

## Η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού του και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο

Γιάννης Ρεζ  
Υποψήφιος Διδάκτορας

### Βασικές θεωρίες-έρευνες. Κριτική θεώρηση

Όπως γνωρίζουμε, η έννοια της προσκόλλησης εμμένει σχεδόν αποκλειστικά στο συναισθηματικό τομέα αποκλείοντας σχεδόν απόλυτα το γνωστικό. Ο *Bowlby* (1969), λοιπόν, υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά δημιουργούν αναπαραστάσεις για τα πρόσωπα της προσκόλλησης με βάση τις εμπειρίες τους για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης: πρότεινε την έννοια του εσωτερικού μοντέλου εργασίας (ΕΜΕ). Σύμφωνα με αυτό, αν, για παράδειγμα, ένα παιδί είναι αποδέκτης μητρικής φροντίδας με ευαισθησία, θα οικοδομήσει ένα εσωτερικό μοντέλο εργασίας όπου ο κηδεμόνας θα εμφανίζεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σε αντίθεση με ένα άλλο παιδί που, εφόσον βιώνει απόρριψη, θα αναπαριστά λιγότερο έως καθόλου θετικά τον κηδεμόνα.

Η θέση μου στην άποψη αυτή του *Bowlby* εστιάζεται στο ότι οι ικανότητες των μικρών παιδιών να σκέφτονται αναφορικά με τους εταίρους τους και να κατανοούν τις απόψεις τους αναπτύσσονται πολύ παραπέρα από τη σχέση προσκόλλησης. Πιστεύω ότι τα μοντέλα εργασίας του εαυτού και των προσώπων προσκόλλησης αναπτύσσονται συμπληρωματικά.

Ο *G.H. Mead* (1934), στην προσπάθειά του να υποστηρίξει ότι τα παιδιά αποκτούν αίσθηση του εαυτού μέσω της αλληλεπίδρασης τους με τους άλλους, ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο που αργότερα έγινε γνωστό ως Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (*Blumer*, 1969). Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα ενεργούν προς άλλα άτομα ή αντικείμενα, ακόμη και προς τους εαυτούς τους, ανάλογα με τα νοήματα που αυτά τα γεγονότα ή πρόσωπα έχουν για τα άτομα. Ο διάλογος έχει πρωτεύοντα ρόλο.

Κάνει διάκριση μεταξύ δύο συστατικών της αίσθησης του εαυτού, του συστατικού “εγώ” και του συστατικού “εμένα”. Το “εγώ” είναι σε θέση να βιώνει τον κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει, αλλά με το να υιοθετεί την οπτική κάποιου άλλου προσώπου μπορεί παράλληλα να κάνει προβολές στον κοινωνικό κόσμο. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι αυτό που κάνει τον ανθρώπινο εαυτό διακριτό εί-

ναι η “δυνατότητα να συλλογίζεται”.

Θεωρώ σημαντική τη συνεισφορά του Mead, που υποστήριξε ότι το κέντρο μιας ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά. Υποστηρίζω ότι η κατανόηση του κόσμου, των φίλων, των γονιών και του εαυτού βασίζεται στην εσωτερίκευση του διαλόγου με άλλους, στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και τα αδέρφια, με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους. Η άποψη του Mead για τη διαπροσωπική αντίληψη, την αίσθηση του εαυτού και του άλλου, πιστεύω ακράδαντα ότι αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία επικοινωνούμε αποτελεσματικά, εμπλεκόμαστε στο παιχνίδι συνεργασίας και στην επίλυση προβλημάτων, βοηθούμε τους άλλους και αντιλαμβανόμαστε πώς να ζητάμε βοήθεια.

Ένας άλλος κορυφαίος ερευνητής της νηπιακής ηλικίας, ο *Trevarthen* (1975), ισχυρίζεται ότι τα παιδιά φαίνονται να εμπλέκονται ενεργά σε προσπάθειες να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τον κοινωνικό τους κόσμο από την αρχή. Ακόμη, ότι το κίνητρο να συμμετέχουν στην κοινωνική και την πολιτισμική ζωή αποτελεί επίκτητη ιδιότητα. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι τα παιδιά γεννιούνται με την ανάγκη να ανήκουν σε μία κουλτούρα. Το κίνητρο για κατανόηση του κόσμου, η απόκτηση κοινών εμπειριών και στόχων, οδηγούν τα ανθρώπινα όντα στην ανάγκη να ζήσουν και να μάθουν μέσα στην κουλτούρα, όποιο και αν είναι το περιεχόμενό της.

Ασκεί κριτική στις ερμηνείες της εξέλιξης, που επικεντρώνονται στην ασφαλή προσκόλληση, στην ατομική λογική σχέση και στην αυτόνομη αίσθηση του εαυτού. Διαβεβαιώνει ότι η ανθρώπινη ζωή ουσιαστικά βασίζεται στη συνεργασία. Τονίζει τις ικανότητες των μικρών παιδιών για διαπροσωπική αυτοσυνειδησία και για διυποκειμενικότητα.

Για να στηρίξει τις θέσεις του, αναφέρει ότι τα βρέφη ήδη από τον τέταρτο μήνα μπορούν να μαθαίνουν, να συμμετέχουν σε μουσικά παιχνίδια και να παίζουν με το σώμα τους (κάνοντας πως χορεύουν). Είναι εμφανής η θέληση των νηπίων –ήδη από τον ένατο μήνα– μέσα από τα παιχνίδια πειραγμάτων και αστείων και την εσωτερική αλλαγή στη σκέψη του νηπίου να αντιληφθούν και να λειτουργήσουν όπως οι μεγάλοι, μέσα στο ίδιο περιβάλλον.

Συμφωνώ απόλυτα με τη θέση του ότι το παιδί λίγο πριν φοιτήσει στο “μεγάλο σχολείο” ήδη έχει συγκεντρώσει ένα τεράστιο κεφάλαιο πολιτισμικής γνώσης και έχει μάθει να μιλά με πλούσιο λεξιλόγιο και σωστή γραμματική.

Το κίνητρο για πρόωμη μάθηση το διαπιστώνουμε στους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση, όταν το βρέφος επιζητεί την εμπλοκή του στις πρώτες συζητήσεις με τη μητέρα του.

Υποστηρίζω και εγώ ότι ένα νεογέννητο διαβάξει τα συναισθήματα στο πρόσωπο και τη φωνή και είναι επιδέξιος μιμητής των εκφράσεων των άλλων προσώπων.

Αποδέχομαι πλήρως την άποψη του *Trevarthen* ότι η ανθρώπινη ζωή είναι στη

βάση της συλλογική. Οι άνθρωποι προσδοκούν να μοιράζονται ιδέες για τον κόσμο και να συντονίζουν τα ενδιαφέροντα και τις ενέργειές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να καταφέρουν πράγματα που ποτέ δεν θα μπορούσε να κάνει μόνο του ένα άτομο.

Θεωρώ πολύ σημαντική, ακόμη, τη θέση του ότι η μουσικότητα είναι έμφυτη στα βρέφη και μάλιστα ότι αυτά έρχονται πολύ γρήγορα σε επαφή με τη δημοφιλή μουσική της εποχής που τραγουδάει η μητέρα και όχι μόνο με τα παραδοσιακά τραγούδια.

Εξάλλου, και η διαπίστωση της θέσης ότι τα βρέφη επιδεικνύουν πλούσιες επικοινωνιακές ενέργειες (μορφασμούς, εκφράσεις, ευχαρίστηση σε “παιχνιδιάρικο μάλωμα”, τεχνάσματα, αστεία) ήδη από το πρώτο έτος και μάλιστα αυτές δεν διαμορφώνονται ή “υποστηρίζονται” από το σύντροφο, αλλά αντίθετα αναδημιουργούνται από αυτό, μπορεί να δώσει πειστικές ερμηνείες στη “νηπιακή σημειολογία”. Μια σημειολογία που περιλαμβάνει κοινωνιοδραματικές στάσεις, μορφασμούς παλιάτσου, καταστρεπτικές και αντισυνεργατικές στάσεις και πολλά άλλα.

Υποστηρίζει ότι το παιδί από ενός έτους εκφράζεται με την πρωτογλώσσα, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες και τους συνδυασμούς των φθόγγων. Το βρέφος σταδιακά γίνεται πιο εξυπνο, αποκτά μεγαλύτερη “εμπειρία του κόσμου”. Είναι επικοινωνιακό. Στα αμέσως επόμενα χρόνια, το παιχνίδι γίνεται πλουσιότερο στη φαντασία και τη μνήμη. Η συνεργασία αναπτύσσεται καλύτερα στο φανταστικό παιχνίδι με τη μητέρα, λίγους μήνες αργότερα.

Προς το τέλος του δεύτερου έτους και κατά το τρίτο παρατηρείται μια “έκρηξη λεξιλογίου”. Η αύξηση του λεξιλογίου, η γραμματική ευκολία και η συνειδητοποίηση των γλωσσικών και φωνολογικών κανόνων συνεχίζονται με τη μέγιστη ταχύτητα ανάμεσα στα τρία και τα πέντε χρόνια.

Η εμμονή, λοιπόν, του Trevarthen ότι η γλώσσα και η μουσική αποτελούν ισχυρά κίνητρα για την κοινή συνειδητοποίηση και τον κοινό σεβασμό σε δοκιμασμένες σχέσεις “εμπιστευτικής αυτοπεποίθησης” με βρίσκουν απολύτως σύμφωνο.

Φτάνοντας στην ηλικία των τριών ετών ένα παιδί είναι κοινωνικά συνειδητό άτομο, σε θέση να δημιουργήσει και να διατηρήσει φιλίες και να διαπραγματευτεί ενδιαφέρουσες συνεργασίες.

Σπουδαία είναι και η έρευνα της *Judy Dunn* (1988). Διενέργησε εκτεταμένες έρευνες τόσο στη Βρετανία όσο και στις ΗΠΑ και, σε αντίθεση με τον Trevarthen, υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην κουλτούρα της κοινότητάς τους. Οι παρατηρήσεις της εστιάζονται στο δεύτερο και στο τρίτο έτος της ηλικίας των παιδιών και σε “φυσικά περιβάλλοντα”, δηλαδή σε περιβάλλοντα εκτός πειραματικού εργαστηρίου.

Η Dunn συμπεραίνει ότι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε συναισθηματικές καταστάσεις προηγείται της ικανότητάς τους να κατανοούν σκέψεις και προθέσεις. Θεωρεί ότι τρεις διαδικασίες μπορούν να συ-

ντελέσουν στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: (1) το συναισθηματικό περιβάλλον, (2) η συζήτηση μέσα στην οικογένεια και (3) το παιχνίδι προσποίησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση της ότι τα παιδιά από τις αρχές του δεύτερου έτους σπεύδουν να εξασφαλίσουν τη βοήθεια της μητέρας τους, αν ο αδερφός είχε κάνει πρώτος την πειρακτική ενέργεια, ενώ το ποσοστό μειώνεται θεαματικά στις περιπτώσεις στις οποίες τα ίδια είχαν λειτουργήσει με αυτό τον τρόπο. Αυτή η αντίδρασή τους, σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, γίνεται προφανής στη διάρκεια του τρίτου έτους, οπότε οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού αυξάνονται.

Μάλιστα, ήδη στους 36 μήνες οι έννοιες “υπευθυνότητα” και “απόδοση ευθύνης” υπάρχουν στη συνείδηση των παιδιών και τις χρησιμοποιούν συχνά.

Ένα άλλο σημείο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνά της είναι οι δικαιολογίες των παιδιών στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη δοκιμασία. Σημαντική είναι η διάκριση ανάμεσα σε πράξεις που έχουν πρόθεση να βλάψουν άλλους ή να παραβιάσουν κανόνες συμπεριφοράς και πράξεις με αντίστοιχες συνέπειες, τυχαίες όμως.

Εντυπωσιάζει η “μηχανικά απομνημονευμένη στρατηγική”, για να απαλλαγεί το παιδί από τον “μπελά”, όπως, για παράδειγμα, οι δικαιολογίες που επικαλείται όταν εγκαλείται από τη μητέρα του για κάποια επιπόλαιη πράξη.

Ακόμη, τα παιδιά βρίσκουν προσχήματα με το δικαιολογητικό της έλλειψης ελέγχου ή ανικανότητας. Έτσι, στους ισχυρισμούς τους ότι είναι κουρασμένα για να συμμαζέψουν τα παιχνίδια τους ή στην άρνησή τους να βοηθήσουν τη μητέρα τους επειδή έχουν πονοκέφαλο ή απλώς επειδή είναι “μωρά” ακόμη βλέπουμε ότι έχουν αρχίσει να καταλαβαίνουν ότι οι μητέρες τους θα εφαρμόσουν τους κανόνες διαφορετικά, ανάλογα με την πρόθεση, την έλλειψη ικανότητας ή ελέγχου του παραβάτη.

Όσον αφορά το προσποιητό παιχνίδι συνεργασίας, η Dunn υποστηρίζει ότι μεταξύ των 18 και 24 μηνών τα παιδιά συμμετέχουν με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους στο παιχνίδι προσποίησης, ως συμμετοχοί που υπακούουν στις οδηγίες των αδελφών τους, όμως, στη διάρκεια του τρίτου έτους η συνεργασία τους γίνεται πολύ πιο ενεργή και κάνουν καινούρια πράγματα. Στην ηλικία αυτή υπάρχει μεγάλη αλλαγή στο βαθμό κατανόησης της σκέψης των άλλων από τα παιδιά.

Εξαιρετικής σημασίας, όμως, είναι και οι θέσεις της Dunn στις συζητήσεις των παιδιών σχετικά με άλλους. Ειδικότερα, τα παιδιά από την αρχή του τρίτου έτους παρεμβαίνουν σε συνομιλίες ανάμεσα σε άλλους, χωρίς όμως οι παρεμβάσεις αυτές να είναι συναφείς με το θέμα της ομιλίας των άλλων, δεν προσφέρουν κάποια καινούρια ή σχετική πληροφορία στη συζήτηση. Όμως, στη διάρκεια του τρίτου έτους οι παρεμβάσεις τους γίνονται όλο και πιο σχετικές και προσθέτουν νέες πληροφορίες για το θέμα για το οποίο μιλούσε ο προηγούμενος συνομιλητής.

Τα αστεία είναι μια ακόμη περίπτωση που μαρτυρά την ευαισθησία των παιδιών για τα ενδιαφέροντα των προσώπων μέσα στον κοινωνικό τους κόσμο: Με

τους γονείς, το παιχνίδι με ονομαστικά αστεία και αληθινούς ή μη ισχυρισμούς κυριαρχεί σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τα αδέρφια τους, όπου τα παιδιά προτιμούν τυπικές ύβρεις, αισχρά αστεία και λογοπαίγνια πάνω σε απαγορευμένα θέματα.

Καταλήγοντας η Dunn διαπιστώνει ότι η αντίληψη των παιδιών για τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσεται γρήγορα στο δεύτερο έτος. Ανταποκρίνονται με κατανόηση στη στενοχώρια των άλλων, εκδηλώνουν την περιέργεια και τη κατανόησή τους για ό,τι προκαλεί πόνο, στενοχώρια, φόβο, ευχαρίστηση, παρηγοριά στους άλλους. Δείχνουν όλο και μεγαλύτερη ευαισθησία για τους στόχους και τις προθέσεις των άλλων.

Προσωπικά, συμφωνώ με το συμπέρασμά της, ότι μέχρι τους 36 μήνες τα παιδιά προβλέπουν και αντιμετωπίζουν τις αντιδράσεις των άλλων, “διαβάζουν” τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιούν τους άλλους για να ικανοποιήσουν τους στόχους τους και με το πείραγμα, τη συμπαράσταση και το αστείο σκόπιμα επηρεάζουν τις συναισθηματικές πράξεις των άλλων. Η εμπειρία μου από την ενασχόληση με μικρά παιδιά δικαιώνει τη θέση της Dunn ότι ασκούν κριτική στην εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων στους ίδιους και τους άλλους και μεταθέτουν με επιτυχία τη μομφή στους άλλους.

Ακόμη, το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά είναι πιο ικανά μέσα στην οικογένεια και το συναισθηματικά σημαντικό περιβάλλον της οικογένειας εύκολα αποδεικνύεται.

Τέλος, υποστηρίζω και εγώ ότι τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να σκέπτονται για συναισθηματικές καταστάσεις πολύ πριν από το να κατανοούν και να σκέπτονται για τις σκέψεις των άλλων.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία της γνώσης του *R. Schaffer* (1996). Αναφέρεται βασικά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είναι ικανά να εκτιμήσουν ότι οι άλλοι (ενήλικοι) άνθρωποι έχουν σκοπούς και διαθέσεις που διαφέρουν από τους δικούς τους σκοπούς. Απέχει πολύ αυτή η θέση από την αντίστοιχη του εγωκεντρισμού του *Piaget* (1971), που υιοθετεί την εσωστρεφή και απόλυτα περιχαρακωμένη στον εαυτό του κοσμοθεωρία. Υποστηρίζει ο Schaffer ότι το παιδί είναι πολύ ενεργητικό στο να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αίσθηση του κόσμου και δεν είναι απλώς θέμα παθητικής μάθησης από άλλους που τα κατευθύνουν σε σχέση με τον κόσμο. Τα ίδια μόνα τους προσπαθούν να τον κατανοήσουν και κατασκευάζουν τον κόσμο τους με τη δική τους αίσθηση. Προσωπικά, αποδέχομαι την άποψη αυτή του Schaffer, ότι τα παιδιά δραστηριοποιούνται για την κατανόηση του κόσμου, αντιλαμβάνονται τις διαθέσεις των άλλων και δεν είναι παθητικοί δέκτες μάθησης και διδασκαλίας.

Πολύτιμη είναι η προσφορά ενός άλλου αξιολόγου ερευνητή, του *Artin Goncu* (1993). Αυτός εστιάζει το ενδιαφέρον του στο παιχνίδι της προσποίησης. Υποστηρίζει ότι η διυποκειμενικότητα είναι ουσιώδης και ότι τα παιδιά γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα στην ικανότητά τους να εμπλέκονται στην εξερεύνηση συ-

ναισθηματικών, κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων από κοινού, ιδιαίτερα σε σχέση με τους ρόλους, τις σχέσεις, τα γεγονότα και τα συναισθήματα.

Κατά τον Gopcu, διυποκειμενικότητα είναι η κοινή αντίληψη ανάμεσα σε αυτούς που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Αυτή πιστεύεται ότι προέρχεται από την αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού (Kaye, 1982· Trevarthen, 1988). Η μητέρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο παιχνίδι προσποίησης με το παιδί της. Σταδιακά το ζευγάρι αυτό είναι σε θέση να μοιραστεί εμπειρίες για άλλα πρόσωπα, αντικείμενα και γεγονότα. Ο Trevarthen αυτό το ονομάζει δευτερογενή διυποκειμενικότητα. Αυτή ακριβώς προετοιμάζει το παιδί για τη συνεννόηση με τους συνομηλίκους του.

Η δόμηση της διυποκειμενικότητας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Επιτυγχάνεται μέσω μιας διεργασίας, της πρόληψης, που προϋποθέτει ειλικρινή διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτόν και ότι ο ακροατής διαθέτει κάποια γνώση που δεν έχει εκφραστεί ακόμη στην αλληλεπίδραση, αλλά που είναι ουσιαστική για το θέμα.

Παρακολουθώντας κανείς το μηχανισμό και τις ιδιαιτερότητες στο παιχνίδι προσποίησης, δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει με τον Gopcu ότι η διυποκειμενικότητα αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε τρία πεδία: (1) το συναισθηματικό, (2) το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά μετεπικοινωνούν, για να καταλήξουν σε μια συμφωνία ή αμοιβαία κατανόηση που ταυτίζεται με τη φύση του προσποιητού παιχνιδιού, και (3) το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες και τη γλώσσα ως επικοινωνιακούς μηχανισμούς, για να δομήσουν αμοιβαία την αναπαράσταση της εμπειρίας μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά εκφράζουν τα μεταεπικοινωνιακά και επικοινωνιακά μηνύματα στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης ήδη στους 18 μήνες.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, καταδεικνύεται από τον Gopcu ότι τα παιδιά έχουν το κίνητρο να μοιραστούν τους κόσμους τους στο παιχνίδι προσποίησης πολύ νωρίς στη ζωή τους.

Ιδιαίτερης αναφοράς πιστεύω ότι χρήζει η άποψή του ότι το παιχνίδι προσποίησης είναι ελεύθερο από τη φύση του, σε αντίθεση με τη δομημένη δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος στο εργαστήριο, όπου τα παιδιά πρέπει να φτάσουν σε προκαθορισμένες λύσεις. Ακόμη, το συναισθηματικό κίνητρο των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές είναι μια ουσιαστική διαφορά.

Αξιόλογες είναι οι έρευνες των Rebecca Kantor, Peggy Elgas και David E. Fernie (1989, pp. 47-61), οι οποίοι εφάρμοσαν μια κοινωνιοπολιτισμική οπτική στο παιχνίδι που εξελίσσεται σε μια προσχολική ομάδα. Ιδιαίτερα ανέλυσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα αγόρι, για να κερδίσει την αποδοχή του μέσα στην ομάδα συνομηλίκων.

Ειδικότερα, οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών διερευνώνται από τρεις πλευρές: (α) την κοινωνιομετρική. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά επιλέγουν τους συντρόφους που προτιμούν το παιχνίδι ή τη δουλειά. Το κοινωνικό κύρος, ο βαθ-

μός αποδοχής τους παίζει καθοριστικό ρόλο για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Έχει αποδειχτεί, εξάλλου, ότι τα απομονωμένα ή “απορριφθέντα” ή “στιγματισμένα” παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα που τα κάνουν να έχουν αρνητικό κύρος στους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. (β) Μια δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Εδώ εξετάζεται η κοινωνική δεξιότητα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που αποτυγχάνουν ίσως χαρακτηρίζονται από έλλειψη επικοινωνιακών και κοινωνικών-γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και από ανικανότητα να “διαβάσουν” τις δυσκολίες των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να ανταποκριθούν αναλόγως. (γ) Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση, επιζητείται η κατανόηση των διάφορων τύπων περιβάλλοντος, ορίζοντας τα περιβάλλοντα ως κουλτούρες. Έτσι, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται ότι έχουν πολιτισμική σημασία και η κουλτούρα της ομάδας με τη σειρά της θεωρείται ότι αποτελεί το πλαίσιο για τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στην ομάδα.

Είναι αξιοσημείωτο ότι, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών του Kantor και των συνεργατών του καταλαμβάνει το κεφάλαιο πολιτισμική γνώση και κοινωνική ικανότητα, σε μια ομάδα συνομηλίκων προσχολικής ηλικίας γίνεται αναφορά και στη διάσταση του κοινωνικού φύλου, που όντως είναι θεμελιώδης για την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

Ασκώντας κριτική στις παραπάνω προσεγγίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων, πιστεύω ότι η συμμετοχή ενός παιδιού σε ομαδικό παιχνίδι και το να γίνει μέλος της ομάδας συνομηλίκων προϋποθέτουν καλλιεργημένες κοινωνικές δεξιότητες. Για μια επιτυχημένη συμμετοχή, απαιτείται τα παιδιά να έχουν και κυρίως να επιδεικνύουν πολιτισμική γνώση, να θέτουν σιωπηρούς κανόνες που καθορίζουν πώς γίνεται κανείς μέλος και στη συνέχεια να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους. Η κοινωνική ικανότητα πραγματικά δεν είναι ένα στατικό σύνολο ικανοτήτων, αλλά ένα περίπλοκο, ρευστό και δυναμικό σύνολο διαδικασιών. Κατά την άποψή μου, τα κοινωνικώς ικανά παιδιά θεωρούνται ότι έχουν μια πολλαπλή και ρευστή προσέγγιση στα διάφορα περιβάλλοντα.

Οι έρευνες των *Nsamenang και Lamb* (1988, pp. 123-137) επικεντρώθηκαν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Σε μια κοινότητα στο Καμερούν, των NSO, παρατήρησαν τον κεντρικό ρόλο των αδελφών στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Εδώ τα παιχνίδια έχουν πολύ μειωμένο κύρος. Αντίθετα, έμφαση δίνεται στη συλλογική αλληλεγγύη, στην ευγένεια, στην υπακοή στους μεγαλύτερους και στην ανάληψη εκ μέρους του παιδιού καθηκόντων και ρόλων.

Ανάλογες έρευνες έκαναν και οι *Tobin και συνεργάτες* (1989, pp. 89-98), παρατηρώντας τη ζωή ομάδων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Κίνα, στην Ιαπωνία και στις ΗΠΑ. Μελετώντας, λοιπόν, την καθημερινή ζωή αυτών των προσχολικών ομάδων και ζητώντας στη συνέχεια από τους δασκάλους της προσχο-

λικής αγωγής στα τρία αυτά περιβάλλοντα να σχολιάσουν ο καθένας τις πρακτικές που ακολούθησαν οι άλλοι, διαπίστωσαν μεγάλες διαφορές στο φυσικό περιβάλλον, στην αναλογία δασκάλου-παιδιών, στην υλική υποδομή και το καθημερινό πρόγραμμα.

Πραγματικά, υπάρχει διαφορετική οπτική σε κάθε κουλτούρα και ουσιώδεις πολιτισμικές διαφορές στις απόψεις σχετικά με τη νοημοσύνη, την εξάρτηση, τον αυτοέλεγχο, την ατομικότητα, την προσωπική και την ατομική ταυτότητα.

Αξιολογή είναι η έρευνα της *Kagiticibasi* (1996) από την εμπειρία της ως ψυχολόγου στην Τουρκία: υποστηρίζει ότι η σύγχρονη αντίληψη για την εξέλιξη του παιδιού κυριαρχείται από τον ατομικισμό, που δίνει έμφαση στην ψυχολογική αξία που έχει το παιδί για τους γονείς, τους στόχους της κοινωνικοποίησης, που συνδέονται με τον αποχωρισμό και την ανεξαρτησία. Αυτό, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές κοινωνίες αγροτικής οικονομίας, όπου δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση συμμόρφωσης και ο χώρος για την ενθάρρυνση του παιχνιδιού και τη διερεύνηση ιδεών και αντιλήψεων είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση του δυτικού μοντέλου απέναντι στην κοινωνική αλλαγή θα μπορούσε να δώσει λύσεις.

### **Συμπεράσματα**

Από την παρουσίαση των θέσεων των παραπάνω ερευνητών διαπιστώνουμε ότι η δόμηση της ταυτότητας του παιδιού και των σχέσεών του με τον κόσμο στηρίζεται στη διαδικασία μέσω της οποίας αυτό αποκτά την αίσθηση του κόσμου του.

Όλοι οι ερευνητές έχουν –άλλος περισσότερο, άλλος λιγότερο– προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στη διαφώτιση της τόσο σημαντικής όσο και πολύπλοκης αυτής διαδικασίας.

Προσωπικά, περισσότερο κοντά βρίσκομαι στις θέσεις του Treavarthen και της Dunn. Ο καθένας διαπιστώνει την προοπτική του παιδιού από τη στιγμή κιόλας της γέννησής του να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τον κόσμο του, όπως και ότι συναισθηματικό περιβάλλον, συζήτηση μέσα στην οικογένεια και παιχνίδι προσποίησης συντελούν αποφασιστικά στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Υποστηρίζω, ακόμη, ότι και η θεωρία της γνώσης του Schaffer πρέπει να ανοίξει νέους ορίζοντες στη μελέτη της αντίληψης των κοινωνικών σχέσεων από την πλευρά του παιδιού.

Ασφαλώς, υπάρχουν πολλά ακόμη σκοτεινά σημεία, των οποίων η προσέγγιση επιβάλλεται με τρόπο νηφάλιο, επιστημονικά άρτιο και χωρίς προκαταλήψεις, κοινωνικές -κυρίως- και άλλες, με στόχο τον ολόπλευρο διαφωτισμό της δόμησης της παιδικής προσωπικότητας.



## Βιβλιογραφία

- Bowlby, J. (1984, αναθεωρημένη έκδοση: πρώτη έκδοση, 1969). *Attachment and Loss*, τ. 1, Attachment. Harmondsworth: Penguin.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across Cultures: a view from the other side*. London: Lawrence Erlbaum.
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Tobin, J. – Wu, H. – Davidson, D. (1989). *Pre-school in three Cultures*. New Haven: Yale University Press.
- Nsamenang, B. & Lamb, E. (1988). Parent interview guide. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Kantor, R., Elgas, P. & Fernie, D. (1989). «First the look and then the sound. Creating conversations at circle time». *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 443-448.
- Goncu, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-106.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trevarthen, C. (1975). «Universal cooperative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents». In Jahonda, G. – Lewis, and M. (eds) *Acquiring culture: Cross-cultural studies in child development*. London: Croom Helm.
- Mead, G. (1962, πρώτη έκδοση 1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Piaget, J. (1971, πρώτη έκδοση 1953). «How children form mathematical concepts». *Contemporary Psychology: readings from Scientific American*. San Francisco: Calif., W.H. Freeman.