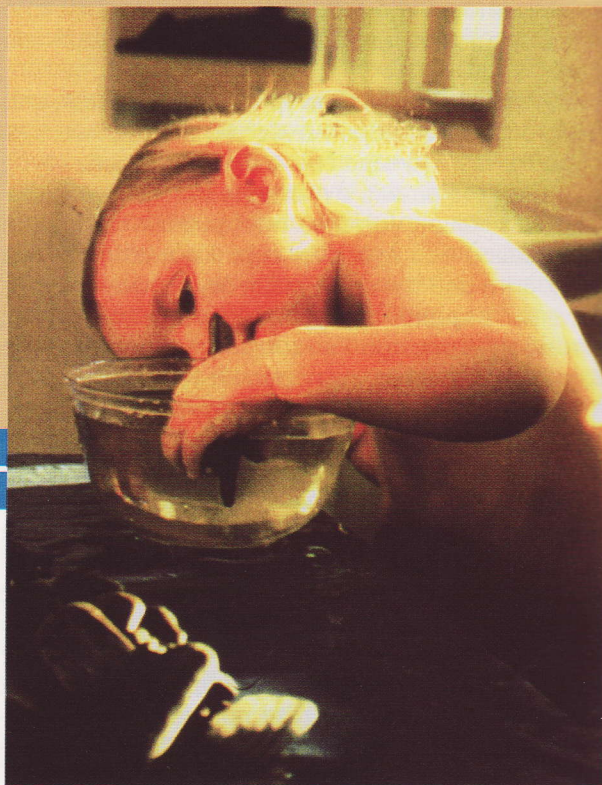


Η παιδαγωγική ως τόπος μιας ηθικής

της Gunilla Dahlberg*

Μετάφραση: Ι. Φ. Βλαχόπουλος



Θέλω να αρχίσω την ομιλία μου ευχαριστώντας την καθηγήτρια κ. Βαρνάβα-Σκούρα που με προσκάλεσε στο συνέδριο αυτό. Εργάζομαι ως καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Στοκχόλμης. Ο τίτλος της ομιλίας μου είναι «Η παιδαγωγική ως τόπος μιας ηθικής» και έχει σχέση με ένα άρθρο που έχω γράψει, και το οποίο δημοσιεύτηκε πρόσφατα στο βιβλίο με τίτλο *Χειρισμός του παιδιού, της εκπαίδευσης και των οικογενειών: Αλλαγές*.

* Η Gunilla Dahlberg είναι καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης στη Σουηδία. Αυτό το κείμενο βασίζεται σε εισήγηση που έγινε στο πλαίσιο του συμποσίου «Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: προκλήσεις στις σύγχρονες κοινωνίες», που διοργάνωσε το ΤΕΑΠΗ τον Νοέμβριο του 2003.

Σήμερα στη Σουηδία, τα περισσότερα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο προσχολικής αγωγής στην ηλικία του ενός έτους. Από το 1998, το σχολείο αυτό είναι ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα, και η παιδαγωγική του φιλοσοφία χαρακτηρίζεται από τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού και της φροντίδας. Η ομιλία μου συνδέεται επίσης με κάποιες εμπειρίες που είχα στη διάρκεια των δεκαπέντε χρόνων της συνεργασίας μου με τους βρεφονηπιακούς σταθμούς του Reggio Emilia, που βρίσκεται στη Βόρεια Ιταλία. Υποθέτω ότι οι περισσότεροι από εσάς γνωρίζετε τις εμπειρίες του Reggio Emilia. Αυτή τη στιγμή εργάζομαι σε δύο προγράμματα σε συνεργασία με το Reggio Emilia. Το ένα πρόγραμμα ονομάζεται «Πολυπολιτισμικότητα και επικοινωνία» και το άλλο «Διάλογος των παιδιών με τη φύση».

Η έκθεση που οργάνωσε το Reggio Emilia με τίτλο «Το παιδί έχει εκατό γλώσσες» ήρθε το 1981 στη Στοκχόλμη, η οποία ήταν η πρώτη πόλη στον κόσμο που την παρουσίασε στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. Την εποχή εκείνη, νομίζω ότι οι περισσότεροι από εμάς βλέπαμε το Reggio Emilia ως καλλιτεχνική εκπαίδευση. Θυμάμαι που σκεφτόμουν ότι, αν τα παιδιά ασχολούνται έτσι όλη τη μέρα με την τέχνη, είναι φυσικό να φτιάχνουν αυτά τα καταπληκτικά έργα και σχέδια.

Όμως, όσο περισσότερο γνώριζα τη φιλοσοφία του Reggio Emilia τόσο καταλάβαινα ότι είχε πάρα πολλές ομοιότητες με την κατάσταση στη Σουηδία. Μόνο που, σε ένα χρονικό διάστημα σαράντα χρόνων, αυτοί κατάφεραν να κάνουν τις σκέψεις τους μια καταπληκτική πρακτική που εμπνέει. Σήμερα θα έλεγα ότι τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια προσπαθώ ουσιαστικά να καταλάβω το Reggio Emilia.

Ο λόγος που προσπαθώ να το καταλάβω είναι ότι κάθε χρόνο πάνε στο Reggio Emilia πλήθη από Σουηδούς εκπαιδευτικούς, πολιτικούς και καλλιτέχνες, οι οποίοι όταν γυρνάνε, αρχίζουν να ρωτούν: «Πώς θα μπορέσουμε να δουλέψουμε και εμείς με τον τρόπο αυτό στη Σουηδία;».

Αυτή ήταν πράγματι και η πρώτη δική μου ερώτηση. Γιατί πάνε οι άνθρωποι στο Reggio Emilia; Και τι αποκομίζουν; Το 1989, εγώ και οκτώ συνάδελφοί μου δουλέψαμε για μια εβδομάδα με τον Loris Malaguzzi. Στο διάστημα αυτό, ο Malaguzzi, ανήσυχος μήπως το Reggio Emilia γίνει μια μέθοδος, με ρώτησε, «Γκουνίλα, οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία κάνουν προγράμματα για τα περισσότερα;» Η ερώτησή του αναφερόταν στο πρόγραμμά τους για «το περισσότερι», το οποίο είχαν παρακολουθήσει πάρα πολλοί Σουηδοί εκπαιδευτικοί κατά τις επισκέψεις τους στο Reggio Emilia. Του είπα ότι είχα δει αρκετά προγράμματα για περισσότερα στη Σουηδία. Τότε με ρώτησε: «Έχετε και εσείς περισσότερα στις πλατείες, όπως εμείς εδώ;» και του απάντησα: «Όχι, δεν έχουμε».

Συνεπώς, το Reggio Emilia δεν είναι απλά μια μέθοδος που μπορεί κανείς να εφαρμόσει· είναι μια παιδαγωγική φιλοσοφία, την οποία πρέπει να προσαρμόσεις στη δική σου κατάσταση και στο δικό σου πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό είναι μεγάλη ευθύνη. Και θα ήθελα να σας πω ότι σήμερα αρχίζω κάπως να ανησυχώ, γιατί πάρα πολλοί Σουηδοί πάνε στο Reggio Emilia ως τουρίστες, απλώς πάνε, και δεν ξέρω τι ακριβώς αποκομίζουν από εκεί.

Κατά τη δική μου άποψη, το Reggio Emilia είναι μια εμπειρία που ξεπερνά τα σύνορα στον τομέα της μάθησης και της παιδαγωγικής. Ιδιαίτερα, οι ιδέες τους ότι όλα τα παιδιά είναι έξυπνα, οι ιδέες

τους για τις εκατό γλώσσες των παιδιών και για την παιδαγωγική της ακρόασης. Με αυτές τις ιδέες, έχουν πράγματι ξεπεράσει τα σύνορα ενός πλήθους παιδαγωγικών παραδόσεων.

Σήμερα δεν θα σας μιλήσω τόσο για τις εκατό γλώσσες. Θα σας μιλήσω για την παιδαγωγική της ακρόασης και για την ιδέα ότι όλα τα παιδιά είναι έξυπνα.

Αυτή τη στιγμή, στη Σουηδία έχουμε περίπου εξήντα τοπικά δίκτυα που δουλεύουν εμπνευσμένα από το Reggio Emilia. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ουσιαστικά ολόκληρες κοινότητες προσπαθούν να θέσουν σε λειτουργία διαδικασίες ξεπεράσματος των παραδοσιακών ιδεών στην εκπαίδευση.

Και ύστερα από δεκαπέντε χρόνια, μπορώ να πω σήμερα ότι είναι δυσκολότερο από όσο φανταζόμουν να δουλέψει κανείς εμπνεόμενος από τις ιδέες του Reggio Emilia. Πίστευα ότι θα ήταν πολύ δύσκολο, αλλά είναι ακόμα πιο δύσκολο από όσο φανταζόμουν. Όμως, ταυτόχρονα, ήταν και πιο συναρπαστικό από όσο πίστευα. Θα σας πω κάποιες σκέψεις μου που με κάνουν να πιστεύω ότι είναι έτσι.

Πρώτα από όλα, θέλω να πω ότι στην ερευνητική μας ομάδα συνδυάσαμε την έρευνά μας πάνω στη φιλοσοφία του Reggio Emilia με τη μετα-δομική σκέψη. Κάποιοι από τους συναδέλφους μου έχουν γράψει διδακτορικά πάνω στους Derrida, Foucault, Levinas κ.ά. Αυτό ήταν ένας τρόπος να εντάξουμε στη δουλειά μας νέες έννοιες και μια νέα γλώσσα. Έτσι μπορέσαμε να αποδομήσουμε τις δικές μας παραδόσεις πάνω στην παιδαγωγική και στην καθημερινή φροντίδα, τις θεωρητικές οπτικές και αντιλήψεις μας.

Αυτό νομίζω ότι μας βοήθησε να θέσουμε σε εφαρμογή πραγματικά νέες σκέψεις. Προσπαθήσαμε να κάνουμε πράξη αυτούς τους πολύ δύσκολους διανοητές και τις έννοιές τους και πειραματιστήκαμε με αυτές. Και νομίζω ότι αυτό μας άνοιξε έναν νέο χώρο στην προσχολική εκπαίδευση. Τώρα αρχίζουμε να δουλεύουμε και με το σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο οποίο τα παιδιά μπαίνουν στην ηλικία των 6 ετών. Για μένα, λοιπόν, το Reggio Emilia, σε συνδυασμό με τη μετα-δομική σκέψη, αποτελεί μια νέα ελπίδα για την εκπαίδευση μέσα σε έναν κόσμο που αλλάζει.

Στη Σουηδία, από τη δεκαετία του 1970 προσπαθήσαμε να καθιερώσουμε μια παιδαγωγική που την ονομάσαμε «παιδοκεντρική». Σε αυτά τα τριάντα χρόνια, είχε μεγάλη απήχηση η ιδέα ότι ξεκινάμε από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τα αφουγκραζόμαστε. Είδαμε την παιδαγωγική αυτή ως αντίδραση στην παραδοσιακή παιδαγωγική του σχολείου.

Όμως, όταν αρχίζουμε να καταγράφουμε την παιδαγωγική μας πρακτική σε συνεργασία με τον δασκαλο, μένουμε κατάπληκτοι, διαπιστώνοντας ότι είναι πολύ δύσκολο να αφουγκραστείς το παιδί. Κατά τη δική μου άποψη, αυτό σχετίζεται με αυτά που λέει ο Michel Foucault.

Είμαστε εγγεγραμμένοι μέσα σε κυρίαρχους λόγους για το τι είναι το παιδί, τι μπορεί να γίνει, τι πρέπει να γίνει, και οι λόγοι αυτοί συνδέονται με ταξινομήσεις, συμβάσεις και τελετουργικά, τα οποία μας έχουν διαμορφώσει και τα οποία μας διέπουν ως δασκάλους. Διέπουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούμε μια σχολική τάξη και το πώς αντιλαμβανόμαστε και συγκροτούμε θεσμούς για τα παιδιά. Για να αλλάξουμε αυτές τις ιδέες, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουμε τι θεωρούμε ως δεδομένο· διαφορετικά δεν μπορούμε να φέρουμε την αλλαγή. Διαπιστώσαμε ότι η παιδαγωγική καταγραφή μπορεί να είναι ένα εκπληκτικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατά την άποψή μας, στη διάρκεια των αιώνων έχει ενσωματωθεί στην εκπαίδευση των μικρών ηλικιών το σχήμα ερώτηση-απάντηση, στο οποίο οι δάσκαλοι κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά. Ερωτήσεις που στην πραγματικότητα δεν είναι αληθινές ερωτήσεις, αφού ο δάσκαλος ήδη γνωρίζει τις απαντήσεις.

Πίστευα ότι εμείς δεν είχαμε τόσο έντονα αυτή τη σχέση με τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση. Όμως, θα σας παρουσιάσω ένα μικρό μέρος μιας μελέτης που έκανε ένας από τους φοιτητές μου, υποψήφιος διδάκτορας, με τίτλο «Γλώσσα και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση». Αφότου τη διάβασα, την παρουσιάζω πάντα, γιατί νομίζω ότι αυτό το σχήμα ερώτησης-απάντησης είναι κάτι τόσο συνηθισμένο στην εκπαίδευση, ώστε και εμείς, οι εκπαιδευτικοί, δεν το αντιλαμβανόμαστε καν.

Πρόκειται για ένα μικρό απόσπασμα από μια πρωινή δραστηριότητα σε ένα σχολείο προσχολικής αγωγής. Η δασκάλα, η οποία έχει εκπαιδευτεί πολύ καλά στην παιδοκεντρική παιδαγωγική, λέει: «Πετάει κάτι στον αέρα που δεν πετάει τον χειμώνα. Είναι στον αέρα αυτή τη στιγμή, και τα πουλιά το τρώνε. Μιλήσαμε γι' αυτό την περασμένη εβδομάδα και τώρα έχει ξαναγυρίσει». Η Μπέσι λέει: «Τι;» και η Άννα, η παιδαγωγός, λέει: «Ναι, τι πετάει στον αέρα αυτή τη στιγμή; Είναι πάρα πολλά». Τότε η Μπέσι λέει: «Πουλιά, μέλισσες, μπάμπουρες». Η Άννα λέει: «Ναι, αλλά είχα στο μυαλό μου ένα πολύ μικρό έντομο που είπες» και η Μπέσι λέει: «Ένας μπάμπουρας». Τότε η Άννα λέει: «Ναι», αλλά μετά διστάζει: «Και τι άλλα εντομάκια υπάρχουν;». Η Μπέσι τότε

λέει: «Μέλισσες» και η Άννα λέει: «Μμμ, υπάρχουν κι άλλα έντομα. Εκείνα που έρχονται και σε τσιμπάνε. Ξέρεις ποια είναι, Όλιβερ;» Ο Όλιβερ λέει: «Η μέλισσα» και η Άννα: «Ναι, αλλά...» και μιμείται ένα ζουζούνισμα. Τότε η Μπέσι λέει: «Η σφήκα». Η Άννα λέει: «Σκεφτόμουν τα κουνούπια». Η Μπέσι λέει: «Τι;» και η Άννα «Κουνούπια».

Όταν η Άννα είδε αυτή την καταγραφή, είπε «Ωχ, αυτή είμαι εγώ; Και να σκεφτείς ότι μεγάλωσα με τη διαλογική παιδαγωγική από το '70 και πιστεύω ότι αφουγκράζομαι τα παιδιά και ότι προκαλώ έναν πολύ ενδιαφέροντα διάλογο μεταξύ τους».

Αυτό το είδος παιδαγωγικής μπορεί να ονομαστεί «μάντεψε τι σκέπτομαι». Είναι μια παιδαγωγική, όπου υποτίθεται ότι το παιδί μπαίνει στη θέση του δασκάλου, π.χ. να αποδώσει τι σκέφτεται ο δάσκαλος.

Όσο περισσότερα εξετάζουμε την παιδαγωγική μας τόσο περισσότερα μπορούμε να δούμε ότι είμαστε έγκλειστοι μέσα σε αυτό που θα ονόμαζα «κυρίαρχο λόγο της παιδαγωγικής».

Πιστεύω, λοιπόν, ότι αυτό που ουσιαστικά έχει κάνει το Reggio Emilia με την ιδέα του αφουγκρασμού είναι μια προσπάθεια να ξεφύγει από αυτό το μοντέλο. Νομίζω, επίσης, ότι είναι μια πρόκληση για μας η ιδέα ότι όλα τα παιδιά είναι έξυπνα, όλα τα παιδιά είναι ικανά. Μέσα από την προσπάθεια να «ζήσουν» αυτή την ιδέα, έχουν καταφέρει να δουν ότι όλα τα παιδιά βρίσκονται καθ' οδόν να βγάλουν ένα νόημα από τον κόσμο.

Αυτή είναι η ιδέα που δοκιμάζουμε σήμερα στα προγράμματά μας. Όμως, όταν έρχονται παιδαγωγοί από το Reggio Emilia να δουν το έργο μας, συχνά λένε πολύ ευγενικά: «Έχετε πράγματι μπροστά σας κάποιο ικανό παιδί;», και εμείς νιώθουμε πολλή αμηχανία όταν το λένε, γιατί ασφαλώς όλοι μας θέλουμε να έχουμε μπροστά μας ένα έξυπνο και ικανό παιδί.

Αυτό, λοιπόν, που κάναμε στη συνέχεια ήταν να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε γιατί είναι τόσο δύσκολο να αφουγκραστείς πραγματικά τις θεωρίες των παιδιών και να πάρεις τα παιδιά στα σοβαρά. Ένα πράγμα με το οποίο θέλω να ασχοληθώ σήμερα είναι η άποψή μου πως η παραδοσιακή αναπτυξιακή ψυχολογία του παιδιού έχει ουσιαστικά λειτουργήσει τυποποιητικά. Αν βασιστούμε υπερβολικά στις θεωρίες των σταδίων και στις κατηγορίες και στα ταξινομητικά συστήματά τους, είναι εύκολο να τυποποιήσουμε το παιδί. Αυτό είναι κάτι που το έχουμε δει στην έρευνά μας.

Θυμάμαι ότι κάποιος μου είπε: «Οι άνθρωποι αγαπούν τις ετικέτες. Είναι μέρος της φύσης του ανθρώπου». Ασφαλώς κάνουμε συνεχώς διακρίσεις,

αλλά μου φαίνεται ότι στην εκπαίδευση, και ιδίως στη μαζική εκπαίδευση, στην οποία ανήκουμε, χρησιμοποιούμε τα αναπτυξιακά στάδια ως έναν τρόπο να κολλάμε ετικέτες στα παιδιά. Αυτό το παιδί είναι τεσσάρων ετών, άρα δεν μπορεί να σκεφτεί διαφορετικά· εκείνο το παιδί δεν έχει φτάσει ακόμη στο στάδιο να μπορεί να συγκεντρωθεί περισσότερο από τόσα λεπτά. Αυτό το παιδί έχει την εξής προσωπικότητα. Αυτός ο τρόπος σκέψης επηρεάζει τις προσδοκίες μας από το παιδί.

Στον πολιτισμό μας δεσμευόμαστε πάρα πολύ από τις ιδέες της ωριμότητας ή των σταδίων. Όπως, για παράδειγμα, τα στάδια του Piaget. Συχνά κατασκευάζουμε την εικόνα του παιδιού σύμφωνα με αυτά τα στάδια, στα οποία ο Piaget ποτέ δεν έδωσε τόσο μεγάλη έμφαση. Το γιατί το κάνουμε αυτό ίσως έχει σχέση με το εξής σύμφωνα με την Erica Bruman (1994).

Η εμφάνιση της αναπτυξιακής ψυχολογίας είχε ως κίνητρο το ενδιαφέρον για ταξινόμηση, μέτρηση και ένταξη σε κανόνες... Γενικά, η αναπτυξιακή ψυχολογία είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγχρονης επιστήμης που γεννάται σε μια εποχή αφοσίωσης στις αφηγήσεις της αλήθειας, στην αντικειμενικότητα, στις θετικές επιπτώσεις και στον ορθό λόγο.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, πρόκειται για ένα είδος κυρίαρχου λόγου που πρέπει να ξεπεράσουμε. Διαφορετικά θα κάνουμε πάντα αυτές τις πολύ αφηρημένες κατατάξεις των παιδιών, με βάση έναν απλοποιημένο λόγο για την παιδική ανάπτυξη.

Με αυτές τις σκέψεις, διάβασα ένα από τα βιβλία του βιολόγου και ερευνητή της κυβερνητικής Gregory Bateson. Λέει σε ένα βιβλίο του ότι εμείς, στον δυτικό κόσμο, ζούμε με την ψευδαίσθηση ότι ο χάρτης είναι το έδαφος. Μου φαίνεται ότι οι θεωρίες των σταδίων έχουν γίνει ένα τέτοιο είδος χάρτη στην εκπαίδευση των μικρών ηλικιών.

Θα σας δώσω ένα απόσπασμα από τον Bateson, που νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό. Αφορά την ευκολία με την οποία κολλάμε ετικέτες στα παιδιά. Γνωρίζω καλύτερα το αμερικανικό και το βρετανικό περιβάλλον από όσο το δικό σας, γι' αυτό ζητώ συγγνώμη και θα πρέπει να με δικαιολογήσετε. Άκουσα ότι η ψυχολογία άρχισε να διδάσκεται στα πανεπιστήμια σας στη δεκαετία του '80 και σκέφτηκα: «Αυτό είναι πολύ καλό». Δεν μου αρέσει που το λέω, γιατί είμαι και εγώ ψυχολόγος, αλλά νομίζω ότι η

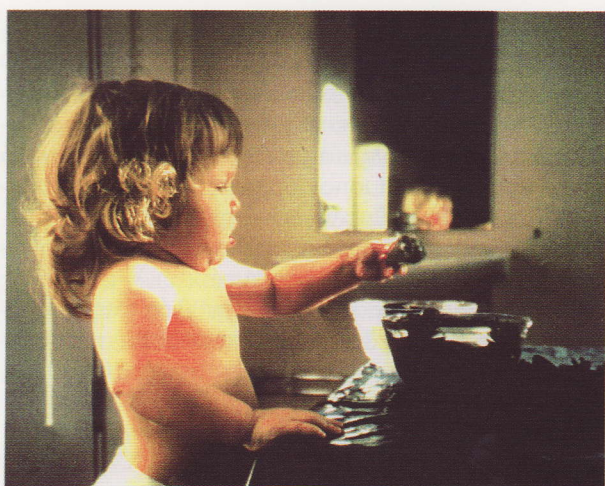
ψυχολογία, με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε τα τελευταία εκατό χρόνια στη Δύση, έγινε στην πραγματικότητα ένα πολύ σημαντικό είδος διακυβέρνησης. Πιστεύω ότι, αν εσείς μπορέσετε να χρησιμοποιήσετε την ψυχολογία με τρόπο διαφορετικό από μας –που τη χρησιμοποιούμε ως μέσο για να ταξινομούμε και να βαθμολογούμε τα παιδιά, και ως θεραπεία– θα ήμουν πολύ ευτυχής να παρακολουθώ τη δουλειά σας πάνω σε αυτό.

Για να κάνω συγκεκριμένη την ιδέα της χαρτογράφησης, θα σας δώσω ένα απόσπασμα από το βιβλίο *Συμπεράσματα για τον Σίλβιο και τον Μπρούνο*, του Gregory Bateson:

Ο Mein Herr φαινόταν τόσο βαθιά σαστισμένος, που σκέφτηκα ότι είναι καλύτερο να αλλάξω θέμα. Τι χρήσιμο πράγμα είναι ο χάρτης τσέπης!, σχολίασα. Αυτό είναι ένα ακόμα πράγμα που έχουμε μάθει από το έθνος σας, είπε ο Mein Herr, η χαρτογραφία. Όμως, την προχωρήσαμε πολύ πιο πέρα από σας. Ποιο μέγεθος χάρτη πιστεύετε ότι θα ήταν πραγματικά χρήσιμο; Περίπου έξι ίντσες!, φώναξε ο Mein Herr. Εμείς πολύ σύντομα τον φτάσαμε στις έξι γιάρδες ανά μίλι. Μετά δοκιμάσαμε τις εκατό γιάρδες ανά μίλι. Και μετά είχαμε τη σπουδαιότερη ιδέα από όλες! Φτιάξαμε έναν χάρτη της χώρας σε κλίμακα ένα μίλι ανά μίλι! Τον χρησιμοποιήσατε πολύ; ρώτησα. Ποτέ δεν τον έχουμε ανοίξει μέχρι σήμερα, είπε ο Mein Herr. Οι αγρότες διαμαρτυρήθηκαν, είπαν ότι θα κάλυπτε όλη τη χώρα και θα έκρυβε τον ήλιο! Έτσι, σήμερα χρησιμοποιούμε την ίδια τη χώρα ως χάρτη του εαυτού της, και σας βεβαιώνω ότι είναι σχεδόν το ίδιο καλά!

Νομίζω ότι αυτό είναι μια πολύ καλή αρχή για την ιδέα του αφουγκρασμού των θεωριών των παιδιών, για να πάρει κανείς τα παιδιά στα σοβαρά και να ενδιαφερθεί για τις σκέψεις, τις φαντασίες και τα όνειρά τους. Και όπως είπα στην αρχή, έχω διαπιστώσει ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο. Είναι δύσκολο, και αυτό οφείλεται στο ότι έχουμε διαμορφωθεί και διαμορφώνουμε τους εαυτούς μας με βάση τους κυρίαρχους λόγους για το τι είναι το παιδί, τι μπορεί και τι πρέπει να γίνει.

Πώς μπορούμε, λοιπόν, να ανυψώσουμε το παιδί πάνω από τέτοιες ταξινομήσεις και πέρα από αυτές τις τυποποιητικές διαδικασίες; Πιστεύω ότι στο θέμα αυτό το Reggio Emilia έχει ξεπεράσει κατά πολύ ένα πλήθος από τυποποιητικές πρακτικές, δουλεύο-



ντας με βάση την ιδέα των εκατό γλωσσών και της παιδαγωγικής του αφουγκρασμού.

Όταν μιλούν για αφουγκρασμό, δεν εννοούν μόνο την ακοή, αλλά και τον αφουγκρασμό μέσα από τα μάτια, την όσφρηση, την αφή, τον προσανατολισμό και όλες τις αισθήσεις που έχουμε, και τις οποίες έχουν θέσει σε χρήση, πράγμα που θεωρώ ότι είναι μια μοναδική περίπτωση στη σημερινή εκπαίδευση.

Και προσπαθούν διαρκώς να αλλάξουν, κάτι που σημαίνει ότι η σκέψη τους είναι, θα μπορούσαμε να πούμε, νομαδική: βρίσκεσαι συνεχώς σε κίνηση, χωρίς αρχή και τέλος. Και το πρόβλημα που θα έλεγα ότι έχουν είναι πώς θα μπορέσουν να συνεχίσουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό παραμένει ένα ζήτημα, σε σχέση με τους στόχους και το βαθμολογικό σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Θα σας δώσω μερικά σύντομα παραδείγματα από ένα πρόγραμμά μας, όπου δουλέψαμε μαζί με δεκατέσσερις παιδαγωγούς από επτά σχολεία προσχολικής αγωγής σε μια περιοχή της Στοκχόλμης. Κάθε μήνα συναντιόμασταν με τους παιδαγωγούς, οι οποίοι μας έφερναν καταγραφές των παιδαγωγικών διαδικασιών. Τους είχαμε ζητήσει να φέρνουν καταγραφές από τη δουλειά τους πάνω στο πρόγραμμα και από τη θεματική δουλειά τους.

Ύστερα από κάποιο διάστημα, διαπιστώσαμε ότι ήταν πολύ δύσκολο να δουλεύει κανείς με εργασίες προγράμματος, γι' αυτό αρχίσαμε να λέμε: «Απλώς καταγράψτε πολύ μικρές καταστάσεις και εξετάστε τις, για να δείτε αν έχετε γνήσιο ενδιαφέρον να αφουγκραστείτε τα παιδιά». Γιατί, όταν μας έφερναν εργασίες πάνω σε προγράμματα, τα παιδιά μπορεί να είχαν δουλέψει, για παράδειγμα, με τη θάλασσα, με τα ψάρια, κ.ο.κ. και ξαφνικά ένα μέλος



άλλης ομάδας να ρωτούσε τον δάσκαλο: «Τι είπαν τα παιδιά;» και ο δάσκαλος μπορούσε να πει: «Α, το ξέχασα! Δεν άκουγα πραγματικά!».

Αυτός είναι ο λόγος που ξεκινήσαμε με μικροκαταστάσεις. Θα σας μιλήσω για μερικές από αυτές. Θα αρχίσω με μια τέτοια κατάσταση που εμφανίστηκε πολύ νωρίς στο πρόγραμμα και αφορά πολύ μικρά παιδιά. Πρόκειται για παιδιά ενός έτους.

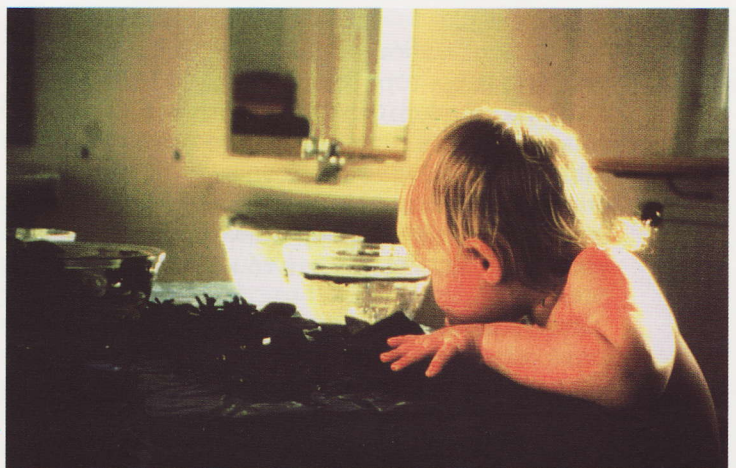
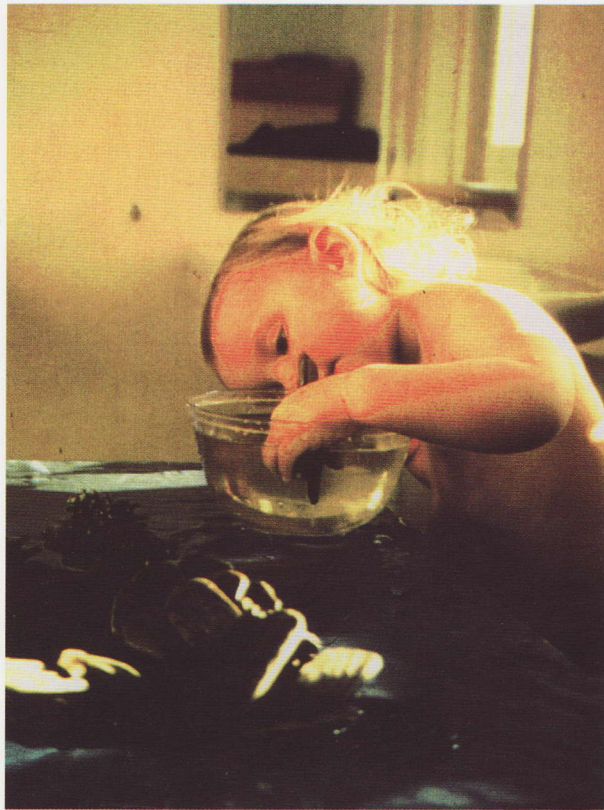
Η παιδαγωγός, η οποία συμμετείχε σε ένα δίκτυο που δούλευε με τις ιδέες του ικανού παιδιού και τον αφουγκρασμό, αποφάσισε να πειραματιστεί στην τάξη της. Έβαλε πάνω στο τραπέζι μια κούπα με νερό και δίπλα έβαλε πέτρες, κώνους και φτερά και τα άφησε εκεί, περιμένοντας να δει τι θα κάνουν τα παιδιά. Ξαφνικά, ένα κοριτσάκι ενός έτους πλησίασε το τραπέζι και άρχισε να παρατηρεί τι συμβαίνει όταν βάζει στο νερό πέτρες, φτερά κ.ο.κ. Πειραματιζόταν πραγματικά. Και καθώς στεκόταν εκεί, ξαφνικά πλησίασε άλλο ένα κοριτσάκι. Έβλεπε τώρα δύο κοριτσάκια ενός έτους, και είμαι απολύτως σίγουρη πως, αν τα παρατηρούσαμε πιο προσεκτικά, αν τα αφουγκραζόμασταν περισσότερο, θα μπορούσαμε να αρχίσουμε να κατασκευάζουμε νέες θεωρίες για τα παιδιά.

Ξέρετε τις κατηγορίες παιχνιδιού του Parten, σύμφωνα με τις οποίες τα πολύ μικρά παιδιά δεν συνεργάζονται. Απλώς παίζουν παράλληλα. Εγώ είμαι πολύ σίγουρη ότι υπάρχει μια πολύ δυνατή επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά αυτά. Κάνουν διάλογο με έναν πολύ ενδιαφέροντα τρόπο.

Όση ώρα, λοιπόν, ασχολούνταν με αυτό, υπήρχε και άλλο ένα παιδί ενός έτους που στεκόταν δίπλα και δεν τολμούσε να πάει κοντά τους. Το παιδί αυτό στεκόταν εκεί συγκεντρωμένο και κοιτούσε για πολλή ώρα. Η παιδαγωγός είχε μπερδευτεί, γιατί ποτέ ξανά, στα είκοσι χρόνια που δούλευε, δεν είχε δει τόσο μικρά παιδιά να είναι τόσο απορροφημένα και συγκεντρωμένα για τόση ώρα. Όταν τα δύο κοριτσάκια έφυγαν, το άλλο παιδί τόλμησε να πλησιάσει και άρχισε να κάνει τα ίδια πράγματα που έβλεπε να κάνουν τα δύο παιδιά.

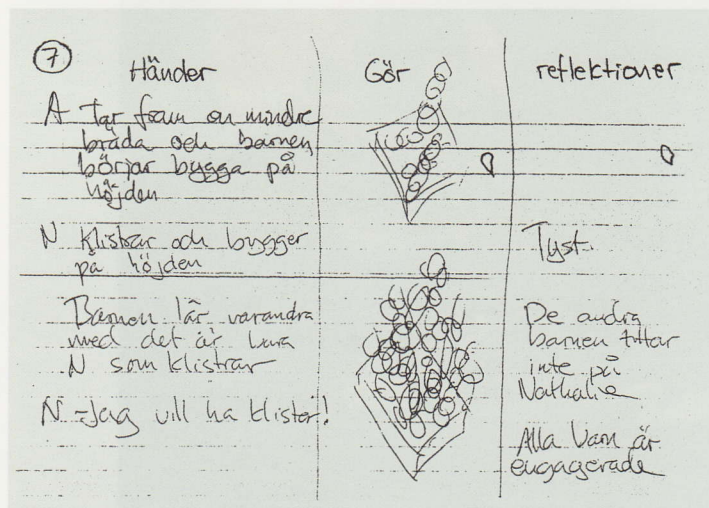
Βλέπετε ότι, στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά και η παιδαγωγός είναι αυτό που οι παιδαγωγοί του Reggio Emilia ονομάζουν «ερευνητικό παιδί» και «ερευνητική παιδαγωγός». Οι παιδαγωγοί του Reggio Emilia διεξάγουν πράγματι πολύ συστηματική έρευνα πάνω στη δική τους πρακτική, ως αποτέλεσμα των δικών τους ερωτημάτων και της ανάγκης για αλλαγή.

Θέλω να σας δείξω και ένα άλλο μικρό απόσπασμα καταγραφής. Δεν χρειάζεται να ξέρετε να διαβάσετε το σουηδικό κείμενο. Το απόσπασμα προέρχεται από τη δουλειά πάνω σε ένα πρόγραμμα για



την προδρομική γραφή των παιδιών και αφορά μια παιδαγωγό που κάθεται και καταγράφει, ενώ τα παιδιά κάνουν κατασκευές με τουβλάκια. Ενώ κάθεται, λοιπόν, εκεί και καταγράφει, ξαφνικά ένα τετράχρονο κορίτσι από το Ιράν, που βρίσκεται λιγότερο από έναν χρόνο στη Σουηδία, την πλησιάζει και σχηματίζει σημάδια πάνω στο χαρτί της παιδαγωγού.

Καθώς η παιδαγωγός είναι από αυτές που αφουγκράζονται, καταλαβαίνει τι θέλει να κάνει το παιδί. Το ρωτά, λοιπόν «Θέλεις να γράψεις;» και δίνει στο κοριτσάκι ένα φύλλο χαρτί για να γράψει. Νομίζω ότι εδώ έχουμε ένα άνοιγμα προς τη διδασκαλία της γλώσσας, για την οποία μιλάμε τόσο πολύ σήμερα.



Στην κεντρική στήλη η γραφή του παιδιού.

Η Μελίσα, λοιπόν, το κοριτσάκι, πήρε το χαρτί, ενώ ποτέ μέχρι τότε δεν είχε γράψει. Μπορείτε να δείτε πώς αυτό το κορίτσι από το Ιράν αρχίζει να γράφει, και όταν η παιδαγωγός το ρωτά τι γράφει, της απαντά: «Έγραφα ένα γράμμα σε ένα αγόρι από την ομάδα και το ρώτησα αν μπορεί να με βοηθήσει, να μου μάθει γράμματα, γιατί θέλω να μάθω γράμματα», και λέει ότι, αν το κάνει αυτό, θα του δώσει ένα δώρο.

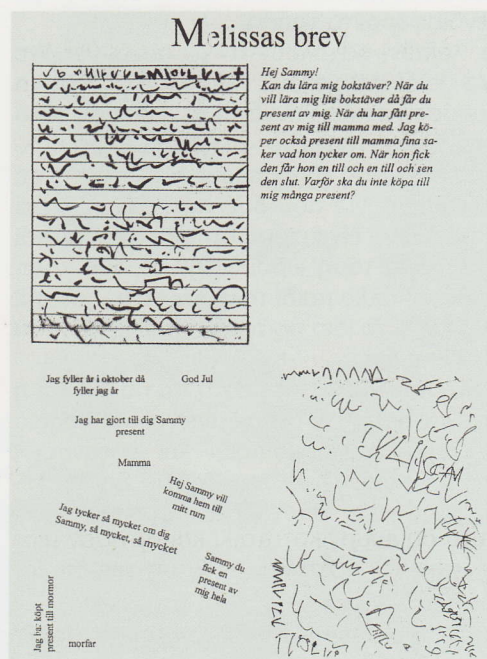
Στην περίπτωση αυτή, έχουμε ένα κοριτσάκι χωρίς καμιά σαφή ιδέα της σουηδικής γλώσσας, που, πρακτικά, δεν έχει δουλέψει μέχρι τότε με τη γραφή, το σχέδιο ή οτιδήποτε παρόμοιο. Όμως, είμαι βέβαιη ότι τώρα αρχίζει να κατανοεί τη γραφή ως επικοινωνία, πράγμα πολύ σημαντικό για την περαιτέρω περιέργειά του για τον μαγικό κόσμο της γραφής.

Αυτό τον καιρό έχουμε ένα πρόγραμμα σε ένα σχολείο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με παιδιά μέχρι 16 ετών. Όταν ξεκινήσαμε το πρόγραμμα και μίλησα στους εκπαιδευτικούς για τις σκέψεις μας, όσοι είχαν τις τελευταίες τάξεις, με παιδιά 14, 15 και 16 ετών, είπαν: «Δεν πιστεύεις, βέβαια, ότι μπορούμε να δουλέψουμε όπως στο Reggio Emilia! Εμείς κάνουμε μαθηματικά, φυσική κτλ.!». Σήμερα, οι εκ-

παιδευτικοί έρχονται και μου λένε: «Μήπως μπορείς να με βοηθήσεις λιγάκι, γιατί έχω αρχίσει να καταλαβαίνω τι είναι ο αφουγκρασμός, αλλά δεν ξέρω πώς να δουλέψω με αυτόν;».

Θα σας δώσω ένα παράδειγμα. Η καθηγήτρια της 8ης τάξης, που διδάσκει σε παιδιά 15 ετών, αποφάσισε να δώσει στα παιδιά να γράψουν μυθιστορήματα, αντλώντας την έμπνευσή τους από τις καρτ ποστάλ που είχε συγκεντρώσει τα τελευταία χρόνια. Ήταν ένας τρόπος να κάνει τη διδασκαλία της σουηδικής γλώσσας πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

Επειδή ήξερε ότι εμείς, στο πρόγραμμά μας, δουλεύαμε με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων και της προσχολικής αγωγής, η καθηγήτρια πήγε στο σχολείο προσχολικής αγωγής και ρώτησε τις παιδαγωγούς αν ήθελαν να συνεργαστούν μαζί της. Τους παρουσίασε την ιδέα, οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές της να γράψουν ένα μυθιστόρημα με βάση τις καρτ ποστάλ και μετά να το διαβάσουν στα πεντάχρονα παιδιά του σχολείου τους και να έχουν τις αντιδράσεις και τα σχόλιά τους. Αυτό το μικρό πρόγραμμα αποδείχτηκε πολύ ενδιαφέρον, καθώς τα δεκαπεντάχρονα διαπίστωσαν ότι τα πεντάχρονα παιδιά ήταν πολύ ικανά. Κάποια από τα μεγάλα παιδιά, μάλιστα, κάθισαν και βελτίωσαν τα μυθιστορήματά τους με βάση τα σχόλια των πεντάχρονων.



Τα γραπτά της Μελίσας.

Έχω δει πρόσφατα νέες έρευνες πάνω στη διδασκαλία, που δείχνουν ότι τα παιδιά είναι συνηθισμένα στην ιδέα οι δάσκαλοί τους να είναι οι παραλήπτες, κι αυτό γίνεται για να βαθμολογηθούν. Όταν οι μαθητές είχαν να γράψουν για τα μικρά παιδιά, το πράγμα τούς φάνηκε να έχει περισσότερο νόημα. Η καθηγήτρια της 8ης τάξης διαπίστωσε ότι τα μυθιστορήματα των μαθητών της ήταν περισσότερο επεξεργασμένα από όσο συνήθως, και η ερμηνεία της ήταν ότι, όταν οι μαθητές έγραφαν αυτά τα μυθιστορήματα, τα έγραφαν για έναν πραγματικό παραλήπτη. Δεν προορίζονταν μόνο για να τα βαθμολογήσει η καθηγήτρια.

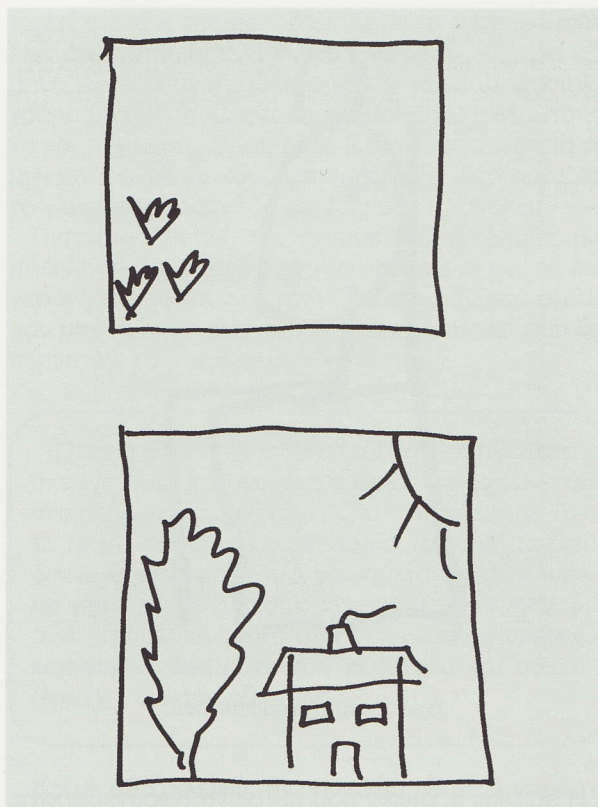
Νομίζω, λοιπόν, ότι αυτή η διαδικασία αφουγκρασμού, αλλά και επικοινωνίας, ανοίγει νέες κατευθύνσεις στη μάθηση και προσπαθώ, όπως καταλαβαίνετε, να κατανοήσω τι αφορά ο αφουγκρασμός. Θα σας δώσω μερικά ακόμα παραδείγματα.

Όπως σας είπα, στη Σουηδία λέμε ότι τα σχολεία προσχολικής αγωγής είναι παιδοκεντρικά. Λέμε επίσης ότι δουλεύουμε πολύ με τη δημιουργική τέχνη. Ωστόσο, νομίζω ότι ακόμη ακολουθούμε σε μεγάλο βαθμό τη Φρομπελιανή παιδαγωγική, όταν, για παράδειγμα, το φθινόπωρο έχουμε ένα πρόγραμμα για το φθινόπωρο, και σε όλη τη Σουηδία οι παιδαγωγοί μαζί με τα παιδιά φέρνουν φύλλα στην τάξη και θεωρείται αυτονόητο τα παιδιά να ζωγραφίζουν φθινοπωρινά φύλλα και να λένε τραγούδια για το φθινόπωρο κ.ο.κ.

Στο πρόγραμμά μας έχουμε μια παιδαγωγό που κάνει τα καλλιτεχνικά, εφαρμόζοντας τον αφουγκρασμό. Μια μέρα μπήκε στο ατελιέ του σχολείου προσχολικής αγωγής και είδε ένα σωρό φύλλα πάνω στα τραπέζια, και τα παιδιά να έχουν βάλει φύλλα πάνω στο χαρτί και να τα σχεδιάζουν γύρω γύρω –νομίζω ότι την ξέρετε αυτή την κατάσταση. Η δασκάλα των καλλιτεχνικών είναι μια νεαρή artillerista, πολύ αυθόρμητη και πολύ αγαπητή στους εκπαιδευτικούς. Όταν είδε τα σχέδια των παιδιών, πήγε σε μια παιδαγωγό και τη ρώτησε: «Τι κάνετε εδώ;» και αυτή της είπε: «Δουλεύουμε πάνω στο φθινόπωρο». «Και γιατί το κάνετε έτσι;» ρώτησε αυτή, και η παιδαγωγός της απάντησε «Μα έτσι δουλεύουμε πάντα!».

Βλέπουμε στο παράδειγμα αυτό ότι θεωρούμε πάρα πολλά ως δεδομένα. Τότε η artillerista είπε: «Και είναι αυτό δημιουργικότητα;», και άρχισαν μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση, με βάση την οποία συνέχισαν το πρόγραμμα.

Θα σας δείξω ένα πολύ μικρό κομμάτι από το τι συνέβη στο πρόγραμμα αυτό ένα πρωί. Το έχω διαλέξει γιατί δίνει ανάγλυφα την ιδέα του ικανού παι-



διού, που πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε επίγνωση ότι βρίσκεται μπροστά μας.

Η artillerista μπήκε στο ατελιέ και είδε ένα τετράχρονο παιδί να ζωγραφίζει αυτά τα πολύ μικρά φυλλαράκια. Το σχέδιο είναι δικό μου, γιατί δεν έφερα μαζί μου το σχετικό υλικό, αλλά σκέφτηκα ότι θα είχε ενδιαφέρον να σας το παρουσιάσω (σ' αυτό το συνέδριο) όταν παρακολουθούσα τις εισηγήσεις του συνεδρίου αυτού. Η artillerista, λοιπόν, –και μπορείτε ίσως να σχολιάσετε και αυτό– σκέφτηκε αυθόρμητα: «Είναι κορίτσι και πάντα θα ζωγραφίζει αυτά τα πολύ μικρά, μικροσκοπικά πραγματάκια». Σκέφτηκε, λοιπόν: «Πώς μπορώ να την κάνω να χρησιμοποιήσει ολόκληρο το χαρτί και τις δημιουργικές της δυνατότητες;». Ήταν μια αυθόρμητη αντίδραση. Είπε, λοιπόν, στο κορίτσι: «Μήπως μπορείς να ζωγραφίσεις μεγαλύτερα φύλλα;». Και δείτε τι έκανε το κοριτσάκι. Πρόκειται για ένα παιδί τεσσάρων ετών. Άρχισε να ζωγραφίζει ένα μεγαλύτερο φύλλο και μετά έφτιαξε ένα σπίτι. Από όσο ξέρω, είναι πολύ συνηθισμένο, όταν βλέπουμε ένα τέτοιο σχέδιο, να σκεφτούμε «Ωχ, έκανε κι ένα σπίτι!»



Σχέδιο τετράχρονου παιδιού.

Η artillierista, όμως, που ήξερε να αφουγκράζεται, ρώτησε το κορίτσι: «Βλέπω ότι ζωγράφισες ένα μεγαλύτερο φύλλο. Όμως, γιατί ζωγράφισες και το σπίτι;». Και το κορίτσι τής είπε: «Ήθελα να ζωγράψω ένα πολύ μεγάλο φύλλο, αλλά, όταν το ζωγράψα, κατάλαβα ότι ήταν μικρό, και ήθελα να δείξω ότι είναι πολύ μεγάλο. Γι' αυτό ζωγράψα κι ένα σπίτι».

Θα σας δώσω ακόμα ένα παράδειγμα, σχετικό με την ιδέα του ικανού παιδιού. Σχετίζεται, όμως, επίσης με τον κυρίαρχο λόγο της απόδοσης μιας ετικέτας στα παιδιά, να γνωρίζουμε δηλαδή ήδη την προσωπικότητα των παιδιών πριν καν τα αφουγκραστούμε.

Η artillierista πιστεύει ότι το περιβάλλον σ' αυτό το σχολείο προσχολικής αγωγής δεν κινητοποιεί πραγματικά το ενδιαφέρον των παιδιών και τις σκέψεις τους, τις θεωρίες και τη φαντασία τους, ούτε και την καλλιτεχνική δουλειά τους. Σε μια μικροκατάσταση, που ήταν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος με τίτλο «Το ανθρώπινο σώμα», ρώτησε την παιδαγωγό αν θα μπορούσε να καθίσει σε μια καρέκλα σε θέση προφίλ μπροστά στα παιδιά. Από τα εννέα παιδιά ζήτησε να καθίσουν σε ημικύκλιο, έχοντας χαρτί να σχεδιάσουν. Μπορείτε εδώ να δείτε μία από τις ζωγραφιές τους. Μπορείτε να δείτε πόσο δύσκολο είναι για ένα τετράχρονο παιδί να ζωγραφίσει ένα ανθρώπινο προφίλ.

Στον κύκλο είχε φέρει και ένα τετράχρονο αγόρι, το οποίο, από την ηλικία των τριών ετών που είχε μπει στο σχολείο, είχε χαρακτηριστεί ως παιδί που δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και δεν μπορεί να ζωγραφίσει καθόλου. Δεν ενδιαφερόταν.

Αυτό το αγόρι, λοιπόν, –το οποίο, θυμηθείτε, δεν μπορεί να ζωγραφίσει καθόλου– ζωγράφησε την παιδαγωγό έτσι (βλ. εικόνα).

Όταν κοιτάξαμε το σχέδιό του, ήταν σχεδόν σαν να είχε κάνει τη ζωγραφιά κάποιος αρχιτέκτονας ή σχεδιαστής. Όπως καταλαβαίνετε, η παιδαγωγός τα έχασε, γιατί αυτό το παιδί θεωρούνταν ανίκανο να ζωγραφίσει.

Σας παρουσίασα αυτά τα παραδείγματα, γιατί υπήρξαν, πιστεύω, μια μεγάλη πρόκληση για μας, όσον αφορά την ιδέα του αφουγκρασμού, αλλά και την ιδέα του ικανού παιδιού. Σίγουρα, πολλές φορές έχουμε μπροστά μας ένα ανίκανο, ένα προβληματικό παιδί. Όπως σας είπα, χρησιμοποιήσαμε τον Jacques Derrida, τον Michel Foucault και τον Emmanuel Levinas ως έναν τρόπο να ξεπεράσουμε τους κυρίαρχους λόγους. Όσον αφορά τη δεοντολογία, ο Levinas (1969), όπως ξέρετε, μιλά πολύ για τον κίνδυνο της δημιουργίας μιας σχέσης με τον Άλλο, μέσα στην οποία τον τυποποιούμε, χρησιμοποιώντας προκατασκευασμένες ταξινομήσεις.

Οι σκέψεις του είναι ίσως πολύ σημαντικές, και όσον αφορά τη δουλειά με παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι ένας τρόπος να ανοίξουμε το μυαλό μας και να υποδεχτούμε και να αφουγκραστούμε το παιδί – τον Άλλο. Η ιδέα του Levinas και του Derrida για την αποδόμηση μάς βοήθησε να βάλουμε στην άκρη τους κυρίαρχους λόγους και να ανοίξουμε έναν νέο παιδαγωγικό χώρο. Σας δίνω μόνο μια σκέψη του Derrida, η οποία στην πραγματικότητα ανοίγεται στον αφουγκρασμό, το καλωσόρισμα και τη φιλοξενία. Ο Derrida (1999) λέει τα εξής για την ιδέα της αποδόμησης:

Η αποδόμηση έχει σχέση με τον αφουγκρασμό και την αφοσίωση. Είναι μια μορφή φιλοξενίας, που σημαίνει να είναι ο άλλος ευπρόσδεκτος, να είναι κανείς ανοιχτός στην έλευση του άλλου. Είναι η κατάφαση στην ατομικότητα. Για κάθε ζήτημα πρέπει κανείς να είναι δεκτικός στη διαφορά, να καλοδέχεται τον ξένο, πράγμα που σημαίνει μια κατάφαση, ένα «ναι, ναι, ναι» στον Άλλο. Και παρακάτω λέει: Είναι η επαγγελία της δημοκρατίας, ο ερχομός της δημοκρατίας.

Όταν τα διάβασα αυτό, το μετέφερα στην ιδέα του αφουγκρασμού που ακολουθούν στο Reggio Emilia, όπου πάντα μιλούν για τη συμμετοχή και για το άνοιγμα στον Άλλο, για τον αφουγκρασμό του παιδιού.

Και όταν έβλεπα την ταινία που δείξατε χθες, το «Πώς σε λένε;»,^{*} σκεφτόμουν τον άνδρα που έλεγε: «Αυτό δεν έχει να κάνει με την ταυτότητα, αλλά με τις σχέσεις». Πιστεύω ότι οι ιδέες του αφουγκρασμού, της φιλοξενίας και του καλωσορίσματος έχουν να κάνουν στην πραγματικότητα με τις σχέσεις. Όταν κάποιος αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ταυτότητα ως σχέση, η παιδαγωγική του πρακτική έχει άλλες συνέπειες απ' ό,τι αν την αντιλαμβάνεται ως κάτι εγγενές και ουσιαστικό για το ανθρώπινο πλάσμα.

Όσον αφορά την ιδέα της ταυτότητας, νομίζω ότι μπορεί να μας βοηθήσει κάπως ο Γάλλος φιλόσοφος Gilles Deleuze (Deleuze & Parnet 1987). Έχει χρησιμοποιήσει τη βιολογική έννοια «ρίζωμα» για να αμφισβητήσει την ιδέα της ταυτότητας, αλλά και της γνώσης. Από πολλούς αιώνες, από την εποχή της Βίβλου, σκεπτόμαστε τη γνώση ως ένα δέντρο. Πρέπει να κάνουμε το πρώτο βήμα, πριν κάνουμε το επόμενο. Πρέπει κανείς να ανεβεί τη σκάλα που βρίσκεται μπροστά του, ώστε να γίνει ώριμος, ικανός και επαρκής.

Νομίζω ότι αναγνωρίζετε τη λογική του «δέντρου», από τον τρόπο που σκεπτόμαστε στο πανεπιστήμιο, αλλά και στο σχολικό σύστημα. Διαρκώς συζητούμε για την πρόοδο: Προοδεύουν οι φοιτητές σου; Αυτά τα κείμενα είναι κατάλληλα για την πρόδοό τους;

Ο Gilles Deleuze, αντίθετα, πιστεύει ότι σε ένα «ρίζωμα» δεν υπάρχει ιεραρχία ρίζας, κορμού και κλαδιών. Βλαστάνει προς όλες τις κατευθύνσεις, χωρίς αρχή και τέλος, όπως λέει. Χθες λοιπόν, βλέποντας την ταινία, σκεφτόμουν το σημείο που κάποια αγόρια έλεγαν ότι δεν πρέπει να κοιτάμε τόσο τις εθνικότητες, όπου η ταυτότητα δομείται με βάση το αίμα και το έθνος. Όταν το άκουσα αυτό, σκέφτηκα το «ρίζωμα», που δεν έχει αρχή και τέλος, αλλά έχει μόνο μέση, και ανοίγεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Θα μπορούσε ίσως να είναι μια διέξοδος για την απόκτηση τόσο μιας νέας εικόνας της ταυτότητας, όσο και μιας νέας εικόνας της σκέψης.

Για μένα, αυτή η ιδέα της «ριζωματικής» σκέψης μπορεί να βρεθεί στις γλώσσες των παιδιών που δεν έχουν ακόμη κατασταλάξει στην ιδέα των σταδίων,

των κλιμάκων, της προόδου. Όταν το Reggio Emilia λέει ότι «το παιδί έχει εκατό γλώσσες», εύκολα ερμηνεύουμε αυτή την ιδέα με βάση τον παραδοσιακό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ταυτότητα και τη γνώση. Όμως αυτό θα έχει ως συνέπεια να μην μπορούμε να κάνουμε πράξη την ιδέα των εκατό γλωσσών στις παιδαγωγικές μας πρακτικές.

Πιστεύω, λοιπόν, ότι έχουμε μπροστά μας μια πρόκληση όσον αφορά τη γνώση, αλλά και τη συγκρότηση της ταυτότητας. Θα τελειώσω την ομιλία μου με ένα σχετικό απόσπασμα του Levinas, που ξεπερνά την τυποποίηση:

Όταν η γνώση τοποθετείται μέσα σε προκατασκευασμένες κατηγορίες, ο Άλλος αφομοιώνεται στο όλον ως ίδιος. Το άγνωστο γίνεται οικείο. Τότε τα πάντα μπορούν να γενικευτούν και τίποτε δεν θεωρείται μοναδικό φαινόμενο. Με τον τρόπο αυτό εξαφανίζεται η ατομικότητα. Ο εγκλεισμός του Άλλου μέσα σε προκατασκευασμένες κατηγορίες δεν είναι κάτι ουδέτερο και αθώο. Περιέχει δύναμη εξουσίας.

Και με αυτό κλείνω την ομιλία μου. Σας ευχαριστώ πολύ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bruman, E. 1994. *Deconstructing Developmental Psychology*. Λονδίνο: Routledge.

Carroll, L. (1865) 1973. *Alice's Adventures in Wonderland*. Λονδίνο: The Folio Society.

Dahlberg, G., Moss, P. & A. Pence. 1999. *Beyond Quality in Early Childhood Education. Post Modern Perspectives on the Problem with Quality*. Λονδίνο: Falmer Press.

Dahlberg, G. & P. Moss. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood*. Λονδίνο: Routledge/Falmer.

Deleuze, G. & C. Parnet. 1987. *Dialogues*. Λονδίνο: The Athlone Press.

Derrida, J. 1999. *Adieu to Emmanuel Levinas*. Stanford University Press.

Levinas, E. 1969. *Totality and Infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

^{*} Η ταινία αυτή που προβλήθηκε κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου του ΤΕΑΠΗ έχει παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» του ΥΠΕΠΘ, με επιστημονική υπεύθυνη την κ. Άννα Φραγκουδάκη.