

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ

Μια κοινωνιοπολιτισμική
προσέγγιση στην εξέλιξη του
παιδιού και του εφήβου

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ

**Μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση
στην εξέλιξη του παιδιού και του
εφήβου**

Αυτοέκδοση

Τίτλος: Μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση στην εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου

Συγγραφέας: Παναγιώτα Σιακοβέλη

ISBN 978-960-99834-2-6

ΠΑΤΡΑ, 2011

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
Η κατάκτηση της γλώσσας και η επικοινωνία μέσω της γλώσσας ως καθολικό πολιτισμικό φαινόμενο. Μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση	7
Εισαγωγή	8
1.. Η έννοια του πολιτισμικού περιβάλλοντος και του πολιτισμικού φαινομένου της Γλώσσας.....	9
2. Ερμηνεύοντας την έννοια της κουλτούρας ως παράγοντα οργάνωσης και νοηματοδότησης της αλληλεπίδρασης στην κατάκτηση της γλώσσας	11
3. Επικοινωνία και γλώσσα	13
4. Η κατάκτηση της γλώσσας στο περιβάλλον των πρώτων αλληλεπιδράσεων	15
5..Η εθνογραφική περιγραφή της γλωσσικής κατάκτησης από τους B. Scheffelin και E. Ochs.....	18
Συμπεράσματα.....	22
Βιβλιογραφία	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	26
Το παιχνίδι προσποίησης ως στοιχείο απόκτησης αίσθησης του εαυτού και κατάκτησης κοινωνικών/ επικοινωνιακών δεξιοτήτων	26
Εισαγωγή	27

1. Ορίζοντας το παιχνίδι προσποίησης.....	29
2. Η εξελικτική πορεία της αναπαράστασης μέσα από τη διαπροσωπική αντίληψη των παιδιών.....	31
3. Οι μηχανισμοί των επικοινωνιακών μέσων με τα οποία δομείται ή διαπροσωπική αντίληψη μέσα στο παιχνίδι προσποίησης κατά το 3 ^ο έτος.	33
Συμπεράσματα.....	49
Βιβλιογραφία	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	54
Σε τι συνίσταται η αποτελεσματική διδασκαλία στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης	54
Εισαγωγή	55
1. Σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη γνωστική εξέλιξη	57
2. Σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης.....	61
3. Εξατομικευμένη ή συλλογική η αποτελεσματική διδασκαλία;.....	76
Συμπεράσματα.....	79
Βιβλιογραφία	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	86
Η Σημασία της Κουλτούρας των Συνομηλίκων στην Εξέλιξη Παιδιών και Εφήβων	86
Εισαγωγή	87
1. Αποσαφήνιση όρων και οπτικής.....	88

2. Σε τι συνίσταται η Κουλτούρα Συνομηλίκων	91
3. Η κουλτούρα των συνομηλίκων στο ειδικό περιβάλλον της αυλής και του διαλείμματος.....	110
4. Η δυσφήμιση της κουλτούρας των εφήβων	112
5. Χάσμα: μύθος ή πραγματικότητα;	113
Επίλογος.....	115
Βιβλιογραφία	116

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η κατάκτηση της γλώσσας και η
επικοινωνία μέσω της γλώσσας ως
καθολικό πολιτισμικό φαινόμενο.
Μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη θα εξετάσουμε το ζήτημα του τρόπου εισαγωγής ενός μικρού παιδιού στη Γλώσσα και στις ιδιαίτερες λειτουργίες της κάτω από το πρίσμα της *Κοινωνιοπολιτισμικής Θεώρησης της Εξέλιξης του Παιδιού*. Θα διερευνηθεί ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος και ειδικότερα οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές στη γλωσσική ένταξη του παιδιού, θεωρώντας ότι το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης προτύπων συμπεριφοράς που εκπορεύονται από τους ενήλικες, αλλά συνδιαμορφωτής της ίδιας της εξελικτικής του πορείας.

1. Η έννοια του πολιτισμικού περιβάλλοντος και του πολιτισμικού φαινομένου της Γλώσσας

Η ικανότητα να κατοικεί κανείς σε ένα πολιτισμικά οργανωμένο περιβάλλον αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του homo sapiens και οι ιδιαίτερες κουλτούρες του αποτελούν ειδικές περιπτώσεις (Cole, 1999: 23-24). Ως πολιτισμικό φαινόμενο θεωρούμε το μετασχηματισμό της φύσης από τον άνθρωπο με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του που προκύπτουν από την ίδια του τη φύση, συμπεριλαμβανομένης και της ανάγκης επικοινωνίας μέσω της γλώσσας, η οποία παρουσιάζεται ως *καθολικό πολιτισμικό φαινόμενο* και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξελικτική πορεία της ανθρώπινης σκέψης. Παρόλα αυτά, δε σημαίνει απαραίτητα πως δεν είναι προϊόν μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής επιρροής.

Πέρα από τις διαφορετικές θεωρήσεις, όπως επιχειρεί ο Piaget, θέτοντας την έννοια της *ατομικής εξέλιξης* στα πλαίσια της ψυχολογικής προσέγγισης, ή όπως οι έννοιες της *κοινωνικοποίησης* που διατυπώνουν οι κοινωνιολόγοι, μια μελέτη της *πολιτισμικής ένταξης* θα τόνιζε τη διαδικασία της αφομοίωσης του παιδιού από τις πολιτισμικές αξίες και τους κανόνες.

Υπό το πρίσμα της κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης της γλώσσας, η κατάκτησή της και η λειτουργία της, ερμηνεύονται εναλλακτικά προς τις δυϊστικές θεωρίες της εξέλιξης, καθώς υπεισέρχεται η έννοια της κουλτούρας. Η ανάλυση επομένως του τρόπου εισαγωγής του νηπίου στη γλώσσα και τις ιδιαίτερες λειτουργίες της δεν ερμηνεύεται με απλοϊκά μοντέλα αιτιότητας και

ευθύγραμμα μοντέλα μεταβίβασης σχέσεων αιτίου – αιτιατού. Αντίθετα, η αρχή του πολυπαραγοντισμού, όπως τέθηκε από τον Schaffer (1996), καταδεικνύει την έμφαση στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης της γλωσσικής ανάπτυξης. Η συμπεριφορά κάθε παιδιού παίρνει νόημα από τις σχέσεις, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, και κατανοούνται μόνο στο πλαίσιο της κοινωνίας, τμήμα της οποίας αποτελούν.

Δεν πρέπει συνεπώς να παραβλέπει κανείς ερωτήματα σχετικά με το πώς το περιβάλλον επηρεάζει τα παιδιά, τους τρόπους που ο ενήλικος αντιλαμβάνεται τις επιρροές πάνω στο παιδί που μπορεί να μη συμπίπτουν καθόλου με τον τρόπο που το παιδί δέχεται τις επιρροές, τις προσδοκίες του ενήλικου, το πώς ενεργεί το παιδί στο «αποτελεσματικό περιβάλλον» και πώς λειτουργεί επιλεκτικά (Faulkner & Woodhead, 1998: 38-39).

2. Ερμηνεύοντας την έννοια της κουλτούρας ως παράγοντα οργάνωσης και νοηματοδότησης της αλληλεπίδρασης στην κατάκτηση της γλώσσας

Ο Cole (1999: 29), υποστηρίζει ότι η κουλτούρα στο σύνολό της θεωρείται μέσο για την ανθρώπινη εξέλιξη, το οποίο χαρακτηρίζει αποκλειστικά το ανθρώπινο είδος. Είναι τα συσσωρευμένα πολιτιστικά αντικείμενα με τη μορφή εργαλείων, τελετουργιών, αντιλήψεων και τρόπων θεώρησης του κόσμου γενικά που κληροδοτήθηκαν στην ανθρωπότητα. Είναι το μέσο της εξέλιξης και όχι κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή καθώς είναι εγγενής στον άνθρωπο. Παρόλα αυτά δεν περιέχει κάποια αξιολογική κρίση σχετικά με το ποια κουλτούρα είναι καλή (Faulkner & Woodhead, 1998: 52). Η κουλτούρα ως μέσο εξέλιξης συνεπώς, καθορίζει τους τρόπους εισαγωγής του νηπίου στη γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Cole (1999), μέσα σε αυτήν την πολυπλοκότητα υπάρχει η ανάγκη της διάκρισης των πραγμάτων ή καλύτερα η ανάγκη να παρατηρήσουμε αυτό που θεωρούμε δεδομένο - γιατί έχει γίνει δεύτερη φύση μας - και συμπεριφερόμαστε σαν να μην υπάρχει¹. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μια διαπολιτισμική παρατήρηση του τρόπου εισαγωγής στη γλώσσα θα αναδείκνυε τα ποικίλα πολιτισμικά εργαλεία της γλωσσικής

¹ Κασέτα ήχου 1 (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, πλευρά Α, Μέρος 1, «Μια συνέντευξη με τον Michael Cole».

κατάκτησης, τους διαφορετικούς σκοπούς που επιτελεί σε κάθε κοινωνία η γλώσσα και το μηχανισμό που αυτοί οι σκοποί καθορίζουν το πώς. Για να κατανοήσουμε τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την έννοια της *Περιοχής Εξέλιξης (Developmental Niche)*, που εισήγαγαν πρώτοι οι Super και Harkness με βάση την έρευνά τους σε αγροτικές περιοχές της Κένυα. Τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία κατοικούν τα παιδιά (οικογενειακές ρυθμίσεις, ομάδες συνομηλίκων, χώρος, περιβάλλον παιχνιδιού, περιβάλλον σχολείου, βασικά προγράμματα), τα πολιτισμικά ρυθμισμένα έθιμα και οι πρακτικές ανατροφής του παιδιού (οργάνωση παιδικής μέριμνας από γονείς, δασκάλους, κηδεμόνες, ο τρόπος διδασκαλίας, η επαφή παιδιού – κηδεμόνα) και τέλος οι απόψεις ή οι «εθνοθεωρίες» των γονιών ή άλλων καθορίζουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης.

3. Επικοινωνία και γλώσσα

Δύσκολα θα πίστευε κανείς, υποστηρίζει ο Cole (1999), ότι η γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί, όταν απουσιάζει εντελώς η επικοινωνία με άλλα ανθρώπινα όντα που τη μιλούν. Για να θεμελιώσει αυτή τη θέση του παρουσιάζει παραδείγματα εισαγωγής στη γλώσσα κάτω από περιβάλλον μακροχρόνιας στέρησης πολιτισμικού πλαισίου και κάτω από περιβάλλον περιορισμένων μέσων κουλτούρας. Στην πρώτη περίπτωση της Genie, που μεγάλωσε σε απόλυτα στερητικό περιβάλλον, η γλωσσική κατάκτηση στάθηκε αδύνατη. Στη δεύτερη περίπτωση των κωφών παιδιών που δε μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα των κωφολάλων, η γλωσσική εξέλιξή τους σταματά σε ένα είδος επικοινωνιακής συμπεριφοράς και δεν προχωρούν σε μια πλήρως ώριμη γλώσσα. Απουσιάζουν τα *σχήματα (formats)*, - έννοια που εισήγαγε ο Bruner (1982) - οι λέξεις δηλαδή που είναι βασικά υλικο-ιδεατά αντικείμενα και με βάση αυτά οι άνθρωποι επιτυγχάνουν και διατηρούν το συντονισμό μεταξύ τους.

Επίσης το γεγονός ότι η απλή ακρόαση μια γλώσσας δεν οδηγεί σε γλωσσική κατάκτηση, οδηγεί αναπόφευκτα τον Cole στο συμπέρασμα ότι για να κατακτήσουν τα παιδιά κάτι περισσότερο από τα βασικά στοιχεία της γλώσσας, πρέπει όχι μόνο να ακούν (ή να βλέπουν) τη γλώσσα, αλλά πρέπει επίσης να μετέχουν στις δραστηριότητες που στη δημιουργία τους βοηθά η γλώσσα. (Cole, 1999: 41-43). Ο Bruner συνέλαβε την πολιτισμική άποψη για τη

γλωσσική εξέλιξη, όταν έγραψε ότι ο κόσμος δομείται έτσι ώστε να πετύχει το παιδί πολιτισμικά.

Συνοψίζοντας και δίνοντας μια απάντηση στο πώς κατακτάται η γλώσσα θα υποστηρίξαμε πως η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητα τα οδηγεί στον έλεγχο του περιβάλλοντος και του εαυτού τους, στην αναδημιουργία του πολιτισμού στον οποίο γεννήθηκαν και στην ανακάλυψη της γλώσσας των προγόνων τους από την αρχή. Μια λέξη δεν είναι τόσο το όνομα ενός κάτι για ένα πολύ μικρό παιδί. Τα πράγματα στην πραγματικότητα μόλις υπάρχουν για το πολύ μικρό παιδί που δε γνωρίζει ακόμα τον εαυτό του ως θέμα που στέκεται απέναντι από έναν αντικειμενικό κόσμο. Η γλωσσική κατάκτηση είναι αυτή που θα του δώσει αυτοσυνειδησία. Του δίνεται από τον ενήλικο και αυτό με τη σειρά του πιάνει το εργαλείο από τις λαβές για να ενταχθεί στον κόσμο. Και σε αυτό το σημείο είναι δύσκολο να μην αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο τα ανθρώπινα όντα είναι εξαρχής ικανά για υποχρεωτική κοινωνική επικοινωνία. Οι απόψεις σχετικά με τις αναδυόμενες επικοινωνιακές ικανότητες των νηπίων είναι πολυάριθμες, όλες όμως τονίζουν τον κρίσιμο ρόλο του ενηλίκου στο να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις μεταβαλλόμενες ικανότητες του νηπίου κατά τη διάρκεια της γλωσσικής εξέλιξης των μικρών παιδιών.

4. Η κατάκτηση της γλώσσας στο περιβάλλον των πρώτων αλληλεπιδράσεων

Η έννοια του *σταδίου* είναι θεμελιακή στην έρευνα για την εξέλιξη. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ο ενήλικος αποτελεί κι αυτός τμήμα της διαδικασίας των σταδίων. Τα στάδια αυτά στη σχέση της αλληλεπίδρασης διαμορφώνονται αφενός από τις ικανότητες των νηπίων να συντονίζουν τις ενέργειές τους με το σύντροφό τους και αφετέρου από τις μεταβολές των προτεραιοτήτων των ενηλίκων. Το ενδιαφέρον μας βρίσκεται στο πώς η γλώσσα κατακτάται μέσα στο περιβάλλον των πρώτων σχέσεων και πώς στην πορεία γίνεται ένα σπουδαίο πολιτισμικό εργαλείο. Υπάρχουν μελετητές που ισχυρίζονται ότι τα νήπια γέννιουνται, με έναν έμφυτο Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης – ΜΓΚ, (Language Acquisition Device – LAD), και εκείνων που εστιάζουν στη μαθησιακή στήριξη που παρέχουν οι κηδεμόνες. Ο Bruner θεωρεί ότι για να λειτουργήσει ο ΜΓΚ πρέπει να συμπληρώνεται από έναν πολιτισμικό κώδικα που αποτελείται από πρόσφορες συνθήκες στο πρώτο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Το αποκαλεί Σύστημα Υποστήριξης της Γλωσσικής Κατάκτησης (Language Acquisition Support System – LASS) (Faulkner & Woodhead, 1998: 64).

Επομένως είναι επικίνδυνο να προχωρούμε σε γενικεύσεις για τη γλωσσική κατάκτηση από την έρευνα κάποιου συγκεκριμένου πολιτισμικού συστήματος. Θα πρέπει να αποδεχθούμε τη διατύπωση

του Schaffer ότι υπάρχουν διαφορετικοί δρόμοι για τη γλωσσική κοινότητα.

Με δεδομένα λοιπόν αφενός την έννοια του σταδίου σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αφετέρου το ότι οι στρατηγικές των ενηλίκων στο ζήτημα της γλωσσικής ένταξης του νηπίου ποικίλλουν από τόπο σε τόπο και από κοινωνία σε κοινωνία, εξετάζουμε διαπολιτισμικά το μηχανισμό της γλωσσικής κατάκτησης.

Ο Schaffer περιγράφει πώς οι στρατηγικές που υιοθετεί ο κηδεμόνας μεταβάλλονται ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο του νηπίου. Η σχέση είναι *ασύμμετρη* γι' αυτό ο ενήλικος προσπαθεί να συνεισφέρει σε μια πιο συμμετρική σχέση, προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και έχει την ευθύνη για τη δόμηση της επικοινωνίας. Ο Kaye (1982) πρότεινε ένα ολόκληρο σύνολο τρόπων με τους οποίους οι κηδεμόνες δημιουργούν ένα *πλαίσιο επικοινωνίας*: πλαίσιο ανατροφής, πλαίσιο προστασίας, λειτουργικό πλαίσιο, πλαίσιο ανατροφοδότησης, πλαίσιο διαμόρφωσης προτύπων, πλαίσιο λόγου και πλαίσιο μνήμης. Καθένα από αυτά τα πλαίσια δομείται σε συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον και ο ρόλος του ενήλικου είναι κρίσιμος. Το κατά πόσο i) θα εμπλέξει ο ενήλικος το παιδί στην επικοινωνία, ii) ποια *υποστήριξη (scaffolding)* θα του προσφέρει καθώς και iii) το είδος της *εξάρτησης (contingency)*, θα επηρεάσουν την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Για παράδειγμα οι «τυχαίες» πράξεις του νηπίου που δεν ήταν σκόπιμες, μπορούν να σχηματίσουν τη βάση, αν ο ενήλικος δώσει έμφαση, για την ανάδειξη σκόπιμων πράξεων επικοινωνίας. Η «στρατολόγηση» του ενήλικου από τα νήπια γύρω στους 9-18 μήνες,

η αξιολόγηση των ενδιαφερόντων του παιδιού και η στάση που θα τηρήσει ο ενήλικος απέναντι στα διάφορα στάδια θα καθορίσουν τη γλωσσική εξέλιξη του μικρού παιδιού (Wood, 1999: 197-199). Επίσης ο τρόπος που θα προσαρμόσει ο ενήλικος τη συμπεριφορά του, όπως για παράδειγμα η χρήση του *παιδικού κώδικα ομιλίας (baby talk register)* στους Αμερικανούς γονείς μεσαίας τάξης, ή η *προσποίηση* μέσα στο παιχνίδι, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ή η εξωλεκτική επικοινωνία όπως έδειξε στην έρευνά της η Barbara Rogoff², τα διάφορα πολιτισμικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν, να σκέφτονται και να διευρύνουν τις σχέσεις, με δυο λόγια τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης και το είδος του *αποτελεσματικού περιβάλλοντος* που διαμορφώνεται κατά την ανάπτυξη των νέων ικανοτήτων του νηπίου, είναι αυτά που θα του δώσουν την πρόσβαση με εργαλείο τη γλώσσα στο πολιτισμικό θησαυροφυλάκιο ιδεών.

² Video (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, επεισόδιο Α1, «Μια συνέντευξη με την Καθηγήτρια Barbara Rogoff».

5. Η εθνογραφική περιγραφή της γλωσσικής κατάκτησης από τους B. Scheffelin και E. Ochs

Οι Scheffelin και Ochs υιοθετούν την εθνογραφική μέθοδο για να δείξουν ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι κοινωνικοποίησης και χρήσης της γλώσσας στην πρώτη παιδική ηλικία. Όλα τα φυσιολογικά παιδιά θα γίνουν μέλη της δικής τους κοινωνικής ομάδας, η διαδικασία όμως της κοινωνικοποίησης καθώς και η διαδικασία για να γίνει κανείς χρήστης της γλώσσας είναι δημιουργήματα ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Είναι λάθος, σύμφωνα με τους μελετητές, να προσπαθούμε να περιγράψουμε το τι είναι φυσιολογικό στη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης. Φυσικό είναι το πολιτισμικό. Κάθε κοινωνία έχει τη δική της ιδεολογία για τη γλώσσα, για το πότε αρχίζει και για το πώς την κατακτούν τα παιδιά. Για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους παρουσιάζουν δυο ιστορίες εξέλιξης σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (πίνακας 1). Η πρώτη λαμβάνει χώρα στην Αγγλοαμερικανική λευκή μεσαία τάξη που αποτελεί μέρος της δυτικής κουλτούρας και η δεύτερη στους Kaluli, που ζουν στα Νότια Υψίπεδα της Παπούα, Νέα Γουινέα. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι Scheffelin και Ochs είναι αρχικά ότι η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης και της απόκτησης κοινωνιοπολιτισμικής γνώσης συνδέονται στενά μεταξύ τους. Επεκτείνοντας αυτό το συλλογισμό, τονίζουν ότι πρέπει να εντοπίζονται οι κοινωνιοπολιτισμικοί παράγοντες που οργανώνουν και νοηματοδοτούν στις επικοινωνιακές συμπεριφορές και είναι

επόμενο ότι θα διαφέρουν κάθε φορά τα αίτια που προκαλούν το «ίδιο» φαινόμενο. Και καταλήγουν ότι:

Με τη συμμετοχή του ως κοινό, ως δέκτης και ως «ομιλητής», το νήπιο αναπτύσσει μια σειρά από δεξιότητες, διαισθήσεις και γνώσεις που του δίνουν τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τους πολιτισμικά προτιμώμενους τρόπους. Η εξέλιξη αυτών των ικανοτήτων αποτελεί βασικό τμήμα της εξέλιξης του νηπίου σε ικανό ομιλητή.

(Scheffelin και Ochs, 1999 : 79)

Μεταβλητές	Αγγλοαμερικανική λευκή μεσαία τάξη	Kaluli
Συγκρότηση κοινωνίας και οικογένειας	Υπάλληλοι και επαγγελματίες με τις οικογένειές τους - μέση αστική τάξη. Πυρηνική οικογένεια	Εξισωτική κοινωνία μονόγλωσσων. Κυνηγούν και ψαρεύουν. Δύο ή και περισσότερες οικογένειες ζουν μαζί σε ένα σπίτι. Αμοιβαιότητα στην οργάνωση της δουλειάς
Γενικός προσανατολισμός	Οι καταστάσεις προσαρμόζονται στις ανάγκες που θεωρείται ότι έχουν τα παιδιά. <u>Στόχος</u> : κατάκτηση γλώσσας και ανεξαρτησίας προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση.	Τα παιδιά υποχρεώνονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των καταστάσεων. <u>Στόχος</u> : Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, η ακρίβεια στον τρόπο έκφρασης, όχι σχολιασμός εσωτερικών καταστάσεων. Ο λόγος είναι αξία,

		μέσο ελέγχου και επιβεβαίωσης.
Είδος επικοινωνίας	Πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Δυαδική σχέση μητέρας-παιδιού	Δεν κοιτάζονται στα μάτια. Τριαδικές συνομιλίες.
Το βρέφος από τη γέννησή του	Θεωρείται <i>κοινωνικό όν</i>	Δεν καταλαβαίνει. Μιλά η μητέρα για λογαριασμό του.
Κατά τη διάρκεια της γλωσσικής κατάκτησης	Ο κηδεμόνας υιοθετεί <i>την οπτική γωνία του παιδιού</i> .	«Σύντομες προτάσεις», ρητορικές ερωτήσεις, προστακτικές, πρόκληση αισθήματος ντροπής.
<i>Ρυθμίσεις</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πολιτισμικά αντικείμενα ▪ Μετατροπές του χώρου διαβίωσης ▪ Προσαρμογή με κριτήριο το παιδί ▪ <i>Στρατηγική αυτομείωσης</i> ▪ <i>Στρατηγική ανατροφής του παιδιού (συνεργασία, υποστήριξη)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Το νήπιο δεν είναι δέκτης συνομιλίας καθώς θεωρείται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί ούτε λεκτικά ούτε φωνητικά. ▪ Πλούσιο περιβάλλον από ενήλικους που συνομιλούν μεταξύ τους. ▪ Συζήτηση από τρίτους των νέων ικανοτήτων του νηπίου. ▪ Στρατηγική διδασκαλίας απευθείας οδηγιών με χρήση προστακτικής (ελεμα). ▪ Ώθηση του παιδιού σε μια κατάσταση με κατευθυντικό ρόλο της μητέρας.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διορθώσεις λεξιλογικές, φωνολογικές, εννοιολογικές
<p>Η κοινωνικοποίηση μέσα από συνομιλίες διευκρίνισης</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Απόδοση πρόθεσης στα ασαφή εκφωνήματα – απόδοση λεκτικής ερμηνείας των νοημάτων ▪ Διαδικασία χειρισμού ασάφειας: συνεχιζόμενες προσφορές πιθανών ερμηνειών που οδηγούν σε: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Περισσότερες από μία ερμηνείες ανοιχτές σε μετατροπές ➤ Κατάληξη σε πιθανή ερμηνεία ➤ Εκμάθηση τρόπου έκφρασης συμφωνίας ή διαφωνίας 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δεν υπάρχει πρόθεση στα ασαφή νοήματα. ▪ Δεν ερμηνεύονται οι ασάφειες αλλά ζητούνται διευκρινίσεις. ▪ Απουσία επέκτασης λεκτικής απόδοσης μια εσωτερικής κατάστασης. ▪ Δεν υπάρχουν πολλές ερμηνείες και την ευθύνη της σαφήνειας έχει ο ομιλητής.

Πίνακας 1

Επικοινωνιακές συνθήκες κατά τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης και τις ρυθμίσεις στις οποίες έχει προβεί κάθε ομάδα.

Συμπεράσματα

Όπως κάθε ανθρώπινη προσπάθεια, η διεργασία της γλωσσικής κατάκτησης είναι δυνατό να εξεταστεί με περισσότερες από μία θεωρήσεις. Η θέση του αντικειμένου της έρευνας επανακαθορίζεται και σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο αντικείμενο. Το ζήτημα δεν είναι πλέον η *γλώσσα* αλλά η *κουλτούρα* και η *γλώσσα*. Η στροφή συνεπώς είναι στον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως έναν *κοινωνικό τρόπο σκέψης*. Οι διαπολιτισμικές και εθνογραφικές περιγραφές μας δείχνουν τις περιπτώσεις του φαινομένου. Οι αξιακές κρίσεις και διατυπώσεις δεν έχουν κανένα νόημα ως γενίκευση, αλλά θα πρέπει να εξετάζονται κατά περίπτωση κουλτούρας.

Βιβλιογραφία

- Cole, M. (1999), Ο ρόλος της Κουλτούρας στην Εξέλιξη του Παιδιού, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 23-63
- Faulkner, D., Woodhead, M. (1999), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης), ΕΑΠ, Πάτρα.
- Schaffer, H.R. (1996), *Social Denelopmment*, Oxford, Blackwell.
- Schieffelin, B., Ochs, E. (1999), Μια Πολιτισμική Θεωρία για τη Μετάβαση από την Προγλωσσική στη Γλωσσική Επικοινωνία, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 64-81
- Wood, D. (1999), Όψεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 185-209

Λοιπές πηγές

Βιντεοταινία (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*.

Κασέτα ήχου 1 (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*.

Lev Vygotsky, *The Problem of the Cultural Development of the Child*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.2.cddc.vt.edu/marxists/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.html ,

18/10/2006

Talk by Andy Blunden 23/24th February 2001, *The Vygotsky School*, “*Spirit, Money and Modernity*” seminar, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://home.mira.net/~andy/seminars/chat.html> , 18/10/2006

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 |

Το παιχνίδι προσποίησης ως στοιχείο
απόκτησης αίσθησης του εαυτού και
κατάκτησης κοινωνικών/ επικοινωνιακών
δεξιοτήτων

Εισαγωγή

Η κοινωνιοπολιτισμική μελέτη σχετικά με τις έννοιες που συνθέτουν την κατάλληλη λειτουργία του ατόμου και ειδικότερα του μικρού παιδιού μέσα στην κοινωνία καθώς και την ανάγκη του να επιτύχει πολιτισμικά, δίνεται μέσα στο πλαίσιο των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και μέσα από τη διαλογική διαπραγμάτευση. Κάθε σχήμα αλληλεπίδρασης έχει τη δική του δυναμική, σε κάθε περίπτωση όμως εκφράζει την έμφυτη ανάγκη που έχουν τα παιδιά να ζήσουν και να μάθουν μέσα στην κουλτούρα, έχοντας σαν κίνητρο την προσπάθεια για κατανόηση του κόσμου, με κοινές εμπειρίες και στόχους. (Trevarthen, 1999: 107). Παρακολουθώντας την εξέλιξη της αντίληψης παράλληλα με την εξέλιξη της επικοινωνίας γίνεται σαφές πως τα κίνητρα «μορφοποιούνται και μετασηματίζονται από τη διαπροσωπική ικανότητα, μέσω της οποίας το νήπιο αναπτύσσει την ικανότητα να διαπραγματεύεται ιδέες με άλλους» (στο ίδιο, σ. 110). Η διαπροσωπική αντίληψη συνεπώς (εαυτός + άλλος) αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας, της εμπλοκής σε παιχνίδι συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων, της συνεργασίας, της βοήθειας (Faulkner, Woodhead, 1999: 78). Ειδικότερα, στην παρούσα διερεύνηση εξετάζονται η ικανότητα των παιδιών στην *κατανόηση του εαυτού και του άλλου* και η εξελικτική τους πορεία συμμετοχής και απόκτησης δεξιοτήτων στην εμπειρία του κόσμου, μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων και ικανοτήτων, όπως κάνουν την εμφάνισή τους στο *παιχνίδι προσποίησης*. Θα δείξουμε πώς, μέσα από την αλληλεπίδραση σε μια τέτοια κατάσταση, αναδύονται στο παιδί οι

κοινωνικές – επικοινωνιακές δεξιότητες, που αποκτώνται με την *κοινωνική αντίληψη* (social cognition), την κατανόηση δηλαδή της εμπειρίας και την πνευματική της απεικόνιση στη δημιουργία *νοήματος* και *πλασίου* (frame) για την αντίληψη κάθε νέου πράγματος.

1. Ορίζοντας το παιχνίδι προσποίησης

Οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι των Γνωστικών θεωριών – L. S. Vygotsky, D. W. Elkonin, A. N. Leontiew, A.W. Zaporozets – που ασχολήθηκαν με την κοινωνική προέλευση του παιδικού παιχνιδιού, ορίζουν ότι «το παιδικό παιχνίδι στις βασικές του μορφές, σαν παιχνίδι άσκησης και σαν παιχνίδι με ρόλους, είναι ιστορικό φαινόμενο. Η εμφάνισή του καθορίζεται από την ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας, από την αλλαγή της θέσης του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα, στην πορεία της κοινωνικής του εξέλιξης.» (Αντωνιάδης, 1994: 26).

Σε ένα κοινωνικό *παιχνίδι προσποίησης* λοιπόν, τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικες στις πολιτισμικά σχεδιασμένες δραστηριότητές τους κι έτσι σχηματίζουν αναπαραστάσεις πραγματικών καταστάσεων. Με τη βοήθεια της φαντασίας τους, καθώς και με την αναγνώριση των έμμεσων κανόνων που καθορίζουν τις δραστηριότητές τους, αναπαράγουν αυτές τις «αναμνήσεις» της πραγματικότητας μέσα στο παιχνίδι τους και αναπτύσσουν χρήσιμους μηχανισμούς για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Η φαντασία αντιπροσωπεύει «μια αποκλειστικά ανθρώπινη μορφή συνειδητής ενέργειας» (Vygotsky, 1997: 213), που πηγάζει από τη δράση όπως και όλες οι λειτουργίες συνείδησης. Η αποδέσμευση του νοήματος από τα αντικείμενα καθώς και η αποδέσμευση του νοήματος από τις πράξεις μέσα στο παιχνίδι προσποίησης, αποτελούν βασικούς μηχανισμούς, που απελευθερώνουν τα παιδιά από τους περιορισμούς που τους θέτουν οι πραγματικές καταστάσεις. Επομένως το παιχνίδι προσποίησης

είναι ο νοητικός μετασχηματισμός των σχέσεων που παράγονται κοινωνικά, καθώς επίσης και των μορφών συμπεριφοράς που προσφέρονται στα παιδιά από το άμεσο περιβάλλον τους.

2. Η εξελικτική πορεία της αναπαράστασης μέσα από τη διαπροσωπική αντίληψη των παιδιών

Δεδομένου λοιπόν ότι η ανθρώπινη ζωή είναι συλλογική, η κατανόησή της απαιτεί τη συμμετοχική συνειδητοποίηση καθώς οι συναισθηματικές - γνωστικές διαστάσεις των κοινωνικών σχέσεων εκτείνονται σε όλες τις σχέσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά. Η σχέση εγώ + άλλος δημιουργεί κατάσταση, την οποία είναι σε θέση τα παιδιά να κρίνουν με ένα *εσωτερικό μοντέλο εργασίας* (EME), (Internal Working Model) όπως τέθηκε ο όρος από τον Bowlby (1969, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 75), επεκτάθηκε όμως από τον Schaffer (στο ίδιο, σ. 76), ο οποίος θεώρησε, ότι η μελέτη της αντίληψης των παιδιών για τις κοινωνικές σχέσεις γενικά είναι τελικά η μελέτη του πώς αναπαριστούμε νοητικά και εξάγουμε συμπεράσματα σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα.

Οι μηχανισμοί αναπαράστασης διατυπώθηκαν από διαφορετικές οπτικές από τους μελετητές. Από κανέναν δεν αμφισβητήθηκε η έμφυτη περιέργεια για εξερεύνηση, η επιθυμία επίλυσης προβλημάτων, ο πειραματισμός, η σύγκριση και η σκέψη των μικρών παιδιών στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αναπαραστατικές ικανότητες προκειμένου να κατανοήσουν. Έτσι ο Piaget (1962, στο Trevarthen, 1999: 108) κάνει λόγο για *σχήματα* (schemas), αποκλείοντας όμως τη δύναμη των διαπροσωπικών διεργασιών. Αντίθετα ο Blumer, (1969, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 77) ανέπτυξε το πλαίσιο της *Θεωρίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης*, αναλύοντας την έννοια του *νοήματος* μέσα από τις

κοινωνικές σχέσεις. Παράλληλα ο Wallon και ο Vygotsky (1993, 1962 και 1967, στο Trevarthen, 1999: 109) επισημαίνουν ότι κύριο ρόλο στην εξέλιξη της σκέψης και του συμβολισμού παίζει η επίγνωση της αξίας της επικοινωνίας.

Τόσο ο Trevarthen όσο και η Dunn αναλύουν την εξελικτική του πορεία του παιδιού στην ανακάλυψη νοημάτων από τη στιγμή της γέννησης και σε όλη τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Και οι δύο τονίζουν τη διαπροσωπική ικανότητα διαπραγμάτευσης ιδεών, την πρώιμη αντίληψη για τους σκοπούς και τα συναισθήματα των άλλων. Ειδικότερα ο Trevarthen (1999) διαπραγματεύεται τη «νηπιακή σημειολογία» του πρώτου χρόνου καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων για να δημιουργήσουν κατηγορίες εμπειρίας που είναι σημαντικές για τη συνεργασία. Επεκτείνοντας τους παραπάνω συλλογισμούς, η Dunn (1999) απαντά στο καταφατικά στο ερώτημα αν η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων αναπτύσσεται πολύ νωρίτερα από την ικανότητα να χρησιμοποιούν έννοιες στη σκέψη τους.

3. Οι μηχανισμοί των επικοινωνιακών μέσων με τα οποία δομείται ή διαπροσωπική αντίληψη μέσα στο παιχνίδι προσποίησης κατά το 3^ο έτος.

Εκτιμώντας τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η δόμηση της διαπροσωπικής αντίληψης ξεκινά στο περιβάλλον των πρώτων αλληλεπιδράσεων και έχει εξελικτική πορεία που κινείται με τη συνύφανση λειτουργιών και μηχανισμών που σχετίζονται με την αναπαραστατική ιδιότητα. Όταν τα παιδιά προσποιούνται, χρησιμοποιούν σωματικά ή ψυχολογικά μέσα για να αναπαραστήσουν μια άλλη έννοια. (Göncü, 1999: 145). Έτσι το παιχνίδι προσποίησης είναι έκφραση: 1) της αίσθησης του εαυτού, 2) της αίσθησης του άλλου, 3) της διωποκειμενικότητας, 4) της εμπάθειας, 5) των ικανοτήτων της «θεωρίας του νου», 6) της πρόληψης, 7) της διαλογικής ευφυΐας στη μεταεπικοινωνία και 8) της επισφράγισης της αίσθησης του εαυτού, ως αυτοαξιολόγηση.

3.1. Το παιχνίδι προσποίησης ως στοιχείο αίσθησης του εαυτού - άλλου

Η κοινωνική αντίληψη του εαυτού είναι η πιο βασική στο παιχνίδι προσποίησης γιατί διαμορφώνει προσωπική στάση για την οπτική του κόσμου και αποτελεί πηγή αναφοράς με την οποία επιτυγχάνεται η κοινωνική εμπειρία και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Η αίσθηση του εαυτού έχει ρόλο-κλειδί γιατί καθορίζει πώς καθένας μας δομεί την πραγματικότητα και ποιες

εμπειρίες αναζητούμε που να εναρμονίζονται με την αυτοεικόνα μας (Schaffer, 1996: 154-155).

Δεν θα μπορούσαμε όμως να μην οροθετήσουμε την ιδέα του εαυτού στη βασική δεξιότητα του παιδιού να καθορίσει την ιδέα του εαυτού, μέσα από το ερώτημα «ποιος είμαι;». Και μια ικανοποιητική απάντηση δίνεται από τη στιγμή που το παιδί μπορεί να διακρίνει το *εγώ* από το *εμένα*. Μπορεί δηλαδή να συλλάβει την κοινωνική διάσταση του εαυτού του ως αντικειμένου, διακρίνοντάς την από το *εγώ*, έτσι όπως τέθηκε η διάκριση από τον Mead (Faulkner, Woodhead, 1999: 78), και επεκτάθηκε από τον Lewis ως πέρασμα από τον *υπαρξιακό εαυτό* - existential self, (0-3 μήνες) στο ανεξάρτητο ον (3-9 μήνες), και από τη σταθερότητα του εαυτού (9-12 μήνες) στην αίσθηση του *κατηγοριακού εαυτού* - kategorical self (Schaffer 1996: 156).

Εξετάζοντας εξελικτικά την απόκτηση αίσθησης του εαυτού δεν μπορούμε παρά να μη διακρίνουμε την πλήρη ανάδυσή της στο παιχνίδι προσποίησης. Και τούτο γιατί τελικά η αίσθηση του εαυτού δεν είναι ανεξάρτητη από την αίσθηση για τους άλλους (*εγώ-εμένα-άλλος*) και ως τέτοιο θα πρέπει να δούμε το παιχνίδι προσποίησης, ως συνειδητοποίηση δηλαδή του κατηγοριακού εαυτού και ως αναγνώριση και απόδοση ψυχολογικών χαρακτηριστικών στη δράση του παιδιού όταν προσποιείται. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι του λειτουργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό παρά εξωτερικό και οπτικό.

Θέτοντας το ερώτημα, «τι αναδύεται πρώτα», αναφορικά με την αίσθηση του εαυτού και την αίσθηση του άλλου, ο Schaffer (1996), επισημαίνει ότι υπάρχει παράλληλη και ισομορφική ανάπτυξη

(παράδειγμα *φυσιογνωμικής αναγνώρισης*- feature recognition και *αναγνώρισης ενεργειών*-agency recognition). Τελικά το ζήτημα, για τον Schaffer, δεν είναι τι αναδύεται πρώτα, αλλά η κοινωνική αντίληψη ως σχέση (self-other Relationship). Ούτε το ένα ούτε το άλλο μπορούν να γίνουν κατανοητά χωρίς αναφορά το ένα στο άλλο. Και τα δύο δείχνουν την ποιότητα της σχέσης και πόσο κοντά είναι η αίσθηση του εαυτού με την αίσθηση για τους άλλους και τι είδους εμπλοκή έχουν (στο ίδιο, σ. 171-172). Τα παιδιά τελικά, όπως έχουν δείξει έρευνες, είναι πολύ πιο ικανά να αλλάζουν την οπτική τους μέσα στο παιχνίδι προσποίησης και το κοινωνικό περιβάλλον των αλληλεπιδράσεων και αυτό έχει τεράστια σημασία αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη διαπροσωπική αντίληψη ως προϋπόθεση μάθησης και θεμέλιο απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παιχνίδι προσποίησης, ως δείγμα αίσθησης του εαυτού, φανερώνει πως το παιδί γνωρίζει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης και ότι οι πράξεις του αξιολογούνται, επιδοκιμάζονται ή αποδοκιμάζονται (συνειδητοποιούν το *εμένα* γι' αυτό προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους), μπορούν και περιγράφουν τους άλλους μέσα από συγκρίσεις συμπεριφοράς, μπορούν ακόμα να κάνουν και ψυχολογικές συγκρίσεις και να αναπαραστήσουν ψυχολογικές καταστάσεις, γνωρίζοντας πως δεν είναι οι δικές τους και πως διακρίνονται από το εγώ τους. Η ικανότητα προσποίησης ακόμα μπορεί να λειτουργεί και προς το ίδιο συμφέρον με την έννοια της ανάγκης εκμάθησης μιας κουλτούρας (Trevvarthen, 1999), ή της αποφυγής ευθυνών και της διάκρισης προθέσεων για ανάλογη προσαρμογή συμπεριφοράς (Dunn, 1999) ή ακόμα γιατί το μικρό παιδί ξέρει να είναι παραπλανητικό προκειμένου να κατανοήσει, να προσαρμοστεί, να

ρυθμίσει τη συναισθηματική του ζωή, να αναδιοργανώσει μια συναισθηματική εμπειρία, να φαντασιωθεί ή να παίξει (Schaffer, 1996, Dunn, 1999, Göncü, 1999).

Με το παιχνίδι προσποίησης λοιπόν, τα παιδιά καταφέρνουν να αποκτήσουν βασικό έλεγχο της αφηρημένης τους σκέψης αλλά και να ισχυροποιήσουν την θέλησή τους και την ικανότητά τους να κάνουν συνειδητές επιλογές.

Μια από τις βασικές όψεις της ανάπτυξης, για τον Vygotsky, αποτελεί η αυξανόμενη ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν και να κατευθύνουν τη δική τους συμπεριφορά. Η διεργασία αυτή του αυτοελέγχου έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη νέων ψυχολογικών λειτουργιών, καθώς επίσης και με τη χρήση συμβόλων. «Μέσα από τα σημεία, τα παιδιά μπορούν να εσωτερικεύουν τα κοινωνικά εκείνα μέσα που τα βοηθούν να προσαρμοστούν και που τους διατίθενται γενικά από την κοινωνία.» (Vygotsky, 1997: 208)

Εύλογα λοιπόν οδηγούμαστε στη σκέψη πως στο παιχνίδι προσποίησης δεν ελέγχεται μόνο η αίσθηση του εαυτού αλλά η αυτογνωσία διέπεται από το πλέγμα εαυτός – άλλος – σχέση, διέπεται από την διυποκειμενικότητα.

3.2. Το παιχνίδι προσποίησης ως διυποκειμενική δραστηριότητα

Η διυποκειμενικότητα αφορά στην κατανόηση, γνώση, προσοχή κ.λ.π. που είναι κοινές στα άτομα, ιδιαίτερα στη διαπροσωπική συμπεριφορά μεταξύ ενηλίκου και παιδιού, όπου και οι δύο έχουν ενεργό ρόλο στην αλληλεπίδραση, προσαρμόζοντας

καθένας την υποκειμενικότητά του (ατομική συνειδητοποίηση και προθετικότητα) στην υποκειμενικότητα του άλλου*. Η επίτευξη της διυποκειμενικότητας αποτελεί κεντρικό ζήτημα στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη.

Μια δραστηριότητα στην οποία τα μικρά παιδιά μπορούν να επιδείξουν διυποκειμενικότητα είναι το παιχνίδι προσποίησης, στο οποίο δημιουργούν κοινές αναπαραστάσεις, χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων (Göncü, 1999: 142). Το ίδιο το γεγονός της προσποίησης είναι από τη φύση του διυποκειμενικό και η διυποκειμενικότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων είναι δευτερογενής, γιατί το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα καθώς και την ικανότητα της κοινωνικής αναπαράστασης (στο ίδιο, σ. 144).

Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού αναδύονται μέσα από τη διαπραγμάτευση και την εκτέλεση του ίδιου του παιχνιδιού. Πώς λοιπόν τα παιδιά αναπτύσσουν την κοινή αντίληψη του παιχνιδιού; Το παιχνίδι προσποίησης, ως αναπαραστατική δραστηριότητα, αποτελεί μια συμφωνία αναφορικά με την ίδια την προσποίηση και τους τρόπους της προσποιητής αναφοράς (στο ίδιο, σσ. 145-152). Πρέπει να υιοθετηθεί ένα κοινό επίκεντρο προσοχής στο ίδιο σημείο με συλλογικό συμβολισμό που είναι αποτέλεσμα των διαπραγματεύσεων του κοινού νοήματος για αυτούς που συμμετέχουν. Η εξέλιξη συνεπώς των κοινών αναπαραστάσεων και γεγονότων, τα *σενάρια* (scripts), αποτελούν γνωστικές δομές στη μνήμη και η κοινωνική προσποίηση επομένως, καθιστά τους μετέχοντες ικανούς να επεκτείνουν τις γνώσεις που έχουν και να κατανοήσουν καινούριες καταστάσεις. Παράλληλα ο προγραμματισμός και ο καταμερισμός εργασίας που απαιτείται για

την εκτέλεση του παιχνιδιού, αποδεικνύει την ολοένα αυξανόμενη ικανότητα του παιδιού για συνεργασία και επικοινωνιακή ανάπτυξη και επικέντρωση στα κοινά στοιχεία.

Δεν θα μπορούσαμε σε αυτό το σημείο βέβαια να αγνοήσουμε τις *μετααναπαραστατικές* (metarepresentational) ελλείψεις, σε επίπεδο σκέψης, των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που σημειώνονται σε πειραματικές έρευνες (Dunn, 1999: 125). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες της διποκειμενικής δραστηριότητας στο παιχνίδι προσποίησης, τελικά φαίνεται πως έχουν και μια άλλες διαστάσεις πέρα από τη γνωστική.

3.2.1. Η συναισθηματική διάσταση της διποκειμενικότητας στο παιχνίδι προσποίησης

Η αντίφαση ανάμεσα στις κοινωνικές ευαισθησίες των νηπίων και την περιορισμένη ικανότητα των μεγαλύτερων παιδιών να αντιμετωπίζουν καταστάσεις σχετικά με υποθετικούς άλλους, εγείρει σημαντικά ερωτήματα. Η ικανότητα αναγνώρισης συναισθηματικών καταστάσεων άλλων, αναπτύσσεται τελικά νωρίτερα από την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν έννοιες στις σκέψεις τους; (Dunn, 1999: 125). Οι πειραματικές μελέτες της Dunn φέρνουν στοιχεία για την αυξανόμενη ικανότητα που έχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου έτους, στο να κατανοούν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, τις προθέσεις τους και τη συμπεριφορά τους. Οι παρατηρήσεις, ιδιαίτερα στο προσποιητό παιχνίδι συνεργασίας, δείχνουν πως η συμμετοχή των παιδιών σ' αυτό το στάδιο είναι ενεργή, προβλέπουν τους στόχους του άλλου και κατανοούν τις προθέσεις και τα

συναισθήματα του «προσποιητού» άλλου, το ρόλο του οποίου έπαιζαν. Η κοινή προσποίηση λοιπόν έδειξε την ικανότητα του παιδιού να φαντάζεται ότι είναι άλλο πρόσωπο καθώς και την ικανότητά του να εξαπατά, να εξαπατάται και να το γνωρίζει, να συντονίζεται συναισθηματικά, να γνωρίζει ποιες ενέργειες είναι πηγή κοινής ευχαρίστησης, να εκδηλώνει την περιέργειά του για την αιτία του συναισθήματος και τέλος να δείχνει ευαισθησία για τις προθέσεις των άλλων στη διαπραγμάτευση της προσποίησης και στην ίδια την προσποίηση (στο ίδιο, σσ. 131-136)

Παρόμοιους προβληματισμούς θέτει και ο Göncü, θεωρώντας πως η προέλευση της προσποίησης είναι συναισθηματική και πως τα παιδιά προσέρχονται στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης για να μοιραστούν συναισθηματικές εμπειρίες, υποθέτοντας ότι και οι συμπαίκτες τους θα έχουν δικές τους εμπειρίες που θα τους οδηγήσουν να κατανοήσουν το συγκεκριμένο ζήτημα που προτείνεται για προσποιητή αλληλεπίδραση. Με τη δυνατότητα δηλαδή που δίνεται στα παιδιά να διαπραγματεύονται τον κοινό τρόπο αναπαράστασης του συναισθήματος γίνεται εφικτή η διυποκειμενικότητα στην προσποίηση (Göncü, 1999: 148-149).

Η ίδια διάσταση στη διυποκειμενικότητα, ως έκφραση του σχήματος self-other Relationship, δίνεται και από τον Schaffer (1996), με τον όρο *εμπάθεια* (empathy) ως απόδοση των εσωτερικών καταστάσεων των άλλων. Η ικανότητα εκτίμησης των εσωτερικών συναισθημάτων άλλων ανθρώπων και η γνώση ότι η συμπεριφορά τους έχει ποικίλα εσωτερικά κίνητρα είναι βασική για να «διαβάσει» κανείς τους άλλους και έτσι να ωριμάσει η κοινωνική λειτουργία (Schaffer, 1996: 178). Η σταδιοποίηση της εμπάθειας δόθηκε από

τον Hoffman ως α) *συνολική εμπάθεια* (ακούσιο συναίσθημα), β) *εγωκεντρική εμπάθεια* (από το 2^ο χρόνο), γ) *εμπάθεια για το συναίσθημα κάποιου άλλου* (στον 3^ο χρόνο, όταν αναδύονται οι ικανότητες ομιλούμενου ρόλου, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματα των άλλων μπορούν να διαφέρουν από τα δικά τους) και δ) *εμπάθεια για την κατάσταση της ζωής κάποιου άλλου* (στην όψιμη παιδικότητα συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματα μπορεί να προέρχονται από μια γενικότερη κατάσταση ζωής.) (Hoffman, 1988, στο Schaffer, 1996: 178-179).

Η εμπάθεια, είναι μια σύνθετη νοητική σύλληψη που εξαρτάται από τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού να βιώνει συναισθήματα, τη γνωστική του ικανότητα να διακρίνει συναισθηματικές αποχρώσεις στους άλλους και τις πιο ώριμες γνωστικές ικανότητες που συνεπάγονται την υιοθέτηση της προοπτικής και του ρόλου ενός άλλου προσώπου (προσποίηση) (στο ίδιο, σ. 179).

Γίνεται αντιληπτό ότι η εμπάθεια που εμφανίζεται στο παιχνίδι προσποίησης δεν αποτελεί μόνο ένα συναισθηματικό βίωμα αλλά μια σύνθετη λειτουργία ενεργοποίησης των γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μια τέτοια θεώρηση που δίνει την πνευματική διάσταση στο συναισθηματικό βίωμα, φαίνεται πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία για την αναπαραστατική ικανότητα του παιδιού και ερμηνεύει τη δυνατότητα διάκρισης πραγματικότητας – προσποίησης.

3.2.2. Η πνευματική διάσταση της διωποκειμενικότητας στο παιχνίδι προσποίησης – η Θεωρία του Νου

Η ικανότητα να κάνει κανείς εσωτερικούς συλλογισμούς για άλλους (other sense) και βάσει αυτών να οδηγηθεί σε εσκεμμένη ενέργεια, οδηγεί στη σκέψη ότι τα παιδιά έχουν μια *Θεωρία του Νου* (Theory of Mind). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όπως αναλύθηκε από τον Schaffer (1996), ένα παιδί μπορεί να εξηγήσει παρατηρούμενα δεδομένα (δράση ανθρώπων), υποθέτοντας μη παρατηρήσιμες οντότητες (πιστεύω, επιθυμίες). Αυτή η ικανότητα μας οδηγεί στην κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς γενικά και του κοινωνικού παιχνιδιού της προσποίησης.

Στο κατά πόσο είναι εγγενής η Θεωρία του Νου, έρευνες δείχνουν πως η πρόβλεψη των ενεργειών κάποιου άλλου ατόμου, δεν μπορεί να γίνει πριν τον 3^ο με 4^ο χρόνο. Η απόκτηση *ψευδούς πεποίθησης* – false belief – αναλύθηκε από τους Wimmer και Perner (1983, στο Schaffer, 1996: 182-183) σε ιστορίες μίμησης με τις κούκλες Sally και Anne. Αυτό που έδειξε το πείραμα είναι ότι η Θεωρία του Νου είναι μια ικανότητα που αναδύεται με την κοινωνική εμπειρία και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης. Η εκτίμηση ότι οι άλλοι μπορούν να έχουν πεποιθήσεις που δεν αντανακλούν ορθά την πραγματικότητα και ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να έχει ψευδή αντίληψη είναι μία πνευματική κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποκτά την ικανότητα να αναπαραστήσει την οπτική κάποιου άλλου. Με δυο λόγια συνειδητοποιεί ότι αυτό που έχουμε στο μυαλό μας είναι η αναπαράσταση της πραγματικότητας και επομένως όχι απαραίτητα μια ορθή εικόνα. Έτσι ερμηνεύεται στο παιχνίδι προσποίησης η δυνατότητα κατανόησης της θέσης του άλλου, η

υιοθέτηση αυτής της οπτικής, η λειτουργία της δυναμικής φαντασίας και η πνευματική αναπαράσταση της ψυχολογικής κατάστασης των άλλων. Οι βασικές προϋποθέσεις, όπως τέθηκαν από τον Harris, (στο ίδιο, σ. 184) για τις ικανότητες που αναδύονται από τη Θεωρία του Νου είναι η ανάδυση του εαυτού, η ικανότητα προσποίησης και η ικανότητα διάκρισης πραγματικότητας – προσποίησης, στοιχείο που αξιολογείται ιδιαίτερα, γιατί έτσι μπορούν να τεθούν οι κανόνες του παιχνιδιού.

Η αξία της θεωρίας του νου είναι σημαντική γιατί επισύρει την προσοχή στο γεγονός ότι τα παιδιά εξηγούν χωρίς όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τις σκέψεις για τα συναισθήματα των άλλων. Η θεωρία που αναπτύσσουν δεν είναι συνειδητή αλλά περισσότερο μια διαισθητική κατανόηση των ανθρωπίνων πράξεων, μια πρακτική γνώση που αναπτύσσεται βαθμιαία αλλά αρχίζει από τα πρώτα χρόνια, όταν τα παιδιά δείχνουν ότι ξεχωρίζουν τα πράγματα από τη σκέψη για τα πράγματα.

(στο ίδιο)

Η πρακτική αξία της γνώσης στη Θεωρία του Νου φαίνεται ξεκάθαρα στο παιχνίδι προσποίησης που εκδηλώνει τις ποικίλες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού. Αρχικά ως συνειδητοποίηση ότι οι σκέψεις συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο και πως οι ιδιαίτερες εμπειρίες είναι εφελτήριο για ιδιαίτερες εικόνες και πεποιθήσεις κι έπειτα πως οι εσωτερικές καταστάσεις

γίνονται ιδιαίτερες πράξεις. Τελικά από τότε που το παιδί είναι ικανό να αναπαριστά το εαυτό του και την πνευματική κατάσταση του άλλου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παίρνουν μια πολύ πιο πνευματώδη φόρμα, καθώς οι πράξεις φωτίζονται πλέον από τα κίνητρα. Η ικανότητα που αναδεικνύεται από τη Θεωρία του Νου είναι αυτή που κάνει τα παιδιά να «μπαίνουν» στον εαυτό τους - ως πραγματικότητα - και να «βγαίνουν» από αυτόν - ως προσποίηση - με μια θαυμαστή ταχύτητα εναλλαγής ρόλων. Είναι αυτή που κάνει το παιχνίδι προσποίησης ικανότητα επικοινωνίας και μεταεπικοινωνίας.

3.2.3. Η μεταβολή της διυποκειμενικότητας στο παιχνίδι προσποίησης μέσα από τους ρόλους του ομιλητή και του ακροατή

Η δόμηση της διυποκειμενικότητας στο παιχνίδι προσποίησης αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, γιατί η επικοινωνία είναι κάτι που μεταβάλλεται καθώς αποτελεί διαπραγμάτευση μεταξύ ομιλούντων. Οι ρόλοι που αναδεικνύονται είναι αυτός του ομιλητή, που προϋποθέτει ή θεωρεί κάποια πράγματα ως δεδομένα και αυτός του ακροατή, που συμπληρώνει τα κενά ή επεκτείνει τη σκέψη. Οι ρόλοι εναλλάσσονται και αλληλεπίδραση δομεί την τελική γνώση (Göncü, 1999: 145). Αυτή η εναλλαγή ρόλων ομιλητή-ακροατή παρατηρείται και στο παιχνίδι προσποίησης, γιατί ως διυποκειμενική δραστηριότητα απαιτεί τη σύναψη συμφωνίας ως προς την αναπαράσταση καθώς και τον τρόπο που θα επεκταθεί το παιχνίδι με χρήση διαφορετικών γλωσσικών και εξωγλωσσικών μηχανισμών.

Η δημιουργία βέβαια αυτής της κοινής συνθήκης

επιτυγχάνεται: α) με τον ανθρώπινο λόγο που ελευθερώνει τα παιδιά από πολλούς περιορισμούς που τους θέτει το περιβάλλον. Το παιδί χάρη στο λόγο μπορεί να σχεδιάζει, να εκτελεί και να ελέγχει τη δική του συμπεριφορά αλλά και τη συμπεριφορά των άλλων. Χάρη στη γλώσσα εκλογικεύει τις ενέργειές του και, καθώς αναπτύσσεται, εσωτερικεύει την κοινωνική γλώσσα και την κάνει προσωπική. Ο λόγος αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα χρησιμοποίησης συμβόλων και, όταν εσωτερικευθεί, αποτελεί ένα στέρεο τμήμα των ανώτερων ψυχικών διεργασιών. «Δρα ώστε να οργανώσει, να ενώσει και να ενσωματώσει πολλές διάσπαρτες όψεις της συμπεριφοράς στα παιδιά, όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων.» (Vygotsky, 1997: 209) και β) μέσω της διεργασίας που λέγεται *πρόληψη* (Rommervet, 1979, Stone, 1993, Stone, Wertsch, 1984, στο Göncü, 1999: 145). Η πρόληψη θεωρείται ως προϋπόθεση εμπιστοσύνης και καλής διάθεσης να καταλάβει ο ένας τον άλλο και προαπαιτεί ειλικρίνεια στο διάλογο και θεώρηση πως οι ομιλητές έχουν τις ίδιες γνώσεις. Φαίνεται πως τα παιδιά προσέρχονται στο παιχνίδι προσποίησης με αυτήν την καλή διάθεση, διαφορετικά θα ήταν αδύνατος ο συντονισμός τους στην αναπαράσταση. Η ικανότητά τους αυτή δείχνει την απόκτηση κοινωνικής αντίληψης και την απόκτηση των ικανοτήτων που αναδύονται από τη Θεωρία του Νου. Η επινόηση ενός κοινού σεναρίου φανερώνει την εξελισσόμενη ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν τα κοινά στοιχεία στις ατομικές τους εμπειρίες, να διαπραγματεύονται το συναίσθημα που συνδέεται με το σενάριο της προσποίησης από τη μια, καθώς επίσης και το ίδιο το σενάριο από την άλλη (στο ίδιο, σ. 149). Η διυποκειμενικότητα δηλαδή λειτουργεί

σε δύο επίπεδα: στην ίδια την προσποίηση-επικοινωνία και στο ερμηνευτικό πλαίσιο του παιχνιδιού-μεταεπικοινωνία. Αν χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά αυτή η μεταεπικοινωνία τότε η αλληλεπίδραση των παιδιών θα αποτελεί παιχνίδι προσποίησης.

Αρκετοί ερευνητές που ασχολήθηκαν με το παιχνίδι προσποίησης διαπίστωσαν ότι ενώ πρόκειται για φανταστική κατάσταση όμως εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς, ακόμα κι αν αυτό δεν ορίζεται εξαρχής. Είναι δηλαδή ένα παιχνίδι με κανόνες γιατί τίθεται, έστω και σιωπηρά, το πλαίσιο δράσης. Επομένως η αντίληψη ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες είναι λανθασμένη. Δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Χαρακτηριστικά ο Vygotsky λέει ότι «Ο ρόλος που το παιδί υποδύεται και η σχέση του με το αντικείμενο (εάν αυτό έχει αλλάξει σημασία), θα πηγάζει πάντα από τους κανόνες.» (1997: 161). Από την ανάλυση των παιχνιδιών αποδείχθηκε ότι κάθε φανταστική κατάσταση ορίζεται από κανόνες συμπεριφοράς (προσχολική ηλικία) αλλά και κάθε παιχνίδι με κανόνες (σχολική ηλικία) δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η μετάβαση από τα παιχνίδια με ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση, σκιαγραφεί την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού. (Vygotsky, 1997).

Και είναι πραγματικά εκπληκτική η ικανότητα των παιδιών να μεταπίπτουν από το ένα επίπεδο στο άλλο και να κινούνται με φαινομενικές εναλλαγές, χωρίς προσπάθεια, από την αναπαράσταση στο κυριολεκτικό μήνυμα. Παρατηρώντας σε βιντεοσκόπηση παιδιών σε νηπιαγωγείο του Λονδίνου την προσπάθεια μικρών κοριτσιών να παίξουν «γιατρούς και ασθενείς», βλέπουμε τη

διαπραγμάτευση των φιλενάδων για το ίδιο το παιχνίδι, το πέρασμα στην προσποίηση και, όταν υπάρξει ανάγκη, την εκ νέου διαπραγμάτευση με τη μορφή διευκρινήσεων, για να συνεχιστεί η προσποίηση**. Η επιτυχία του προσποιητού παιχνιδιού λοιπόν έγκειται στην κοινή αντίληψη μεταεπικοινωνιακής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών από τη μια και στην ωριμότητα του παιδιού να προβλέπει τους συμπαίκτες του, να διευρύνει το ένα το φαντασιακό κόσμο του άλλου και σε μια όψιμη μορφή του το παιχνίδι να περιορίζει τη μεταεπικοινωνία και να επικεντρώνεται στην επικοινωνία, γεγονός «...που αντανακλά την εξελισσόμενη σιωπηρή τους συμφωνία και την κοινή γνώση που αφορά στις αναπαραστάσεις της κοινής δραστηριότητας, για την οποία γίνεται λόγος.» (Göncü, 1999: 153). Αναμφισβήτητα σε αυτή την περίπτωση το παιχνίδι προσποίησης έχει επιτύχει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από την αμφίδρομη και ολοένα ταχύτερα αναπτυσσόμενη σχέση της αναφορικής και της ποιητικής σύλληψης της πραγματικότητας.

3.3. Η επισφράγιση της αίσθησης του εαυτού, ως αυτοαξιολόγηση στο παιχνίδι προσποίησης και η αποτυχία

Η αξιολόγηση της ίδιας της σχέσης, όχι από έναν αντικειμενικό παρατηρητή ή μελετητή, αλλά από το ίδιο το παιδί εγείρει αρκετά ερωτήματα. Αυτός που βρίσκεται έξω από την αλληλεπίδραση θα μπορούσε να περιγράψει ως *ιδανική διυποκειμενικότητα* αυτήν που ο ακροατής έρχεται να υιοθετήσει την άποψη του ομιλητή (Göncü, 1999: 145). Πώς θα την αναπαριστούσε

όμως το μικρό παιδί; Από την επιτυχία του ασφαλώς ή την αποτυχία του σε αυτή την αλληλεπίδραση βγαίνουν οι αξιολογικές κρίσεις τόσο από το ίδιο όσο και από τους άλλους.

Στην προηγούμενη βιντεοσκόπηση που αναφερθήκαμε**, παρατηρούμε την αποτυχημένη προσπάθεια του ενός κοριτσιού να ενταχθεί στο παιχνίδι. Ερμηνεύοντας την αποτυχία ως εξωτερικοί παρατηρητές, θα μπορούσαμε να θίξουμε πολλούς παράγοντες που οδηγούν σε αυτήν. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης και τα στάνταρ που βάζει το μικρό παιδί (Schaffer, 1996: 166), το είδος του «νοήματος» που προσέλαβε από τις πρώτες του σχέσεις (γονείς) μέσα από τη *Συμβολική Αλληλεπίδραση* (Blumer, 1969, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 77) και ο βαθμός αυτονόμησης από τα στάνταρ των άλλων (Schaffer, 1996: 169), θα μπορούσαν να ενταχθούν σε μια ευρύτερη κατηγορία αιτίων που σχετίζονται με την ανάδυση της αίσθησης, εκτίμησης και αξιολόγησης του εαυτού. Επεκτείνοντας τη διερεύνησή μας σε αυτό το θέμα, θα συμπεριλαμβάναμε την ίδια την αυτοαξιολόγηση - αισθήματα ντροπής ή υπερηφάνειας - (Coopersmith, 1967, στο Schaffer 1996: 166), τα οποία όμως ανακυκλώνονται και επιστρέφουν στο ίδιο το παιδί. Με αυτή την οπτική θα λέγαμε πως τελικά στο παιχνίδι προσποίησης δεν αναδεικνύονται μόνο η αίσθηση του εαυτού, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μικρού παιδιού, αλλά το ίδιο το παιχνίδι ως σχέση, τα ανατροφοδοτεί θετικά στο βαθμό που επιτυγχάνει.

Στο βαθμό αποτυχίας θα άξιζε μια μελλοντική περεταίρω διερεύνηση του νέου «νοήματος» που θα προσλάβει η ίδια η αποτυχία. Η ερμηνεία της βέβαια συμπεριλαμβάνει τη μελέτη των

ατομικών διαφορών, το συναισθηματικό και οικογενειακό περιβάλλον και την αίσθηση του *κατηγοριακού εαυτού*. Με το πρίσμα μιας κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης (Kantor, Elgas, Fernie, 1999) θα θίγαμε και το βαθμό πρόβλεψης από το παιδί της δράσης των συνομηλίκων με βάση την κουλτούρα τους, την προσδοκία της ομάδας, την κατανόηση των πολιτισμικών της αξιών, το «διάβασμα» τελικά της τρέχουσας κοινωνικής πραγματικότητας .

Συμπεράσματα

Η απόκτηση αίσθησης του εαυτού μέσα από την αλληλεπίδραση (Mead, 1934, Blumer, 1969, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 77), καθώς και η συναισθηματική προέλευση της διυποκειμενικότητας στο παιχνίδι προέλευσης (Dunn 1999: 126, 131, Göncü, 1999: 146, 152-153, Schaffer 1996:168-171), μας οδηγούν στη σκέψη ότι η μετάβαση από την αντικειμενική πραγματικότητα στην αναπαράσταση τόσο του εαυτού όσο και του άλλου, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσει τη σκέψη και την αντίληψη τόσο για τον εαυτό όσο και τον άλλο. Το παιδί προσέρχεται στο παιχνίδι προσποίησης με συγκεκριμένη αίσθηση του εαυτού και συγκεκριμένη αίσθηση για τους άλλους και μέσα από το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων διοχετεύει ενεργητικές αντιδράσεις σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη σχέση, με χαρακτηριστικά: α) συναισθηματικά, β) πνευματικά, γ) γνωστικά και δ) κοινωνιοπολιτισμικά. Το παιχνίδι προσποίησης ενεργοποιεί και τροφοδοτεί τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μικρού παιδιού που, για να φτάσει εκεί, έχει αφήσει πίσω του τον απλό εαυτό, διαφοροποιώντας τον ανάλογα με τις συνθήκες, έχει αποκτήσει σταθερότητα στις εκτιμήσεις του, μπορεί να περάσει σε αφηρημένες έννοιες με ψυχολογικά-συναισθηματικά χαρακτηριστικά, μπορεί να συγκρίνει τέλος, και να διαχωρίζει τον εαυτό του από «κοινό» σε «προσωπικό» (Schaffer, 1996: 174). Με αυτές τις ικανότητες το παιδί της προσχολικής ηλικίας, που δεν έχει μπει ακόμα στη σχολειοποίηση, μπορεί να δομήσει τις διαπροσωπικές του

σχέσεις, να αποκτήσει γνώση αυτών που δεν έχουν ακόμα εκφραστεί, είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά (αυτοεκτίμηση, συλλογική συνείδηση), να πάει πιο ψηλά, διανύοντας τη *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* χωρίς την *Υποστήριξη* ενηλίκων, να αποκτήσει τελικά *κοινωνική αντίληψη*, επιδεικνύοντας συναισθηματική, μεταεπικοινωνιακή και γλωσσική επικοινωνιακή ευφυΐα.

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού, γιατί συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της προσωπικότητάς του. Συμβάλλει στην απελευθέρωση του παιδιού από τους περιορισμούς, στη χειραφέτησή του από το περιβάλλον, στην απόκτηση αφηρημένης σκέψης, στην απόκτηση αυτοελέγχου καθώς και στη γλωσσική και εννοιολογική του αυτονόμηση. Συμβάλλει επίσης στην απόκτηση γνώσεων, κινήτρων, δεξιοτήτων και στάσεων, που είναι αναγκαία για την κατανόηση του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει, αλλά και για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Μπορούμε λοιπόν να πούμε, ότι το παιχνίδι όχι μόνο αποτελεί μια ουσιαστική λειτουργία στη ζωή του παιδιού αλλά καθοδηγεί την ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Α. (1994), *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Dunn, J. (1999), Η Αντίληψη των Μικρών Παιδιών για τους Άλλους: Στοιχεία από Παρατηρήσεις μέσα στην Οικογένεια, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 124-141
- Faulkner, D., Woodhead, M. (1999), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 75-90
- Göncü, A. (1999), Η Εξέλιξη της Δυποκειμενικότητας στο Κοινωνικό παιχνίδι Προσποίησης, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 142-158
- Kantor, R., Elgas, P., Fernie, D. (1999), Πολιτισμική Γνώση και Κοινωνική Ικανότητα σε μια Ομάδα Συνομηλίκων Προσχολικής Ηλικίας, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 159-182
- Trevarthen, C. (1999), Η Ανάγκη του Παιδιού να Μάθει μια Κουλτούρα, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 107-123
- Schaffer, H.R. (1996), *Social Denelopmment*, Oxford, Blackwell.
- Vygotsky L.S. (1997), *Νους στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου, Α., Βοσνιάδου, Σ.), Αθήνα, Gutenberg.

Λοιπές πηγές

*Παράλληλα Κείμενα, 2005, *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, Πάτρα, ΕΑΠ, σ. 11

**Βιντεοταινία (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 |

Σε τι συνίσταται η αποτελεσματική
διδασκαλία στα επίσημα περιβάλλοντα
μάθησης

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση της δόμησης της γνώσης και η σύνδεσή της με τη μάθηση μέσα από την *αποτελεσματική διδασκαλία*. Το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης της παραπάνω σχέσης υποστηρίζεται από την κοινωνιοπολιτισμική σκοπιά. Η σύγκριση των βασικών θεωριών της γνωστικής εξέλιξης θα καταδείξει ότι οι διεργασίες της μάθησης και της διδασκαλίας πρέπει να αντιμετωπιστούν ως πολιτισμικά εντοπισμένες πρακτικές. Με αυτό το δεδομένο και θεωρώντας ότι τα μέλη της κοινωνίας έχουν ως στόχο να επιτύχουν πολιτισμικά, πρέπει να λάβουμε υπόψη τις κοινωνικές σχέσεις στην ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά εξελίσσονται σε ώριμους σκεπτόμενους ανθρώπους, ικανούς να συμμετάσχουν και να συμβάλλουν στις πολιτισμικές πρακτικές των δικών τους *Περιοχών Εξέλιξης* (Faulkner, Woodhead, 1999: 94). Και επειδή η γνώση αποτελεί εκτός από προσωπική νοητική διεργασία και κοινό απόκτημα είναι δυνατό να μοιράζεται με αποτελεσματικό τρόπο, να συγκροτείται καθοδηγούμενα, να δομείται συνεπώς πολιτισμικά μεταξύ των ανθρώπων που τη μοιράζονται. Η πολιτισμική δόμηση της γνώσης του ατόμου – μάθηση – είναι ζήτημα διαχείρισης της κοινής γνώσης – διδασκαλία. (Mercer, 2000: 1-5). Επομένως η γνωστική εξέλιξη και ο κοινωνικός στόχος δεν είναι η «μάθηση» αλλά «η διδασκαλία και η μάθηση» μέσα από τη χρήση πολιτισμικών εργαλείων σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η *πολιτισμική διαμεσολάβηση* αναπτύσσεται ιστορικά και κοινωνικά ως πρακτική δραστηριότητα (Cole, 1999, τ. Β: 47) και για να επιτευχθεί ο στόχος της πολιτισμικής επιτυχίας όπως την

εννοεί κάθε επίσημο περιβάλλον μάθησης, η διδασκαλία ως διαμεσολάβηση οφείλει να είναι αποτελεσματική.

1. Σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη γνωστική εξέλιξη

Θέτοντας τον όρο *αποτελεσματική διδασκαλία*, ουσιαστικά αποδεχόμαστε την άποψη ότι ή διδασκαλία επηρεάζει τη γνωστική εξέλιξη, επηρεάζει τη μάθηση. Είναι προφανής λοιπόν η θέση μας στο ερώτημα, αν η γνωστική εξέλιξη και τα στάδιά της παρουσιάζουν προκαθορισμένη και καθολική ισχύ ή όχι. Θεωρώντας ότι το επίπεδο των σταδίων της πολιτισμικής ένταξης εξαρτάται από κοινωνιοπολιτισμικούς παράγοντες, αντιμετωπίζουμε τη «...μάθηση ως υπερδομή πάνω από την εξέλιξη, αφήνοντας τη δεύτερη ουσιαστικά αμετάβλητη.» (Vygotsky, 1978, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 111). Παρόλα αυτά οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη γνωστική εξέλιξη διαφοροποιούνται.

1.1 Το πραγματικό εξελικτικό επίπεδο και οι περιορισμοί του

Η θεωρία του Piaget εστιάστηκε όχι τόσο στη φύση της γνώσης αυτής καθαυτής, αλλά στη γένεσή της. Ο Piaget θεωρεί ότι τα στάδια (αισθησιο-κινητικό, προ-λογικό, συγκεκριμένο, επίσημη αφαιρετική λογική) είναι καθολικά και ότι μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε γνωστικό πρόβλημα, σε κάθε δεδομένη στιγμή και ότι όλα τα φυσιολογικά ανθρώπινα όντα τα αναπτύσσουν με την ίδια σειρά, ανεξάρτητα από τις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές διαφορές κι έτσι μετακινούνται από την παιδική ηλικία στην εφηβεία.. Είναι δηλαδή εγωκεντρικά και δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν ότι οι άλλοι

άνθρωποι μπορεί να έχουν μια διαφορετική οπτική απ' ότι τα ίδια (Faulkner, Woodhead, 1999: 103).

Η θεωρία του Piaget έχει δεχθεί έντονη κριτική. Ο Blumer, (1969, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 77) ανέπτυξε το πλαίσιο της *Θεωρίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης*. Παράλληλα τόσο ο Wallon όσο και ο Vygotsky (1993, 1962 και 1967, στο Trevarthen 1999: 109) επισημαίνουν ότι κύριο ρόλο στην εξέλιξη της σκέψης παίζει η επίγνωση της αξίας της επικοινωνίας. Τόσο ο Trevarthen (1999) όσο και η Dunn (1999) αναλύουν την εξελικτική του πορεία του παιδιού στην ανακάλυψη νοημάτων από τη στιγμή της γέννησης και σε όλη τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Και οι δύο τονίζουν τη διαπροσωπική ικανότητα διαπραγμάτευσης ιδεών, την πρόωμη αντίληψη για τους σκοπούς και τα συναισθήματα των άλλων.

Η Donaldson έδειξε ότι και τα *προσυναισθηματικά* παιδιά έχουν διανοητική ικανότητα πολύ πριν τη σχολική τους εμπειρία. Αποκτούν καλύτερη γνώση των καταστάσεων, όπου τα προβλήματα είναι ενταγμένα σε κοινωνικά σενάρια που είναι πλήρη νοήματος. Το πείραμα με το «Κακό Αρκούδι», που διερευνά την κατανόηση των παιδιών για τη διατήρηση της ποσότητας, δείχνει πως όταν η διατύπωση της ερώτησης είναι ενταγμένη σε οικείο περιβάλλον τα παιδιά αποκαλύπτουν την ικανότητά τους, ενώ τα πειράματα του Piaget σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο που αποκάλυπταν μόνο την έλλειψη ικανότητας των παιδιών. Επομένως η σκέψη χωρίς πλαίσιο ένταξης (*disembedded thinking*) και χωρίς υποστηρικτικό περιβάλλον γεγονότων, η επίσημη ή αφαιρετική σκέψη δημιουργεί δυσκολίες στα παιδιά (Faulkner, Woodhead, 1999: 107-109).

Ο Piaget ισχυρίστηκε ότι η διδασκαλία είναι *αποτελεσματική* μόνο στο βαθμό που επεκτείνει και επεξεργάζεται τις ιδέες που το παιδί έχει ήδη ανακαλύψει μόνο του

1.2 Τα Μοντέλα Επεξεργασίας Πληροφοριών ως δέσμη ατομικά συγκροτημένων διεργασιών

Η γνωστική εξέλιξη αναφέρεται στην εξέλιξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας με την ευρεία έννοια, η οποία περιλαμβάνει τη λογική, τη σκέψη, τη μνήμη, τη μάθηση, το σχηματισμό εννοιών, την επίλυση προβλημάτων, κ.λ.π. Η νοητική λειτουργία ως «επεξεργασία πληροφοριών», εστιάζεται στις γνωστικές διεργασίες, δομές και στρατηγικές, που όλες μαζί συγκροτούν ένα σύστημα. Κύριες τεχνικές είναι οι λεπτομερείς αναλύσεις των πειραμάτων και σχεδιασμός τους, η ανάλυση των λαθών, η ανάλυση των διαφορών, η μέτρηση της χρονικής ροής της γνωστικής επεξεργασίας και η χρήση επίσημων συμβολισμών πληροφορικής. Στόχος είναι η επαλήθευση της υπόθεσης ότι η γνωστική εξέλιξη πραγματοποιείται μέσω εσωτερικής μεταβολής του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών (Faulkner, Woodhead, 1999: 113-116).

Τόσο το πιαζετικό μοντέλο όσο και οι θεωρίες για την επεξεργασία της πληροφορίας εντοπίζουν τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην εξέλιξή τους ως μια εγγενή διαδικασία, δε συμπεριλαμβάνουν όμως το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης . Το εξελισσόμενο σκεπτόμενο ον δε δημιουργεί από το κενό, αλλά πρώτα θα *μιμηθεί* και μετά θα εσωτερικεύσει. Έτσι το γνωστικό

δυναμικό μπορεί να είναι καθολικό, αλλά η γνωστική εξειδίκευση – τρόποι σκέψης, ενθύμησης, κατηγοριοποίησης, ανάγνωσης – καθορίζεται πολιτισμικά. (Meadows, 1999: 36). Παράλληλα η μίμηση και η μάθηση δεν είναι απλές μηχανικές διαδικασίες. Τα άτομα μπορούν να μιμηθούν αυτά που είναι στο πλαίσιο του εξελικτικού τους επιπέδου. Με τη μίμηση τα παιδιά μπορούν να κάνουν πράγματα πέραν των δικών τους δυνατοτήτων (Vygotsky,1999: 26).

2. Σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης

Από τη στιγμή που η γνωστική εξέλιξη είναι αποτέλεσμα πολιτισμικά εντοπισμένων πρακτικών, οι διεργασίες της μάθησης και της διδασκαλίας εξαρτώνται από : α) το περιβάλλον εκτέλεσής τους (επίσημο/ανεπίσημο) β) τη μετάβαση από το κοινωνικό στοιχείο στο ψυχολογικό (εσωτερίκευση/οικειοποίηση) με τις στρατηγικές και τα μέσα επικοινωνίας καθώς και το είδος της υποστήριξης για την επίλυση προβλημάτων, που ακολουθούνται από τους ενηλίκους, ως πιο έμπειρα μέλη της κοινωνίας, δ) τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου, ε) τους εξελικτικούς στόχους, στ) τη διαπροσωπική σχέση των συμμετεχόντων και ζ) το υπάρχον περιβάλλον και το δημιουργούμενο από λεκτικές και εξωλεκτικές διαδράσεις.

2.1 Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης: αποτελεσματική διδασκαλία- επίσημα/ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης

Η θεωρία του Κοινωνικού Δομισμού του Vygotsky άσκησε βαθιά επίδραση στις θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σε διάρκεια συνέντευξής του ο Daniels* χαρακτηρίζει τη βιγκοτσική προσέγγιση αισιόδοξη γιατί η εκπαίδευση έχει ρόλο διαμορφωτή των ατόμων στις κοινωνίες ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν ρόλους. Η θεωρία αυτή είναι διακριτή γιατί υποστηρίζει ότι ο νους διαμορφώνεται κοινωνικά, εξηγεί πώς η κοινωνία και το άτομο εμπλέκονται, εισάγει την έννοια της *διαμεσολάβησης* ως τα εργαλεία που λειτουργούν ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό ώστε να εμπλακεί το άτομο και να δημιουργήσει τη δική του ερμηνεία για τον

κόσμο και τέλος γιατί η κοινωνική γνωστικοποίηση επιτυγχάνεται με την αμοιβαία συνεργασία μέσα από την καθοδήγηση και τη διδασκαλία. Τι θα χαρακτηρίζαμε όμως *αποτελεσματική διδασκαλία*;

Για τον Schaffer (1996: 236) είναι η διδασκαλία που κάνει τον εκπαιδευόμενο να αποδώσει σε προχωρημένο στάδιο εξέλιξης, καθώς η διδασκαλία υπακούει στον κανόνα της *αλλαγής της εξάρτησης* (contingent-shift rule) σε *επεισόδια εξαρτημένης αλληλεπίδρασης*, σχέσεις δηλαδή που περιλαμβάνουν την έννοια του *εξαρτημένου* (contingent), όπου η ανταπόκριση στη συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για το επίπεδο επίδοσής του και τις ανάγκες του. Αυτό γίνεται με τη σταδιακή μεταφορά της *ευθύνης* από τον ενήλικο στο παιδί. Στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τα *επίπεδα ελέγχου* ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας.

Στα ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης όμως, γίνεται διάκριση ανάμεσα στα επεισόδια εξαρτημένης αλληλεπίδρασης από τα *επεισόδια κοινής εμπλοκής* (joint involvement) με την έννοια ότι πρόκειται για ανεπίσημες διδακτικές και μαθησιακές αλληλεπιδράσεις, όπου η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ ενήλικου και παιδιού μπορεί να οδηγήσει σε γνωστική εξέλιξη. Σε τέτοιου είδους επεισόδια, όπως φαίνεται από το Επεισόδιο B1**, ακόμα και στην περίπτωση που η υποστήριξη είναι χαμηλή, ο λιγότερο έμπειρος μέσω της *μίμησης* και της χρήσης *πολιτισμικών εργαλείων* αποκτά ικανότητες που μπορούν να ερμηνευθούν με τη θεωρία για τη *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (ZEA), που εισήγαγε ο Vygotsky (Faulkner, Woodhead, 1999: 125).

Οι όψεις συνεπώς της διδασκαλίας είναι πολύπλοκες καθώς παρεισδύουν διαφοροποιήσεις ως προς το περιβάλλον της μάθησης – επίσημο ή ανεπίσημο – αλλά και ως προς τη φύση της αποτελεσματικότητάς της. Η υποχρεωτική επίσημη εκπαίδευση έχει μικρή ιστορία και το σχολείο αποτελεί την πηγή ειδικών τρόπων σκέψης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων μέσα από ειδικές μορφές λόγου που επιβάλλουν οι φραγμοί που λειτουργούν μέσα στην τάξη. Συνεπώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών διαφέρουν στις «αυθόρμητες» και «σκόπιμες» συναντήσεις (Wood, 1999: 185-188).

2.2 Από το κοινωνικό στοιχείο στο ψυχολογικό. Η ευθύνη των στρατηγικών του εκπαιδευτικού στη μετάβαση

Ο ρόλος του ενηλίκου σε μια διαδικασία υποβοηθούμενης μάθησης είναι να οδηγήσει το παιδί σε μια καλή απόδοση στα διαδοχικά στάδια της ZEA. Ο Vygotsky (1999) θεωρεί ότι η ZEA καθορίζει εκείνες τις λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης, τις λειτουργίες εκείνες που θα ωριμάσουν αύριο.

Είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου εξέλιξης, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση του προβλήματος και το επίπεδο της πιθανής εξέλιξης, όπως αυτή καθορίζεται από την επίλυση του προβλήματος κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκου ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους.

Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για αποτελεσματική διδασκαλία όταν στοχεύει στη μετάβαση του εκπαιδευόμενου από την *ετερορρυθμισμό* στην *εκτέλεση* του έργου, που για τον Vygotsky αυτό το στάδιο ονομάζεται «καρπός» της εξέλιξης ή «απολιθωμένο», τονίζοντας τη σταθερότητά του (Gallimore, Tharp, 1999: 124). Με άλλα λόγια η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που επιτυγχάνει την *εσωτερίκευση*, το πέρασμα δηλαδή από το κοινωνικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης που συντελείται κατά τη διάρκεια της μάθησης, στο ψυχολογικό, στο εσωτερικό επίπεδο της συνείδησης. Η αποτελεσματική διδασκαλία, από αυτή την άποψη, είναι η διαμόρφωση της συνείδησης με δομές που μεταβιβάζονται στο άτομο με τις πράξεις και το λόγο των άλλων (ό.π., 114). Ο όρος που χρησιμοποιούν πολλοί εξελικτικοί ψυχολόγοι για να περιγράψουν αυτή τη διαμόρφωση είναι η *καθοδηγητική επανεφεύρεση*. Επομένως η *ενισχυμένη εκτέλεση* μέσω της ZEA θα μπορούσε να μας δώσει τον ορισμό της διδασκαλίας και να δημιουργήσει αποτελεσματικά προγράμματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην άσκηση του ελέγχου και της *υποστήριξης* κατά τη διάρκεια της προσφερόμενης γνώσης (ό.π., 117).

Οι Gallimore και Tharp (ό.π.,:119-127), περιγράφοντας τα στάδια της ZEA (I: *ενισχυμένη εκτέλεση-σκαλωσιά*, II: *αυτοκαθοδήγηση*, III: *αυτοματοποίηση*, IV: *αναδρομή*), καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της ενίσχυσης έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική. Τα κατάλληλα πολιτισμικά εργαλεία, η διαβάθμιση των εργασιών (δόμηση-διαίρεση), η ευελιξία του εκπαιδευτικού στην

τροποποίηση του αρχικού στόχου, η διωποκειμενικότητα, η ουσιαστική γνώση του θέματος, η προσαρμογή της ακρίβειας στην ενίσχυση και η ευθύνη της μεταβίβασης του έργου έχουν ουσιαστικά εισάγει τον εκπαιδευόμενο στην αυτοκαθοδήγηση και τον αυτοκατευθυνόμενο λόγο που μέσω αυτών θα εξέλθει από τη ΖΕΑ και θα εισαχθεί στο εξελικτικό στάδιο του έργου. Επειδή όμως συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της *αποαυτοματοποίησης*, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να επαναλάβει προηγούμενα στάδια της διδασκαλίας του. Παράλληλα, σύμφωνα με τους μελετητές, είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού η ποσότητα και η ποιότητα της ενίσχυσης και η τροποποίησή της ανάλογα με τις ικανότητες του παιδιού. Πρόκειται για μια πολύ βασική παιδαγωγική αρχή: *«η ενίσχυση που ξεπερνά τις ικανότητες του παιδιού θα αποδιοργανώσει την εκτέλεσή του και επομένως δεν αποτελεί αποτελεσματική διδασκαλία. Από τη στιγμή που το παιδί αποκτά την ικανότητα, η ενίσχυση γίνεται παρέμβαση.»* (ό.π., 127).

Ο εξαρτημένος έλεγχος της μάθησης και η φύση της αποτελεσματικής διδασκαλίας τονίζονται και από τον Wood (1999: 192-196). Το επίπεδο ελέγχου από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι τέτοιο, σύμφωνα με το μελετητή, ώστε να μη λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην πρωτοβουλία του παιδιού (παρέμβαση). Μετά την επιτυχία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να δώσει πεδίο για μεγαλύτερη επιτυχία. Παράλληλα η αποτελεσματική διδασκαλία οφείλει να διαχειρίζεται την «αβεβαιότητα» του αρχάριου με τη βοήθεια στην οργάνωση της προσοχής και της δραστηριότητας. Σε επίσημες ή περίπλοκες καταστάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός αποφασίζει το στόχο που πρέπει

να επιδιώξει το παιδί, η *προτροπή έργου* γίνεται μια πρωταρχική λειτουργία υποστήριξης. Για να είναι επιτυχημένη η εκτέλεση της δραστηριότητας όμως, οι επιδείξεις ή οι φραστικές οδηγίες θα πρέπει να είναι κατανοητές από το μαθητή. Η μη ολοκληρωμένη κατανόηση του μαθητή για το τι αντιλαμβάνεται, αναστέλλει την επιτυχή δράση. Γίνεται σαφές συνεπώς ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεκινούν από εκεί όπου βρίσκεται ο μαθητής.

Πώς όμως διαφοροποιείται η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης; Ανάλογα με τη διαπροσωπική σχέση των συμμετεχόντων, ισχυρίζεται ο Stone (1999), εισάγοντας την έννοια της *πρόληψης* ως αρχή της συνεργασίας. Με το λόγο μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μαζί με τον κανόνα της *συνάφειας* (υπόνοια), προσδιορίζεται η περίσταση. Και εφόσον υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη τότε μπορεί να λειτουργήσει η ΖΕΑ. Η διευκόλυνση της συνεργασίας ανάμεσα στο μαθητευόμενο και στον έμπειρο θεωρείται απαραίτητη. Παράλληλα οι διαδράσεις είναι και εξωλεκτικές. Περιβάλλον συνεπώς δημιουργεί και η λεκτική και η εξωλεκτική ανταλλαγή. Η σημειωτική υποστήριξη σχετίζεται όμως και με τις ατομικές και εξωλεκτικές διαφορές των μαθητευομένων. Η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης εξαρτάται και από την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να χρησιμοποιεί ποικίλους γλωσσικούς μηχανισμούς. Συνεπώς η έννοια της υποστήριξης είναι διαπροσωπική ως μια υποκειμενική σχέση. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική διδασκαλία είναι τα «παιχνίδια δύναμης», το κύρος της δραστηριότητας που πρέπει να εμπλακεί ο μαθητής και η αξιοποίηση της δραστηριότητας από το μαθητή. Συνεπώς η

διδασκτική συνδιαλλαγή δεν περιορίζεται μόνο στην υποστήριξη. Η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης ως διυποκειμενικότητα διδάσκοντα και διδασκόμενου.

2.3 Επεκτείνοντας τη ΖΕΑ – ο ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευόμενου και η συλλογική δόμηση της γνώσης.

Η μετάδοση των δεξιοτήτων και της γνώσης από τον ενήλικο στο διδασκόμενο κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων δεν είναι μονοσήμαντη. Το παιδί συμμετέχει ενεργά στη δόμηση και τη συνέχιση της διαδικασίας. Επαναδιαπραγματεύεται με την ανταλλαγή και το μοίρασμα πληροφοριών, με τη διαφωνία και ακόμα το ίδιο το έργο αποτελεί μια άσκηση στη συλλογικότητα (Elbers, Maier, Hoogsteder, 1999: 210). Η εμμονή του παιδιού να ακολουθήσει το δικό του δρόμο μπορεί να είναι εποικοδομητική. Έτσι η μάθηση του παιδιού δεν εξαρτάται απαραίτητα από τη σωστή και κατάλληλη παρέμβαση του ενήλικου ούτε η κουλτούρα είναι ανεξάρτητη μεταβλητή για το είδος της αλληλεπίδρασης. Επομένως υπάρχει ποικιλία πολιτισμικών επιλογών και τα είδη της αλληλεπίδρασης μπορούν να διαχωριστούν ανάλογα: α) με την κατανομή των ρόλων (συμμετρική/ασύμμετρη) και την ταυτότητα των συμμετεχόντων, β) με τα επικοινωνιακά μέσα (είδος εντολών/λεκτική επικοινωνία) και γ) το στόχο ή τους στόχους που επιδιώκονται (πρόοδος έργου, ευχαρίστηση, απόκτηση δεξιοτήτων, πρόληψη σφάλματος, γνώση, αξιολόγηση), (ό.π.: 214-215). Τέτοιοι τρόποι αλληλεπίδρασης μπορεί να έχουν μορφή παιγνιώδη, οικονομική και αποτελεσματική μορφή ή διδασκτική. Σε κάθε

περίπτωση είναι η αλληλεπίδραση που αποκτά τη μορφή μάθησης, αποτελεσματικής ή μη είναι ζήτημα αξιολογικής τοποθέτησης σε επίπεδο κουλτούρας και στόχων. Οι Hoogsteder κ.συν. Καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μορφές αλληλεπίδρασης – κατηγοριοποιημένες παγκοσμίως και χαρακτηρισμένες τοπικά – μπορούν να είναι ισχυρά πλαίσια για τους μετέχοντες και η διαχείριση του λάθους ή της σύγκρουσης μπορεί να αποβεί διδακτική (ό.π.,: 217). Η μελέτη περίπτωσης που διεξάγουν καταλήγει στα ακόλουθα:

1. η μάθηση και η εκπαίδευση προηγούνται της αλληλεπίδρασης
2. κάθε μορφή αλληλεπίδρασης προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και εκπαίδευση
3. η χαρακτηριστική σχέση ειδικού-αρχάριου είναι πολιτισμικό επινόημα
4. η μάθηση δεν είναι μόνο αποτέλεσμα διδασκαλίας, αλλά τείνει να γίνει στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης της Δυτικής κουλτούρας
5. η μάθηση δομείται από κοινού σε μια κοινωνική ιστορία
6. ούτε η μάθηση ούτε η διδασκαλία συρρικνώνονται στην αλληλεπίδραση
7. η μάθηση και διαδικασία του να μαθαίνει κανείς δεν είναι ταυτόσημες έννοιες

(ό.π.,: 225-226)

Επεκτείνοντας τους παραπάνω συλλογισμούς, θα λέγαμε πως οι ειδικές μορφές διδακτικής και μαθησιακής συναλλαγής και η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτώνται από τον εξελικτικό στόχο,

τα εργαλεία, το ίδρυμα αλλά και το είδος της επικοινωνίας ως συλλογική δόμηση που καθορίζεται μέσα σε συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον.

Την αξία της συλλογικής δόμησης και συνεργασίας επισημαίνει η Rogoff (1999: 264), θέτοντας την κοινωνική βάση της επίλυσης προβλημάτων από κοινού, δηλαδή τη φύση του προβλήματος που επιδιώκουν να λύσουν οι σύντροφοι, τις αξίες που εμπλέκονται στον καθορισμό των κατάλληλων στόχων και μέσων, τα εργαλεία νόησης που διαθέτουν (γλώσσα, αλφαριθμητισμός, κ.λ.π.) και τις θεσμικές δομές της αλληλεπίδρασης (σχολείο, πολιτικά/οικονομικά συστήματα, κ.λ.π.). Πρόκειται στην ουσία για άσκηση κριτικής στην καθολική και ακαδημαϊκή μάθηση που πριμοδοτεί η θεωρία του Vygotsky. Απέναντι στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης η Rogoff προτάσσει το μοντέλο της *καθοδηγούμενης συμμετοχής*, συμπεριλαμβάνοντας τον ενεργό ρόλο του παιδιού, τη ανάπτυξη δεξιοτήτων ως τοπικά εντοπισμένη, και την ωφέλεια των παιδιών από την ίδια την κοινωνική αλληλεπίδραση. Απέναντι στην εσωτερίκευση, την οικειοποίηση ως αλλαγή της αντίληψης που απορρέει από τη δική τους ανάμειξη στη διαδικασία της μάθησης. Μπορούν δε να μεταφέρουν σε μεταγενέστερες περιστάσεις την πρότερη συμμετοχή τους και τις ωφέλειες από την αντίληψη της κοινωνικής δραστηριότητας.

Παρόλο που τα συμπεράσματα της Rogoff για την καθοδηγούμενη συμμετοχή προκύπτουν από ευρύτερη έρευνα σε νήπια, θα ήταν θετικό να τα λάβουμε υπόψη μας εξετάζοντας την έννοια της αποτελεσματικής μάθησης και στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης. Η δημιουργία *γεφυρών επικοινωνίας*, η κοινή δηλαδή

γλώσσα και οπτική γωνία ως υπέρβαση δημιουργούν τη βάση της εξέλιξης. Τα παιδιά προσπαθούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση ενός πιο ώριμου, μοιράζονται τη σκέψη, συνδέουν παλιές καταστάσεις με καινούριες. Παράλληλα επιδιώκεται η *συλλογική δόμηση της επίλυσης του προβλήματος*, ως ευκαιρία για συμμετοχή, επιμερισμό της ευθύνης και παροχή μεταγνωστικής υποστήριξης από τον πιο έμπειρο (ό.π.,: 267-268). Συλλαμβάνοντας τη διαδικασία της μάθησης ως αλληλεπίδραση, μπορούμε να δομήσουμε το αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης ανάλογα με τους αναπτυξιακούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, δημιουργώντας το θετικό εκείνο κλίμα στο οποίο θα ευδοκιμήσει η από κοινού προσπάθεια.

2.4 Λεκτικά πρότυπα αλληλεπίδρασης

Ως τώρα έγινε κατανοητό ότι υπάρχει ποικιλία πολιτισμικών επιλογών στα περιβάλλοντα μάθησης και ότι τα είδη της αλληλεπίδρασης μπορούν να διαχωριστούν, καθώς υπόκεινται σε διάφορα πρότυπα που υιοθετούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι. Σε κάθε περίπτωση όμως οι αναλύσεις των διδακτικών/μαθησιακών αλληλεπιδράσεων στις τάξεις όλου του κόσμου καταδεικνύει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που προσφέρουν μια επαρκή εθνογραφική εικόνα. Έτσι σε μικρογενετικό επίπεδο, η σχολική εκπαίδευση επηρεάζεται από τη δομή και τη μορφή της συνομιλίας που πραγματώνεται εκεί. Το χαρακτηριστικό μοντέλο που χρησιμοποιείται είναι ο διδακτικός λόγος με στόχο την ανατροφοδότηση της προσπάθειας του εκπαιδευόμενου (Cole, 1999, τ. Β: 62).

Τις λειτουργίες του λόγου, καθώς δομεί το περιβάλλον επικοινωνίας, εξετάζει μελέτη του Hughes (1994, στο Hughes, Westgate, 1999). Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι, ανάλογα με τον εταίρο και το είδος του λόγου που χρησιμοποιεί διαμορφώνοντας συγκεκριμένο ύφος, επηρεάζεται η αλληλεπίδραση και συνεπώς η γνωστική εξέλιξη. Ο ενήλικος που κατευθύνει, θέτει ερωτήσεις και αξιολογεί, με δυο λόγια υιοθετεί το «δασκαλιστικό» ύφος, παρέχει στους μαθητές περιορισμένη εικόνα για πιθανές απαντήσεις. Το «υποστηρικτικό» ύφος αλληλεπίδρασης όμως κάνει τους μαθητές περισσότερο ενεργητικούς. Σε επίπεδο ανάλυσης των γνωστικών λειτουργιών καταδείχθηκε ότι η ελεύθερη συζήτηση ανέδνε στους μαθητές περισσότερες «αναμνήσεις» και «συνδέσεις», «ερμηνείες» και «υποθέσεις» (ό.π.,: 250-256). Συμπερασματικά όταν η συνεργασία στην ομιλία είναι πιο συμμετρική και δεν υπάρχει πρόθεση διδασκαλίας, οι ενήλικοι δημιουργούν τις συνθήκες που αλλάζουν την ισορροπία στην αλληλεπίδραση και λειτουργούν σε υψηλότερο γνωστικό επίπεδο.

Στη διδασκαλία συνεπώς οι λέξεις εκτελούν εκτός από την πολιτισμική λειτουργία της επικοινωνίας και ψυχολογική λειτουργία, κατευθύνουν δηλαδή τη σκέψη (Mercer, 2000: 5). Η διαδικασία κατά την οποία οι λέξεις χρησιμεύουν για να καθοδηγούν τις πράξεις και να παρέχουν ενθάρρυνση της σκέψης και επανατροφοδότηση ορίστηκε από την Rogoff (ό.π.,: 13) ως *συμμετοχική παρατήρηση*. Η καθοδηγούμενη συγκρότηση της γνώσης στα επίσημα περιβάλλοντα της εκπαίδευσης γίνεται συλλογικά με τη βοήθεια πιο έμπειρων ατόμων. Χρησιμοποιούν το λόγο με τη μορφή ερωτήσεων συχνά για τον καθορισμό και τη διευκρίνιση της δραστηριότητας, για τη

δημιουργία συνέχειας με την προηγούμενη ενότητα ή για την εκμείευση της απάντησης ή για τη συμμετοχή όσων θυμούνται ώστε να γίνει υπενθύμιση στους υπόλοιπους. Με το λόγο επίσης δημιουργούν την *εκούσια αναίρεση δυσπιστίας*, μια προσωρινή δηλαδή απομάκρυνση όλων των ενδιαφερομένων από την πραγματικότητα, δομούν συστήματα κατηγοριοποιούν, κ.λ.π. Η λεκτική αλληλεπίδραση συνεπώς είναι καθοριστική για την αποτελεσματική διδασκαλία και για την καθοδηγούμενη υποστηρικτική συγκρότηση της γνώσης. Παράλληλα η ενισχυμένη εκτέλεση καθώς εξαρτάται από το λεκτικό επικοινωνιακό πλαίσιο, αποκτά καθοριστική επίδραση από την ποιότητά του και το είδος του.

Τι συμβαίνει όμως στα επίσημα περιβάλλοντα εκπαίδευσης, τα οποία μπορεί να διαφοροποιούνται κατά τόπο, οικονομία, πολιτική και κουλτούρα, όμως σε κάθε περίπτωση η υποχρεωτική επίσημη εκπαίδευση, όπως έχει διαμορφωθεί σε πολλές κοινωνίες στις μέρες μας, μεταφέρει την ευθύνη του παραγόμενου έργου σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς; Κυρίαρχη έννοια στο θεσμό της εκπαίδευσης αποτελεί η διδασκαλία, που δύσκολα μπορεί να οριοθετηθεί το περιεχόμενό της ή να εφαρμοστούν οι θεωρίες της, δεδομένου ότι δεν μπορεί να συμβαίνει στις τάξεις πάντα αυτό που συμβαίνει στα εργαστήρια (Wood, 1999: 186).

Συνεχείς μελέτες πιστοποιούν την απουσία της ενισχυμένης εκτέλεσης στα σχολεία (Gallimore, Tharp, 1999: 128). Υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι για τους οποίους τα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης αναστέλλουν την αποτελεσματική υποστήριξη. Πρώτον, για να παρέχει ενίσχυση στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ο

εκπαιδευτικός, θα πρέπει να γνωρίζει την πραγματική σταδιακή εκτέλεση του παιδιού, πράγμα αδύνατο δεδομένου του μεγάλου αριθμού που αντιστοιχούν σε κάθε εκπαιδευτικό. Χρειάζεται πολύς χρόνος για τον υπολογισμό της ΖΕΑ κάθε μαθητή και πολύς χρόνος για τη συλλογική δραστηριότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας κρίνεται δαπανηρή για το Δημόσιο σχολείο. Δεύτερον η ενισχυμένη εκτέλεση δεν εφαρμόζεται στην πράξη ούτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ενισχυτικά σε άλλα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης.

Πώς όμως αντιδρούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στις δυσκολίες των αριθμητικών δυσχερειών της τάξης; Αυτό το ζήτημα εξετάζει ο Wood (1999: 201-205), διατυπώνοντας τη θέση ότι η συνηθισμένη αντίδραση είναι η υποβολή ερωτήσεων ως ασκήσεις ελέγχου. Συχνά, για να αρχίσει και να διατηρήσει τις αλληλεπιδράσεις ο εκπαιδευτικός, διατυπώνει ερωτήσεις με ειδικά χαρακτηριστικά. Στόχος του η επικέντρωση όλων στο ίδιο θέμα, η επίτευξη της ομαδικής δυποκειμενικότητας, η αφόρμιση για επιστημική αναζήτηση ή ακόμα για να μην είναι παθητικός δέκτης ο μαθητής. Η στρατηγική αυτή για τον Wood είναι αντιπαραγωγική. Πρώτα απ' όλα οι συμμετοχές των παιδιών γίνονται σπάνιες και μονότονες, όσο πιο πολλές είναι οι ερωτήσεις. Ακόμα οι μαθητές τείνουν να αναπτύξουν ένα μόνο τύπο ομιλίας και να εξαρτήσουν τη σκέψη τους εξ ολοκλήρου από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, χάνοντας την πρωτοβουλία τους.

Σχετικά με την αποτελεσματική χρήση της ερώτησης, για τον Wood μπορούν να γίνουν οι εξής επισημάνσεις: Ερωτήσεις

«ανοικτού» τύπου οδηγούν το μαθητή στην έρευνα των διεργασιών της λογικής και της εξέτασης στοιχείων. Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να σκεφθούν και να απαντήσουν. Χρήση ερωτήσεων με υψηλή γνωστική απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς έχει θετική συνέπεια την επίδοση των μαθητών. Συμπερασματικά, αν ένα παιδί δεν είναι ενεργητικό, αυτό συχνά οφείλεται στο επίπεδο άσκησης ελέγχου από τον εκπαιδευτικό και στην έλλειψη ευκαιρίας για εξαρτημένη εκπαίδευση, που καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την αλληλεπίδραση.

Τους περιορισμούς που θέτουν οι συχνές ερωτήσεις επισημαίνει και ο Mercer (2000: 23), τονίζοντας ότι οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι τμήμα ενός ευρύτερου ρεπερτορίου επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Οι συχνές ερωτήσεις δε δημιουργούν θετικές συμβολές στο μάθημα, απλώς δίνουν απαντήσεις στα κενά που παρέχονται. Η ροή του μαθήματος καθορίζεται πιο πολύ από τη γνώση του δασκάλου και όχι από τα «κενά» των μαθητών. Παράλληλα ο αριθμός των μαθητών που είναι σε θέση να συμβάλλουν είναι περιορισμένος και ο δάσκαλος που θέλει σωστές απαντήσεις απευθύνεται στους πιο ικανούς, αποκαρδιώνοντας τους υπόλοιπους.

Ποιο θα μπορούσε όμως να είναι το διευρυμένο ρεπερτόριο ενός εκπαιδευτικού ώστε να είναι αποτελεσματικός; Οι στρατηγικές καθοδήγησης που θα ακολουθηθούν πρέπει πρώτα απ' όλα να αποτιμώνται στο περιβάλλον τους. Διαφορετικά είδη διδασκαλίας μπορεί να κριθούν κατάλληλα να βοηθήσουν διαφορετικά είδη μάθησης και την ανάπτυξη διαφορετικών ειδών αντίληψης (Marton, 1989, .ό.π.: 29). Οι στρατηγικές που υιοθετούνται ποικίλουν σε

μεθόδους παρουσίασης, συμμετοχικές μεθόδους, ευρετικές μεθόδους, τεχνικές αξιολόγησης, κ.λ.π. Για μια υγιή ανανέωση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δοκιμάσουν τα εξής, προτείνει ο Edwards:

- i. να κάνουν μια δήλωση (που προκαλεί επιβεβαίωση ή διαφωνία)
- ii. να καλέσουν σε περαιτέρω επεξεργασία
- iii. να παραδεχτούν την πολυπλοκότητα όταν υπάρχει
- iv. να ενθαρρύνουν τις ερωτήσεις από τους μαθητές
- v. να διατηρούν σιωπή σε στρατηγικά σημεία

(ό.π.,: 41)

Οι τρόποι που οι καταρτισμένοι δάσκαλοι πραγματοποιούν τους σκοπούς τους, ισχυρίζεται ο Mercer, είναι η περιγραφή της κοινής εμπειρίας της σχολικής τάξης. Αυτό γίνεται με τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου, την ανακεφαλαίωση, την ερμηνεία της δύσκολης ορολογίας μέσα σε ένα περιβάλλον οικείο στην εμπειρία των μαθητών. Η διαχείριση της απάντησης που πρέπει να δίνεται στους μαθητές έχει επίσης καθοριστική σημασία στην αποτελεσματική διδασκαλία στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης. Η επιβεβαίωση, η επαναδιατύπωση ώστε να δοθεί νέα εκδοχή, η επανάληψη που εφιστά την προσοχή όλης της τάξης, η επεξεργασία του λόγου και τέλος η αγνόηση ή η απόρριψη λανθασμένων απαντήσεων καθιστά την αλληλεπίδραση λειτουργική (ό.π.,: 42-43).

3. Εξατομικευμένη ή συλλογική η αποτελεσματική διδασκαλία;

Όπως είδαμε η αποτελεσματική διδασκαλία στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης παρουσιάζει εύρος περιπτώσεων και δυσκολίες καθώς πρόκειται για ένα συλλογικό μοντέλο αλληλεπίδρασης σε οργανωμένο περιβάλλον και όχι για δυική σχέση σε ανεπίσημο περιβάλλον. Σκέψεις για την οργάνωση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων προτείνονται σε μια «νέο-βιγγοτσκική» οπτική. Οι Mercer και Fisher (1999) θέτουν τον προβληματισμό τους για τις έννοιες της ΖΕΑ και της υποστήριξης, καθώς είναι έννοιες διαφορετικές για κάθε παιδί. Δεν είναι μια ιδιότητα του παιδιού όπως το IQ αλλά περισσότερο η ιδιότητα ενός γεγονότος. Είναι το προϊόν μιας ιδιαίτερης και συγκεκριμένης παιδαγωγικής σχέσης. Η θεωρία του Vygotsky είναι μια εξατομικευμένη θεωρία ανακάλυψης με υποστήριξη. Στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης όμως η εκπαίδευση είναι ζήτημα γνωστικής κοινωνικοποίησης. Η θέση των ερευνητών είναι πως η αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία μπορεί να συμβάλει σε αυτήν την κατεύθυνση, όχι χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ως ένα μέσο εξατομικευμένης διδασκαλίας, αλλά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και τον έλεγχό της σε ζευγάρια ή ομάδες μαθητών που εργάζονται στον υπολογιστή, να αναδυθούν νέες ικανότητες στους μαθητές. Η *συνέργεια* μιας ομάδας μαθητών πρέπει να είναι ένας σημαντικός στόχος στην έρευνα για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ομιλία και η κοινή δραστηριότητα

διδάσκοντα και διδασκομένοι θα καθορίσει το αποτέλεσμα της δραστηριότητας. Ακόμα το είδος των παρεμβάσεων του δασκάλου καθώς και η ανίχνευση των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών κάθε παιδιού μπορούν να αποβούν πολύ χρήσιμες. Στη μάθηση μέσω υπολογιστή, εκτός από το ίδιο το πρόγραμμα, σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός στην αρχική οργάνωση της δραστηριότητας και στο συσχετισμό της, στο τέλος με άλλες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Μια άλλη διάσταση στη δοκιμασία της βιγκοτσκικής θεωρίας στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης, δίνουν οι Moll κ.συν. (1999). Κάνουν λόγο για μια *συλλογική* ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η θεωρία τους βασίζεται στις παρακάτω θέσεις: Οι σχολικές τάξεις είναι κοινωνιοπολιτισμικά συστήματα, όπου στο πέρασμα του χρόνου διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναπτύσσουν μια ιστορία κοινών αντιλήψεων και δημιουργούν καινούρια γνώση. Η κοινωνική διαμεσολάβηση δε δημιουργεί ατομικές ζώνες επικείμενης ανάπτυξης, αλλά *συλλογικές αλληλεξαρτημένες ζώνες* ως μέρος ενός διδακτικού συστήματος που πραγματώνεται σε ένα διαδραστικό καθεστώς.

Η μάθηση σε δίγλωσση σχολική αίθουσα (μελέτη περίπτωσης), δεν αποτελεί ατομικό επίτευγμα, αλλά μια συλλογική εκπλήρωση των στόχων των ενηλίκων και των παιδιών. Σε αυτήν την τάξη ξεπερνιέται η θεωρία του Vygotsky και η διανοητική εξέλιξη αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική. Το παιδί αξιοποιεί ενεργά τα πολιτισμικά μέσα για να εξελιχθεί. Ο ρόλος του ενηλίκου είναι να παρέχει διαμεσολαβητική ενίσχυση. Για τους μελετητές ο κατάλληλος ορισμός της ζώνης πρέπει να συμπεριλαμβάνει το παιδί

που ενεργά οικειοποιείται και αναπτύσσει καινούρια μέσα για να μάθει και να εξελιχθεί.

Συμπεράσματα

Η γνωστική εξέλιξη, ως κατάκτηση δεξιοτήτων δεν πρέπει αντιμετωπίζεται σε στεγανά. Πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε συγκεκριμένο αξιακό πλαίσιο, πολιτικο-οικονομικό, σε συγκεκριμένους στόχους που θέτει είτε η κοινωνία είτε τα άτομα. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει αλληλεπίδραση. Αποτελεσματικό είναι αυτό που θα μεταφέρει τον εκπαιδευόμενο σε προχωρημένο στάδιο εξέλιξης. Η «μεταφορά» του όμως, στα ποικίλα περιβάλλοντα, γίνεται με ποικίλους τρόπους ανάλογα με το ρόλο των μελών που επικοινωνούν, το είδος της αλληλεπίδρασης, την ποιότητά της και το «χώρο» που καταλαμβάνουν οι εταίροι σε αυτή τη συναλλαγή.

Η διδασκαλία θα μπορούσε να θεωρηθεί μία περίπτωση μάθησης. Η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι αξιακή και έχει περιπτωσιακό χαρακτήρα. Παρόλα αυτά μπορεί να παρουσιάζει καθολική εθνογραφική εικόνα σε επίπεδο λόγου είτε συμβολικού/αναπαραστατικού είτε προφορικού/ομιλίας.

Αποτελεσματικό είναι το λειτουργικό σε δεδομένο τόπο, χρόνο και κοινωνία και αυτό που προωθεί δεξιότητες, όπως κάθε κουλτούρα τις ορίζει. Από αυτή την άποψη είναι κυλιόμενο και διαρκώς επαναδιαπραγματεύσιμο, κυρίως σε ό,τι αφορά στα νεόκοπα επίσημα περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Αν το αποτελεσματικό πρέπει οπωσδήποτε να συνδεθεί με το επίσημο, τότε είναι σίγουρα περιορισμένο και αναφέρεται σε μία μόνο εκδοχή του. Το αποτελεσματικό είναι πολυπαραγοντικό, σε κάθε περίπτωση όμως πρέπει να επιδιώκεται και μια δεύτερη μεταφορά: αυτή της σχολικής

γνώσης στο περιβάλλον και στις μετασχηματιζόμενες ικανότητες των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Cole, M. (1999), Γνωστική Εξέλιξη και Σχολική Εκπαίδευση. Τα Στοιχεία της Διαπολιτισμικής Έρευνας, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 45-69
- Cole, M. (1999), Ο Ρόλος της Κουλτούρας στην Εξέλιξη του Παιδιού, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 23-44
- Dunn, J. (1999), Η Αντίληψη των Μικρών Παιδιών για τους Άλλους: Στοιχεία από Παρατηρήσεις μέσα στην Οικογένεια, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 124-141
- Faulkner, D., Woodhead, M. (1999), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 77-150
- Gregory, R. (1999), Εισαγωγή στη Θεωρία του Piaget, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Συλλογή κειμένων), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 9-10
- Hoogsteder, M., Maier, R., Elbers, E. (1999), Αλληλεπίδραση Παιδιού – Ενηλίκου, η από Κοινού Επίλυση Προβλημάτων και η Δομή της Συνεργασίας, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 210-226

- Hughes, M., Westgate, D. (1999), Οι Δάσκαλοι και οι Άλλοι Ενήλικοι ως Συνομιλητές των Μαθητών στον Παιδικό Σταθμό και στις Τάξεις Υποδοχής, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 249-257
- Meadows, S. (1999), Γνωστική Εξέλιξη, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Συλλογή κειμένων), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 30-45
- Mercer, N. (2000), *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ.σ. 1-56
- Mercer, N., Fisher, E. (1999), Πώς Βοηθούν οι Δάσκαλοι τα Παιδιά να Μάθουν; Μία Ανάλυση των Παρεμβάσεων των Δασκάλων σε Δραστηριότητες που Βασίζονται στη Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 133-152
- Moll, L., Whitmore, K., (1999), Ο Vygotsky στη Σχολική Πρακτική: Η Μετάβαση από την Ατομική Μεταβίβαση στην Κοινωνική Συναλλαγή, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 155-180
- Piaget, J. (1999), Πώς τα Παιδιά Σχηματίζουν Μαθηματικές Έννοιες, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Συλλογή κειμένων), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 13-22

- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., Göncü, A. (1999), Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχή των Νηπίων με τους Κηδεμόνες τους στην Πολιτισμική Δραστηριότητα, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 261-285
- Satterly, D. (1999), Ο Piaget και η Εκπαίδευση, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Συλλογή κειμένων), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 11-12
- Schaffer, H.R. (1996), *Social Denelopmment*, Oxford, Blackwell, 204-247
- Stone, A., (1999), Τι λείπει από τη Μεταφορά της «Σκαλωσιάς» στον όρο Υποστήριξη (scaffolding), στο Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 182-192
- Tharp, R., Gallimore, R. (1999), Μια Θεωρία για τη Διδασκαλία ως Ενισχυμένη Εκτέλεση, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 113-129
- Trevarthen, C. (1999), Η Ανάγκη του Παιδιού να Μάθει μια Κουλτούρα, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 107-123
- Vygotsky, L. (1999), Η Θεωρία του Vygotsky: Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης - Μια Νέα Προσέγγιση, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο*

Κοινωνικό Περιβάλλον (Συλλογή κειμένων), Πάτρα , ΕΑΠ, σσ. 23-29

Wood, D. (1999), Όψεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 185-206

Λοιπές πηγές

*Κασέτα ήχου 2 (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον.*

** Βιντεοταινία (ΕΑΠ): *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η Σημασία της Κουλτούρας των Συνομηλίκων στην Εξέλιξη Παιδιών και Εφήβων

Εισαγωγή

Στο σύνολό της η κουλτούρα θεωρείται μέσο για την ανθρώπινη εξέλιξη, το οποίο χαρακτηρίζει αποκλειστικά το ανθρώπινο είδος. Η εξέλιξη ως όρος θα μπορούσε να εξεταστεί ως μια πορεία μετάβασης, μετασχηματισμού μιας υπάρχουσας κατάστασης σε μια άλλη με στόχο την πολιτισμική επιτυχία. Ανάλογα με το πώς αναλύεται η έννοια της εξέλιξης – κλίμακα, στάδια, μετάβαση, αλλαγή – και την υπόθεση της αρχικής και τελικής θέσης, τι δηλαδή βάζουμε ως στόχο της και τι εκτιμάμε ως εξέλιξη, διαμορφώνουμε και διατυπώνουμε θέσεις και απόψεις δοσμένες κάτω από ορισμένη οπτική γωνία που μπορεί όμως να μην αντανakλά μία άλλη (Burman: 223). Με αυτές τις δυσκολίες που προκύπτουν, τόσο από τον ορισμό των ίδιων των εννοιών όσο και από τις συγκεκριμένες έρευνες ή τεστ που έχουν επινοηθεί και διεξαχθεί από μελετητές ορισμένης οπτικής – κοινωνικής, πολιτικής, εθνικής, φύλου – θα προσπαθήσουμε στην παρούσα εργασία με το πρίσμα της κοινωνιοπολιτισμικής θεώρησης να μελετήσουμε τη γνωστική και ηθική εξέλιξη της ηλικιακής ομάδας των παιδιών και των εφήβων καθώς αυτή διαμορφώνεται μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον της *κουλτούρας συνομηλίκων*.

1. Αποσαφήνιση όρων και οπτικής

Πριν εξετάσουμε την εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων στο περιβάλλον της κουλτούρας των συνομηλίκων θα πρέπει να διασαφηνίσουμε τους όρους και τον προσανατολισμό του θέματος. Πρώτον ως εξέλιξη θεωρούμε την αυξανόμενη ικανότητα του ατόμου για την απόκτηση *κοινωνικής αντίληψης* (social cognition), όπως ορίστηκε από τον Schaffer (1996: 170), την ικανότητα και το είδος δηλαδή του τρόπου με τον οποίο γίνεται η κατανόηση της εμπειρίας έτσι ώστε να δημιουργηθεί νόημα και πλαίσιο για την αντίληψη κάθε νέου πράγματος. Αυτή η ικανότητα για αντίληψη, αναπαράσταση και εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται σε σχέση με άλλα πρόσωπα, μέσα στο πλαίσιο των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι διαπροσωπικές διαδικασίες δηλαδή ενεργούν ως μηχανισμός με τον οποίο ο πολιτισμός γίνεται σαφής στο παιδί. Η εξέλιξη λοιπόν αναφέρεται στη δόμηση μιας «κοινής πολιτισμικής συνειδητοποίησης», επηρεασμένης από το τι κάνουν οι άλλοι (Trevarthen: 115) και στη μετάβαση από τον Έλεγχο του Άλλου στον Αυτοέλεγχο ως μία διαδικασία μετακίνησης στον πιο αυτόνομο αυτοέλεγχο (Schaffer, 1996, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 177).

Δεύτερον οι διαπροσωπικές διαδικασίες συντελούνται σε ένα δίκτυο σχέσεων *Ασύμμετρων – Κάθετων* ή *Συμμετρικών – Οριζοντίων*. Το κάθετο δίκτυο σχέσεων αναφέρεται στις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικους ενώ το οριζόντιο αφορά στις σχέσεις συνομηλίκων και αποτελεί την *Κουλτούρα Συνομηλίκων* (Schaffer 1996: 312). Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος του Άλλου προάγει τη

διαπροσωπική συζήτηση που αποτελείται από το άτομο, το *διαπροσωπικό σύνδεσμο* μέσα από τον οποίο οικοδομείται η έννοια και διαπραγματεύεται με το λόγο και τον πολιτισμό και τέλος από το *κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο*. Αυτό το τρίγωνο, όπως τέθηκε από την Haste (1999) ορίζει την ενεργή δράση του ατόμου στην κατανόηση της εμπειρίας έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μια σιωπηρή κοινωνική γνώση, αναπτύσσοντας την ατομική ικανότητα στη διευθέτηση των ηθικών προσδοκιών της κοινωνίας. Η Εμπειρική Κοινωνική Θεωρία της Haste δίνει την προοπτική του *πλουραλισμού* στην εκμάθηση της κουλτούρας, την ηθική ποικιλία και συνεπώς τη θέση ότι η γνωστική και ηθική σκέψη είναι *αντικείμενο διαπραγμάτευσης* σε μια κοινότητα που τα παιδιά ενσωματώνουν τη σκέψη τους.

Τρίτον η σχέση ανάμεσα στην εξέλιξη και το *κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο* είναι άρρηκτη και συνεπώς τα γενικά καθολικά μοντέλα ερμηνείας δεν έχουν θέση καθώς στερούνται ανθρώπινου νοήματος (*human sense*), (Donaldson, 1978, στο Faulkner, Woodhead, 1999: 109). Το πλαίσιο αλληλεπιδράσεων κάθε φορά έχει πολιτισμική σημασία και η κουλτούρα της ομάδας με τη σειρά της θεωρείται ότι αποτελεί *πλαίσιο* για τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στην ομάδα (Kantor, Elgas, Fernie, 1999:163).

Τέταρτον εφόσον η κουλτούρα είναι πλαίσιο με συγκεκριμένη λογική στη δράση και διαμορφώνεται τοπικά, εθνικά και σε εύρος χρόνου, έχει δηλαδή τη δική της *Περιοχή Εξέλιξης* (*Developmental Niche*), ακόμα και η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι μια κατασκευή διαφορετική σε κάθε κοινωνία και τα ηλικιακά όρια είναι συμβατικά, ανάλογα με τους στόχους κάθε κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Burman, 1999: 226).

Επομένως η κοινωνική αντίληψη που διαμορφώνεται σε δίκτυα σχέσεων μέσα σε κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο αποτελεί μια συγκεκριμένη ιστορία γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής εξέλιξης. Μια τέτοια ιστορία εξέλιξης θα εξετάσουμε με κύριους όρους *παιδιά* και *εφήβους* μέσα στην *κουλτούρα* των διαπροσωπικών τους σχέσεων, κυρίως σε Δυτικές κοινωνίες.

2. Σε τι συνίσταται η Κουλτούρα Συνομηλίκων

Η έννοια

Η έννοια της *Κουλτούρας των Συνομηλίκων* (Peer Culture) εισήχθη από τον Corsaro (1985, στο Kantor, Elgas, Fernie, 1999:159-160) και αναλύθηκε ως μια κουλτούρα που δημιουργείται και συντηρείται ολοκληρωτικά από παιδιά. Η από κοινού παραγωγή και το μοίρασμα των κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ των συνομηλίκων διαμορφώνονται γύρω από ένα κοινό σύνολο από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αντικείμενα, αξίες και στάσεις. Σύμφωνα με τον Corsaro (1999: 45) στις κουλτούρες των παιδιών ανιχνεύονται δύο θέματα. Πρώτον το *κοινοτικό μοίρασμα*, την επιθυμία δηλαδή για κοινωνική συμμετοχή και ανάπτυξη διυποκειμενικότητας και δεύτερον τον *έλεγχο*, τις διαρκείς και επίμονες δηλαδή προσπάθειες των παιδιών να κερδίσουν τον έλεγχο της ζωής τους. Αυτές οι δύο τάσεις που βρίσκουν διέξοδο σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, συνδέονται με την εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου σε μια μοναδική προσωπικότητα ή ταυτότητα. Κάθε ηλικιακή περίοδος έχει τους δικούς της στόχους, σε κάθε περίπτωση όμως η κουλτούρα των συνομηλίκων αποτελεί ένα περιβάλλον που διαμορφώνει την εξέλιξη του παιδιού, από τη μετάβαση των δυαδικών σχέσεων της προσχολικής ηλικίας στη μετάβαση σε ομάδες συνομηλίκων και δυαδικές φιλίες που λειτουργούν ως δίκτυα, φτιάχνοντας παρέες, κατά την εφηβεία

Η προσπάθεια εξισορρόπησης μεταξύ μοιράσματος και αυτονομίας, η μετάβαση δηλαδή από τη Σχέση στον Εαυτό και

αντίστροφα, βρίσκει έκφραση μέσα από ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης. Έτσι οι συνομηλικοί δοκιμάζονται και εξελίσσονται με τον ενεργό ρόλο τους α) στη φιλία, β) στο παιχνίδι, γ) στο χιούμορ και τα αστεία, δ) στη σύγκρουση. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές λαμβάνουν χώρα είτε εκτός σχολείου είτε στο ειδικό περιβάλλον της *αυλής* και του *διαλείμματος* και διαφοροποιούνται σε ορισμένες περιπτώσεις από τα *στερεότυπα του φύλου* που υπόκεινται.

Η θεώρηση

Οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων παιδιών τυγχάνουν διαφορετικής θεώρησης από τους μελετητές. Διατυπώνονται λοιπόν δύο απόψεις ως προς την ποιότητά τους, η «ρομαντική» και η «προβληματική» άποψη. (Faulkner, Woodhead, 1999: 189-190). Σύμφωνα με τη «ρομαντική» άποψη οι κουλτούρες των παιδιών έχουν να κάνουν αποκλειστικά με το παιδί, παρέχουν περιβάλλοντα όπου εκφράζονται τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες των παιδιών και οι ενήλικοι δεν παίζουν κάποιο ρόλο σε αυτές. Παράλληλα αποτελούν ασφαλή περιβάλλοντα όπου τα παιδιά σταδιακά συμβιβάζονται με τους στόχους της ευρύτερης κοινωνίας των ενηλίκων (*προληπτική κοινωνικοποίηση* – anticipatory socialization). Οι κοινωνικοί κόσμοι των παιδιών συνεπώς είναι σχετικά ήπιοι.

Στον αντίποδα η «προβληματική» πλευρά θεωρεί το περιεχόμενο της κουλτούρας των συνομηλίκων προβληματικό, γιατί υποσκάπτονται οι παραδοσιακοί θεσμοί των ενηλίκων και αμφισβητείται η κυρίαρχη κουλτούρα τους και ταυτόχρονα οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται χαρακτηρίζονται από τη βία.

Στην πράξη είναι δυνατόν να συνυπάρχουν και οι δύο όψεις, καθώς η κουλτούρα συνομηλίκων λειτουργεί και στα δύο επίπεδα. Παρόλα αυτά όμως οι αξιολογικές κρίσεις γίνονται κάθε φορά ανάλογα με την οπτική της κοινωνίας – ενηλίκων και ανηλίκων – και του ερευνητή, γεγονός που μας κάνει να αποφεύγουμε τέτοιου είδους περιγραφές.

2.1. Η φιλία στην κουλτούρα συνομηλίκων

Οι οριζόντιες σχέσεις αναπτύσσουν ικανότητες που μπορούν να αποκτηθούν μόνο μεταξύ ομοίων, όπως η συνεργασία και ο ανταγωνισμός και εκπληρώνουν ικανότητες που δεν μπορούν να ολοκληρωθούν στις κάθετες σχέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο υποβοηθάται η κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά όσο μεγαλώνουν αναζητούν περισσότερο τις φιλίες των συνομηλίκων και διαφοροποιείται η ποιότητα της σχέσης τους. Στην περίοδο της σχολικής ηλικίας η αλληλεπίδραση συνομηλίκων γίνεται πιο συχνή, πιο παρατεταμένη, περισσότερο πολύπλοκη, οικεία, εσωτερική και συνεκτική (Schaffer 1996: 312-319).

2.1.1. Η φιλία στην προσχολική περίοδο

Το ζήτημα της ανάπτυξης της φιλίας διερευνήθηκε από τον Corsaro (1999) σε εξελικτικό επίπεδο. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τον μελετητή, διασκεδάζουν όταν μπορούν να βρίσκονται μαζί, όμως η κοινή παραγωγή νοημάτων και ο συντονισμός τους είναι δύσκολος και χρονοβόρος. Με λεκτικές αναφορές αναφέρονται στην έννοια της φιλίας, μπορούν να

προστατεύουν τα έθιμα της ομάδας τους, γεγονός που τους προσφέρει συγκίνηση και συναισθηματική ασφάλεια.

2.1.2. Η φιλία στην προεφηβεία

Οι προέφηβοι (7-10 ετών) όμως λειτουργούν διαφορετικά. Εύκολα δημιουργούν και διατηρούν ομαδικές δραστηριότητες, ορίζουν τη φιλία και τη διαφοροποιούν από τις σχέσεις με άλλους συντρόφους. Στα παιχνίδια τους υπάρχουν λεκτικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν σχεδιασμό και νοητική επεξεργασία. Μπορούν ακόμα να δημιουργούν ένα σύνολο διαστρωματωμένων ομάδων, γεγονός που καταδεικνύει ανώτερες πνευματικές λειτουργίες κατανόησης, ταξινόμησης και ιεράρχησης. Παράλληλα εμφανίζονται ικανοί να διαφοροποιούν τη φιλία και να μιλούν για μια ιδιαίτερη σχέση, δείχνοντας ταυτόχρονα στοχαστική ευαισθητοποίηση στο πώς πρέπει να είναι ένας φίλος. Αυτές οι όψεις προβάλλουν συναισθηματική και ηθική ωρίμανση και αυξάνουν την ικανότητα προστασίας της φιλίας από πιθανές παρεμβολές τρίτων. Απ' την άλλη πλευρά όμως θέλουν και να διευρύνουν τη φιλική ομάδα, παραμένοντας όμως ευαίσθητοι στη δυαδική σχέση τους. Αυτό έχει ως συνέπεια την έκφραση ζήλιας που οδηγεί σε σύγκρουση, λειτουργώντας θετικά ως περιβάλλον διαπραγμάτευσης, νοητικής λειτουργίας και προσπάθειας εξεύρεσης λύσης.

2.1.3. Η φιλία στην εφηβεία

Οι συμμαχίες των παιδιών της προεφηβείας προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να ελέγξουν μια σειρά από κοινωνικές

ταυτότητες. Αυτό επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους όπως με το να δημιουργούν λέσχες με ιδιότητα μέλους και πιθανότητα αποδοχής ή απόρριψης ή μέσα στο παιχνίδι με την κατοχή αντικειμένων ή με τη δημιουργία συμμαχιών οικειότητας όπου με τα πειράγματα και το γέλιο στηρίζεται η κοινωνική διαφοροποίηση.

Η ατζέντα της εφηβείας διαφοροποιεί τις λειτουργίες της φιλίας, σύμφωνα με τον Berndt (1999: 76-77). Οι έφηβοι γίνονται πιο ανεξάρτητοι, αποδεσμεύονται από την οικογένεια, χωρίς όμως να θέλουν να γίνουν μοναχικοί. Αναζητούν δικό τους χώρο όπου εκεί περιλαμβάνονται οι συνομήλικοι ως σύμμαχοι. Ακόμα αρχίζουν να διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα και οι αλληλεπιδράσεις με τους φίλους μπορούν να παίξουν μείζονα ρόλο στη διαμόρφωσή της. Τέλος έχουν ανάγκη να μάθουν όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για την κοινωνία. Η αναγκαιότητα να δοθεί μια απάντηση στο ερώτημα: «ποιος είμαι;» βρίσκει διέξοδο μέσα από τη φιλία καθώς δοκιμάζονται η *ιδεολογική* (επάγγελμα, θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία ζωής, προσωπικές αξίες), η *διαπροσωπική* (φιλία, φύλο, συναισθηματικές σχέσεις, ψυχαγωγία), και η *εθνική ταυτότητα* (Νόβα-Καλτούνη, Μακρή-Μπότσαρη, Τσιμπουκλή, 2002: 33-34). Η απόκτηση ταυτότητας αποτελεί κατά τον Erikson (ό.π., σ. 29), την κύρια αναπτυξιακή απαίτηση της εφηβείας. Οι πτυχές στη διαμόρφωση της ταυτότητας, κατά τον Marcia (ό.π., σ. 31) είναι η *διερεύνηση* ως αναζήτηση και η *δέσμευση* σε ένα σύνολο πεποιθήσεων. Στόχο αποτελεί η *Κεκτημένη* ταυτότητα, ως αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου διερεύνησης και δέσμευσης, καθώς επιτυγχάνει την πιο καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Το μοντέλο φιλίας κατά την εφηβεία - ζευγάρια και ομάδες - η δομή δηλαδή και οι δεσμοί των ομάδων καλύτερων φίλων δίνουν μια θέση στον έφηβο και την αίσθηση ότι ανήκει κάπου, συνεχίζει ο Berndt. Η ομοιότητα και η ισότητα αποτελούν δύο βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η φιλία. Η φήμη των εφήβων επηρεάζεται από τις ομάδες που ανήκουν και παράλληλα η φήμη τους επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Όταν οι έφηβοι αποκτούν φίλους, προσπαθούν να βρουν ισορροπία ανάμεσα στην αναζήτηση φίλων τους οποίους αντιλαμβάνονται ως αξιοζήλευτους. Η προσπάθειά τους γι' αυτήν την ισορροπία είναι σημαντική για την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους και επομένως για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από τους *πολλαπλούς εαυτούς* που συγκρούονται και μέσα από ανάπτυξη της ικανότητας για *αφηρημένη αντιστοιχισή* (σύγκριση) και για δημιουργία *αφηρημένων συστημάτων* (σύνθεση), (ό.π., σ. 26).

Η σταθερότητα επίσης της φιλίας επηρεάζει την κοινωνική ανάπτυξη. Οι περισσότερες φιλίες είναι σταθερές, όταν όμως γίνεται καθήλωση σε σχέση προσκόλλησης, ενώ κάποια χαρακτηριστικά έχουν αλλάξει, τότε χάνεται η ευκαιρία για νέες φιλίες. Από την άλλη οι συχνές αλλαγές φίλων υποδηλώνουν γενικότερα προβλήματα με αποτέλεσμα τη μη θετική αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους και επομένως τη χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω της αστάθειάς τους.

Οι διαστάσεις της φιλίας στο πώς επηρεάζει την ψυχολογική εξέλιξη των εφήβων είναι τεράστιες. Η *υποστηρικτική* φιλία που χαρακτηρίζεται από την οικειότητα, την αποκάλυψη και την εμπιστοσύνη παρέχει στους εμπλεκόμενους πρακτικές συμβουλές, αίσθημα αυτοεκτίμησης, βελτίωση καταστάσεων ψυχικής έντασης

και κατανόηση του άλλου. Παράλληλα προσφέρει διευρυμένη προοπτική του κόσμου, κατανόηση του κοινωνικού περιγυρου, κριτική προτύπων συμπεριφοράς, ικανότητα λήψης αποφάσεων με δυο λόγια διαμόρφωση ταυτότητας. Με την προκοινωνική συμπεριφορά (βοήθεια, συμμετοχή, αλληλεγγύη) τονώνεται η αυτοεκτίμηση και ο έφηβος που βιώνει σχέσεις πίστης και υποστήριξης είναι πιο γενναιόδωρος και έχει θετική στάση στο σχολείο και ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη γνωστική και κοινωνική του εξέλιξη.

2.2. Το Παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού, γιατί συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της προσωπικότητάς του. Συμβάλλει στην απελευθέρωση του παιδιού από τους περιορισμούς, στη χειραφέτησή του από το περιβάλλον, στην απόκτηση αφηρημένης σκέψης, στην απόκτηση αυτοελέγχου καθώς και στη γλωσσική και εννοιολογική του αυτονόμηση. Συμβάλλει επίσης στην απόκτηση γνώσεων, κινήτρων, δεξιοτήτων και στάσεων, που είναι αναγκαία για την κατανόηση του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει, αλλά και για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Το παιχνίδι καθοδηγεί την ανάπτυξη και οι παρατηρούμενες αλλαγές ηλικιακά έχουν να κάνουν με τους στόχους και της ανάγκες της ηλικίας

Το φανταστικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους, που αρχίζει το 2^ο χρόνο και τα επόμενα χρόνια εμπλουτίζεται, είναι εργαλείο της

κοινής πολιτισμικής συνείδησης που φαίνεται πια πως είναι βαθιά επηρεασμένη από το τι κάνουν οι άλλοι και από αυτά που εκφράζουν μέσα από το συναίσθημα, τη χειρονομία, την ομιλία. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους για να δημιουργήσουν κατηγορίες εμπειρίας που είναι σημαντικές για τη συνεργασία.

Η Dunn (1999) ύστερα από έρευνες που διεξήγαγε έδειξε πως υπάρχουν στοιχεία για το ότι τα παιδιά στο 2^ο και 3^ο έτος κατανοούν τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις προθέσεις και τις συμπεριφορές των άλλων και πως οι διεργασίες που παίζουν ρόλο είναι η συζήτηση για τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων καθώς και η ίδια η συναισθηματική εμπειρία. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, χρησιμοποιούν σωματικά ή ψυχολογικά μέσα για να αναπαραστήσουν μια άλλη έννοια. (Göncü, 1999: 145). Έτσι το φανταστικό παιχνίδι στην κουλτούρα συνομηλίκων είναι έκφραση της αίσθησης του εαυτού, της αίσθησης του άλλου, της διυποκειμενικότητας, της εμπάθειας, των ικανοτήτων της «θεωρίας του νου», της πρόληψης, της διαλογικής ευφυΐας στη μεταεπικοινωνία και της επισφράγισης της αίσθησης του εαυτού, ως αυτοαξιολόγησης.

Τα παιδιά παίζοντας με τους συνομηλίκους τους ή ακόμα όταν συνειδητά πειράζουν τα αδέρφια τους γνωρίζουν ότι οι πράξεις τους αξιολογούνται, επιδοκιμάζονται ή αποδοκιμάζονται αποφεύγουν τις ευθύνες, διακρίνουν τις προθέσεις και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους (Dunn, 1999).

Μεταβαίνοντας στην προεφηβεία, το χαρακτηριστικό των παιχνιδιών είναι η ενεργητικότητα. Οι δράσεις είναι εστιασμένες και

τα μεγαλύτερα ποσοστά δημοφιλών παιχνιδιών κερδίζουν το ποδόσφαιρο και γενικότερα τα ομαδικά αθλήματα και το κυνηγητό. Βαθμιαία η γκάμα των παιχνιδιών μειώνεται (Blatchford, 1999: 136-137).

Οι προέφηβοι (Corsaro, 1999), έχοντας αυξημένες γλωσσικές και πνευματικές ικανότητες, ασκούν καλύτερο έλεγχο στο παιχνίδι. Μιλούν για τη διασκέδαση και το παιχνίδι με στοχαστικό τρόπο και εκτιμούν το συμβολισμό του. Μέσα σε ένα προσποιητό πλαίσιο διασκέδασης αναπτύσσουν ασφαλή αυτοέκφραση. Διαπραγματεύονται με τους συνομηλίκους τους, εξερευνούν τα κανονιστικά πρότυπα και συμμετέχοντας σε οργανωμένα ή μη παιχνίδια εξερευνούν τους κανόνες εξέλιξής τους και τις προσδοκίες από τον εαυτό τους. Ουσιαστικά εξερευνούν και τον εαυτό τους, την προσαρμοστικότητά τους, τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Η γλώσσα, ως επικοινωνιακό εργαλείο, επιστρατεύεται για τον καθορισμό των κανόνων αλλά και τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, ενεργοποιώντας έτσι ανώτερες πνευματικές – επικοινωνιακές και μεταεπικοινωνιακές – λειτουργίες. Το προφορικό παιχνίδι και το χιούμορ αναπτύσσουν την έννοια του *κοινού* (κοινοτικό μοίρασμα) όπως για παράδειγμα φαίνεται μέσα από το παιχνίδι «Xibudim», όπου εκφράζεται ο σεβασμός του άλλου στην ομάδα (Corsaro, 1999) Η Goodwin (1985, 1990, ό.π., σ. 54), μελετώντας «το παιχνίδι των παιδιών ως υπαρκτή δραστηριότητα», , καταδεικνύει ότι η διασκέδαση και το παιχνίδι χαρακτηρίζονται από προφορικές διαπραγματεύσεις, μέσα από τις οποίες τα παιδιά επιδεικνύουν και αναπτύσσουν κοινωνικές ταυτότητες και οργανώνουν ομαδικά τη ζωή τους.

Πέρα όμως από την προτίμηση των παιδιών στα ομαδικά παιχνίδια, οι προέφηβοι δημιουργούν και τα δικά τους επινοήματα για να μοιραστούν δραστηριότητες, όπως η ίδρυση μυστικών λεσχών, οι ψίθυροι, τα σημειώματα, η καταγραφή πολύπλοκων κειμένων, κ.λ.π. Με το να μοιράζονται μυστικά ξεχωρίζουν τους εαυτούς τους από τους άλλους (ό.π., σ. 56).

Καθώς οι προέφηβοι εισέρχονται στην εφηβεία, όλα τα παιχνίδια, εκτός από το ποδόσφαιρο, εξαφανίζονται. Οι δραστηριότητες τώρα είναι πιο συγκαλυμμένες και μη εστιασμένες. Πιο συχνές είναι οι συνομιλίες, οι βόλτες, το μοίρασμα της μουσικής. Εμβαθύνουν περισσότερο στη φιλία ως μοίρασμα καθώς αυτό το κοινό αποκτά ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

2.3. Τα αστεία και το χιούμορ

Το χιούμορ και το γέλιο αποτελούν επικοινωνιακό σημείο. Η ανάλυση του χιούμορ των παιδιών (Dunn, 1999: 135) δείχνει την ευαισθησία τους για τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα των προσώπων μέσα στον κοινωνικό τους κόσμο. Το να μοιραστούν ένα αστείο, δείχνει μια προσδοκία ότι το άλλο άτομο θα διακρίνει το κωμικό στοιχείο. Με τους συνομηλίκους τα παιδιά πραγματικά απολαμβάνουν αστεία και λογοπαίγνια, αναπτύσσουν τυπικές ύβρεις και διακωμωδούν απαγορευμένα θέματα. Αυτό αποδεικνύει ότι ακόμα και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη κατανοήσει στους 36 μήνες τι είναι αστείο και τι προσβλητικό, γεγονός που ενεργοποιεί την ηθική τους αντίληψη γύρω από τις ηθικές συμβάσεις και τις κοινωνικές αρχές.

Το αστείο προσφέρει μικρές ευκαιρίες για την ενεργοποίηση της σκέψης. Αποτελεί το κοινό σημείο αναφοράς, την κοινή βάση, που είναι πηγή για νέες προσθήκες στο αναπτυσσόμενο ρεπερτόριό τους. Τα αινίγματα και τα αστεία είναι πηγή για νέες προσθήκες στο ρεπερτόριο της γνωστικής κουλτούρας των συνομηλίκων, γιατί απαιτούν συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικής αποκέντρωσης και γλωσσική ικανότητα (Corsaro, 1999: 53).

Ίσως όμως θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε με σκεπτικισμό τον τρόπο «μοιράσματος;» του αστείου στους σημερινούς εφήβους, καθώς αυτό διακινείται κατά κόρον και εξ αποστάσεως με την προώθηση μηνυμάτων τύπου SMS και MMS που περιλαμβάνουν ήχους, ανέκδοτα και ατάκες. Μια περεταίρω διερεύνηση στο εξ αποστάσεως «μοίρασμα» των εφήβων, θα μας έδινε άλλες διαστάσεις στην εξέλιξή τους.

2.4. Η σύγκρουση

Τα πειράγματα, οι αστεϊσμοί, η έντονη ή ανταγωνιστική φύση του παιχνιδιού και η αναρριχητική στάση των παιδιών, μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Η σύγκρουση είναι τρόπος διαπραγμάτευσης για την επίλυση διαφορών και με αυτή την έννοια είναι φυσιολογικό μέρος των κοινωνικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένων και των σχέσεων των συνομηλίκων (Blatchford, 1999: 143).

2.4.1. Η θετική πλευρά της σύγκρουσης

Διερευνώντας ο Blatchford (ό.π.) τη σύγκρουση στις ομάδες συνομηλίκων, καθορίζει την αξία της για την εξέλιξη. Θεωρεί ότι τα πολλά πειράγματα είναι αστεϊσμοί μεταξύ φίλων που δε γίνονται με σκοπό να βλάψουν, αλλά αποτελούν μέρος των καθημερινών αστείων. Χρησιμοποιούνται για να οριστούν τα όρια, να καθοριστούν και να ενισχυθούν οι φιλίες, και δείχνουν οξύτητα του νου στον κοινωνικό διάλογο. Η σύγκρουση λειτουργεί υποβοηθητικά στις σχέσεις. Στην κουλτούρα των συνομηλίκων υπάρχουν τάσεις τόσο για επικράτηση όσο και για ισότητα και μπορούν να υποστηρίξουν το φυλετικό πείραγμα ακόμα και όταν τα ίδια τα παιδιά δεν είναι ρατσιστές (Troyna & Hatcher, 1992, ό.π.), αλλά και στις διάφορες κοινωνιοπολιτισμικές ομάδες υπάρχει υπονόμηση του ενός προς τον άλλο, λόγω έλλειψης κατανόησης των διαφορών στην έκφραση κατά την αλληλεπίδραση. Ο προσδιορισμός της αιτίας της λανθασμένης εμπειρίας μπορεί να γίνει το πρώτο βήμα για τη βελτίωση των σχέσεων μέσα στις διάφορες κοινότητες (Corsaro, 1999: 63).

Η αξία της σύγκρουσης έγκειται στην ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αποτελεί βασικό μέσο για τη διαμόρφωση της κοινωνικής τάξης, την καλλιέργεια, τη δοκιμασία και τη διατήρηση της φιλίας, την ανάπτυξη τελικά και της εκδήλωση της κοινωνικής ταυτότητας (Corsaro, 1999: 59).

Μελέτες της Goodwin (1990, ό.π., σσ. 60-63) δείχνουν ότι τα παιδιά διασκεδάζουν, ίσως και απολαμβάνουν τις συγκρούσεις. Στην πραγματικότητα συνεργάζονται για να εμπλουτίσουν τη γκάμα των επιχειρημάτων και των προσβολών. Χρησιμοποιούν πολύπλοκες

γλωσσικές δομές για να ταξινομήσουν γεγονότα, να διαπραγματευτούν ταυτότητες και να διαμορφώσουν κοινωνικές τάξεις. Οι συζητήσεις πάνω στην αποτυχία ή την παράβαση κανόνων μπορεί να γίνουν πιο σημαντικές από το ίδιο το παιχνίδι. Τελικά η σύγκρουση και η συνεργασία δεν είναι αντίθετες αλλά συμπληρούμενες έννοιες.

Η συχνότητα της σύγκρουσης λίγο αλλάζει με την ηλικία (Berndt & Perry, 1986, στο Berndt, 1999: 88). Οι έφηβοι που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους επιθυμούν να ελέγχουν τον εαυτό τους μέσα από τον ανταγωνισμό με τους φίλους. Παρόλο που οι σχέσεις τους βασίζονται στην ισότητα, οι συγκρίσεις είναι αναπόφευκτες. Σε αυτές τις περιπτώσεις ή προσπαθούν οι ίδιοι να βελτιωθούν ανεβάζοντας το επίπεδό τους ή μειώνουν την οικειότητα της σχέσης.

2.4.2. Σύγκρουση και φύλο

Αναμφισβήτητα η κοινωνική διαφοροποίηση αποτελεί μέσο ελέγχου των κοινωνικών ταυτοτήτων που επεξεργάζεται το παιδί και αυτό επιτυγχάνεται είτε μέσα από συμμαχίες είτε μέσα από συγκρούσεις που εκδηλώνονται μέσα στη φιλία, στο παιχνίδι, στο χιούμορ. Οι περισσότεροι μελετητές δείχνουν μια σταθερή ομαδοποίηση και αλληλεπίδραση παιδιών και των δύο φύλων. Υπάρχει όμως διαμάχη για το εάν τα κορίτσια και τα αγόρια αναπτύσσουν ηλικιακές κουλτούρες (Thorne, 1993, στο Corsaro, 1999: 49). Εκείνο που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην κουλτούρα των συνομηλίκων, κυρίως των προεφήβων, είναι α) όχι μόνο το αν διαφοροποιούνται τα φύλα μέσα στις ομάδες αλλά β) και ο

χαρακτήρας προτύπων αλληλεπίδρασης και των προσωπικών διαδικασιών μέσα στις ομάδες διακρίσεων.

Ως προς το πρώτο ζήτημα πολλές μελέτες αποδεικνύουν την αύξηση των διακρίσεων των φύλων στην προεφηβεία (Corsaro, 1999: 48). Στο προαύλιο, όπου κυριαρχούν άτομα της ίδια κοινωνικής ομάδας ο διαχωρισμός των φύλων είναι πιο ολοκληρωμένος. Τα φύλα συγκρούονται για να δώσουν νόημα και να αντιμετωπίσουν ασάφειες και ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τις διαφορές στα φύλα και στις σχέσεις τους. Η Thorne (ό.π., σ. 63) χρησιμοποιεί τον όρο *οριοθέτηση* όταν αναφέρεται σε δραστηριότητες που τονίζουν και δυναμώνουν τα όρια ανάμεσα στις ομάδες. Τα όρια του φύλου ενεργοποιούνται με αποτέλεσμα τη διχοτόμηση και τον ανταγωνισμό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι μέθοδοι οριοθέτησης που καταγράφονται είναι: α) ο διαγωνισμός, β) το κυνήγι, γ) τα τελετουργικά μιάσματος και δ) οι εισβολές. Τα κύρια χαρακτηριστικά στα παιχνίδια οριοθέτησης είναι η ασάφεια και η ένταση που όμως κάνει τις δραστηριότητες ελκυστικές για τα παιδιά. Από την άλλη όμως η οριοθέτηση υποστηρίζει στερεότυπα, επιχειρεί μία *δοτή* ταυτότητα και κάνει εύθραυστη την ισορροπία δυνάμεων των φύλων.

Η Thorne υποστηρίζει ότι η βιβλιογραφία περνά μια συγκεκριμένη ιστορία για τα πρότυπα αμοιβαίας αποστροφής ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, με αποτέλεσμα τις διχοτόμες διαφορές των δύο φύλων. Ουσιαστικά θα μιλούσαμε για εξάρτηση και αναπαραγωγή του φαινομένου. Αυτές οι διαφορές επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από τις δραστηριότητες των δύο φύλων. Από την άλλη οι Adler, Kless και Adler (1992, στο Corsaro, 1999: 49),

μιλούν για διαφορετικά *εστιακά ενδιαφέροντα* των δύο φύλων. Τα αγόρια και τα κορίτσια δηλαδή, δημιουργούν μια κουλτούρα φύλου, προκειμένου να είναι δημοφιλή. Τα εστιακά ενδιαφέροντα των αγοριών περιστρέφονται γύρω από την ψύχραιμη άνεση και τον ανδρισμό, ενώ η κουλτούρα των κοριτσιών υιοθετεί τον συμβιβασμό, την προσαρμοστικότητα και το ενδιαφέρον στα υλικά αγαθά. Τις ίδιες απόψεις εκφράζει και η Gilligan (1982, στο Corsaro, 1999: 50), θεωρώντας ότι τα κορίτσια έχουν «διαφορετική φωνή». Το έργο της Gilligan οδήγησε στην αποδοχή της άποψης των «δύο νοοτροπιών».

Οι διχοτόμες απόψεις για τη λειτουργία του φύλου στην κουλτούρα συνομηλίκων αμφισβητούνται από συγκριτικές έρευνες (Labov, 1972, Goodwin, 1980, 1990, Schofield, 1982, Thorne, 1993, στο Corsaro, 1999: 50, 60) που έγιναν σε λευκούς, Αфро-Αμερικάνους, Λατίνους, αγόρια και κορίτσια, πάνω σε αθλήματα, κουτσομπολιά, λογομαχίες και παιχνίδια όπως το κουτσό. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες «αγορίστικες» συμπεριφορές πάνω στο παιχνίδι αλλά και στη χρήση του λόγου παρουσιάζονται και σε κορίτσια. Οι λογική των «δύο νοοτροπιών» συνεπώς, υπονοεί, σύμφωνα με τους μελετητές, ότι υπάρχει κάτι *στη φύση του να είσαι αρσενικό ή θηλυκό* και αυτή η οπτική οδηγεί σε καθολικά μοντέλα. Παράλληλα, τονίζουν, ότι πρέπει να συνεκτιμούνται οι πολιτισμικές και ταξικές διαφορές. Τέλος, ακόμα και η ανάλυση των δεδομένων, υποστηρίζουν, μπορεί να ξεκινά με διχοτομικό τρόπο. Η μικροανάλυση των πραγματικών γεγονότων καθώς και οι εθνογραφικές μελέτες θα έδιναν περισσότερο φως στις σχέσεις των φύλων στην κουλτούρα συνομηλίκων.

2.4.3. Σύγκρουση και επιθετικότητα

Τα χαρακτηριστικά

Η σύγκρουση ως προσπάθεια κοινωνικού διαχωρισμού διαφέρει ως προς τα χαρακτηριστικά της από την επιθετικότητα που μπορεί να αναπτυχθεί στις κουλτούρες συνομηλίκων. Η επιθετικότητα σχετίζεται με τη βίαιη συμπεριφορά και παίρνει μορφή με την επίδειξη της φυσικής γενναιότητας και την άσκηση βίας λεκτικής, ψυχολογικής και σωματικής, με το ενοχλητικό πείραγμα από πρόθεση, με την προσβολή, με το ρατσισμό ή ακόμα τη σεξουαλική και φυλετική παρενόχληση. Για να περιγραφεί το φαινόμενο χρησιμοποιούνται οι όροι «bullying» που δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί πιστά στα Ελληνικά καθώς και σε άλλες γλώσσες και ο όρος *παλληκαρισμός*.

Ο *παλληκαρισμός* και οι συναφείς όροι, μπορεί να εκληφθούν ως υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς (Blatchford, 1999, Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1999). Αποτελεί μορφή *αποκλίνουσας συμπεριφοράς*, όπως αυτή τίθεται σύμφωνα με τους κανόνες συμμόρφωσης στις κοινωνικές συμβάσεις και τις ηθικές αρχές κάθε κοινωνίας. Οι επιθετικοί ανήλικοι βρίσκονται σε *ηθικό κίνδυνο* και η εκδήλωση της επιθετικότητας τείνει να γίνει μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Νόβα – Καλτούνη κ. συν., 2002:73-75).

Το προφίλ του «παλληκαρά», του «θύματος», του «παλληκαρά/θύματος» - Οι αιτίες και οι συνέπειες

Ο προσανατολισμός της σχέσης καθορίζεται από το ρόλο του θύτη και του αποδέκτη των πράξεων, δηλαδή του θύματος. Οι Smith

κ.συν., (1999: 157), μελετώντας το φαινόμενο του παλληκαρισμού, σκιαγραφούν τον κάθε ρόλο. Ο *παλληκαράς* δρα χωρίς να έχει δεχθεί δικαιολογημένη πρόκληση, η πράξη του είναι επαναλαμβανόμενη και το θύμα δεν είναι σε θέση να αντεκδικηθεί. Ο τσακωμός που προκαλεί δεν είναι παιγνιώδης. Τα κοινωνιομετρικά τεστ τον δείχνουν αντιφατικό, ενοχλητικό και απορριπτέο. Δεν έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και μπορεί να παρουσιαστεί ως ηγέτης.

Το *θύμα* τείνει να απορρίπτεται και στα κοινωνιομετρικά τεστ χαρακτηρίζεται ως ντροπαλό. Αναφέρει ότι αισθάνονται μοναξιά και δεν έχει καλή γνώμη για τον εαυτό του. Τον αντιλαμβάνεται ως λιγότερο *φυσικά ικανό* και αποδεκτό από τους συνομηλίκους τους. Ανήκει στην κατηγορία των εσωστρεφών θυμάτων, δηλαδή δεν προκαλεί.

Ο *παλληκαράς/θύμα* είναι το προκλητικό θύμα και ο τύπος που αρέσει λιγότερο απ' όλους. Είναι ο λιγότερο συνεργάσιμος και δεν έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση παρά την έλλειψη δημοτικότητάς του.

Ένα σύνολο εξελικτικών διαδρομών που συνδέονται με τις οικογενειακές συνθήκες, το ταμπεραμέντο του παιδιού, την προσκόλληση της μητέρας-παιδιού, τις τεχνικές ανατροφής του, την αυτοεκτίμησή του και τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους μπορεί να αποτελέσει ένα μοντέλο εξήγησης αυτών των ρόλων (Rubin κ.συν., 1990, στο Smith κ.συν., 1999: 166). Σε κάθε περίπτωση η εκδήλωση του παλληκαρισμού έχει καταστρεπτική επίδραση στη ζωή των θυμάτων καθώς χάνουν την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση στις κοινωνικές σχέσεις, καταφεύγουν σε συστηματική απουσία από το σχολείο και σε σοβαρές περιπτώσεις έχουν αυτοκτονήσει. Και το παιδί που εκδηλώνει παλληκαρισμό όμως

πιθανό να αντιμετωπίσει προβλήματα καθώς υπάρχει αυξημένη συχνότητα μετέπειτα αλκοολισμού κατάχρησης, οικογενειακής βίας και γενικότερης παραβατικής-εγκληματικής συμπεριφοράς (ό.π., σ. 156).

Η παρέμβαση

Με την προοπτική μιας αρνητικής εξελικτικής πορείας, τόσο των θυμάτων όσο και των παλληκαράδων, η μεσολάβηση κρίνεται απαραίτητη. Η διαδικασία της μεσολάβησης μπορεί να γίνει: α) με την *υποστήριξη συνομηλίκων*, β) με την *άσκηση κοινωνικού ελέγχου* και γ) με την υλοποίηση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989.

Ειδικότερα η υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγής της *υποστήριξης συνομηλίκων* στα σχολεία μπορεί να λειτουργήσει θετικά, όπως δείχνουν έρευνες (Cowie, 1999: 185), παρά τα προβλήματα που ανακύπτουν, όπως χρόνου, χώρου, κόστους, αλλά και αντιδράσεων από το προσωπικό και τους μαθητές (ό.π., 186-188). Επίσης οι εκπαιδευτικοί, ασκώντας *εξωτερικό άτυπο κοινωνικό έλεγχο* μπορούν να λειτουργήσουν έτσι ώστε να οδηγήσουν τους εμπλεκόμενους σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, χωρίς να διαταραχτεί η σχέση ατόμου-ομάδας (Νόβα – Καλτουνή κ. συν., 2002: 77). Παράλληλα η ενσωμάτωση των απόψεων των μαθητών στις πολιτικές του σχολείου, μέσα από μια διαπραγμάτευση των ευθυνών και των δικαιωμάτων και των δύο πλευρών, θα δημιουργούσαν περιβάλλοντα όπου η ποιότητα στις σχέσεις και η έννοια της ευθύνης θα είχαν αξία. Μια τέτοια προοπτική αντιμετώπισης του προβλήματος θα έκαναν πράξη τα Δικαιώματα

των Παιδιών που κατηγοριοποιούνται σε Δικαιώματα Επιβίωσης, Ανάπτυξης, Προστασίας και Συμμετοχής (Cowie, 1999: 189).

Μια ουσιαστική παρέμβαση όμως θα γινόταν στη ρίζα του προβλήματος, αρχίζοντας από το περιβάλλον των πρώτων αλληλεπιδράσεων, από την ασφαλή προσκόλληση, το εσωτερικό μοντέλο επεξεργασίας του παιδιού, το πλαίσιο επικοινωνίας, την κοινωνική αντίληψη του παιδιού, την ανάπτυξη της διωποκειμενικότητας, την προσφερόμενη υποστήριξη και προχωρώντας, από τις δημοκρατικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, τη γονική κρίση, αλλά και την παρέμβαση στο σχολείο που θα έπρεπε να επαναπροσδιορίσει τους στόχους αλλά και το ίδιο του το ιδρυματικό περιβάλλον. Θα χρειαζόταν να λάβουμε υπόψη μας την ανάγκη του παιδιού να «ανήκει κάπου», όπου θα είναι αποδεκτό με μια ευρύτερη έννοια της *κοινωνικής ικανότητας*, στην περίπτωση που δεν μπορεί να βρει πού πρέπει να ανήκει.

3. Η κουλτούρα των συνομηλίκων στο ειδικό περιβάλλον της αυλής και του διαλείμματος

Το οικολογικό περιβάλλον ως μέρος του ευρύτερου όρου περιβάλλον, διαμορφώνει και επηρεάζει τις σχέσεις, δημιουργεί κουλτούρες. Έτσι η κουλτούρα των συνομηλίκων στην αυλή και διάλειμμα, ως ένα ειδικό περιβάλλον, είναι πιο άμορφη από αυτήν του σχολείου. Έχει τη δική της ιεραρχία, κανόνες και κριτήρια κρίσης και είναι εξίσου πολύπλοκη και δομημένη όσο και η κουλτούρα της τάξης, μαθαίνεται από τα παιδιά ως μέρος πολιτισμικής μεταβίβασης και κοινωνικοποίησης στους κανόνες των ενηλίκων. Αναμφισβήτητα το διάλειμμα είναι ευκαιρία για έλεγχο της κοινωνικής δραστηριότητας ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά και να συγκροτήσουν τη δική τους κουλτούρα (Blatchford,1999: 144). Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι, τα αστεία, τις συζητήσεις και τις συγκρούσεις, θέματα για τα οποία έγινε λόγος σε προηγούμενες ενότητες

Επειδή όμως τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται φαινόμενα αύξησης της επιθετικότητας, διατυπώνονται απόψεις για τη μείωση ή και κατάργηση των διαλειμμάτων. Οι θέσεις αυτές στηρίζονται τόσο στην αύξηση του φαινομένου του παλληκαρισμού όσο και στο ότι, όπως αναφέρεται, η ποιότητα των παιχνιδιών ανοιχτού χώρου έχει υποβιβαστεί και τα παραδοσιακά παιχνίδια εκλείπουν, με αποτέλεσμα την έλλειψη εφευρετικότητας (ό.π., σ. 133). Η μείωση των διαλειμμάτων και η αύξηση του χρόνου διδασκαλίας, περιορίζουν τις ευκαιρίες για φιλία.

Στα διαλείμματα κατηγοριοποιείται η κοινωνική θέση του παιδιού και δημιουργούνται δυσκολίες σε ομάδες παιδιών λιγότερο δημοφιλών που μπορεί να χαρακτηριστούν και ως απορριφθέντες. Οι ατομικές διαφορές εντοπίζονται και κατά φύλο και ως προς τις κοινωνικές ικανότητες που κατηγοριοποιούνται σε παιδιά- ρυθμιστές προγράμματος δράσης, σε παιδιά - ανταποκριτές και σε απομονωμένους. (ό.π., σ. 139). Έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ προσαρμογής στην ομάδα, αναφορικά με την επιθετικότητα και την αποδοχή από τους συνομηλίκους και της προσαρμογής αργότερα, αναφορικά με την εγκατάλειψη του σχολείου και την εγκληματικότητα (Parker & Asher, 1987, στο Blatchford, 1999: 138). Βέβαια η απόρριψη μπορεί να συμβεί και σε άλλα περιβάλλοντα.

Συμπερασματικά έχουν διατυπωθεί δύο απόψεις ως προς την κουλτούρα συνομηλίκων στο διάλειμμα: α) η παρεμβατική και β) η μη παρεμβατική. Και στις δύο ενέχονται κίνδυνοι γιατί αφενός υπάρχει το ρίσκο καταπάτησης ελευθεριών και αφετέρου το ρίσκο ανάπτυξης αντισχολικής συμπεριφοράς. Συνεπώς χρειάζεται ισορροπία μεταξύ ελέγχου και ανεξαρτησίας και ταυτόχρονα σχεδιασμός και βελτίωση του οικολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής αυλής, προκειμένου να αποτελέσει ένα μοντέλο κοινωνικοποίησης καθώς εκεί το παιδί αποκτά κοινωνικές ικανότητες.

4. Η δυσφήμιση της κουλτούρας των εφήβων

Η εφηβική κουλτούρα δυσφημείται από πολλούς που υποστηρίζουν ότι αναπτύσσει πρότυπα αντίθετα από τους στόχους που έχει θέσει κάθε κοινωνία (Coleman, 1961, στο Berndt, 1999: 90). Είναι γεγονός ότι η επιρροή αυξάνεται στη μέση εφηβική ηλικία γιατί υπάρχει μεγαλύτερη συνοχή στη φιλία. Οι έφηβοι δεν επηρεάζονται μόνο από τους φίλους αλλά και επηρεάζουν. Η αμοιβαία επιρροή χαρακτηρίζει τις φιλικές ομάδες και οι φίλοι μπορούν να επηρεάσουν τη σωματική και ψυχική υγεία των εφήβων.

Οι συνέπειες της επιρροής όμως εξαρτώνται από τις ατομικές διαφορές, υποστηρίζει ο Berndt (1999). Από το επίπεδο αυτοεκτίμησης, δηλαδή, από την αντίληψη του εαυτού και την προσπάθεια απόκτησης ταυτότητας, από τη σχέση με τους γονείς και εν τέλει από ένα πολυπαραγοντικό πλέγμα. Όταν δεν υπάρχει θετική αυτοεικόνα και οι σχέσεις με την οικογένεια διαταράσσονται, οι έφηβοι θεωρούν τη φιλική ομάδα ως πηγή ασφάλειας και αναγνώρισης της προσωπικής τους αξίας. Ο Berndt θεωρεί τη δυσφήμιση της κουλτούρας των εφήβων μύθο και διατυπώνει την άποψη ότι συνήθως η κατεύθυνση της επιρροής είναι θετική γιατί υπάρχει η συντροφικότητα και η λογική της πειθούς, αποφεύγεται η άσκηση πίεσης προκειμένου να διατηρηθεί η σχέση και τέλος επειδή οι έφηβοι είναι περισσότερο ανεξάρτητοι απ' ό,τι προβάλλουν διάφορα πρότυπα.

5. Χάσμα: μύθος ή πραγματικότητα;

Οι προέφηβοι έχοντας αισθήματα αυξημένης αυτονομίας αλλά έλλειψη της θέσης του ενήλικα, συγκρούονται με τους γονείς και τους δασκάλους τους και πολλές φορές καταπατούν κανόνες, δραματοποιούν τις καταστάσεις και φτάνουν στην υπερβολή. Οι προκλήσεις απέναντι στους ενήλικες μοιράζονται και αξιολογούνται στοχαστικά στην ομάδα των συνομηλίκων και οι ταραχοποιοί συχνά αποκτούν φήμη (Corsaro, 1999: 66). Αλλά και ο αγώνας του εφήβου για ανεξαρτησία, τον οδηγεί στην οριοθέτηση απέναντι στην οικογένεια και όταν υπάρχει γονική κρίση ή παλαιότερα ζητήματα κατά την ανάπτυξή του που δεν έχουν επιλυθεί, η σύγκρουση μπορεί να πάρει απρόβλεπτες διαστάσεις. (Νόβα-Καλτούνη, κ.συν., 2002:65-68). Είναι στην πραγματικότητα χωριστοί οι κόσμοι των παιδιών από των ενηλίκων;

Ο Youniss (1999), μελετώντας την κοινωνική διαμόρφωση του ατόμου ή του εαυτού, μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις, διατυπώνει την άποψη ότι τα παιδιά οικοδομούν τον εαυτό τους σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους αλλά και με τους γονείς τους. Οι προέφηβοι εισάγουν χαρακτηριστικά από τη μια κοινωνία στην άλλη, όπως όταν μεταφέρουν μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων ιεραρχίες ηλικίας και εξυπνάδας, που είναι σημαντικές για τους ενήλικους. Επίσης χρησιμοποιούνται και κατηγοριοποιήσεις κατά τη διεκδίκηση των ατομικών δικαιωμάτων τους. Η σχέση παιδιών ενηλίκων είναι αμφίδρομη. Η κουλτούρα των εφήβων είναι συνέχεια της κουλτούρας των παιδιών. Ο Youniss

υποστηρίζει ότι υπάρχει συνέχεια ανάμεσα σε νέους και ενηλίκους παρά διαχωρισμός. Οι έφηβοι βλέπουν τους γονείς ως ατομικές προσωπικότητες και προσπαθούν να τους κατανοήσουν στο χαρακτήρα και στα προβλήματά τους. Η αμοιβαία προσφορά και ευθύνη γίνονται μέρος των σχέσεων με τους γονείς. Δεν είναι ανάγκη να αποστασιοποιηθούν από τις γονικές σχέσεις για να αποκτήσουν συνείδηση της ατομικότητάς τους και αναζητούν την υποστήριξή τους. Παράλληλα αξίες και συμπεριφορές –θετικές και αρνητικές - που θεωρούνται ρυθμιστικές για την κοινωνία των ενηλίκων, θεωρούνται ρυθμιστικές και στις ομάδες εφήβων. Όπως για παράδειγμα η αφοσίωση, η εμπιστοσύνη, ο σχολιασμός ή η ζήλια και ο αποκλεισμός. Τέλος όταν οι έφηβοι ανήκουν σε μια ομάδα, π.χ. εθελοντισμός, δεν διαφοροποιούνται από την κοινωνία των ενηλίκων σε κανόνες και πράξεις που αποδεικνύουν την ευθύνη.

Συμπερασματικά η φυσιολογική εξέλιξη συνεπάγεται:

α) μια ιστορία δεσμεύσεων στην κοινωνική δημιουργία, όπου τα άτομα μαθαίνουν την αλληλεξάρτηση και την αμοιβαιότητα. Η αμοιβαιότητα μπορεί να δημιουργείται τόσο στο περιβάλλον της κουλτούρας των συνομηλίκων όσο και στην ανάπτυξη ενός διαλόγου μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Η *ομιλία* αυτή μπορεί να συντελείται τόσο μέσα στην οικογένεια με σχέσεις ισότητας όσο και μέσα στην τάξη, αρκεί να δίνουμε στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους και να αντιμετωπίζουν συγκρουόμενες ηθικές αξιώσεις και σκέψεις, αναστέλλοντας τις δικές μας προσδοκίες. Τέτοιες ευκαιρίες δίνονται στα παιδιά μέσα από Κοινότητες Έρευνας (COI) (Lyle, 1999).

β) τη συγκρουσιακή ωρίμανση που πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό, ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους ενηλίκους.

Επίλογος

Η κουλτούρα συνομηλίκων δημιουργείται από παιδιά, αναπτύσσεται μέσα σε συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο, έχει τους δικούς της κανόνες και αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών. Οι κόσμοι των ενηλίκων και των παιδιών δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητοι και ο συγκρουσιακός χαρακτήρας μεταξύ συνομηλίκων αλλά και με τους ενηλίκους είναι μέρος της εξελικτικής τους πορείας. Οι όποιες αποκλίνουσες συμπεριφορές παρατηρούνται είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα και δεν οφείλονται αποκλειστικά στην κουλτούρα συνομηλίκων. Ο υποστηρικτικός και όχι ο παρεμβατικός ρόλος των ενηλίκων καθώς και ο σεβασμός στο Δικαίωμα Συμμετοχής των παιδιών μπορούν να δημιουργήσουν ασφαλή περιβάλλοντα για την κουλτούρα των συνομηλίκων.

Βιβλιογραφία

- Berndt, T. (1999), Φιλίες κατά την Εφηβεία, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 75-98
- Blatchford, P. (1999), Το Παιχνίδι στο Σχολείο, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 131-153
- Burman, E. (1999), Η Ηθική και οι Στόχοι της Εξέλιξης, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 217-229
- Corsaro, W. (1999), Ομάδες και Κουλτούρα της Προφηβείας, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 45-73
- Cowie, H. (1999), Παιδιά σε Κατάσταση Ανάγκης: Ο ρόλος της υποστήριξης των συνομηλίκων, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 177-193
- Dunn, J. (1999), Η Αντίληψη των Μικρών Παιδιών για τους Άλλους: Στοιχεία από Παρατηρήσεις μέσα στην Οικογένεια, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 124-141
- Faulkner, D., Woodhead, M. (1999), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 75-90, 171-208

- Göncü, A. (1999), Η Εξέλιξη της Διυποκειμενικότητας στο Κοινωνικό παιχνίδι Προσποίησης, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 142-158
- Haste, H. (1999), Η Ηθική Κατανόηση στο Κοινωνιοπολιτισμικό Περιβάλλον. Η τοποθέτηση της κοινωνικής θεωρίας και μια βιγκοτσκική σύνθεση, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 231-248
- Kantor, R., Elgas, P., Fernie, D. (1999), Πολιτισμική Γνώση και Κοινωνική Ικανότητα σε μια Ομάδα Συνομιλήκων Προσχολικής Ηλικίας, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 159-182
- Lyle, S. (1999), Οι Ευκαιρίες που Δίνονται στα Παιδιά να Πάρουν το Λόγο όταν Μιλούν για μια Δραματοποιημένη Ιστορία, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Συλλογή κειμένων), Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 56-69
- Νόβα-Καλτούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Τσιμπουκλή, Α. (2002), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Θέματα Εφηβείας*, Πάτρα, ΕΑΠ
- Schaffer, H.R. (1996), *Social Denelopmment*, Oxford, Blackwell.
- Schneider, B. (1999), Πολιτισμικές Απόψεις του Κοινωνικού Ανταγωνισμού των Παιδιών, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 99-127

- Short, G. (1999). Η Αντίληψη των Παιδιών σε Θέματα που Αμφισβητούνται, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 197-215
- Smith, P., Bowers, L., Binney, V., Cowie, H. (1999), Σχέσεις των Παιδιών που Εμπλέκονται σε Προβλήματα Παλληκαρά/Θύματος στο Σχολείο, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 155-175
- Trevarthen, C. (1999), Η Ανάγκη του Παιδιού να Μάθει μια Κουλτούρα, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 107-123
- Youniss, J. (1999), Οι Φιλίες των Παιδιών και οι Νεανικές Ομάδες, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 27-43

