

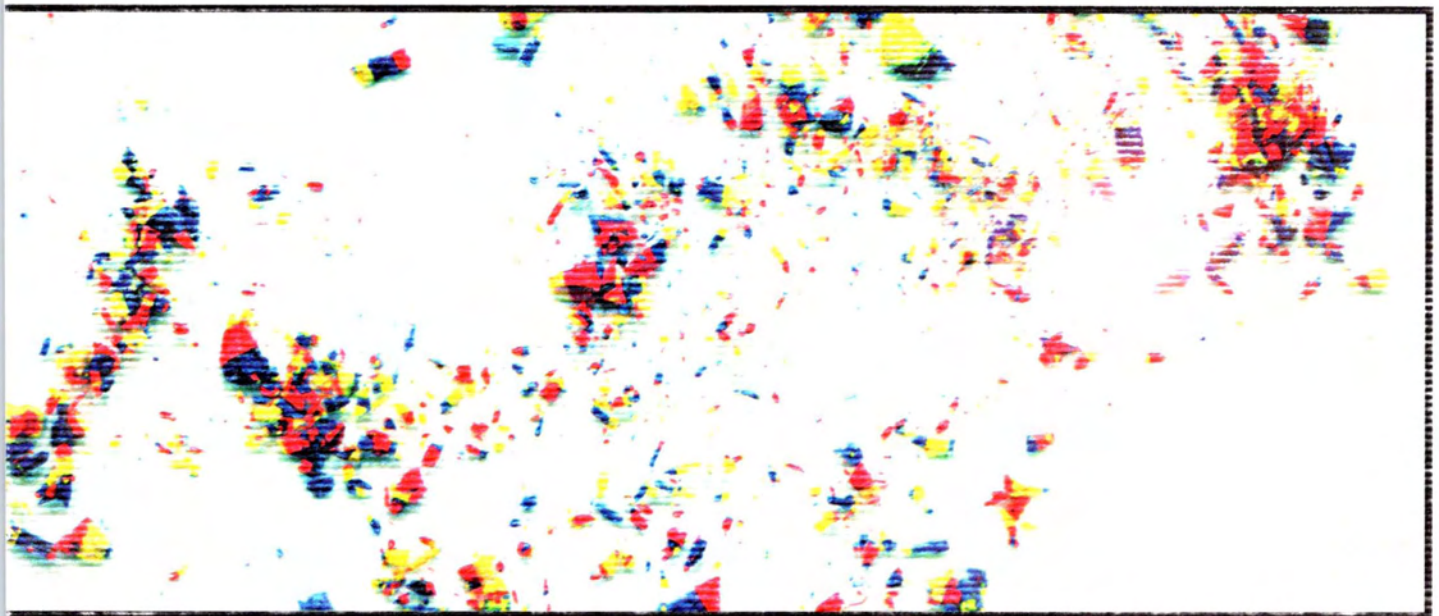
“παραδειγματος χαριν ελευθεριακα..”

μια εθνογραφικη μελετη

δαμοπουλου ελενη α.μ. 0210088

α επιβλεπων καθηγητης πεχτελιδης γ.

β επιβλεπων καθηγητης μαγος κ.



Πανεπιστημιο Θεσσαλιας
Παιδαγωγικο Τμημα Προσχολικης Εκπαιδευσης

Σεπτεμβρης 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 13084/1
Ημερ. Εισ.: 12-03-2015
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξινόητικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2014
ΔΑΜ

Περιεχόμενα	
α. εισαγωγή	2
β. «Ελευθεριακή Εκπαίδευση»: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση	4
γ. μεθοδολογία	8
δ. θεωρητικό μέρος	
δ1. γνώση	13
δ1. [α] είδος γνώσης(τι)	13
δ1. [β] τρόπος μάθησης (πως)	22
δ2. όρια	28
δ2. [α] ερώτημα πρώτο: ποια όρια;	30
δ2. [β] πώς μπαίνουν τα όρια; (διαδικασία)	31
δ3. ο ρόλος των παιδαγωγών στην «ελευθεριακή εκπαίδευση»	34
ε. ανάλυση δεδομένων [εμπειρικό μέρος]	
ε1. τρόπος λειτουργίας	39
ε1. [α]εξουσία	40
ε1. [β]συνέλευση	41
ε1. [γ]υποχρεώσεις	43
ε1. [δ]σχέσεις μεταξύ των μελών	44
ε1. [ε]ιδεολογία	49
ε2. παιδαγωγικό πλαίσιο	51
ε2. [α] μια μέρα στα «Μπισκούνια»..	51
ε2. [β] χώρος	58
ε2. [γ]μάθηση	61
ε2. [δ]τα όρια	67
ε2.[ε]αδυναμίες εγχειρήματος	71

στ. συμπεράσματα	73
ζ. επίλογος	75
παράρτημα 1	79
παράρτημα 2	80
βιβλιογραφία	81

α. εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, παρά τον τίτλο της, σκοπό έχει περισσότερο να διερευνήσει την «ελευθεριακή» εκπαίδευση και να αποδώσει ένα ακόμη νόημα στον όρο, αντί να εγκωμιάσει προϋπάρχουσες θεωρίες περί «ελευθεριακής» εκπαίδευσης. Οι προβληματισμοί που με οδήγησαν στη συγκεκριμένη εργασία ήταν ποικίλοι και αφορούσαν όλοι στην ανακάλυψη μιας μορφής της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται σε πραγματικές, σημερινές συνθήκες και να μπορεί να εφαρμοστεί, «ανοίγοντας τους ορίζοντες» των παιδιών, αλλά και γενικότερα όσων θα συμμετέχουν σε αυτήν. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη διαφορετικών παιδαγωγικών αντιλήψεων (που όλες συγκαταλέγονται στο ευρύ φάσμα του «ελευθεριακού»), συνειδητοποίησα ότι η «ελευθεριακή» εκπαίδευση είναι μία βαριά φορτισμένη έννοια που οδηγεί συχνά σε στερεοτυπικές συνεκδοχές (θετικές ή αρνητικές ως προς το περιεχόμενό της, γεγονός αρνητικό γενικά). Από τα πρώτα στάδια των αναζητήσεών μου, λοιπόν, κατέληξα σε ένα βασικό συμπέρασμα: ότι η «ελευθεριακή» εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα αυτούσιο θεωρητικό μοντέλο, αλλά μία ομάδα θεωριών εναλλακτικών ή/και ανατρεπτικών κάθε φορά για την εποχή που διατυπώθηκαν. Αυτό το κοινό στοιχείο, όμως, των παραπάνω θεωριών δεν είναι σε καμία περίπτωση αρκετό να τις καταστήσει ίδιες ή έστω παρόμοιες μεταξύ τους. Παρουσιάζονται, λοιπόν, ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στη βάση αυτών των θεωρημάτων και πολλές φορές οι διαφορές μπορεί να έρχονται ακόμη και σε σύγκρουση. Σταδιακά, μου γεννήθηκε η επιθυμία να μελετήσω σε βάθος αυτές τις επιμέρους θεωρίες, ώστε να ανακαλύψω εκείνα τα επιχειρήματα της κάθε μίας που ταιριάζουν καλύτερα σε αυτό που οραματίζομαι παιδαγωγικά.

Στη διερευνητική αυτή διαδρομή που είχα ξεκινήσει έτυχε να συναντηθώ με μια ομάδα γονέων που είχαν ένα αντίστοιχο όνειρο με εμένα, αλλά εκείνοι είχαν και τη δυνατότητα να το φέρουν εις πέρας. Κάπως έτσι πήγα στην πρώτη συνέλευση της ομάδας, που στη συνέχεια ονομάστηκε «Μπισκούνια¹». Η πρώτη μου επαφή με αυτούς τους ανθρώπους έδειξε ότι μάλλον έχουμε μια κοινή πορεία, καθώς όλοι μας θέλουμε να δημιουργήσουμε κάτι νέο και να θέσουμε τα δικά μας κριτήρια για αυτό το σχολείο. Μου δόθηκε, λοιπόν, η ευκαιρία να παρακολουθήσω στην πράξη (και να συμμετέχω) σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με την προοπτική να ανταποκρίνεται σε

¹ Ο όρος Μπισκούνια σημαίνει «μικρά παιδιά» στην καλυμνιώτικη διάλεκτο.

ένα «ελευθεριακό» ιδεώδες (με ό, τι αυτό σημαίνει για την ομάδα), αλλά και να διαφοροποιηθεί από άλλα συμβατικά σχολεία.

Από τα πρώτα ερωτήματα που είχα και με απασχολούσαν σε μεγάλο βαθμό ήταν «τα όρια», δηλαδή «ποια είναι;», «πώς μπαίνουν;» κλπ. Αυτές οι ερωτήσεις ήταν πολύ σημαντικές για εμένα, κρίνοντας από την έως τότε πείρα μου, η οποία υπαγόρευε ότι οι περισσότεροι συμφοιτητές και συμφοιτήτριες ενώ πριν πάνε στην πρακτική τους άσκηση υποστήριζαν πιο ελεύθερες παιδαγωγικές, επιστρέφοντας από την πρακτική άσκηση ισχυρίζονταν πως «...χωρίς φωνή δε γίνεται και πρέπει με κάποιον τρόπο να σε ακούσουν...». Αυτό για εμένα ως φοιτήτρια και μελλοντική νηπιαγωγό ήταν ένα απογοητευτικό συμπέρασμα και διαφωνούσα έντονα. Έτσι, με τη βαθεία επιθυμία να αποφύγω να βιώσω αντίστοιχες ματαιώσεις, αποφάσισα να ασχοληθώ με αυτό το θέμα «πώς δηλαδή μπορούν να μπουν τα όρια και να λειτουργήσει αρμονικά η τάξη χωρίς τις παραδοσιακές μεθόδους (φωνές, τιμωρίες κλπ)». Έχοντας, λοιπόν, ως βασικό στόχο να μελετήσω αυτό το ζήτημα και να προετοιμαστώ πολύ καλά ως προς αυτό, ξεκίνησα την έρευνα της πτυχιακής μου εργασίας. Τελικά, εφόσον μου δόθηκε η ευκαιρία να λάβω μέρος στο παραπάνω εγχείρημα, προτίμησα να δω πιο ανοιχτά το ζήτημα της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης και να μην περιοριστώ μόνο στα όρια, διότι αυτό, κατά συνέπεια, θα περιόριζε και το ερευνητικό μου πεδίο. Σταδιακά, λοιπόν, η μελέτη εξελίχθηκε, με αποτέλεσμα πλέον να αναζητώ μία νέα νοηματοδότηση του όρου «ελευθεριακό», η οποία να αποκρίνεται σε αυτό το πρώτο για εμένα εμπειρικό παράδειγμα και δηλαδή στη συγκεκριμένη ομάδα.

Παρακάτω, στο πρώτο κεφάλαιο, θα παραθέσω κάποιες θεωρίες που ανήκουν στο πεδίο της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα παρουσιάσω ορισμένες σκέψεις πάνω σε επιμέρους παιδαγωγικά ζητήματα όπως είναι η μάθηση και η γνώση, τα όρια και η θέση των παιδαγωγών. Ύστερα, θα αναλύσω ένα μέρος των δεδομένων της επιτόπιας έρευνας. Κλείνοντας, θα προσπαθήσω να συγκεντρώσω κάποια συμπεράσματα που κρίνω ότι προέκυψαν από την έρευνα και που ίσως αποτελέσουν προβληματισμό για περισσότερες αντίστοιχες μελέτες. Η συγκεκριμένη ερευνητική αναφορά, κατά τη γνώμη μου, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διάφορες αντίστοιχες έρευνες, καθώς η περίπτωση του εγχειρήματος αποτελεί ένα κοινωνικό πείραμα, που είχε ως στόχο να δει την εκπαίδευση με μία άλλη, εντελώς διαφορετική ματιά, προάγοντας αξίες και ιδανικά όπως η κοινωνική αλληλεγγύη, η

αυτονομία και η ελευθερία (της σκέψης και όχι μόνο): έννοιες που απουσιάζουν από την τυπική εκπαίδευση, αλλά και τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα γενικότερα. Πέρα από την παιδαγωγική αξία, λοιπόν, της προσπάθειας, αξίζει να σταθεί κανείς και στην πολιτική και κοινωνική διάσταση της, καθώς αποτέλεσε ένα «ρήγμα» για το κυριαρχικό κοινωνικό μοντέλο που θέλει τους ανθρώπους απομονωμένους και πειθήνιους. Η θετική αυτή στάση, ωστόσο, απέναντι στο εγχείρημα, δεν θα πρέπει να ληφθεί ως μεροληπτική. Αυτό, άλλωστε, θα υπονόμει, παρά θα βοηθούσε την εξέλιξή του. Συνεπώς, στόχος της όλης ερευνητικής πορείας ήταν να δω τη συγκεκριμένη προσπάθεια και με μια κριτική ματιά, στοχεύοντας στη βελτίωση τόσο της ίδιας της ομάδας, αλλά και άλλων αντίστοιχων ή ακόμη και μεμονωμένων ατόμων που ενδιαφέρονται να μάθουν σχετικά με το θέμα και μπορούν να επωφεληθούν από τις αδυναμίες της πρώτης αυτής απόπειρας.

β. «Ελευθεριακή Εκπαίδευση» : μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

«Ελευθεριακή εκπαίδευση». Πατώντας κανείς/ καμία τον όρο στο διαδίκτυο δε θα βρει κάποια συγκεκριμένη απάντηση και μάλλον θα συγχυστεί περισσότερο, παρά θα ξεδιαλύνει την απορία του/ της. Αυτό συμβαίνει διότι ενώ συχνά χρησιμοποιούμε τον όρο «ελευθεριακό», πρόκειται για έναν «όρο- φάντασμα» στη βιβλιογραφία. Αναζητώντας περισσότερο και εμβαθύνοντας στη βιβλιογραφία, γρήγορα έρχεται η συνειδητοποίηση ότι η «ελευθεριακή» εκπαίδευση δεν αφορά καμία θεωρία, αλλά συγχρόνως πολλές μαζί. Επιχειρώντας μία ταξινόμηση ορισμένων θεωριών στο «πεδίο» της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης θα ξεκινούσα με παιδαγωγούς όπως τον Steiner (με την ανθρωποσοφία του και τα σχολεία Waldorf), τον O' Neill (με την αντιαυταρχική παιδαγωγική και το Summerhill), αλλά και ορισμένους λιγότερο γνωστούς όπως είναι ο Sebastien Faure και ο Francisco Ferrer. Σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, θα γίνει μια συνοπτική αναφορά σε κάποιες βασικές αρχές των παραπάνω παιδαγωγών και των όσων εκείνοι υποστήριξαν.

Rudolph Steiner (1861- 1889)

Ο Rudolph Steiner γεννήθηκε σε ένα χωριό στα σύνορα μεταξύ Αυστρίας και Ουγγαρίας, εκεί που σήμερα τοποθετείται η Σλοβενία. Από μικρή ηλικία βρισκόταν σε άμεση επαφή με τη φύση και αυτό επηρέασε αρκετά και το μετέπειτα έργο του. Ο

ίδιος διέκρινε στη φύση και μια πνευματική διάσταση. Αν και ασχολήθηκε με πολλούς τομείς, είτε ως μέρος των ανώτερων σπουδών του είτε ως αντικείμενα ενασχόλησης και προσωπικής μελέτης, το παιδαγωγικό του έργο ξεχώρισε και έμεινε έως και σήμερα ζωντανό μέσα από τα σχολεία Waldorf που λειτουργούν σε πάρα πολλές χώρες. Τα σχολεία αυτά βασίζονται στη λειτουργία τους στην ανθρωποσοφία του Steiner, χωρίς να τη διδάσκουν άμεσα. Αντιθέτως πιστεύουν στη μάθηση μέσω του προτύπου και βασικό ρόλο παίζει ο προφορικός λόγος. Έτσι στα σχολεία αυτά χρησιμοποιείται πολύ ως μέσο η ανάγνωση παραμυθιών, αλλά και ενθαρρύνεται η μεγάλη επαφή με τη φύση. Έννοιες όπως η ευρυθμία παίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο και είναι βασικό μέλημα να εναρμονίζονται τα άτομα με το ρυθμό της φύσης, να τη σέβονται και να μαθαίνουν από αυτήν. Γενικώς η λογική πίσω από τα σχολεία αυτά είναι ότι η βιωματική μάθηση είναι η πραγματική μάθηση.

Sutherland A. O' Neill (1883- 1973)

Ο Sutherland Alexander O' Neill γεννήθηκε σε μια πολύτεκνη οικογένεια, στην πόλη Φόρφαρ της Σκωτίας. Ήταν ιδρυτής του Summerhill, ενός «αντιαυταρχικού» σχολείου το οποίο λειτουργεί έως και σήμερα στην Αγγλία. Οι βασικές του παιδαγωγικές αρχές εφαρμόζονται και στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς τα μαθήματα δεν είναι υποχρεωτικά, δεν υπάρχει η βαθμολόγηση, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις και διάφορες άλλες πρακτικές που όλες είχαν έναν πολύ βασικό κοινό σημείο: την ελευθερία του παιδιού. Ο ίδιος υποστήριζε πως όταν ένα παιδί μάθει να λειτουργεί ελεύθερα και να αποφασίζει τι θέλει να μάθει, με βάση τα ενδιαφέροντά του, τότε σταδιακά θα αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να μάθει με ευκολία ό, τι χρειάζεται. Επίσης, παρατήρησε ότι τα παιδιά ήταν πολύ πιο αποδοτικά λόγω της ελευθερίας να επιλέγουν με τι θέλουν να ασχοληθούν. Ο Neill είχε δεχτεί μεγάλη επιρροή και από το χώρο της ψυχανάλυσης (κυρίως από τον Wilhelm Reich), γεγονός που είχε επηρεάσει πολύ την αντίληψη του περί ελευθερίας των παιδιών. Έκρινε ότι όσο πιο ελεύθερο αφήσεις ένα πλάσμα (χωρίς αν προσπαθείς να το κοινωνικοποιήσεις με βάση τις δικές σου αρχές), τόσο πιο ευτυχισμένο και ικανοποιημένο άτομο θα γίνει μεγαλώνοντας, εφόσον δεν θα έχει καταπιέσει όλες του τις επιθυμίες. Στα πλαίσια αυτής της άποψης, έκρινε ως πολύ κρίσιμη και τη σεξουαλική ελευθερία των παιδιών, στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε από τους επικριτές του.

Sebastien Faure (1858- 1942)

Ο Sebastian Faure ήταν ένας Γάλλος αναρχικών πεποιθήσεων που ήθελε να δημιουργήσει μια εκπαιδευτική δομή που, όμως, να μην εξαρτάται και να μη συνδέεται με το κράτος. Παράλληλα, ήθελε να μπορεί ένας τέτοιος χώρος να παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για έκφραση και μάθηση, χωρίς αυτό να επιβαρύνει οικονομικά εκείνα και τις οικογένειές τους. Έτσι το 1904, ίδρυσε την Κυψέλη (la Ruche), ένα σχολείο με 50 παιδιά. Επειδή δεν μπορούσε να εξασφαλίσει οικονομικά τη λειτουργία του, αποφάσισε να ζητήσει τη βοήθεια του επαναστατικού εργατικού κόμματος και κυρίως των εργαζομένων. Το σχολείο αυτό ήταν τοποθετημένο μέσα σε ένα μεγάλο αγρόκτημα και έτσι υπήρχε η ευκαιρία να αποκτήσουν μια σχετική αυτονομία. Σταδιακά, μετατράπηκε σε συνεταιρισμό που παρήγαγε γαλακτοκομικά προϊόντα, αυγά, λαχανικά και μέλι. Παράλληλα, με τις χειρωνακτικές εργασίες που απαιτούσε η συμμετοχή στην Κυψέλη, παρείχε και εκπαίδευση, χωρίς, όμως, να θυμίζει καθόλου τη λογική της τυπικής εκπαίδευσης που παρείχε το δημόσιο σχολείο. Τα παιδιά δεν ακολουθούσαν κάποιο αυστηρό ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς επίσης δε βαθμολογούνταν για τις επιδόσεις τους. Η εκπαίδευσή τους αφορούσε τόσο την πνευματική, όσο και τη σωματική τους ανάπτυξη. Ο Faure υποστήριζε κάτι αρκετά ανατρεπτικό για τη εποχή του, ότι το κάθε παιδί δεν ανήκει σε κανέναν άλλον παρά στον εαυτό του και αυτό το υποστήριζε και υποστήριζε μέσω της παιδαγωγικής του πρακτικής. Όσον αφορά τους/τις δασκάλους/ -ες, εργάζονταν σε ένα κλίμα μη ιεραρχικό και χωρίς ανταγωνισμούς, τους παρείχαν τροφή και στέγη και, επειδή δε πληρώνονταν με μισθό, μπορούσαν να αντλούν χρήματα από το κοινό ταμείο της Κυψέλης.

Francisco Ferrer (1859-1909)

Ο Francisco Ferrer γεννήθηκε στη Καταλονία και συγκεκριμένα στην Alella. Υποστήριζε την ολική εκπαίδευση και δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Ως βασική του αρχή είχε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τη σκέψη τους ελεύθερα και να γίνουν υπεύθυνα των πράξεων τους. Το 1901 ίδρυσε το «μοντέρνο σχολείο», στο οποίο δοκίμασε νέες μεθόδους όπως συνεκπαίδευση (παιδιών διαφορετικού φύλου, διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και ηλικιών), κατήργησε τη βαθμολόγηση και έδωσε μεγάλη έμφαση στην υγιεινή, την αυτονομία και την αυτοπειθαρχία. Το «μοντέρνο σχολείο» πέρα από τον εκπαιδευτικό του ρόλο

απέναντι στα παιδιά, λειτουργούσε και ως ένας ανοιχτός χώρος «επιμόρφωσης» των ενηλίκων, κάθε Κυριακή. Με σημερινούς όρους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο αυτό ερχόταν σε σύγκρουση με την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική και λειτουργούσε ως ένας χώρος μάθησης και χειραφέτησης προς όλο τον κόσμο, χωρίς ηλικιακές ή άλλες διακρίσεις. Για την επαναστατική του αυτή δράση (και όχι μόνο) ο Ferrer δέχτηκε έντονο πόλεμο και τελικά δικάστηκε και εκτελέστηκε στις 13 Οκτωβρίου 1909.

Οι παραπάνω παιδαγωγοί αποτελούν σημαντικά παραδείγματα στο χώρο της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης, αν και σίγουρα όχι τα μόνα. Πολύ ενδιαφέρον, επίσης, έχει να αναζητήσει κανείς τα πιο σύγχρονα παραδείγματα εφαρμογής των ελευθεριακών ιδεών, σε σχολεία κυρίως στη Λατινική Αμερική ή και στην Ισπανία, με το παράδειγμα του σχολείου “Paideia”, στη Merida. Κυρίως τα αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία σε χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπως στη Βραζιλία με σχολεία του κινήματος MST, αποτελούν ζωντανά και μάλλον φωτεινά παραδείγματα της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης σε όλη της τη διάσταση. Εκεί, βέβαια, υπάρχουν και αντίστοιχα κοινωνικά και πολιτικά κινήματα από τα οποία προέρχονται και οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες, ως συνέχεια ενός γενικότερου αγώνα.

Με αυτές τις αναφορές σκιαγραφείται σιγά – σιγά μια πρώτη εικόνα της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης ανά τον κόσμο, παρόλο που πρόκειται για μια πολύ συνοπτική περιγραφή. Καθώς κανείς διαβάζει σχετικά με όλα τα κινήματα και τους επιμέρους παιδαγωγούς που με τα χρόνια πρότειναν μια νέα παιδαγωγική ματιά, μπορεί να παρατηρήσει ένα κοινό στοιχείο. Όλοι τους μίλησαν για την ελευθερία του νου και του σώματος, όλοι επιθυμούσαν μια επαφή με τη φύση ή/και με τις χειρωνακτικές εργασίες, αλλά και όλοι έδειξαν και υποστήριξαν τη θεωρία τους έμπρακτα. Αυτό ίσως και να υποδεικνύει ότι η «ελευθεριακή» παιδαγωγική (ό, τι και αν αυτή σημαίνει για τον καθένα και την καθεμία) θα πρέπει να δοκιμαστεί και να εφαρμοστεί στην πράξη για να αποκτήσει ισχύ και υπόσταση. Διαφορετικά δεν ξέρω σε τι βαθμό μπορεί να επιχειρηματολογήσει κανείς σε θεωρητικό επίπεδο περί της ελευθερίας των παιδιών και των ανθρώπων γενικότερα, αν δεν το κάνει αυτό πράξη και δηλαδή αν δεν το πιστεύει βαθειά στη ζωή του/ της.

γ. μεθοδολογία

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω στην εισαγωγή, πραγματοποιήθηκε μια εννιάμηνη συμμετοχική παρατήρηση (Robson, 2010 & Kottak, 2006). Από τον Οκτώβριο του 2013 έως και τον Ιούνιο του 2014 συμμετείχα στα «Μπισκούνια», καταλαμβάνοντας ένα **διττό ρόλο**. Αρχικά, είχα το ρόλο της **παιδαγωγού**. Συνολικά στο εγχείρημα συμμετείχαμε τέσσερις κοπέλες. Η μία ήταν μόνιμη και εργαζόταν σε καθημερινή βάση, ενώ οι υπόλοιπες τρεις (συμπεριλαμβανομένης κι εμένα) ήμασταν εκεί ως αμειβόμενες εθελόντριες που συμμετείχαμε μία ή δύο φορές την εβδομάδα η κάθε μία. Εγώ, συγκεκριμένα, πήγαινα στα «Μπισκούνια» κάθε Δευτέρα και Τετάρτη. Ο δεύτερος ρόλος μου ήταν εκείνος της **ερευνήτριας- παρατηρήτριας**. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινίσω ότι τα κίνητρα για την έρευνα και η αντίληψη μου για το επάγγελμα του/ της παιδαγωγού έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην οπτική που ανέπτυξα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής μου στην ομάδα. Θεωρώντας ότι είναι μέρος της εργασίας μας (ως παιδαγωγοί) να είμαστε παράλληλα και ερευνητές και να προσπαθούμε για τη διαρκή εξέλιξη τόσο τη δική μας όσο και του αντικειμένου μας, κρίνω πως ο τρόπος που αντιμετώπισα τη θέση μου μέσα στην ομάδα είναι ανάλογος με εκείνον που θα είχα ακόμη και στην περίπτωση που δεν θα αποσκοπούσαν οι παρατηρήσεις μου σε κάποια συγκεκριμένη έρευνα, όπως εν προκειμένω στην πτυχιακή μου εργασία. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι είχα ένα σαφή σκοπό και μια γενική κατεύθυνση όσον αφορά τα ερωτήματα που είχα και προσπαθούσα να απαντήσω στη διάρκεια της παρατήρησης οριοθέτησε κατά μία έννοια τα σημεία της παρατήρησής μου και διευκόλυνε τη μορφοποίηση της έρευνας μου. Ωστόσο, πιστεύω ότι λειτούργησα αρκετά ευέλικτα ως προς την πορεία της έρευνας και προσπάθησα να ακολουθήσω τις παρατηρήσεις παρά να τις κατευθύνω, όσο και όπου αυτό ήταν εφικτό.

Όπως μάλλον έχει ήδη διαφανεί, πρόκειται για μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον πραγματικό κόσμο (μελέτη πεδίου) (Robson, 2010, σ. 374), κάτω δηλαδή από πραγματικές συνθήκες. Πρόκειται για μία **ποιοτική έρευνα** και αυτό αφορά τόσο στην αντίληψη πίσω από τη μελέτη, όσο και στο είδος των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τα οποία ήταν ποιοτικά και όχι ποσοτικά. Τα σημεία που θα πρέπει να δίνει βαρύτητα κάθε ερευνητής/ -τρια (αξιοπιστία, εγκυρότητα,

γενικευσιμότητα και δεοντολογία) λήφθηκαν υπόψη και πάρθηκαν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να θεωρηθεί η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία «επιστημονική»².

Αρχικά, ας αναφερθούμε στην *εγκυρότητα*. Η εγκυρότητα είναι με άλλα λόγια η εξασφάλιση ότι απαντάω στο ερώτημα που έχω θέσει και ότι δεν ξεφεύγω από το θέμα μου. Αυτό είναι πολύ βασικό, διότι συχνά συμβαίνει να χάνεται ο αρχικός στόχος και να ξεχνά ο ερευνητής ή η ερευνήτρια τι ζητά. Ωστόσο στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας που στοχεύει στη μελέτη της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης έτσι όπως εφαρμόζεται από μία συγκεκριμένη ομάδα, είναι μάλλον εύκολο να παρεκκλίνει κανείς από το θέμα, καθώς αυτό είναι ούτως ή άλλως πολύ γενικό. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει, ότι πρέπει να παραβλέπουμε τυχόν προβλήματα που μπορεί να καταστήσουν την έρευνα μη έγκυρη.

Η *γενικευσιμότητα* αποτελεί ακόμη ένα στοιχείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε κατά την έρευνα. Αν και συνήθως η γενικευσιμότητα ενδιαφέρει την ποσοτική έρευνα, όπου αναζητείται μία πιο απόλυτη αλήθεια και η επαλήθευση μιας θεωρίας/ ενός κανόνα. Στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας που διεξήγαγα, όμως, η γενικευσιμότητα δεν αποτέλεσε κίνητρο. Η μόνη εκδοχή της γενικευσιμότητας που θα μπορούσα να πω ότι σχετίζεται ως ένα βαθμό με αυτή τη μελέτη είναι η «περιγραφική εξήγηση», έτσι όπως την αναφέρει η Mason στο βιβλίο της «Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας».³ Δηλαδή, πρόκειται για τη δημιουργία μιας αναφοράς που θα επεξηγεί τι συνέβη ή τι συνήθιζε να συμβαίνει στο συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο παρατηρήθηκε συστηματικά για μια καθορισμένη χρονική περίοδο (εν προκειμένω τα «Μπισκούνια»). Επίσης, σε μελλοντικό στάδιο προσφέρει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μια νέα έρευνα που να βασίζεται στη σύγκριση με κάποια άλλη αντίστοιχη ομάδα (σύγκριση ως είδος γενικευσιμότητας), (Mason, 2011, σ.53).

Επόμενος παράγοντας και εξαιρετικά σημαντικός που λαμβάνεται υπόψη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η *αξιοπιστία*. Είναι πρωτεύουσας σημασίας να διασφαλίζει ο ερευνητής/ ερευνήτρια ότι η μελέτη που πραγματοποιεί είναι αξιόπιστη. Τι σημαίνει όμως αξιόπιστη έρευνα; Και πώς μπορεί να διασφαλιστεί αυτό

² Η έννοια της επιστημονικότητας εδώ δεν αφορά μια κακώς εννοούμενη χρήση του όρου, αλλά αντιθέτως σχετίζεται με την τήρηση των προϋποθέσεων ώστε να είναι έμπιστη μια εργασία που αφορά κάποιο ερευνητικό πεδίο. (Robson, 2010, σ. 22)

³ Mason J., (2011) [2002]. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Δημητριάδου, Ε. (μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

το χαρακτηριστικό; Η αξιοπιστία, λοιπόν, στα πλαίσια των επιστημονικών ερευνών διασφαλίζεται (όσο το δυνατόν) μέσω κάποιων προκαθορισμένων ενεργειών. Το πιο βασικό σε μία έρευνα είναι να χρησιμοποιείται αξιόπιστο εργαλείο και αυτό να μπορεί να αποδειχθεί και να ελεγχθεί. Επίσης, τα εργαλεία και οι τεχνικές πρέπει να χαρακτηρίζονται από ακρίβεια (Mason, 2011, σ.53). Στην περίπτωση μιας ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα όπως στη δική μου περίπτωση που πραγματοποίησα μια συμμετοχική παρατήρηση, η αξιοπιστία απειλείται σε μεγάλο βαθμό. Ο κυριότερος λόγος που αυτό συμβαίνει είναι το γεγονός ότι εργαλείο της έρευνας αποτελεί η ίδια η ερευνήτρια, δηλαδή εγώ. Άρα πώς θα μπορέσω να αποδείξω, αλλά και να εξασφαλίσω την αξιοπιστία;

Σε αυτές τις περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές που αυξάνουν την αξιοπιστία, όπως είναι η χρήση περισσότερων της μίας τεχνικής, η ανάλυση από περισσότερα των δύο ατόμων, η μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση των δεδομένων κλπ. Στην έρευνα αυτή επέλεξα να μη χρησιμοποιήσω μαγνητοφωνημένο υλικό, διότι θεώρησα ότι αυτό θα επηρέαζε σημαντικά τόσο τη σχέση μου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (θα υπερνικούσε ο ρόλος μου ως παρατηρήτριας), αλλά και θα επηρέαζε τη γενικότερη λειτουργία της ομάδας, εφόσον θα γνώριζαν ότι οι ενέργειες και τα λόγια τους καταγράφονται. Από την άλλη, καθώς η εργασία πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο δεν υπήρχε άλλο άτομο να δώσει νέα οπτική στην ανάλυση, τουλάχιστον όχι σε επίσημο επίπεδο που να μπορώ να αναφέρω εδώ. Τέλος, σε σχέση με τις άλλες τεχνικές που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω, η μόνη την οποία σκέφτηκα να δοκιμάσω ήταν η συνέντευξη. Εν τέλει, κατέληξα ότι μια σειρά συνεντεύξεων δεν θα ήταν σε θέση να καλύψουν το εύρος του υλικού που συνέλεξα από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των εννέα μηνών. Έτσι θα συνέλεγα πολύ μεμονωμένα στοιχεία, τα οποία πιθανώς να κατεύθυναν την έρευνα και την ανάλυση. Θα αναρωτηθεί κανείς, λοιπόν, πώς μπορώ να επιβεβαιώσω ότι έλαβα κάποια μέτρα ως προς την αξιοπιστία της έρευνάς μου. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι να μπορεί ο ερευνητής/ ερευνήτρια να παραθέσει την ακριβή διαδικασία που ακολούθησε, ώστε να είναι σε θέση όποιος διαβάσει τη μελέτη του/ της να κατανοήσει τι έχει προηγηθεί, αλλά και να επαναλάβει αν θέλει τη διαδικασία.

Παρόλο, λοιπόν, που η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη δική μου περίπτωση είναι αρκετά «ανοιχτή», κρίνω ότι έχει νόημα να την περιγράψω. Ουσιαστικά, η έρευνα βασίστηκε στις παρατηρήσεις μου και στις αντίστοιχες

καταγραφές. Κατά κύριο λόγο, έκανα λεπτομερείς καταγραφές ακριβώς μετά την κάθε ημέρα μου στα «Μπισκούνια». Εξ' αρχής, φρόντισα αυτό να γίνεται απευθείας μετά για να διατηρώ όσο μπορώ πιο ζωντανές τις παρατηρήσεις μου. Σπανιότερα έτυχε να κρατήσω σημειώσεις στη διάρκεια των συμβάντων, καθώς ο άλλος μου ρόλος (ως παιδαγωγού) απαιτούσε τη διαρκή συμμετοχή μου. Κατά τις περιγραφές ακολουθούσα μια συγκεκριμένη πορεία. Αρχικά, κατέγραφα τα περιστατικά της ημέρας. Οι καταγραφές αυτές αφορούσαν τόσο εκείνα που έκρινα ως πιο σημαντικά, όσο κι εκείνα που ήταν συνηθισμένα. Συνήθως, επέλεγα να αναφερθώ σε εκείνα που εγώ έκρινα ως πιο ιδιαίτερα αργότερα στα κείμενα μου για να μπορώ να τα αναλύσω περαιτέρω στη συνέχεια. Για αυτά τα συμβάντα και πάλι ακολουθούσα μια αντίστοιχη λογική. Πρώτα τα κατέγραφα, έτσι όπως τα θυμόμουν. Έπειτα κατέγραφα κάποιες απόψεις που μπορεί να εκφράζονταν από άλλα μέλη της ομάδας κι ως επόμενο βήμα εξέφραζα τη δική μου οπτική πάνω στο θέμα. Ακόμη και στις περιπτώσεις που έγραφα τη δική μου θέση πάνω στα πράγματα, φρόντιζα (όσο το δυνατόν) να αποστασιοποιούμαι και να κάνω ξεκάθαρο ότι πρόκειται για μια δική μου εκδοχή η οποία εύκολα θα μπορούσε να είναι και λανθασμένη. Με αυτόν τον τρόπο, έχοντας δηλαδή πάντοτε δεύτερες και τρίτες σκέψεις πάνω στις παρατηρήσεις μου προσπάθησα να κρατήσω σε επιτρεπτά όρια την υποκειμενικότητά μου.

Όπως είναι αναμενόμενο, αυτό δεν μπόρεσε να γίνει στο εκατό τοις εκατό, αλλά σίγουρα η προδιάθεση να μην επηρεάσω πολύ τα ευρήματα της έρευνας είχε θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη της δουλειάς μου. Αυτό δε σημαίνει πως δεν έχει επηρεαστεί η μελέτη από την υποκειμενική μου ματιά. **Είτε το επιλέγουμε είτε όχι, μας λείπει η αντικειμενικότητα και φιλτράρουμε κάθε τι που εκλαμβάνουμε μέσω των αισθήσεων μας με στόχο να το κατανοήσουμε και να το εντάξουμε στα ήδη υπάρχοντα νοητικά μας σχήματα** (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004) ή με στόχο να απαντήσουμε τα ερωτήματα που μας απασχολούν. Προσαρμόζουμε, λοιπόν, οτιδήποτε ακούμε ή βλέπουμε κι έτσι το παραμορφώνουμε. (Robson, 2010). Εκείνο το σημείο που κρίνω ότι επηρέασε περισσότερο τη ματιά μου ως ερευνήτριας ήταν ο δεύτερος ρόλος μου που πολλές φορές, λόγω και των καθημερινών αναγκών, γινόταν πρώτος. Δηλαδή, μες στη διάρκεια της ημέρας ήμουν κι εγώ μέλος της ομάδας κι επομένως αποτελούσα κι εγώ αντικείμενο παρατήρησης, την οποία διεξήγαγα εγώ η ίδια. Ακριβώς εκεί έγκειται η πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής περίπτωσης. Πάντως, η «φρέσκια» ματιά μου και η

ανάγκη μου να μάθω περισσότερα και να ερευνήσω σε βάθος το θέμα της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης με συγκράτησαν πολλές φορές από το να «παρασυρθώ» και να ξεχάσω ότι πάνω από όλα έχει σημασία να παρατηρώ για να μπορέσω να κατανοήσω και να εξελίξω την επιστήμη μου.

Θεωρώ, συνεπώς, ότι αντιμετώπισα την έρευνα **με επιστημονικότητα** και σοβαρότητα. Η μελέτη μου κι οι παρατηρήσεις μου ήταν συστηματικές και υπήρχε το σκεπτικιστικό στοιχείο, δηλαδή αναλογιζόμουν πάνω σε κάθε παρατήρηση, σκέψη, ενέργεια που έκανα. Επίσης, το στοιχείο αυτό που δημιουργεί αμφιβολίες ως προς την αξιοπιστία είναι και εκείνο που τελικά έδωσε μια διαφορετική πνοή στη μελέτη, όπως συμβαίνει και με κάθε συμμετοχική παρατήρηση. Η σχέση που αναπτύχθηκε με τα μέλη της ομάδας και το γεγονός ότι ένιωσα κι εγώ κομμάτι αυτής μου έδωσαν το πλεονέκτημα του να «μπω» στην πραγματικότητα αυτών των ανθρώπων και να τη βιώσω έμπρακτα. Είχα παράλληλα μία «από μέσα» και «από έξω» ματιά στα πράγματα, γεγονός που μου έδωσε μεγάλη ευελιξία και δυνατότητες εμβάθυνσης στο υπό διερεύνηση ζήτημα.

δ. Θεωρητικό μέρος

δ1. γνώση

Ένα από τα σημαντικά ζητήματα όσον αφορά την εκπαίδευση είναι το περιεχόμενο της γνώσης που θέλουμε ή που πρέπει να παρέχουμε στα παιδιά. Πάνω σε αυτό το θέμα έχει ανοίξει μια μεγάλη συζήτηση πολλών χρόνων, αναλυτικών προγραμμάτων και λοιπών μεταρρυθμίσεων και αποφάσεων. **Τα δύο βασικά ερωτήματα που προσπαθούν να απαντηθούν σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι το «τι» και το «πώς».** Καθένα από αυτά τα ερωτήματα έχει αποκτήσει μέσα στην ιστορία της εκπαίδευσης διαφορετική βαρύτητα, γεγονός που εξακολουθεί έως και σήμερα. Ακόμη και οι σύγχρονες παιδαγωγικές ταλανίζονται γύρω από το ποια ερώτηση είναι πιο σημαντική, αλλά και αναζητούν να βρουν την απάντηση της καθεμιάς. Σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε μιαν απάντηση σχετική με το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο της προσχολικής εκπαίδευσης σε ένα «ελευθεριακό» παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά και ποιοι οι τρόποι με τους οποίους θα προσεγγιστεί αυτή η γνώση.

δ1 [α] είδος γνώσης (τι)

Πρώτο έρχεται το ερώτημα «τι». Αν δε γνωρίζει κανείς τι ακριβώς θέλει να πει δεν μπορεί να φτάσει ακόμη στο «πώς». Στην αναζήτηση του περιεχομένου της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν δοθεί πολλές λύσεις.

Μία παράμετρος που, καταρχάς, θα πρέπει να αποφασιστεί είναι ο **ηλικιακός διαχωρισμός**. Ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα (όπως το ελληνικό) έχουν δημιουργηθεί με βάση αυτόν το διαχωρισμό των παιδιών που **καθορίζει και την «ύλη» της εκάστοτε βαθμίδας**. Στα πλαίσια, για παράδειγμα, του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος για το νηπιαγωγείο η γνώση που προβλέπεται να κατακτηθεί από τα παιδιά καλύπτει **έξι διαφορετικούς άξονες** (Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Δημιουργία Έκφραση, Παιδί και Περιβάλλον-Φυσικό και Ανθρωπογενές- και, τέλος, Παιδί και Πληροφορική). Η κάθε γνωστική περιοχή από αυτές περιλαμβάνει διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να τεθούν από τον/ τη νηπιαγωγό στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς⁴ και να επιτευχθούν

μέσω οργανωμένων ή μη δραστηριοτήτων. Οι γνωστικοί στόχοι του ΔΕΠΠΣ⁵ διαφοροποιούνται σε πιο συγκεκριμένους και σε γενικότερους στόχους. Για παράδειγμα, στο Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση (Μουσική) υπάρχει ο στόχος «να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να εκτελούν... τις δικές τους συνθέσεις» (ΔΕΠΠΣ, σελ. 612), ένας στόχος δηλαδή που παραπέμπει περισσότερο σε σκοπό για όλη τη χρονιά, παρά σε ειδικό στόχο μιας μεμονωμένης δραστηριότητας· και από την άλλη, στόχοι όπως «να αναπαράγουν μουσικά ακούσματα με διάφορους τρόπους» (ΔΕΠΠΣ,σελ.612) που αποτελούν σαφείς και περιεκτικούς στόχους, οι οποίοι μπορούν να πραγματοποιηθούν ακόμη και μέσω μίας μόνο δραστηριότητας. Η δεύτερη στήλη του ΔΕΠΠΣ δίνει πιο πολλές πληροφορίες στον/ στην εκπαιδευτικό όσον αφορά το περιεχόμενο και ενδεικτικές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στον αντίστοιχο στόχο. Το περιεχόμενο, λοιπόν, αν και για το νηπιαγωγείο δε δίνεται σε μορφή ύλης, είναι έτσι δομημένο που να δίνει ορισμένες κατευθύνσεις για το ποια είναι τα γνωστικά αντικείμενα που θα πρέπει να μελετηθούν, ποιες οι επιμέρους έννοιες που θα συζητηθούν στην τάξη, αλλά και ποιες οι δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο. Μελετώντας κανείς με προσοχή το ΔΕΠΠΣ μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση σε ακαδημαϊκού τύπου γνώση και η κοινωνική/ συναισθηματική γνώση περιορίζεται σε κάποιους στόχους του άξονα Παιδί και (Ανθρωπογενές) Περιβάλλον. **Σε αυτό το σημείο ακριβώς πιστεύουμε πως έγκειται και μία θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό και σε συστήματα εναλλακτικής παιδαγωγικής.**

Κάνοντας κανείς μία σύντομη βιβλιογραφική αναζήτηση στην ελληνική κυρίως βιβλιογραφία, θα εντοπίσει πληθώρα βιβλίων και μελετών σχετικών με τις γνωστικές απαιτήσεις από την προσχολική εκπαίδευση, μεθόδους για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά πολύ περιορισμένες αναφορές σε τρόπους μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κλπ. Η έλλειψη, λοιπόν, αυτών των μελετών από τη βιβλιογραφία θα μπορούσε να ερμηνευτεί με δύο τρόπους. Ο ένας αφορά στην απουσία ανάγκης για ανάλυση αυτών των ζητημάτων. Όταν ένα θέμα έχει απαντηθεί κι εφαρμόζεται με αποτελεσματικό τρόπο, δεν προκύπτει η ανάγκη να δοθούν απαντήσεις και λύσεις, εφόσον δεν υπάρχουν ερωτήματα και προβλήματα προς επίλυση. Σε μια τέτοια περίπτωση ίσως

⁵ www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps_nipiagogiou.zip

να μπορούσε να δικαιολογηθεί το φαινόμενο αυτό, καθώς θα ήταν λογικό να δίνεται προτεραιότητα σε πιο φλέγοντα ζητήματα που απαιτούν την προσοχή της ερευνητικής και παιδαγωγικής κοινότητας. Η άλλη εκδοχή, όμως, (που μοιάζει και πιο ταιριαστή στην περίπτωση μας) είναι ότι δεν υπάρχει το ενδιαφέρον για τέτοιου τύπου προβληματισμούς και ερωτήματα. Όλη η προσοχή των παιδαγωγών είναι στραμμένη σε ακαδημαϊκά και γνωστικά θέματα και οι μέθοδοι για κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη έρχονται σε δεύτερη θέση.

[τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της κάθε ομάδας ως οδηγοί για το περιεχόμενο της γνώσης]

Τι είναι, επομένως, αυτό που θέλουμε να διδάξουμε στους/στις μαθητές/μαθήτριές μας; Αυτό είναι συνυφασμένο και με το ερώτημα για ποιο λόγο επιλέξαμε αυτήν την επαγγελματική κατεύθυνση, κάτι που λογικά θα πρέπει να περνά από το μυαλό κάθε παιδαγωγού, αν όχι συχνά, σίγουρα κάποιες φορές στη διάρκεια της επαγγελματικής του/ της ζωής. Ποιος ορίζει τι είναι «σωστό» και κατάλληλο για να μάθουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας; Αν προσπαθήσουμε να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας και να αλλάξουμε έστω για λίγο τον τρόπο που βλέπουμε και αντιμετωπίζουμε τα πράγματα, τότε θα συνειδητοποιήσουμε ότι η καταλληλότητα του περιεχομένου προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες. **Από εποχή σε εποχή και από περιοχή σε περιοχή οι συνθήκες διαφοροποιούνται και τροποποιούν μαζί και τις εκάστοτε ανάγκες.** (Kottak, 2006) Κατά το πρώτο μισό του προηγούμενου αιώνα, η ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελούσε προτεραιότητα, αλλά και πρωτοπορία, καθώς οι συνθήκες δεν επέτρεπαν στην πλειονότητα να κατέχει τέτοια γνώση. Αντίστοιχα, σε μια κοινωνία όπου τα παιδιά δεν καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες (τροφή, στέγη, νερό κλπ) μάλλον ως προτεραιότητα θα μπει η κατάκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν και να βελτιώσουν τη ζωή τους. Από την άλλη, όμως, στη σημερινή σύγχρονη δυτική κοινωνία υπάρχουν άλλες δεξιότητες που χρειάζονται να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες και αυτές προσπαθούμε να ανακαλύψουμε μέσω αυτής της μελέτης. Η απάντηση δεν μπορεί να είναι απλή, εφόσον εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες όπως πολιτικά και οικονομικά κίνητρα. Η απάντηση που επιχειρείται εδώ, ωστόσο, αφορά

⁶ Ο λόγος ή οι λόγοι που αυτό συμβαίνει δεν αναλύονται στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας.

μια εναλλακτική ματιά στην κοινωνία και μια διαφορετική οπτική σχετικά με τη «χρήση» της παιδαγωγικής (αλλαγή κοινωνίας και όχι αναπαραγωγή).

Οπότε ένας πρώτος περιορισμός που πρέπει να μπει όταν επιδιώκουμε να απαντήσουμε αυτό το ερώτημα είναι για ποια ομάδα παιδιών μιλάμε. Ακόμη και στα πλαίσια της ίδιας κοινότητας οι διαφορές μπορεί να είναι πολύ μεγάλες. Για παράδειγμα, το οικογενειακό περιβάλλον (όπως μπορεί κανείς εύκολα να σκεφτεί) είναι καθοριστικό για τη διαμόρφωση του παιδιού και των αναγκών του. Στα πλαίσια, λοιπόν, μιας «ελευθεριακής» προσέγγισης οι παιδαγωγοί καλούνται να θέτουν διαρκώς τα ερωτήματα σχετικά με τις ανάγκες, τις επιθυμίες, αλλά και τα εφόδια που κρίνουν απαραίτητα για τους/ τις μαθητές/-τριες τους. Βεβαίως, πέρα από τις διαφορές από παιδί σε παιδί και από τάξη σε τάξη, τα παιδιά μιας ίδιας κοινωνίας σίγουρα έχουν και έναν κοινό παρανομαστή. Ζουν σε ένα περιβάλλον με ορισμένα κοινά ερεθίσματα (ειδικά σε μια κοινωνία σύγχρονη με εύκολη πρόσβαση στα ΜΜΕ) και με ορισμένες κοινές κοινωνικές ανάγκες (παρόλο που αυτό έχει πολλούς ταξικούς περιορισμούς). (Πυργιωτάκης, 1999)

[κοινωνικές δεξιότητες ως αντικείμενο μάθησης στο νηπιαγωγείο]

Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να συζητηθεί είναι ο δευτερεύοντας ρόλος της μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στα σχολεία. Στο ελληνικό νηπιαγωγείο, συχνά, όλα πρέπει να σχετίζονται με κάτι γνωστικό, διαφορετικά θεωρούνται κάπως ασήμαντα. Είναι, όμως πράγματι ασήμαντη η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού; Είναι ασήμαντη δεξιότητα η (ουσιαστική) συνεργασία με τους άλλους; Για κάποιο λόγο, έχει δημιουργηθεί η αντίληψη ότι τέτοια στοιχεία μπορούν να συζητηθούν με κάποιον ειδικό, μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τους γονείς, αλλά δεν μπορούν να απασχολούν την τάξη συνολικά. Δεν μπορούν να επηρεάσουν την πορεία προς τη μάθηση που ακολουθεί το νηπιαγωγείο και να καταλάβουν το χώρο και το χρόνο που αφιερώνεται ως τώρα σε πιο «σοβαρά», ακαδημαϊκά θέματα. **Το ζήτημα με την «πραγματική και ουσιαστική κοινωνικοποίηση» είναι ότι απαιτεί πολύ χρόνο, κάτι που φάνηκε μέσα από την παρατήρηση.** Τα παιδιά, όπως ακριβώς κι οι ενήλικες(!), χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια για να συνεργαστούν, να λύσουν ή ξεπεράσουν ό, τι τα απασχολεί (συναισθηματικά, ψυχικά) και να μάθουν να λειτουργούν με επιθυμητούς τρόπους απέναντι στην ομάδα. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι τον πρώτο μήνα

που μπήκαμε σε μια τάξη και απλώς βάλαμε τα παιδιά να καθίσουν σε ομάδες τα «διδάξαμε» και τη συνεργασία. Για να καταλάβουμε πόσο πολύπλοκο είναι το θέμα, μια καλή λύση είναι να προσπαθήσουμε (όσο το δυνατόν) να μπούμε στη θέση των παιδιών και να σκεφτούμε πόσο εύκολα και πόσο αποτελεσματικά θα συνεργαζόμασταν εμείς με κάποιους ανθρώπους που δε γνωρίζουμε.⁷ Όποιος άνθρωπος έχει υπάρξει σε μια ομάδα από επιλογή κι έχει προσπαθήσει να πάρει αποφάσεις, να δουλέψει σε έναν κοινό στόχο (κ.α.) θα μπορέσει να καταλάβει καλύτερα, διότι θα έχει λογικά περάσει μέσα από διάφορες διαδικασίες ώσπου να πει ότι «τώρα συνεργαζόμαστε». Αυτή η δυσκολία έγκειται κυρίως στα διαφορετικά χαρακτηριστικά που κουβαλάει ο καθένας και που κάπως θα πρέπει να ισορροπήσουν μέσα στην ομάδα. Όταν αυτό είναι δύσκολο για εμάς, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε πόσο δύσκολο θα είναι για τα παιδιά που έρχονται από τον οικογενειακό τους μικρόκοσμο (του οποίου πιθανό να αποτελούσαν επίκεντρο ή και το ακριβώς αντίθετο), χωρίς πολλές εμπειρίες (ή και απουσία εμπειριών) στο κομμάτι της συνεργασίας και ίσως χωρίς διάθεση να συνεργαστούν. Παίρνοντας ως δεδομένο ότι η συνεργασία είναι κάτι καλό, οι παιδαγωγοί συνηθίζουν να χωρίζουν ομάδες, ξεχνώντας τη θέση των παιδιών και αγνοώντας τη δική τους οπτική πάνω στο θέμα. **Τα «εξαναγκάζουν» λοιπόν σε μια υποτιθέμενη συνεργασία που τελικά μάλλον τα αντίθετα αποτελέσματα έχει.** Η εμπειρία στα «Μπισκούνια» μας δίνει εδώ μια άλλη εκδοχή. Αυτό που συνέβη εκεί είναι ότι η συνεργασία αναπτύχθηκε μέσα από το παιχνίδι και το γενικότερο πλαίσιο που προωθούσε αυτόν τον τρόπο λειτουργίας. Σε καμία περίπτωση δεν μπήκαμε στη διαδικασία να ορίσουμε ομάδες και να ζητήσουμε από τα παιδιά να δουλέψουν καθ' αυτόν τον τρόπο. Τα αφήσαμε να παίζουν ελεύθερα, σχηματίζοντας τις δικές τους ομάδες, ενισχύαμε έμμεσα το παιχνίδι με όλους και όλες, αποκτήσαμε ίση σχέση με όλα τα παιδιά (κάτι που ενίσχυε και τη δική τους επαφή) και γενικότερα μοιραζόμασταν όλοι μαζί χρόνο (για παράδειγμα στην ώρα του πρωινού ή του φαγητού όπου όλοι μαζί συζητάμε αναμεταξύ μας ως μια παρέα). Πολύ βασικός παράγοντας στην προώθηση της συνεργασίας ήταν και ο γενικότερος τρόπος λειτουργίας του σχολείου που βασίζεται

⁷Κάτι τέτοιο ακούγεται ανέφικτο και ίσως κατά μία έννοια να είναι (δε γνωρίζουμε πώς και τι ακριβώς σκέφτεται το κάθε παιδί για να έρθουμε στη θέση του), Μπορούμε, όμως, να βάλουμε τους εαυτούς μας σε μια θέση χαμηλότερου στάτους (αφαίρεση εξουσίας) και σε διαφορετικές συνθήκες, όπου καλούμαστε να συνεργαστούμε με ανθρώπους που μπορεί ακόμη και να μην προτιμάμε. Οι περισσότεροι έχουν βιώσει κάποια αντίστοιχη κατάσταση και μπορούν να ανατρέξουν σε αυτήν για να θυμηθούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

στη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Οι συνελεύσεις, η κοινή δουλειά των γονιών μεταξύ τους, ο τρόπος επικοινωνίας των παιδαγωγών κλπ. όλα αυτά είναι στοιχεία του περιβάλλοντος τους παιδιού, εμπειρίες που έρχονται να ενισχύσουν την επιθυμία του να συνεργαστεί και να γίνει ενεργό μέλος της ομάδας.

Έτσι αρκετούς μήνες μετά την έναρξη της κανονικής λειτουργίας του εγχειρήματος μπορούμε πλέον να μιλάμε για συνεργασία των παιδιών και για «καλή» επικοινωνία μεταξύ τους (πλέον λύνουν τις διαφορές τους μόνα τους, χωρίς τους τσακωμούς της πρώτης περιόδου και βρίσκουν τρόπους να συνεργαστούν επικοινωνιακά και δίκαια). Φυσικά τα παιδιά εκδηλώνουν κάποιες προτιμήσεις (ως προς τους πιο στενούς φίλους τους), αλλά αυτό δεν τα εμποδίζει από το να αναπτύσσουν διαρκώς ομαδικά παιχνίδια που να τους περιλαμβάνουν όλους, αλλά και να εναλλάσσουν τις παρέες τους στη διάρκεια της ημέρας, παίζοντας και με ένα παιδί που δεν είναι τόσο κοντά. Επίσης, στη διάρκεια που κάνουμε κάτι όλοι μαζί (πχ συμμαζεύουμε την τάξη) υπάρχουν περιπτώσεις που βοηθάνε το ένα παιδί το άλλο οικειοθελώς. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, όμως, ότι και ο χρόνος με τον εαυτό μας αποτελεί μια ανθρώπινη ανάγκη. Επομένως, είναι απόλυτα θεμιτό να επιλέγει ένα παιδί να περνά κάποια διαστήματα της ημέρας μόνο του, θέλοντας να παίξει, να σκεφτεί ή απλώς να ξεκουραστεί από τη συνεχή επαφή του με άλλους ανθρώπους. Πολλές φορές, στα πλαίσια του διαφορετικού τρόπου σκέψης που ακολουθούμε όταν πρόκειται για τα μικρά παιδιά κρίνουμε ότι η επιθυμία ενός παιδιού να μείνει μόνο του σχετίζεται με κάποιο αρνητικό συναίσθημα και προσπαθούμε να το αποτρέψουμε ζητώντας να ξαναμπει στην ομάδα.

[κιναισθητική ανάπτυξη]

Πέρα από τις «κοινωνικές» γνώσεις που μας ενδιαφέρει να αναπτύξουν τα παιδιά μέσω του σχολείου, άλλος ένας τομέας που συχνά παραλείπουμε είναι η κιναισθητική ανάπτυξή τους. **Στην κοινωνία μας, η κίνηση και οι αισθήσεις θεωρούνται δευτερεύοντα στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης, με τη γνώση και το λόγο να υπερτερούν.** Απαιτείται, λοιπόν, από κάθε παιδί να αναπτυχθεί σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά όχι και σωματικά ή ως προς τις αισθήσεις του. Η ανεπτυγμένη κίνηση σε ένα παιδί, μάλιστα, συχνά θεωρείται και ως αρνητικό στοιχείο που το αποσπά από την επιτυχή ανάπτυξη του. Έτσι τα παιδιά με έντονη κινητικότητα αντιμετωπίζονται ως «απροσάρμοστα», «δύσκολα» και δεν

αναγνωρίζονται τα δικά τους «δυνατά σημεία». Είναι πλέον κοινά αποδεκτό (τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο) ότι **δεν υπάρχει μία μορφή νοημοσύνης και κάθε άνθρωπος μπορεί να είναι πιο «έξυπνος/η» σε διαφορετικό τομέα** και με άλλον τρόπο (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Nolen- Hoeksema, 2004). Αυτό το είδος νοημοσύνης (η κιναισθητική) συνδυάζεται και με την ικανότητα αυτών των ατόμων να επικοινωνούν ευκολότερα μέσω του σώματός τους, της κίνησης και των αισθήσεων, κάτι που δεν ταιριάζει καθόλου στους τρόπους επικοινωνίας που επικρατούν και γίνονται αποδεκτοί στα πλαίσια της κοινωνίας μας.

Το σχολείο (κι εμείς ως παιδαγωγοί και άνθρωποι) οφείλει να βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν και σε αυτόν τον τομέα, δίνοντας τη δυνατότητα να κινούνται μέσα σε αυτό. Η απλότητα αυτής της άποψης ακούγεται σχεδόν αστεία, αλλά είναι; Επιτρέπεται στα παιδιά να κινούνται μέσα στο σχολείο, να εκφράζονται μέσω του σώματός και των αισθήσεών τους ή όλα αυτά (όταν υπάρχουν) υπάρχουν μόνο στα πλαίσια οργανωμένων δραστηριοτήτων; Αυτό, βέβαια, απορρέει και από τον τρόπο που εμείς οι ίδιοι αντιλαμβανόμαστε αυτά τα ζητήματα και το **πόσο αποξενωμένοι νιώθουμε από το ίδιο μας το σώμα**. Αν δεν καταφέρουμε να ελευθερωθούμε εμείς πρώτα από τα «δεσμά» μας και δεν πάψουμε να φοβόμαστε να αισθανθούμε, τότε δεν θα το πετύχουν και τα παιδιά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα προκύπτει από την εμπειρία στα «Μπισκούνια» και ένα τυπικό νηπιαγωγείο του Βόλου, στο οποίο πραγματοποιήθηκε την Πρακτική μου Άσκηση. Στα «Μπισκούνια», τα παιδιά από την αρχή είχαν την ευκαιρία να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο (να σκαρφαλώνουν, να πηδούν, να τρέχουν κλπ), αλλά και να έχουν σωματική επαφή μεταξύ τους και με εμάς (πχ. παιχνίδια στο πάτωμα, χορός, αλλά και συναισθηματικού τύπου- αγκαλιές και μεταξύ τους εγγύτητα κλπ.). Ο τρόπος που αντιμετωπίσαμε εξ' αρχής το ζήτημα φαίνεται έντονα πάνω στα παιδιά και την ευκολία τους στην κίνηση, την άνεση με το σώμα τους, αλλά και την ικανότητα να ελέγχουν τις κινήσεις τους παρά το μικρό της ηλικίας τους (χωρίς να είναι αναγκαία η δική μας συμμετοχή). Βρισκόμαστε πάντα κοντά στα παιδιά (για λόγους ασφαλείας), αλλά η κάθε κίνηση εξαρτάται αποκλειστικά από εκείνα και δεν εμπλεκόμαστε σε αυτό για να μάθουν να ρυθμίζουν μόνο τους τις ενέργειές τους. Αρκετές φορές, που κάποιος επισκέπτης έχει έρθει για πρώτη φορά στα «Μπισκούνια» έχει αισθανθεί μια ανησυχία όσον αφορά την ασφάλεια των παιδιών και την ελευθερία που έχουν να εμπλέκονται σε «ρισοκίνδυνες» δραστηριότητες.

Ωστόσο, μόλις περάσει λίγη ώρα αντικρίζουν μια μάλλον πρωτόγνωρη εικόνα, όπου τα παιδιά είναι σε θέση να προσέχουν, να αυτό-προστατεύονται και γενικώς δείχνουν μεγάλη εξοικείωση σε κινητικές ασχολίες. Αυτές οι εικόνες ήρθαν σε αντίθεση με εκείνες του τυπικού σχολείου, όπου τα παιδιά χαρακτηρίζονταν από μια δυσκινησία και εκδήλωναν δισταγμό όταν επρόκειτο, για παράδειγμα, να σκαφαλώσουν. Επίσης, στα πλαίσια αυτού του σχολείου όλες αυτού του τύπου οι δραστηριότητες ταυτίζονταν με μια έννοια παραβατικότητας, αφού απαγορεύονταν και οι μόνοι που τις πραγματοποιούσαν ήταν τα «κακά» παιδιά. Υπήρχε, όμως και κανόνας που απαγόρευε και απλές κινητικές ενέργειες όπως το τρέξιμο στην τάξη. Επομένως, ο χώρος της τάξης γινόταν αντιληπτός σε μια περιορισμένη εκδοχή του, όπου απλώς εξυπηρετεί τους μαθησιακούς σκοπούς που κι αυτοί με τη σειρά τους συνδέονται με την επιστημονική γνώση και όχι με τις άλλες πλευρές της ανάπτυξης.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι **το περιεχόμενο της μάθησης αφορά τόσο το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα (όπως αναφέραμε και παραπάνω), αλλά και την κρυφή μορφή του.** Διότι παρόλο που το ΔΕΠΠΣ θέτει στόχους για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, εν τέλει αυτό δεν είναι εύκολο να συμβεί, καθώς δε σχετίζεται μόνο με την «οργανωμένη μάθηση», αλλά και με την άτυπη συνεχή καθημερινή γνώση που προκύπτει από τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε μέσα στην τάξη. Δηλαδή, δεν αρκεί μια άσκηση για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων για να πούμε ότι τα παιδιά «έμαθαν», αλλά θα πρέπει αυτή η επιθυμία μας να διατρέχει το σύνολο των πρακτικών μας.

Υπάρχει ένα σημείο στο οποίο αξίζει να σταθούμε προτού προχωρήσουμε παρακάτω. Η επικρατέστερη πρακτική είναι να χρησιμοποιείται ο τρόπος ως εργαλείο για να φτάσουμε στην επιθυμητή και συγκεκριμένη γνώση (περιεχόμενο). Ο τρόπος, δηλαδή, θα λέγαμε ότι εξυπηρετεί το περιεχόμενο. **Ας προσπαθήσουμε τώρα να αντιστρέψουμε αυτές τις δυο παραμέτρους και ας φανταστούμε ένα σχολείο στο οποίο η γνώση (πληροφορία, μαθηματικές, γλωσσικές έννοιες κλπ) λειτουργεί ως μέσο για να φτάσει το παιδί στην απόκτηση του τρόπου.** Ένα σχολείο που προτεραιότητα έχει να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να συνεργάζονται, αλλά και να εργάζονται, χωρίς όμως να μας ενδιαφέρει το τι μαθαίνουν. Αντί, λοιπόν, να χρησιμοποιούμε τους τρόπους για να εξασφαλίσουμε το περιεχόμενο, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούμε το περιεχόμενο για να εξασφαλίσουμε τους τρόπους. Αυτή η πρόταση βασίζεται στη λογική ότι τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία που δεν

είναι σε θέση να συγκρατήσουν πληροφορίες για το υπόλοιπο της ζωής τους (εξάλλου δεν θα είχε και κανένα νόημα). Αντιθέτως, οτιδήποτε είναι βιωματικό, έχει πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εντυπωθεί στη μνήμη και στους μηχανισμούς του παιδιού, να το διαμορφώσει και να επηρεάσει έτσι τη μετέπειτα πορεία του. Έτσι, να μιν, υπάρχει ενδιαφέρον για το «τι» απλώς δεν θεωρείται ως το κυριότερο σημείο της διαδικασίας.

Πολλές φορές, στην προσπάθεια για εύρεση λύσεων σε προβληματισμούς καταλήγουμε στο να ρωτάμε τι είναι πιο σημαντικό να δώσουμε στα παιδιά ή ποια είναι τα πιο κατάλληλα εφόδια για τη ζωή τους. Σε αυτό η απάντηση δεν μπορεί να είναι οι πληροφορίες και η συγκεκριμένη «επιστημονική» γνώση, αλλά η γνώση ότι υπάρχουν όλα αυτά γύρω μου, ότι έχω στρατηγικές για να τα προσεγγίσω, ξέρω που θα βρω απαντήσεις όταν το θελήσω και φυσικά σε όλα αυτά ξέρω ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι γύρω μου που ίσως ξέρουν περισσότερα, ίσως όχι, αλλά σίγουρα μπορούμε να συμπορευτούμε στην αναζήτηση ή τη δημιουργία. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είναι στόχος η απαξίωση της γνώσης, αλλά η διαφορετική χρήση της. Το επιθυμητό είναι τα παιδιά φεύγοντας από το νηπιαγωγείο να έχουν αποκτήσει και νέες γνώσεις σχετικές με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, απλώς αυτό να μη γίνεται αυτοσκοπός, αλλά να αποτελεί κάτι σαν ενδιάμεσο στάδιο.

δ1 [β] τρόπος μάθησης (πώς)

Στη συνέχεια, λοιπόν, ακολουθεί το «πώς». Έστω ότι καταλήξαμε στα θέματα που θέλουμε να προσεγγίσουμε με τα παιδιά, πώς, όμως, θα γίνει αυτό πράξη; Μια πρώτη απάντηση και πάλι μπορεί να δοθεί από τον κλάδο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας (Feldman, 2009) . Αναλόγως με την ηλικία του κάθε παιδιού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κατάλληλες μεθόδους που να ανταποκρίνονται στο στάδιο ανάπτυξής του. Στην πραγματικότητα νομίζω ότι αυτό συμβαίνει ούτως ή άλλως. Όταν δηλαδή έχουμε απέναντί μας ένα παιδί δυόμισι (2,5) ετών και ένα παιδί πέντε (5) ετών είναι πολύ πιθανό να τους εξηγήσουμε την ίδια έννοια με διαφορετικό τρόπο έτσι ώστε να εξασφαλίσουμε την κατάκτησή της από το παιδί. Για παράδειγμα, στο παιδί που είναι δυόμισι ετών ίσως να χρησιμοποιήσουμε χειροπιαστά αντικείμενα που να αναπαριστούν με ακρίβεια την έννοια (πχ. ένα ζώο), ενώ στο μεγαλύτερο παιδί μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μία εικόνα (με ίσως λίγο πιο ασαφή χαρακτηριστικά) ή μια λεκτική περιγραφή.

[η ηλικία ως κριτήριο οργάνωσης της γνώσης]

Ωστόσο, η ηλικία δεν αποτελεί επαρκές στοιχείο, καθώς είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζονται μεγάλες αποκλίσεις από παιδί σε παιδί. Ενδείξεις ότι η ηλικία δεν αποτελεί σίγουρο κριτήριο έχουμε και από τα παιδιά που συμμετέχουν σε μεικτά τμήματα, αλλά ακόμη και από τα μικρότερα αδέρφια που φτάνουν με πολύ γοργό ρυθμό στο επίπεδο των μεγαλύτερων (Feldman, 2009, σ.294). Φαίνεται, δηλαδή, ότι το περιβάλλον, οι προσδοκίες των ενηλίκων και τα κίνητρα των παιδιών παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξή τους και καθορίζουν τους τρόπους πρόσληψης της γνώσης. Κάτι τέτοιο συμβαίνει και στα «Μπισκούνια», όπου το τμήμα είναι μεικτό και παιδιά μικρών ηλικιών φαίνονται αρκετά εξοικειωμένα με αρκετές μεθόδους που χρησιμοποιούμε για τα μεγαλύτερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Ψ. που είναι σχεδόν ένα έτος μικρότερος από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του. Κατά το πρώτο διάστημα, ο Ψ. αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες, ή μάλλον εμείς αντιμετωπίζαμε πρόβλημα ως προς τη λειτουργικότητα της ομάδας. Ένα περιστατικό ήταν ότι τρία παιδιά ένωσαν τα κομμάτια ενός παιχνιδιού (ντόμινο) με στόχο να φτιάξουν έναν μεγάλο δρόμο που θα εξυπηρετούσε το φανταστικό παιχνίδι τους (θα ένωσε δυο περιοχές να περάσουν τα αυτοκινητάκια τους). Στη διάρκεια του παιχνιδιού βρισκόμουν κοντά στα παιδιά με

στόχο να προωθώ τη διαδικασία και να την εμπλουτίζω κάνοντας ερωτήσεις, θέτοντας προβληματισμούς κλπ. Ο Ψ., μη μπορώντας να αντιληφθεί το παιχνίδι, ήρθε και κατέστρεψε το δρόμο έτρεξε και γέλασε. Το συγκεκριμένο παιδί δεν είχε ακόμη φτάσει στο επίπεδο να αντιλαμβάνεται τέτοιου τύπου παιχνίδια, πόσο μάλλον και να συμμετέχει σε αυτά. Εκείνο που του φαινόταν παιχνίδι ήταν να χαλάει διάφορα πράγματα, να τα πετάει και άλλες τέτοιου είδους ενέργειες. Για να μπορέσει, λοιπόν, να κατανοήσει τι κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά καθίσαμε μαζί και συζητήσαμε. Πρώτα από όλα του εξήγησα ότι αυτό που έκανε δεν άρεσε στους υπόλοιπους (που το έδειξαν και με τις αντιδράσεις τους), επειδή είχαν σκεφτεί να κάνουν έναν δρόμο και εργάζονταν ώρα πάνω σε αυτό. Έπειτα, του εξήγησα βήμα- βήμα τι έχουν σκεφτεί να φτιάξουν, για ποιο λόγο και πρότεινα εάν θέλει να πάμε κοντά να βοηθήσουμε κι εμείς σε αυτό. Αντίστοιχες διαδικασίες συνέβησαν αρκετές φορές στη διάρκεια των μηνών που βρισκόμουν εκεί. Ύστερα από κάποιο σημείο, άρχισε να κινείται πιο αυτόνομα, να αντιλαμβάνεται πότε πρόκειται για το παιχνίδι άλλων, αλλά και να συμμετέχει σιγά- σιγά σε αυτό (όχι πάντα).

[μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή τους]

Έπειτα, σειρά έχουν οι «ουκ ολίγες» μέθοδοι διδασκαλίας που προσφέρονται απλόχερα στην παιδαγωγική βιβλιογραφία και που, δυστυχώς, συχνά μας εξαπατούν, καθώς πιστεύουμε ότι θα αποτελέσουν λύση στα πολύπλοκα ζητήματα που μας απασχολούν καθημερινά. Στην πραγματικότητα, **οι μέθοδοι μας βοηθούν να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας, αλλά όχι λειτουργώντας ως «συνταγές», όπως ίσως λανθασμένα πιστεύεται.** Οι διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να είναι για εμάς υποστηρικτικά εργαλεία και οδηγοί. Συνήθως τείνουμε προς τη χρήση ορισμένων συγκεκριμένων μεθόδων περισσότερο και αυτό σχετίζεται με τη δική μας ιδιοσυγκρασία, προτίμηση και συνήθεια. Αυτό, όμως δεν είναι αρκετό για να μας καταστήσει αποτελεσματικούς/κές παιδαγωγούς. Η θέση μας απαιτεί από εμάς να είμαστε σε διαρκή κατάσταση εγρήγορσης και να κρίνουμε ποια μέθοδος ταιριάζει καλύτερα στην εκάστοτε περίπτωση. Πέρα από την εναλλαγή και ποικιλία μεθόδων σημασία έχει άλλο ένα στοιχείο. Δεν αρκεί να πούμε μόνο ότι εφαρμόζουμε μια μέθοδο, αλλά και ο τρόπος εφαρμογής της που διαφέρει πολύ από άτομο σε άτομο. **Ακόμη και αν δύο παιδαγωγοί ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας, στην ουσία χρησιμοποιούν διαφορετικό.** Οι τρόποι βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τα άτομα που αποτελούν μέρος της όλης διαδικασίας.

Συνεπώς, οι δυο πλευρές (παιδαγωγός – παιδί) είναι κι εκείνες που δίνουν νόημα και υπόσταση στην όποια μέθοδο. Άρα εκεί πρέπει να εστιάζουμε και όχι στο γενικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο είναι καλό που υπάρχει και βοηθά, καθοδηγεί και υποστηρίζει τους/ τις παιδαγωγούς, αλλά δεν είναι «πανάκεια», ούτε είναι η πραγματικότητα της τάξης.

Ας προχωρήσουμε σε ένα παράδειγμα για να γίνουν πιο σαφείς οι παραπάνω θέσεις. Μία πολύ διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας αποτελεί ο «διάλογος» που συνήθως έχει τη μορφή ερωταπαντήσεων. Σχεδόν όλοι και όλες οι παιδαγωγοί θα πουν ότι χρησιμοποιούν διάλογο για να «διδάξουν» τα παιδιά. Από μια τέτοια δήλωση, όμως, προκύπτουν πολλές απορίες. Καταρχάς, ποιες είναι οι σχέσεις εξουσίας που έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της τάξης; Αυτό είναι καθοριστικό για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται ο **διάλογος**. Αν η τάξη λειτουργεί στηριζόμενη στην αυθεντία και τις γνώσεις του/ της νηπιαγωγού, ενώ στα παιδιά δίνεται η δυνατότητα μόνο να αναζητούν τη «σωστή» απάντηση (την οποία θα επιβεβαιώσει η «αυθεντία» της τάξης) και οι ερωτήσεις τους μπορεί να είναι πολύ περιορισμένες και στα στενά πλαίσια του θέματος, τότε μάλλον δε μιλάμε για διάλογο με την ευρεία του έννοια. Αυτός ο τρόπος όμως, σύμφωνα με την παιδαγωγική ερμηνεία του όρου, γίνεται αποδεκτός και συγκαταλέγεται στην γκάμα των διαλόγων που μπορεί να συμβαίνουν σε μία τάξη. Από την άλλη, σε ένα πιο επιθυμητό (στα όρια της συγκεκριμένης εργασίας) πλαίσιο, μπορούν να συμβαίνουν πραγματικοί διάλογοι και συζητήσεις, όπου παιδαγωγοί και παιδιά (όλοι μαζί κι ο καθένας χώρια) θέτουν τις απορίες τους και στην περίπτωση που κανένα μέλος της ομάδας δεν είναι σε θέση να δώσει απαντήσεις τότε προχωρούν όλοι μαζί σε περαιτέρω αναζήτηση. **Ένας τέτοιος διάλογος προϋποθέτει άλλες δομές, άλλον τρόπο λειτουργίας και την απάρνηση του ρόλου της αυθεντίας από την πλευρά του/της νηπιαγωγού.** Θέτει και εκείνος/ εκείνη ερωτήματα, δε γνωρίζει τα πάντα (δεν κατέχει το ρόλο «παντογνώστη») και ψάχνει μαζί με τα παιδιά ακολουθώντας ίδιες διαδικασίες και υποστηρίζοντας αυτήν την «έρευνα». Από τις βασικές εκφράσεις είναι ότι «δεν είμαι σίγουρη για αυτό, αλλά μπορούμε να το ψάξουμε» ή ότι «νομίζω πως είναι έτσι, εσείς παιδιά τι λέτε;».

[η μέθοδος «project»]

Υπό αυτό το πρίσμα, έχει αναπτυχθεί και η μέθοδος του project (σχέδιο εργασίας). Σύμφωνα με αυτήν, τα παιδιά κατακτούν τη γνώση μαζί με την ομάδα τους, ψάχνουν να βρουν πηγές, αλλά και απαντήσεις για τα ερωτήματά τους. Η διαδικασία αυτή, όπως και κάθε άλλη, δεν εγγυάται επιτυχία στηριζόμενη απλώς και μόνο στη δομή της. Είναι αναγκαία προϋπόθεση η κατάλληλη εφαρμογή της μέσα στην τάξη, αλλά και η **σύμπνοια με το γενικότερο τρόπο λειτουργίας της τάξης**. Αν υποθέσουμε ότι η ομάδα συνήθως λειτουργεί σε ένα αυστηρό κλίμα, όπου οι αποφάσεις παίρνονται από τον/την παιδαγωγό και τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες ή να συνεργαστούν μεταξύ τους, θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο, αλλά μάλλον και ανούσιο να χρησιμοποιηθεί η παραπάνω μέθοδος. Αυτό συμβαίνει, καθώς ένας τέτοιος τρόπος προσέγγισης της γνώσης αποκτά νόημα όταν εναρμονίζεται στο πλαίσιο και ενισχύεται από αυτό. Όταν αντιμετωπίζεται ως μία τεχνική «σπόντα» στο στείο και δεδομένο πρόγραμμα του σχολείου, τότε δεν μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς δεν θα αποτελέσει κομμάτι της καθημερινότητάς τους και του τρόπου που έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τη μάθηση. Σε αυτήν την περίπτωση θα είναι μόνο ένα διάλειμμα από μια πιο βαρετή καθημερινότητα ή μια αγγαρεία την οποία υποχρεώθηκαν να κάνουν (Ντολιοπούλου,2005).

Εκείνο που έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μας προβληματίσει είναι κατά πόσον ακόμη και μία τέτοιας μορφής μέθοδος είναι αυτό που θέλουμε από το νηπιαγωγείο ή αν προτιμάμε να κινηθούν σε ακόμη πιο ελεύθερα επίπεδα τα παιδιά και μέσα από το δικό τους παιχνίδι και την επαφή τους με ποικίλα ερεθίσματα (τεχνητά ή φυσικά) να ενισχύουμε τη μάθηση. Αυτό τίθεται ως προβληματισμός, όπως συμβαίνει (ή, κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να συμβαίνει) και με κάθε μέθοδο που σκεφτόμαστε να εφαρμόσουμε στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής μας (είναι κατάλληλη για αυτήν την ομάδα παιδιών, έχουμε φτάσει σε κατάλληλο επίπεδο για να λειτουργήσουμε έτσι, έχει νόημα να το κάνουμε; κλπ).

[η μάθηση ως συλλογική διαδικασία]

Η μέθοδος που μόλις αναφέραμε βλέπει τη διαδικασία της μάθησης ως μία συλλογική διαδικασία, όπου τα μέλη της κάθε ομάδας μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον (πχ πώς είναι χτισμένες οι κυψέλες των μελισσών), αλλά και τις επιμέρους εργασίες (πχ. κάποιο παιδί θα ασχοληθεί με το κόψιμο και άλλο με το βάψιμο της κυψέλης που θα κατασκευάσουν για να αναπαραστήσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν) . Σε αυτό το σημείο τίθεται ένα άλλο ζήτημα: κατά πόσον η γνώση μπορεί να κατακτηθεί σε ομαδικό επίπεδο και τι σημαίνει αυτό. Η μάθηση ως γνωστόν συνιστά μία **πολύ προσωπική και ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο επεξεργάζεται τα ανάλογα ερεθίσματα και μέσα από αυτήν την επεξεργασία καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία και αποθηκεύει** (Ξωχέλλης,1978). Πώς, λοιπόν, μπορούν να χωρέσουν και άλλοι σε αυτό;

Αυτό που υποστηρίζω εδώ είναι ότι πράγματι η μάθηση και η κατάκτηση γνώσης είναι μια προσωπική εμπειρία. Παρόλα αυτά μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν έχει κανείς παρέα σε κάτι που κάνει για τον εαυτό του και μοιράζεται το ταξίδι ώσπου να φτάσει στο στόχο του/της. Μπορεί δηλαδή, στο τέλος, καθένας/ καθεμία από εμάς να κατακτήσει άλλη πτυχή αυτού με το οποίο ήρθαμε σε επαφή και να δώσουμε άλλη ερμηνεία με βάση τα ατομικά μας γνωστικά σχήματα (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen- Hoeksema, 2004), **αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν μπορούμε να συμπορευτούμε με άλλους ανθρώπους και να προσπαθήσουμε να συγκλίνουμε ως προς τα συμπεράσματα που θα οδηγηθούμε.** Πρέπει, όμως, να γίνει μία διευκρίνιση όσον αφορά την έννοια του «ομαδικού», καθώς πολλές φορές επικρατεί μία σχετική σύγχυση. Συνηθισμένη παρερμηνεία αυτού του όρου είναι να θεωρούμε ότι γίνεται κάτι ομαδικό όταν στην πραγματικότητα πρόκειται για απλή συνύπαρξη. Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις που η νέα γνώση αποτελεί αντικείμενο της ολομέλειας της τάξης και θα πρέπει να κατακτηθεί με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή ταυτοχρόνως από όλα τα παιδιά. Είναι, όμως, κάτι τέτοιο δυνατό; Γίνεται πράγματι να «μάθουμε» όλοι οι άνθρωποι το ίδιο πράγμα την ίδια ακριβώς στιγμή και ακόμη και αν αυτό είναι εφικτό γιατί θα πρέπει να συμβαίνει έτσι;

Η γνώση λοιπόν και η μάθηση έχουν ταυτιστεί με την υποχρεωτική επαφή με νέες πληροφορίες, χωρίς την αλληλεπίδραση και χωρίς τα περιθώρια για αποκλίσεις από το «σωστό». Σίγουρα μια τέτοια αντιμετώπιση δεν μπορεί να αφορά τον όρο «ομαδικό» πάντως.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος για να προσεγγίσουμε τη γνώση **είναι μάλλον τρόποι**. Αυτό εξαρτάται από την ιδεολογία που κρύβουμε από πίσω τόσο εμείς (παιδαγωγοί), όσο και γενικότερα το εκάστοτε σχολείο κι εκείνοι που το διαμορφώνουν. Για να μπορέσουμε, συνεπώς, να βρούμε τους κατάλληλους τρόπους για να αγγίξουμε τη νέα γνώση και όσο το δυνατόν να την κατακτήσουμε καλό είναι να είμαστε ανοιχτοί σε κάθε ευκαιρία και να μη στεκόμαστε μόνο σε μεθόδους που θεωρούμε κατάλληλες και ιδανικές. Τα όσα μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από μικρές καθημερινές εμπειρίες πιθανώς να παίζουν και πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους από εμπειρίες οργανωμένες και σχεδιασμένες για να προωθήσουν τη μάθηση.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφέρω ορισμένα **περιστατικά από την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης** (σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο του Βόλου) όπου ενώ δυσκολευόμασταν πολύ να συγκεντρώσουμε τα παιδιά για την υλοποίηση κάποιας δραστηριότητας (όπως καλούμασταν να κάνουμε), στη διάρκεια του διαλείμματος πραγματοποιήθηκαν οι πιο ενδιαφέρουσες κι εποικοδομητικές δράσεις, όπως όταν γράψαμε τους αριθμούς και τους κόψαμε για να κολληθούν στις πλάτες των παιδιών που θα έπαιζαν ποδόσφαιρο. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και ζητούσαν από μόνα τους να αφιερώσουμε χρόνο σε κάτι τέτοιο. Άλλη περίπτωση ήταν μια μέρα (πάλι στο διάλειμμα) όπου ένα κορίτσι μιλούσε με δυο κοπέλες από το διπλανό δημοτικό και της διάβαζαν ένα ποίημα που είχαν γράψει. Όταν πλησίασα να δω τι κάνουν διάβασα κι εγώ το ποίημα και πρότεινα να το αντιγράψω για να το επαναλάβουμε και στα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη. Τότε (εν τω μεταξύ είχαν μαζευτεί και άλλα παιδιά κοντά μας) έδειξαν μεγάλο και απροσδόκητο ενδιαφέρον να αντιγράψουν όλα τα παιδιά (αγόρια- κορίτσια).

Ένα αντίστροφο περιστατικό από τα «Μπισκούνια» σχετίζεται με την προσπάθειά μου να εφαρμόσω κάποια οργανωμένη δραστηριότητα που κάποιες φορές απέδωσε, ενώ άλλες όχι. Παρόλα αυτά, και στις περιπτώσεις που είχαμε τα επιθυμητά αποτελέσματα αυτό έγινε όταν το επέλεξαν τα παιδιά και όχι την ώρα που

αποφάσισα εγώ. Συνολικά, η έως τώρα πρακτική εμπειρία έχει δείξει ότι η μάθηση συμβαίνει όταν το παιδί θέλει να μάθει (ακριβώς όπως συμβαίνει και με τους ενήλικες). Άρα ίσως θα πρέπει να το λάβουμε υπόψη αυτό το στοιχείο και να το «εκμεταλλευτούμε» δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης εκεί και τότε που αυτό δεν είναι αναμενόμενο.

δ2. όρια

Τα όρια αποτελούν ακόμη ένα βασικό προβληματισμό κάθε παιδαγωγού. Για την ακρίβεια υπάρχουν δύο ερωτήσεις που τίθενται: **ποια** θα πρέπει να είναι τα όρια, αλλά και **πώς** μπαίνουν. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τον ίδιο διαχωρισμό που έγινε και παραπάνω, στην ενότητα περί γνώσης, μεταξύ περιεχομένου (τι) και εφαρμογής (πώς). Για αρχή, όμως, θα πρέπει να εξεταστεί και ο ίδιος ο όρος έξω από το παιδαγωγικό πλαίσιο. Όταν μιλάμε για όρια στην καθημερινή ζωή σε τι αναφερόμαστε; Και τελικά χρειαζόμαστε τα όρια και γιατί; Κάθε τι που κάνουμε έχει όρια και ποιος τα έχει βάλει; Για παράδειγμα, οι φιλικές, οι ερωτικές και οι επαγγελματικές μας σχέσεις έχουν όρια; Τα όρια, κατά μία έννοια, αποτελούν εκείνα τα κριτήρια που διαμορφώνουν μια σχέση. Όταν βρισκόμαστε μέσα στο λεωφορείο, παρόλο που μπορεί να έχουμε έρθει πολύ κοντά με κάποιον άγνωστο σε εμάς συνεπιβάτη, τα όρια μας υποβάλλουν ότι παρά τη στενή σωματική επαφή (λόγω συνθηκών), δεν επιτρέπεται να προχωρήσουμε σε κάποια περαιτέρω χειρονομία (πχ αγκαλιά). Ακόμη και η συνομιλία σε εκείνο το πλαίσιο είναι περιορισμένη και μπορεί να ερμηνευτεί διαφορετικά. Εκεί τα όρια, λοιπόν, επιβάλλονται από το κοινωνικό πλαίσιο που υποδεικνύει την ανάλογη συμπεριφορά για κάθε περίπτωση, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία.⁸ Από την άλλη, σε μια φιλική σχέση επίσης υπάρχουν όρια τα οποία δεν τίθενται απαραίτητως από τους άτυπους κοινωνικούς κανόνες (όπως στο παραπάνω παράδειγμα), αλλά δημιουργούνται από τα άτομα που συντελούν αυτή τη σχέση. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, όμως, η επίδραση των κοινωνικών κανόνων είναι μάλλον έντονη. Άρα όταν μιλάμε για όρια κι ελευθερία εννοούμε εκείνους τους κανόνες (άτυπους και μη) που υπάρχουν παντού γύρω μας από το πόσο μπορούμε να φάμε, πότε μπορούμε να μιλάμε και σε πάρα

⁸ Σε αυτό το σημείο μπαίνει ένα ερωτηματικό, διότι αυτή η θέση τίθεται υπό αμφισβήτηση και δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια. Είναι σίγουρο ότι αυτοί οι κοινωνικοί κανόνες διευκολύνουν την επικοινωνία των ανθρώπων ή εν τέλει την τυποποιούν και τη δυσχεραίνουν;

πολλές ακόμη καθημερινές διαδικασίες. Γιατί, όμως, έχει βάλει ο άνθρωπος τα όρια αυτά; Και συμφωνούμε με όλα;

Συχνά, τα όρια στο μυαλό μας έχουν μια αρνητική χροιά. Συνδέονται με κάτι επιβαλλόμενο και με κάτι που δεσμεύει την ελευθερία μας. Πιο συγκεκριμένα, συμβαίνει στην καθημερινότητα να επικρατούν δύο αντιφατικές, μεταξύ τους, και μάλλον ακραίες απόψεις. Υπάρχει μια μερίδα ανθρώπων που είναι «φανατικοί» υποστηρικτές των ορίων, των κανόνων και της αυστηρής τήρησής τους. Από την άλλη, βρίσκονται εκείνοι που έχουν δαιμονοποιήσει τα όρια και στο άκουσμα της λέξης «κανόνα» αντιδρούν αρνητικά. Φυσικά, δεν υπάρχουν μόνο αυτοί οι άνθρωποι γύρω μας, αλλά εμείς εκεί θα σταθούμε για την εξέλιξη της συζήτησης. Εκείνο, λοιπόν, που καλούμαστε να αναζητήσουμε τόσο ως άνθρωποι γενικώς, όσο και ως παιδαγωγοί είναι η χρυσή τομή. **Να εντοπίσουμε, δηλαδή, εκείνο το σημείο όπου τα όρια διευκολύνουν την ελευθερία και δεν την αφανίζουν.** Πώς, όμως, μπορεί να γίνει αυτό και ποιος/ ποια είναι σε θέση να αναλάβει τη δημιουργία των ορίων;

Υπάρχει άλλη μια έννοια που είναι συνυφασμένη με εκείνη των ορίων, κυρίως όταν αναφερόμαστε σε παιδαγωγικά ζητήματα. Αυτή είναι η έννοια της πειθαρχίας. Αντίστοιχα και με τα όρια υπάρχουν οπαδοί της πειθαρχίας, αλλά και επικριτές της. Τι είναι ιδανικό να συμβαίνει σε ένα «ελευθεριακό» πλαίσιο; Όταν μιλάμε για ένα περιβάλλον όπου η ελευθερία έχει πρωτεύοντα ρόλο, μπορεί να «χωρέσει» και η πειθαρχία;

Η απάντηση αυτών των ερωτημάτων δεν είναι καθόλου απλή. Αντιθέτως αποτελεί μια πολύ σύνθετη διαδικασία που και πάλι δεν μπορεί να εξασφαλίσει μόνιμα και απόλυτα αποτελέσματα. Δεν μπορούμε, ποτέ να απαντήσουμε με μεγάλη σιγουριά για το τι είναι ή δεν είναι πιο κατάλληλο. Εκείνο που είμαστε σε θέση να κάνουμε είναι να αναρωτιόμαστε διαρκώς για αυτό και εν τέλει να προσεγγίσουμε όσο το δυνατόν καλύτερες στρατηγικές ως προς την παιδαγωγική που εφαρμόζουμε.

δ2 [α] ερώτημα πρώτο: ποια όρια;

Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν, με τη συζήτηση γύρω από το ποια πρέπει να είναι τα όρια που θα μπουν στην τάξη. Συνήθως αυτό που προβληματίζει τους γονείς και τους/τις παιδαγωγούς είναι η «σωστή» κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Και ενώ μπορεί σε θεωρητικό επίπεδο να μιλάνε περί ελευθερίας, καινούριων αντιλήψεων

κλπ, τελικά να καταλήγουν σε στρατηγικές τύπου: «πες ευχαριστώ» ή «πες συγγνώμη για αυτό που έκανες». Πώς, όμως, μπορούμε να γνωρίζουμε ότι αυτές είναι οι κατάλληλες συμπεριφορές που θα πρέπει πάντοτε να ισχύουν και να υπάρχουν και άρα να τις αναπαράγουμε; Ποιος εγγυάται ότι δεν αποτελούν κι αυτές μηχανισμούς της ήδη υπάρχουσας κοινωνικής δομής που τυποποιούν τις σχέσεις μας για παράδειγμα; Στην πραγματικότητα αυτό δεν είμαστε σε θέση να το γνωρίζουμε. Ένας τρόπος για να κρίνουμε ποιες κοινωνικές συμπεριφορές θέλουμε να αναπαράγουμε και άρα να θέσουμε όρια ως προς αυτές είναι η δική μας συμφωνία με αυτές και τα συναισθήματα που μας προκαλούν. Εάν κρίνουμε, δηλαδή, ότι το να πει κανείς «ευχαριστώ» δημιουργεί θετικά συναισθήματα στον αποδέκτη, τότε μάλλον αυτή η τακτική είναι επιθυμητό να αναπαραχθεί και να εξαπλωθεί. Επίσης, υπάρχει και το κίνητρο ότι δε ζούμε αποκομμένοι σε μια διαφορετική κοινωνία, οπότε θα πρέπει τα παιδιά να εφοδιαστούν και με εκείνη τη γνώση που θα τους επιτρέψει να συνυπάρξουν σε οποιοδήποτε πλαίσιο μπορεί να βρεθούν. Αυτό δε σημαίνει ότι θα εναρμονιστούν με αυτό, αλλά θα μπορούν σίγουρα να επιβιώσουν και αν το επιθυμούν να επιφέρουν και αλλαγές σε αυτό.

Όταν προσπαθήσει κανείς να βιώσει την απόλυτη ελευθερία θα καταλάβει ότι αυτό δεν είναι δυνατό. Υπάρχουν πάρα πολλά εμπόδια (καταρχάς εσωτερικά), τα οποία μας οδηγούν, με ένα φυσικοποιημένο μάλλον παρά φυσικό τρόπο, στη δημιουργία ορίων. Έτσι συμβαίνει και στην παιδαγωγική. Αρχικά, ζητήματα ασφάλειας των παιδιών έρχονται από μόνα τους να κατακτήσουν τον πρωτεύοντα ρόλο όσον αφορά την καθημερινότητα και τη γέννηση κανόνων. Έπειτα, όταν πρόκειται για τη συνύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού ατόμων στον ίδιο χώρο, για αρκετό χρονικό διάστημα και με κάποιον κοινό στόχο (ή και όχι), προκύπτει ως ανάγκη η θεμελίωση κάποιων κανόνων. Το πιο συνηθισμένο επιχείρημα- παράδειγμα που χρησιμοποιείται υπέρ των κανόνων και των ορίων σε μια ομάδα είναι εκείνο για την ομαλή διεξαγωγή μιας συζήτησης. Για να μπορέσουν να συζητήσουν πολλοί άνθρωποι μαζί θα πρέπει να θεσπίσουν κάποιους κανόνες που να ορίσουν τον τρόπο που θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία, έτσι ώστε και να μιλήσουν όλοι και να ακούσουν όλοι, αλλά και να βγει κάποιο συμπέρασμα/ αποτέλεσμα. Έχει σημασία, όμως, ποιοι θα είναι αυτοί οι κανόνες που θα οργανώσουν τη συζήτηση. Διότι απέχουν κατά πολύ μεταξύ τους ένας κανόνας που λέει πως όταν μιλάει κάποιο άλλο μέλος της ομάδας δεν μιλάω παράλληλα, αλλά περιμένω να έρθει η σειρά μου και

εντελώς διαφορετική ιδεολογία κρύβει ο κανόνας μιλάω μόνο όταν μου δώσει το λόγο ο/η αρχηγός της ομάδας (εν προκειμένω συνήθως ο δάσκαλος/ δασκάλα). Άρα ακόμη και στην περίπτωση που λυθεί το ερώτημα του περιεχομένου «για ποιο ζήτημα θέλουμε να θέσουμε κάποια όρια» και πάλι προκύπτει το **θέμα της διατύπωσης** του κανόνα και ό, τι αυτή αντιπροσωπεύει. (Πυργιωτάκης, 2010).

Τα όρια μπορούν να αποτελούν μία στρατηγική της ομάδας για μεγαλύτερη λειτουργικότητα και αρμονία στην καθημερινή ζωή. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις που τα όρια δημιουργούνται για να εξυπηρετούν συμφέροντα και ανάγκες εξω-ομαδικές (Πεχτελίδης, 2011), με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στην ίδια την ομάδα και τις ανάγκες της. Σε αυτήν την περίπτωση επικρατεί άρνηση από τα ίδια τα μέλη της ομάδας να τα τηρήσουν. **Μια πρώτη απάντηση, λοιπόν, στο ερώτημα που θέσαμε για το περιεχόμενο, θα μπορούσε να είναι ότι αυτό αποτελεί απόρροια συζητήσεων όλης της ομάδας και μόνο οι εμπλεκόμενοι είναι σε θέση να το διαμορφώσουν.**

δ2 [β] πώς μπαίνουν τα όρια (διαδικασία)

Το «πώς» είναι εκείνο το άλλο ερώτημα που συχνά μας απασχολεί σε πολλές περιπτώσεις. Στην προκειμένη περίπτωση το «πώς» αφορά δύο ερωτήματα,. Το πρώτο είναι «**πώς δημιουργούμε τους κανόνες**». Το επόμενο ερώτημα είναι «**πώς τους τηρούμε**».

Ξεκινώντας από το **πρώτο ερώτημα** μπορούμε να στραφούμε στην παιδαγωγική βιβλιογραφία όπου συχνά απαντάται αυτό το ζήτημα. Από τα εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας (όπως ο Οδηγός Νηπιαγωγού) έως τα συγγράμματα με θέμα την Παιδαγωγική γίνεται συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να μπαίνουν οι κανόνες μέσα στην τάξη (Οδηγός Νηπιαγωγού, σ. 83- 84) .

Ωστόσο, παρά τις τόσες αναφορές και προτάσεις πάνω στο θέμα, αυτό που φαίνεται να συμβαίνει σε αρκετά σχολεία είναι να προκαθορίζονται οι κανόνες από τους ενήλικες και να ανακοινώνονται στα παιδιά. Ακόμη και στις περιπτώσεις, όμως, που αυτό δε συμβαίνει, αλλά πραγματοποιείται συζήτηση για τη δημιουργία των κανόνων της τάξης, προκύπτει προβληματισμός ως προς το βαθμό που η συζήτηση μπορεί να μην είναι καθοδηγούμενη από τους/ τις εκπαιδευτικούς. Οι «κλειστές»

ερωτήσεις⁹ είναι η μεγαλύτερη παγίδα για να πιστέψει ο/η εκπαιδευτικός ότι πραγματοποιεί διάλογο με τα παιδιά, αλλά χωρίς αυτό να συμβαίνει στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα, αν η ερώτηση είναι : «πιστεύετε ότι η τάξη μας πρέπει να είναι καθαρή;», με αυτόν τον τρόπο κατευθύνει τη συζήτηση αλλά και τις απαντήσεις των παιδιών εκεί που επιθυμεί, ειδικά όταν μιλάμε για προσχολικές ηλικίες.

Επίσης, είναι βασικό να ξεκινάει με ειλικρίνεια κανείς το διάλογο με τα παιδιά. Κατά την άποψή μου είναι προτιμότερο να προτείνει ο/η παιδαγωγός κάποιον κανόνα (ή κανόνες) που θέλει με ειλικρίνεια, παρά να κρύβεται πίσω από έναν υποτιθέμενο ανοιχτό διάλογο. Δεν πρέπει να υπάρξει παρεξήγηση πως όταν μιλάμε για ένα διάλογο ομάδας, όπου θέλουμε και τα παιδιά να έχουν ισότιμο ρόλο, αυτό δε σημαίνει πως θα αποκτήσουμε εμείς μικρότερο ρόλο σε αυτήν τη συζήτηση. Έχει και ο/η εκπαιδευτικός το δικαίωμα να πει την άποψή, την επιθυμία του/ της. Άρα στην περίπτωση που θέλει και κάποιο ενήλικο μέλος να προτείνει έναν κανόνα ή να θέσει κάτι που τον / την απασχολεί/ ενοχλεί είναι σημαντικό να το εκφράσει όπως ακριβώς θα έκανε σε μια ομάδα με συνομήλικους. Από εκεί και πέρα, όμως, να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις, αντιρρήσεις, ιδέες κλπ. Σίγουρα, σε θεωρητικό επίπεδο ακούγεται σαν μια πολύ πιο εύκολη διαδικασία ενώ στην πράξη αυτό μάλλον δεν είναι έτσι. Παρόλα αυτά είναι υποχρέωση κάθε εκπαιδευτικού να αφιερώσει την απαραίτητη ενέργεια, χρόνο και προσπάθεια, ώστε αυτές οι διαδικασίες να πραγματοποιούνται με κατάλληλους τρόπους για να έχουν νόημα και να μην είναι απλώς αποτελεσματικές για το άμεσο παρόν, αλλά να στοχεύουν μακροπρόθεσμα.

Το **δεύτερο ερώτημα** που τέθηκε ήταν πώς μπορούμε να τηρήσουμε τους κανόνες και τα όρια που βάλουμε. Νομίζω ότι για να δοθεί απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα πρέπει πρώτα να υπάρχει μια συνοχή ανάμεσα στα δύο ερωτήματα και τη γενικότερη ιδεολογία που κρύβεται από πίσω και που παράλληλα θέλουμε να κατασκευάσουμε (Πεχτελίδης,2011). Με αυτό εννοώ ότι αν, για παράδειγμα, ακολουθείται μια αυταρχική μέθοδος αυτό θα επηρεάσει τόσο το περιεχόμενο και τη διατύπωση των κανόνων, αλλά θα αποτυπώνεται και στη μέθοδο δημιουργίας (ή

⁹ Ως «κλειστές» ορίζονται οι ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν μόνο με μονολεκτική απάντηση και δεν αφήνουν περιθώρια στο άτομο που απαντά να εκφραστεί περαιτέρω. Σε αντιδιαστολή με αυτόν τον τύπο ερωτήσεων έχουμε τις «ανοιχτές» ερωτήσεις.

επιβολής) των κανόνων και στην τήρησή τους. Σε μια τέτοια περίπτωση, η επιβολή είναι μάλλον η πιο σίγουρη μέθοδος για τη διασφάλιση της τήρησης των κανόνων. Σε μια εναλλακτική παιδαγωγική προσπάθεια, όμως, όπου οι κανόνες έχουν συνδημιουργηθεί από όλους τους μετέχοντες, δεν θα ταίριαζε ως επόμενο βήμα η επιβολή. Κάτι τέτοιο θα ήταν μάλλον αντιφατικό και παραπλανητικό. **Είναι βασική προϋπόθεση να υπάρχει σύμπνοια μεταξύ των μεθόδων που χρησιμοποιούνται.** Έτσι εφόσον θα είχε προηγηθεί μια διαδικασία να δημιουργηθούν οι κανόνες από όλη την ομάδα, έπειτα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνο του βασικό κίνητρο για την τήρησή τους. Όταν κάποιος μέλος νιώθει μέρος του συνόλου (ομάδας) και ότι έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των κανόνων, τότε νιώθει και την ευθύνη που κατέχει και την ανάγκη να επιβεβαιώσει τη θέση και το ρόλο του. **Άρα αυτή η εμπλοκή των παιδιών και των ενηλίκων στη δημιουργία και θέσπιση των κανόνων και ορίων αποτελεί τον πρώτο παράγοντα για τη δέσμευσή τους σε αυτά.**

Υπάρχουν, όμως, και ορισμένα ακόμη στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ας πούμε, τα παιδιά (κυρίως τα πολύ μικρά, προ-προσχολικής ηλικίας) δεν είναι πάντα σε θέση να θυμούνται τι έχουν πει ή σε τι έχουν συμφωνήσει. Ο ρόλος των παιδαγωγών, λοιπόν, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να τους υπενθυμίζει τα όσα έχουν ειπωθεί και συμφωνηθεί και αυτό να το κάνει με θετικό τρόπο, κατανοώντας μια πιθανή δυσκολία των παιδιών για ανάκληση αυτών των στοιχείων. Αυτές οι υπενθυμίσεις καλό είναι να συνοδεύονται και από συζήτηση, ώστε να φρεσκάρεται στη μνήμη των παιδιών η διαδικασία της συζήτησης και διαπραγμάτευσης των κανόνων, αλλά και τα επιχειρήματα που είχαν χρησιμοποιηθεί πριν καταλήξουμε στον κανόνα. Στόχος όλων αυτών είναι η **ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας** (Elliot, Kratochwill, Cook, Travers, 2008).

Πριν ολοκληρώσουμε τη συζήτηση γύρω από τα όρια, την πειθαρχία και τους κανόνες, άλλο ένα σημείο που θα ήθελα να αναφέρω, από παιδαγωγικής κυρίως άποψης, είναι ότι **τα όρια θα πρέπει να είναι σταθερά.** Η σταθερότητα δεν θα πρέπει να σχετίζεται με την ευελιξία που καλό είναι να υπάρχει, αλλά είναι βασικό να μάθουμε να είμαστε συνεπείς ως προς το λόγο μας (ενήλικες και παιδιά). Αυτό αποτελεί μια προϋπόθεση για τη δημιουργία εκείνων των κοινωνικών δομών και σχέσεων που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε και που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουμε μέσω ποικίλων συλλογικών εγχειρημάτων. Η συνέπεια αυτή

επιφέρει καλή συνεργασία και σεβασμό μέσα στην ομάδα. **Βέβαια, στην περίπτωση που κάποιος κανόνας αρχίζει να μας φαίνεται δυσλειτουργικός ή μη επιθυμητός, τότε μπορούμε να τον ξαναθέσουμε σε συζήτηση και να αναλογιστούμε πάνω στην προηγούμενη απόφασή μας και στην εφαρμογή του.**

δ3. ο ρόλος των παιδαγωγών στην «ελευθεριακή» εκπαίδευση

Για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι όποιοι στόχοι πιθανόν τεθούν στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, ζωτικής σημασίας είναι οι άνθρωποι που θα το φέρουν εις πέρας. Ποιο ρόλο κατέχει, λοιπόν, ο/η παιδαγωγός στην «ελευθεριακή» εκπαίδευση;

Συχνά παρουσιάζονται παρερμηνείες της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης που υποδηλώνουν ότι οι παιδαγωγοί δεν είναι τίποτε περισσότερο από ανθρώπους που υπάρχουν μέσα στο χώρο μάθησης και επιβλέπουν για την ασφάλεια των παιδιών (κάτι σαν χωροφύλακες). Είναι αυτός, όμως, ο πραγματικός ρόλος ενός παιδαγωγού με «ελευθεριακές» αρχές; Ο ρόλος και η θέση που κατέχει ένας/ μία παιδαγωγός είναι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της παιδαγωγικής πρακτικής. Δυστυχώς, αρκετές φορές επικρατεί η λανθασμένη, κατά την άποψη μου, αντίληψη ότι ελεύθερο και «ελευθεριακό» σημαίνει ανεξέλεγκτο, ανοργάνωτο και χωρίς ειρμό. Πρόκειται για μια άποψη που θεωρώ ότι δεν ισχύει ή έστω δεν θα έπρεπε να ισχύει. Στις περιπτώσεις που επιθυμούμε, ως παιδαγωγοί, να δημιουργήσουμε για τα παιδιά ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που να τους προσφέρει ευκαιρίες για ανακάλυψη, πρωτοβουλία, πειραματισμό κλπ, τότε εμείς θα πρέπει να έχουμε εργαστεί πάρα πολύ για να δημιουργηθεί αυτό. Η θέση μου πάνω στο ζήτημα είναι ότι **όσο πιο ελεύθερο θέλουμε να είναι κάτι για τα παιδιά, τόσο περισσότερο πρέπει εμείς να έχουμε δουλέψει για αυτό και τόσο καλύτερα να το έχουμε οργανώσει**. Για να παρέχουμε στα παιδιά ερεθίσματα, πρέπει να προβλέψουμε για αυτά. Στην περίπτωση που κανείς επαναπαυτεί και θεωρήσει ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης δε σχετίζεται με οποιαδήποτε προετοιμασία ή οργάνωση, τότε θα υποβιάσει κατά πολύ τόσο την ίδια την εργασία του/της, αλλά και τα εφόδια που θα είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά. Οφείλουμε να έχουμε μια **σφαιρική αντίληψη** των πραγμάτων και **χωρίς να είμαστε παντογνώστες**, να είμαστε όμως πολύ καλά προετοιμασμένοι και ανοιχτοί στην αναζήτηση του νέου. Το πιο ιδανικό είναι να επιθυμεί κανείς/ καμία τα ίδια και για τον εαυτό του/της, οπότε να έχει και

την ανάγκη να ψάχνει και να οργανώνει την εργασία του/της. Η οργανωμένη και συστηματική εργασία δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να συνδεθεί με τις οργανωμένες/ τυποποιημένες δραστηριότητες κατά τις οποίες ο/η παιδαγωγός «κάνει μάθημα» στους μαθητές και στις μαθήτριες. Αντιθέτως, πρόκειται για κάτι πολύ πιο ελεύθερο που επιτρέπει στα παιδιά να βασιστούν στις δικές τους ικανότητες και κριτήρια ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Αυτό που προσπαθώ να διασαφηνίσω είναι ότι αυτή διαδικασία δεν είναι τόσο εύκολη στην οργάνωσή της όσο πιθανώς να ακούγεται.

[συναισθηματική υποστήριξη]

Πέρα από το ρόλο του/της δασκάλου/-ας που διευκολύνει το παιδί προς τη γνώση, ο/ η παιδαγωγός κατέχει πολλαπλούς ρόλους. Σημαντική είναι η **συναισθηματική υποστήριξη** των παιδιών από αυτόν τον άνθρωπο. Το κάθε παιδί σε αυτήν την ηλικία βιώνει τεράστιες αλλαγές στη ζωή του, καθώς βγαίνει για πρώτη φορά από το σπίτι του και πιθανώς να αισθάνεται απροστάτευτο και μόνο του. Ακριβώς εκεί θα πρέπει να επεμβαίνει ο/η εκπαιδευτικός δημιουργώντας ένα φιλικό κλίμα, το οποίο να «χωράει» κάθε παιδί στην ολότητά του. Ένα από τα δύσκολα έργα είναι να δώσει κανείς στα παιδιά να νιώσουν σαν να βρίσκονται σε ένα δεύτερο σπίτι, κατανοώντας όμως ότι δεν πρόκειται για σπίτι. Να νιώσουν ότι έχουν μια δεύτερη οικογένεια, χωρίς όμως το σχολείο να πάρει τη θέση της οικογένειάς τους. Οι διαφορές ανάμεσα σε αυτά τα ζητήματα είναι πολύ λεπτές όταν μιλάμε για παιδιά προσχολικής και προ-προσχολικής ηλικίας. Έτσι ο/ η νηπιαγωγός, για παράδειγμα, θα πρέπει να προσφέρει στο κάθε παιδί απλόχερα αγάπη και ασφάλεια, χωρίς όμως να παίρνει το ρόλο του γονέα και χωρίς να το διακρίνει από τα υπόλοιπα παιδιά. **Οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο χωρίς αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι να είναι άνισοι μεταξύ τους** (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008). Επίσης, πέρα από τη σχέση που αναπτύσσει ο/η παιδαγωγός με το παιδί, έχει σημασία να μεριμνήσει και για τη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας ανάμεσα στα παιδιά. Ο/η παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει αρκετά τον τρόπο που θα αναπτυχθούν οι κοινωνικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου, προωθώντας ανάλογες αξίες. Για παράδειγμα, όταν ο/η νηπιαγωγός αδιαφορεί σε ένα φαινόμενο διάκρισης ή απομόνωσης κάποιου παιδιού τότε ενισχύει αυτές τις συμπεριφορές. Αντίστοιχα, και στην περίπτωση που απαγορεύει τέτοιες καταστάσεις πάλι μπορεί έμμεσα να τις ευνοεί. Όταν, όμως, η διάθεση αυτού του ατόμου είναι

ειλικρινά θετική και προωθεί (δεν επιβάλλει) το ομαδικό πνεύμα σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, δείχνοντας πρώτα από όλα την ανάλογη θετική στάση προς όλα τα μέλη της ομάδας, τότε επηρεάζονται και τα παιδιά από αυτή τη συμπεριφορά. Η επίδραση αυτή είναι έμμεση, διακριτική και, κατά την άποψή μου, πιο αποτελεσματική. Μια μικρή διευκρίνιση σε αυτό το σημείο είναι ότι δε μιλάμε για την ανάπτυξη φιλικής σχέσης ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, αλλά για την **ανάπτυξη του σεβασμού** προς κάθε συμμαθητή και συμμαθήτρια, ανεξαρτήτως του βαθμού της εγγύτητας.

[ισότιμη σχέση παιδιών- παιδαγωγού]

Η εξουσία του δασκάλου/-ας αποτελεί ακόμη ένα βασικό εμπόδιο στην ανάπτυξη μιας ομαλής σχέσης με τα παιδιά. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως και οι παιδαγωγοί είμαστε άνθρωποι με τις αδυναμίες και τα προβλήματα μας. Η θέση που κατέχει εκ των προτέρων ο/ η παιδαγωγός στα πλαίσια μιας ομάδας με παιδιά δημιουργεί εμπόδια που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν. **Εκ των πραγμάτων, υπάρχει μια θέση ισχύος την οποία κατέχει ο/η παιδαγωγός και την οποία καλείται να διαχειριστεί εάν κι εφόσον θέλει να δημιουργήσει μια σχέση βασισμένη σε νέα, γερά και πιο δίκαια θεμέλια.** Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο, παρόλο που συχνά αναφερόμαστε με μεγάλη άνεση περί ισότητας ενηλίκων και παιδιών. Ωστόσο, πρόκειται για μια πολύ πιο σύνθετη διαδικασία, εσωτερικά κι εξωτερικά. Δεν είναι απλό να μιλάμε για ίση σχέση, όταν η ευθύνη ακόμη και για τα πιο βασικά ζητήματα (όπως τη σωματική ασφάλεια) ανήκει στο ένα μέλος. Άρα εξ' ορισμού η σχέση δεν μπορεί να είναι ισότιμη. Ο τρόπος, όμως, που το ενήλικο μέλος θα επιλέξει να εκμεταλλευτεί ή όχι τη θέση του παίζει σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω εξέλιξη των σχέσεων της ομάδας. Συνεπώς, η εξουσία υπάρχει, αλλά είναι επιλογή του/της νηπιαγωγού να τη χρησιμοποιήσει για την επιβολή των δικών του/της αποφάσεων ή να προσπαθήσει να τη μειώσει με στόχο μια πιο ομαδική αντιμετώπιση της κατάστασης. Σε ένα «ελευθεριακό» πλαίσιο, λοιπόν, είναι απαραίτητη προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να παραμερίσουν τυχόν εγωισμούς και ανασφάλειες, έτσι ώστε να δώσουν σε ολόκληρη την ομάδα δυνατότητα ίσης συμμετοχής.

[συνεργασία με οικογενειακό περιβάλλον]

Οι «αρμοδιότητες» των εκπαιδευτικών, όμως δεν περιορίζονται μόνο στη σχέση τους με τα παιδιά, αλλά επεκτείνονται και στη σχέση που θα αναπτύξουν με τους γονείς. Είναι βασικό να είναι σε θέση ο/η παιδαγωγός **να υποστηρίξει την οικογένεια του παιδιού** και να την ενισχύσει όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Η οικογένεια αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο όλων των παραγόντων στην ανάπτυξη ενός παιδιού (Οδηγός Νηπιαγωγού και Κιτσαράς,2001). Επιπρόσθετα, τις περισσότερες ώρες της ημέρας του ένα παιδί τις περνά στο σπίτι του και πάλι μαζί με την οικογένεια. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα οικογένεια για να εξασφαλίσουμε την επιθυμητή αλλαγή στο παιδί. Η βαρύτητα του ρόλου της οικογένειας, θεωρώ ότι πάει συνήθως αντιστρόφως ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Όσο πιο μικρό, δηλαδή, είναι ένα παιδί, τόσο πιο σημαντική η θέση της οικογένειας στη ζωή του. Με βάση αυτά, οι παιδαγωγοί καλούμαστε να έρθουμε σε επαφή με τους γονείς, να γνωρίσουμε (όσο το δυνατόν) το οικογενειακό περιβάλλον που βιώνει το παιδί και να προσπαθήσουμε να επιφέρουμε κάποιες αλλαγές που θεωρούμε ότι θα είναι απαραίτητες για την αρμονία στη ζωή του παιδιού. Αυτά, βέβαια χωρίς ποτέ να μειώνουμε και να υποτιμάμε την ίδια την οικογένεια. Ο συγκεκριμένος ρόλος, είναι αρκετά απαιτητικός, καθώς χρειάζονται πολύ λεπτοί χειρισμοί για να μπορέσει κανείς να επικοινωνήσει με άλλους ενήλικες και να **χτίσει μαζί τους μια σχέση εμπιστοσύνης** (κυρίως όταν υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις).¹⁰

Σε κάθε περίπτωση, το σίγουρο είναι ότι σε ένα «ελευθεριακό» εγχείρημα ο ρόλος που καλείται να έχει ο/η παιδαγωγός δεν είναι απλός και μονοδιάστατος. Αντιθέτως, αφορά μια πολυσύνθετη διαδικασία με πολλές και ποικίλες απαιτήσεις. Δεν θα πρέπει, όμως, να συγχέουμε την έννοια της αδιαφορίας με εκείνη της ελευθερίας. Αφήνω τα παιδιά να λειτουργήσουν ελεύθερα, δε σημαίνει αυτομάτως ότι εγώ δεν κάνω τίποτα κι απλώς κάθομαι. Εν αντιθέσει, σημαίνει ότι εγώ προσπαθώ πολύ για να τους γεννήσω νέα κίνητρα κι ευκαιρίες μάθησης (παντός τύπου μάθησης), αλλά και να χτίσω ένα περιβάλλον όσο το δυνατόν ισορροπημένο, θετικό

¹⁰ Ως προς αυτό το ζήτημα τίθεται κι ένας ακόμη προβληματισμός σχετικός με το «κοινό» στο οποίο μπορεί πρακτικά να απευθύνεται ένα «ελευθεριακό» σχολείο στην πράξη. Συχνά, προκύπτουν «ελευθεριακά» σχολεία που αφορούν μια συγκεκριμένη μόνο ομάδα ανθρώπων. Αυτός ο ελιτίστικος χαρακτήρας της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης θα πρέπει να μας προβληματίσει και να υπάρξει συζήτηση για την αποφυγή του.

και δεκτικό που να μην γυρνά την πλάτη στην εξωτερική πραγματικότητα, αλλά να αποτελεί μέρος αυτής.

ε. ανάλυση δεδομένων [εμπειρικό μέρος]

Ας προχωρήσουμε, λοιπόν, στην ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν μέσα από την επιτόπια, συμμετοχική παρατήρηση και αφορούν το εγχείρημα «Μπισκούνια». Η έρευνα αυτή εξέτασε τη συγκεκριμένη προσπάθεια σε δύο επίπεδα. Αρχικά, ως προς τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης και από την άλλη ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο. Με βάση αυτούς τους δύο άξονες θα αναλύσουμε και τα στοιχεία που πρόκειται να παραθέσουμε στη συνέχεια.

ε1. τρόπος λειτουργίας

Σε αυτό το κομμάτι της μελέτης θα προχωρήσω σε μια περιγραφή της δομής των «Μπισκουνιών», αλλά και των σχέσεων όπως αυτές προκύπτουν ανάμεσα στους μετέχοντες, προσπαθώντας να αναδείξω τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του εγχειρήματος ως προς την οργάνωσή του. Μας ενδιαφέρει, εδώ, να κατανοήσουμε εάν και γιατί τα «Μπισκούνια» αποτελούν παράδειγμα ενός εναλλακτικού τρόπου οργάνωσης που στηρίζεται στην αυτοοργάνωση των μελών του και κατά πόσον ένας τέτοιος τρόπος ανταποκρίνεται στα δεδομένα και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, ποιες αδυναμίες αλλά και ποια οφέλη μπορεί να έχει. Η συλλογή δεδομένων έγινε με την καταγραφή περιστατικών μέσα από την καθημερινή ζωή στα «Μπισκούνια». Επομένως, στο πρώτο αυτό μέρος της ανάλυσης θα αναφέρουμε ορισμένες περιπτώσεις από συνελεύσεις ή άλλες καθημερινές πρακτικές των ανθρώπων που μετέχουν στο εγχείρημα.

[γενικά για τα «Μπισκούνια»]

Πρώτα από όλα, θα πρέπει να αναφερθούμε σε ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά, όπως ότι πρόκειται για ένα αυτοδιαχειριζόμενο παιδικό στέκι που ξεκίνησε από μια ομάδα γονέων με στόχο τη δημιουργία ενός χώρου μάθησης¹¹ για τα παιδιά τους, έχοντας ως κοινό παρανομαστή την αντίθεσή τους στις ήδη υπάρχουσες παιδαγωγικές επιλογές. Με βάση αυτό ξεκίνησαν τις συναντήσεις και παράλληλα τις συνελεύσεις- συζητήσεις για να εξετάσουν πώς θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν

¹¹ Εδώ αποφεύγεται η χρήση του όρου «σχολείο» με την έννοια ότι αντιπροσωπεύει μια πιο παγιωμένη αντίληψη για τη μάθηση και το χώρο στον οποίο αυτή συντελείται. Παρόλα αυτά για τους σκοπούς της ερευνητικής αναφορά παρακάτω θα χρησιμοποιηθεί ο συγκεκριμένος όρος, παρά τη διαφοροποίηση.

αυτό το «όνειρο». Ύστερα από δύο περίπου χρόνια, και αφού πλέον τα παιδιά τους ήταν σε ηλικία κατάλληλη να πάνε σχολείο, αλλά και οι ίδιοι να υποστηρίξουν ένα τέτοιο εγχείρημα, προχώρησαν στη δημιουργία των «Μπισκουνιών», ως ένα παιδικό στέκι που λειτουργεί καθημερινά και σε ωράρια παιδικού σταθμού. Σε αυτό το σημείο απαραίτητη ήταν η εύρεση παιδαγωγών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονέων και να μπορούν να υποστηρίξουν αυτήν την προσπάθεια. Όλη η διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσω εβδομαδιαίων συνελεύσεων, στις οποίες πλέον συμμετείχαν γονείς και παιδαγωγοί με στόχο τη λήψη αποφάσεων για πρακτικά, αλλά και θεωρητικά ζητήματα. Μόλις λύθηκε και το θέμα του χώρου πλέον τα «Μπισκούνια» ήταν έτοιμα και για την πιο συστηματική λειτουργία τους.

ε1. [α] εξουσία

Ένα από τα πρώτα ζητήματα που προκύπτουν είναι η κατοχή της εξουσίας, η οποία **υπάρχει αλλά το πώς θα χρησιμοποιηθεί ή ποιοι θα την κατέχουν μπορεί να διαφέρει κατά πολύ από περίπτωση σε περίπτωση**. Σε ένα ιδιωτικό σχολείο, παραδείγματος χάριν, η εξουσία ανήκει συνήθως στον ιδιοκτήτη/-τρια που αναλόγως μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των συνεργατών του/της, των γονιών και των παιδιών, αλλά αυτό έγκειται στη δική του/της ευχέρεια. Η τελική απόφαση πάντως ανήκει αποκλειστικά σε αυτό το άτομο που θεωρείται αρμόδιο για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου, τα πράγματα είναι λίγο πιο περίπλοκα, καθώς οι αποφάσεις παίρνονται από το Υπουργείο, έπειτα σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει ο διευθυντής/-ντρια και τέλος ακολουθεί ο/η παιδαγωγός που αποφασίζει πώς θα διαχειριστεί τα διάφορα παιδαγωγικά θέματα που προκύπτουν στα πλαίσια της τάξης (Πυργιωτάκης, 2010· για επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Η πολυπλοκότητα του δημόσιου σχολείου αφορά κυρίως στην ελευθερία που επικρατεί και τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης, καθώς ο τρόπος λειτουργίας του εκάστοτε σχολείου κρίνεται από τις επιλογές των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτό (κυρίως διευθυντή/-ντριας, αλλά και των παιδαγωγών κάθε τάξης). Πρόκειται για μια ιδιάζουσα κατάσταση, στην οποία περιπλέκονται η κοινή εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου μαζί με τις ελεύθερες επιλογές των ανθρώπων που συνθέτουν το προσωπικό του εκάστοτε σχολείου.

ε1. [β] η συνέλευση

Στην περίπτωση των «Μπισκουνιών» η εξουσία μοιράζεται σε όσους συμμετέχουν. Για την ακρίβεια, **η εξουσία ανήκει αποκλειστικά στη συνέλευση και στις αποφάσεις της**. Όλο το εγχείρημα στηρίζεται πάνω σε αυτό. Όταν ένα θέμα προκύπτει μπαίνει ως θέμα συζήτησης για την επόμενη συνέλευση, δίνοντας τη δυνατότητα σε **κάθε μέλος να συμμετέχει ισότιμα**. Στις συνελεύσεις συμμετέχουν και οι παιδαγωγοί που επίσης έχουν λόγο στην όποια απόφαση. Οι συνελεύσεις πραγματοποιούνται σε εβδομαδιαία βάση. Τα παιδιά δε συμμετέχουν ενεργά στις συνελεύσεις, ωστόσο οι απόψεις τους (εκφρασμένες από τους γονείς) ακούγονται και συχνά λαμβάνονται υπόψη.

Ένα θέμα που προκύπτει από τις συνελεύσεις είναι ότι παρόλο που ακούγονται ως μια απλή διαδικασία, στην πραγματικότητα αυτό δεν ισχύει. Η συνέλευση για να λειτουργήσει αποτελεσματικά προϋποθέτει εμπειρία σε τέτοιου τύπου διαδικασίες. Απαιτείται υπομονή, χρόνος για να βρεθούν οι κατάλληλοι για την εκάστοτε ομάδα τρόποι οργάνωσης της συζήτησης και ικανότητα διαλόγου. Συχνά, ενώ πιστεύουμε ότι είμαστε σε θέση να συμμετέχουμε σε μια συζήτηση και να συναποφασίσουμε με άλλους ανθρώπους, όταν τελικά αυτό συμβαίνει συναντάμε δυσκολίες. Είναι αρκετά σύνθετη η λήψη αποφάσεων μέσω μιας συνέλευσης, ιδίως όταν ακολουθείται η διαδικασία της ομοφωνίας και όχι της πλειοψηφίας.

Στις συνελεύσεις των «Μπισκουνιών» οι **δυσκολίες** αυτές προέκυψαν και χρειάστηκε χρόνος για την αντιμετώπισή τους. Τον πρώτο καιρό, για παράδειγμα, οι συνελεύσεις διαρκούσαν πολλές ώρες, χωρίς όμως να αποδίδουν αναλόγως. Συνέβαινε συχνά ολόκληρη η συνέλευση να αφιερώνεται σε ένα μόνο θέμα και ορισμένα μέλη να μονοπωλούν τη συζήτηση, με αποτέλεσμα να χάνεται ο ειρμός του διαλόγου. Σταδιακά, αυτό διορθώθηκε. Σημαντικό ρόλο για αυτό έπαιξε η τριβή με τη διαδικασία καθαυτή, η οικειότητα μεταξύ των μελών, η περαιτέρω γνωριμία μεταξύ τους, αλλά και το γεγονός πως τα θέματα που πλέον προέκυπταν ήταν λιγότερα και πιο ξεκάθαρα. Ένα στοιχείο που ήταν εμφανές το πρώτο χρονικό διάστημα ήταν η έλλειψη εγγύτητας μεταξύ των μελών και η απουσία της ενότητας (ως ομάδα) που επηρέαζε και την εξέλιξη των συνελεύσεων. Επιπλέον, στις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τις συνελεύσεις των «Μπισκουνιών» σημαντικό ρόλο έπαιξε η ανοιχτή ματιά με την οποία αντιμετωπίστηκε το όλο εγχείρημα. Πιο ειδικά, θα

μπορούσαμε να πούμε ότι το χαρακτηριστικό-ατού του εγχειρήματος ήταν παράλληλα και η αδυναμία του. Για να γίνουμε πιο σαφείς, από την αρχή υπήρξε μια κοινή βάση όσων συμμετείχαν στα «Μπισκούνια» που αφορούσε το τι δε θέλουν να είναι το εγχείρημα. Αυτό που δε συζητήσαν ήταν το τι θέλουν· δεν υπήρχε δηλαδή εξ' αρχής μια κοινή, προκαθορισμένη πορεία σχετικά με το περιεχόμενο ή τις πρακτικές που θα ακολουθηθούν. Έτσι η ασάφεια αυτή συχνά οδηγούσε σε σύγχυση κατά τις συνελεύσεις, καθώς ένα μικρό θέμα μπορεί να συζητούνταν για πολλές ώρες με κάθε γονέα ή παιδαγωγό να υποστηρίζει τη δική του/της οπτική. Κάθε μέλος είχε φανταστεί τα «Μπισκούνια» με έναν συγκεκριμένο τρόπο που πολλές φορές ερχόταν και σε σύγκρουση με των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Με τον καιρό τα βασικά ζητήματα λύθηκαν και τα «Μπισκούνια» άρχισαν να βρίσκουν τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα από την καθημερινότητα. Με αφετηρία τα κοινά σημεία (πχ. όχι τιμωρίες, σεβασμός στο ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού κλπ) ξεκίνησε η εφαρμογή στην πράξη. Όταν ένα πιο ειδικό ζήτημα προέκυπτε, όπως για παράδειγμα οι έντονοι τσακωμοί των παιδιών κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας, τότε το έθεταν οι παιδαγωγοί ως θέμα για τη συνέλευση και εκεί γινόταν διάλογος, τόσο για τον τρόπο που το χειρίστηκαν οι ίδιες οι παιδαγωγοί, όσο και για πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Πιο συνήθης, όμως, είναι η ενασχόληση με πρακτικά ζητήματα κατά τη συνέλευση, όπως οικονομικά, νομικά, ζητήματα χώρου κλπ. Όλα τα θέματα περιπλέκονται μεταξύ τους και έτσι μπορεί να ξεκινήσει η κουβέντα με κεντρικό θέμα την εύρεση χώρου και να καταλήξει στο πώς θα διαμορφωθεί αυτός ο χώρος και τι παιδαγωγική ιδεολογία μπορεί αυτές οι επιλογές να κρύβουν από πίσω.

Όσον αφορά στο **διαδικαστικό κομμάτι**, οι συνελεύσεις απέκτησαν έναν συγκεκριμένο και πιο συστηματικό τρόπο λειτουργίας, σύμφωνα με τον οποίο κάποιος/α ορίζεται ως «συντονιστής» και διευκολύνει τη συζήτηση υπενθυμίζοντας τα υπόλοιπα θέματα που πρέπει να συζητηθούν και το χρόνο που απομένει, ανακεφαλαιώνοντας στο κλείσιμο κάθε θεματικής κλπ. Αυτό φάνηκε να είναι αναγκαίο προς το παρόν για την ομαλή διεξαγωγή των συνελεύσεων και έδωσε μια λύση στο πρόβλημα που υπήρχε. Ίσως μελλοντικά να μη χρειάζεται ο ρόλος του «συντονιστή» και να είναι σε θέση η ομάδα να συντονίζεται από μόνη της. Αντίστοιχα, και σε άλλα θέματα που προέκυπταν δόθηκαν λύσεις μέσα από την ίδια την ομάδα με στόχο την πιο εύρυθμη λειτουργία της.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εξουσία σε αυτήν την περίπτωση μοιάζει να εξαλείφεται μέσω της ίσης κατανομής της ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Κάθε ένας και καθεμία που συμμετέχει, έχει το δικαίωμα λόγου και συμβολής στις αποφάσεις, και όταν κάποιος/ κάποια ενοχλείται από κάτι τότε αυτό μπαίνει ως θέμα προς συζήτηση με στόχο την εύρεση κοινής λύσης.

ε1. [γ] υποχρεώσεις

Πέρα, όμως, από τα δικαιώματα και τη μοιρασιά της εξουσίας, αντίστοιχα **μοιράζονται και οι υποχρεώσεις**. Όλες οι δουλειές αφορούν όλους τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες. Το σκεπτικό πίσω από κάθε συλλογική προσπάθεια είναι να συμβάλλουν όλοι σε όλα και να υπάρχει **αλληλοβοήθεια**. Για να μπορεί, όμως, αυτό να υλοποιηθεί πρέπει όλα τα μέλη να έχουν ανεπτυγμένα κάποια κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνική αλληλεγγύη, η ικανότητα για συνεργασία κ.ά. Επιπροσθέτως, πρέπει να ληφθεί υπόψη η αφοσίωση που απαιτεί η συμμετοχή σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Χρειάζεται κανείς να αφιερώσει χρόνο και ενέργεια για να μπορέσει να πετύχει μια τέτοια προσπάθεια. Καταρχάς, η συμμετοχή στις συνελεύσεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία γενικότερα. Ένα αυτοδιαχειριζόμενο εγχείρημα αποκτά υπόσταση μέσα από τη συμμετοχή όσων εμπλέκονται σε αυτό, διαφορετικά πεθαίνει και δεν έχει τίποτα να δώσει. **Τα ίδια τα άτομα, λοιπόν, είναι το εγχείρημα· χωρίς τη συμμετοχή τους αυτό δεν μπορεί να υπάρξει**. Συνεπώς, και οι πρακτικές/χειρωνακτικές εργασίες δεν μπορούν να γίνουν εάν δεν υπάρχει η συμβολή των μελών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η καθαριότητα. Ο γενικός καθαρισμός πραγματοποιείται στα «Μπισκούνια» δύο φορές την εβδομάδα (Δευτέρα και Παρασκευή). Αυτή η εργασία αποτέλεσε συχνό προβληματισμό της ομάδας, ως προς τον πιο κατάλληλο τρόπο οργάνωσης της. Η πρώτη ιδέα ήταν εκείνη της κυκλικότητας, σύμφωνα με την οποία κάθε ζευγάρι γονέων αναλάμβανε το καθάρισμα για μία εβδομάδα (Δευτέρα και Παρασκευή). Με αυτόν τον τρόπο, κάθε οικογένεια θα ήταν υπεύθυνη για την καθαριότητα περίπου μία φορά στον ενάμισι μήνα. Παρόλα αυτά, παρουσιάστηκαν διάφορα εμπόδια και κάποιες οικογένειες επιβαρύνθηκαν περισσότερο. Έτσι αναζητήθηκε νέα λύση. Μια ιδέα ήταν να μοιράσουν τα έξοδα και να αναθέσουν σε κάποιον εκτός ομάδας να αναλάβει την καθαριότητα. Αυτό επίσης δοκιμάστηκε για ένα διάστημα, αλλά δε λειτούργησε. Τελικά, αυτό που έως και τώρα ισχύει και σε γενικές γραμμές λειτουργεί είναι ένας συνδυασμός των δύο. Μέσα στο χώρο των

«Μπισκουινιών» υπάρχει αναρτημένο ένα χαρτί με τις Δευτέρες και Παρασκευές του κάθε μήνα. Κάθε γονέας μπορεί να δηλώσει το όνομά του/ της κάτω από την ημερομηνία που επιθυμεί να καθαρίσει και σε συνεργασία με μία από τις παιδαγωγούς που έχει αναλάβει να βοηθά σε αυτό το κομμάτι, ετοιμάζουν το χώρο. Αντίστοιχα, πολλές χειρωνακτικές εργασίες (όπως η κατασκευή «φράχτη») έχουν προκύψει ανά διαστήματα και οι γονείς τις έχουν αναλάβει και φέρει εις πέρας. Γενικώς, το σκεπτικό είναι πως όσα πράγματα μπορούν να κάνουν μόνοι τους, τα κάνουν και προσπαθούν να λύνουν τις ανάγκες τους αναμεταξύ τους, ώστε να υπάρχει μια σχετική αυτονομία και συλλογική διάθεση.

ε1. [δ] σχέσεις μεταξύ των μελών

[σχέσεις μεταξύ οικογενειών που μετέχουν]

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε από μια (μικρότερη αρχικά) ομάδα γονέων που επί δύο έτη έκανε συναντήσεις και συζητήσεις με στόχο να πραγματοποιήσουν το κοινό τους όραμα. Όπως, όμως, είναι λογικό δε θα μπορούσαμε να μιλάμε για μια σχολικού τύπου δομή αν η ομάδα δεν είχε μεγαλώσει. Έτσι σταδιακά προστέθηκαν και άλλες οικογένειες που με τη σειρά τους έδωσαν νέα χαρακτηριστικά στο εγχείρημα. **Η αύξηση αυτή των ατόμων, όπως συνήθως συμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις, επηρέασε και μετέτρεψε τη δυναμική της ομάδας.** Πέρα από τις βασικές σταθερές που ένωσαν όλα τα μέλη σε πρώτο επίπεδο, ακολούθησαν πολλοί προβληματισμοί αναφορικά με την περαιτέρω εξέλιξη της προσπάθειας. Κάθε μέλος και κάθε ζευγάρι γονέων κουβαλούσε διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις και όνειρα, ανεξαρτήτως της κοινής βάσης που τους έφερε κοντά στην αρχή. Ακόμη και οι διαφορές στον τρόπο επικοινωνίας, αλλά και το διάστημα εξοικείωσης και γνωριμίας που χρειάζεται για να ενταχθούν νέα μέλη σε μια ομάδα αποτέλεσαν σημαντικά στοιχεία για τη λειτουργία των «Μπισκουινιών» ως ομάδα.

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς που συμμετέχουν στα «Μπισκούνια» παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά, τόσο ιδεολογικά, όσο και στον ευρύτερο τρόπο ζωής τους, γεγονός που διευκόλυνε εξ' αρχής τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία.¹² Όπως φάνηκε από τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο

¹² Αυτό μπορεί να ενέχει και κινδύνους ως προς τη δυνατότητα διεύρυνσης τους εγχειρήματος.

εγχείρημα και την παρακολούθηση της εξέλιξής του, η συμπάθεια και γενικώς τα θετικά συναισθήματα μεταξύ των μελών μιας ομάδας αποτελούν βασικό παράγοντα για την «καλή» επικοινωνία μέσα σε αυτήν (Hogg & Vaughnan, 2010). Αυτό, άλλωστε, έγινε ξεκάθαρο στις περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν διαφωνίες. Οι σχέσεις μέσα σε μια ομάδα δοκιμάζονται συνεχώς, ιδίως όταν πρόκειται για ένα εγχείρημα νέο που δεν έχει κάποια σίγουρα θεμέλια, στα οποία θα μπορούσαν να πατήσουν οι συμμετέχοντες για να προχωρήσουν¹³. Όταν το κάθε τι αποτελεί μια νέα πρόκληση κι ένα θέμα συζήτησης για δεκαπέντε οικογένειες, πολλά είναι τα πιθανά προβλήματα. Έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση και ειδικά κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας των «Μπισκουνιών», υπήρχαν συχνά διαφωνίες που μπορούσαν εύκολα να οδηγήσουν σε σύγκρουση ή ακόμη και διάλυση της ομάδας. Κάτι τέτοιο, όμως, δε συνέβη. Η ομάδα, αν και ακόμη άπειρη σε τέτοιες διαδικασίες, είχε την ωριμότητα και την καλή διάθεση να προσπαθήσει με ένα πνεύμα ένωσης και όχι διάσπασης προς την ανάπτυξη του εγχειρήματος. Σε αυτό σημαντικό ρόλο έπαιξε μάλλον η βαθιά επιθυμία αυτών των ανθρώπων να πετύχει η εναλλακτική αυτή λύση που δημιούργησαν για τα παιδιά τους. Σταδιακά, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων βελτιώθηκαν κι άλλο. Σε αυτό επέδρασαν θετικά τόσο ο χρόνος που έχει την ιδιότητα να δημιουργεί οικειότητα μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και η μείωση των προβλημάτων, καθώς τα «Μπισκούνια» απέκτησαν πλέον ένα δικό τους ρυθμό και τρόπο λειτουργίας.

[σχέσεις παιδαγωγών]

Οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, όμως, δεν είναι οι μόνες που απασχολούν αυτήν την έρευνα. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών αποτελεί άλλο ένα αξιοσημείωτο ζήτημα. Οι παιδαγωγοί, επιλέχθηκαν από την ομάδα γονέων, με στόχο να φέρουν εις πέρας το όνειρο· ωστόσο, δε γνωριζόμασταν μεταξύ μας πριν τη συνεργασία στα «Μπισκούνια». Επίσης, καθώς δεν υπήρχε ένα σαφώς προκαθορισμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, η δράση μας ήταν ελεύθερη αν και μέσα στα όρια που είχαν τεθεί (όχι τιμωρίες, σεβασμός στο ρυθμό του κάθε παιδιού, κλπ). Όπως κάθε άνθρωπος έχει δικό του τρόπο να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και να τη διαχειρίζεται έτσι και κάθε παιδαγωγός, ως άνθρωπος που είναι, παρουσιάζει

¹³ Σε αυτό το σημείο γίνεται σύγκριση με αντίστοιχα εγχειρήματα που ακολουθούν εξ' αρχής ένα πολύ συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, όπως είναι τα σχολεία Waldorf στην Αθήνα. (π.χ. βλέπε: karydia.org/Karudia/Mia_emera_ston_paidokepo_Waldorf.html, rodianewschool.blogspot.gr)

το ίδιο αυτό χαρακτηριστικό της μοναδικότητας. Από τη στιγμή που το περιβάλλον μας επέτρεπε να χειριστούμε όπως εμείς κρίναμε καλύτερα τα διάφορα περιστατικά, αυτό μπορούσε να οδηγήσει έως και στη σύγκρουση. Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και με τους γονείς, η μεγάλη επιθυμία να λειτουργήσει το εγχείρημα βοήθησε στο να βρεθούν δίοδοι επικοινωνίας και εν τέλει κοινές (ή και όχι) λύσεις. Την πρώτη περίοδο, έλειπε ο διάλογος μεταξύ των παιδαγωγών και αυτό προκαλούσε δυσκολίες στη ροή και αρμονία της καθημερινής ζωής στα «Μπισκούνια», καθώς οι εντελώς διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης του ίδιου γεγονότος συχνά προκαλούσαν σύγχυση. Αυτό σύντομα άλλαξε και καθορίστηκαν κάποιες εβδομαδιαίες συναντήσεις των παιδαγωγών που βελτίωσαν τη συνεργασία μεταξύ τους και κατά συνέπεια φάνηκε να επηρεάζουν και τη γενικότερη λειτουργία της «τάξης».

Έως τώρα έγινε αναφορά στις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους ομάδων ενηλίκων (γονείς μεταξύ τους και παιδαγωγοί μεταξύ τους), αλλά ακόμη δεν έχει γίνει αναφορά στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά και στις σχέσεις όλων των μελών ανάμεσά τους (πχ σχέση παιδιών και παιδαγωγών).

Όπως ίσως να διαφαίνεται από το περιεχόμενο ολόκληρης της εργασίας, η προσέγγιση που έχει επιχειρηθεί στην περίπτωση που μελετάμε είναι παιδοκεντρική (Πυργιωτάκης,2010), δηλαδή θέτει τα παιδιά στο επίκεντρο και με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους χτίζει εκείνο το περιβάλλον που θα ευνοήσει την ανάπτυξή τους. Δεν πρέπει να αγνοείται, βέβαια, το γεγονός ότι όσο κι αν υπάρχει θέληση για ένα παιδαγωγικό σύστημα βασισμένο απόλυτα στις ανάγκες κι επιθυμίες των παιδιών, οι επιθυμίες και ανάγκες των γονέων και των παιδαγωγών είναι εξίσου σημαντικές ως προς την επίδραση που ασκούν στη δημιουργία του. Αυτό πρέπει να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη, ειδικότερα όταν υπάρχει η διάθεση να μειωθεί αυτή η επιβολή της εξουσίας των ενηλίκων.

[σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά]

Πρώτα, όμως, θα ασχοληθούμε με το κοινωνικό δίκτυο που έχουν αναπτύξει τα παιδιά αναμεταξύ τους. Οι ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν στα «Μπισκούνια», όπως έχουμε ήδη αναφέρει, κυμαίνονται από δύομισι έως τεσσεράμισι περίπου ετών. Πρόκειται, δηλαδή, για παιδιά «προ- προνηπιακής

ηλικίας¹⁴». Σε αυτήν την περίοδο της παιδικής ηλικίας τα παιδιά (κυρίως τα μικρότερα) βρίσκονται στα πρώτα στάδια συνειδητοποίησης της ιδιοκτησίας, κατανοούν δηλαδή πρώτα τον εαυτό τους και τα όρια αυτού κι έπειτα ό, τι μπορεί να τους ανήκει (πχ αντικείμενο), θέλοντας κυρίως να διαφοροποιήσουν τον εαυτό τους από τον άλλον. Πάνω σε αυτή τη μεταβατική στιγμή της ζωής τους καλούνται να ξεπεράσουν αυτό που μόλις γνώρισαν και να μοιραστούν με άλλα παιδιά τα κτήματά τους, αλλά και την αποδοχή των ενηλίκων. Όσον αφορά το δεύτερο στοιχείο, τα παιδιά, συνήθως, μέχρι τη στιγμή που μεταβαίνουν στο σχολείο χαίρουν της πλήρους αποδοχής και προσοχής από τους γονείς (ειδικότερα όσα παιδιά δεν έχουν αδέρφια), αλλά στο σχολείο αυτή η κατάσταση αλλάζει. Η νέα τους «μαμά» (παιδαγωγός) μοιράζει την αποδοχή, τα συναισθήματα και την προσοχή της σε όλα τα παιδιά και η μοναδικότητα αυτή χάνεται απότομα. Είναι μάλλον εύκολο να καταλάβει κανείς τη σκληρότητα που έχει αυτό ως γεγονός για το παιδί και τη δυσκολία που εκείνο αντιμετωπίζει να διαχειριστεί μια τόσο δυσάρεστη και απειλητική για την ηρεμία του κατάσταση. Έτσι κατά το πρώτο διάστημα στα «Μπισκούνια» επικρατούσε ένα «ανταγωνιστικό» κλίμα μεταξύ των παιδιών, **καθώς κάθε τι μπορούσε να ιδωθεί ως πηγή διαφωνίας και ως αντικείμενο διεκδίκησης**. Εφόσον, μάλιστα, δεν είχαν ακόμη αναπτύξει κάποιο συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης αυτών των διεκδικήσεων, χρησιμοποιούσαν εκείνον που εύρισκαν ευκολότερο και πιο αποτελεσματικό: τη «σωματική βία»¹⁵. Αυτή η κατάσταση σταδιακά άλλαξε και με το πέρασμα του χρόνου πλέον δεν παρουσιαζόταν αυτό ως φαινόμενο. Με τη βοήθεια των δικών μας παρεμβάσεων (παιδαγωγών), αλλά και με τη μεταξύ τους τριβή, τα παιδιά έμαθαν να χειρίζονται τις όποιες διαφωνίες τους και αυτό όχι παραβλέποντας τις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σχέση του Χ. με τη Ψ. Κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας βρίσκονταν διαρκώς σε διαμάχη ή δεν είχαν καμία επαφή. Ο Χ. αντιμετώπιζε μεγάλη δυσκολία να μοιραστεί τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά, καθώς ήταν η πρώτη φορά που ερχόταν σε επαφή με συνομήλικά του παιδιά. Από την άλλη, η Ψ. είχε συνηθίσει από το σπίτι της να συζητάνε μαζί της για οτιδήποτε και με όμορφο τρόπο, με αποτέλεσμα να δείχνει μεγάλη ευαισθησία σε αρνητικές συμπεριφορές, όπως εκείνες του Χ. Αυτή η κατάσταση άλλαξε σταδιακά με την

¹⁴ Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται και ως «βρεφική ηλικία». [Βλ. Feldman, R. S, Τόμος Α, (2009), σ. 234-265]

¹⁵ Αυτό μπαίνει σε εισαγωγικά, διότι η χρήση του όρου για αυτές τις ηλικίες χρησιμοποιείται εδώ κάπως ενδεικτικά και για επεξηγηματικούς λόγους και δεν θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται στις συμπεριφορές των παιδιών αυτής της ηλικίας.

εξοικείωση των παιδιών, με τις παρεμβάσεις των παιδαγωγών και των γονέων. Το γενικότερο κλίμα του σχολείου προωθούσε το διάλογο, οπότε στις περιπτώσεις που είχαμε σύγκρουση μεταξύ των δύο παιδιών, αντί να τα χωρίσουμε ή να τα τιμωρήσουμε επιλέγαμε να αφιερώσουμε χρόνο μαζί τους και να τα θέσουμε σε συνθήκες συζήτησης και επίλυσης του προβλήματος τους. Εμείς, δηλαδή, λειτουργούσαμε ως διευκολυντές, υποδεικνύοντάς τους τρόπους αντιμετώπισης των διαφορών τους. Τα δύο αυτά παιδιά πλέον αποτελούν παράδειγμα στενής φιλίας μέσα και έξω από την τάξη και φαίνονται να απολαμβάνουν τη νέα αυτή μορφή σχέσης που έχουν αναπτύξει. Τώρα πλέον όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία είναι σε θέση (τις περισσότερες φορές) να τη διαχειριστούν μόνα τους. Δίνοντας ένα πιο συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη, ο Χ. τράβηξε από την Ψ. το παιχνίδι που κρατούσε στα χέρια της. Εκείνη αντέδρασε κλαίγοντας. Ο Χ. την κοίταξε για λίγα δευτερόλεπτα και ύστερα την πλησίασε, της έδωσε πίσω το παιχνίδι της και της είπε «Να πάρ' το Ψ. Δεν ήθελα να στο πάρω. Όταν τελειώσεις θα μου το δώσεις να παίξω κι εγώ;» κι εκείνη χαμογέλασε και του απάντησε καταφατικά. Τελικά έπαιξαν μαζί.

Ένα στοιχείο που χαρακτήρισε τα «Μπισκούνια» αυτή τη χρονιά και που κρίνω ότι επηρέασε αρκετά τις σχέσεις της ομάδας ήταν οι **συχνές αλλαγές στη σύστασή της**. Κάποια παιδιά εγκατέλειψαν στα μισά της χρονιάς, ενώ κάποια άλλα άρχισαν να συμμετέχουν τότε. Με δεδομένη αυτήν την κινητικότητα, η ομάδα έπρεπε να είναι ευέλικτη και να ανακαλύπτει τρόπους ομαλής ένταξης των νέων μελών (αυτό αφορά και τα παιδιά και τους γονείς). Κάθε νέο παιδί έπρεπε να γνωριστεί με τα υπόλοιπα, να μάθει τους τρόπους λειτουργίας της τάξης και σιγά-σιγά να γίνει μέρος του συνόλου. Η διαδικασία αυτή απαιτούσε μικρά βήματα, ώστε σταδιακά να κερδίσει το νέο μέλος τη θέση του στο παιχνίδι και τελικά στην ομάδα. **Κατά τους τελευταίους μήνες, αυτό που έδειξαν οι παρατηρήσεις ήταν ότι τα παιδιά αποτελούσαν πλέον μια δεμένη ομάδα με δικούς της κώδικες επικοινωνίας αρκετά ανοιχτή σε νέα μέλη και ευέλικτη στους τρόπους λειτουργίας και οργάνωσης της**. Ανάμεσα στα παιδιά δεν παρουσιάζεται (ούτε παρουσιάστηκε εξ' αρχής) το φαινόμενο της «κλίκας» με παιδιά στο περιθώριο. Ακόμη και στις περιπτώσεις που κάποια παιδιά εμφάνιζαν μια «αντιπάθεια» μεταξύ τους αυτό επηρέαζε μόνο το βαθμό εγγύτητας μεταξύ τους και όχι τη θέση τους μέσα στο σύνολο.

Μία γενική παρατήρηση είναι ότι οι «εξωσχολικές» σχέσεις των γονέων ενισχύουν και τις σχέσεις των παιδιών τους. Στην περίπτωση των «Μπισκουινιών» τα παιδιά δεν αντιμετώπιζαν ως απλούς συμμαθητές και συμμαθήτριες τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά ως φίλους μέσα και έξω από το σχολείο. **Επίσης, η σχέση των παιδιών με τους ενήλικες διακρίνεται από άνεση και όχι τυπικότητα που δημιουργεί συνήθως το δίπολο ενήλικας – παιδί, το οποίο εδώ δεν υπήρχε ως παράγοντας οργάνωσης των σχέσεων.** Τα παιδιά ένιωθαν εξοικείωση με τα περισσότερα μέλη της ομάδας, ανεξαρτήτως της ηλικίας.

[σχέση γονέων- παιδαγωγών]

Τέλος, θα αναφερθώ στο κομμάτι που έχει να κάνει με τις σχέσεις ανάμεσα σε παιδαγωγούς και γονείς. Σε μια περίοδο που οι εργασιακές συνθήκες είναι αρκετά δύσκολες και χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό, το συγκεκριμένο εγχείρημα λειτουργεί ως «ρωγμή» στη δεδομένη πραγματικότητα και θέτει νέες βάσεις για ένα πιο ανθρώπινο εργασιακό περιβάλλον. Έχει σημασία να αναφέρω το κλίμα που βίωσα ως «εργαζόμενη» στα «Μπισκούνια», καθώς αποτέλεσε μία πρωτόγνωρη εμπειρία. Γονείς και παιδαγωγοί βρίσκονταν στην ίδια πλευρά και όχι απέναντι και δεν υπήρχε η διαρκής ανάγκη να αποδείξει η παιδαγωγός την «αξία» της, αλλά μπορούσε με άνεση να συζητήσει τους προβληματισμούς της με όλη την ομάδα και να βρουν από κοινού λύσεις. **Υπήρχε, δηλαδή, η λογική του συνόλου και όχι των «στρατοπέδων».** Αυτό το βίωμα ήταν μοναδικό και έδειξε ότι υπάρχει και αυτός ο τρόπος που είναι εφικτός και καθόλου ουτοπικός.

Οι μόνες σχέσεις που δεν αναλύθηκαν στην ενότητα είναι εκείνες των παιδαγωγών με τα παιδιά, οι οποίες θα σκιαγραφηθούν μέσα από την ανάλυση του παιδαγωγικού πλαισίου.

ε1. [ε] ιδεολογία

Σε προηγούμενο κεφάλαιο συζητήσαμε πάνω στο ζήτημα της εξουσίας. Η έννοια αυτή, όμως, είναι συνυφασμένη σχεδόν απόλυτα με εκείνη της «ιδεολογίας» (η «πειθαρχική εξουσία», όπως την ονομάζει ο Foucault, στο Πεχτελίδης, 2011). Για να γίνει πιο σαφής η χρήση του όρου ιδεολογία στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης θα πρέπει να δοθεί ένας ορισμός. Όταν χρησιμοποιώ εδώ τον όρο

«ιδεολογία» αναφέρομαι σε μία μεταδομιστική αντίληψη του όρου που υποστηρίζει, σε πρώτο επίπεδο, ότι δεν μπορούμε εύκολα να αποκοπούμε από τις ήδη παγιωμένες αντιλήψεις μας, καθώς αυτές επηρεάζουν τη «ματιά» με την οποία βλέπουμε τον κόσμο γύρω μας, αλλά σε ένα δεύτερο επίπεδο ότι έχουμε κι εμείς ενεργητικό ρόλο στον τρόπο που εκλαμβάνουμε τα γεγονότα της πραγματικότητας και με τη σειρά μας επίσης κατασκευάζουμε νέες πραγματικότητες. Μιλάμε, λοιπόν, για την κατασκευή της πραγματικότητας και συνεπώς για **πολλαπλές πραγματικότητες**. Η ιδεολογία, στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν, έρχεται να υποστηρίξει αυτές τις θέσεις, ως ένα σύστημα αξιών που προϋπάρχει της αντίληψης των πραγμάτων, αλλά παράλληλα ως το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας.

Χαρακτηριστικά, η **περίπτωση της εκπαίδευσης** αποτελεί παράδειγμα για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτήν την έννοια της ιδεολογίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τον τρόπο που λειτουργεί, εξυπηρετεί και αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή εκείνη του ισχύοντος πολιτικού συστήματος. Αυτό φαίνεται από την προώθηση πρακτικών, όπως είναι ο ανταγωνισμός, αλλά και από την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, τη διάκριση μεταξύ των παιδιών ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο κλπ. Έτσι το σχολείο, αποτελεί ένα χώρο διαιώνισης της επικρατούσας ιδεολογίας. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι απουσιάζουν οι διαφορετικές ιδεολογίες, διότι κάτι τέτοιο θα υπονοούσε την αποδοχή της παθητικότητας του ατόμου. Παρά την ισχύ της κυρίαρχης ιδεολογίας, κάθε άτομο μεταφέρει και δικές του αρχές και χαρακτηριστικά, με τα οποία αντιστέκεται και παράγει νέες ιδεολογίες, οι οποίες σιγά και σταθερά δημιουργούν «ρωγμές» στην απόλυτη κυριαρχία του συστήματος. (Πεχτελίδης, 2011)

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση του όρου, κρίνω πως τα «Μπισκούνια», τόσο με το θεωρητικό υπόβαθρο (πρώτος ρόλος ιδεολογίας- επηρεάζει την αντίληψη), όσο και με τις πρακτικές τους (δεύτερος ρόλος ιδεολογίας- κατασκευή πραγματικότητας), αποτελούν μια σημαντική «ρωγή» στην ελληνική εκπαιδευτική κατάσταση.

Η ιδεολογία, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί εκείνο ακριβώς το σημείο που ενώνει τη θεωρία με την πράξη. Συνιστά το σύνορο μεταξύ των πολλών συζητήσεων και των καθημερινών συμπεριφορών και πρακτικών. Η ιδεολογία καθώς ενυπάρχει παντού και πάντα είναι κι εκείνη από την οποία πηγάζει κάθε απόφαση. Σημασία έχει να εντοπίσουμε την ιδεολογία αυτή ή καλύτερα τις

πολλαπλές ιδεολογίες που διαμορφώνουν την πραγματικότητα του συγκεκριμένου εγχειρήματος έτσι όπως εμφανίζονται στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας (σύμφωνα πάντα με τις παρατηρήσεις της έρευνας).

ε2. παιδαγωγικό πλαίσιο

ε2. [α] Μία ημέρα στα «Μπισκούνια»...

Το πρωί μαζεύονται τα παιδιά σιγά-σιγά και ξεκινάνε την ημέρα με ελεύθερο παιχνίδι (μόνα τους ή μαζί με τις παιδαγωγούς- δεν είναι προκαθορισμένο). (α) Γύρω στις 9.30-10.00 μαζευόμαστε όλοι και όλες για πρωινό γύρω από το τραπέζι. Το πρωινό είναι κοινό για όλα τα παιδιά (ρυζοκοφρέτες με μέλι, ταχίνι ή θρεψίνη...). (β) Τα παιδιά βοηθάνε πλέον και στην προετοιμασία του πρωινού. Αφού φάμε συνεχίζουμε με τις «καλημέρες». (γ) Συγκεντρωνόμαστε, δηλαδή, όλοι σε ένα σημείο της αίθουσας με μοκέτα, τοποθετούμε κυκλικά τα μαξιλάρια και λέμε κάποια συγκεκριμένα τραγούδια-ποιήματα που σχετίζονται με αυτή τη διαδικασία της ημέρας. Άλλες φορές πάλι καλούμε τον Ντιπ-αλά-Ντιπ (κούκλα της τάξης) που έρχεται και μας καλημερίζει όλους/όλες τραγουδιστά. Αυτή η διαδικασία κρατάει λίγα λεπτά και ακολουθείται από παιχνίδι. Στο παιχνίδι των παιδιών συμμετέχουν και οι παιδαγωγοί τις περισσότερες φορές, ενισχύοντας τη μάθηση μέσα από αυτό. Άλλες φορές τα παιδιά παίζουν μόνο τους με τις παιδαγωγούς σε ρόλο παρατηρητή. Γύρω στις 11 έρχεται η ώρα του φρούτου. Οι παιδαγωγοί (ή κάποιος γονέας που βρίσκεται εκεί) κόβουν τα φρούτα της ημέρας και τα παιδιά μαζεύονται και μοιράζονται το δεκατιανό τους. Στη συνέχεια επιστρέφουν στο παιχνίδι και στη 13.00-13.30 μαζευόμαστε για μεσημεριανό. Στην προετοιμασία του τραπέζιού βοηθούν όλοι και όλες. (δ) Μετά το φαγητό αρχίζουν οι αναχωρήσεις και όσα παιδιά μένουν ξεκουράζονται, παίζουν ή διαβάζουν. (ε) Μεσ στη διάρκεια της χρονιάς αναπτύχθηκε και μια ακόμη ασχολία κατά τις μεσημεριανές ώρες, όπου τα παιδιά και οι παιδαγωγοί μαζεύονταν να συζητήσουν τι τους άρεσε και τι όχι μέσα στη μέρα και γιατί. (στ)

Από την παραπάνω πολύ γενική περιγραφή της ημέρας στο σχολείο αυτό θα σταθούμε σε κάποια επιμέρους σημεία, με στόχο να εξηγήσουμε το παιδαγωγικό υπόβαθρο του εγχειρήματος, αλλά και να γίνει κατανοητό στους αναγνώστες πώς ακριβώς συνέβαιναν όλα αυτά στην πράξη.

(α) **παιχνίδι** Όπως φάνηκε προηγουμένως, πολλές ώρες της ημέρας είναι ουσιαστικά ώρες παιχνιδιού. Τι σημαίνει όμως αυτό στην πράξη; Τι συμβαίνει στην τάξη εκείνες τις ώρες; Για να δημιουργηθεί μια πιο σαφής εικόνα θα αναφερθώ σε κάποια παραδείγματα. Καταρχάς, όπως αναφέρω και στο θεωρητικό τμήμα της μελέτης το **παιχνίδι** γίνεται αντιληπτό ως **ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία μάθησης**, καθώς δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που γεννούν ερωτήματα στα παιδιά, αλλά και το περιβάλλον για να δοθούν απαντήσεις. Γεννιέται, όμως, το ερώτημα: κάθε είδους παιχνίδι είναι κατάλληλο για να ενισχύσει τη μάθηση; Και αν όχι ποιο είναι εκείνο που ενδείκνυται; Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί τύποι παιχνιδιού όπως το λειτουργικό, το παιχνίδι κατασκευών και το συμβολικό-κοινωνικό παιχνίδι. (Feldman, 2009 και Οδηγός Νηπιαγωγού 2008). Ας δούμε, λοιπόν, τι γινόταν στα «Μπισκούνια» στη διάρκεια του παιχνιδιού.

Βασικό ζήτημα είναι ο **βαθμός παρέμβασης των παιδαγωγών στο παιχνίδι** των παιδιών. Κατά το πρώτο διάστημα η συμμετοχή των παιδαγωγών ήταν αρκετά πιο έντονη και απαραίτητη, καθώς τα παιδιά δεν ήταν ακόμη σε θέση να διαχειριστούν τις διάφορες καταστάσεις που συναντούσαν και κατέληγαν σε έντονους διαπληκτισμούς. Ωστόσο, και σε αυτές τις περιπτώσεις οι ενέργειες των παιδαγωγών ήταν αρκετά περιορισμένες και είχαν ως στόχο να διευκολύνουν όπου αυτό χρειαζόταν. Επίσης, άλλος ένας παράγοντας που καθόριζε τη συμμετοχή των παιδαγωγών ήταν και η δική τους ένταξη στην ομάδα και η ψυχαγωγία όλων των μελών εξίσου. Πολλές φορές, οι παρεμβάσεις των παιδαγωγών είναι εκείνες που δίνουν στο παιχνίδι και μια πιο συγκεκριμένη κατεύθυνση, θέτοντας κάποιους στόχους ή δίνοντας το έναυσμα στα παιδιά να το εξελίξουν. Τα παιδιά ασχολούνταν τόσο με το «λειτουργικό παιχνίδι» (Feldman, 2009), όσο και με το «συμβολικό-κοινωνικό» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008). Το «**λειτουργικό**» αφορούσε κυρίως παιχνίδια με αυτοκινητάκια, επαναλαμβανόμενες κινήσεις (πχ. Ανέβαιναν και πηδούσαν πολλές φορές από το ίδιο σημείο) κλπ. Στις περιπτώσεις που έπαιζαν «**συμβολικό- κοινωνικό παιχνίδι**» η φαντασία κατείχε πρωτεύοντα ρόλο, μετατρέποντας κάθε παιδί και κάθε αντικείμενο σε κάτι διαφορετικό από εκείνο που πραγματικά είναι. Για παράδειγμα, συχνά, γίνονταν όλοι πειρατές και είχαν ως καράβι τα τραπέζια ή τα μαξιλάρια. Άλλες φορές πάλι ένα παιδί ήθελε να παίξει τη γιατρό και να έχει ασθενείς. Ένα φαινόμενο που παρατήρησα ήταν ότι συχνά συνδυάζονταν τα είδη των παιχνιδιών. Ας πούμε, συνέβαινε να είναι κάποιος/ κάποια

κροκόδειλος που να κυνηγάει τα παιδιά όταν έβγαινε από τη λίμνη του/ της. Άρα σε αυτές τις περιπτώσεις, ενώ επρόκειτο για ένα κινητικό παιχνίδι, παράλληλα, παρουσίαζε και στοιχεία συμβολικού.

Άλλο ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση που προσφέρει. Υπάρχουν παιχνίδια που **παίζονται «παράλληλα»** από τα παιδιά, χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενώ υπάρχουν άλλα παιχνίδια που **απαιτούν «συνεργασία»**. Για το τελευταίο είδος παιχνιδιού, το «συνεργατικό», ένα σχετικό παράδειγμα από τα «Μπισκούνια» είναι όταν τα παιδιά έφτιαχναν μία διαδρομή για να «ταξιδέψουν» όλα μαζί, τότε καλούνταν να συνεργαστούν, τόσο στην κατασκευή της διαδρομής, όσο και στην αξιοποίησή της, διότι δε χωρούσαν όλοι και όλες μαζί κι έπρεπε να ορίσουν τη σειρά με την οποία θα περνούσαν από τη «γέφυρα» κλπ. Αντίστοιχα, υπάρχει και το **«συντροφικό παιχνίδι»** που ενώ δυο παιδιά ασχολούνται καθένα με τη δική του ζωγραφιά (για παράδειγμα), ανταλλάσσουν μεταξύ τους ξυλομπογιές, ιδέες, γνώμες κλπ. (Αυτή η κατηγοριοποίηση είναι σύμφωνα με την Parten όπως αναφέρεται στο Feldman, 2009). Τέλος, υπάρχει και το **«ατομικό παιχνίδι»** κατά το οποίο ένα παιδί μπορεί να περνά χρόνο μόνο του και να παίζει οποιονδήποτε από τους παραπάνω τύπους παιχνιδιού.

(β) **το πρωινό** Το πρωινό αποτελεί για τα «Μπισκούνια» μία διαδικασία ομαδική και καθημερινή. **Είναι μία από τις στιγμές της ημέρας που στο τραπέζι υπάρχει κάτι κοινό για να μοιραστούν όλοι/ όλες.** Από την αρχή είχε συζητηθεί το θέμα του κοινού φαγητού, κάτι που ήταν επιθυμητό και για το μεσημεριανό, αλλά προς το παρόν κρίθηκε ως ανέφικτο για πρακτικούς λόγους. Με αυτόν τον τρόπο μπαίνουν τα παιδιά στη λογική του συλλογικού τρόπου ζωής, όπου δεν έχει ο καθένας και η καθεμία το δικό της μπολ από το σπίτι, αλλά έχουμε όλοι το φαγητό που καλούμαστε να μοιράσουμε και να μοιραστούμε. Αυτό γίνεται βίωμα στα παιδιά και γνωρίζουν από τόσο μικρή ηλικία πώς είναι να υπάρχει ένα κοινό τραπέζι για όλη την ομάδα/ παρέα. Το πρωινό βοηθά και στην ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων των παιδιών, όπως της **λεπτής κινητικότητας**. Με το πέρασμα του χρόνου κάποια από τα παιδιά έμαθαν να αλείφουν μόνα τις ρυζοκοφρέτες τους χρησιμοποιώντας μαχαίρι. Η ώρα του πρωινού συχνά αποτελεί και **την ώρα να μοιραστούμε πέρα από το φαγητό και τα νέα μας**. Δίνεται η δυνατότητα στην ομάδα να μιλήσει σχετικά με τις εμπειρίες της

προηγούμενης ημέρας, τα σχέδια της σημερινής και γενικά για οτιδήποτε τυχόν απασχολεί το κάθε μέλος.

(γ) **οι «καλημέρες»** Οι «καλημέρες» αποτελούν μια ρουτίνα του νηπιαγωγείου γενικώς. Στην προκειμένη περίπτωση αποτελούσαν **ένα πρώτο βήμα για τη συγκέντρωση της ομάδας σε ένα κοινό σημείο, μία κοινή στιγμή χωρίς αυτό να συνδέεται με το φαγητό.** Επίσης, λειτουργούσε ως μια διαδικασία επαναλαμβανόμενη που υπενθυμίζει στα παιδιά που βρίσκονται και τους ξεκαθαρίζει την κυκλικότητα της κάθε ημέρας. Μπορούσαν, δηλαδή με τις σταθερές δραστηριότητες της ημέρας (όπως πρωινό, «καλημέρες», μεσημεριανό και φρούτο) να βιώσουν μια **πρώτη συνειδητοποίηση του χρόνου.** Η συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία αυξήθηκε με τον καιρό, καθώς την πρώτη περίοδο υπήρχε δυσκολία από ορισμένα παιδιά να καθίσουν στον κύκλο και να συμμετέχουν έστω και για αυτά τα λίγα λεπτά σε κάτι κοινό. Αυτό αποσπούσε και την υπόλοιπη ομάδα, καθιστώντας γενικώς δύσκολη την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης ρουτίνας.¹⁶

(δ)**μεσημεριανό φαγητό** Το μεσημεριανό φαγητό λειτουργούσε διαφορετικά σε σχέση με το πρωινό, παρόλο που εξ' αρχής υπήρχε η πρόθεση να υπάρχει ένα κοινό φαγητό που να μοιράζονται όλοι και όλες. Λόγω πρακτικών εμποδίων, όμως, αυτό δεν έγινε πράξη και παρέμεινε ως στόχος για την επόμενη χρονιά. Παρόλα αυτά, οφείλω σε αυτό το σημείο να τονίσω και ορισμένες αντιρρήσεις που υπήρχαν ως προς αυτό το στόχο. Στις συζητήσεις αναφορικά με το θέμα του κοινού φαγητού υπήρξε και ο αντίλογος ότι αυτό οδηγεί σε μια ομοιογενοποίηση και ότι δεν είναι υποχρεωμένα όλα τα παιδιά να τρώνε όλα τα φαγητά και πάντα το ίδιο με τους υπόλοιπους. Ότι δηλαδή η εφαρμογή αυτής της πρακτικής και στο μεσημεριανό γεύμα είναι υπερβολική και θυμίζει πιο τυποποιημένες δομές. Συγκεκριμένα, ο γονέας υποστήριξε ότι είναι πιο όμορφο να μάθουν τα παιδιά να μοιράζονται το δικό τους φαγητό με τους φίλους και να δοκιμάζουν του διπλανού τους, παρά να πρέπει να έχουν πάντα το ίδιο για να υπάρξει η λογική της μοιρασιάς. Ωστόσο πρόκειται για ένα θέμα υπό εξέλιξη και για το οποίο, αφού ακουστούν και οι δύο πλευρές, θα παρθεί η σχετική απόφαση.

¹⁶ Πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα θέλω να εκφράσω τους προσωπικούς μου ενδιασμούς. Εδώ παραθέτω τη γενικότερη αντίληψη που επικράτησε σχετικά με τη διαδικασία της «καλημέρας», αλλά προσωπικά αποστασιοποιούμαι, καθώς διατηρώ αμφιβολίες ως προς τη χρησιμότητα και αξία της συγκεκριμένης πρακτικής. Αυτό, βέβαια δε σημαίνει πως είμαι αντίθετη, απλώς δεν την υποστηρίζω με μεγάλη σιγουριά, και κάποιους ενδιασμούς.

Όταν πλησίαζε η ώρα του μεσημεριανού (αυτό γινόταν κατανοητό κι επειδή το έλεγαν οι παιδαγωγοί –το υπενθύμιζαν - , αλλά και επειδή ειδοποιούσαν οι κοιλιές ύστερα από το πολύ παιχνίδι) ξεκινούσαν τα συγυρίσματα του σχολείου, καθώς είχαμε συμφωνήσει όλοι μαζί ότι ο χώρος μας θα πρέπει να είναι καθαρός και τακτοποιημένος και αυτό είναι καλύτερο να συμβαίνει πριν το φαγητό γιατί μετά νιώθουμε κουρασμένοι και δεν προλαβαίνουμε να μαζέψουμε.¹⁷ Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας (συνήθως βάζαμε χρονόμετρο και προσπαθούσαμε όλοι μαζί να είμαστε μέσα στα χρονικά περιθώρια που είχαμε θέσει) ακολουθούσε η προετοιμασία του τραπέζιου. Αρχικά, ήταν το στρώσιμο του τραπεζομάντηλου. Το αναλάμβαναν κάποια από τα παιδιά και μετά κάθε παιδί έπαιρνε το πιάτο του και το πήγαινε στο τραπέζι. Ανά διαστήματα δοκιμάζονταν κι άλλοι τρόποι, όπως κάποιοι «σερβιτόροι» (άλλοι κάθε φορά) να φέρνουν και τα πιάτα των φίλων τους. Στη διάρκεια του φαγητού, αντιμετωπίστηκε από τις πρώτες κιόλας φορές η δυσκολία να καθίσει όλη η ομάδα μαζεμένη, επειδή κάθε παιδί είχε μάθει να τρώει με διαφορετικό τρόπο στο σπίτι του, αλλά και είχε διαφορετικό ρυθμό με τον οποίο έτρωγε. Άρα όσοι τελείωναν νωρίς ήθελαν να σηκωθούν και να αρχίσουν το παιχνίδι, διότι κουράζονταν να περιμένουν για πολλή ώρα τους υπόλοιπους/ -ες. Ένας πρώτος τρόπος που χρησιμοποιήθηκε για να πετύχουμε την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη παραμονή στο τραπέζι ήταν να διαβάζουμε ιστορίες κατά τη διάρκεια του φαγητού. Έτσι τα παιδιά παρέμεναν στο τραπέζι θέλοντας να ακούσουν την ιστορία. Έπειτα, συνειδητοποιήσαμε ότι ίσως ένας από τους λόγους που δε λειτουργούσε πολύ αποτελεσματικά το τραπέζι με το φαγητό ήταν ότι εμείς (οι παιδαγωγοί) δεν είχαμε πραγματικά γίνει μέρος αυτού. Ύστερα από μια συζήτηση που είχαμε με μία Ψυχολόγο,¹⁸ στην οποία θέσαμε αυτόν τον προβληματισμό (δηλαδή πώς θα καταφέρουμε να δημιουργήσουμε το επιθυμητό κλίμα στην ώρα του μεσημεριανού και πώς θα πετύχουμε να μη διαλύεται η σύμπνοια της ομάδας) εκείνη είπε κάτι πολύ απλό που βοήθησε αρκετά. Είπε, λοιπόν, ότι το βασικό για να καθίσουν τα παιδιά στο

¹⁷ Σχετικά με αυτό το θέμα, όπως και με πολλά άλλα, έχουν τεθεί πολλοί προβληματισμοί, όπως το γιατί πρέπει να τακτοποιούμε το χώρο μας πριν φάμε, εφόσον δε συνδέονται αυτά τα δύο συμβάντα. Με το πέρασμα των μηνών, όμως, προχωρήσαμε σε συζητήσεις με τα παιδιά και καταλήξαμε πως όλοι προτιμάμε να είναι τακτοποιημένος ο χώρος γιατί με αυτόν τον τρόπο βρίσκουμε ευκολότερα τα παιχνίδια και επίσης έχουμε μεγαλύτερη άνεση στην κίνησή μας.

¹⁸ Στα «Μπισκούνια» ανά διαστήματα οργανώνονταν διάφορες επιμορφωτικές επισκέψεις ανθρώπων, όπως της συγκεκριμένης Ψυχολόγου, σεμινάρια Πρώτων Βοηθειών κ.ά. Σε μια τέτοια, λοιπόν, συζήτηση που πραγματοποιήθηκε θέσαμε τον προβληματισμό μας σχετικά με την ώρα του φαγητού και αναζητήσαμε απαντήσεις. Δεν παραθέτουμε συγκεκριμένα ονόματα, διότι δε διαθέτουμε άδεια.

τραπέζι είναι να βοηθήσουμε να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα κάνουν το κλίμα ευχάριστο και θα γεννά την επιθυμία να παραμείνει κανείς σε αυτό. Έτσι έγινε κατανοητό ότι εμείς (οι παιδαγωγοί) ως ισότιμα μέλη της ομάδας δεν είναι δυνατόν να μη συμμετέχουμε αντίστοιχα στην ώρα του φαγητού. **Από εκείνη τη μέρα αρχίσαμε κι εμείς να φέρνουμε το φαγητό μας και να τρώμε παρέα με την υπόλοιπη ομάδα.** Η αλλαγή αυτή στο ρόλο μας επηρέασε αρκετά τον τρόπο που βλέπαμε εμείς το τραπέζι, αλλά και τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τη δική μας παρουσία εκεί. Επιπλέον, ευνοήθηκαν οι συζητήσεις και έτσι σταδιακά η ώρα του φαγητού άρχισε να αποτελεί μια αφορμή για να βρισκόμαστε όλοι μαζί και να συζητάμε. Τον τελευταίο καιρό, μάλιστα, κάποιοι γονείς έφερναν λαχανικά για όλα τα παιδιά (πχ ντομάτες) οπότε κόβαμε σαλάτα για όλο το τραπέζι και τη μοιραζόμασταν αναμεταξύ μας. Με την ολοκλήρωση του γεύματος αρχίζουμε το καθάρισμα του τραπέζιου. Πρώτα από όλα κάθε παιδί επιστρέφει το μπουλ του και στη συνέχεια όσα παιδιά το επιθυμούν μαζί με κάποια από εμάς παίρνουν τα μικρά σκουπάκια που βρίσκονται φυλαγμένα σε κάποια γωνιά και σκουπίζουν κάτω από το τραπέζι. Αυτό δεν ίσχυε από την πρώτη περίοδο. Τότε οι παιδαγωγοί είχαμε αναλάβει τόσο το στρώσιμο όσο και το μάζεμα του τραπέζιου.

(ε) **γενικές ασχολίες** Παραπάνω αναφέρεται συχνά η ώρα του παιχνιδιού, χωρίς όμως να διευκρινίζεται ο τρόπος που καλύπτονταν αυτά τα διαστήματα. Πέρα από το παιχνίδι κάθε τύπου, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενη παράγραφο (α), υπήρχαν και άλλες ασχολίες που γέμιζαν αυτές τις ώρες. Πρώτα από όλα δεν έχουμε έως τώρα αναφερθεί στο θεσμό των «**εθελοντών- επισκεπτών**» που εμπλούτιζαν το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου. Πρόκειται για μια ομάδα ανθρώπων που επιθυμούσαν να συνεισφέρουν στο εγχείρημα με τις ειδικές γνώσεις που καθένας/-καθεμία κατείχε. Έτσι κάποιες ημέρες της εβδομάδας (ή ανά δύο εβδομάδες), μετά από τις «καλημέρες» ερχόταν κάποιος/-α που απασχολούσε τα παιδιά με ένα ειδικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, ανά δύο Δευτέρες ερχόταν η κα Χ. που διάβαζε στα παιδιά παραμύθια ή τις Τετάρτες ερχόταν η κα Ψ. που τους έκανε yoga. Αντίστοιχα υπήρχαν και άλλες τέτοιες επισκέψεις. Υπήρχε από την αρχή η πεποίθηση ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι ένας ανοιχτός χώρος μάθησης, όπου όλοι έχουν κάτι να δώσουν και δεν αποκόβεται από την υπόλοιπη κοινωνία. Επιπλέον, υπήρχε μεγάλος αριθμός ανθρώπων που ήθελε να βοηθήσει στην επιτυχία του εγχειρήματος εθελοντικά και οι ειδικές τους γνώσεις ήταν εκείνο που μπορούσαν να προσφέρουν.

Πέρα, όμως, από αυτές τις επισκέψεις και το παιχνίδι υπήρχαν και **άλλοι τρόποι που εμπλουτιζόταν το πρόγραμμα** από τις παιδαγωγούς. Η ανάγνωση παραμυθιών, οι εικαστικές κατασκευές, το μουσικοκινητικό παιχνίδι και άλλες ανάλογες δραστηριότητες διεύρυναν την ημέρα στα «Μπισκούνια». Οι εκδρομές δεν έλειπαν από το πρόγραμμα. Συχνά, καθώς το επέτρεπε η τοποθεσία του σχολείου, πηγαίναμε ως ομάδα στην παραλία και παίζαμε με τα νερά και την άμμο, σκαρφαλώναμε σε βράχια κλπ. Και οι προηγούμενες δραστηριότητες που αναφέραμε δεν πραγματοποιούνταν μόνο μέσα στα πλαίσια της τάξης, αλλά και στην αυλή. Πολύ συχνά διαβάζαμε ιστορίες έξω, παίζαμε ή ζωγραφίζαμε στον υπαίθριο χώρο του σχολείου.¹⁹

(στ) **αποτίμηση ημέρας** Κάποια στιγμή προέκυψε η ιδέα (από πλευράς των παιδαγωγών) να ξεκινήσουν κάποιες μεσημεριανές συζητήσεις που να έχουν ως θέμα το τι μας άρεσε στη σημερινή ημέρα και τι όχι. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν κατά κύριο λόγο να δημιουργηθεί το υπόβαθρο για τις **πρώτες «συνελεύσεις» των παιδιών**. Να έρθουν σε επαφή με τέτοιου τύπου διαδικασίες, **έστω σε ένα τόσο πρωταρχικό στάδιο**. Η προσπάθεια των παιδιών να απαντήσουν σε αυτά τα ερωτήματα τα έβαζε στη διαδικασία να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την ημέρα με τα γεγονότα της και τα συναισθήματα που τα συνόδευσαν, να εκθέσουν στην ομάδα τις σκέψεις τους πάνω σε αυτά, αλλά και να εκφέρουν γνώμη πάνω σε ζητήματα που έθεταν άλλα μέλη της ομάδας. Οι δυσκολίες ήταν κάπως αναμενόμενες εφόσον τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα να συζητάνε κατ' αυτόν τον τρόπο. Για αυτό το λόγο η ιδέα εμπλουτίστηκε από τις παιδαγωγούς. Σε μια συγκεκριμένη γωνιά της τάξης κρεμούσαμε ένα πανί, δημιουργώντας έτσι έναν «μυστικό» χώρο. Για να μπει κανείς εκεί έπρεπε να πει τα συνθηματικά λόγια « Για να σκεφτώ για να σκεφτώ τι μου άρεσε σήμερα στο σχολείο». Αφού έμπαιναν όλοι και όλες τότε πια η ομάδα ήταν έτοιμη να ακούσει τις σκέψεις όλων των μελών. Αυτό πιστεύουμε ότι σταδιακά ήταν μάλλον κάπως περιττό και δε χρειαζόταν να συνοδεύεται η συζήτηση από όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς τα παιδιά μεγάλωσαν αρκετά και ήταν πλέον σε θέση όταν το επιθυμούν να μιλήσουν για να εκφράσουν τη θέση τους (στο βαθμό που μπορούσε κάθε παιδί). Παρόλα αυτά, πλέον είχε φτάσει το τέλος της σχολικής χρονιάς, οπότε δε δόθηκε η ευκαιρία να δοκιμαστεί αυτό.

¹⁹ Αυτά αναφέρονται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο περί χρήσης του χώρου.

ε2. [β] χώρος

Σε αυτό το κεφάλαιο της ανάλυσης θα προσπαθήσω να περιγράψω τον υπάρχοντα χώρο των «Μπισκουινών», τις μελλοντικές ιδέες πάνω στο θέμα του χώρου, αλλά και τη χρήση που γινόταν στο χώρο, η οποία κρίνω ότι σχετίζεται άμεσα με το παιδαγωγικό πλαίσιο του εγχειρήματος.

Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι για το πρώτο έτος της λειτουργίας τους τα «Μπισκούνια» φιλοξενήθηκαν σε κάποιο χώρο²⁰ και δε διέθεταν το δικό τους μόνιμο και ειδικά προσαρμοσμένο περιβάλλον. Αυτός ο χώρος, τον οποίο θα περιγράψουμε στη συνέχεια, είχε ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά, όπως τη μεγάλη αυλή και την ωραία τοποθεσία. Από την άλλη παρουσίαζε κάποια λειτουργικά προβλήματα, όπως ότι οι τουαλέτες βρίσκονταν εκτός τάξης γεγονός που εμπόδιζε τη ροή της τάξης, αλλά και τη δυνατότητα αυτονομίας των παιδιών.

Ας δούμε, όμως, πιο αναλυτικά το συγκεκριμένο χώρο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Αρχικά, να πούμε ότι το μέρος στο οποίο βρισκόταν το κτίσμα, αν και μέσα στο Βόλο, δεν προδιέθετε καθόλου για αστικό τοπίο, αλλά θύμιζε σχολείο σε κάποιο χωριό. Το γεγονός ότι βρισκόταν δίπλα στη θάλασσα (φαινόταν από τα παράθυρα και η αυλή ήταν δίπλα ακριβώς), αλλά και ο μεγάλος διαθέσιμος εξωτερικός χώρος δημιουργούσαν μια πολύ όμορφη αίσθηση για όποιον συμμετείχε στις καθημερινές δραστηριότητες. Πέρα από την όμορφη αίσθηση όμως, ήταν πολύ σημαντικά και τα ερεθίσματα που παρείχε ένα τέτοιο περιβάλλον (πχ: τα παιδιά ρωτούσαν για τα κύματα, για τα πουλιά, για ζώδια και δέντρα της αυλής κλπ). Το οίκημα ήταν ένας άνετος ενιαίος χώρος με πολλά παράθυρα περιφερειακά. Σε εβδομαδιαία βάση η αίθουσα αυτή διαμορφωνόταν κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας. Στο πάτωμα στρώνονταν χαλιά, έφευγαν κάποια αντικείμενα που ανήκαν στην άλλη ομάδα που χρησιμοποιούσε το χώρο (και της ανήκε ο χώρος), τα παιχνίδια και βιβλία έπαιρναν τη θέση τους και γενικότερα γίνονταν κάποιες ανακατατάξεις με στόχο την ευκολότερη λειτουργία. Αυτό ως διαδικασία (δηλαδή η διαμόρφωση του χώρου κάθε Δευτέρα και η επαναφορά του κάθε Παρασκευή) αποτέλεσε δυσκολία όσον αφορά στη λειτουργικότητα. Η απουσία της μονιμότητας και του σταθερού περιβάλλοντος εμπόδιζε πολλές φορές την πραγματοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων. Δεν

²⁰ Δε δίνονται περισσότερες πληροφορίες για λόγους δεοντολογίας.

μπορούσε, παραδείγματος χάριν, να σχηματιστεί μια μόνιμη κατασκευή, διότι ο χώρος χρησιμοποιούνταν και από άλλη ομάδα τα σαββατοκύριακα. Αυτό κάποιες φορές ήταν δεσμευτικό ως προς τις παιδαγωγικές ενέργειες, καθώς ό, τι φτιάχναμε, κρεμούσαμε κλπ έπρεπε την Παρασκευή να μεταφερθεί.

Το θέμα του χώρου ήταν μεγάλης βαρύτητας για την ομάδα και κατέλαβε σημαντικό μερίδιο στις συνελεύσεις, καθώς για την πλειοψηφία των μελών ο χώρος αποτελούσε οργανικό μέρος της όλης παιδαγωγικής. Κυριότερα σημεία που προβλημάτισαν την ομάδα αναφορικά με το χώρο ήταν η **αυτονομία των παιδιών**, αλλά και η **επαφή με τη φύση** (δηλαδή ο κατάλληλος εξωτερικός χώρος).

Το **πρώτο θέμα** σχετίζεται με την ευρύτερη παιδαγωγική ιδεολογία του εγχειρήματος. Ένας από τους βασικούς στόχους ήταν να αυτονομηθούν τα παιδιά και να είναι σε θέση με το πέρασμα του χρόνου να αυτοεξυπηρετούνται. Αυτό για να γίνει πραγματικότητα, όμως, θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις και να υπάρχουν οι **κατάλληλες συνθήκες** που να επιτρέπουν στα παιδιά να πηγαίνουν μόνα τους στην τουαλέτα, να μπορούν να συμμετέχουν στην προετοιμασία του φαγητού, αλλά και στο καθάρισμα του τραπεζιού. Για παράδειγμα, οι γονείς συχνά εκδήλωναν την επιθυμία να μάθουν τα παιδιά να μοιράζουν τις εργασίες, όπως το καθάρισμα των πιάτων, και αυτό να μην αφορά μόνο ενήλικες. Παρόλα αυτά η βρύση που διέθετε ο χώρος δεν ήταν ευνοϊκή για κάτι τέτοιο. Ακόμη και για να πλύνουν τα χέρια τους τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολία, τόσο λόγω ύψους, όσο και επειδή η βρύση βρισκόταν σε εξωτερικό χώρο (αποτρεπτικό στοιχείο ειδικά κατά τους χειμερινούς μήνες).

Από την άλλη, όσον αφορά **το θέμα της αυλής**, ο χώρος κάλυπτε κάποιες από τις ανάγκες της ομάδας. Ικανοποιούσε, δηλαδή, την αισθητική που επιθυμούσαν τα μέλη να διαθέτει ο σχολικός χώρος και πρόσφερε άνεση στην κίνηση. Δεν υπήρχε, όμως, καλλιεργήσιμο έδαφος. Η δυνατότητα παραγωγής φυσικών προϊόντων από την ίδια την ομάδα είναι συχνά συνυφασμένη με το «ελευθεριακό» σχολείο. Η έννοια της αυτάρκειας είναι βασική σε συλλογικές κοινότητες, καθώς δίνει τη δυνατότητα μιας σχετικής ανεξαρτησίας, ενισχύει την ομαδικότητα και γενικώς αποτελεί μια κοινή βάση για όλα τα μέλη. Επίσης, από παιδαγωγικής άποψης, πέρα από την ανάπτυξη μιας συλλογικής ιδεολογίας, τα παιδιά μαθαίνουν για τη ζωή και την εξέλιξη μέσα

από την ανάπτυξη των φυτών, μαθαίνουν να έχουν υπομονή μέχρι να δουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, αλλά και έρχονται σε επαφή με τη γη.

Όλα αυτά, λοιπόν, λήφθηκαν υπόψη για την επιλογή του νέου χώρου. Με δεδομένη την ανάγκη για επαφή με τη φύση επιλέχθηκε ένας χώρος λίγο έξω από το Βόλο, ώστε να αποφευχθεί το αστικό περιβάλλον και να παρέχεται ο επιθυμητός εξωτερικός χώρος. Έτσι την επόμενη χρονιά τα «Μπισκούνια» θα έχουν πλέον το δικό τους χώρο, ο οποίος θα καλύπτει και μία από τις αξιώσεις της ομάδας, να βρίσκονται τα παιδιά σε συνεχή επαφή με τη φύση. Αυτό παιδαγωγικά αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την ομάδα των γονέων και των παιδαγωγών, κρίνοντας ότι τα ερεθίσματα που αποκτούν τα παιδιά μέσω αυτής της επαφής και εμπειρίας είναι μοναδικά και δεν μπορούν να αντικατασταθούν από άλλα βιώματα.

[χρήση του χώρου]

Εκτός, όμως, από το χώρο καθαυτό μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη χρήση του. Η ειδοποιός διαφορά του συγκεκριμένου σχολείου από άλλα συμβατικά ήταν ότι κάθε τι μέσα στην αίθουσα μπορούσε να ιδωθεί και να χρησιμοποιηθεί ως κάτι εντελώς διαφορετικό. Για παράδειγμα, το τραπέζι για τις ανάγκες του παιχνιδιού, έπαυε να είναι τραπέζι και γινόταν αναλόγως διαστημόπλοιο, αυτοκίνητο, σπηλιά και άλλα πολλά. Αντίστοιχα, τα μαξιλάρια μετατρέπονταν σε άλογα ή κάστρο. **Τα πάντα, λοιπόν, μέσα στο χώρο μπορούσαν να είναι ό, τι επιθυμούσε η φαντασία μας, μέχρι τη στιγμή της επιστροφής στην πραγματικότητα.** Ας πούμε, η ώρα του φαγητού ήταν εκείνη που έθετε τα όρια²¹ ως προς τη λειτουργία του τραπεζιού, το οποίο για να μπορέσουμε να φάμε έπρεπε να ξαναγίνει τραπέζι και να φιλοξενήσει το γεύμα μας. Αυτός ήταν ένας τρόπος, ώστε να μην περιορίζεται η ελευθερία του νου των παιδιών, αλλά και να μη χάνονται τα όρια της πραγματικότητας. Τα παιδιά είχαν πλήρη συναίσθηση αυτής της συνθήκης και ήταν σε θέση να διαχωρίσουν τη στιγμή που μπορούσαν να ανεβαίνουν πάνω στο τραπέζι και τη στιγμή που αυτό δεν ήταν εφικτό. Όταν παρουσιαζόταν κάποια σύγχυση (πχ κάποιο παιδί ανέβαζε το πόδι στο τραπέζι την ώρα του φαγητού) κάποια από τις παιδαγωγούς του υπενθύμιζε ότι την ώρα του φαγητού δεν είναι πλέον παιχνίδι το τραπέζι, αλλά εξυπηρετεί κάποια άλλη ανάγκη μας. Επίσης, ακολουθούσε συζήτηση μαζί με όλη την ομάδα σχετικά με τους

²¹ Βλ. και παρακάτω στην ενότητα «όρια».

λόγους που δεν επιλέγουμε να βάζουμε τα πόδια μας κοντά στο φαγητό και ακούγονταν απόψεις.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό ήταν η **ελευθερία κινήσεων των παιδιών μέσα στο χώρο**. Είχαν τη δυνατότητα να τρέξουν ελεύθερα (τόσο στον κλειστό όσο και στον ανοιχτό χώρο), να σκαρφαλώνουν, να κάνουν άλματα και γενικώς να δοκιμάζουν τα όριά τους γνωρίζοντας έτσι καλύτερα το σώμα και τις αντοχές τους. Επειδή η ασφάλεια των παιδιών είχε πρωτεύοντα ρόλο, φροντίσαμε να είμαστε πάντα δίπλα στα παιδιά όταν δοκίμαζαν πιο παράτολμες κινήσεις. Παρόλα αυτά δεν τα κρατούσαμε, αλλά λειτουργούσαμε ως «δίχτυ ασφαλείας» για να εξασφαλίσουμε την αποφυγή ατυχήματος. Η ελευθερία αυτή φάνηκε να έχει αποτελέσματα στα παιδιά, τα οποία δείχνουν να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στο σώμα τους. Όταν δεν αισθάνονται σίγουρα για κάποια τους κίνηση δοκιμάζουν προσεκτικά εάν είναι εφικτή χωρίς να χτυπήσουν ή αν τη χρειάζονται ζητάνε τη βοήθειά μας. Για παράδειγμα, τις πρώτες ημέρες ο Χ. ήθελε να σκαρφαλώσει πάνω σε ένα από τα έπιπλα της τάξης (από την πλευρά που ήταν πιο δύσκολο να το κάνει) και ύστερα να πεδηξει από εκεί στη μοκέτα. Εγώ βρισκόμουν δίπλα του, χωρίς να παρέμβω απλώς ήμουν σε σημείο που επέτρεπε την έγκαιρη επέμβαση μου όταν αυτό θα ήταν αναγκαίο. Αφού έπεσε στη μοκέτα (φάνηκε να το ευχαριστήθηκε πολύ) ρώτησα εάν του άρεσε και αν θέλει να το ξανακάνει. Με ενθουσιασμό απάντησε καταφατικά και τότε βρήκα αφορμή να ρωτήσω αν θα μπορούσε ίσως να σκεφτεί κάποιον τρόπο να το κάνει και με μεγαλύτερη ασφάλεια, ώστε να μην πονέσει καθόλου κατά την πτώση. Σκέφτηκε λίγο και πήρε ένα μαξιλάρι που βρισκόταν ακριβώς δίπλα και το έφερε στο σημείο που θα έπεφτε. Του είπα πως μου φάνηκε ενδιαφέρουσα η ιδέα του και να ξαναδοκιμάσει να δούμε αν θα είναι καλύτερα αυτήν την φορά.

ε2. [γ] μάθηση

Η μάθηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί από το άτομο που μαθαίνει ιδιαίτερη ενέργεια και προσπάθεια. Συχνά, επικρατεί η λανθασμένη αντίληψη πως η απομνημόνευση πληροφοριών αποτελεί τη μάθηση, αυτό όμως δεν ισχύει. Η μάθηση αφορά σε μια **εσωτερική διεργασία** που κάθε άνθρωπος πραγματοποιεί σε ατομικό επίπεδο για να κατακτήσει σε βάθος κάποιες έννοιες. Για την επίτευξη της μάθησης χρειάζεται **προσωπική θέληση**. Τίθεται, όμως, το ερώτημα πώς δημιουργείται αυτή η θέληση; Αρκεί να περιμένουμε εάν και πότε θα

θελήσει ένα παιδί να μάθει κάτι; Η απάντηση στα ερωτήματα που προκύπτουν δεν είναι εύκολη. Ποιος ο ρόλος των παιδαγωγών αν η διαδικασία της μάθησης είναι μόνο αυτό που αναφέρουμε παραπάνω; **Στα «Μπισκούνια» οι παιδαγωγοί ήμαστε οι «ενδιάμεσοι».** Το επιθυμητό μοντέλο ήταν να παρέχουμε στα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα με στόχο να γεννιούνται απορίες και προβληματισμοί που τελικώς θα οδηγήσουν στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, είχαμε το ρόλο του διευκολυντή και με επιπλέον ερωτήματα προσπαθούσαμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε ένα μονοπάτι για τη μάθηση. Όλα αυτά αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο κινούμασταν όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, αλλά πολλές φορές στην εφαρμογή δεν ήταν τόσο απλές οι διαδικασίες.

Εξ' αρχής, υπήρχε μια σύγχυση ως προς το τι θεωρούμε κατάλληλο να μάθουν τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, ποιος ή ποιοι θα ορίσουν αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και γενικώς επικρατούσε μια δυσκολία ως προς τη σαφή τοποθέτηση μας πάνω στο θέμα. Ξεκίνησε λοιπόν το εγχείρημα με τη λογική ότι στην πορεία θα λυθούν οι απορίες μας και θα ανακαλύψουμε τους κατάλληλους τρόπους. Παρόλα αυτά, δοκιμάστηκε αυτός ο τρόπος και πράγματι βρέθηκαν πολλές λύσεις και δόθηκαν απαντήσεις κατά την εφαρμογή στην πράξη. Εν τέλει δόθηκε μεγαλύτερη **έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και στη συναισθηματική ανάπτυξη.** Αυτό προέκυψε από τις παρατηρήσεις μας πάνω στις **ανάγκες των παιδιών.**

[μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων]

Οι ηλικίες των «Μπισκουνιών» ήταν από δύομισι έως τεσσεράμισι ετών. Σε αυτό το φάσμα των ηλικιών τα παιδιά ακόμη δεν έχουν αναπτύξει βασικές κοινωνικές δεξιότητες κι αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επικοινωνία τους με τους άλλους, στο να μοιράζονται τα πράγματά τους κλπ. Μπαίνοντας, λοιπόν, σε μια ομάδα με άλλα παιδιά και ενήλικες, ξαφνικά τα παιδιά καλούνταν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους, να μοιραστούν, να συνεργαστούν, να διαπραγματευτούν, να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Γενικότερα, καλούνταν να βρουν τρόπο να συνυπάρξουν μέσα στον ίδιο χώρο με άλλους ανθρώπους, χωρίς όμως πια να αποτελούν το επίκεντρο(όπως πιθανώς να συνέβαινε στο σπίτι τους), αλλά ένα μέρος του όλου. Για να πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι έπρεπε να υπάρξουν ανάλογες εφαρμογές, έτσι ώστε να μάθουν τα παιδιά

να λειτουργούν μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Αυτό το σημείο θέλει μεγάλη προσοχή γιατί συχνά θεωρούμε πως η λύση σε αυτό είναι να δείξουμε στα παιδιά το «σωστό» τρόπο για να λειτουργούν που σχεδόν πάντα αυτός είναι ο δικός μας τρόπος. **Σε μια «ελευθεριακή» εκπαίδευση, όμως, όλα θα πρέπει να εξετάζονται βαθύτερα και να αμφισβητούνται.** Πράγματι ο δικός μου τρόπος αποτελεί τον πιο κατάλληλο; Αλλά ακόμη και να είναι, ταιριάζει η εκμάθηση συμπεριφορών και η κατευθυνόμενη μίμησή τους σε ένα «ελευθεριακό» πλαίσιο; Εκεί τίθενται ποικίλοι προβληματισμοί, καθώς δεν είναι απλό να ορίσουμε την ελευθερία και παράλληλα να μιλάμε για σωστό και λάθος. Αυτά, όμως, θα συζητηθούν αναλυτικότερα και στην επόμενη ενότητα για τα όρια. Σταδιακά, επομένως, και μέσα από διάφορες ευνοϊκές για τη μάθηση διαδικασίες, οι διάφορες έννοιες και δεξιότητες αναπτύχθηκαν στα παιδιά, κάτι που φάνηκε μέσα από τις αλλαγές στις συμπεριφορές τους. Σίγουρα πάντως η μίμηση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, κυρίως σε αυτές τις ηλικίες (είτε το θέλουμε είτε όχι). Τα παιδιά συχνά ζητάνε «συγγνώμη» ή λένε «ευχαριστώ» σε κάποιο άλλο άτομο, χωρίς αυτό να τους έχει ζητηθεί ποτέ από εμάς (δε λέμε ποτέ, δηλαδή, «πες συγγνώμη στον τάδε»). Παρόλα αυτά, χρησιμοποιούμε τέτοιες εκφράσεις στα πλαίσια της καθημερινής ζωής στο σχολείο και μιλάμε στα παιδιά και μεταξύ μας με τον τρόπο που θα θέλαμε να μας μιλούσαν κι οι άλλοι. Έτσι αυτό, κατά πάσα πιθανότητα, λειτουργεί ενισχυτικά στη μάθηση αυτών των εκφράσεων και συμπεριφορών. Επίσης, το γενικότερο κλίμα που επικρατεί ενισχύει εξίσου τη μάθηση κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, το πρωινό ή το φρούτο που μοιραζόμαστε όλοι μαζί αποτελεί ένα πρότυπο για τα παιδιά και την ανάπτυξη της σκέψης τους ως προς την έννοια του «να μοιράζεσαι».

[κινητική ανάπτυξη]

Ως προς την κινητική τους ανάπτυξη δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στην ελευθερία των κινήσεων τους, μας ενδιέφερε να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να **δοκιμάζουν για να ανακαλύψουν τα όριά τους, να αναλάβουν την ευθύνη των κινήσεων τους και να μάθουν να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις και αποφάσεις για κάθε τους κίνηση.** Κάποια περιγραφή έχει γίνει και παραπάνω σχετικά με την ελευθερία στην κίνηση. Πέρα από αυτό, όμως, μεγάλη σημασία για εμάς είχε και το **να γνωρίσουν τα παιδιά το σώμα τους.** Για τη διάρκεια δύο εβδομάδων περίπου το κεντρικό θέμα που μας απασχόλησε ήταν η γνωριμία με το σώμα. Έτσι αποτυπώσαμε τα περιγράμματα μας και τα παρατηρήσαμε/ συγκρίναμε,

παρατηρήσαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου μας και φτιάξαμε πορτρέτα με κολλάζ διαφορετικών χαρακτηριστικών (μπερδέψαμε μεταξύ τους μάτια μύτες κλπ) και κάναμε κινητικό παιχνίδι που επέτρεπε την επαφή με τον άλλον, αλλά και με εμάς τους ίδιους. Συχνά κυλιόμαστε με τα παιδιά στις μοκέτες, περνάμε ο ένας πάνω ή κάτω από τον άλλον, κουτρουβαλάμε όλοι μαζί, σερνόμαστε ή πάμε στα γόνατα, χοροπηδάμε, τρέχουμε, σκαρφαλώνουμε ή στριμωχνόμαστε όλοι σε έναν κλειστό χώρο... Δηλαδή όλες οι κινήσεις και τα παιχνίδια με το σώμα είναι θεμιτά.

[συναισθηματική ανάπτυξη]

Η συναισθηματική ανάπτυξη ήταν άλλος ένας τομέας στον οποίο εστίασαμε. **Τα παιδιά ακόμη δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που βιώνουν και ακόμη περισσότερο να το διαχειριστούν.** Έτσι με αφορμή τις καθημερινές καταστάσεις παρεμβαίνουμε υποβοηθώντας τα παιδιά να καταλάβουν τα συναισθήματά τους. Όταν, για παράδειγμα, ο Χ. είχε θυμώσει με κάτι που συνέβη στην τάξη άρχισε να φωνάζει και να χτυπιέται έντονα, χωρίς όμως να ζητά κάτι συγκεκριμένο. Τότε τον πλησίασα και τον ρώτησα τι αισθάνεται. Δεν απάντησε και συνέχισε με τον ίδιο ταραγμένο τρόπο. Τον ρώτησα τότε μήπως έχει θυμώσει με κάτι. Εκείνος επανέλαβε και είπε «ναι έχω θυμώσει πολύ!». Στη συνέχεια, ρώτησα τι ήταν αυτό που τον θύμωσε τόσο πολύ. Εκείνος μου είπε και εγώ από τη μεριά μου άκουσα με προσοχή, ώστε πραγματικά να κατανοήσω (στο βαθμό που μπορούσα) την αιτία του εκνευρισμού του. Έπειτα έθεσα το ερώτημα αν νομίζει ότι μπορεί να κάνει κάτι ώστε να ηρεμήσει ή να μην ξανασυμβεί το ίδιο περιστατικό που του προκαλεί θυμό και τον αναστατώνει. Άλλη φορά, με αφορμή κάποιο παιδικό βιβλίο που τους διάβασα στεκόμουν σε κάποια σημεία με στόχο να ενισχύσω τη συζήτηση για τα συναισθήματα. Έλεγε, λοιπόν, το παιδί της ιστορίας ότι χαιρόταν πολύ όταν έπαιζε με το σκυλάκι του. Τότε σταμάτησα για λίγο την ιστορία να ρωτήσω τα παιδιά αν εκείνα χαιρόνται ποτέ και πότε είναι αυτό; Έτσι κάθε παιδί είπε πότε αισθάνεται χαρά και κάποια είπαν συγκεκριμένα περιστατικά. Ύστερα, έγινε το ίδιο και για το συναίσθημα της λύπης. Αντίστοιχα, με άλλες αφορμές έχουμε αναφερθεί στο φόβο (αίσθημα) και το θυμό.

Κυριότερο πάντως, κατά την άποψή μου είναι **να γνωρίσουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους και τις αντιδράσεις τους μέσα από τα καθημερινά τους βιώματα.** Συμβαίνει συχνά να δίνεται μεγάλη προσοχή σε υποτιθέμενες βιωματικές

δραστηριότητες για να γνωρίσουν τα παιδιά το συναισθηματικό τους κόσμο και να παραβλέπεται η πολύ σημαντική συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται μέσα από τα διάφορα περιστατικά της ημέρας. Ακόμη, συμβαίνει να προσπερνάμε τα αρνητικά συναισθήματα. Οι ενήλικες συχνά έχουν την τάση να ωραιοποιούν την παιδική ηλικία, αλλά και τον κόσμο που παρουσιάζουν στα παιδιά τους. Αυτό, όμως, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Είναι απόλυτα λογικό να βιώσει κανείς όλα τα συναισθήματα στη ζωή του και αυτό δεν είναι κακό. Ίσα- ίσα που είναι **προτιμότερο ένα παιδί να μάθει να εκφράζει τα συναισθήματά του και να αντιμετωπίζει ό, τι δεν του αρέσει παρά να το κρύβει και να το καταπιέζει.**

Αυτοί **οι τρεις τομείς** αποτέλεσαν το επίκεντρο της μάθησης για τη χρονιά που πέρασε. Η πιο «ακαδημαϊκή» γνώση πέρασε σε δεύτερο επίπεδο, καθώς κρίναμε ότι δεν αποτελούσε προτεραιότητα για την ομάδα κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή. Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι απορρίπτουμε τα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, γλώσσα κλπ), απλώς ότι δεν τα κρίναμε ως βασική προτεραιότητα για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

[γνωστική ανάπτυξη]

Όσον αφορά ζητήματα πιο σχετικά με αυτά τα γνωστικά αντικείμενα πραγματοποιήσαμε διάφορες ενέργειες, οι οποίες ως επί το πλείστον προέκυπταν με φυσικό τρόπο από απορίες των παιδιών που εμείς εξελίσαμε.

Ως προς την **γλωσσική ανάπτυξη**, για παράδειγμα, ενισχύσαμε (όταν αυτό επιθυμούσαν και τα παιδιά) να μάθουν να γράφουν το όνομά τους ή των φίλων τους, αλλά και ενισχύσαμε όσα παιδιά ήθελαν να κάνουν προσπάθειες ανάγνωσης (κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά της ομάδας εξέφραζαν τέτοιες επιθυμίες). Αντίστοιχα, όταν αυτό προέκυπτε, αναφερόμασταν σε κάποιες **μαθηματικές έννοιες** ή θέταμε ορισμένους προβληματισμούς στα παιδιά, παροτρύνοντάς τα να βρουν λύσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια ασχολία που τύχαινε να συμβαίνει την ώρα του φρούτου. Ενθαρρύναμε τα παιδιά να μετρήσουν (και μαζί μας) τα κομμάτια του φρούτου και να τα μοιράσουν ισόποσα σε όλη την ομάδα. Ένα ερώτημα που είχε τεθεί σχετικά με τις **φυσικές επιστήμες** αφορούσε στα κύματα της θάλασσας και την κατεύθυνσή τους. Το παιδί ρώτησε γιατί τα κύματα αντί να βγαίνουν προς τα έξω κινούνται προς τα αριστερά. Τότε αντί να του δώσω μια έτοιμη απάντηση επέλεξα να γεμίσω μία λεκάνη με νερό και να προχωρήσω στο εξής «πείραμα». Ζήτησα πρώτα από το

παιδί να παρατηρήσει το νερό της λεκάνης. Έπειτα, να φυσήσει από την πλευρά του το νερό και μετά να περιγράψει τα αποτελέσματα της ενέργειάς του (φύσημα). Αντίστοιχα κάναμε εγώ κι άλλο ένα παιδί που συμμετείχε στη διαδικασία. Κάθε φορά περιγράφαμε αυτό που παρατηρούσαμε. Έτσι στο τέλος ρώτησα το παιδί αν τώρα σκέφτεται κάποιαν απάντηση σχετικά με το λόγο που τα κύματα κινούνται προς εκείνη την κατεύθυνση και μου εξήγησε πως αυτό συμβαίνει επειδή ο αέρας φυσά από την αντίθετη πλευρά. Επίσης, υπήρχε ενασχόληση με **εικαστικές και άλλου τύπου καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ανάγνωση παραμυθιών, μουσικά παιχνίδια, αλλά και δραστηριότητες γενικότερου περιεχομένου.**

Το βασικό ζήτημα με αυτές τις διαδικασίες είναι ότι προέκυπταν **μέσα από πραγματικά βιώματα** και δεν αφορούσαν τυποποιημένες διαδικασίες. Επίσης, κανένα παιδί **δεν υποχρεωνόταν να συμμετέχει σε κάτι που δεν ήθελε.** Όταν λάμβαναν χώρα κάποιες πιο οργανωμένες δραστηριότητες, τότε τα παιδιά ήταν σε θέση αν επιλέξουν εάν θέλουν να συμμετέχουν και σε τι. Για να γίνει πιο σαφές θα δώσω άλλο ένα παράδειγμα. Μία ημέρα είχαμε προετοιμάσει (η άλλη παιδαγωγός και εγώ) δύο δραστηριότητες. Η μία αφορούσε ένα παιχνίδι με τις αισθήσεις και η άλλη αφορούσε σε κάποια εικαστική δημιουργία. Οι δύο αυτές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικά σημεία της αίθουσας. Τα παιδιά είχαν την ελευθερία να επιλέξουν σε ποια από τις δύο δράσεις θέλουν να συμμετέχουν, καθώς επίσης και τη δυνατότητα να μην επιλέξουν καμία από τις δύο και να ασχοληθούν με κάτι άλλο. Τελικά, πράγματι, τα παιδιά επέλεξαν δραστηριότητα και ήρθαν και οι δύο εις πέρας με μεγάλη αρμονία και σεβασμό, ώστε η μία ομάδα να μην ενοχλήσει την άλλη. Με τέτοιους τρόπους, λοιπόν, προσπαθούσαμε να λειτουργούμε, δίνοντας επιλογές στα παιδιά και το δικαίωμα της επιλογής, αλλά και αποδεσμεύοντας τη γνώση από την υποχρέωση του «κοινού» και «ταυτόχρονου». ²²

Για τις ηλικίες που είχαν φέτος τα παιδιά ήταν επαρκής η όση επαφή είχαν με την πιο ακαδημαϊκή γνώση, αλλά πλέον οι απαιτήσεις και των ίδιων των παιδιών αυξάνονται, καθώς μεγαλώνοντας αυξάνονται και οι απορίες και τα ενδιαφέροντά τους. Φέτος, λοιπόν, στήθηκαν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα πατήσει η γνώση από εδώ και πέρα. Τα παιδιά είναι πιο περισσότερο ώριμα, μπορούν να συνεργαστούν και να διαχειριστούν διάφορες συμπεριφορές, στοιχεία που θα ενισχύσουν την πορεία προς μια πιο ειδική γνώση (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ιστορία κλπ). Κατά τη γνώμη μου, υπάρχει μια ιεράρχηση των αναγκών που έχει κάθε άνθρωπος και δεν

²² Βλ. παραπάνω κεφ. «Γνώση», υποενότητα « η μάθηση ως συλλογική διαδικασία».

μπορεί κάποιος/ -α που δεν έχει λύσει (ως ένα βαθμό) συναισθηματικά και κοινωνικά ζητήματα που τον/ την απασχολούν να εμβαθύνει σε γνωστικά θέματα και να τα φέρει εις πέρας. Όταν προσπαθούμε να δούμε την **εκπαίδευση ως ένα συνεχές** και όχι ως αποκομμένες, τμηματικές προσπάθειες (Κιτσαράς, 2004), τότε μπορούμε να έχουμε συνέπεια απέναντι στα παιδιά και σε αυτά που στοχεύουμε να τους παρέχουμε (ακολουθείται μια λογική σειρά κι επικρατεί σχετική αρμονία).

ε2. [δ] τα όρια

Στο τέλος της ανάλυσης θέλω να αναφερθώ στα όρια που ουσιαστικά αφορούν όλους τους παραπάνω τομείς. Από την αρχή υπήρχε ένας προβληματισμός για το ζήτημα των ορίων και κυρίως ως προς το περιεχόμενό τους. Όπως έχω ήδη αναφέρει αρκετές φορές, δεν υπήρχε μια συγκεκριμένη και προκαθορισμένη θεωρία την οποία θα ακολουθούσαμε κατά την υλοποίηση του εγχειρήματος. Αντιθέτως, τα «Μπισκούνια» ξεκίνησαν με στόχο να αντιμετωπίσουν την «ελευθεριακή» εκπαίδευση με μία φρέσκια ματιά, ανοιχτή σε κάθε πρόκληση, εμπόδιο ή ευκαιρία. Έτσι και η οριοθέτηση των συμπεριφορών μέσα στα πλαίσια της ομάδας έγινε σταδιακά και ακόμα, θα μπορούσα να πω, βρίσκεται υπό εξέλιξη. Στην πορεία του χρόνου, ανέκυπταν ποικίλα προβλήματα ή επιθυμίες που τίθονταν σε συζήτηση με απώτερο σκοπό να διαμορφώσουν το πλαίσιο της ομάδας. **Τα όρια που θα αναφέρω εδώ αφορούν μόνο την υποομάδα των παιδιών και την καθημερινή (παιδαγωγική) λειτουργία του «σχολείου».** Στην πραγματικότητα, όμως, μας ενδιαφέρουν και τα όρια που έθεσαν τα ενήλικα μέλη της ομάδας ανάμεσά τους για την πιο εύρυθμη συνύπαρξή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που έχω αναφέρει και προηγουμένως σε άλλη ενότητα, αποτελεί η επίλυση του προβλήματος όταν μιλούσαν όλοι και όλες μαζί στις συνελεύσεις. Έτσι συμφώνησαν μαζί σε κάποιες λύσεις/ κανόνες που θα διευκόλυναν τη διαδικασία²³.

Ας δούμε, όμως τώρα, πιο αναλυτικά πώς δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν κάποια όρια- κανόνες σε σχέση με την ομάδα παιδιών- παιδαγωγών. Το σκεπτικό που διακατείχε την ομάδα των παιδαγωγών εξ' αρχής ήταν ότι επιθυμούμε να υπάρχει **συζήτηση με τα παιδιά** για το κάθε τι που μπορεί να συμβαίνει (θετικό ή αρνητικό) και να επιτρέπουμε την εμπλοκή τους σε όλα τα θέματα που απασχολούν το «σχολείο» μας. Σταδιακά, λοιπόν, κι ενώ δεν είχαμε θέσει συγκεκριμένα όρια ως

²³ Βλ. παραπάνω στην «ανάλυση»: υποενότητα «Συνελεύσεις».

προς τις επιτρεπτές και μη συμπεριφορές, άρχισε να προκύπτει μέσα από τα ποικίλα περιστατικά, μια σειρά συμπεριφορών και καταστάσεων που κρίθηκε ότι ίσως και να μην ήταν επιθυμητές ή επιτρεπτές. Το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα όλων, αποτέλεσε η «επιθετική»²⁴ συμπεριφορά που παρουσίασαν τα περισσότερα παιδιά, κατά την πρώτη περίοδο. Το να χτυπάει κάποιος/ -α τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αποτελούσε μία μη επιθυμητή και μη επιτρεπτή συμπεριφορά στα πλαίσια του «σχολείου» μας. Αυτό το δείχναμε στα παιδιά εξηγώντας τους κάθε φορά εκ νέου, ότι δε μας αρέσει η συγκεκριμένη συμπεριφορά, ότι πονάμε κλπ. Αντίστοιχα, βοηθήσαμε τα παιδιά που δέχονταν κάποια «επιθετική» συμπεριφορά να εκφράσουν τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε αυτό. Ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε το ζήτημα των ορίων θα παραθέσω ορισμένες παρατηρήσεις που κρίνω ως σημαντικές.

Ξεκινώντας, βρίσκω ότι ήταν πολύ βασικό και συνεπές ως προς τη γενικότερη παιδαγωγική θεώρηση από την ομάδα, το γεγονός ότι **συζητούσαμε πάρα πολύ με τα παιδιά και στις περιπτώσεις που κάτι δε μας άρεσε το θέταμε ως θέμα συζήτησης και διαπραγμάτευσης.** Έτσι, αναλόγως μπορεί να καταλήγαμε σε κάποιον «άτυπο» (δεν καταγραφόταν) κανόνα τον οποίο φροντίζαμε στο εξής να τηρούμε ή διαφορετικά μπορεί να μην καταλήγαμε σε κάποιο συμπέρασμα και μέναμε στη συζήτηση. Στη δεύτερη περίπτωση, συνήθως συνέβαινε να ξανασχοληθούμε με το ίδιο θέμα άλλη στιγμή, όταν μπορεί και πάλι κάποιον να ενοχλούσε. Το παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω με την «επιθετικότητα» δεν υπήρχε ως επίσημος κανόνας, αλλά τα παιδιά ήταν σε θέση να αντιληφθούν (με το πέρασμα του χρόνου) ότι αυτή αποτελεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά που ενοχλεί έντονα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και άρα ίσως πρέπει να ξανασκεφτούν για αυτού του τύπου τις αντιδράσεις τους. Υπήρχαν και ορισμένα άλλα ζητήματα, όπως το γεγονός ότι δεν μπορούμε να πηγαίνουμε σε ένα συγκεκριμένο σημείο της αυλής, διότι ήταν πολύ επικίνδυνο. Συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο βρισκόταν μια βάρκα τοποθετημένη σε μία βάση. Η βάρκα αυτή ζύγιζε πάρα πολλά κιλά και δεν ήταν σταθερή πάνω στη βάση της. Έτσι στην περίπτωση που έπεφτε δεν μπορούσε να τη σηκώσει κανείς και μπορούσε να προκαλέσει μεγάλη σωματική βλάβη σε όποιον/ -α βρισκόταν από κάτω. Πάνω σε αυτό το ζήτημα έγιναν πολλές συζητήσεις με τα

²⁴ Και πάλι εδώ χρησιμοποιείται ο όρος για επεξηγηματικούς λόγους και όχι επειδή κρίνω ότι μπορεί να ανταποκρίνεται στη συμπεριφορά των παιδιών αυτής της ηλικίας.

παιδιά, τα οποία λόγω και κάποιων περιστατικών(είχαν δει τη βάρκα να πέφτει και να μην είναι σε θέση ούτε οι μπαμπάδες τους να τη σηκώσουν), κατανοούσαν την αναγκαιότητα να υπάρξει κάποιο όριο σχετικά με το θέμα. Και μάλιστα, όχι απλώς θέλησαν να μπει όριο, αλλά προτάθηκε να υπάρξει κι ενημέρωση σε όποιο νέο μέλος έρχεται στην ομάδα.

Από την άλλη προέκυπταν και κάποια πιο απλά θέματα μέσα από την καθημερινή μας δράση στα «Μπισκούνια» των οποίων η επίλυση δεν ήταν τόσο εύκολη, διότι δεν αποτελούσαν πρόβλημα για όλα τα μέλη της ομάδας (υπήρχαν δηλαδή διαφορετικές απόψεις σχετικά με αυτά). Ένα τέτοιο παράδειγμα, αποτελεί η **καθαριότητα/ τακτοποίηση της τάξης**. Από την αρχή υπήρχαν δύο «συγκρουόμενες» τάσεις. Από τη μία η παγιωμένη αντίληψη των ενηλίκων ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να συγυρίζουν το χώρο τους και από την άλλη η πιο «καθαρή» σκέψη των παιδιών που υπαγόρευε ότι «όσο αυτό δεν ενοχλεί κάπου πρακτικά και λειτουργικά, δε με αφορά». Ωστόσο, επειδή όπως έχω προαναφέρει, ο χώρος δεν ανήκε στην ομάδα των «Μπισκουινιών», αλλά ήμαστε φιλοξενούμενοι, υπήρχε ο περιορισμός να αφήνουμε το χώρο καθαρό και συμμαζεμένο για να χρησιμοποιηθεί από την άλλη ομάδα. Αυτό δυσκόλευε ακόμη περισσότερο τη διαπραγμάτευση του ζητήματος, καθώς δεν μπορούσαμε να αφήσουμε για μεγάλο χρονικό διάστημα το χώρο ακατάστατο, ώστε να δούμε ποια θα ήταν τότε τα συμπεράσματα.

Παρόλα αυτά, εφαρμόζαμε τη συγκεκριμένη τακτική όσο μας το επέτρεπαν οι συνθήκες. Επιτρεπόταν, δηλαδή, η δημιουργία αναστάτωσης στο χώρο και έτσι υπήρχαν στιγμές που η αίθουσα ήταν πραγματικά ακατάστατη και μπορούσε κανείς/καμία να βρει σε κάθε σημείο πεταμένα παιχνίδια. Σταδιακά, και παράλληλα με το παιχνίδι υπήρχαν επεμβάσεις των παιδαγωγών ως προς τη λειτουργικότητα του χώρου. Για παράδειγμα, όταν κάποιο παιδί αναζητούσε ένα παιχνίδι του και αδυνατούσε να το βρει μες στο χαμό, τότε εμείς επισημαίναμε αυτό το πρόβλημα και το θέταμε ως γενικότερο θέμα συζήτησης της ομάδας. Το ίδιο συνέβαινε όταν θέλαμε να παίξουμε κάποιο κινητικό παιχνίδι και δεν υπήρχε αρκετός χώρος για να τρέξουμε. Σιγά-σιγά, λοιπόν, τα παιδιά άρχισαν να προβληματίζονται πάνω στο θέμα της τάξης και με τον καιρό προχωρήσαμε σε κάποια ομαδική συμφωνία που έλεγε ότι εφόσον θέλουμε όλοι και όλες να είναι κάπως τακτοποιημένος ο χώρος μας για να βρίσκουμε τα πράγματά μας εύκολα και να μη χτυπάμε, άρα θα το κάνουμε αυτό όλοι και όλες

μαζί. Κατ' αυτόν τον τρόπο προέκυψε το συγκεκριμένο «όριο» που όσο περνούσε ο καιρός εξελισσόταν μαζί μας (πχ. Εξελίχθηκε στο όταν ολοκληρώσω με ένα παιχνίδι το επιστρέφω στη θέση του γιατί υπήρξε η συνειδητοποίηση ότι με αυτόν τον τρόπο είναι πιο εύκολο να μαζευτεί η τάξη και κουραζόμαστε λιγότερο). Προτού προχωρήσω παρακάτω, θέλω να θέσω έναν ενδοιασμό μου πάνω στο τελευταίο παράδειγμα. Θεωρώ ότι παρόλο που πράγματι υπήρξε πολλή συζήτηση με τα παιδιά και όντως υπήρξαν οι ανάγκες που προανέφερα, θεωρώ ότι η δική μας «εμμονή» στο ζήτημα ήταν ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας για την κατεύθυνση που πήρε το θέμα (ζητήματα περιεχομένου και διαδικασίας των ορίων, βλ. γνωστικό μέρος «όρια»).

Πάντως, εκείνο το στοιχείο που απουσίαζε ήταν η τυπική αντιμετώπιση των κανόνων. Πιο ειδικά, **δεν καταγράψαμε ποτέ κανέναν κανόνα**. Αυτό που συνέβαινε ήταν να λειτουργούμε φυσικά ως προς το χώρο και τους υπόλοιπους ανθρώπους και να προσπαθούμε να βρίσκουμε λύσεις για την καλύτερη συνύπαρξή μας. Αυτό έχει θετικά, αλλά και αρνητικά. Από τη μία πλευρά, αποφύγαμε την τυποποίηση μιας κατά τα άλλα άτυπης διαδικασίας κι έτσι λειτουργήσαμε όπως ακριβώς θα λειτουργούσαμε και στην περίπτωση μια ομάδας αποτελούμενης αποκλειστικά από ενήλικα άτομα. Όταν συναντούσαμε κάποιο θέμα, τότε συζητούσαμε πάνω σε αυτό, βρίσκαμε τη λύση του και την καθιερώναμε. Ο αντίλογος, όμως, ορίζει ότι πιθανώς για τα παιδιά των συγκεκριμένων ηλικιών, να υπήρχε δυσκολία να θυμούνται και να ανακαλούν τους κανόνες. Άρα η οπτικοποίηση μάλλον θα υποβοηθούσε την όλη διαδικασία. Επίσης, μέσω της καταγραφής και ανάρτησης θα ήταν σε θέση και κάθε νέο μέλος να ενημερωθεί άμεσα για τις μεταξύ μας συμφωνίες και όρια, ώστε να γνωρίζει τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει μπαίνοντας στην ομάδα. Παρόλα αυτά, το ρόλο της υπενθύμισης είχαμε αναλάβει οι παιδαγωγοί που φροντίζαμε να αναφέρουμε, όταν αυτό ήταν απαραίτητο, τον αντίστοιχο κανόνα που είχε συμφωνηθεί. Υπήρχαν και περιπτώσεις, όμως, που κάποιο παιδί υπενθύμιζε στην υπόλοιπη ομάδα τι όριζε ο κανόνας. Κάλως έτσι λειτουργήσαμε ως προς το ζήτημα των κανόνων και των ορίων, με **απώτερο σκοπό να ενισχύσουμε την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας στα παιδιά, καθώς και τη δημιουργία εσωτερικών κέντρων ελέγχου** (Elliot, Kratochwill, Cook, Travers, 2008).

ε2. [ε] αδυναμίες εγχειρήματος

Πριν προχωρήσουμε στο τελευταίο μέρος της εργασίας, θέλω να κάνω μία συνοπτική αναφορά στα «αδύναμα» σημεία του εγχειρήματος. Όπως αναφέρω και στην εισαγωγή, σκοπός της ερευνητικής μου μελέτης ήταν από την αρχή να δω και με μια κριτική ματιά τόσο την «ελευθεριακή» εκπαίδευση, όσο και το ίδιο το εγχείρημα «Μπισκούνια». Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, δεν μπορώ να παραβλέψω να αναφέρω τις αδυναμίες της προσπάθειας, έτσι όπως εγώ τις έκρινα.

Αρχικά, θεωρώ ότι ένα βασικό στοιχείο που λείπει από την ομάδα είναι η **οργάνωση**. Πολλές φορές, η έλλειψη αυτού του χαρακτηριστικού δυσκολεύε τις διαδικασίες και «κούρασε» τα μέλη καθώς δημιούργησε δυσλειτουργίες. Αρχικά, ως προς το **παιδαγωγικό κομμάτι**, κρίνω ότι θα πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη συγκρότηση πλέον και να ξεκινήσει η επόμενη χρονιά με μια πιο ξεκάθαρη παιδαγωγική αντίληψη που θα επιτρέψει και την περαιτέρω εξέλιξη των παιδιών (γνωστική κυρίως, διότι εκεί αδυνατεί). Αυτή η εξέλιξη, βεβαίως θα ανταποκρίνεται σε εκείνη την κατεύθυνση που θέλει η ομάδα να πάρει το εγχείρημα· είναι, όμως, βασικό να υπάρχει για να μπορέσει να λειτουργήσει ως οδηγός στις παιδαγωγικές αποφάσεις και δράσεις. Αυτό ήταν κάτι ανέφικτο για φέτος (ακόμη στάδια διερεύνησης για όλους μας), αλλά νομίζω ότι θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για τη συνέχεια. Η οργάνωση, παρόλα αυτά, αφορά και το **πρακτικό κομμάτι**. Δυστυχώς, η συνεννόηση μεταξύ τόσων ατόμων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η υπεύθυνη στάση, όμως, από το κάθε μέλος ξεχωριστά και η ανάπτυξη της «κοινής» συνείδησης μπορούν σταδιακά να επιφέρουν αλλαγές ως προς αυτό.

Η συνείδηση αυτή θα πρέπει να αναπτυχθεί και όσον αφορά στην **υπευθυνότητα απέναντι στις κοινές εργασίες**. Είναι σημαντικό σε μια ομάδα να μοιράζονται τα βάρη. Αναμφισβήτητα, ο αριθμός των ατόμων και οι υπόλοιπες (εξω-ομαδικές) ενασχολήσεις και υποχρεώσεις τους δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση αυτού. Είναι, όμως, πραγματοποιήσιμο να αναπτυχθεί ο απαραίτητος σεβασμός και να υπάρξει η αντίστοιχη ρύθμιση έτσι που να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα, το οποίο να εξυπηρετεί όλα τα μέλη και να μην αδικεί κανένα/καμία. Αρκετές φορές υπήρξαν δυσκολίες ως προς αυτόν τον τομέα και θεωρώ ότι πλέον η ομάδα έχει ωριμάσει και είναι σε θέση να λύσει τέτοιου είδους προβλήματα.

Τέλος, υπάρχει ένα ζήτημα που προκύπτει ως αρνητικό για μία τέτοια προσπάθεια και αυτό είναι ότι αποτελεί **χρονοβόρα διαδικασία**. Κάθε θέμα για το οποίο εδώ δίνεται εύκολα μία απάντηση μπορεί να απασχόλησε την ομάδα για αρκετό χρονικό διάστημα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, λόγω έλλειψης συντονισμού αυτές οι διαδικασίες μπορεί να καταλάμβαναν περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο, γεγονός που είχε δύο αρνητικά. Πρώτον, ότι κούραζε τα μέλη που καλούνταν να αφιερώνουν πολύ χρόνο από τις ζωές τους για το εγχείρημα. Κατά δεύτερον, επηρέαζε και την ίδια τη λειτουργία, διότι όσο μπορεί να αργήσει να παρθεί μία απόφαση, τόσο αυτό δυσχεραίνει την πρακτική και καθυστερεί την εφαρμογή. Πολλές φορές, δηλαδή, μπορεί να πέρασαν εβδομάδες ώσπου να αποφασίσουμε πάνω σε κάτι που χρειαζόταν να γίνει πιο άμεσα. Ως προς αυτό, θεωρώ ότι η βελτίωση της οργάνωσης θα μπορούσε να βοηθήσει την ομάδα να γίνει πιο ευέλικτη και αποτελεσματική. Σίγουρα, πάντως, το γεγονός ότι ένα τέτοιο εγχείρημα αφορά χρονοβόρες διαδικασίες δεν αλλάζει, καθώς θέλει χρόνο για να γίνει ουσιαστική δουλειά με τόσους ανθρώπους ισότιμα.

στ. συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα προσπαθήσω να ανακεφαλαιώσω τα όσα παρουσίασα παραπάνω, ως αποτέλεσμα της επιτόπιας έρευνας που διεξήγαγα. Η συγκεκριμένη αναφορά, μέσω της οποίας είχα ως κεντρικό στόχο να συζητήσω γύρω από τον όρο «ελευθεριακό» και να διαπραγματευτώ μια (ίσως) νέα ερμηνεία του, οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο που να αναλύει σφαιρικά τα δεδομένα και να δώσει μια όσο τον δυνατόν πιο συνολική εικόνα της πραγματικότητας στα «Μπισκούνια». Έτσι αφού ολοκλήρωσα τη βιβλιογραφική μου ανασκόπηση και εξέτασα διάφορες εκδοχές της «ελευθεριακής εκπαίδευσης», τελικά προχώρησα στο «θεωρητικό κεφάλαιο» της παρουσιάσής μου, στο οποίο ανέπτυξα τρία σημαντικά στοιχεία για το χώρο της εκπαίδευσης: τη γνώση (περιεχόμενο και τρόπος πρόσληψης), τα όρια, αλλά και το ρόλο που καλείται να έχει ο/ η παιδαγωγός. Όλα αυτά προσπάθησα να τα εξετάσω και από μία πιο «ελευθεριακή» σκοπιά, παράλληλα, θέτοντας ένα πρώτο θεωρητικό υπόβαθρο για την παρακάτω «ανάλυσή» μου. Στο επόμενο κεφάλαιο, εκείνο, δηλαδή, της «ανάλυσης», οργάνωσα τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης με τέτοιο τρόπο που να δημιουργούν μια αρκετά σαφή εικόνα όλων των διαστάσεων της λειτουργίας της ομάδας. Έτσι, διέκρινα το κεφάλαιο αυτό σε επιμέρους υποενότητες. Οι δύο κεντρικοί άξονες, ήταν το «λειτουργικό» μέρος και το «παιδαγωγικό». Κάθε ένας από αυτούς αναλύθηκε σε περαιτέρω υποθέματα, όπως είναι «οι συνελεύσεις», «οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη», «η μάθηση», «ο χώρος» κλπ. Κάπως έτσι επιχειρήσα να περιγράψω το βίωμα μου και να μεταφέρω την εικόνα που κι εγώ απέκτησα από τη συγκεκριμένη εμπειρία. Τέλος, σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρήσω να θέσω κάποια συμπεράσματα που κατά την άποψή μου αξίζει να σημειωθούν.

Όπως έχω ήδη αναφέρει παραπάνω η εργασία αυτή δεν έχει ως στόχο τη διατύπωση κάποιων γενικεύσιμων συμπερασμάτων, αλλά τη βαθύτερη κατανόηση του όρου «ελευθεριακό» έτσι όπως προέκυψε μέσα από το βίωμα στα «Μπισκούνια». Ωστόσο, η εννιάμηνη παρακολούθηση οδήγησε σε συμπεράσματα, τα οποία αν και δεν ανταποκρίνονται σε άλλα περιβάλλοντα, μπορούν να αποτελέσουν σημεία προβληματισμού και την αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

Καταρχάς, σε σχέση με το παιδαγωγικό κομμάτι ευρύτερα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η **βιωματική μάθηση δεν αφορά μόνο τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες**. Για να υποστηρίξουμε την «ελευθεριακή» εκπαίδευση θα πρέπει να

είμαστε σε θέση εμείς πρώτα (ενήλικες) να αλλάξουμε στοιχεία της δικής μας πραγματικότητας όπου αυτό χρειάζεται. Δηλαδή, **να κάνουμε πράξη αυτό που λέμε στη θεωρία και αυτό που ζητάμε από τα παιδιά.** Διαφορετικά δεν μπορεί να υπάρξει συνοχή και τελικά κάποιο αποτέλεσμα από τις θεωρίες μας. Θέλοντας ή μη αποτελούμε σημαντικά πρότυπα για τα παιδιά και αυτό δεν πρέπει να παραβλέπεται. Άρα κάθε μας συμπεριφορά πιθανόν να έχει επίδραση στις στάσεις και εν συνεχεία στις συμπεριφορές των παιδιών. Αυτό όμως σχετίζεται με ακόμη ένα στοιχείο, τη σταθερότητα. Δεν είναι δυνατόν να περιμένουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα όταν δεν είμαστε σταθεροί στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε την εκπαίδευση συνολικά. Κάθε μας πράξη αντικατοπτρίζει την ιδεολογία μας πάνω σε ένα θέμα, αλλά και τη γενικότερη αντίληψη μας για τα πράγματα. Αυτό δεν μπορεί να μην είναι σχετικά σταθερό, διότι είναι εύκολο να προκαλέσει σύγχυση στα παιδιά. Αναφέρομαι, βέβαια, σε σημαντικές διαφορές και όχι απλώς σε συγγενικούς τρόπους διαχείρισης των καταστάσεων. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιεί κάποιος/-α την τιμωρία ως κύριο μέσο επίλυσης των προβλημάτων και ξαφνικά να εισάγει το διάλογο, περιμένοντας από τα παιδιά να ανταποκριθούν. Για αυτό το λόγο πολλές φορές συμβαίνει να απορρίπτονται με ευκολία κάποιες μέθοδοι, χωρίς όμως να δοκιμάζονται έτσι όπως θα έπρεπε.

Σε αυτή την αμφισβήτηση κάποιων παιδαγωγικών πρακτικών συντελεί και ένα χαρακτηριστικό τους, ότι **απαιτούν μεγάλο χρονικό διάστημα για να επιφέρουν κάποια αλλαγή.** Ιδίως, όταν τα παιδιά είναι μαθημένα σε διαφορετικού τύπου πρακτικές και συμπεριφορές η επίδραση των νέων μεθόδων αργεί πολύ για να φανεί και πιθανώς να μην τη δούμε ποτέ άμεσα ως παιδαγωγοί, αλλά τα αποτελέσματά της να βγουν στην επιφάνεια ύστερα από πολύ καιρό. Το ζήτημα του χρόνου, όμως, δεν αφορά μόνο στο παιδαγωγικό κομμάτι, αλλά και στο λειτουργικό. Ο τρόπος λειτουργίας μιας ομάδας όπως τα «Μπισκούνια», με τις συνελεύσεις και τη διαρκή συμμετοχή όλων των μελών αποτελεί εμπόδιο και αποτρεπτικό παράγοντα για έναν γονέα ή και έναν εκπαιδευτικό που δεν είναι σε θέση να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο στην όλη προσπάθεια. Από την άλλη, όμως, υπάρχει και ο αντίλογος που λέει ότι κάπως έτσι έπρεπε να είναι τα πράγματα. Στην εποχή που όλα τρέχουν και πρέπει να είμαστε «μέσα σε όλα» έχουμε ξεχάσει τι σημαίνει η πραγματική ενασχόληση με κάτι που μας ενδιαφέρει. Για να γίνει κάτι καλά και να περιλαμβάνει και το δικό μας,

προσωπικό στοιχείο **απαιτείται χρόνος και ενέργεια**. Χωρίς την εμπλοκή του κάθε ατόμου αυτά τα εγχειρήματα δεν μπορούν να υπάρξουν.

Πάντως, μία τέτοια προσπάθεια έχει ως στόχο να **«σπάσει» το εκπαιδευτικό (και όχι μόνο) καλούπι** και να κάνει μια απόπειρα να δει έξω από αυτό τα πράγματα, να επιτρέψει την ανομοιομορφία, την «παραφωνία» και μέσα από όλα αυτά να μπορέσει να βρει και να παράξει ομορφιά. Εκείνο το συμπέρασμα που μπορεί να βγει με αρκετά μεγάλη σιγουριά είναι ότι **μπορούν να υπάρξουν τόσες εκδοχές, ερμηνείες και εφαρμογές της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης όσες και οι περιπτώσεις ενασχόλησης με το θέμα**. Κάθε ένας από εμάς αντιλαμβάνεται και λειτουργεί διαφορετικά στα πλαίσια της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης. Έτσι ο συνδυασμός απόψεων, η συνεργασία και συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους δεν θα μπορούσε παρά να επιφέρει ένα μοναδικό αποτέλεσμα. Αυτό είναι κάτι που ισχύει στις περισσότερες περιστάσεις γύρω μας, αλλά ειδικά σε κάτι που επικαλείται την έννοια της ελευθερίας ως βασική αρχή του δεν θα μπορούσε να συμβαίνει διαφορετικά. Κάθε φορά «αναγκαζόμαστε» με βάση τις συνθήκες να έχουμε μια ανοιχτή ματιά απέναντι στα πράγματα και αξιοποιώντας την να προχωράμε παρακάτω. Το αποτέλεσμα της συνύπαρξης και συνεργασίας πολλών ανθρώπων την ίδια χρονική στιγμή σίγουρα θα είναι μοναδικό και ιδιαίτερο αφού θα αφορά τα συγκεκριμένα άτομα κατά τη δεδομένη περίοδο και τις αποφάσεις που εκείνα πήραν. Επομένως, επιβεβαιώνουμε έτσι κάπως και το σκεπτικό πίσω από όλη την έρευνα συνολικά. Ότι, δηλαδή, αυτό που μελετήθηκε στην προκειμένη περίπτωση ήταν εκείνη η διάσταση της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης έτσι όπως αποδόθηκε από την ομάδα των «Μπισκουινιών».

ζ. επίλογος

Το βασικό ερώτημα που έθεσα ξεκινώντας την έρευνα ήταν **«τι σημαίνει ελευθεριακό για εμένα;»**. Έτσι ολοκληρώνοντας τη μελέτη θέλω να σταθώ και πάλι σε αυτό το πρώτο ερώτημα προσπαθώντας να εμπλουτίσω την απάντησή μου με ένα μέρος της γνώσης που απέκτησα μέσω της ερευνητικής διαδικασίας.

Η αρχική μου θέση (και γνώση από βιβλιογραφία)²⁵ ότι ο όρος «ελευθεριακό» μπορεί να χωρέσει μέσα του πολλά διαφορετικά στοιχεία δεν αλλάζει. Αντιθέτως, **ενισχύθηκε από την παρατήρηση και προστέθηκαν πολλά ακόμη δεδομένα ως προς το τι μπορεί να είναι «ελευθεριακό».** Σε αυτά που προστέθηκαν πιο σημαντικό όλων θα έκρινα έναν πολύ βασικό διαχωρισμό που εντόπισα. Όπως φαίνεται και από τον τρόπο που επέλεξα να παρουσιάσω και να δομήσω την ανάλυσή μου, υπήρχαν δύο άξονες στους οποίους κινήθηκε το όλο εγχείρημα (τουλάχιστον έτσι όπως το αντιλήφθηκα εγώ): ο λειτουργικός και ο παιδαγωγικός άξονας. Όπως έχω αναφέρει και παραπάνω η «ελευθεριακή» εκπαίδευση συχνά ταυτίζεται με κάτι ανατρεπτικό και εναλλακτικό που ως στόχο δεν μπορεί να έχει την κοινωνική αναπαραγωγή, αλλά την κοινωνική αλλαγή. Εν προκειμένω και πολύ περιληπτικά η επιθυμητή αλλαγή για την ομάδα αυτή ήταν να δημιουργήσει ένα σχολείο των κοινών που να επιτρέπει στα παιδιά να αναπτυχθούν ελεύθερα (με ό, τι αυτό μπορεί να σημαίνει για τον καθένα/καθεμία που συμμετέχει).

Ο ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι η αντίστοιχη **παιδαγωγική πρακτική** που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, να τους επιτρέπει να πάρουν πρωτοβουλίες, αλλά και να δίνει ευκαιρίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Αυτό αφορά σε ένα σχολείο για την «ανάπτυξη των κοινών». Πραγματοποιείται, λοιπόν, μια σειρά παιδαγωγικών πρακτικών που βοηθά τα παιδιά να εξελίξουν τη σκέψη, τη φαντασία, την κίνησή τους και γενικότερα την οποιαδήποτε επιθυμία τους. Αφήνοντας χώρο για δημιουργία και πρωτοβουλία. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται και να εκφράζονται άφοβα και να επιχειρηματολογούν για την άποψή τους, βασιζόμενα στις δικές τους ικανότητες και σκέψεις. Αυτά όλα είναι πολύ σημαντικά ώστε να μάθουν τα παιδιά να συζητάνε, να συνεργάζονται και γενικώς να γίνουν μια μέρα σκεπτόμενοι άνθρωποι που να είναι σε θέση να μοιραστούν και αξιοποιήσουν αυτές τις ιδέες τους και με άλλους ανθρώπους, έχοντας ως στόχο το κοινό καλό. Η κοινωνική ευαισθησία και αλληλεγγύη, αλλά και κάποιες ακόμη αρχές, όπως της ισότητας, είναι πρωταρχικής σημασίας και αναπτύσσονται σε αυτές τις περιπτώσεις σχολείων.

²⁵ Μελετώντας κανείς τις ποικίλες παιδαγωγικές θεωρίες που συγκαταλέγονται στην «ελευθεριακή» εκπαίδευση μπορεί να διακρίνει τις διαφορές τους και να κατανοήσει ότι δεν πρόκειται για κάτι ενιαίο. (βλ. κεφ. «Βιβλιογραφική Ανασκόπηση»).

Όλα αυτά, όμως δεν αρκεί να ισχύουν στα πλαίσια των παιδαγωγικών πρακτικών μόνο, αλλά θα πρέπει να **διέπουν όλη την καθημερινότητα και κάθε πρακτική της ομάδας**. Για παράδειγμα, δεν έχει νόημα να μιλάμε στα παιδιά για την αρετή της ισότητας και ύστερα να επιβαλλόμαστε σε εκείνα, να έχουμε ανταγωνισμούς και ιεραρχίες μεταξύ μας κλπ. Μια τέτοια αντιμετώπιση θα ερχόταν σε αντίθεση με τις αξίες που προσπαθούμε να προωθήσουμε στα παιδιά κι επομένως μπορεί να έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Είναι ζωτικής σημασίας, λοιπόν, να υποστηρίζονται οι θεωρίες και τα λεγόμενά μας από τις πράξεις και συμπεριφορές μας. Πλέον, η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί κύριο τρόπο διδασκαλίας με βάση τη σύγχρονη παιδαγωγική, συχνά όμως την αντιμετωπίζουμε ως μια απλή τεχνική που αφορά την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και όχι σαν ένα γενικότερο τρόπο για να λειτουργούμε. Αυτό πιθανώς να πηγάζει και από το ότι η μάθηση έχει συνδεθεί με το σχολείο και με άλλες τυπικές μορφές της εκπαίδευσης και δεν αναγνωρίζεται ως γεγονός ότι η μάθηση συμβαίνει παντού και πάντα (Αναπτυξιακή Ψυχολογία) (Feldman, 2009). Με βάση αυτήν τη θεώρηση για τη μάθηση μπορούμε να εστιάσουμε σε κάθε τι που συμβαίνει στα πλαίσια της παιδαγωγικής ομάδας (γονείς, παιδιά, παιδαγωγοί) και να συνειδητοποιήσουμε ότι κάθε ενέργεια οποιουδήποτε μέλους και κάθε απόφαση που παίρνει η ομάδα αποτελούν αφορμές για μάθηση. Έτσι ο **τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του εκάστοτε σχολείου συντελούν στην αντίληψη που θα αναπτύξουν τα παιδιά**. Επίσης, μια τέτοια δομή έχει και πολιτική υπόσταση την οποία δεν πρέπει να προσπερνάμε. Με βάση τον τρόπο που οργανώθηκαν τα «Μπισκούνια», για παράδειγμα, αποτέλεσαν, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη ορολογία, ένα «σχολείο με τη λογική των κοινών», εφόσον δρούσαν με συνελεύσεις, χωρίς ιεραρχίες, ισότιμα κλπ. Αυτά όλα κρύβουν πίσω τους μια πολιτική ιδεολογία που αν και δεν είναι συγκεκριμένη και δεν εντάσσεται κάπου, σίγουρα εναντιώνεται στην επικρατούσα πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Πρόκειται, δηλαδή, κατά μία έννοια για μία πράξη αντίστασης απέναντι σε ένα πολύ συγκεκριμένο και κλειστό πολιτικό και κοινωνικό καθεστώς.

Για να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι δύο αυτές διαστάσεις μπορούμε να προχωρήσουμε και σε ένα παράδειγμα. Η σύγχρονη παιδαγωγική, πλέον, αντιλαμβάνεται αρκετές από τις παιδαγωγικές αρχές της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης ως δεδομένες. Ενισχύεται η ελεύθερη σκέψη των παιδιών, η ελεύθερη έκφραση, η ανάπτυξη του διαλόγου, της ισότιμης αντιμετώπισης, αλλά και της ανακάλυψης,

καθώς και άλλων πολλών χαρακτηριστικών που έχουν πλέον καταλάβει σημαντική θέση στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων χωρών. Ωστόσο αρκεί αυτό για να μιλήσουμε για «ελευθεριακή» εκπαίδευση; Αρκεί να αναπτύσσονται τα παιδιά μέσα στην τάξη και βγαίνοντας από αυτήν να συνειδητοποιούν ότι οι δάσκαλοι/-ες τους λογοδοτούν σ κάποιους άλλους συναδέλφους, ότι οι γονείς τους πληρώνουν ακριβά για να τους παρέχουν αυτήν την εκπαίδευση και γενικότερα να αντικρίζουν μία αντιφατική κατάσταση με δεδομένη τη γνώση που έλαβαν προηγουμένως; Τελικά τι θα υπερνικήσει σε μια τέτοια περίπτωση; Αυτό που διδάχθηκαν ή αυτό που βίωσαν στην πραγματική ζωή; Το πιο πιθανό, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι θα έρθει η γνώση και θα προσαρμοστεί στα δεδομένα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί και το σχολείο Summerhil, στην Αγγλία. Το σχολείο αυτό, έτσι όπως έχει πλέον εξελιχθεί, δέχεται αυστηρή κριτική, διότι αποτελεί ένα ελιτίστικου χαρακτήρα σχολείο που απευθύνεται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και «παράγει» ικανότατους διευθυντές εταιριών, επιχειρηματίες κλπ. Η λογική της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη δική μου οπτική, δεν μπορεί να είναι αυτή. Η «ελευθεριακή» εκπαίδευση πρέπει να αφορά όλους εμάς και κάθε παιδί, ανεξαρτήτως της οικονομικής κατάστασης των γονιών του. Επιπλέον, μια τέτοια παιδαγωγική πρακτική έχει πολύ ισχυρή πολιτική διάσταση την οποία και θα πρέπει να υποστηρίζει έμπρακτα με στόχο την **κοινωνική αλλαγή**. Διαφορετικά δεν ξέρω ποιο είναι το νόημα να προσπαθούμε να «δημιουργήσουμε» «ελεύθερους» ανθρώπους και να τους φυλακίσουμε μέσα σε αυτήν τη στενή πραγματικότητα.

Λίγο πριν κλείσω, θέλω να τονίσω ότι εάν κάποιος/ κάποια πραγματικά θέλει να γνωρίσει τι σημαίνει «ελευθεριακό» θα πρέπει να το δοκιμάσει στην πράξη, να πιστέψει σε κάποια διαφορετικά ιδανικά και να προσπαθήσει για αυτά έμπρακτα. Αν δε βιώσει μια εναλλακτική παιδαγωγική στην πράξη, δεν είναι σε θέση να κατανοήσει περί τίνος πρόκειται. Τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, δεν μπορούν να περιγραφούν με λόγια κι εξάλλου αφορούν τόσο προσωπικά βιώματα που δεν θα ήταν δυνατό να τα μεταφέρει στο χαρτί ούτε ο/ η πιο ικανός/ ή συγγραφέας.

παράρτημα 1:

Στο παράρτημα θέλω να παραθέσω το βασικό κείμενο της ομάδας «Μπισκούνια» που αναφέρει συνοπτικά τις αρχές και στόχους της.

ΜΠΙΣΚΟΥΝΙΑ

Τα «ΜΠΙΣΚΟΥΝΙΑ» είναι ένα συλλογικό εγχείρημα παιδαγωγών, γονέων και αλληλέγγυων για μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση και για τη δημιουργία μιας κοινωνικής συνείδησης μέσω της ενεργού συμμετοχής και της αυτο-οργάνωσης.

Στα ΜΠΙΣΚΟΥΝΙΑ προτείνουμε μια άλλη σύλληψη της έννοιας του σχολείου τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες.

Ως γενικές αρχές παιδαγωγικής προσέγγισης έχουμε :

- Την καθημερινή επαφή με τη φύση και τον υπαίθριο χώρο ως περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για ενίσχυση της κίνησης, της εξερεύνησης, του πειραματισμού
- Το παιδί να είναι δημιουργός της μάθησής του (βιωματική μάθηση)
- Την ελευθερία στο παιχνίδι, στην εξερεύνηση και στην έκφραση με σεβασμό στα όρια της ελευθερίας του άλλου
- Την αποδοχή και κατανόηση των συναισθημάτων του παιδιού
- Την ενθάρρυνση της αλληλέγγυας διάθεσης και του αισθήματος κοινότητας
- Τον σεβασμό στο χρόνο προσαρμογής του παιδιού

Στα ΜΠΙΣΚΟΥΝΙΑ συν-αποφασίζουμε και συν-δημιουργούμε με κύριο εργαλείο την συνέλευση.

Συμμετέχουμε κυκλικά στις εργασίες και δραστηριότητες του εγχειρήματος.

Επιδιώκουμε δικτύωση-επαφή με αντίστοιχα αυτό-διαχειριζόμενα εγχειρήματα καθώς και με άλλες δομές που προωθούν ή υποστηρίζουν την έμπρακτη αλληλεγγύη.

Γιατί ...« Δεν είναι τόσο σημαντικό στη ζωή για ένα παιδί να μάθει να μετράει όσο το τι μετράει στη ζωή»

ta.biskounia@outlook.com

παράρτημα 2:

Εδώ θα παραθέσω τη συνοπτική τοποθέτηση δύο μητέρων από τα «Μπισκούνια» πάνω στο ερώτημα «πότε θεωρείτε ότι θα έχει πετύχει το εγχείρημα;».

Στη μία περίπτωση, η μητέρα υποστήριξε ότι επιτυχία του εγχειρήματος είναι όταν όσα αναγράφονται παραπάνω, ως στόχοι και αρχές, ισχύουν στην πράξη. Θεωρεί, δηλαδή, επιτυχία το ότι ο νέος χώρος καλύπτει τις ανάγκες για επαφή με τη φύση, αλλά και τη δικτύωση με άλλα αντίστοιχα εγχειρήματα. Παρόλα αυτά, κρίνει ότι το εγχείρημα έχει ακόμη πολύ δρόμο έως ότου φτάσει στην επιτυχία, διότι ακόμη υπάρχουν βασικές αρχές που δεν ισχύουν στην πράξη, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που θα ήθελε ή όχι από όλα τα μέλη αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα, βλέπει τα «Μπισκούνια» ως ένα «ελευθεριακό» εγχείρημα με στόχο την αλλαγή και βλέπει σε αυτό το όραμα για μια ελεύθερη κοινωνία, όπου η ισότητα και η αλληλεγγύη θα αποτελούν βασικές αρχές.

Υπάρχει και η άποψη μίας άλλης μητέρας που εν συντομία κατέθεσε τη δική της θέση πάνω στο ερώτημα. Για εκείνη τα «Μπισκούνια» είναι επιτυχημένα όταν παρέχεται στα παιδιά η ελευθερία που δεν μπορούν να τους παρέχουν τα υπόλοιπα σχολεία, η δυνατότητα να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν μέσα από τις εμπειρίες τους (και όχι κλεισμένα σε ένα δωμάτιο εκτελώντας εντολές ενηλίκων), η δυνατότητα να αγαπήσουν τη φύση, αλλά και να αναπτυχθούν ολόπλευρα με έμφαση στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επίσης, την ενδιαφέρει πολύ κάθε παιδί να εξελίξει τη δική του προσωπικότητα ελεύθερα, έξω από τις απαιτητικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος που προωθούν την ομοιομορφία.

Επέλεξα να παραθέσω αυτές τις δύο «ματιές» σχετικά με το εγχείρημα, κρίνοντας ότι αν και διαφορετικές μεταξύ τους, όταν συνδυαστούν μπορούν να πετύχουν αυτό που για εμένα είναι η επιτυχία της «ελευθεριακής» εκπαίδευσης. Ένα εγχείρημα που να στοχεύει στην αλλαγή τόσο κοινωνικά, όσο και παιδαγωγικά. Όλα αυτά μαζί μπορούν να αποτελέσουν μια πολύ ισχυρή «ρωγή» στην ισχύουσα πραγματικότητα και να συνεισφέρουν ενεργά, ώστε να δούμε κάποια στιγμή εκείνη την κοινωνία που ονειρευόμαστε και η οποία είναι ομορφότερη, πιο δίκαιη και ανθρώπινη από τη σημερινή.

\

[βιβλιογραφία]

[ελληνικά]

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., (2008). Οδηγός Νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κιτσαράς, Γ., Δ., (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ.Δ., (2004). Προγράμματα: διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Αθήνα

Ντολιοπούλου Ε., (2005). Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

Ξωχέλλης Π. Δ., (1992). Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πεχτελίδης, Γ., (2011). Κυριαρχία και αντίσταση: μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκκρεμές.

Πυργιωτάκης Ε., (2010). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ., (2008). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός!: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης τη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Gutenberg

[ξένα]

Atkinson R. L., Atkinson R. C., Smith E. E., Bem D. J., Nolen- Hoeksema S., (2004) [2000]. Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard, ΤΟΜΟΣ Α. Σόλμαν Μ. (μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Atkinson R. L., Atkinson R. C., Smith E. E., Bem D. J., Nolen- Hoeksema S., (2004) [2000]. Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard, ΤΟΜΟΣ Β. Σόλμαν Μ. (μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., Travers J.F.,(2008) [2000]. Εκπαιδευτική Ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. Σόλμαν Μ., Καλύβα Φ. (μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Feldamn, R. S., (2009) [2008]. Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη. Αντωνοπούλου Ζ. (μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Hogg M. A., Vaughnan G. M., (2010) [2008]. Κοινωνική Ψυχολογία. Βασιλικός Ε., Αρβανίτης Α. (μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Kottak, C. Ph., (2006). Anthropology: The exploration of human diversity. Eleventh edition. New York: Mc Graw Hill.

Mason J. , (2011) [2002]. Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Δημητριάδου, Ε. (μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Neill A. S., (1989). *Σάμερχιλ το ελεύθερο σχολείο*. Τσάμης Σ. (μετάφρ.). Αθήνα; Καστανιώτη

Robson, C., (2010) [2000]. *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ. (μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Zbinden, N. (1979) [1970]. *Η παιδαγωγική του R. Steiner και η μέθοδος της ανθρωποσοφίας*. Νούλας Β. (μετάφρ.) Αθήνα: Μήνυμα

[ιστότοποι]

www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps_nipiagogiou.zip

karydia.org/Karudia/Mia_emera_ston_paidokepo_Waldorf.html

rodianewschool.blogspot.gr



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124055