενώ παράλληλα η έλλειψη μιας διεισδυτικής κριτικής απέναντι στον θετικά προσκείμενο ακαδημαϊκό λόγο έδωσε στο πρόγραμμα τη δυνατότητα να εμπεδώσει μια ηγεμονία

---

<sup>1</sup> Το εμπειρικό και θεωρητικό υλικό αφορούν στη διδακτορική διατριβή της γράφουσας με θέμα: «Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο» (2022).

παιδαγωγικού λόγου απέναντι στην οποία οι νηπιαγωγοί κι οι μαθητές βρέθηκαν υπόλογοι κι ανεπαρκείς.

Στο ίδιο το κείμενο του αναλυτικού προγράμματος δεν γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει τα διδακτικά περιεχόμενα και τη μεθοδολογία. Βρίσκουμε μόνο μια γενικόλογη αναφορά (ΔΕΠΠΣ 2003, 4307-4308) σχετικά με τη διεξαγωγή μιας θεωρητικής συζήτησης από πανεπιστήμια και διεθνείς οργανισμούς η οποία έχει ληφθεί υπόψη. Ωστόσο γίνεται συγκεκριμένη αναφορά (ΔΕΠΠΣ 2003, 4308) στη σημασία του Νηπιαγωγείου αναφορικά με την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας στις μικρές ηλικίες στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, που, σύμφωνα με το πρόγραμμα, μπορεί να αντιμετωπιστεί με την «εξοικείωση» του παιδιού με τις ποικίλες εκδηλώσεις του γραπτού λόγου.

Αναλυτικότερη αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο γίνεται στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (Ο.Ν. 2006). Γίνεται σαφές από την «Εισαγωγή» πως η γνώση αντιμετωπίζεται ως «κοινωνική δραστηριότητα» (Ο.Ν. 2006, 10) και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους/τις συνομηλίκους και το περιβάλλον του. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών» (Ο.Ν. 2006, 19), συναντάμε τον όρο «αναδυόμενος εγγραμματισμός» (emergent literacy) που «αναφέρεται σε όλες τις αντιλήψεις, τις τάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που συνδέονται τόσο με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου αναπαράστασης της πληροφορίας, όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά της προσχολικής ηλικίας, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής». Σε εμβόλιμη παράθεση οι συντάκτες κοινοποιούν τον προβληματισμό τους σχετικά με την ανάγκη προσαρμογής των παιδιών στις απαιτήσεις της εποχής του τεχνολογικού πολιτισμού, σ' έναν κόσμο με απρόβλεπτες αλλαγές, «νέα προβλήματα» και «διαφορετικά εργασιακά σχήματα» (Ο.Ν. 2006, 20). Παρακάτω (Ο.Ν. 2006, 22-25), συναντάμε τους όρους «αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές» και «κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα», σε αντίδιαστολή με τον όρο «ακαδημαϊκά προγράμματα». Οι συντάκτες αναδεικνύουν ως πρότυπα τα πρώτα, επισημαίνοντας τις επιλογές που δίνονται στον/τη μαθητή/τρια, τη βιωματική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τη γνώση και τον/την εκπαιδευτικό, το σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού και την ανάμειξη των μαθητών στην επιλογή των διδακτικών περιεχομένων, σε αντίθεση με τα δεύτερα, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη συνολική εποπτεία του εκπαιδευτικού, τη σταθερότητα περιεχομένων και αφορούν στο σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εξετάζεται το Νηπιαγωγείο ως κοινωνική συνθήκη και γι' αυτό επιλέχθηκαν θεωρητικές οπτικές που προσεγγίζουν την εκπαίδευση με όρους σχέσεων (Νούτσος 1994, 49) όπως αυτή του Bourdieu, του Bernstein με έμφαση στην κοινωνιογλωσσική θεώρηση της μάθησης (Φραγκουδάκη 1985, 393) και της Κριτικής Παιδαγωγικής που συγκροτεί τη θεωρία της γύρω από την εμπέδωση κριτικής κοινωνικής συνείδησης στους/ις εκπαιδευτικούς και τους/ις μαθητές/ήτριες «μέσα από την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους» (Θεριανός & Κουγιουμτζάκη 2020, 86).

Η θεωρία του Bourdieu κρίνεται ιδιαίτερα παραγωγική, αφού γεφυρώνει την αντίθεση δομής-δρώντος υποκειμένου: η δομή ορίζει το πλαίσιο εντός του οποίου οι δρώντες, αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους όσο και με τη δομή, επιβεβαιώνουν ή αναδιαμορφώνουν τη δομή.

Η θεωρητική οπτική του Bernstein επικεντρώνεται στην έννοια της οριοθέτησης της σχολικής γνώσης σε σχέση με το περιεχόμενό της, στον τρόπο δημιουργίας των συνόρων-ορίων ανάμεσα στο τι επιλέγεται ως σχολική και τι ως μη σχολική γνώση. Μελετά τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και στη δυνατότητα εκμάθησης και χρήσης γλωσσικών κωδίκων, τόσο μέσα στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και το ρόλο του συμβολικού ελέγχου στη νομιμοποίηση και στην κατανομή του γλωσσικού κεφαλαίου (Niati 2018, Hymes 1995, Banks 1995).

Σε αυτή την προοπτική, αξιοποιείται και το θεωρητικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής. Το θεωρητικό αυτό ρεύμα εστιάζει στην παιδαγωγική πράξη, αναλύοντας τους τρόπους με τους οποίους συντελείται η μάθηση ως κοινωνική κι ιστορική διαδικασία, βοηθώντας τον/την εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις ιδεολογικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος (Car & Kemmis 2002). Για την κριτική παιδαγωγική το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί κείμενο πολιτικής θεωρίας, αφού συνδέει τη γνώση με τις κοινωνικές πρακτικές που νομιμοποιούν κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, δίνοντας μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου που ο/η μαθητής/μαθήτρια καλείται να κατανοήσει μέσα από μια διαλεκτική σχέση μ' αυτή (Au 2012, 29). Το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική αποτυπώνει κι αντικατοπτρίζει τη σχέση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σταθούν κριτικά και να παρέμβουν στο ιδεολογικό περιεχόμενό του και στον μηχανισμό εξουσίας που παράγει τη σχολική ανισότητα και την εργαλειοποίηση των δυο μερών που απαρτίζουν τη διδασκαλία, του/της

δασκάλου/δασκάλας και του/της μαθητή/μαθήτριας (Κάτσικας & Θεριανός 2005, 88, Δαφέρμος 2002, 69).

Με βάση τα παραπάνω, το Νηπιαγωγείο θα προσεγγιστεί υπό την έννοια του «πεδίου» (Bourdieu 2000, Grenfell 2010, Νούτσος 1994), δηλαδή ως οριοθετημένη θεσμικά κοινωνική περιοχή, εντός της οποίας προκύπτει η δράση των δρώντων υποκειμένων, από την οποία παράγεται το κοινωνικό φαινόμενο.

Με την έννοια της πρακτικής ο Bourdieu (2013, 77-86) εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η δομή ενσωματώνεται στην πράξη των δρώντων υποκειμένων, σε μια διαλεκτική σχέση με τους όρους σύνθεσης ενός συγκεκριμένου πεδίου. Η πρακτική στο Νηπιαγωγείο μπορεί, τουλάχιστον σε κάποιες περιστάσεις, να φαίνεται αυτοσχέδια, αλλά στην πραγματικότητα εξελίσσεται μέσα σε ένα εύρος προσδιορισμένων από τη θέσπισή του επιλογών, που οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν εναρμονιζόμενοι/ες με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου πεδίου.

Το πεδίο ενσωματώνει συγκεκριμένες πρακτικές που ενσαρκώνονται από τους/τις δρώντες ανάλογα με το ρόλο που επιτελούν. Νηπιαγωγοί, μαθητές και γονείς αξιολογούνται και αξιολογούν, κατηγοριοποιούνται και κατηγοριοποιούν μέσα στην «αρένα» (Grenfell 2010, 51), διεκδικώντας να ισχυροποιήσουν τις δικές τους επιλογές και άρα να παγιώσουν συγκεκριμένες πρακτικές ως γενικά «πρότυπα». Το σύνολο των κατάλληλων πρακτικών που επιλέγουν οι δρώντες είναι αποτέλεσμα μάθησης και οι πρακτικές που θα κυριαρχήσουν απορρέουν απ' το συσχετισμό των συμφερόντων (interests),<sup>2</sup> τους περιορισμούς των πόρων, την ιστορία των σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα, τις ικανότητες των δρώντων, αλλά και την τυχαιότητα.

Ο Bernstein συγκρότησε μια θεωρία των γλωσσικών κωδίκων<sup>3</sup>, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο η δομή των κοινωνικών σχέσεων επηρεάζει τη δομή της

---

<sup>2</sup> Στον Sahlins (όπως και στον Bourdieu), το συμφέρον είναι πάντοτε ένα συμβολικό, νοηματοδοτημένο και νοηματοδοτικό συμφέρον, βάσει των συγκροτημένων συμβολικών δομών αντίληψης, αξιολόγησης και συμπεριφοράς, και αναφέρεται κατ' αναγκαιότητα στην ιστορική, πρακτική δράση (Καψωμένος, Γ. (2008), «Πολιτισμικός και Πρακτικός Λόγος στον Marshall Sahlins», <https://praxeologysocial.wordpress.com/2008/11/16/cultural-practical-reason-sahlins/> ημ.τελ.επ. 17/05/2022

<sup>3</sup> Γλωσσικός Κώδικας: με τον όρο «κώδικας» περιγράφεται ένα σύνολο οργανωτικών αρχών πίσω από τη γλώσσα, που υιοθετείται από τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Littlejohn 2002, 278). Πρόκειται για αρχές, στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου (Σολομών 1991, 22). Υπό το πρίσμα της «θεωρίας των κωδίκων» ο Bernstein διαχωρίζει τους κώδικες σε δύο κατηγορίες, στον «περιορισμένο» και στον «επεξεργασμένο», για να περιγράψει τα συστήματα νοημάτων και σχέσεων με τα οποία οι χρήστες αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνει ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος»

επικοινωνίας και το πώς η δομή της επικοινωνίας διαμορφώνει την ανθρώπινη συνείδηση και την ταυτότητα μέσα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη. Με την έννοια της «ταξινόμησης» (classification) προσεγγίζει την ασθενή ή ισχυρή πρόσληψη των συνόρων (boundaries) ανάμεσα σε ό,τι ταξινομείται τόσο στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, όσο και στην άτυπη γνώση που μεταφέρεται μέσα στη σχολική συνθήκη (Σολομών 1991, 178). Με την «περιχάραξη» (framing) αναφέρεται στο σύστημα μετάδοσης των παιδαγωγικών μηνυμάτων και στη σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον/την μαθητή/τρια, καθώς και στη δυνατότητα παρέμβασης κι ελέγχου του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών στο παιδαγωγικό περιεχόμενο, στην οργάνωσή του και στην αλληλουχία του, καθώς και στον χρόνο (βηματισμό) αφομοίωσής του. Σημαντική ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δυο έννοιες είναι ότι η ταξινόμηση σχετίζεται με τη δύναμη (εξουσία) και η περιχάραξη με τον έλεγχο, ενώ η ισχύς τους μπορεί να διαφέρει, ανεξαρτήτως της μιας απ' την άλλη. Όμως ανεξάρτητα απ' το βαθμό ισχύος ή χαλαρότητάς τους, σημασία έχουν οι ρητοί ή άρητοι κανόνες που ρυθμίζουν τη διδακτική πρακτική. Ο Bernstein επιχειρεί μια αναλυτική προσέγγιση με βάση την «ορατή» και «αόρατη» παιδαγωγική. Οι κανόνες ιεραρχίας μέσα στην τάξη, ο έλεγχος του βηματισμού (pacing) της μεταδιδόμενης γνώσης και, τέλος, τα κριτήρια αξιολόγησής της μπορούν να θεωρηθούν υπό το πρίσμα αυτής της αναλυτικής προσέγγισης.

Με έμφαση στην έννοια του «συμβολικού ελέγχου» ο Bernstein (Solomon 1999, 268, 277) και στην έννοια της εγχάραξης της «συμβολικής βίας» ο Bourdieu (Περσιάνης κ.ά. 1992, 161), αναλύουν τους ρυθμιστικούς κανόνες της σχολικής λειτουργίας και την πάλη για την κυριαρχία των νοημάτων ως προς τη συγκρότηση συνείδησης και ταυτότητας των υποκειμένων (Σολομών 1994, 113-144).

Η «κριτική παιδαγωγική» αποτελεί ένα διακριτό θεωρητικό ρεύμα παιδαγωγικής θεωρίας που συγκροτείται στις αρχές του 1980. Αντιλαμβάνεται το σχολείο, όπως και

---

(restricted) κώδικας στην «εργατική τάξη». Τα λεξιλογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά των δύο κωδίκων σχετίζονται με τις σύντομες απλές ή σύνθετες προτάσεις με χρήση δευτερευουσών και συνδέσμων, τη χρήση ενεργητικής φωνής με αναφορά στο α' πρόσωπο ή τη χρήση τριτοπρόσωπης σύνταξης, τη χρήση ποικίλων επιθέτων κ.α. (Μπασλής 1988, 40-41). Ο Bernstein ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση «υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο» (Σολομών 1991, 15). Η χρήση τους εξαρτάται από το κοινωνικοποιητικό πλαίσιο και τις αξίες του (στην οικογένεια, στις ομάδες συνομηλίκων, στο σχολείο και στη δουλειά). Όταν τα πλαίσια είναι σαφώς καθορισμένα επιλέγεται ο «περιορισμένος» κώδικας σε αντίθεση με τις απαιτήσεις της επικοινωνίας σε εύκαμπτα πλαίσια, όπου τα μηνύματα απαιτούν τον «επεξεργασμένο». Συνεπώς, σε κοινωνίες που εκτιμούν κι ενθαρρύνουν την ατομικότητα υιοθετείται ο επεξεργασμένος κώδικας, ενώ σε κοινωνίες κλειστές επιλέγεται ο περιορισμένος (Young 2002, 5).

το κοινωνικό φαινόμενο, στην ιστορικότητά του, άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικό-πολιτικό σύστημα, που χρειάζεται να αναλυθεί στο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα. Για τον παραπάνω λόγο δεν αποδέχεται την ύπαρξη ιδεολογικής ουδετερότητας ούτε στην επιστήμη ούτε στην εκπαίδευση.

Στις κύριες θεμελιώδεις αρχές της περιλαμβάνεται η αντίληψη του σχολείου ως πολιτισμικού πεδίου δράσης και σύγκρουσης και γι' αυτό το εξετάζει ως μηχανισμό ταξινόμησης που ευνοεί συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/ητριών κι αποθαρρύνει άλλες στη βάση της φυλής, της εθνικής ταυτότητας, του φύλου και της κοινωνικής τάξης. Ωστόσο δεν θεωρεί το σχολείο κλειστό αναπαραγωγικό μηχανισμό του κράτους, αλλά πεδίο που μπορεί να διδάξει την ενδυνάμωση της ταυτότητας, τη συνειδητοποίηση των σχέσεων εξουσίας και την απελευθέρωση του/της αδύναμου/ης μαθητή/μαθήτριας, δίνοντας βήμα στις εμπειρίες που φέρνει στο σχολείο ώστε να καταστεί ικανός/ή να αντιληφθεί τον κόσμο και τον εαυτό του/της ως ισότιμο με τους/τις προνομιούχους και να παρέμβει έμπρακτα προς αυτή την κατεύθυνση (Μακρυγιώτη 1994). Όπως τονίζει ο Simon (McLaren 2010, 283): «Η παιδαγωγική [αναφέρεται] στην έμπρακτη ενοποίηση συγκεκριμένου περιεχόμενου και σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, καθώς και σκοπών και μεθόδων αξιολόγησης. Όλες αυτές οι όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής συναντώνται στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Μαζί, οργανώνουν μια θεώρηση του τρόπου με τον οποίο η δουλειά ενός δασκάλου σε ένα θεσμικό περιβάλλον καθορίζει μια συγκεκριμένη στάση για το ποια γνώση αξίζει περισσότερο, τι σημαίνει να γνωρίζεις κάτι και πώς θα μπορούσαμε να κατασκευάσουμε αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων και του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, η συζήτηση για την παιδαγωγική είναι συγχρόνως συζήτηση για τι συγκεκριμένα θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές από κοινού μαζί με άλλους, καθώς και για την πολιτισμική πολιτική που οι πρακτικές αυτές υποστηρίζουν. Με αυτήν την οπτική, δεν μπορούμε να μιλάμε για διδακτικές πρακτικές χωρίς να μιλάμε για την πολιτική».

Σημαντική θεωρητική παραδοχή για την κριτική παιδαγωγική αποτελεί η έννοια της «ηγεμονίας»<sup>4</sup> και η έκφρασή της στην αποδοχή της μαθητικής «αποτυχίας» με την

---

<sup>4</sup> Σύμφωνα με τον Gramsci, η υπεροχή μιας κοινωνικής ομάδας ή τάξης εκδηλώνεται με δυο διαφορετικούς τρόπους: την «κυριαρχία» ή καταναγκασμό και τη «διανοητική και ηθική ηγεσία». Αυτός ο δεύτερος τρόπος συγκροτεί την ηγεμονία ως έναν «εσωτερικό έλεγχο», που επιτυγχάνεται μάλλον με τη συγκατάθεση παρά με την άσκηση βίας, ενώ αντικειμενοποιείται μέσα στην «κοινωνία των πολιτών» και ασκείται μέσα από αυτήν, δηλαδή μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών, θρησκευτικών και συνεργατικών θεσμών. Η ηγεμονία επιτυγχάνεται μέσα από τους πολλούς τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι θεσμοί της κοινωνίας των πολιτών για να διαμορφώσουν άμεσα ή

αιτιολογία της μειωμένης ικανότητας, την ευθύνη της οποίας επωμίζονται οι μαθητές/μαθήτριες. Αυτή η πρόσληψη μέσα από το μηχανισμό συναίνεσης (μέσα μαζικής ενημέρωσης, οικογένεια, σχολείο, εκκλησία) νομιμοποιεί την ανισότητα. Η κριτική παιδαγωγική αντιστέκεται στον ηγεμονικό λόγο και στην αρνητική λειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας<sup>5</sup> (Giroux 1983) αναζητώντας τρόπους να διευρύνει τις ρωγμές στο πεδίο της σχολικής πρακτικής, δίνοντας θεωρητικά εργαλεία στους/ις εκπαιδευτικούς να ασκήσουν κριτική στη σχολική ανισότητα, να διατυπώσουν αντιηγεμονικές θεωρήσεις και να οργανώσουν πρακτικές προς όφελος των μαθητών/τριών που υστερούν. Εστιάζεται στην κατανόηση της σχέσης εξουσίας και γνώσης μέσα από το Λόγο και τις πρακτικές του.<sup>6</sup> Σύμφωνα με τον McLaren (2010, 313), «Για την εκπαίδευση, ο λόγος μπορεί να οριστεί ως ένα “ρυθμισμένο σύστημα δηλώσεων” οι οποίες καθιερώνουν διαφορές μεταξύ πεδίων και θεωριών σχετικών με την εκπαίδευση των δασκάλων».

Η κριτική παιδαγωγική συγκροτεί μια αντι-ηγεμονική παιδαγωγική πρόταση, τόσο στο επίπεδο των ιδεών και των περιεχομένων της γνώσης, όσο και στο επίπεδο της δράσης και των πρακτικών των υποκειμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό να συνθέσει τις στρατηγικές εκείνες που θα αμφισβητήσουν στην πράξη τους ηγεμονικούς κανόνες στην εκπαίδευση (Marliza 2017, 168-170, Νικολακάκη 2011, 322, Hyug 1991, 123-156, Young 1971, 320).

Κεντρική θέση στην ανάλυση της κριτικής παιδαγωγικής έχει το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εκλαμβάνεται ως κατεξοχήν πολιτικό κείμενο επιβεβλημένο από τον αρμόδιο φορέα χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>7</sup> χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που καλούνται να το εφαρμόσουν. Ο Freire, από το έργο του οποίου αντλεί η κριτική παιδαγωγική, δίνει διαφορετική κατεύθυνση στο αναλυτικό πρόγραμμα, με κύριο χαρακτηριστικό τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό του και τη στήριξή του στις αντιλήψεις των λαϊκών τάξεων για την

---

έμμεσα τις γνωστικές και ψυχολογικές δομές, με τις οποίες οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την πραγματικότητα (Cowan 1998, 19-20).

<sup>5</sup> Η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή, εφαρμογή και αναπαράσταση ιδεών και συστημάτων ιδεών με τις οποίες άτομα και ομάδες παράγουν νοήματα για την κατανόηση της πραγματικότητας. Αποτυπώνεται στις δράσεις, στους τρόπους δράσης και στη συμπεριφορά των ανθρώπων και θεωρείται από αυτούς «λογική» (Giroux 1983, 143).

<sup>6</sup> Στις πρακτικές λόγου, σύμφωνα με τον Foucault (1980, 200), εντάσσονται οι ενσωματωμένες διαδικασίες σε τεχνικές, σε θεσμούς, σε μοντέλα γενικής συμπεριφοράς, σε μορφές μετάδοσης και διάχυσης και σε παιδαγωγικές μορφές οι οποίες τις επιβάλλουν και ταυτόχρονα τις διατηρούν.

<sup>7</sup> Στην Ελλάδα ο αντίστοιχος φορέας είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που ιδρύθηκε το 2011 με τον νόμο 3966 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011) και αντικατέστησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

κοινωνική πραγματικότητα σχετικά με την αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του (Γρόλλιος 2005, 252).

## Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Κέντρο του προβληματισμού αποτέλεσε το πώς ο κυρίαρχος λόγος για την παιδαγωγική ελευθερία (δηλαδή την επιλογή των διδακτικών περιεχομένων και της μεθοδολογίας), που έχει εμπεδωθεί και σε μεγάλο βαθμό από τους/τις νηπιαγωγούς, αντανακλά την έκφραση ενός θεσμικού μηχανισμού με σαφή χαρακτηριστικά και αντίστοιχα αποτελέσματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες αλλά και στους/στις νηπιαγωγούς. Προκειμένου να εξεταστεί ο μηχανισμός παραγωγής των κοινωνικών σχέσεων και των υποκειμενικών νοημάτων των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, επιλέχθηκε μεθοδολογικά η προσέγγιση του κριτικού ρεαλισμού. Ως θεωρητικό ρεύμα «δίνει έμφαση στις μεθόδους προσέγγισης της πραγματικότητας μέσα από τους μηχανισμούς (mechanisms) που εξηγούν και ερμηνεύουν τα φαινόμενα στα εκάστοτε πλαίσια (contexts), στα οποία γεννιούνται ή αναπαράγονται» (Ιωσηφίδης 2008, 103). Η προσέγγιση αυτή ξεπερνά τη διχοτομία ανάμεσα στη δομή και στο δρων υποκείμενο, αναγνωρίζοντας την επίδραση του ενός στο άλλο. Διερευνά και καταγράφει τις υποκειμενικές οπτικές, τις «σημαιολογήσεις» των υποκειμένων (Μαυρογιώργος 2000, 110) και μετά από συστηματική επεξεργασία, σε επόμενο στάδιο, τις μεταθέτει και τις εντάσσει στο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης (Lemke 2012, 142).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, μιας και παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης σε βάθος της άποψης των υποκειμένων της έρευνας για το θέμα, δίνοντας την ευχέρεια να καταθέσουν στη συζήτηση οποιοδήποτε στοιχείο κρίνουν απαραίτητο για να εξασφαλίσει μια πιστότερη εικόνα, αλλά και προσδιορίζοντας ακριβέστερα τη σημασία που επιλέγουν να αποδώσουν (Newby 2010, 243-244, Sage 2008, 422).

Για το λόγο αυτό συντάχθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης καλύπτοντας 4 θεματικές περιοχές (Α' - Β' - και Δ') με ερωτήσεις δομικού χαρακτήρα (structural questions) με στόχο τη διερεύνηση αιτιοτήτων και αιτιωδών μηχανισμών (Sage 2008, 469-470, Ιωσηφίδης 2008, 116), καθώς και ερωτήσεις εμβάθυνσης (probes) για διευκρινίσεις και λεπτομερέστερες, αναλυτικότερες περιγραφές σε νέες διαστάσεις, που αναδύονταν από τα υποκείμενα της έρευνας και προέκυπταν από την εξέλιξη της συζήτησης (Rubin & Rubin 2005, 164-171).



Πραγματοποιήθηκαν 50 συνεντεύξεις στο σύνολο των 162 εργαζόμενων νηπιαγωγών της επικράτειας της Λέσβου όπως προέκυψαν από την τυχαία δειγματοληψία με αναγωγή στο 30%.

Ακολούθησε κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν κάποια ποσοτικά χαρακτηριστικά των οποίων η αξία περιορίζεται στην ανάδειξη της κυρίαρχης άποψης, όπου αυτή προέκυψε μέσα στο πεδίο, ενώ δεν προσφέρονται για ποσοτικό προσδιορισμό και ανάλυση.

## **Σχολιασμός και ανάλυση εμπειρικού υλικού**

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης οι νηπιαγωγοί μέσα από δύο ερωτήσεις κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψή τους 1) εάν οι στόχοι του προγράμματος για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας είναι ρεαλιστικοί κι επιτεύξιμοι για το σύνολο των παιδιών της τάξης και 2) να ερμηνεύσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανταπόκριση, θετική ή αρνητική, των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

## **Διερεύνηση της ρεαλιστικότητας και επιτευξιμότητας των στόχων του προγράμματος στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας για το σύνολο των παιδιών**

Η πλειοψηφία του δείγματος (47) θεωρεί τους στόχους για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ιδιαίτερα υψηλούς και αναφέρεται στους παράγοντες που επιδρούν στην αρνητική έκβαση του προγράμματος τόσο σε σχέση με την γλώσσα όσο και τους υπόλοιπους τομείς: *«Με την κατάσταση που δουλεύουμε εδώ δε γίνεται ούτε πρόγραμμα ούτε τίποτα... εγώ είμαι σ' ένα παρθεναγωγείο του 1800 τόσο, .... αχούρι... πού είναι το υλικό;»* Β.Τ. (41/0-4).

Διακρίνονται δύο ευρείες κατηγορίες απόψεων. Στην πρώτη κατηγορία η έμφαση αποδίδεται στη θεσμική οργάνωση και λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή εμφανίζεται πρώτη και ακολουθούν ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και η ηλικιακή ανομοιογένεια καθώς συνυπάρχουν νήπια και προνήπια. Αν και νωρίτερα στις συνεντεύξεις έχει εκφραστεί έντονη κριτική για τα επιμέρους περιεχόμενα του προγράμματος ωστόσο η συγκεκριμένη οπτική δεν

συσχετίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος με την έκβαση του γνωστικού αποτελέσματος στους μαθητές υπονοώντας ότι η ανταπόκριση τους θα ήταν θετική στην περίπτωση που άλλαζαν οι δομικοί όροι λειτουργίας. Η άποψη αυτή συναντάται σε όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας από 0- 26 έτη και σε όλες τις κατηγορίες σπουδών των ερωτωμένων.

Στην δεύτερη κατηγορία απόδοσης των ευθυνών σε παράγοντες εκτός του αναλυτικού προγράμματος καταγράφονται απόψεις που σχετίζονται με την ανομοιογένεια του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών παραπέμποντας ρητά ή έμμεσα στην ευθύνη των γονέων είτε με τη μορφή της έλλειψης ενδιαφέροντος προς το ίδιο το παιδί συνοδεύει μιας απαξιωτικής νοοτροπίας απέναντι στο σχολείο είτε με τη μορφή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που αποτυπώνονται σε πολιτισμική ανομοιογένεια η οποία συμπεριλαμβάνει και την ύπαρξη οικονομικών μεταναστών. Η διαφορά μεταξύ πόλης και υπαίθρου ή επαρχιακής πόλης και μητρόπολης αναφέρεται ανάλογα με την εντοπιότητα του Νηπιαγωγείου που εργάζεται ο/η νηπιαγωγός που απαντά και σε κάθε περίπτωση αναφέρεται ως αίτιο ερμηνείας της χαμηλής επίδοσης των μαθητών: *«Εντάξει... είναι αγρότες... δεν μπορώ να πω ότι είναι πολύ κάτω αλλά τα παιδιά δεν έχουν ερεθίσματα. Έχουν ερεθίσματα που δεν αφορούν τον οδηγό της νηπιαγωγού.*

*Ε: Όπως;*

*Α: Βγαίνουν έξω στο δρόμο, παντού... και παίζουνε, πιάνουν αχινούς και χτυπάνε χταπόδια. Δεν αφορούν το σχολείο αυτά.» Β. Ω. (32/0- 4).*

Σημαντικός παράγοντας επίσης θεωρείται το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού το οποίο καθορίζει το βαθμό ετοιμότητας γνωστικής πρόσληψης. Ο προσδιοριστικός όρος ωριμότητα συναντάται συχνά και προέρχεται από τον επίσημο διαγνωστικό λόγο που χρησιμοποιείται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.<sup>8</sup> κατά την εξέταση παιδιών του Νηπιαγωγείου για μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε πολλές περιπτώσεις έγιναν ερωτήσεις διασάφησης προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο στις απόψεις σχετικά με την ωριμότητα και το αναπτυξιακό στάδιο λανθάνουν πεποιθήσεις που αφορούν τελικά τη βιολογική βάση της ικανότητας σχετικά με το νοητικό υπόβαθρο. Η απόδοση της αποτυχίας των μαθητών στην εκ

---

<sup>8</sup> Πρόκειται για τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (άρθρο 11, Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) που αντικατέστησαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), λειτουργούν στις έδρες των νομών και νομαρχιών, ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, υπάγονται απευθείας στο υπουργείο Παιδείας και λειτουργούν με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

γενετής ανεπαρκή νοητική ικανότητα παρουσιάζει ιδιαίτερα μεγάλη συχνότητα ενώ δυο νηπιαγωγοί την επικαλούνται ως πρώτο αίτιο και προκύπτει στη συζήτηση αφού εξαντληθούν οι παράμετροι της θεσμικής λειτουργίας και του κοινωνικού-μορφωτικού κεφαλαίου: *«Υπάρχουν στόχοι, που θέτεις εσύ, που δεν κατακτιούνται από όλα τα παιδιά;*

*A: Ναι βέβαια. Είναι ανάλογα με το ταλέντο που έχει κάθε παιδί. Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια. Κάποια στιγμή έρχονται στο Νηπιαγωγείο και αρχίζουν να φαίνονται οι διαφορές. Πιο παλιά αυτό συνέβαινε στο Δημοτικό. Τώρα συμβαίνει στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Εδώ είναι ο χώρος που θα φανούν όλα»* Α. Ψ. (42/17- 26).

Σύμφωνα μ' αυτή την οπτική η ανταπόκριση στους στόχους του προγράμματος αποτελεί ευθύνη των μαθητών/τριών με έμμεση συνεπαγωγή την εξασφάλιση κατάλληλου ομοιογενούς μορφωτικού κεφαλαίου και διανοητικής επάρκειας για την επιτυχία του προγράμματος.

Αρκετοί είναι και οι νηπιαγωγοί των οποίων η άποψη συνενώνει τους παράγοντες της θεσμικής λειτουργίας και του μορφωτικού κεφαλαίου.

Μια διακριτή κατηγορία αποδίδει τη χαμηλή ανταπόκριση των παιδιών στην ακαταλληλότητα των στόχων του προγράμματος: *«Μα δε θα τους φτάσουμε εμείς ποτέ! Αυτά που δείχνει είναι ψεύτικα! Είναι πράγματα τα οποία δεν τα κάνουν τα παιδιά! Το έχω ξεκάθαρο. Δε μπορεί ένα παιδί που μας δείξανε σ' ένα σεμινάριο να κάνει ψηφιδωτό μια ολόκληρη πανοπλία! Δε μπορεί! Δεν είναι αυτά με ψηλό IQ και τα άλλα ραδικιού!»* Β.Λ. (40/5- 10). Σύμφωνα με αυτή την άποψη οι συντάκτες του προγράμματος δεν έλαβαν υπόψη τις γνωστικές δυνατότητες του μέσου όρου των νηπίων αλλά ούτε και την κατανομή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός του ωρολόγιου προγράμματος του Νηπιαγωγείου, το οποίο ρυθμίζει τη διάρκεια και την εναλλαγή τους στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δύο αυτές συνιστώσες συμβάλλουν σ' ένα προβληματικό αποτέλεσμα όπου αφ' ενός οι γλωσσικοί στόχοι είναι εξαρχής ιδιαίτερα υψηλοί, αφ' ετέρου για να επιτευχθεί γνωστικό αποτέλεσμα παρόμοιο με αυτό του προγράμματος θα πρέπει να δαπανάται για τη γλώσσα διδακτικός χρόνος εις βάρος των άλλων αντικειμένων.

Η οπτική αυτή, αν και θίγει τόσο τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής και της θεσμικής λειτουργίας, όσο και του μορφωτικού κεφαλαίου και του αναπτυξιακού σταδίου, ωστόσο δεν τα εκλαμβάνει ως αίτια αποτυχίας των παιδιών. Επίσης οποιαδήποτε αναφορά στη βιολογική ικανότητα χρησιμοποιείται ως αναγκαία λογική συνέπεια των ανεδαφικών στόχων του προγράμματος για να καταλογιστούν περαιτέρω ευθύνες στους συντάκτες του.

Η άποψη αυτή απαντάται σε όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας και η συχνότητά της αυξάνεται αναλογικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας ενώ αποτελεί τη μοναδική άποψη στην τελευταία κατηγορία. Σε μια περίπτωση θίγεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς η διαφορά ανάμεσα στις απαιτήσεις του προγράμματος και της διδασκαλίας στην πράξη είναι τόσο μεγάλη που μόνο η απειλή μπορεί να εξαναγκάσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή του.

## **Παράγοντες που διαμορφώνουν την ανταπόκριση, θετική ή αρνητική, των μαθητών/τριών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας**

Το σύνολο των ερμηνειών που διατυπώνονται συγκροτεί τις εξής πέντε κατηγορίες: αίτια που ερμηνεύουν την ανταπόκριση του παιδιού ως απότοκο της γονικής σχέσης, ελλείμματα σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ζητήματα προσωπικής ευθύνης του/ης εκπαιδευτικού, αίτια που αναφέρονται σε ευρύτερους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες και, τέλος, θέματα που σχετίζονται με τις ατομικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας του/ης μαθητή/τριας, όπως το αναπτυξιακό στάδιο, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα, καθώς και η διανοητική ικανότητα του παιδιού.

Για την παραπάνω ταξινόμηση επιλέχθηκε η ερμηνεία που υποστηρίχθηκε αναλυτικότερα και με έμφαση καθώς, σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς, αποτελεί κύριο διαφοροποιητικό παράγοντα αιτιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι περισσότερες/οι νηπιαγωγοί επέλεξαν ποικίλες αιτιάσεις, ακόμα και αντιφατικές, προκειμένου να ερμηνεύσουν το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών/τριών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας ενώ το είδος της σχέσης του γονέα με το παιδί προηγείται ως κύρια ερμηνεία στην πλειοψηφία των απαντήσεων.

### ***Σχέση γονέα-παιδιού***

Ο ιδιαίτερος τύπος της σχέσης που περιγράφεται από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών και αποτυπώνεται στη θετική απόκριση του παιδιού στη γλώσσα βασίζεται στη συναισθηματική εγγύτητα, αλληλοτροφοδότηση κι επικοινωνία του γονέα με το παιδί: «...όταν ο γονιός είναι πάνω από το παιδί, δεν εννοώ ο ευκατάστατος ή μορφωμένος, αυτό δεν παίζει ρόλο γιατί έχουμε δει... μη σου πω ότι είναι κι αρνητικό. Οι γονείς οι μετρημένοι, που σε ακούνε, που νοιάζονται για το παιδί, που είναι κοντά του... αυτά τα παιδιά τα πάνε πολύ καλά γιατί στην ουσία το

Νηπιαγωγείο τους θυμίζει το σπίτι τους. Έρχονται με χαρά, με διάθεση να ανακαλύψουν πράγματα. Σέβονται και μένα και το χώρο» Β. Α. (46/17- 26).

Μια σχέση επιτήρησης και ουσιαστικής παρέμβασης του γονέα στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού που επηρεάζει θετικά τόσο την στάση του στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας όσο και τη συμπεριφορά.

Στις όψεις της σχέσης του γονέα με το παιδί εντάσσονται οι παράγοντες της μόρφωσης σε μικρότερο βαθμό και του αναφερόμενου «επιπέδου» των γονέων σε μεγαλύτερο. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται είτε ξεχωριστά είτε παράλληλα με την παράμετρο του επιπέδου να αποτελεί ευρύτερη κατηγορία από αυτήν της μόρφωσης την οποία οι περισσότεροι/ες νηπιαγωγοί δεν θεωρούν αναγκαία προϋπόθεση για τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Η έννοια του επιπέδου συγκροτείται από μορφές υποστηρικτικής συμπεριφοράς προς το παιδί και πρακτικές καθημερινότητας που αποτυπώνουν τις πεποιθήσεις του γονέα τόσο για την αξία του σχολείου όσο και την προσωπική του ευθύνη για την καλλιέργεια της σχέσης του παιδιού με τα κυρίαρχα πολιτισμικά αγαθά που αντιστοιχούν στην ηλικία του.

Ως παράγοντας που διαμορφώνει την ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός των παιδιών της οικογένειας. Η πολύτεκνη οικογένεια προδιαγράφει, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, μια σχέση αδιαφορίας και πλημμελούς επιτήρησης των γονέων απέναντι στα παιδιά, που αποτυπώνεται με χαμηλή απόδοση στο Νηπιαγωγείο, σε αντίθεση με τα μοναχοπαίδια που το αμέριστο ενδιαφέρον των γονέων τους έχει ως αποτέλεσμα υψηλές επιδόσεις.

### ***Ελλείμματα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα***

Η κατηγορία που ερμηνεύει την ανταπόκριση των παιδιών στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος αριθμεί μόνο τρεις νηπιαγωγούς. Αν και στη συνολική συζήτηση οι νηπιαγωγοί ασκούν οξύτατη κριτική στις απαιτήσεις του προγράμματος εστιάζοντας στο υψηλό προαπαιτούμενο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, στις ερωτήσεις που διερευνούν τα αίτια της επίδοσης αποφεύγουν να ενοχοποιήσουν το πρόγραμμα για τις χαμηλές επιδόσεις των νηπίων.

### ***Προσωπική ευθύνη εκπαιδευτικού***

Η προσωπική ευθύνη του νηπιαγωγού για την ανταπόκριση των νηπίων στο γλωσσικό μάθημα αναδεικνύεται από επτά νηπιαγωγούς στο σύνολο του δείγματος και μαζί με τις παραμέτρους που εξετάζουν τα πιθανά ελλείμματα του Αναλυτικού Προγράμματος, το ρόλο των υποδομών και την οργάνωση του θεσμού αποτελούν τους

παράγοντες που αναζητούν την ερμηνεία της επίδοσης των μαθητών μέσα στο Νηπιαγωγείο. Η αναφορά στην προσωπική ευθύνη χρησιμοποιείται ως πρωταρχικό αίτιο μόνο από μία νηπιαγωγό ενώ οι υπόλοιπες αναφέρονται σ' αυτό καθώς παρατάσσουν πιθανότητες για την ερμηνεία του φαινομένου: «Έπρεπε να είχαμε το δικό μας στόχο για το επίπεδο που θα φτάσουμε κι όχι να περιμένουμε απ' τους γονείς να μας τα φέρουν έτοιμα» Γ. Β. (31/0- 4).

### ***Περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες***

Η κατηγορία αυτή συγκροτείται από απόψεις που σχετίζονται με τις συνθήκες διαβίωσης τόσο της οικογένειας όσο και των παιδιών μέσα σ' αυτή και εκλαμβάνονται ως αντικειμενικές. Αφορά καταστάσεις στις οποίες οι γονείς δεν μπορούν να παρέμβουν και να τροποποιήσουν, όπως ο εργάσιμος χρόνος, η γνώση της ελληνικής γλώσσας και η ύπαρξη μεγαλύτερου/ης αδερφού/ής του νηπίου. Η αναφορά σ' αυτές τις συνθήκες συνοδεύεται από την απενοχοποίηση των γονέων σχετικά με την προσωπική τους ευθύνη για την επίδοση του παιδιού και η κατηγορία των οικονομικών μεταναστών χρησιμοποιείται αντιφατικά στη μια περίπτωση ως παράγοντας αρνητικός εξαιτίας της αντικειμενικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν με την ελληνική ως ξένη γλώσσα και στην άλλη ως παράγοντας θετικός που αποτυπώνει το σεβασμό προς το σχολείο ως μέσο καλύτερευσης των συνθηκών διαβίωσης.

Η ύπαρξη μεγαλύτερου/ης αδερφού/ης στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται ως παράγοντας θετικός για την ανταπόκριση του νηπίου στη γλώσσα, με το αιτιολογικό ότι συντελεί στη διαμόρφωση ενός κλίματος εξοικείωσης του νηπίου με το ευρύτερο πλαίσιο της εκμάθησης της γλώσσας πριν από την έλευσή του στο Νηπιαγωγείο.

Η εργαζόμενη μητέρα αναφέρεται ταυτόχρονα ως παράγοντας χαμηλής αλλά και υψηλής επίδοσης του νηπίου. Στην πρώτη περίπτωση εξαιτίας της έλλειψης χρόνου για τη διαμόρφωση της απαιτούμενης σχέσης ενδιαφέροντος κι επιτήρησης με το παιδί ενώ στη δεύτερη εξαιτίας του ποιοτικών χαρακτηριστικών με τα οποία η ίδια συνειδητά επενδύει στη σχέση της με το παιδί προκειμένου ν' αντισταθμίσει την έλλειψη χρόνου: «... Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις... τα παιδιά που δεν τους δίνουν καμιά σημασία οι γονείς τους στην ουσία αλλά δε φαίνεται. Υπάρχουν παιδάκια που έρχονται στο Νηπιαγωγείο ντυμένα ευπρόσωπα, προσεγμένα στο φαγητό τους αλλά δεν υπάρχει κανείς στο σπίτι να ασχοληθεί περισσότερο απ' αυτό. Να το κουβεντιάσει, να κάνουν δυο πράγματα μαζί. (...) Όλα φαίνονται κανονικά, το ντύσιμο, το φαγητό του προσεγμένο, αλλά στο σπίτι δεν ασχολούνται. Και ξέρεις ποιες είναι οι μαμάδες αυτές, Ελένη; Οι μη εργαζόμενες. Οι εργαζόμενες μαμάδες είναι οι πιο συνειδητοποιημένες απέναντι στα παιδιά τους» Γ. Α. (48/ 17- 26).

Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικονομικών μεταναστών και η μέριμνα για την επίλυση των βασικών αναγκών που τους αναγκάζει να εργάζονται πολλές ώρες αφήνοντας χωρίς επιτήρηση τα παιδιά και η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αναφέρονται ως παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των παιδιών τους.

Η κόπωση των γονέων και η έλλειψη χρόνου εξαιτίας των αυξημένων εργασιμών ωρών αναφέρεται ως γενικό χαρακτηριστικό που αφορά τους γονείς των παιδιών του ολόημερου τμήματος και αποτελεί αίτιο, σύμφωνα με τις/τους νηπιαγωγούς, που επηρεάζει αρνητικά την ανταπόκριση των νηπίων στο γλωσσικό μάθημα ενώ έμμεσα χαρακτηρίζει το γενικό επίπεδο επιδόσεων του ολόημερου τμήματος. Η έλλειψη χρόνου εξαιτίας της εργασίας επενδύεται και με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, αφού για την παρατεταμένη απουσία των γονέων από το σπίτι χρησιμοποιούνται παραδείγματα επαγγελματιών όπως αυτό του αγρότη και των υπαμειβόμενων μεταναστών ταυτίζοντας τον εργασίμο χρόνο με το περιεχόμενο της εργασίας.

### ***Ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και βιολογικός παράγοντας***

Οι νηπιαγωγοί αυτής της κατηγορίας ερμηνεύουν το ζήτημα της επίδοσης των νηπίων στη βάση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, είτε πρόκειται για εξελικτικά-ψυχολογικά χαρακτηριστικά είτε για βιολογικά, συγκροτώντας δυο υποκατηγορίες.

Η πρώτη (α') υποκατηγορία, που εντοπίζει τα αίτια σε παράγοντες που αφορούν την εξελικτική ψυχολογία και την ψυχολογία της μάθησης, αναφέρεται στο αναπτυξιακό στάδιο, τη γνωστική ετοιμότητα, το κίνητρο και το ενδιαφέρον. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά συγκροτούν την προσωπική ιστορία κάθε μαθητή/ήτριας που με τη σειρά της αποτυπώνεται με διακυμάνσεις στην επίδοση.

Οι ερμηνείες που εστιάζουν στις ατομικές ιδιαιτερότητες του/ης μαθητή/ήτριας, αν και εμμέσως αναφέρονται στην έλλειψη προσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος στο σύνολο των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών όπως προκύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη, εκλαμβάνουν την χαμηλή επίδοση ως ένα αποτέλεσμα πρόσκαιρο που θα τροποποιηθεί στο άμεσο μέλλον προδιαγράφοντας κατ' αυτό τον τρόπο ανοιχτή τη δυνατότητα κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου από το νήπιο, ωστόσο εντοπίζουν την ευθύνη για την επίδοση στο ίδιο το παιδί. Άλλοτε, πάλι, χρησιμοποιούνται ως προβληματικό ατομικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που προδιαγράφει μια αρνητική αναπόδραστη πορεία. Οι οικονομικοί μετανάστες χρησιμοποιούνται από αυτή την υποκατηγορία αρκετά συχνά συγκροτώντας μια ιδιότυπη ομάδα ελέγχου με την οποία οι νηπιαγωγοί εξετάζουν την εγκυρότητα των συλλογισμών τους: «Υπάρχουν και περιπτώσεις που ... που σε ... που είναι εξαιρετικές

έτσι; Δηλαδή έχω εγώ Αλβανάκι που είναι το κάτι άλλο το παιδί! Πρόθυμο, να μάθει... τα πάντα να μάθει. Πρώτο σε όλα! Και οι γονείς μη νομίζεις ... απ' το πρωί μέχρι το βράδυ δουλειά και τίποτ' άλλο... βλέπεις υπάρχουν κι αυτά... είναι δηλαδή και στο παιδί. Πώς; Από πού αυτό το παιδί;... είναι και θέμα προσωπικό, θέμα χαρακτήρα... υπάρχουν παιδιά που είναι χαρισματικά» Α. Ι. (48/17-26).

Η δεύτερη (β') υποκατηγορία που αιτιολογεί το ζήτημα της επίδοσης με βάση τον βιολογικό παράγοντα συχνά αποδίδει στα εξελικτικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά ιδιότητες τετελεσμένου, ανάγοντάς τα στο πεδίο των βιολογικών καταβολών: «Είναι και παιδάκια που ... είναι καλά παιδιά αλλά δεν... δεν τραβάνε, προσπαθούν αλλά δεν... δεν έχουν το αποτέλεσμα που θα 'πρεπε... μη νομίζεις είναι κι η ωριμότητα... καμιά φορά είναι κι η εξυπνάδα άλλο αν δεν το λέμε» Β. Α. (46/17-26).

Ο βιολογικός παράγοντας περιλαμβάνει τον διανοητικό δείκτη (IQ) και την κληρονομικότητα καθώς και όλες τις τρέχουσες νοηματοδοτήσεις που χρησιμοποιούνται από τον κυρίαρχο λόγο, όπως το χάρισμα, το ταλέντο, η κλίση και η πολλαπλή νοημοσύνη. Άλλοτε αναφέρεται ως πρώτη και μόνη αιτία, άλλοτε ως η πρωταρχική προϋπόθεση επάνω στην οποία ξεδιπλώνεται το σύνολο των υπόλοιπων παραγόντων και άλλοτε ως η τελική καταφυγή προκειμένου να απαντηθεί το ζήτημα της επίδοσης. Διαπερνά δε και ανατρέπει κάθε προηγούμενη αιτιολόγηση: «Είναι θέμα γονιδίων εγώ πιστεύω. Δεν έχει σχέση αν είναι Αλβανάκια. Από την εμπειρία μου τα Αλβανάκια είναι πιο έξυπνα. Θέμα γονιδίων. Δηλαδή αν δω τη μαμά και τον μπαμπά ξέρω πως θα είναι το παιδί. Όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να συνεννοηθώ με το μπαμπά ή όταν βλέπω ότι το IQ του είναι χαμηλό ξέρω τι περιμένω από το παιδί. Γιατί τόσο είναι το γονιδιακό και τόσο οι ικανότητες. Θα προσπαθήσω να το βοηθήσω όσο γίνεται αλλά λίγο πολύ ξέρω τις δυνατότητες του» Α. Μ. (35/0-4).

## Συμπεράσματα

Στη θεματική περιοχή Δ' συζητήθηκαν ζητήματα που αναδεικνύονται από την εμπειρία της διδακτικής πράξης μέσα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και μια σειρά απόψεις κι ερμηνείες με τις οποίες οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να αναστοχαστούν πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές και την ανταπόκριση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

Από τις αρχικές θεματικές περιοχές συζήτησης του πρωτοκόλλου συνέντευξης καταγράφεται δυσαρέσκεια εκ μέρους των νηπιαγωγών, η οποία εξελίσσεται σταδιακά σε αρνητική κριτική στις επιμέρους συζητήσεις που προκύπτουν σε κάθε ερώτηση συγκροτώντας έναν λόγο αρνητικής αξιολόγησης στον οποίο αναδεικνύονται



οι αντιφάσεις και τα δομικά προβλήματα του αναλυτικού προγράμματος. Προς την ίδια κατεύθυνση και στη θεματική περιοχή Δ' επιβεβαιώνονται συστηματικότερα οι αδυναμίες του προγράμματος, αυτή τη φορά εξετάζοντάς το από την πλευρά των αποτελεσμάτων του στους/ις μαθητές/ήτριες.

Ξεκινώντας τη συζήτηση σ' αυτή τη θεματική περιοχή για τις μαθησιακές επιδράσεις του προγράμματος στους/ις μαθητές/ήτριες, οι νηπιαγωγοί, στην πλειοψηφία τους, διατυπώνουν κατηγορηματικά την άποψη πως οι στόχοι δεν είναι ούτε ρεαλιστικοί ούτε επιτεύξιμοι. Αμέσως μετά ξεκινά η διερεύνηση των παραγόντων που οι ίδιοι/ες αναφέρουν για το θετικό και το αρνητικό μαθησιακό αποτέλεσμα και στο σημείο αυτό εμφανίζεται μια σημαντική αντίφαση.

Οι νηπιαγωγοί, αναζητώντας τα αίτια του μαθησιακού αποτελέσματος στα νήπια, απαλλάσσουν το αναλυτικό πρόγραμμα από την ευθύνη που του έχουν αποδώσει νωρίτερα. Όσο η συζήτηση εστιάζεται σε θέματα του προγράμματος, της διδακτικής μεθοδολογίας και των επιδράσεων τους στη μαθησιακή διαδικασία, εκφράζουν απόψεις για την ακαταλληλότητα του. Μόλις η συζήτηση επικεντρωθεί στα αποτελέσματα του προγράμματος στους/ις μαθητές/ήτριες, το πρόγραμμα απουσιάζει ως αιτιολογικός παράγοντας για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Παραδόξως το Νηπιαγωγείο δεν μετέχει στο μαθησιακό αποτέλεσμα και τα αίτια της αποτυχίας και της επιτυχίας, που περιγράφονται διεξοδικά, αποδίδονται σε παράγοντες εκτός Νηπιαγωγείου.

Η μεταστροφή αυτή, η λογική ασυνέχεια, ξεδιπλώνεται μέσα από μια προσπάθεια ορθολογικοποίησης, κατά την οποία όταν ζητούνται διευκρινήσεις σχετικά με την αναφερόμενη αιτία επιλέγεται ως απάντηση ένας άλλος αιτιολογικός παράγοντας για να φτάσουν τελικά σ' αυτόν της βιολογικής ικανότητας.

Έτσι, σύμφωνα με την ερμηνεία των νηπιαγωγών, οι δυσκολίες των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν προέρχονται από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά από την οικογένεια και τις συνθήκες ζωής της, το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων κλπ., ωστόσο φτάνουν να επικαλεστούν τη βιολογική ικανότητα του παιδιού που έρχεται να αιτιολογήσει την απόδοση όταν όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες επιδέχονται αμφισβήτηση.

Ο βιολογισμός επιστρατεύεται άλλες φορές ως πρωταρχικό κι άλλες ως έσχατο επιχείρημα, όταν δείχνουν αδυναμία να ενσωματώσουν τα επιχειρήματα και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν απ' αυτά σε έναν αναλυτικό λόγο ικανό να συνθέσει μια «τοπολογία», μια ρεαλιστική εικόνα των παραγόντων επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών/ητριών. Τότε, η επιλογή του βιολογισμού φαίνεται να υπερκερνά τη σύγκρουση και την αποσπασματικότητα των ερμηνειών, αποτελώντας

την ευρύτατη συμπεριληπτική αιτιολογική κατηγορία που είναι ικανή να απαντήσει στο ερώτημα γιατί άλλοι/ες μαθητές/ήτριες τα καταφέρνουν και άλλοι/ες όχι. Η πεποίθηση αυτή παρουσιάζεται ιδιαίτερα ισχυρή ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν αναφέρεται ρητά αλλά παραμένει λανθάνουσα στο λόγο των νηπιαγωγών ακυρώνοντας όλους τους αιτιολογικούς παράγοντες.

Το πεδίο των αιτιολογικών παραγόντων έξω απ' το πεδίο Νηπιαγωγείο, που ερμηνεύει όσα συμβαίνουν μέσα σ' αυτό, συγκροτείται από πεποιθήσεις του ηγεμονικού λόγου. Οι νηπιαγωγοί αναπαράγουν την ηγεμονική θεώρηση για την επιτυχία-αποτυχία των μαθητών/ητριών. Ακόμα και η βιολογική ικανότητα, η νοημοσύνη, αν και δεν αναφέρεται ρητά στον ηγεμονικό λόγο για τις τάξεις μεικτής ικανότητας, η ανάδειξη των χαρισματικών παιδιών και της εκπαίδευσής τους<sup>9</sup> έχει εδραιωθεί (Μπογδάνου 2009). Ο ηγεμονικός λόγος κατασκευάζει το μέσα και το έξω, κατασκευάζοντας τους γνωστικούς όρους, τα γνωστικά σύνορα, που επιτρέπουν την επιτυχή συνάντηση και συνομιλία των δυο κόσμων υπό όρους. Όσο μεγαλύτερη είναι η συνάφεια ανάμεσα στους δυο τόπους, όσο περισσότερο μοιάζουν πριν συναντηθούν, τόσο πιο εύκολη καθίσταται η επικοινωνία του/ης μαθητή/ήτριας με στο σχολικό περιβάλλον. Για να διαπεράσει το νήπιο τα σύνορα της σχολικής τάξης θα χρειαστεί ή να είναι ήδη εξοικειωμένο με έναν επικοινωνιακό κώδικα επιτέλεσης του μαθητικού ρόλου ή να είναι πρόθυμο να τον αφομοιώσει.

Οι ερμηνείες που αφορούν σε ρυθμιστικούς παράγοντες εκτός Νηπιαγωγείου οδηγούν στο πεδίο της ατομικής ευθύνης και ικανότητας είτε του εκπαιδευτικού είτε του μαθητή είτε της οικογένειας εξασφαλίζοντας ασυλία στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το πεδίο της ατομικής ευθύνης και ικανότητας έχει καλλιεργηθεί συστηματικά από τον ηγεμονικό παιδαγωγικό λόγο. Η ηγεμονία έχει επιτρέψει στους παράγοντες που αναφέρονται στο εμπειρικό υλικό να ρυθμίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει επιτρέψει τη λειτουργία μιας σειράς παραγόντων και προϋποθέσεων της ζωής του παιδιού έξω απ' αυτό να καθορίζουν τη μαθητική του πορεία μέσα σ' αυτό. Μέσω αυτών των παραγόντων που ο κυρίαρχος λόγος εμπρικλείει στην ατομική ικανότητα και τους κοινωνικούς παράγοντες, κατασκευάζει το σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων του/ης μαθητή/ήτριας, εξασφαλίζοντας για τον εαυτό του το προνομιακό καθεστώς του κριτή των επιδόσεων ορίζοντας περισσότερο, επί της ουσίας, μια «γλώσσα» μαθητικής συμπεριφοράς που πιστοποιεί όχι απαραίτητα τι γνωρίζει ο/η μαθητής/ήτρια αλλά τι φαίνεται να μπορεί να αποδείξει

<sup>9</sup> Το 2004 το υπουργείο Παιδείας, σε ειδική έκδοση με τίτλο Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

χειριζόμενος αυτόν τον κώδικα. Κανένας ωστόσο απ' τους εξωτερικούς παράγοντες δεν είναι ικανός να απαντήσει στο ερώτημα για το μαθησιακό αποτέλεσμα και επειδή ο καθένας απ' αυτούς συναντάται στον παιδαγωγικό λόγο μεμονωμένος εξετάζοντας, αναλύοντας, διεκδικώντας μια επαρκή ανάλυση του μαθησιακού αποτελέσματος μόνο απ' την οπτική του ειδικού ενδιαφέροντός του, στις συνεντεύξεις δίνεται η ευκαιρία να επιλέγονται από τους/ις νηπιαγωγούς όλοι αλλά ασύνδετοι μεταξύ τους, λειτουργώντας διαζευκτικά ή κατά παράταξη κι όχι διαλεκτικά.

Οι νηπιαγωγοί, θέλοντας να επιδείξουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επαγγελματική επάρκεια, εστιάζουν στην όσο το δυνατόν πιστότερη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με την προσδοκία να τους αποδοθεί το χαρακτηριστικό του ειδικού. Έτσι, υιοθετούν τις επαγγελίες του αναλυτικού προγράμματος και της μεθοδολογίας που υποδεικνύεται, φетиχοποιώντας τη διαθεματικότητα και ιδιαίτερα το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.<sup>10</sup> Η πιστή εφαρμογή του προγράμματος αποτελεί σημείο αναφοράς για τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς σηματοδοτεί τα ιδιαίτερα ιστορικά χαρακτηριστικά της δουλειάς τους.

Σταδιακά αποκόπτεται η εφαρμογή του από το περιεχόμενο που επρόκειτο να υπηρετήσει κι αυτή η αλλοτριωτική διαδικασία, κάτω από το βάρος της αξιολόγησης του/ης εκπαιδευτικού, συμπαρασύρει και τη σχέση που έχει ο/η ίδιος/α με το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αναδύεται για τον/ην ίδιο/ια η ανάγκη της προσαρμογής του/ης σε μια εικόνα επιτελεστικής δεινότητας, ανάλογη με αυτή του/ης μαθητή/ήτριας, που τον/ην απομακρύνει από τον αρχικό διακηρυκτικό στόχο της επιστημονικής διερεύνησης και του χρέους ν' αρθρώσει αντίλογο, ως επιστήμονας κι ο/η ίδιος/α, σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτή η αποξένωση εντείνεται καθώς η ίδια η μέθοδος απομακρύνεται, στην ιστορική της διαδρομή, από τις αρχικές ανάγκες και δεσμεύσεις για τις οποίες δημιουργήθηκε, αποπλαισιώνεται και καταλήγει να λειτουργεί εργαλειακά, αυτονομημένη, σε σχέση με το περιεχόμενο του διδακτικού στόχου, άλλοτε περιορίζοντας κι άλλοτε παραμερίζοντας τις πολύπλοκες διαδικασίες της μάθησης (Φράγκος 2002).

Οι συντάκτες του προγράμματος είχαν ήδη εξασφαλίσει, σε σχέση μ' αυτό, την απόστασή του από την πραγματικότητα των δρώντων υποκειμένων της σχολικής τάξης αλλά ταυτόχρονα είχαν εξασφαλίσει την υψηλή του «ανταλλακτική αξία» φροντίζοντας να αποδίδεται η αποτυχία-επιτυχία στα ατομικά χαρακτηριστικά του/ης δασκάλου/ας ή του/ης μαθητή/ήτριας.

<sup>10</sup> «Ωστόσο, η γλώσσα, όπως καθετί άλλο, μπορεί επίσης να εκδηλωθεί ως φετίχ- τόσο με τη μαρξιστική έννοια της πραγματοποίησης, περιβεβλημένη με μια υπερφυσική δύναμη, όσο και με τη φροϋδική έννοια, ότι αντικαθιστά, δηλαδή, κάτι που σήμερα απουσιάζει διαφεύγοντας» (Ιγκλετον, 2003: 47)

Η συμβολική του βία συνδέθηκε με αξιολογικές πρακτικές τόσο για τον/ην εκπαιδευτικό όσο και για τον/ην μαθητή/ήτρια, αλλοτριώνοντας τον/ην εκπαιδευτικό από την επιστημονική του ιδιότητα και τον/ην μαθητή/ήτρια από τη θεμελίωση της μακράς διαδικασίας για την ανακάλυψη της γνώσης διασπώντας και ετεροκαθορίζοντας, εν τέλει, τη σχέση του πυρηνικού ζεύγους της μάθησης.

Στον μηχανισμό επιτήρησης κι ελέγχου συμμετέχουν και συνεπιδρούν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, των γονέων, οι ανταγωνισμοί μεταξύ των νηπιαγωγών και οι ανταγωνισμοί των μαθητών/ητριών αντίστοιχα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεσμικό πλαίσιο της γνωστικής οργάνωσης είχε τη δυνατότητα να εισάγει διαφορετικούς τρόπους σκέψης, καθώς και διαφορετικά νοητικά και γλωσσικά πρότυπα από αυτά που ήδη επικρατούν στην κοινωνία, να εντάξει μεθοδικά αντιλήψεις και πρακτικές που καταργούν την ανταγωνιστική στάση και την αξιολόγηση, εν τέλει, του πολιτισμικού κεφαλαίου των μη προνομιούχων μαθητών/ητριών (Περσιάνης 2002, Bernstein 1996, Νούτσος 1988, Apple 1986, Bourdieu στο Reynolds & Skilbeck 1976, 37). Μπορεί στον επίσημο διακηρυκτικό λόγο του προγράμματος να καταγράφεται αυτή η πρόθεση, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, ωστόσο ταυτόχρονα καταγράφεται και η ανάγκη προσαρμογής στην υφιστάμενη κοινωνική οργάνωση και πραγματικότητα (Κάσκαρης 2008). Ανάμεσα στις δύο πλευρές αυτής της αντίφασης επικρατεί η δεύτερη.

Οι νηπιαγωγοί ως οργανικοί διανοούμενοι<sup>11</sup> δέχονται την πίεση του κυρίαρχου λόγου που τους καταλογίζει επαγγελματική ανεπάρκεια για τη διδασκαλία του προγράμματος ενώ οι ίδιοι/ες αποδίδουν ανεπάρκεια στο ίδιο το πρόγραμμα. Παρ' όλη την αντίθεσή τους, αντί να προβάλλουν έναν αντιηγεμονικό δημόσιο λόγο, αποκαλυπτικό, στηριγμένο στα επιχειρήματα από την εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος και την επιστημονική τους ιδιότητα που θα αιτιολογούσε το φτωχό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των μαθητών, επιλέγουν να ενσωματώσουν τον ηγεμονικό λόγο του προγράμματος, υπερασπίζοντας έτσι το στάτους τους.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Ο οργανικός διανοούμενος δημιουργείται παράλληλα με την κυρίαρχη ομάδα μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα για να εκτελέσει και να οργανώσει μια λειτουργία προς όφελός της. Ωστόσο μέσα από την πραγματικότητα της εργασιακής ζωής μπορεί να προκύψει ένας συνειδησιακός μετασχηματισμός ικανός να συγκροτήσει μια αντιηγεμονική ιδεολογία (Burke 2005, Τρικούκης 1985, 106).

<sup>12</sup> Γι' αυτό το ζήτημα ο Apple, στηριζόμενος στις θέσεις του R. Williams για την ηγεμονία, τονίζει ότι η πολιτισμική σφαίρα δεν είναι μια απλή αντανάκλαση των οικονομικών πρακτικών (Apple 2008, 10). είναι «βιωμένη ηγεμονία», ένα ζωντανό σύμπλεγμα εμπειριών, σχέσεων και δραστηριοτήτων (Williams 1994, 303), ένα σύνολο νοημάτων και αξιών που εμφανίζονται ως αμοιβαία επιβεβαιωτικές ώστε να σχηματιστεί μια αίσθηση της πραγματικότητας, απόλυτη, ακριβώς επειδή βιώνεται ως πραγματικότητα. Μέσα από μια συνεχή διαδικασία συμπερίληψης και αποκλεισμού συγκροτείται μια

Σύμφωνα με τη θεωρία της αντίστασης του Giroux (1983, 291-293) κάθε αντίπαλη συμπεριφορά δεν αποτελεί αντίσταση με τη συνειδητή έννοια της επιλογής της δράσης εκείνης που θα οδηγούσε προς τη χειραφέτηση και την αυτονομία του υποκειμένου, οργανώνοντας μια αντικουλτούρα στην κατεύθυνση της απελευθέρωσης από τον κυρίαρχο λόγο, καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι μορφές αντίπαλης συμπεριφοράς υπηρετούν τους στόχους των κυρίαρχων. Η επιλογή απόδοσης της ευθύνης για το γνωστικό αποτέλεσμα στις ατομικές ικανότητες των νηπίων και η απαλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, από τις συνέπειες που επιφέρει σ' αυτό θα μπορούσε, σύμφωνα με τον Giroux, μια τέτοια επιλογή να ενταχθεί σε μια αμφισβητούμενη περιοχή συμπεριφορών γιατί ενώ αρχικά φαίνεται να εμφανίζει χαρακτηριστικά αντίστασης, όπως φαίνεται κατά τη διάρκεια της κριτικής του προγράμματος στις συνεντεύξεις, στην πορεία «αποσιωπά τις κοινωνικές αντιφάσεις ενώ ταυτόχρονα συγχωνεύεται με αυτές» φανερώνοντας προσαρμογή και κομφορμισμό (Γούναρη & Γρόλλιος 2010, 115).

Τα όρια της κοινωνικής θεωρίας αποδεικνύονται ασθενή κι ευπρόσβλητα απέναντι στη βιολογική ικανότητα. Η βιολογική ικανότητα υποβόσκει λανθάνουσα και καθορίζει τις αξιολογικές κρίσεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα των νηπίων υποδηλώνοντας την εμπεδωμένη «κοινωνική συνείδηση» που προέρχεται από τον κυρίαρχο λόγο. Η βαθιά διάχυτη πίστη στην έννοια της αξιοκρατίας, που αποτελεί κομβικό πρόταγμα του νεοφιλελευθερισμού, εκφράζει τις επικρατούσες κοινωνικές σχέσεις και όχι την κριτική επιστημονική θεώρηση των σχέσεων αυτών. Η ιδεολογική επικράτηση της αξιολόγησης, εν τέλει της βιολογικής ικανότητας, στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού προϋποθέτει την αναγωγή της ατομικής ευθύνης και ιδιομορφίας σε καίριο παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται η περαιτέρω μορφωτική πορεία κι εξέλιξη κάθε μαθητή/ήτριας ήδη από το Νηπιαγωγείο καθώς και τη βαθιά πίστη στην ιδέα της αξιοκρατίας για να νομιμοποιήσει την κοινωνική ανισότητα (Bowles, Gintis & Meyer, 1975-76, 234-242). Πρόκειται για μια αντίληψη ενσωματωμένη στο κυρίαρχο αφήγημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την ατομική κοινωνική ανέλιξη, που όταν εκτίθεται στην ανάλυση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας αποκαλύπτει τον κοινωνικό μηχανισμό παραγωγής «περιττών ανθρώπων» (Νούτσος 2021, 138, Παυλίδης 2003, 95).

---

παράδοση του παρόντος και του παρελθόντος εντός των ορίων της κυρίαρχης κουλτούρας (Apple 2008, 11).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M.** (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, W.M.** (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Au, W.** (2012), *Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. New York: Routledge.
- Banks, O.** (1995), "The Legacy of Bernstein", *British Journal of Sociology of Education* 16(2): 255-258.
- Bernstein, B.B.** (1996), *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bourdieu, P.** (2000), *Πρακτικοί Λόγοι*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P.** (2013), *Outline a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowles, S., Gintis, H., Meyer, P.** (1975-76), "Education, IQ, and the legitimation of the social division of labor", *Berkeley Journal of Sociology* 20: 233-264.
- Burke, B.** (2005), "Antonio Gramsci, schooling and education", in *The encyclopedia of pedagogy and informal education*  
<https://infed.org/mobi/antonio-gramsci-schooling-and-education/?fbclid=IwAR1P2J0Iv1we5R3QNHLdR-9GTWovlyqleZxeewSVgT5zGcdIGsUns8jWjDE>
- Car, W., Kemmis, S.** (1998), *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Taylor & Francis.
- Cowan, J.** (1998), *Χορός και κοινωνικότητα στη βόρεια Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Foucault, M.** (1980), *Power/Knowledge*. Ed. by Colin Gordon. London: Vintage.
- Giroux, H.A.** (1983), *Theory and resistance in education: a Pedagogy of the Opposition*. Massachusetts: Bergmin & Garvey Publishers, Inc.
- Grenfell, M.** (2010), *Pierre Bourdieu-Key Concepts*. UK: MPG Books Group.
- Hymes, D.** (1995), "Berstein and the Poetics", in Atkinson, P., Davis, B., Delamon, S. (eds), *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1-24.
- Hyug, B.I.** (1991), "Hegemony and Counter- hegemony in Gramsci", *Asian Perspective* 15: 123-156.
- Lemke, J.L.** (2012), "Analyzing Verbal Data", in. Fraser, B.J., Tobin, K.G., McRobbie, C.J. (eds), *Second International Handbook of Science Education*, Vol. 1. New York: Springer, 1471-1484.
- Littlejohn, S.** (2002), *Theories of Human Communication*. London: Wadsworth/Thomson Learning, 7<sup>th</sup> ed.
- Marlizan, Y.** (2017), "Designing critical pedagogy to counteract the hegemonic culture of the traditional chemistry classroom", *Issues in Educational Research* 27(1): 168-184.
- McLaren, P.** (2010), "Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση", στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ., *Κριτική Παιδαγωγική-Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Newby, P.** (2010), *Research Methods for Education*. Harlow, UK: Pearson Education Ltd.

- Niati, M.** (2018), "Intergration of Bourdieu's Habitus into Bernstein's Code", *Open Science Journal* 3(1).
- Reynolds, J., Skilbeck, M.** (1976), *Culture and the Classroom*. London: Open Books
- Rubin, J., Rubin, S.** (2005), *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. USA: Sage.
- The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Vol 1 & 2 (Given editor: Lisen, M.).
- Williams, R.** (1994), *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.
- Young, M.** (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. University of Michigan: Collier- Macmillan.
- Young, R.** (2002), *Basil Bernstein's Sociolinguistic Theory of Language Codes*, <http://zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch100/3-3-bernstein.htm>
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π.** (2000), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2010), *Κριτική Παιδαγωγική-Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ.** (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δαφέρμος, Μ.** (2002), *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky: Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζάχου, Ε.Δ.** (2022), *Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Θεριανός, Κ., Κουγιουμτζάκη, Φ.** (2020), «Κριτική Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία: ιστορία και όροι μιας δημιουργικής συνάντησης», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Προπομπός, 85-92.
- Ίγκλετον, Τ.** (2003), *Οι αυταπάτες της μετανεωτερικότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάσκαρης, Γ.** (2008), «Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του "κριτικού μεταμοντερνισμού" στο έργο του Peter McLaren. Όψεις της κριτικής παιδαγωγικής στην εποχή της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση», *Ουτοπία* 78: 113-133.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ.** (2005), *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψωμένος, Γ.** (2008), «Πολιτισμικός και Πρακτικός Λόγος στον Marshall Sahlins», <https://praxeologysocial.wordpress.com/2008/11/16/cultural-practical-reason-sahlins/>
- Μακρυνιώτη, Δ.** (1994), «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη», στο Σολομών, Ι., Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 145-168
- Μπασλής, Γ.** (1988), *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

- Μπογδάνου, Δ.** (2009), «Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 15: 135-147.
- Νικολακάκη, Μ.** (2011), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Νούτσος, Χ.** (1994), «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu», στο *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας. Δέκα Ανακοινώσεις*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 49- 53.
- Νούτσος, Χ.** (1998), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931- 1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ.**, (2021), «Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα)», *Κριτική Εκπαίδευση* 1: 132-143, <http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/issue/view/163/showToc>
- Παυλίδης, Π.** (2003), «Παιδεία και καθημερινή συνείδηση υπό το πρίσμα της κοινωνικής προόδου», 1<sup>ο</sup> μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*: 131: 89-99.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., Μαρινάτου, Θ.** (2021), Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης Εκπαίδευσης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Περσιάνη, Π., Κουτσελίνη, Μ., Κεφάλια, Μ.** (1992), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Έννοιες και θέματα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
- Περσιάνης, Π.** (2002), *Η εκπαιδευτική γνώση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας (1833- 1929)*. Αθήνα: Ατραπός- Περιβολάκι.
- Σολομών, Ι.** (1991), «Εισαγωγή», στο Bernstein, Β., *Παιδαγωγικοί κανόνες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι.** (1994), «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Σολομών, Ι., Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 113-144.
- Τρικούκης, Μ.** (1985), *Πολιτική και Φιλοσοφία στον Γκράμσι*. Αθήνα: Εξάντας.
- ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2003), «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο», *Φ.Ε.Κ.*, τεύχος Β', αρ. φύλ. 304/13-03-03.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε.) (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φράγκος, Χ.** (2002), «Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα προγράμματα σπουδών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 125: 60-68.
- Φραγκουδάκη, Ά.** (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.