

## **Η μέθοδος project σε ένα πρόγραμμα για το περιβάλλον**

Ελένη Καρασαββίδου

*Παιδαγωγός – Πολιτισμική Κοινωνιολόγος*

### **Παιδαγωγικά αίτια της καθιέρωσης του project**

Η δημιουργική αλληλεπίδραση της Παιδαγωγικής με τις νέες επιστήμες του ανθρώπου οδήγησε στο συμπέρασμα ότι «εκείνο που τελικά μένει μόνιμα στον άνθρωπο είναι η δυναμικότητα των διαφόρων λειτουργιών, όπως της παρατηρήσεως, κρίσεως, σκέψεως, συλλογισμού και των διαφόρων δεξιοτήτων, με την οποία (δυναμικότητα) λύνει τα διάφορα προβλήματα της ζωής και αντιμετωπίζει αυτήν την ίδια την ζωή» (Δερβίσης, 1987, σελ. 41).

Έτσι, οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες, «σ' άκρα αντίθεση με τον διδακτικό υλισμό» (ό.π.), ο οποίος προωθούσε το γνωσιοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου κι άρα «το τρομαχτικό φρότωμα του μνημονικού» σύμφωνα με την περιφνημη φράση του Δελμούζου (Δελμούζος, 1958, σελ. 426), επιδιώκουν «με τη διδασκαλία προπάντων τη μορφοποίηση των ψυχικών ή σωματικών λειτουργιών», στοχεύοντας στην «απόκτηση μεθοδικής ικανότητας για τη λύση των διάφορων προβλημάτων της ζωής» (Δερβίσης, 1986, σελ. 41).

Η «μετάλλαξη», συνεπώς, της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μια θεωρία μόνο «κανονιστική» (αφού το σχολείο λειτουργούσε και λειτουργεί ως αναπαγωγικός μηχανισμός του κοινωνικοπολιτικού στάτους μέσω της μίμησης εξωσχολικών πρακτικών και ιεραρχιών στο εσωτερικό του (Ξωχέλλης, 1984) σε μια θεωρία «αναπτυξιακή», μια θεωρία, δηλαδή, η οποία ασχολείται «με την αλλαγή που επέρχεται στη συμπεριφορά του ανθρώπου με το χρόνο... σε ένα ή περισσότερα στάδια της συμπεριφοράς, π.χ. σκέψη, γλώσσα, κοινωνικοποίηση, αντίληψη» (Βοσνιάδου, 1990, σελ. 2) οδήγησε στο συμπέρασμα πως, «για να είναι μια διδασκαλία καρποφόρος και αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι ανάλογη προς το σχηματισμό των διαφόρων οργάνων, την ωριμότητα των λειτουργιών τους και γενικότερα τις εξελικτικές φάσεις του ανθρώπου» (Δερβίσης, 1987, σελ. 52).

Θεμελιακή φιγούρα στις αναπτυξιακές θεωρίες του 20ού αιώνα ο Ζαν Πιαζέ, δημιουργικά ή ιδεοληπτικά αφομοιωμένος, υποστήριξε πως η σκέψη του παιδιού, μέσω των δύο πρωταρχικών μηχανισμών της αφομοίωσης και της συμμόρ-

φωσης, περνά από τέσσερα βασικά στάδια: (1) το αισθησιοκινητικό (το οποίο διαρκεί από τη γέννηση μέχρι τα 2 περίπου χρόνια, με προεξάρχουσες τις αντανακλαστικές κινήσεις επί εξωτερικών αντικειμένων που οδηγούν στα πρώτα οργανωμένα αισθησιοκινητικά σχήματα), (2) το προεγνωσιολογικό (από τα 2 μέχρι περίπου τα 7 χρόνια, το οποίο αντιπροσωπεύει την αρχή της συμβολικής σκέψης), (3) την περίοδο των λογικών ενεργειών (από τα 7 μέχρι τα 11 χρόνια, περίοδο-αρχή της λογικής και συστηματικής σκέψης), και (4) την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (από τα 11 χρόνια και μετά, με χαρακτηριστική την ικανότητα για υποθετική σκέψη και τη δημιουργία και επαλήθευση θεωριών).

Η αιώνια ανησυχία, από την άλλη, του ανθρώπου για την ανακάλυψη της πραγματικής φύσης του, οδηγώντας ενμέρει στο ξεπέρασμα «υπερκοινωνικοποιημένων» (Wertsch, 1991) αντιλήψεων που καθιέρωσαν τις δικές τους ορθοδοξίες, έστρεψε την προσοχή πρωτοπόρων και αιρετικών για την εποχή τους πνευμάτων στην ανακάλυψη όχι μόνο του γίνεσθαι αλλά και του «είναι». Πρωτοπόρος σ' αυτό τον τομέα ο Βιεννέζος ψυχίατρος Sigmund Freud, γονιμοποίησε και την παιδαγωγική και μπόρεσε, μέσω κυρίως των θεωριών του «μαθητή», του Erik Erikson, να θεσπίσει τα στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπινου «Εγώ», με προεξάρχοντα αυτά της «Εμπιστοσύνης έναντι της Δυσπιστίας» (από 0 μέχρι 2 ετών), της «Αυτονομίας έναντι της Αμφιβολίας και της Ντροπής» (από 2 μέχρι 3 ετών) και της «Πρωτοβουλίας έναντι της Ενοχής» (από 3 μέχρι 6 ετών), στην παιδική ηλικία.

Μεταβιβασμένες αυτές οι θεωρίες οδήγησαν σε νέες προτάσεις, όπως αυτή του Michel Lobrot (Μπακιριτζής, 1997), που στο πλαίσιο της «Δυναμικής των Ομάδων» υποστήριξε πως «τα συναισθήματα είναι βασική παράμετρος/ κίνητρο για την μάθηση», συμβάλλοντας, έτσι, στην άρθρωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν ως επίκεντρο τα τελευταία (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 86-95).

Οι επιδράσεις, τέλος, των σημαντικών Σοβιετικών ψυχολόγων, με προεξάρχοντες τον «Μότσαρτ της Ψυχολογίας» Λεβ Βιγκότσκι (που με την περίφημη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ξεπέρασε τη στατικότητα των σταδίων και ανέδειξε τη δυναμική της ανθρώπινης ανάπτυξης, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αναγνώριση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων ως σημαντικών και ισότιμων παραγόντων της διδακτικής πράξης, κι άρα στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας), κι ακόμη τον Λούρια και τον Λεόντιεφ (που συνέβαλαν κι αυτοί στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, αποδίδοντας πρωταρχική σημασία στο διαμορφωτικό ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κουλτουριστικών του δομών στην ανάπτυξη του παιδιού), «μπόλιασαν» δημιουργικά τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες και τις απορρέουσες διδακτικές πρακτικές.

Κοινός και σημαντικός παράγοντας όλων αυτών (ενδεικτικά, για τον πλούτο τους και τις βασικές τους αρχές, βλ. Ντολιοπούλου, 1997, σημειώσεις ΠΤΝ ΑΠΘ,

Ε' και ΣΤ' Εξαμήνου), η μέθοδος project αφορά τη «μελέτη σε βάθος ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 23). «Η μέθοδος αυτή», γεννημένη από τις αρχές του αιώνα μας μέσα από τις θεωρίες των Piaget, Dewey, Kilpatrick, Vygotsky, Leontief, αλλά και του πρωτοπόρου της Νέας αγωγής στη Δύση και μετουσιωτή του Vygotsky στις ΗΠΑ Bruner, «αφορά έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, η οποία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όσους συμμετέχουν σ' αυτήν» (Frey, 1986), επιχειρώντας έτσι να εκμεταλλευτεί δημιουργικά τις ενδογενείς δυνάμεις του παιδιού, οδηγώντας το ουσιαστικά στην αυτομόρφωση και στον ενεργό ρόλο που οφείλει να έχει ως μελλοντικός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής και γι' αυτό απαιτητικής δημοκρατίας.

### **Άνθρωπος και περιβάλλον**

Η εκπαίδευση, ως προβολικός μηχανισμός ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών, επηρεάζεται πάντοτε από τις εξελίξεις της εποχής της. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της νέας εποχής είναι ότι οι δυναμικές κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις, στο ολοένα και πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, τείνουν να αναμορφώσουν ριζικά τις συνθήκες λειτουργίας αλλά και την ίδια τη φιλοσοφία και φυσιογνωμία του οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Σε βασική παράμετρο όλων αυτών αναδεικνύεται η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Το τελευταίο, νοούμενο όχι μόνο ως φυσικό αλλά και ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, και επηρεαζόμενο από παράγοντες όπως οι μετακινούμενοι πληθυσμοί και η συνεχής μόλυνση (που μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης των μίντια, του οικουμενικού χωριού και της κατάλυσης των συνόρων αναδεικνύονται σε παγκόσμια προβλήματα), δεν μπορεί πια να αναγνωστεί, ούτε να αντιμετωπιστεί εκπαιδευτικά με τον τρόπο που θεωρούνταν κάποτε δεδομένος.

Καθώς οι παιδαγωγικές θεωρίες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης και ισορροπίας με τις υπόλοιπες κοινωνικοπολιτικές μεταβολές, η κατάλυση των προγενέστερων ορθοδοξιών σχετικά με την έννοια και τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, αλλά και η ανατροπή ορθοδοξιών σχετικών με τις δυνατότητες των παιδιών και την κοινωνική αντιμετώπιση της παιδικότητας της ίδιας, επέφερε και μια ανάλογη μεταβολή στον τρόπο ανάγνωσης και αντιμετώπισης αυτής της έννοιας μέσα στην προσχολική τάξη.

Τώρα πια γνωστικές έννοιες, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η ανακύκλωση, περιβαλλοντικές ασθένειες και γενικότερες επιδράσεις από την μόλυνση του περιβάλλοντος, αλλά και ο υπερπληθυσμός και η πολυπολιτισμικότητα, εφόσον αφορούν το «δομημένο» (δηλαδή το από ανθρώπους διαμορφωμένο) περιβάλλον, όχι μόνο δεν θεωρούνται υπερβολικές ή παράταιρες για τα παιδιά από τα 6 και κάτω, αλλά αντίθετα -προσαρμοσμένες στα γνωστικά και συναισθηματικά

χαρακτηριστικά τους- θεωρούνται γνώσεις βασικές στην πρωτόλεια προσπάθεια μετατροπής του άγουρου νηπίου σε ώριμο, δηλαδή υπεύθυνο, πολίτη.

Έτσι, μια παιδαγωγική προσέγγιση για το περιβάλλον θεωρείται ελλιπής, εάν δεν περιλαμβάνει τόσο οικοσυστημικές όσο και πολυπολιτισμικές παραμέτρους. Οι τελευταίες μάλιστα (με τη συνειδητοποίηση της σημασίας τους και της αναπότρεπτης πραγματικότητάς τους) και η ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών ως πολιτών που έχουν την υποχρέωση μιας ενεργητικής παρέμβασης στην κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων και της αρμονικής και απρόσκοπτης συνύπαρξης των ανθρώπων, συνέβαλαν στην άρθρωση διάφορων εκπαιδευτικών προτάσεων.

Με προεξάρχουσες κυρίως τις ΗΠΑ τα πρωτοπόρα αυτά προγράμματα, όπως το High Score, το Kamil Devries, το πρόγραμμα εκπαίδευσης για την ειρήνη, το πρόγραμμα με βάση τα συναισθήματα, και ίσως η βασικότερη γενεσιουργός αιτία όλων αυτών στην πράξη, το περίφημο ιταλικό Regio Emilia, δεν διέφεραν τόσο στην πράξη, παρά το γεγονός ότι αντιπροσώπευαν μια ποικιλία διαφορετικών θεωρητικών απόψεων. Ίσως γιατί όλα αναγνώριζαν την ανάγκη για μια εκπαίδευση η οποία «να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου», που αποτελεί ένα από τα βασικότερα προτάγματα της σύγχρονης αγωγής. Έχοντας το ίδιο το παιδί αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον του ως ενεργούς και όχι παθητικούς παράγοντες στην «διαμόρφωση του λογικού... και στην ηθική διαπαιδαγώγηση» (Πιαζέ, 1979, σελ. 46· ακόμη, Μπασέτας 1996) μπορούσαν να φέρουν στο (θεωρητικό τουλάχιστον) προσκήνιο την ιδέα μιας παιδαγωγικής (και βαθύτατα πολιτικής) προσέγγισης που στηρίζεται στα προσωπικά κίνητρα και την αυτενέργεια του ατόμου.

Έχοντας αυτήν την οπτική, και εφαρμόζοντας αυτά τα κριτήρια, προσεγγίσαμε παιδαγωγικά μέσα από τη μέθοδο project το γνωστικό σχήμα «άνθρωπος και περιβάλλον». Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες:

### **Αναπτύσσοντας πλευρές του συγκεκριμένου project**

«Παρά το γεγονός ότι τα προσχολικά προγράμματα αντιπροσωπεύουν μια ποικιλία θεωρητικών απόψεων, στην πράξη, ένα προσχολικό πρόγραμμα πρέπει: (1) να δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, (2) να προσφέρει ισορροπία ανάμεσα στις ατομικές και τις ομαδικές δραστηριότητες μικρής και μεγάλης ομάδας, (3) να εντάσσει τη νέα μάθηση στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών μέσα από θέματα που τα ενδιαφέρουν και στα οποία συμβάλλει το κάθε νήπιο, (4) να προσφέρει στα παιδιά αλληλεπιδράσεις με αντικείμενα, άλλα παιδιά και ενηλίκους, (5) να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών με συστηματική παρατήρηση από την παιδαγωγό, συλλογή και εξέταση των έργων τους, (6) να εμπλέκει τους γονείς και να τους προτρέπει να συνεισφέρουν σ' αυτό με όποιον τρόπο μπορούν» (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 126)· (7) ακόμη, να δίνει στα

παιδιά να καταλάβουν ότι είναι ένα ενεργό μέρος της κοινωνίας, εμπλέκοντας, εκτός από τους γονείς, και την κοινότητα, (8) να συμβάλλει στην αντίληψη ότι ζούμε σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και στην συνειδητοποίηση των πολυποίκιλων αιτιών των όποιων προβλημάτων του πέρα από απλουστεύσεις, (9) να βοηθάει στην αποδοχή της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας των οικονομικών και πολιτικών προσφύγων, και τέλος (10) να συνεισφέρει στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών ετερογενειών και στη θετική αντιμετώπιση των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες πρέπει να θεωρούνται όχι ως απειλές, αλλά ως πλούτος· ως κομμάτια, δηλαδή, ενός κόσμου τον οποίο αύριο θα πρέπει τα παιδιά να μοιραστούν.

### Δημιουργώντας ένα project

Σύμφωνα με τις αρχές του project, οι οποίες προεβέβουν την αποδέσμευση της παιδαγωγικής πράξης από τυποποιημένα βήματα, αλλά και την τελική σύνθεσή του σε έναν ολικό σκοπό, κάθε ενέργεια είναι ένα *ανεξάρτητο έργο*, που αποτελείται από τρεις κύκλους:

1ος κύκλος: Σχεδιασμός της ενέργειας και υποβολή της προς έγκριση μέσα από διαδικασίες διαλόγου με όλους τους ενδιαφερόμενους.

2ος κύκλος: Υλοποίηση της ενέργειας.

3ος κύκλος: Αξιολόγηση της ενέργειας.

Και για τους τρεις κύκλους απαιτείται η συγκέντρωση και ο συντονισμός εμπειρου και εξειδικευμένου επιστημονικά και επαγγελματικά ανθρώπινου δυναμικού, τόσο για την κάλυψη του εκπαιδευτικού μέρους του έργου όσο και για την οργάνωση και διοίκησή του.

Έχοντας αυτά ως βάση ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα:

**Μεθοδολογία:** Ακολουθώντας το ιστόγραμμα ενός project που παρουσιάζεται στο βιβλίο της Ντολιοπούλου (1997, σελ. 27), προσδιορίσαμε αρχικά τους στόχους του προγράμματος και μετά τα βήματα που θα το ολοκληρώσουν.

**Στόχοι:** 1) Ο άνθρωπος, βασικό μέλος του οικοσυστήματος και του κοινωνικοοικολογικού γίγνεσθαι, αναπτύσσεται φυσιολογικά και δημιουργείται κοινωνικά μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Βασική παιδαγωγική παράμετρος: Επειδή η σκέψη του παιδιού, όμως, οδηγείται από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, η καλύτερη μέθοδος προσέγγισης στην ηλικία των 5 ετών για τη γνωριμία του συναισθηματικού και γνωστικού συστήματος που ονομάζουμε *παιδί* με την κοινωνικο-οικολογική ενότητα που ονομάζουμε *περιβάλλον* είναι να ξεκινήσουμε από τις άμεσες, απτές εμπειρίες του. Αυτό, εξάλλου, διαπερνούσε και όλο το πρόγραμμα, όπως έχουμε σημειώσει.

Σε μια προσέγγιση που διαρκεί τρεις μήνες και σύμφωνα με όσα εκθέσαμε σε προηγούμενες ενότητες, βασικό μας μέλημα είναι όχι μόνο η ανάπτυξη της οικολογικής συνειδησης του παιδιού, αλλά και η *θεώρηση του ευρύτερου ανθρω-*

πινου περιβάλλοντος ως προέκτασης του οικογενειακού. Έτσι, μέσα από αυτό που αγγίζει άμεσα την εγωκεντρική σκέψη του, να κατανοήσει από τα συναισθήματα, που είναι βασική πηγή της μάθησης, τόσο την αναγκαιότητα σωτηρίας του φυσικού περιβάλλοντος που μας φιλοξενεί όσο και τη δύναμη του πλούτου και την αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικής προσέγγισης του ανθρώπινου πολιτισμού.

**Βήματα:** Στην διαμόρφωση του προγράμματος και στην μεταφορά του στην τάξη, αναλύσαμε τους στόχους μας στα εξής βήματα:

- 1) Τι είναι το περιβάλλον
- 2) Από τι αποτελείται το περιβάλλον
- 3) Από τι απειλείται το περιβάλλον
- 4) Ποιος καταστρέφει το περιβάλλον
- 5) Πώς καταστρέφεται το περιβάλλον
- 6) Πώς μπορούμε να προστατέψουμε το περιβάλλον.

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις δράσεις του 1<sup>ου</sup> στόχου, δίνοντας έμφαση κυρίως στη (λιγότερο χρησιμοποιημένη μέχρι σήμερα) προσέγγιση του δομημένου περιβάλλοντος.

## Δράσεις

### 1) Τι είναι το περιβάλλον

Χωρίζουμε το περιβάλλον σε κοινωνικό και οικολογικό. Ξεκινάμε από τις άμεσες εμπειρίες τους, βοηθώντας σε μια σύνδεση / ανακεφαλαίωση με τα προηγούμενα, αφού «μερικές φορές πρέπει να πισωγυρίζεις κανείς για να πάει μπροστά» (Ντολιοπούλου, 1997). Έτσι, η αρχική μας δράση αφορά το ίδιο τους το σώμα. Τα παιδιά σχηματίζουν έναν «κύκλο- αλυσίδα» με διάφορα χρώματα, όπου, αν ένας φύγει, ο κύκλος θα μικρύνει και κάποιο χρώμα θα χαθεί. Ακολουθεί συζήτηση με ελεύθερη αρχή.

Η επόμενη δράση ζητά από τα παιδιά να σχηματίσουν μια «αράχνη» με τη χρήση ενός κουβαριού, υποβάλλοντάς τους την ιδέα της ποικιλίας του κοινωνικού περιβάλλοντος κι ότι ο αποκλεισμός κάποιου θα σπάσει το κουβάρι και δεν θ' αφήσει την αράχνη τους να ολοκληρωθεί.

Ακόμη, κατασκευάζουμε ένα «λεωφορείο», στο οποίο παιδιά ντυμένα διαφορετικά (π.χ. από τη γωνιά θεάτρου ή από το σπίτι τους) ανεβαίνουν και συνταξιδεύουν όλα μαζί, προκαλώντας σχετικές συζητήσεις και παράλληλες «δράσεις» επίλυσης, όπου χρειαστούν\*.

Η επόμενη οργανωμένη δραστηριότητα αφορά οικογενειακές φωτογραφίες, με τα ίδια τα παιδιά μέσα, οι οποίες επικολλώνται στις διάφορες πλευρές ενός κύβου. Συζητάμε για τις διαφορετικές πλευρές του ίδιου πράγματος.

---

\* Στο νηπιαγωγείο Σεληνίων Σαλαμίνας, π.χ., υπήρξε παιδί που αντέδρασε έντονα στην προοπτική να ανέβει στο λεωφορείο μας παιδί ντυμένο τσιγγάνος.

Επεκτείνουμε τη δραστηριότητα κολλώντας φωτογραφίες από διάφορους πολιτισμούς. Κάθε φορά που πέφτει το ζάρι σε μια πλευρά, εφαρμόζουμε τη θεωρία των μικρών ομάδων (βλέπε μέθοδο Project του Regio Emilia) και κάποια παιδιά αναλαμβάνουν να βγουν από το σπίτι και να μιλήσουν για τον πολιτισμό της φωτογραφίας.

Οι ίδιες δραστηριότητες εμπεδώνονται με την μορφή του *Παζλ με δείκτες* (ή *ζάρι* με τις ανάλογες προσαρμογές στη χρήση), που όχι μόνο το κατασκευάζουν τα παιδιά με «άμεσες» τους στη μια περίπτωση και «ξένες» στην άλλη φωτογραφίες, αλλά και τοποθετώντας επάνω στο παζλ ή στο ζάρι δείκτες ρολογιού, στο στυλ του «πάρ' τα όλα», το χειρίζονται έτσι, ώστε να δίνουν το «ένανσμα» στις μικρές ομάδες να ενεργοποιηθούν, εάν επιλεγεί το σήμα που τις «χαρακτηρίζει».

Στο πρόγραμμα παίζει βασικό ρόλο και η κοινότητα, όπως και οι γονείς. Έτσι, καταρχήν τα παιδιά αυτενεργούν φέρνοντας φωτογραφίες και πληροφοριακό υλικό από το σπίτι, οικειοποιούμενα με ένα τρόπο το σχολικό περιβάλλον. Κατά δεύτερο λόγο «συμμετέχει» και η κοινότητα (και το γενικότερο εξωτερικό περιβάλλον, στα πρότυπα του Regio Emilia) με φωτογραφίες που φέρνουμε εμείς και οι γονείς και τις οποίες αφήνουμε ως ερέθισμα σε κατάλληλα διαμορφωμένες γωνίες της τάξης ή τις κρεμάμε σε τοίχους, ώστε να επιδρούμε στο άμεσο, σχολικό αυτή τη φορά, περιβάλλον. Ακόμη, στην κοινότητα μοιράζονται πίνακες συζητήσεων και προγραμματίζονται συναντήσεις κι επισκέψεις από το σχολείο σε διάφορους χώρους που έχουν επιλέξει ένα θέμα από τον πίνακα, ενώ επισκέψεις θα δέχεται και το σχολείο από διάφορους φορείς (επαγγελματικούς, συνδικαλιστικούς, οικολογικούς κ.ά.). Συνεπώς, το ίδιο το σχολείο ως συλλογική οντότητα μπορεί να ανοιχτεί στην τοπική κοινωνία διοργανώνοντας, π.χ., έκθεση σχετικών κατασκευών των παιδιών ή επιλεγμένων από τα ίδια φωτογραφιών που αναδεικνύουν το πρόβλημα. Με τον τον τρόπο αυτό συμβάλλουμε τόσο στην ευρύτερη συνειδητοποίηση του περιβαλλοντικού προβλήματος όσο και στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας των παιδιών που θα αναδειχτούν σε «μικρούς πολίτες» στην κοινότητα ή στο Δήμο τους.

Επόμενο βήμα, μετά το άνοιγμα από το οικογενειακό στο τοπικό κι έπειτα στο ευρύτερο δομημένο περιβάλλον, είναι να κοιτάξουν τα παιδιά έξω από αυτό. Ξεκινώντας πάλι από την αρχή της άμεσης γνώσης, προσομοιάζουμε το φυσικό περιβάλλον με τις δομές του ανθρώπινου περιβάλλοντος, το οποίο γνωρίζουν από την άμεση εμπειρία τους κι όχι το αντίστροφο. Έτσι, τους διηγούμαστε μια ιστορία για δάσος, όπου τα δένδρα είναι, π.χ., οι πολυκατοικίες, ενώ οι κουφάλες είναι τα σπίτια.

Θα χρησιμοποιήσουμε τελικά την *αλυσίδα* και τις *φωτογραφίες*, ώστε να περάσουμε μέσα από δραστηριότητες και στην ιδέα της *οικολογικής αλυσίδας / κύκλου*, δηλαδή στην ιδέα ότι η καταστροφή ενός είδους βλέπτει το σύνολο των ειδών, αφού «σπάξει» καταστροφικά τη διατροφική –και όχι μόνο– αλυσίδα που τα συνδέει. Εδώ σημαντικό ρόλο θα παίξουν όχι μόνο οι δραστηριότητες που θα

γίνουν μέσα την τάξη, αλλά και βοηθούμενοι από την εποχή (καλό να είναι άνοιξη, σύμφωνα με τον σχεδιασμό μας), οι δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στο εξωτερικό περιβάλλον, αρχίζοντας πάντοτε από αυτό που αγγίζει αμεσότερα τα ίδια τα νήπια συναισθηματικά και γνωστικά, δηλαδή την αυλή. Πέρα, όμως, από τις ασκήσεις που σκοπό έχουν να προωθήσουν την οικολογική συνείδηση μέσω της αυτενέργειας και τις δράσεις παρατήρησης στην αυλή (ή στην τάξη, με σπόρους κ.λπ.), μπορούμε να ακολουθήσουμε ανάλογα βήματα, όπως αυτά που περιγράψαμε μέχρι τώρα, και στην προσέγγιση όχι μόνο του φυσικού αλλά και του ανθρώπινου περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές διαστάσεις και αιτίες του προβλήματος.

### **Επιλεγόμενα**

Η συνειδητοποίηση ότι τόσο η κοινωνική και η φυσική πραγματικότητα όσο και το ίδιο το παιδί και οι ικανότητές του είναι πιο πολύπλοκα από όσο πιστεύαμε κάποτε δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη και τη μετατροπή της προσχολικής εκπαίδευσης από κουστωδιακή (από λειτουργία που στόχευε, δηλαδή, στην ικανοποίηση κυρίως των βιομηχανικών αναγκών μέσω της απελευθέρωσης από την ανάγκη φροντίδας των παιδιών –όσον αφορά τότε αποκλειστικά τις μητέρες– και της προετοιμασίας –όσον αφορά τα παιδιά– του κατ'άλληλα προσαρμοσμένου και εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού) σε λειτουργία που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Ντολιοπούλου, 1997).

Η εξέλιξη, επίσης, σχετικών επιστημών (όπως της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της νέας Κοινωνιολογίας), που σε έναν, άλλοτε προβληματικό άλλοτε δημιουργικό διάλογο με την παιδαγωγική συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της ιδέας ότι «η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι συνάρτηση δύο ομάδων παραγόντων, των παραγόντων κληρονομικότητας και των παραγόντων κοινωνικής μεταβίβασης» (Πιαζέ, 1979, σελ. 41) και η πρακτική εκμετάλλευση αυτής της ιδέας στο χώρο της αγωγής άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό τη φύση και την πράξη της διδακτικής μεθοδολογίας.

Στα πλαίσια αυτά αναπτύχθηκε η μέθοδος project, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι «δεν υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν... συνήθως επιλέγονται θέματα που έχουν σχέση με τις καθημερινές προσωπικές εμπειρίες» (Ντολιοπούλου, 1997, σελ.23) των παιδιών. Αυτή η μέθοδος (που δεν θα πρέπει να θεωρείται πανάκεια, φυσικά, αλλά να προσεγγίζεται με κριτική συνείδηση και των δικών της περιορισμών) επιχειρεί με τον τρόπο αυτό να εκμεταλλευτεί τα εγωκεντρικά γνωρίσματα των παιδιών αυτής της ηλικίας, όχι μόνο χρησιμοποιώντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο τις δικές τους εμπειρίες αλλά και «με την άμεση εφαρμογή του θέματος στην καθημερινή ζωή των παιδιών» (Dearden, αναφορά σε Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 23) καθώς και «την αξία τους στην προετοιμασία των παιδιών για την ζωή αργότερα (ό.π.).

Αν κάτι θα μπορούσαμε να κρατήσουμε ως βασική αρχή της «πρακτικής μαθήσεως διά της δράσεως» του J. Bruner, είναι ότι είναι αδύνατο να κάνεις δημιουργική εργασία, αν οι στόχοι καθορίζονται εκ των προτέρων από τους αμύητους και δεν υπόκεινται σε κριτική ή διαφοροποίηση. Πράγματι, η αυτόνομη σκέψη αρχίζει σ' εκείνο το στάδιο, όπου το παιδί μπορεί να εσωτερικεύσει τις δραστηριότητές του και να τις ανατυπώσει μόνο του. Οι παιδαγωγοί του project, έτσι, «δεν χρησιμοποιούν προσχεδιασμένες δραστηριότητες και δεν περιμένουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 22). Αντίθετα, ακολουθούν μία μέθοδο η οποία προσπαθεί να προκαλέσει με κάτι απτό, προσβάσιμο από την ίδια την καθημερινότητα των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αλλά την ίδια στιγμή απρόσμενο μέσα στα πλαίσια της «καθιερωμένης παιδαγωγικής», όπως, π.χ., οι εφημερίδες ή τα ζάρια, το ενδιαφέρον των νηπίων. Έτσι μπορεί εν δυνάμει να τα απελευθερώνει από τη λατρεία των προκαθορισμένων «ορθών» απαντήσεων, όσο και από τον έλεγχο του άμεσου ερεθίσματος, που αποτελούσαν και αποτελούν βασικά προβλήματα της παλιάς παιδαγωγικής. Με αυτό τον τρόπο το παιδί αποκτά και το χώρο και το χρόνο –μέσα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου–, για να αναπτύξει μια βαθύτερη, άρα διαλεκτική, σχέση με το περιβάλλον του. Περιβάλλον όπου κάθε εμπειρία επιτυχίας ή αποτυχίας δεν θα αντιμετωπίζεται ως «τέλος», αλλά ως μια νέα αρχή δημιουργικής μάθησης.

«Η καλή διδασκαλία είναι αυτή που σε κάνει να θες να μάθεις κάτι περισσότερο», σύμφωνα με τον περιεκτικό ορισμό του πρωτοπόρου της προοδευτικής αμερικανικής εκπαίδευσης Dewey. Ελπίζουμε το σχεδιασμένο με τις παραπάνω βασικές αρχές πρόγραμμα, που μέρη του περιγράψαμε, να εκπληρώνει αυτήν την τελευταία προϋπόθεση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Στ., 1992, *Εξελικτική Ψυχολογία*, εκδόσεις ΑΠΘ.
- Δελμούζος, Α., 1958, *Μελέτες και πάρεργα*, τόμος 2, Αθήνα.
- Δερβίσης, Σ., 1987, *Σύγχρονη Γενική Διδακτική της Μεθοδολογίας*, Θεσσαλονίκη.
- Frey, K., 1976, *Η μέθοδος project*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαναβόπουλος, Κ., 1998, *Παιδαγωγική της Διδασκαλίας Ιβ-Ψυχολογία Μάθησης και Διδασκαλίας*, Εκδόσεις ΑΠΘ.
- Μπασέτας, Κ., 1996, *Η Μάθηση και η Διδασκαλία κατά τη Γνωστική Νεοπιαζετιανή Ψυχολογία του Hans Aebli*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., 1997, *Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής Ι*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Υπηρεσίας Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- Πιαζέ, Ζ., 1979, *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Υποδομή.

Ξωχέλλης, Π., 1994, *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Μπακιρτζής, Κ., 1997, *Η Δυναμική Αλληλεπίδραση της Επικοινωνίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

### *Ξενόγλωσση*

Anderson, B., 1975, *Cognitive Psychology: The Study of Knowing, Learning and Thinking*, New York, Academic Press.

Wertsch, J., 1991, «A sociocultural approach to socially shared cognition», in L. Resnick, J. Levine and S. Teasley, *Perspectives on socially shared cognition*, pp. 85-100.