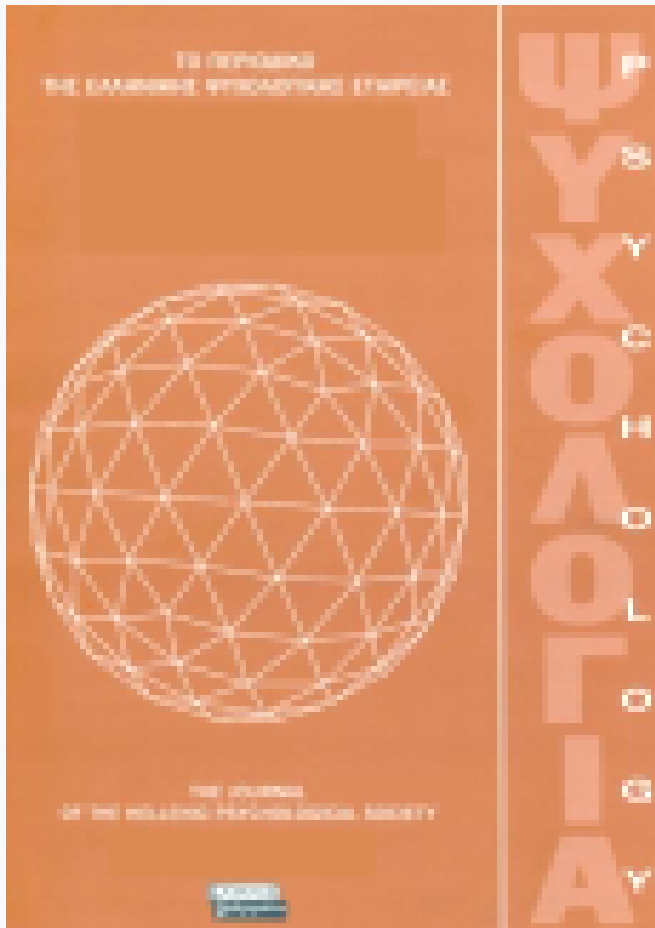


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 1, No 2 (1992)



Παιδαγωγική του Διαλόγου: Όψεις ενός επιστημονικού και πολιτικού λάθους

Γιάννης Κουγιουμουτζάκης

doi: [10.12681/psy_hps.24142](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24142)

Copyright © 2020, Γιάννης Κουγιουμουτζάκης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Κουγιουμουτζάκης Γ. (2020). Παιδαγωγική του Διαλόγου: Όψεις ενός επιστημονικού και πολιτικού λάθους. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 1(2), 1–26. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24142

Παιδαγωγική του Διαλόγου: Όψεις ενός επιστημονικού και πολιτικού λάθους

Γιάννης Κουγιουμουτζάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι οι μονομερείς ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές, και άλλες αναλύσεις, όσο χρήσιμες και αν είναι, δεν επαρκούν για την κατανόηση του πολύπλοκου προβλήματος της ποιότητας της προσχολικής αγωγής. Η θέση αυτή παραδειγματοποιείται με την περιγραφή των βασικών θέσεων και με την κριτική εξέταση του τρόπου επιστημονικής οικοδόμησης, πολιτικής νομιμοποίησης, εφαρμογής και εγκατάλειψης ενός σοιηδικού προσχολικού προγράμματος, το οποίο λέγεται ότι βραδύνηκε στις θεωρίες των J. Piaget, E. Erikson, G. H. Mead και P. Freire.

Το άρθρο επικεντρώνεται στο πρόβλημα της ποιότητας της προσχολικής αγωγής, δηλαδή σε ένα καθημερινό πρόβλημα εκατομμυρίων βρεφών, νηπίων και γονέων. Στο πρώτο μέρος της εργασίας εξετάζεται η προσφορά και τα όρια των γνώσεων της Εξελικτικής Ψυχολογίας, η πολυπλοκότητα του προβλήματος και η διαπλοκή ψυχολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται οι στόχοι και η οργάνωση της σοιηδικής προσχολικής αγωγής, οι βασικές θέσεις ενός προσχολικού προγράμματος, η εφαρμογή, η επίσημη αποκήρυξη, η εγκατάλειψη και η αποτίμηση των σινεπειών του. Στο τρίτο μέρος εξετάζεται η κριτική που ασκήθηκε στο πρόγραμμα αυτό στη Σουηδία και τα κενά της. Στο τέταρτο μέρος συνοψίζονται τα πολιτικά και επιστημονικά λάθη που οδήγησαν στην οικοδόμηση και την εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Διαλόγου και η εργασία κλείνει με μια σύντομη συζήτηση.

Τα πρώτα κέντρα προσχολικής αγωγής λειτούργησαν στις αρχές του προηγούμενου αιώνα στην Ευρώπη και στη συνέχεια στη

Βόρειο Αμερική. Τούτο έγινε εξαιτίας της εισόδου της γυναίκας στη βιομηχανική παραγωγή και όχι γιατί υπήρχε κάποια θεωρία που υποστήριζε τις θετικές ή τις αρνητικές συνέπειες της εξωοικογενειακής μέριμνας των βρεφών και των νηπίων. Καρποί των κοινωνικών ανακατατάξεων, της βιομηχανικής επανάστασης και της αναδιάταξης των ρόλων των δύο φύλων, τα προσχολικά προγράμματα αναπτύχθηκαν μετά την έναρξη λειτουργίας των προσχολικών κέντρων. Σήμερα, που διαρκώς αυξάνει ο αριθμός των εργαζόμενων μητέρων, αλλά και η ρήξη των οικογενειακών δεσμών (π.χ. η γιαγιά στο χωριό και η εργαζόμενη κόρη στην πόλη), η ποιότητα της προσχολικής αγωγής είναι μια πρόκληση για την κοινωνία και την επιστήμη. Δεν υπάρχει σήμερα κράτος που η προσχολική του αγωγή (σε επίπεδο οργάνωσης και ποιότητας) να υπηρετεί ταυτόχρονα τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, τις ανάγκες της οικογένειας και των νηπιαγωγών και τις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες του τόπου. Κανένα κράτος δε διαθέτει την απαραίτητη κτιριακή υποδομή, τον αναγκαίο αριθμό νη-

πιαγωγών και τις ανάλογες θέσεις στα δημόσια προσχολικά κέντρα που να καλύπτουν τη ζήτηση από πλευράς γονέων. Τα κενά καλύπτονται είτε από τον ιδιωτικό τομέα, όπου συχνά ανθεί η εμπορευματοποίηση, χωρίς πάντα να υπάρχει ποιότητα μέριμνας, είτε από ορισμένες γυναικές, οι οποίες συχνά, αντί να μεριμνούν, απλώς "βλέπουν" το βρέφος και το νήπιο.

Επίσης, σήμερα δεν υπάρχει κάποιος τύπος προσχολικού προγράμματος κοινά αποδεκτός, στα βασικά του τουλάχιστον σημεία, από τους ειδικούς της προσχολικής αγωγής. Οι συζητήσεις των ειδικών επιστημόνων πάνω στο ερώτημα των συνεπειών (θετικών ή αρνητικών, μόνιμων ή παροδικών) της προσχολικής εμπειρίας συνεχίζονται χωρίς διακοπή εδώ και 200 περίπου χρόνια (Clarke-Stewart, 1982, 1984, 1989. Belsky, 1984, 1988. Hilgard, 1987).

Η πολυπλοκότητα του προβλήματος ήταν γνωστή από τον προηγούμενο αιώνα (βλ. Hilgard, 1987). Αυτό όμως δεν εμποδίζει, ακόμη και σήμερα, αρκετούς πολιτικούς και επιστήμονες να υποστηρίζουν, με ένα εντελώς ντετερμινιστικό τρόπο, ότι αν σχεδιαστεί η α ή β μορφή προσχολικής αγωγής, τότε θα έχουμε τα χ ή ψ χαρακτηριστικά στους αυριανούς πολίτες. Η διαδεδομένη αυτή δοξασία χαρακτηρίζεται από ένα επίπλαστο ενδιαφέρον για τα ζητήματα της προσχολικής αγωγής. Συνήθως οι υποστηρικτές της παραβλέπουν ή αγνοούν εντελώς τους παράγοντες της ψυχολογικής ανάπτυξης, γνωρίζουν αλλά παρασιωπούν την επίδραση της ιδεολογίας στην οικοδόμηση των προσχολικών προγραμμάτων, προωθούν ή καθλώνουν τη λειτουργία της προσχολικής μέριμνας στο όνομα άλλων οικονομικών, πολιτικών ή εθνικών σκοπιμοτήτων ή αναγκών, παραβλέπουν ή ενδιαφέρονται σιγχυριακά για την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις συνθήκες και τα κίνητρα εργασίας των νηπιαγωγών και ελάχιστα μόνο φορές σκοποθετούν κατά κύριο λόγο την κάλυψη των αναγκών των βρεφών, των νηπίων και των γονέων.

Η Εξελικτική Ψυχολογία ως βάση για την εκπαιδευτική πράξη

Τα όρια των γνώσεων και των εφαρμογών της Εξελικτικής Ψυχολογίας

Από τη σκοπιά της Εξελικτικής Ψυχολογίας οι σχετικές μελέτες δείχνουν ότι η προσχολική εμπειρία και οι συνέπειές της (συχνά παροδικές) στην ανάπτυξη των παιδιών είναι φαινόμενα εξαιρετικά σύνθετα. Αυτά, μεταξύ των άλλων, εξαρτώνται από την ηλικία εισόδου του παιδιού στο κέντρο προσχολικής αγωγής, τις γονεϊκές σχέσεις, την ποιότητα της σχέσης νηπιαγωγού-βρέφους/νηπίου, την ποιότητα της σχέσης βρέφους/νηπίου-μητέρας μετά την επιστροφή της τελευταίας από το χώρο εργασίας, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, τον αριθμό των νηπίων/βρεφών ανά νηπιαγωγό, την ποιότητα εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, τον τύπο του εφαρμοζόμενου προσχολικού προγράμματος, κτλ. (Campas & Sachs, 1991. Haskins, 1989. Kagan, Kearsley & Zelazo, 1978. Plews, Mooney & Creeser, 1990. Shaffer, 1989).

Αν και στις μέρες μας η στάση των εξελικτικών ψυχολόγων φαίνεται ότι είναι θετική ως προς τη συμμετοχή του παιδιού σε κέντρα σοβαρά οργανωμένης προσχολικής μέριμνας, μια κριτική θεώρηση των πρόσφατων σχετικών ερευνητικών δεδομένων δείχνει, νομίζω, ότι δεν αρκεί πια να λέμε ένα ναι ή ένα όχι στη μετακίνηση όλων των παιδιών από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον.

Η πλειοψηφία των μελετών που διερεύνησαν την επίδραση της προσχολικής αγωγής στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών δείχνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που ανατρέφονται στο σπίτι και σε εκείνα που συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή. Ακόμη και όταν στα τελευταία φαίνεται

ότι υπάρχει κάποιο νοητικό κέρδος, από εξαφανίζεται σύντομα. Τα ευρήματα αυτά αφορούν παιδιά της μέσης αστικής τάξης. Αντίθετα έχει βρεθεί ότι προσχολικά προγράμματα, ειδικά σχεδιασμένα για να προσφέρουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, δρουν θετικά στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η συμμετοχή των παιδιών αυτών στην ειδικά σχεδιασμένη προσχολική αγωγή δεν αυξάνει τη “νοημοσύνη” τους, αλλά προσφέρει ερεθίσματα που, για συγκεκριμένους λόγους, αποσιωπάζουν από το σπίτι τους και που θεωρούνται κρίσιμα για τη γνωστική ανάπτυξη των πρώτων χρόνων. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι συμφωνούν ως προς την παραπάνω ερμηνεία (βλ. Belsky, 1988. Clarke-Stewart, 1989). Διαφωνούν όμως ως προς τις επιδράσεις της προσχολικής αγωγής στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.

Για τη συναισθηματική ανάπτυξη, και πιο ειδικά για τη σχέση μητέρας-βρέφους/νηπίου, οι περισσότερες μελέτες δε βρίσκουν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα του δεσμού ανάμεσα στις δύο ομάδες (Clarke-Stewart, 1989). Η Belsky (1988) επικαλείται κάποιες πρόσφατες μελέτες που δείχνουν ότι τα παιδιά της προσχολικής αγωγής είναι λιγότερο προσαρμοσμένα κατά τη διάρκεια των βρεφικών και νηπιακών χρόνων και περισσότερο επιθετικά και μη κοινωνικά στα οκτώ με δέκα χρόνια. Σωστά, νομίζω, η Clarke-Stewart (1989) παρατηρεί ότι η ποιότητα της σχέσης μητέρας-βρέφους/νηπίου δεν εξαρτάται μόνο από το αν η μητέρα εργάζεται, αλλά και από άλλους προσωπικούς, ενδο- και εξω-οικογενειακούς παράγοντες, τους οποίους η Belsky (1988) παραβλέπει. Η διαφωνία όμως εξακολουθεί να υφίσταται στο κρίσιμο αυτό θέμα. Σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη, η Belsky υποστηρίζει ότι σε σύγκριση με τα παιδιά που ανατρέφονται στο σπίτι, τα παιδιά της προσχολικής αγωγής είναι πιο κοινωνικά, πιο συνεργατικά και πιο “εμπραθητικά” (empathic). Συχνά όμως φαίνεται ότι είναι πιο επιθετικά και διεκδικητι-

κά με τους συνομηλίκους και λιγότερο συνεργάσιμα με τους ενήλικες. Εκείνα που ανατρέφονται στο σπίτι φαίνεται ότι συνεργάζονται περισσότερο με τους ενήλικες και είναι λιγότερο ανοικτά στις παρτές των συνομηλίκων. Όμως η Clarke-Stewart (1989) ισχυρίζεται ότι αυτό που η Belsky αποκαλεί επιθετική συμπεριφορά πιθανόν να αντανακλά τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία του παιδιού που συμμετέχει στην προσχολική αγωγή. Η διαφωνία στην ερμηνεία είναι σαφής, αν και τα ευρήματα δείχνουν κάποιες ενδιαφέρουσες τάσεις, όπως ότι τα παιδιά της προσχολικής αγωγής συχνά είναι πιο συνεργάσιμα με τους συνομηλίκους και τα παιδιά της άλλης ομάδας με τους ενήλικες.

Δύο σταθερά ευρήματα των σχετικών μελετών είναι τα εξής: (α) Όσο πιο μακριά η ομάδα των παιδιών στο κέντρο προσχολικής αγωγής, όσο πιο έμπειρο και ειδικευμένο το προσωπικό, τόσο καλύτερη είναι η ποιότητα της αγωγής. Στις περιπτώσεις αυτές οι παιδαγωγοί επικοινωνούν πιο άμεσα με τα παιδιά, αναπτύσσουν πιο εύκολα συναισθηματικούς δεσμούς, είναι λιγότερο ανιστροί με τα βρέφη και τα νήπια. Αυτά με τη σειρά τους δείχνουν περισσότερη διανοητική ετοιμότητα, νιώθουν πιο ασφαλή και συμπεριφέρονται πιο ανεξάρτητα. (β) Κάθε τύπος προσχολικού προγράμματος (ανοικτός, κλειστός, συνδιασμός των δύο) έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και πιο κατάλληλα θεωρούνται τα “ενδιάμεσα” προγράμματα, όπου υπάρχει ένας συνδιασμός προκαθορισμένων δραστηριοτήτων με συχνές ευκαιρίες για ελεύθερες δραστηριότητες (Belsky, 1988. Clarke-Stewart, 1984, 1989. Hoffman, 1984. Scarlett, 1983).

Τρεις πολύ συγκεκριμένοι λόγοι κάνουν κάποιο να δει με επιφύλαξη τις δυο ακραίες, κατά τη γνώμη μου, θέσεις που εκπροσωπούν η Clarke-Stewart (ανεπιφύλακτα να στην προσχολική αγωγή) και η Belsky (όχι, κατά τη διάρκεια των βρεφικών χρόνων). Ο πρώτος λόγος είναι μεθοδολογικός, ο δεύτερος πρακτικός και ο τρίτος αναφέρεται στη μορφή πολλών ψυχολογικών μελετών.

Μεθοδολογικά προβλήματα

Το ότι χρειάζονται πιο προσεγμένες, από μεθοδολογική άποψη, ερευνητικές εργασίες γίνεται φανερό από τους ακόλουθους τρεις λόγους:

1) Συνιστά μεθοδολογικό λάθος να συγκρίνεται η επίδραση της ενδο-οικογενειακής εμπειρίας των παιδιών που ανατρέφονται στο σπίτι με την επίδραση της προσχολικής εμπειρίας εκείνων που συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή. Τα τελευταία έχουν ενδο-οικογενειακή εμπειρία, η οποία δρα στην ανάπτυξή τους και η δράση αυτή παρκαλείται στις περισσότερες σχετικές μελέτες.

2) Ο σχεδιασμός της έρευνας, η επιλογή των μεταβλητών προς ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, ούτως ή άλλως, αντανακλούν τις συγκεκριμένες θεωρητικές προτιμήσεις του ερευνητή, με αποτέλεσμα να παραβλέπεται το πεδίο της ψυχολογικής ανάπτυξης που δεν καλύπτει η προτιμώμενη θεωρία. Για παράδειγμα, αν κάποιος θέλει να μελετήσει την ποιότητα της σχέσης μητέρας-βρέφους / νηπίου και επιχειρήσει να την ερευνήσει με τη δοκιμασία “του φόβου του ξένου” της Ainsworth, εύκολα μπορεί να φτάσει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή έχουν ή θα έχουν κάποιες συναισθηματικές διαταραχές. Το συμπέρασμα αυτό ενδέχεται να υποστηριχθεί παρά το γεγονός ότι οι διαταραχές παρουσιάζονται και στα παιδιά που ανατρέφονται στο σπίτι τους και βέβαια παρά το γεγονός ότι η σχέση αυτή περιέχει πολλές μητρικές και βρεφονηπιακές συμπεριφορές, τις οποίες η θεωρία του Bowlby και της Ainsworth δεν έχει μελετήσει, εξαιτίας του κλινικού προσανατολισμού της. Η περιορισμένη ερευνητική σκοπιά καθιστά ορισμένα συμπεράσματα πρόωρα και αμφίβολης εγκυρότητας, όπως την υποτιθέμενη σχέση προσχολικής εμπειρίας και επιθετικής συμπεριφοράς στα οκτώ με δέκα χρόνια (Belsky, 1988).

3) Στις περισσότερες μελέτες ερευνάται η επίδραση της προσχολικής εμπειρίας (ανε-

ξάρτητη μεταβλητή) στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (εξαρτημένες μεταβλητές). Λόγοι χώρου δεν επιτρέπουν μια περιγραφή των σχετικών ερευνητικών σχεδιασμών και των υφερπουσών θεωρητικών υποθέσεων (βλ. Μάνου, 1980, σ. 16-17). Εκτός από τις σινάφειες, των οποίων συχνά παρκαλείται η διερεύνηση, θα μπορούσε κάποιος να σκεφτεί και την αντίστροφη αιτιώδη σχέση, για παράδειγμα την επίδραση της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, το χρόνο εισόδου στο νηπιαγωγείο (ανεξάρτητες μεταβλητές) στο χρόνο προσαρμογής στην ομάδα, στις σχέσεις με τη νηπιαγωγό και τους συνομηλίκους κτλ. (εξαρτημένες μεταβλητές). Μια τέτοια υπόθεση όμως προϋποθέτει αποδοχή κάποιων νέων εξελικτικών θεωριών που, βασισμένες στα ευρήματα των τελευταίων 25 χρόνων, υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές ψυχολογικές θεωρίες είχαν υποτιμήσει τις ικανότητες των βρεφών και των νηπίων. Σύμφωνα με τις νέες εξελικτικές θεωρίες, τα βρέφη που πάνε, για παράδειγμα, το 12ο μήνα στο βρεφικό σταθμό, έχουν ήδη ζήσει κοινωνικές εμπειρίες συναισθηματικής υφής που προϋποθέτουν ένα καλά εξοπλισμένο νου-εξαρχής διυποκειμενικό, συνεργατικό νου. Άρα το νηπιαγωγείο δεν είναι ο πρώτος φορέας “κοινωνικοποίησης”. Το πρώτο εξάμηνο μετά τον τοκετό τα βρέφη έχουν ήδη παίξει το ρόλο του “δασκάλου” προς τη μάνα-μαθήτριά του παιδιού της και στη συνέχεια οι ρόλοι εναλλάσσονται (βλ. Trevarthen, 1977, 1982, 1992a, 1992b. Trevarthen & Logotheti, 1987. Kugioumoutzakis, in press. Κουγιουμουτζάκης, 1992a, 1992β). Μια τέτοια θεώρηση δεν αλλάζει μόνο τη μεθοδολογία της έρευνας αλλά και τη λογική της ερμηνείας. Η εμπειρία της προσχολικής αγωγής έπεται της θεμελιώδους οικογενειακής εμπειρίας και στη συνέχεια συνυπάρχουν. Το πρόβλημα είναι αν το σπίτι και το νηπιαγωγείο δρουν συμπληρωματικά και θετικά ή ανταγωνιστικά και διχαστικά για το βρέφος και το νήπιο.

Η παιδαγωγική εφαρμογή των εξελικτικών θεωριών

Η παιδαγωγική εφαρμογή των ψυχολογικών θεωριών είναι πολύ διαδεδομένο φαινόμενο. Για πολλούς ψυχολόγους και παιδαγωγούς είναι σχεδόν αυτονόητη. Ας δούμε σύντομα το παράδειγμα της θεωρίας του Piaget. Εκείνοι που πιστεύουν ότι η θεωρία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στην προσχολική αγωγή αντιμετωπίζουν, μεταξύ των άλλων, το ακόλουθο δίλημμα. Πρέπει, σύμφωνα με τη θεωρία, να διδάσκονται στην προσχολική αγωγή οι έννοιες που μελέτησε ο Piaget; Χρειάζεται δηλαδή τα νήπια να διδαχτούν ή να ανακαλύψουν μόνα τους πώς να σειροθετούν ραβδάκια ή κοίτσες διαφορετικών μεγεθών, για να εκτιμηθεί το στάδιο ανάπτυξής τους, αλλά και για να βοηθηθούν να “περάσουν” από την ενορατική και συμβολική σκέψη του σταδίου της προ-πραξιακής νοημοσύνης στις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις του επόμενου σταδίου;

Η θέση του Piaget (1973, σ. 26) στο ερώτημα αυτό ήταν γενική, αν και κάποιος θα περίμενε ότι θα υποστήριζε την ανακάλυψη παρά τη διδασκαλία των εννοιών αυτών. Πάντως ο Piaget απέφυγε να πάρει θέση. Ας σημειωθεί ότι το ερώτημα τέθηκε όχι από τον ίδιο, αλλά από τους ειδικούς που θέλησαν να μετατρέψουν τη θεωρία του σε παιδαγωγική πράξη. Κάποιοι, όπως η Lavatelli (1970, 1971) διδάσκουν αντί να αφήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν (όπως προβλέπει η θεωρία) τις έννοιες του αριθμού, του χώρου, της ταξινόμησης, της μέτρησης και της διάταξης κατά μέγεθος. Κάποιοι άλλοι δομούν κατάλληλα το περιβάλλον και προσδοκούν ότι τα παιδιά θα τις ανακαλύψουν (Lawton & Hooper, 1978). Τέλος, η Kamii τις χρησιμοποιεί ως διαγνωστικά εργαλεία και τις θεωρεί κάπως χρήσιμες για τη γνωστική ανάπτυξη, χωρίς να διασαφηνίζει αν στο πρόγραμμά της τις διδάσκει ή αφήνει τα παιδιά να τις ανακαλύψουν (Kamii, 1981. Kamii & DeVries, 1979). Παράγωγο της παραπάνω και άλλων διαφωνιών είναι η εφαρμογή στις Η.Π.Α., από

το 1970, τεσσάρων διαφορετικών προσχολικών προγραμμάτων τα οποία βασίζονται στη θεωρία του Piaget. Τα προγράμματα αυτά διαφέρουν ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τους ρόλους νηπιαγωγού και νηπίου, τη δομή του περιβάλλοντος κτλ. Ωστόσο οι δημιουργοί τους ισχυρίζονται ότι μόνο αυτοί έχουν ερμηνεύσει και εφαρμόσει ορθά τη θεωρία του Piaget, ενώ οι αντίπαλοι - παιδαγωγοί και αυτοί - την έχουν παρερμηνεύσει ή διαστρευλώσει (βλ. Kugiumutzakis, 1991).

Κάθε ερευνητής, που επιθυμεί να μεταφράσει και να μετατρέψει τη θεωρία του Piaget σε παιδαγωγική πράξη, πρέπει να εξετάσει από πριν το βαθμό σαφήνειας και συνεκτικότητας της θεωρίας, την ερευνητική υποστήριξη που έχει η θεωρία σε πολύ κρίσιμα θέματα, καθώς και το χρόνο και το χώρο εφαρμογής της. Κριώς όμως πρέπει να εξετάσει αν η θεωρία έχει δημιουργηθεί για να εφαρμοστεί στην παιδαγωγική πράξη. Στο βαθμό που γνωρίζω, ο Piaget ποτέ δε δημιούργησε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα βασισμένο στη θεωρία του. Οι απόψεις του για την παιδεία ήταν ενδιαφέρουσες και στάθηκαν πηγή έμπνευσης πολλών ερευνητών. Η μετατροπή όμως της θεωρίας του σε παιδαγωγική πράξη δεν είναι αυτονόητη. Αντίθετα, η θεωρία του, μεταξύ άλλων, αξίζει γιατί δείχνει πώς τα παιδιά κατακτούν τη γνώση μόνα τους, έξω από τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία (βλ. Kamii, 1981. Ginsburg, 1981). Επίσης, αν η εφαρμογή της θεωρίας του στην παιδαγωγική πράξη δεν είναι αυτονόητη, εντελώς αυτονόητο είναι, πριν την προσπάθεια εφαρμογής, να τη δει κανείς κριτικά και σε σχέση με τις εναλλακτικές θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης (βλ. Demetriou & Efklides, 1987). Οι εξελικτικές θεωρίες είναι ψυχολογικές θεωρίες και όχι θεωρίες που έχουν οικοδομηθεί για να εφαρμοστούν στην παιδαγωγική πράξη. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι μπορεί να συνδράμουν μερικώς στο δύσκολο έργο της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά όχι να την υποκαταστήσουν. Η εφαρμογή πολλών τύπων (ανοικτών, κλειστών κτλ.) προ-

σχολικών προγραμμάτων, που τις περισσότερες φορές αντανakλούν τις αλληλοσυγκρουόμενες ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες πάνω στις οποίες βσιάζονται (π.χ., των Froebel, Montessori, Agazzi, Decroly, Piaget, Bowlby, Vygotsky, Bettelheim, Spock κ.ά.), και το φαινόμενο διαφορετικών προγραμμάτων, που βσιάζονται στην ίδια θεωρία, μαρτυρούν το μέγεθος της ασυμφωνίας και το μη αυτονόητο της εφαρμογής των ψυχολογικών τουλάχιστον θεωριών στην παιδαγωγική πράξη.

Ο κατακερματισμός της έρευνας

Τέλος κάποιος θα πρέπει να λάβει υπόψη του δύο γεγονότα. Πρώτον, στις ψυχολογικές μελέτες σπάνια εξετάζονται παράλληλα οι ταυτόχρονες επιδράσεις στη βρεφονηπιακή ανάπτυξη της γονεϊκής, της προσχολικής, της τηλεοπτικής εμπειρίας και της εμπειρίας με τα αδέρφια, τους γονείς των γονέων και τις ηλικιακές και διηλικιακές παρές, αλλά και ο ενεργός ή όχι ρόλος του βρέφους και του νηπίου στις παραπάνω αλληλεπιδράσεις. Έτσι τα συμπεράσματα της κατακερματισμένης έρευνας δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένης γενίκευσης εξαιτίας της ερευνητικής τακτικής που τα παρήγαγε. Δεύτερον, η συχνή απουσία από τις ψυχολογικές μελέτες της θεώρησης των κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών, εκπαιδευτικών, φιλοσοφικών και πολιτισμικών παραγόντων είναι ένας επιπλέον βασικός λόγος που μαρτυρεί την ανεπάρκεια και αμφισβητεί τη βιωσιμότητα των λύσεων που βσιάζονται μόνο στην ψυχολογική έρευνα.

Όπως οι κλινικοί ψυχολόγοι πρέπει να επαναξετάσουν τα όρια γνώσης και εφαρμογής της κλινικής ψυχολογίας (Κοινομοιτζίδης, 1991), έτσι νομίζω και οι εξελικτικοί ψυχολόγοι θα πρέπει να κατανοήσουν τους περιορισμούς της θεωρητικής και ερευνητικής εργασίας τους, και αυτό παρά την αναμφισβήτητη πρόοδο του κλάδου τους τα τελευταία 25 χρόνια (Κοινομοιτζίδης, 1992α). Η εφαρμογή όταν και όπου κρίνεται αναγκαία χρειάζεται προσοχή.

Η διαπλοκή μη ψυχολογικών παραγόντων

Στην εισαγωγή τονίστηκε ποιος παράγοντες τονίζει, παρασιωπά, αγνοεί και παραβλέπει η ντετερμινιστική δοξασία που σχεδιάζει προσχολικά προγράμματα και προσδοκά συγκεκριμένα γνωρίσματα στους αυριανούς πολίτες. Στις περιπτώσεις αυτές αποσιωπάται η επίδραση της ιδεολογίας στην οικοδόμηση των προσχολικών προγραμμάτων και η επίδραση των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων στην προώθηση ή την καθήλωση της λειτουργίας της προσχολικής αγωγής. Αντιπροσωπευτικά είναι τα παραδείγματα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και των Η.Π.Α., αντίστοιχα.

Ως προς την επίδραση της ιδεολογίας, χαρακτηριστικό είναι το πρόγραμμα που περιγράφει η Köhler (1980) στο έργο της με τίτλο "Τα εγγονάκια του Λένιν: Ανατροφή, νηπιαγωγείο και οικογένεια στη Σοβιετική Ένωση". Στο έργο αυτό είναι σαφής η άκαμπτη πίστη κάποιων πρώην σοβιετικών επιστημόνων και πολιτικών, να "παράγουν" καλούς σοβιετικούς πολίτες με τη δημιουργία ενός κλειστού, κολλεκτιβικά προσανατολισμένου, προσχολικού προγράμματος, αδιαφορώντας αν κάποιες βρεφονηπιακές και γονεϊκές ανάγκες και δυνατότητες δεν ερμηνεύονται από τις υπάρχουσες ιδεολογίες, συχνά δε η κάλυψη και η πραγμάτωσή τους εμποδίζονται από συγκεκριμένες, ιδεολογικής μορφής, απαγορεύσεις (βλ. Damon, 1983. Rogoff, 1990. Trevarthen, 1990).

Μια συγκριτική θεώρηση της ιστορίας της προσχολικής αγωγής στη Γαλλία, Σουηδία, Ελλάδα, Ελβετία, Ισραήλ, Αγγλία, Η.Π.Α., πρώην Σοβιετική Ένωση και Κίνα δείχνει, νομίζω, ότι η λειτουργία και η προώθηση της προσχολικής αγωγής καθορίζονται περισσότερο από τις κοινωνικές, οικονομικές και εθνικές ανάγκες κάθε χώρας παρά από τις ανάγκες των βρεφών, των νηπίων, των γονέων και των νηπιαγωγών (Bronfenbrenner, 1970. Clarke-Stewart, 1982. Dahlberg & Asén, 1986. Hilgard, 1987. Hoffman, 1984.

Köhler, 1980. Zaporozhets & Elkonin, 1971. Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981). Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα που υποστηρίζουν την παραπάνω διαπίστωση, με πιο χαρακτηριστικά εκείνα της Σουηδίας (που αναλύεται παρακάτω) και των Η.Π.Α. Στις Η.Π.Α. το 1933 η κυβέρνηση διέθεσε χρήματα για την κρατική προσχολική μέριμνα προκειμένου να καλύψει το οξύ πρόβλημα ανεργίας των δασκάλων, των νοσηλευτών, των μαγείρων και των θυρωρών - έτσι η κάλυψη των αναγκών των παραπάνω ανέργων οδήγησε στη μερική κάλυψη των αναγκών των νηπίων και των γονέων και όχι γιατί οι τελευταίες αξίζαν αυτές καθαιρέτως να καλυφθούν. Πέντε χρόνια αργότερα, το 1938, σταμάτησε η χρηματοδότηση εξαιτίας του υψηλού κόστους, ενώ τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1942, υποστηρίχθηκε η επαναλειτουργία των προσχολικών κέντρων ένεκα της εισόδου των Η.Π.Α. στον πόλεμο και της εισόδου των γυναικών στις θέσεις εργασίας των πολεμικών βιομηχανιών. Το 1946 σταμάτησε πάλι η χρηματοδότηση και ανξήθηκε η προκατάληψη εναντίον των εργαζόμενων γυναικών, προκατάληψη που είχε υποχωρήσει στη διάρκεια του πολέμου στο όνομα του πατριωτισμού, όπως παρατηρεί η Clarke-Stewart (1982, σ. 37-41). Η κρατική υποστήριξη ξανάρχισε στις Η.Π.Α. το 1965 (βλ. Hilgard, 1987).

Τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν, νομίζω, τη διαπλοκή μιας πλειάδας παραγόντων στο πρόβλημα της λειτουργίας και της ποιότητας της προσχολικής αγωγής. Βέβαια δεν ειδικεύουν πώς τελικά οικοδομείται και εφαρμόζεται ένα προσχολικό πρόγραμμα. Αυτή ακριβώς η ειδικευση περιγράφεται στα επόμενα τρία μέρη της εργασίας. Η επιλογή της ανάλυσης του προσχολικού προγράμματος της Σουηδίας έγινε γιατί ως περιπλοκή χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα επιστημονικά και πολιτικά λάθη, τα οποία - και αυτό είναι σημαντικό - αναγνωρίστηκαν από τη σουηδική επιστήμη και πολιτεία, αλλά και γιατί οι Σουηδοί προσφέρουν αφειδώς κάθε είδους πληροφορία ή ερευνητικό υλικό που τους ζητείται από τους μελετητές.

Η Παιδαγωγική του Διαλόγου

Η οργάνωση και οι στόχοι της σουηδικής προσχολικής αγωγής

Οι Σουηδοί άρχισαν να αντιμετωπίζουν σοβαρά τα προβλήματα της προσχολικής αγωγής μόνο το 1968. Έτσι και αν καθυστέρησαν συγκριτικά με άλλα κράτη, γεγονός είναι ότι στάθηκαν πρωτοπόροι στην οργάνωση και τη διατύπωση των στόχων της προσχολικής αγωγής. Κάθε χρόνο ειδικοί από πολλά κράτη επισκέπτονται τη Σουηδία για να μελετήσουν από κοντά τα οργανωτικά, κοινωνικά και νομικά βήματα των Σουηδών στον τομέα της προσχολικής μέριμνας. Η μελετημένη και λειτουργική κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων, η δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθλαψη των βρεφών και των νηπίων, η δωρεάν ή πολύ χαμηλού κόστους επιβίβαση για τους γονείς που τα παιδιά τους συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή, οι πρωτοποριακές νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως το δικαίωμα πατρικής άδειας μετά τον τοκετό, η προτεραιότητα εγγραφής στην προσχολική αγωγή των βρεφών και νηπίων με γλωσσικά, σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά προβλήματα με στόχο την ενσωμάτωσή τους στις ομάδες των "φυσιολογικών" παιδιών, μαρτυρούν την επιτυχία των Σουηδών στο επίπεδο της οργάνωσης.

Στη Σουηδία η προσχολική αγωγή αποτελεί τμήμα της κρατικής μέριμνας για παιδιά ηλικίας επτά μηνών έως επτά ετών. Η αγωγή δεν είναι υποχρεωτική. Οι κοινότητες όμως είναι υποχρεωμένες να προσφέρουν θέσεις σε όλα τα εξάχρονα που οι γονείς τους θα το ζητήσουν. Πάνω από 90% των εξάχρονων παρακολουθεί κάποια από τις τέσσερις μορφές προσχολικής αγωγής, για τρεις ή παραπάνω ώρες την ημέρα:

1) *Παιδικό Σταθμό*: για παιδιά που και οι δυο γονείς είναι εργαζόμενοι ή φοιτητές. Υπάρχουν τρεις τρόποι ομαδοποίησης: παιδιά ηλικίας 1-3 χρόνων σε ομάδες 10 ατόμων

που φροντίζονται από 2 νηπιαγωγούς (αναλογία 5:1), παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων σε ομάδες των 15 ατόμων που φροντίζονται από 2 νηπιαγωγούς (αναλογία 8:1 περίπου) και διηλεκτρικές ομάδες 10 βρεφών και νηπίων που φροντίζονται από 2 νηπιαγωγούς. Τα αδέρφια μπορούν να μείνουν στην ίδια ομάδα.

2) *Οικογενειακοί Παιδικοί Σταθμοί*: μια μητέρα, η οποία έχει κριθεί κατάλληλη για βρεφονηπιοκόμος, έχει προσληφθεί από την κοινότητα και μαζί με το δικό της παιδί φροντίζει το πολύ τέσσερα άλλα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το 34% των παιδιών προσχολικής ηλικίας φροντίζονται σε παιδικούς ή σε οικογενειακούς παιδικούς σταθμούς. Και στις δύο περιπτώσεις οι γονείς πληρώνουν το 10% του κόστους μιας θέσης και το 90% πληρώνεται από την κοινότητα.

3) *Νηπιαγωγεία*: για παιδιά ηλικίας 4-7 χρόνων σε ομάδες των 15 έως 20 ατόμων που φροντίζονται από δύο νηπιαγωγούς. Το κόστος επιβαρύνει 100% τους γονείς, εκτός από τις περιπτώσεις των εξαχρονων. Στα νηπιαγωγεία προτιμούνται παιδιά με τον ένα μόνο γονέα εργαζόμενο.

4) *Ανοιχτά Νηπιαγωγεία*: λειτουργούν ως κέντρα επαφής παιδιών, γονέων και βρεφονηπιοκόμων στην οικιστική περιοχή που διαμένει η οικογένεια. Η συμμετοχή είναι δωρεάν, αρκεί το παιδί να συνοδεύεται πάντα από ένα γονέα, ο οποίος συμμετέχει στη φροντίδα που προσφέρει το ανοιχτό νηπιαγωγείο (S. C. B., 1983. *Socialstyrelsen*, 1983. *SOU*, 1972: 26, 27).

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1975, ως γενικοί στόχοι της σουηδικής προσχολικής αγωγής ορίστηκαν η προαγωγή της δημοκρατίας, της ισότητας, της ισοτιμίας των δύο φύλων, της αλληλεγγύης και της ευθύνης. Στους ειδικούς στόχους τονίζεται ότι, σε συνεργασία με τους γονείς, η προσχολική αγωγή θα πρέπει να προσφέρει σε κάθε παιδί τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις για να αναπτύξει πλούσια και πολύπλευρα τις συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές δυνατότητές του (*Socialstyrelsen*, 1983).

Το 1968 μια ομάδα επιστημόνων και πο-

λιτικών κλήθηκε από την πολιτεία να μελετήσει και να προτείνει στη βουλή το πιο κατάλληλο για τα παιδιά και την κοινωνία προσχολικό πρόγραμμα. Η επιτροπή εργάστηκε επτά ολόκληρα χρόνια (1968-1975). Τα μέλη της μελέτησαν 20 ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές θεωρίες. Τελικά επέλεξαν να οικοδομήσουν το νέο προσχολικό πρόγραμμα πάνω στις θεωρίες των Jean Piaget, Erik Erikson, George Herbert Mead και Paul Freire. Το πρόγραμμα ονομάστηκε Παιδαγωγική του Διαλόγου (στο εξής θα αναφέρεται ως ΠΔ). Μετά έγινε μια δοκιμαστική εφαρμογή της ΠΔ σε 17 νηπιαγωγεία πέντε κοινότητες και το 1975 άρχισε η εφαρμογή της στα κέντρα προσχολικής αγωγής και στις σχολές νηπιαγωγών, αφού πρώτα οι πολιτικοί όλων των κομμάτων τη νομιμοποίησαν με την ψήφο τους στη βουλή (Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind, 1976. *SOU*, 1972: 26, 27. 1974: 42. 1975: 30, 31, 67).

Κριτήρια επιλογής των τεσσάρων θεωριών

Η επιλογή της θεωρίας του Freire βασίστηκε σε ιδεολογικά και κοινωνικά κριτήρια. Η επιτροπή αναγνωρίζει αυτό το γεγονός (βλ. Selander, 1984) με την επεξήγηση ότι η θεωρία του Freire, και ειδικά οι θέσεις του για το ρόλο του διαλόγου στην εκπαίδευση, ενισχύουν την ιδεολογία της κοινωνίας για τις συνθήκες ανάπτυξης και αγωγής των βρεφών και των νηπίων. Η ιδεολογία αυτή συνοψίζεται στους γενικούς και ειδικούς στόχους της σουηδικής προσχολικής αγωγής. Βέβαια το πιο ενδιαφέρον σημείο στην επιλογή της θεωρίας αυτής είναι ο τρόπος επιστημονικοποίησής της από αρκετούς φορείς της σουηδικής κοινωνίας (βλ. παρακάτω).

Η επιλογή των θεωριών των Piaget, Erikson και Mead βασίστηκε σε επιστημονικά κριτήρια. Η επιτροπή έψαξε να βρει την επιστημονική εκείνη θεωρία η οποία θα ανταποίεσε σε μια πλειάδα κρίσιμων εξελικτικών προβλημάτων (π.χ., ερμηνεία της ψυχολογικής ανάπτυξης ως όλον και ως γίγνεσθαι,

ακριβείς αιτιακές σχέσεις των πρώιμων με τις όψιμες εμπειρίες και συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής πλευράς της ανάπτυξης, κτλ.). Στην απουσία αυτής της θεωρίας, η επιτροπή συμβιβάστηκε με την υιοθέτηση των τριών παρκιπάνω θεωριών οι οποίες και αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της ΠΔ. Σε αντίθεση με τα αμιγή προσχολικά προγράμματα που τα χρόνια εκείνα εφαρμόζονταν σε άλλες χώρες (προγράμματα βασισμένα μόνο στη θεωρία της Montessori ή του Piaget ή του Vygotsky, κ.ά.) η σουηδική επιτροπή επέλεξε το “συνδυασμό” τριών εξελικτικών θεωριών, χωρίς να χρειαστεί να δικαιολογήσει την επιστημονική νομιμότητά τους γιατί και οι τρεις τη διέθεταν.

Οι θεωρίες των Mead και Erikson επελέγησαν γιατί η θεωρία του Piaget δεν ερμήνευε στον επιθυμητό βαθμό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η θεωρία του Mead προσφέρει μια σοφική ερμηνεία της επίδρασης της κοινωνικής επαφής στην ανάπτυξη του εαυτού μέσα από την ανάληψη των ρόλων των άλλων, ενώ παρόλληλα τονίζει την αξία των συμβολικών αλληλεπιδράσεων και του παιχνιδιού στην εξέλιξη. Τονίζει βέβαια ότι βάση της ψυχολογίας θα πρέπει να είναι η παρατηρήσιμη συμπεριφορά, αλλά παρόλληλα επικρίνει την μηγεβιοριστική τακτική της διερεύνησης μόνο των ατόμων, ενώ ο Mead κεντροθετεί στην έρευνά του την επίδραση της κοινωνίας στην ατομική ανάπτυξη (βλ. Joas, 1985). Βέβαια στην ΠΔ επικράτησαν τελικά οι απόψεις των Piaget και Freire, σε μικρότερο βαθμό του Erikson και ελάχιστα οι απόψεις του Mead.

Παρακάτω γίνεται φανερό με ποιο τρόπο εφαρμόστηκε η θεωρία του Erikson στην ΠΔ (π.χ., η ητλιαγωγός πρέπει να ερμηνεύει ψυχοδυναμικά τα κίνητρα της βρεφονηπιακής συμπεριφοράς). Η θεωρία αυτή δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τις σχέσεις των πρώιμων και των όψιμων χρόνων, ερμηνεύει με ψυχοδυναμικό και ψυχοκοινωνικό τρόπο τις οκτώ βασικές περιόδους ανάπτυξης του Εγώ και πιο ειδικά τις τρεις πρώτες περιόδους που ενδιέφεραν τους δημι-

ουργούς της ΠΔ (περίοδοι εμπιστοσύνης - δυσπιστίας, αυτονομίας - αμφιβολίας και πρωτοβουλίας-ενοχής, βλ. Erikson, 1950/1977).

Τέλος η επιλογή της θεωρίας του Piaget έγινε γιατί ήταν η επικρατούσα εξελικτική θεωρία και η μόνη, κατά την επιτροπή, που ερμήνευε τη γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, ήδη από τις δεκαετίες του 1940 και του 1950, είχαν αρχίσει οι προσπάθειες εφαρμογής της θεωρίας στην προσχολική και τη βασική εκπαίδευση, στην Ευρώπη (ειδικά στην Αγγλία) και στη Βόρειο Αμερική. Και αυτό παρά το γεγονός ότι πολύ σύντομα αναγνωρίστηκε η δυσκολία μετασχηματισμού της θεωρίας σε συγκεκριμένες οδηγίες προς τους παιδαγωγούς (βλ. Flavell, 1963. Ginsburg, 1981. Kamii, 1981. Kamii & DeVries, 1979. Lawton & Hooper, 1978). Ας τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι οι γενικές θέσεις του Piaget (1973), για το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, για την ποιότητα της τελευταίας και για τον κρίσιμο ρόλο της Εξελικτικής Ψυχολογίας στην αγωγή των παιδαγωγών, διατηρούν αέθραια την αξία τους μέχρι σήμερα. Αλλά χρειάζεται να σημειωθεί παρόλληλα ότι ο ίδιος ο Piaget ενίσχυσε την προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του στην εκπαιδευτική πράξη, υποστηρίζοντας ότι η πιο “βασική” πλευρά των εφαρμογών της ψυχολογίας στην εκπαίδευση αναφέρεται στην “προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στους νόμους ανάπτυξης της σκέψης” (1970/1972, σ. 188) - και φυσικά εννοούσε τους “νόμους” που προωθούσε η θεωρία του. Συμφωνούσε ότι η προσχολική εκπαίδευση πρέπει “να περιοριστεί σε μια αισθησιοκινητική εκπαίδευση”, η οποία μέσα από την αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού θα οδηγήσει στην “κατανόηση των αριθμητικών εννοιών και μορφών” (Piaget, 1969/1979, σ. 106). Βέβαια ποτέ ο ίδιος δεν ειδίκευσε αυτή την προσχολική “αισθησιοκινητική εκπαίδευση”. Αυτό ήταν έργο άλλων, συμπεριλαμβανομένων και των δημιουργών της ΠΔ, μόνο που για τους τελευταίους οι δυσκολίες ήταν περισσότερες γιατί δεν είχαν να μετατρέψουν μια, αλλά τέσσερις θεωρίες σε ένα προσχολικό πρόγραμμα.

Οι βασικές θέσεις της Παιδαγωγικής του Διαλόγου

Το θεωρητικό μοντέλο της ΠΔ ξεκινά με τη θέση ότι ανάμεσα στα παιδιά και τους παιδαγωγούς πρέπει να υπάρχει ένας συνεχής διάλογος, μια αμοιβαία συναλλαγή συναισθημάτων, εμπειριών και γνώσεων. Στόχος της ΠΔ είναι η συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του βρεφικού και νηπιακού ψυχισμού, καθώς και η αφομοίωση όχι ειδικών συμπεριφορών αλλά κανόνων και αξιών. Γι' αυτό ο παιδαγωγός πρέπει να θεωρεί το παιδί ως ένα σινάνθρωπο που έχει δικές του δυνατότητες για παραπέρα ανάπτυξη. Παράλληλα, ο νηπιαγωγός θα πρέπει να εμπλακεί στις δραστηριότητες του παιδιού και να ερμηνεύει τις πράξεις του ως την έκφραση της βρεφονηπιακής κατανόησης του κόσμου που το περιβάλλει. Το παιδί θα πρέπει να κατανοήσει ότι τίποτε δεν μπορεί να μείνει χωρίς να επανεξεταστεί στο φως νέων δεδομένων μέσα από διαφορετικές προοπτικές. Το παιδί πρέπει επίσης να μάθει να σιλλέγει νέα δεδομένα και με κριτικό νου να φτάνει σε δικά του συμπεράσματα, λύσεις και στάσεις, παρά να μάθει ότι υπάρχουν διαθέσιμες, σωστές, τελειωτικές γνώσεις.

Στην ΠΔ η πείρα του ενήλικα τίθεται στη διάθεση του παιδιού, που τον βιώνει ως ένα σινάνθρωπο που εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αξίες του, ενώ παράλληλα σέβεται και παίρνει θέση - ερμηνευτική θέση - σε ό,τι εκφράζει το παιδί. Η δυναμική συνεργασία και η αμοιβαιότητα της σχέσης τους βοηθούν το παιδί να πιστέψει στον εαυτό του και να αναπτυχθεί σε ένα ελεύθερο σκεπτόμενο και ανεξάρτητο άνθρωπο (SOU, 1972: 26, σ. 46).

Στον τομέα της μάθησης, η ΠΔ, σύμφωνα με τους εμπνευστές της, βασίζεται στη θεωρία του Piaget. Η μάθηση θεωρείται μια δραστήρια διαδικασία. Το παιδί αφήνεται ελεύθερο να αυτενεργεί, να πειραματίζεται, να χειρίζεται αντικείμενα και σύμβολα, να ρωτά, να ψάχνει, να επινοεί, να δίνει μόνο του απαντήσεις. Ο παιδαγωγός διευθετεί με

τέτοιο τρόπο το περιβάλλον, ώστε το παιδί να έχει την εικαιρία να πειραματιστεί και να μάθει μόνο του.

Το ξεπέρασμα της “εγωκεντρικής σκέψης” υποβοηθείται και από την επαφή του παιδιού με τα άλλα παιδιά, τα οποία αποτελούν μια άλλη βασική πηγή μάθησης. Το περιβάλλον πρέπει να δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιστοιχεί στο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης των βρεφών και των νηπίων - ανάπτυξης σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Η επιτροπή παραθέτει συγκεκριμένα πακιδεύματα για τη βαθμιαία κατάκτηση της έννοιας της αντιστροφικότητας, του βάρους, του μήκους κτλ. μέσα στους *Σταθμούς Δραστηριοτήτων*, όπου το υλικό, τα παιχνίδια και τα άλλα μέσα που οδηγούν σε συγγενείς δραστηριότητες τοποθετούνται στον ίδιο χώρο. Τα παιδιά μαθαίνουν τη θέση των διαφόρων αντικειμένων, τα παίρνουν, τα παίζουν και τα ξαναβάζουν στη θέση τους. Παράδειγμα Σταθμού Δραστηριοτήτων για τις συγγενείς δραστηριότητες της κοπτικής, της ζωγραφικής, του σχεδίου και της χαρτοκολλητικής είναι ο χώρος εκείνος που διαθέτει άφθονα υλικά και μεγάλες εικόνες στον τοίχο που αναπαριστούν και οδηγούν τα παιδιά πώς να κόψουν το χαρτί, πώς να αναμείξουν τα χρώματα κτλ. Ο κάθε σταθμός συμπληρώνεται από είδη καθαριότητας για να προαχθεί η μάθηση του νοικοκυριού. Έτσι το παιδί εποπτεύει όλη τη διαδικασία μάλλον παρά τμήματά της.

Υποστηρίζεται ότι οι Σταθμοί Δραστηριοτήτων βοηθούν τα παιδιά να λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς να είναι ο ενήλικας εκείνος που θα υπογορεύει το τι και τότε θα παίξει κάθε παιδί. Λέγεται ότι ξαφνικά οι νηπιαγωγοί της ΠΔ διαπίστωσαν ότι έμειναν “άνεργοι”. Τα παιδιά άφηναν άπραγους εκείνους που παλιά ήταν η πηγή των ιδεών του παιγνιδιού, οι μεταφορείς των υλικών, εκείνους που στο τέλος καθάριζαν και έβαζαν τα πράγματα στη θέση τους. Η δυσκολία αποδοχής της απραξίας άρχισε να ξεπερνιέται όταν οι νηπιαγωγοί κατάλαβαν ότι δεν ήταν πια υποχρεωμένες να επιβλέπουν και να κα-

τειφθούν όλα τα παιδιά. Αρχικώς να τα εμπιστεύονται και, με το να έχουν τώρα παραπάνω χρόνο, αρχίσαν να ακούνε το βρεφικό και νηπιακό λόγο, να τα επαινούν και να τους κάνουν κριτική, να τα βοηθούν στο ξεπέραςμα των συζητούσεων, να εμπλέκονται ελεύθερα στις δραστηριότητές τους. Έτσι, σύμφωνα με τους δημιουργούς της ΠΔ, ο παλιός παιδαγωγός που είχε τον έλεγχο των πάντων αντικαταστάθηκε από το νέο παιδαγωγό που υποστήριξε έμπρακτα τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συνάντηση δύο υποκειμένων (Schyl-Bjurman & Strömberg- Lind, 1976. Socialstyrelsen, 1975).

Μέσα στα πλαίσια της ΠΔ, ο παιδαγωγός εκφράζει ελεύθερα τον έπαινο και την κριτική, γιατί θεωρείται ότι και τα δυο βοηθούν το παιδί να συλλάβει όψεις της συμπεριφοράς του και να διαπιστώσει τα σιναισθήματα που προκάλεσε στους άλλους η δράση του. Στην ΠΔ η κριτική και ο έπαινος θεωρούνται μέσα επικοινωνίας. Για τους δημιουργούς της ΠΔ, οι μπηχεβιοριστές τονίζουν την αξία της αμοιβής και τη φειδώ της κριτικής. Στην ΠΔ, όταν ο παιδαγωγός αμοίβει, το κάνει για να εκφράσει δικά του σιναισθήματα. Όταν ένα νήπιο πει στον παιδαγωγό “δες τι έκανα”, ο παιδαγωγός της “παλιάς” παιδαγωγικής θα πει στο νήπιο : “μπράβο σου, είναι πράγματι ωραίο, φύλαξε το στο ντουλάπι σου” ή “πάρτο σπίτι σου να το δείξεις στη μαμιά και στο μπαμπά”. Η ενίσχυση αυτή είναι ένας παραπάνω έπαινος που δέχεται το παιδί από έναν ενήλικα που σχεδόν πάντα αμοίβει, αλλά που δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για το έργο του παιδιού (φύλαξε το/ πήγαινε το σπίτι σου). Ο παιδαγωγός της ΠΔ θα πει: “νομίζω ότι έκανες κάτι όμορφο, μπορείς να μου πεις πώς το έκανες;” Η απάντησή του γίνεται ένασμομα διαλόγου. Το παιδί καταλαβαίνει ότι αυτό που έκανε έχει αξία για τον παιδαγωγό και παράλληλα αποτελεί μέσο επικοινωνίας, η οποία δίδει στη νηπιαγωγό μηνύματα για τα επίπεδα της σκέψης και τον λόγο του παιδιού. Στην ΠΔ ο λόγος αποτελεί το πιο βασικό μέσο διαλόγου. Μέσο που, για να υπηρετήσει

το διάλογο, πρέπει να αναπτυχθεί στα πλαίσια του διαλόγου με έναν ενήλικα που ξέρει να ακούει, να ερμηνεύει, να συνομιλεί, να προσφέρει υλικό για τη φαντασία με παραμύθια, διηγήματα, τραγούδια κτλ. Έναν ενήλικα που προσπαθεί να καταλάβει τι λέει ή τι θέλει να πει το βρέφος και το νήπιο, που δε μιλεί αλλά συνομιλεί με τα παιδιά, που αποφεύγει να μιλεί βρεφικά και να περιεγλά το λόγο τους, που τα κοιτάζει μέσα στα μάτια ως ίσος προς ίσον και που μοιράζεται ελεύθερα μαζί τους νοήματα, σιναισθήματα και εμπειρίες (Socialstyrelsen, 1975, σ. 47-48. Schyl-Bjurman & Strömberg- Lind, 1976, σ. 68-69).

Στην ΠΔ ο παιδαγωγός πρέπει να αποφεύγει ερωτήσεις που περιέχουν το “γιατί” και να προτιμά ερωτήσεις που περιέχουν το “πώς” και το “τι”. Το “γιατί” πρέπει να αποφεύγεται, σύμφωνα με τους δημιουργούς της ΠΔ, για τους ακόλουθους λόγους. Πρώτον, διασπά το διάλογο με το να απαιτεί μια εξήγηση χωρίς να προσφέρει εμπόληψη και κατανόηση. Δεύτερον, υποβάλλει στο παιδί την αίσθηση ότι ένα συμβάν έχει μόνο μια αιτιακή ερμηνεία. Τρίτον, αναγκάζει το παιδί να εξηγήσει για να αποφύγει μια αρνητική αντίδραση του ενήλικα. Τέταρτον, χρησιμοποιείται από τους ενήλικες σε ηθικά ζητήματα ή για τον έλεγχο επιθετικών πράξεων. Αντίθετα, επιβάλλονται οι ερωτήσεις που περιέχουν το “πώς” και το “τι” επειδή, πρώτον, εκείνος που ρωτά εκφράζει το ενδιαφέρον του να ακούσει περισσότερο και παράλληλα δείχνει να θέλει να εμπισθύνει στο πρόβλημα και, δεύτερον, βοηθά το παιδί να “δομήσει τη σκέψη του”, να ερευνήσει ένα πρόβλημα. Περισσότερο σπουδαία θεωρείται η ερώτηση “πώς νιώθεις” γιατί βοηθά το νήπιο να ελευθερώσει τα σιναισθήματα εκείνα που βρισκονται πίσω από τη συμπεριφορά που ο παιδαγωγός μελετά (ό.π., σ.71).

Εκτός από την επίδραση των θεωριών των Piaget, Erikson και Mead, οι δημιουργοί της ΠΔ αναγνωρίζουν ότι η θεωρία τους έχει δεχτεί πολλές επιδράσεις από τη θεωρία του

Freire. Λόγοι χώρου δεν επιτρέπουν μια λεπτομερή περιγραφή βασικών θέσεων του τελευταίου για τη σχέση παιδαγωγού και φτωχού, αναλφάβητου ενήλικα (βλ. Freire, 1972). Πολύ συνοπτικά, ο Freire υποστηρίζει ότι ελπίδα αλλαγής της ανελεύθερης ζωής των φτωχών αποτελεί ο διάλογος. Ποτέ οι φτωχοί δε θα μπορούσαν να αλλάξουν τις απάνθρωπες συνθήκες της ζωής τους, αν δεν καταφέρουν να σινομιλήσουν, να διαβάσουν, να γράψουν, να ανακαλύψουν την πραγματικότητα και ισότητα να διαλέγονται πάνω σε αυτή. Για να υπάρξει διάλογος δε θα πρέπει να υπάρχουν σχέσεις ανωτέρου-κατωτέρου, σχέσεις υποκειμένοι-αντικειμένοι. Διάλογος γίνεται μόνο ανάμεσα σε δυο ανθρώπους-υποκειμένα, αφού ο άνθρωπος πρέπει να είναι υποκείμενο και ποτέ αντικείμενο κανενός. Η παιδεία, βασισμένη πάνω στην ανθρώπινη σκέψη και δράση, πρέπει να πάρει τέτοια μορφή και να αναπτύξει στους ανθρώπους τέτοια συνείδηση και κριτικό νου, που να μπορούν μόνοι τους να αποφασίζουν για τη ζωή τους, παρά να δέχονται παθητικά μια καταπιεστική πραγματικότητα. Με το να αντιδρά, να διαλέγεται, να παίρνει θέση, ο άνθρωπος-υποκείμενο αλλάζει τον εαυτό του, τους άλλους, τον κόσμο, δημιουργεί πολιτισμό. Αυτός ο διάλογος πρέπει να είναι μια ισότιμη σχέση ανάμεσα σε σινοανθρώπους, σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Όταν η σχέση είναι κάθετη (αντι-διάλογος) τότε η επικοινωνία καθίσταται αδύνατη, η αλλαγή ακατόρθωτη και ο ανώτερος ουσιαστικά μονολογεί, σκοτώνοντας τη δημιουργική ικανότητα του κατωτέρου αλλά και τη δική του. Για τον Freire, ο διάλογος είναι μια υπαρκτή αναγκαιότητα, μια πράξη δημιουργίας που στοχεύει στην κατανόηση και στην αλλαγή της πραγματικότητας, στην απελευθέρωση του ανθρώπου από τους δυνάστες του (Freire, 1972. Schyl-Bjurnan & Strömberg-Lind, 1976).

Οι δημιουργοί της ΠΔ ρωτούν: Ποια σχέση έχει ο Freire με μας; Ποιο κοινό σημείο υπάρχει ανάμεσα στα ανήλικα παιδιά της δημοκρατικής Σουηδίας και τους φτωχούς αναλ-

φάβητους ενήλικες της Λατινικής Αμερικής με τους οποίους αυτός εργάστηκε - σημείο τέτοιο που να κάνει αναγκαία την αγωγή και των δύο ομάδων με την παιδαγωγική θεωρία του Freire, ο οποίος έχει επηρεαστεί από τον Υπαρξισμό, το Μαρξισμό και τον Καθολικισμό; Η απάντησή τους έχει δύο σκέλη. Πρώτον, αν τα παιδιά ανατραφούν μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου, ως ενήλικες θα το εκδικάζουν στη σοιηδική κοινωνία, με την προίπιση ότι οι νηπιαγωγοί και οι γονείς θα συμπεριφερθούν ανάλογα. Δεύτερον, στη σοιηδική κοινωνία υπάρχει ένα είδος καταπίεσης, διαφορετικό από εκείνο της Λατινικής Αμερικής, αλλά πάντως υπάρχει. Αν ο διάλογος ήταν αποτελεσματικός στην αγωγή των καταπιεζομένων της Λατινικής Αμερικής, γιατί να μην είναι στην περίπτωση της Σουηδίας; Υποστηρίζεται ότι η "παλιά σοιηδική ταξική κοινωνία ξεπεράστηκε. Τώρα έχουμε νέες διευθετήσεις στα πλαίσια νέων συστημάτων που χαρακτηρίζονται από σχέσεις ανωτέρου-κατωτέρου, σχέσεις που συχνά γίνονται αποδεκτές. Με ανθρώπινους όρους αυτό σινοιστά μια νέα μορφή καταπίεσης. Παράλληλα δεχόμαστε ότι στη Σουηδία πολλοί παραμερίζονται ηττημένοι. Άρα η καταπίεση υπάρχει" (ό.π., σ. 50). Καταπιεστές τελικά θεωρήθηκαν οι γονείς και οι νηπιαγωγοί και καταπιεζόμενα τα βρέφη και τα νήπια της Σουηδίας. Με τη σειρά τους, οι γονείς και οι νηπιαγωγοί ήταν θύματα της ειδικής μορφής καταπίεσης που υπάρχει στην "αταξική" Σουηδία.

Πριν αρχίσει η εφαρμογή της ΠΔ, έγιναν τέσσερις βασικές αλλαγές σχετικές με το θεωρητικό υπόβαθρό της. Πρώτον, έγινε αναδιάρθρωση του χώρου και ανακατανομή των υλικών για να μπορούν να λειτουργήσουν οι Σταθμοί Δραστηριοτήτων (βλ. παραπάνω). Δεύτερον, οργανώθηκαν οι Ομάδες Συνεργασίας, οι οποίες θα συζητούσαν και θα αποφάσιζαν τις δραστηριότητες κάθε νηπιαγωγείου. Οι ομάδες απαρτίζονται: (α) από παιδαγωγούς, (β) από παιδαγωγούς και παιδιά, (γ) από παιδαγωγούς, παιδιά και γονείς και (δ) από παιδαγωγούς και πρόσωπα των ανώ-

τεχνον κλιμακίων. Στις ομάδες β και γ τα παιδιά έπρεπε να προβάλουν και να υποστηρίξουν τις προτάσεις τους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να έχουν κάποια ευθύνη για την υλοποίηση των αποφάσεων. Κάθε πρωί οι παικιάνοι ομάδες α και β συζητούσαν για 30 περίπου λεπτά πάνω στις βασικές δραστηριότητες της ημέρας, ενώ οι ομάδες γ και δ είχαν δύο με τρεις συναντήσεις κάθε εξάμηνο. Τρίτον, τα βρέφη και τα νήπια χωρίστηκαν σε ηλικιακές και διηλικιακές ομάδες, όπως είδαμε παραπάνω. Τέταρτον, έγινε μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών, βήμα κρίσιμο για την επιτυχή εφαρμογή της ΠΔ.

Η μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών

Από την αρχή έγινε φανερό ότι απαιτείται μια αργή διαδικασία αλλαγής των ίδιων των νηπιαγωγών. Άρχισε έτσι μια δοκιμαστική προσπάθεια εφαρμογής της ΠΔ στους νηπιαγωγούς και στα παιδιά 17 νηπιαγωγείων πέντε κοινοτήτων. Σε καθεμιά από τις πέντε κοινότητες, ένας παιδαγωγός καλά καταρτισμένος στην ΠΔ ανέλαβε να μετεκπαιδέσει τους νηπιαγωγούς με ειδικούς κύκλους μαθημάτων και με παραδειγματικές ασκήσεις εφαρμογής της ΠΔ στα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί έπρεπε να δεχτούν τις αρχές της ΠΔ αναθεωρώντας παράλληλα τον προηγούμενο τρόπο εργασίας τους. Στη συνέχεια έπρεπε να εφαρμόσουν την ΠΔ στις σχέσεις τους με τα παιδιά, τους συναδέλφους τους, τους γονείς και τους αρμόδιους των ανώτερων κλιμακίων. Στην ουσία απαιτήθηκε αλλαγή τρόπου ζωής των νηπιαγωγών, μια αναθεώρηση αξιών, στάσεων και ρόλων στον κοινωνικό μακρόκοσμο και στο μικρόκοσμο της προσχολικής αγωγής. Στην αρχή οι δυσκολίες των εκπαιδευτών και των μετεκπαιδευόμενων νηπιαγωγών ήταν μεγάλες. Οι πρώτοι πίστευαν ότι οι νηπιαγωγοί δεν καταλάβαιναν το νέο μήνυμα της ΠΔ και παράλληλα αντιστέκονταν στην αλλαγή που τη θεώρησαν ως κριτική στο μέχρι τότε εκπαιδευτικό έργο τους. Μια ειδική μελέτη που

επικεντρώθηκε στις αντιδράσεις των μετεκπαιδευόμενων νηπιαγωγών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σκληρή κριτική των νηπιαγωγών προς τους εκπαιδευτές τους ήταν μια προβολή της οδυνηρής επίγνωσής τους ότι η μέχρι τότε εκπαιδευτική προσφορά και εμπειρία τους ήταν βκισαμένες σε κριτήρια, αξίες και ερμηνείες που μορούσαν να ανατραπούν. Μπροστά σε αυτή την απειλή απέδωσαν την άρνηση των εμπειριών τους στους εκπαιδευτές τους: "αυτοί αρνούνται αυτό που είμαι, όχι εγώ" (Asplund & Wester, 1974).

Η οξεία φάση αντιπαράθεσης, ισχυρίζονται οι δημιουργοί της ΠΔ, έδωσε την ευκαιρία στους νηπιαγωγούς να συζητήσουν, να αλλάξουν μεθόδους παιδαγωγικής προσέγγισης και να αντικαταστήσουν σταδιακά την ανταγκιότητα με το διάλογο. Οι αρχικές δυσκολίες κατανόησης και εφαρμογής των θεωριών των Piaget, Erikson, Mead και Freire άρχισαν να ξεπερνιούνται. Οι σχέσεις των νηπιαγωγών με τους συναδέλφους τους, τα παιδιά, τους γονείς, τους αρμόδιους των ανώτερων κλιμακίων και τους εκπαιδευτές τους άρχισαν να καλύτερεύουν αισθητά. Κρίθηκε ότι η ώρα για την εφαρμογή της ΠΔ είχε φτάσει. Οι βουλευτές όλων των κομμάτων νομιμοποίησαν με την ψήφο τους την ΠΔ και έτσι το 1975 άρχισε η εφαρμογή της (Schyl- Bjrman & Strömberg- Lind, 1976).

Η απόρριψη της Παιδαγωγικής του Διαλόγου

Η ΠΔ, μετά από εννιά χρόνια εφαρμογής (1975-1984), αποκηρύχθηκε επίσημα από την ίδια κρατική υπηρεσία που την είχε προτείνει. Η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Ζητημάτων (Socialstyrelsen, 1984) στη νέα θέση της διατύπωσε τους εξής ισχυρισμούς: Πρώτον, η εφαρμογή της ΠΔ είχε ως αποτέλεσμα από τη μια, την ανάπτυξη του ατομοκεντρισμού, μιας "κάνω-ότι-θέλω" στάσης στα παιδιά, και την παθητικοποίηση της νηπια-

Η Κριτική

Η κριτική της Παιδαγωγικής του Διαλόγου στη Σουηδία

Η ΠΔ επικρίθηκε δριμύτατα στη Σουηδία κυρίως από μαρξιστικά προσανατολισμένους επιστήμονες. Η κριτική τους εμφανίστηκε τέσσερα περίπου χρόνια πριν από την εφαρμογή της ΠΔ. Για λόγους χώρου παραθέτω συνοπτικά και κριτικά τα βασικά σημεία των αντιπροσωπευτικών κριτικών του Kallós (1979) και του Johansson (1978, 1979).

Η κριτική του Kallós μπορεί νομίζω να χωριστεί σε τρεις ομάδες επιχειρημάτων:

Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στις αντιφάσεις των δημιουργιών της ΠΔ. Οι τελευταίοι επικρίνονται γιατί δεν κατάφεραν να δικαιολογήσουν: Πρώτον, τη συμβατότητα των τεσσάρων θεωριών που αποτέλεσαν τη βάση της ΠΔ. Δεύτερον, την απαγόρευση του “γιατί” στο διάλογο με τα νήπια, θέση που παραβιάζει τη θεωρία του Freire στο σχετικό σημείο. Τρίτον, την αντίφασή τους σχετικά με την έμφαση της ΠΔ στο βίωμα (του να μαγειρεύεις “μαζί” με τους άλλους) που το θεωρούν σπουδαιότερο από τη γνώση (πώς να μαγειρεύεις), ενώ την ίδια στιγμή υποστηρίζουν ότι η ΠΔ στοχεύει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Τέταρτον, τη βασική τους υπόθεση ότι η σουηδική κοινωνία είναι αταξική, τη στιγμή που άλλα μέλη της ίδιας επιτροπής μιλούσαν για τις υπάρχουσες και τις αναδυόμενες νέες τάξεις (όπως έκανε ο πρώην πρωθυπουργός Ingvar Carlsson ως πρόεδρος της επιτροπής για την ΠΔ) και τη στιγμή που συγκεκριμένες μελέτες κατέγραφαν την επίδρασή τους στην ενδο-και εξωοικογενειακή ζωή των παιδιών της Σουηδίας (βλ. Selander, 1984. Holter, Gjertsen, Ve Hemiken, & Hjort, 1978). Πέμπτον, την αδιαφορία τους για το αν οι απαντήσεις του παιδαγωγού είναι ορθές ή λανθασμένες - τους αρκούσε να είναι αυθόρμητες, να προάγουν το διάλογο, για το περιεχόμενο του οποίου αδιαφορούσαν. Τέλος, τη στροφή τους από

γωγού. Από την άλλη, στη θεωρία και στην πράξη παρέβλεψε τις κοινωνικές και τις οικονομικές διαφορές των οικογενειών των παιδιών και έτσι αγνόησε τις σινακόλουθες διαφορετικές εμπειρίες των βρεφών και των νηπίων, με το να δέχεται ότι η σουηδική κοινωνία είναι αταξική. Δεύτερον, υπάρχει ανάγκη οικοδόμησης ενός νέου προσχολικού προγράμματος, το οποίο θα σκοποθετεί τις ομαδικές εμπειρίες: το παιδί πρέπει να μάθει τους κανόνες της ομαδικής συνύπαρξης, να βιώσει τη δυναμική της ομάδας και τη συνακόλουθη αντιπαράθεση εμπειριών και ενδιαφερόντων, να καταλάβει ότι όλοι πρέπει να συνεισφέρουν για το σύνολο με υπειθιμότητα και αλληλεγγύη, μέσα από τις τρεις βασικές δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής, το παιχνίδι, την εργασία και τη μάθηση. Τρίτον, οι δημοκρατικές αξίες και οι θέσεις για τον άνθρωπο, που χαρακτηρίζουν τους γενικούς και ειδικούς στόχους της σουηδικής προσχολικής αγωγής, πρέπει να παραμείνουν ως τα βασικά πλαίσια για τη λειτουργία της προσχολικής αγωγής. Δηλαδή, ζητούμενο δεν είναι οι στόχοι αλλά μια νέα παιδαγωγική θεωρία που θα τους υλοποιήσει, γιατί “... η Παιδαγωγική του Διαλόγου, ως ένας ειδικός τρόπος εργασίας στην προσχολική αγωγή, στην πραγματικότητα, έχει πια χάσει το νόημά της” (Sosialstyrelsen, 1984, σ.15).

Θεωρώ την παραπάνω αποκρίση ως μια επίσημη αναγνώριση ενός επιστημονικού και πολιτικού λάθους. Χωρίς να αναιρούνται οι ευθύνες των πολιτικών και των επιστημόνων καθώς και οι συνέπειες του λάθους, θεωρώ αυτή καθαρτή τη δημόσια αναγνώρισή του ως ένα παράδειγμα εντιμότητας της σουηδικής επιστήμης και πολιτείας. Ακόμη, η εγκατάλειψη της ΠΔ απαντά άμεσα στους μη σουηδούς ειδικούς που ισχυρίζονται ότι η σουηδική προσχολική αγωγή είναι “υψηλής ποιότητας” και έχει “αξιοθαύμαστα παιδαγωγικά προγράμματα” (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981, σ. 26. Clarke-Stewart, 1982, σ. 128).

τις αρχικές παιδοκεντρικές στις τελικές παιδαγωγοκεντρικές θέσεις που χαρακτηρίζουν τα κείμενά τους. Στα παραπάνω σημεία η κριτική του Kallós είναι πολύ συγκεκριμένη, χρήσιμη και ορθή.

Η δεύτερη ομάδα επιχειρημάτων του Kallós (1979) χαρακτηρίζεται από θέσεις αρκετά παλιές και επιλεκτικές οι οποίες αναφέρονται στην υφέρπουσα ιδεολογία της ΠΔ. Ο Kallós θεωρεί την ΠΔ ως φαινομενικά προοδευτική παιδαγωγική, η οποία συντηρεί και αναπαράγει την ατομικιστικά προσανατολισμένη αστική ιδεολογία που τη δημιούργησε και την ελέγχει. Δανείζεται τις θέσεις και τα ίδια τα λόγια του Μαϋξ (“υπάκουη πίστη στο κράτος”, “δημοκρατική δεσποδαιμονία” από την κριτική του τελευταίου στο γερμανικό σοσιαλοδημοκρατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Gotha, βλ. Marx, 1875) και τα χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει ένα προσχολικό πρόγραμμα που εμφανίστηκε 100 χρόνια αργότερα, σε μια άλλη χώρα, κάτω από διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες. Υποστηρίζει ακόμη ο Kallós ότι οι δημιουργοί της ΠΔ επικαλούνται τον Freire, χωρίς όπως αυτός να αναρωτηθούν, γιατί υπάρχουν καταπιεζόμενοι. Αρκέστηκαν στο να παρουσιάσουν ένα “σακαταμένο” Freire, από τη θεωρία του οποίου διατήρησαν ορισμένες γενικόλογες θέσεις που χαρακτηρίζονται από ένα φιλελεύθερο ουμανισμό. Ο ίδιος ο Freire δε χαιρέται με τον τρόπο που έγινε αντιληπτή η θεωρία του στη δύση, γιατί το κατ’ επιλογή κομμάτισμά της είχε ως αποτέλεσμα η παιδαγωγική του, που στόχευε στην απελευθέρωση των καταπιεζομένων, να γίνει μια παιδαγωγική στα χέρια των καταπιεστών, ισχυρίζεται ο Kallós (1979). Η κριτική του όμως αυτή είναι επιλεκτική, γιατί από τη μια παραβλέπει τον υπαρκτιστή και καθολικό και μεταφράζει εκλεκτικά μόνο το μαρξιστή Freire, χωρίς να τον απασχολεί το ερώτημα αν ο τελευταίος είχε πράγματι προτείνει την εφαρμογή της θεωρίας του στην προσχολική αγωγή και, από την άλλη, γιατί παραβλέπει να ερευνηθεί πώς εφαρμόστηκαν οι υπόλοιπες τρεις ψυχολογικές θεωρίες στην ΠΔ.

Η τρίτη ομάδα των επιχειρημάτων του Kallós είναι ακόμη πιο προβληματική από τη δεύτερη. Επηρεασμένος από τον Bernstein (1975) θεωρεί ότι, από τη σκοπιά του παιδιού, η ΠΔ δεν είναι τόσο ελεύθερη, δεν προάγει την ισότητα και χειρίζεται το παιδί ως αντικείμενο μέσω της λεκτικής επικοινωνίας. Ο Kallós χαρακτηρίζει τη ΠΔ ως ένα είδος “αθέατης” παιδαγωγικής, όπου οι απαιτήσεις του παιδαγωγού, η απόστασή του από το παιδί, η κατανομή των βρεφονηπιακών δραστηριοτήτων στο χώρο, η ιεραρχία, όλα παραμένουν διάχυτα, ασαφή, αβέβαια αλλά και υπονοούμενα από την πλευρά του παιδιού και σιναπίζονται με την ασάφεια των κανόνων - όλα επιτρέπονται, όλα είναι σκοτάδι, αρκεί να είναι αιθόρμητα. Ο κοινωνικός όμως έλεγχος, υποστηρίζει ο Kallós, συμβαίνει ακριβώς μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, όπου το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράζει όλο και περισσότερο τον εαυτό του, σε καταστάσεις που δεν μπορεί να αποφύγει την επίβλεψη και επιτήρηση. Πίσω από την “αθέατη” παιδαγωγική, με τις διάχυτες ταξινομήσεις, τους αβέβαιους κανόνες, τα ασαφή κριτήρια αξιολόγησης και την απεριόριστη ελευθερία κίνησης και έκφρασης, υπάρχουν καθαρές, ισχυρές ταξινομήσεις, σαφή στεγανά και έλεγχος της βρεφονηπιακής δραστηριότητας. Ενώ στη “φανερή” παιδαγωγική όλα είναι σαφή: πρόγραμμα, ύλη, αξιολόγηση (Kallós, 1979. Bernstein, 1975).

Όμως δεν απασχολεί τον Kallós η κριτική που έχει ασκηθεί στην κοινωνιολογιστική θεωρία του Bernstein και αν μέσω αυτής μπορεί κανείς να ερμηνεύσει φαινόμενα εκτός Αγγλίας (βλ. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 145-148). Τέλος, ο Kallós (1979) προτείνει την ανάπτυξη μιας μαρξιστικής κοινωνιολογικής θεωρίας για την κοινωνία και την εκπαίδευση, η οποία θα υπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών μόνο της “...εργατικής τάξης” και δε θα λαμβάνει υπόψη της τις “ατομικιστικές” θεωρίες της Εξελικτικής Ψυχολογίας (σ. 240). Όμως, ενώ ο Kallós δέχεται ότι η σουηδική κοινωνία είναι ταξική, δεν αναφέρει τίποτε για το είδος της προσχολικής αγωγής των

παιδιών που οι οικογένειές τους δεν ανήκουν στην εργατική τάξη και δεν προσδιορίζει τους στόχους και το περιεχόμενο της προσχολικής αγωγής που επιφυλάσσει η θεωρία του για τα τελευταία - απλώς προβάλλει την ιδεολογική του επιθυμία. Με το να προσδοκά την αντικατάσταση των ψυχολογικών από κοινωνιολογικές θεωρίες, ο Kallós μάλλον υποστηρίζει μια κοντόφθαλμη επιστημολογική θέση που οδηγεί στα γνωστά αδιέξοδα των πάσης φύσεως αναγωγισμών (Κοινωνιομυτζάκης, 1991). Τέλος, με το να χαρακτηρίζει ως ατομικιστικά προσανατολισμένες τις θεωρίες των Erikson και Mead δείχνει ότι αγνοεί τις βασικές θέσεις αυτών των θεωρητικών (βλ. Joas, 1985).

Ο Johansson (1978, 1979) και οι συνεργάτες του προσδιορίζουν αυτό που δεν προσδιόρισε ο Kallós: ένα κολλεκτιβικά προσανατολισμένο προσχολικό πρόγραμμα. Το ονόμασαν Παιδαγωγική της Ευθύνης για να αποστασιοποιηθούν από τον ανεύθινο τρόπο εργασίας των παιδαγωγών της ΠΔ και της ανευθυνότητας που αναθρέφει στα παιδιά η εφαρμογή της. Υποστηρίζουν ότι η ΠΔ είναι καρπός της καπιταλιστικής ανάπτυξης και της τάσης εκείνης που θέλει το παιδί ελεύθερο, ανεύθινο και εντελώς αυθόρμητο, ενώ αντιτίθεται στη συμμετοχή του παιδιού στην εργασία ανάλογα με τις δυνατότητές του. Παρόλο που η περιγραφή και η κριτική της Παιδαγωγικής της Ευθύνης είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας εργασίας, δε νομίζω ότι τα αναπτυσσόμενα βρέφη και νήπια αλλά και η σοιηδική κοινωνία αντέχουν, για τους ακόλουθους λόγους, την εφαρμογή αυτού του κλειστού “εργοσιοθεραπευτικού” προγράμματος. Αν δεχτούμε ότι η ΠΔ είναι ένα ακραίο δείγμα των ανοιχτών, ατομικιστικά προσανατολισμένων προσχολικών προγραμμάτων που παθητικοποιεί τη νηπιαγωγό, η Παιδαγωγική της Ευθύνης (στο εξής θα αναφέρεται ως ΠΕ) είναι ένα ακραίο δείγμα των κλειστών, κολλεκτιβικά προσανατολισμένων προγραμμάτων, που μεγιστοποιεί στο έπακρο το ρόλο της. Αν η ΠΔ τονίζει την κάλυψη των ατομικών αναγκών, την ελεύθερη έκφραση λόγου, επιθετικότητας, κίνησης και

αυθόρμητοι παιχνιδιού, σιγνά αδιαφορούντας για τη συνοχή και τη λειτουργικότητα της ομάδας, η ΠΕ τονίζει υπερβολικά την καλά οριοθετημένη “ελευθερία” έκφρασης και κίνησης, την απαίτηση για μια λεπτομερειακά προγραμματισμένη εργασία, την αναγκαιότητα ανάπτυξης της σκόπιμης συμπεριφοράς, τον παραγκωνισμό των αυθόρμητων, “ανεύθινων” παιχνιδιών, την ενθάρρυνση για παιχνίδια που έχουν “παραγωγική αξία”, τη ρητή απαγόρευση κάθε μορφής επιθετικότητας, ενώ δίνει περίσσια έμφαση στην κάλυψη των συλλογικών αναγκών, παραβλέποντας σιγνά τη μοναδικότητα κάθε βρέφους και νηπίου ως ανθρώπου. Αν η ΠΔ μπορεί να κατηγορηθεί για ψυχολογισμό (;), η ΠΕ μπορεί να κατηγορηθεί για κοινωνιολογισμό, ο οποίος εισάγει μια παρωχημένη μορφή μητρεβιορισμού από την πίσω πόρτα, μέσω των προκαθορισμένων αμοιβών και τιμωριών. Αν η ΠΔ συμβάλλει στην υπερωροφία του ατομοκεντρισμού και της κοινωνικής ανευθυνότητας, η ΠΕ νομίζω ότι αναθρέφει μια επίπλαστη κοινωνική ανευθυνότητα με φοβικές ρίζες, μια “ειθίμη” που προβάλλεται από το φόβο της τιμωρητικής απόρριψης από την ομάδα, της οποίας πάντοτε προΐσταται ένας παντογνώστης ενήλικας. Αν η ΠΔ χρησιμοποιεί υπερβολικά την ιδέα της μη παρέμβασης και έχει “ψυχοθεραπευτικό” προσανατολισμό, η ΠΕ υιοθετεί μια υλιστική προοπτική που βασίζεται σε έναν άκαμπτο οικονομικό ντετερμινισμό που αντικαθιστά την “ψυχοθεραπεία” με την “εργασιοθεραπεία”. Και τα δύο προσχολικά προγράμματα παραβλέπουν ή διαστρεϊλώνουν τις θεωρίες και τις έρευνες της Εξελικτικής Ψυχολογίας και αφήνουν την ιδεολογική προτίμηση να έχει το πάνω χέρι στην οικοδόμηση των προσχολικών προγραμμάτων.

Η προσφορά και τα κενά της κριτικής

Η παραπάνω κριτική στην ΠΔ, στο βαθμό που ήταν συγκεκριμένη, ήταν νομίζω ενδιαφέρουσα και χρήσιμη. Ορισμένες από τις απόψεις των επικριτών της ΠΔ αποδείχτη-

καν ορθές (βλ. παραπάνω τις διαπιστώσεις α και β της Γενικής Διεθνούς Κοινωνικών Ζητημάτων). Εξάλλου οι αναλύσεις τους οδήγησαν πολλούς, ακόμη και το συντηρητικό παιδαγωγό Husén, να δεχτούν ότι η όποια εκπαίδευση δεν μπορεί να αλλάξει την κοινωνία αν δεν αλλάξει πρώτα η ίδια η κοινωνία (Selander, 1984).

Αρκεί όμως η παραπάνω κριτική και οι αναλύσεις των μαρξιστικά προσανατολισμένων σοσιδών επιστημόνων για την κατανόηση της εμφάνισης, της εφαρμογής και της αποτυχίας της ΠΔ; Για τους παρακάτω λόγους η απάντηση είναι αρνητική. Πρώτον, μέσω της ίδιας θεωρίας, το ίδιο φαινόμενο ερμηνεύτηκε διαφορετικά. Η ΠΔ για τον Kallós (1979) είναι μια παιδαγωγική της αστικής και της μεσοαστικής τάξης. Για τον Bernstein (1975) είναι ένα παράγωγο σύγκρουσης της παλιάς με τη νέα μεσοαστική τάξη. Για τον Johansson (1978) είναι ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα του μετασχηματισμού της σοσιδικής αγροτικής κοινωνίας του προηγούμενου αιώνα σε μια υψηλά βιομηχανοποιημένη κοινωνία με καπιταλιστική οικονομία. Τέλος, για τον Selander (1984) είναι μια μη ταξική ιδεολογία, ή υπερ-ιδεολογία, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταξικά. Δεύτερον, οι θεωρήσεις τους ήταν μονομερείς, γιατί, αν και λέγεται ότι η ΠΔ βασίστηκε σε τρεις ψυχολογικές θεωρίες, οι επικριτές της δεν αναρωτήθηκαν αν οι δημιουργοί της ΠΔ διαστρέψωσαν, φίλτραραν, και παραβίασαν τις θεωρίες των Piaget, Erikson και Mead πριν τις χρησιμοποιήσουν ως βάση του προγράμματος. Σε μια άλλη εργασία έχω δείξει με ποιον τρόπο χειρίστηκαν οι δημιουργοί της ΠΔ τις τρεις αυτές ψυχολογικές θεωρίες, ποια δηλαδή επιστημονικά λάθη έγιναν τον καιρό της οικοδόμησής της (βλ. μια σχετική σύνοψη παρακάτω και Kugiumputzakis, 1991). Τρίτον, κατηγορούν τους δημιουργούς της ΠΔ για ψυχολογισμό, αλλά αδιαφορούν για τον ακραίο κοινωνιολογισμό που διέπει τις αναλύσεις τους, για τα όρια ερμηνευτικής δυνατότητας των κοινωνιολογικών θεωριών (Μουζέλης, 1992) και για την εισαγωγή ενός

παρωχημένου μπητρεβιοριστικού παιδαγωγικού μοντέλου από την πίσω πόρτα. Τέτατον, ενώ η ΠΔ εμφανίστηκε κάτω από πολύ συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες στη Σουηδία, οι επικριτές της αρκέστηκαν σε γενικής φύσεως αναλύσεις που τόνιζαν μόνο τους κοινωνικούς ανταγωνισμούς της σοσιδικής κοινωνίας, παραβλέποντας έτσι την ενότητα των ανταγωνισμών και τον ανταγωνισμό μέσα στην ενότητα (βλ. Morin, 1987), τους συγκεκριμένους σιμβολισμούς καθώς και τα συγκεκριμένα πολιτικά και επιστημονικά λάθη που έγιναν. Ειδικά από μαρξιστικά προσανατολισμένους επιστήμονες, θα προσδοκούσε κανείς περισσότερη διερεύνηση των οικονομικών και πολιτικών σιτιστώσεων του προβλήματος.

Τα πολιτικά και τα επιστημονικά λάθη

Το πρώτο πολιτικό λάθος

Μια βασική ερώτηση, που μπορεί να θέσει κανείς μετά την παρουσίαση της ΠΔ, είναι: γιατί η ριζική αναδιάρθρωση της σοσιδικής προσχολικής αγωγής άρχισε τόσο αργά σε σχέση με άλλα κράτη; Γιατί δηλαδή το 1968 και όχι νωρίτερα; Το ότι υπήρξε καθυστέρηση αναγνωρίζεται από Σουηδούς και μη Σουηδούς ειδικούς (Schyl-Björman & Stroömborg-Lind, 1976. Kallós, 1979. Johansson, 1979. Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981). Γιατί όμως καθυστέρησαν;

Στα περισσότερα κράτη η προώθηση του “θεσμού” της προσχολικής αγωγής ήταν παράγωγο της εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας και σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ., Η.Π.Α.) και της εισόδου στη χώρα πολλών οικογενειών μεταναστών. Αυτά είναι τα κύρια αίτια που οδήγησαν τις περισσότερες χώρες να οργανώσουν την προσχολική αγωγή. Στη Σουηδία οι πολιτικοί πρωτοτύπησαν. Χρησιμοποίησαν το ένα αίτιο (τους μετανάστες) για να εξουδετερώσουν το άλλο αίτιο (την είσοδο των γυναικών στην παραγωγή)

και έτσι καθυστέρησαν την οργάνωση της προσχολικής αγωγής και την οικοδόμηση ενός πιο σοβαρού και πιο βιώσιμου προσχολικού προγράμματος κατά 20 ολόκληρα χρόνια - διάστημα στο οποίο θα μπορούσαν να έχουν κάνει πιο σοβαρές έρευνες για το προσχολικό πρόγραμμα.

Σε ένα επίσημο ντοκουμέντο της Σουηδικής Μεταναστευτικής Υπηρεσίας (SIV) αναφέρεται ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1950 σχεδιάστηκαν μια σειρά από κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, όπως η μείωση του εργάσιμου χρόνου, η αύξηση των ημερών της ετήσιας άδειας, η οικοδόμηση του υποχρεωτικού σχολείου και η ανάπτυξη της υγειονομικής και κοινωνικής πρόνοιας - βασικές δηλαδή πλευρές του σουηδικού κράτους πρόνοιας, εκτός βέβαια από την προσχολική μέριμνα. Το κόστος όμως των μεταρρυθμίσεων ήταν υψηλό και απαιτούνταν αυξημένη βιομηχανική παραγωγή. Την ίδια στιγμή υπήρχε έλλειψη εργατικών "χεριών". Οι πολιτικοί της Σουηδίας, πάντα στο όνομα του κοινωνικού συνόλου (λες και τα βρέφη, τα νήπια και οι γονείς τους ήταν έξω από αυτό) πήραν την ακόλουθη απόφαση: "Αν έβγαζαν οι γυναίκες στην αγορά εργασίας τότε θα έπρεπε να οργανωθεί η προσχολική μέριμνα. Προτιμήθηκε να συνεχιστεί η εισαγωγή ξένων εργατών" (SIV, 1983, σ. 39).

Θεωρώ την απόφαση αυτή ως το πρώτο βασικό λάθος. Ήταν μια οιονεί λογική πολιτική απόφαση που υποστήριζε την αύξηση των ημερών της ετήσιας άδειας, αλλά όχι την οργάνωση της προσχολικής αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν τα ξένα "χέρια" (που εκ των υστέρων αποδείχτηκε ότι ήταν άνθρωποι) και κράτησαν τις γυναίκες και τα παιδιά στο σπίτι. Δε νομίζω ότι το έκαναν γιατί πίστευαν την επικρατούσα εκείνη την εποχή άποψη των ειδικών ("... όλες οι μητέρες να κάτσουν στο σπίτι να δώσουν στα παιδιά τους την πρόποσα φροντίδα και μια σταθερή ανθρώπινη σχέση", βλ. Clarke-Stewart, 1982, σ. 30), αλλά γιατί η προσχολική αγωγή δεν αποτελούσε και δεν αποτελεί ζήτημα πρώτης προτεραιότητας· παράλληλα, οι πολιτικοί

είναι απρόθυμοι να επενδύσουν στην προσχολική μέριμνα εξαιτίας της ανυπαρξίας ενός δυνατού και ενωμένου κινήματος ικανού να τους πιέσει για σοβαρές λύσεις, όπως ορθά υποστηρίζει η Clarke-Stewart (1982).

Στη συνέχεια ακολούθησε το λάθος της νομομοποίησης της ΠΔ από τη Βουλή. Πώς όμως οι Σουηδοί πολιτικοί τη νομομοποίησαν, τη στιγμή που υπήρχαν σοβαρές αντιρρήσεις, ίδιας ή άλλης μορφής από εκείνες που είχαν προβάλει οι μαρξιστές επικριτές της; Η ίδια η υπουργός Παιδείας Lena Hjelen-Wallén τόνιζε τον κίνδυνο του να καταστεί μόδα η θεωρητική βάση της ΠΔ και στη βασική εκπαίδευση (Selander, 1984, σ. 88). Και όμως η ΠΔ νομομοποιήθηκε από όλα τα κόμματα στη σουηδική βουλή. Δε νομίζω ότι θα μάθουμε ποτέ τους ακριβείς λόγους που οδήγησαν κάθε κόμμα στη νομομοποίηση της ΠΔ. Μόνο υποθέσεις μπορεί κάποιος να κάνει αφού δυστυχώς η πολιτική ως στρατηγική έχει "...ένα βαθμό μυστικότητας και πονηρίας" (Morin, 1987, σ. 201). Ένας τρόπος να κατανοήσει κανείς καλύτερα τη φύση των λαθών που έγιναν στην περίπτωση της ΠΔ είναι να προσπαθήσει να δει το κοινωνικό κλίμα στη Σουηδία, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, και να απαντήσει στο ερώτημα γιατί χρησιμοποιήθηκε η θεωρία του Freire, τη στιγμή που δε διέθετε την επιστημονική νομιμότητα των υπόλοιπων τριών θεωριών.

Γιατί ειδικά ο Freire;

Στα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970 (τότε δηλαδή που προωποπαρουσιάστηκε η ΠΔ και η θεωρία του Freire) λάμβαναν χώρα στη Σουηδία σοβαρές κοινωνικές ανακατατάξεις στους χώρους της εργασίας, της εκκλησίας και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Selander (1984) όλοι καταλάβαιναν ότι οι ανακατατάξεις αυτές οδηγούσαν σε συγκρούσεις και αλλαγές. Στο χώρο εργασίας νέοι κλάδοι έκαναν φανερό την παρουσία τους. Η παραδοσιακή αστική τάξη άρχισε να μειώνεται. Μια νέα μεσοαστική τάξη άρχισε

να αυξάνεται, η δε σταδιοδρομία της ήταν στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευσή της. Στον εργασιακό χώρο προβάλλονταν αιτήματα όπως: πιο ανθρώπινες συνθήκες εργασίας, περισσότερες και πιο ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο δουλειάς, περισσότερη κοινωνική βοήθεια στους αδυνάτους κτλ. Οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες ήταν έτοιμες να συγχροιστούν με τους εργαζομένους. Η αποφυγή της σύγκρουσης προϋπέθετε αμοιβαίες υποχωρήσεις και διάλογο. Στο χώρο της σουηδικής εκκλησίας διαπιστώθηκε απομάκρυνση των πιστών. Κάποιοι επέμεναν στον παραδοσιακό τρόπο της εκκλησιαστικής εργασίας, ενώ κάποιοι άλλοι έψαχναν νέους τρόπους αντιμετώπισης των σύγχρονων προβλημάτων των ανθρώπων. Η λύση που υιοθετήθηκε ήταν διάλογος των υποστηριχτών των δύο τάσεων και διάλογος εκκλησίας-λαού.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, μια μερίδα υποστηρικτών του μηπαραδοσιακού μοντέλου πρότεινε τον εκσυγχρονισμό μέσω της προγραμματισμένης διδασκαλίας τύπου Skinner, ενώ η πλειονότητα πρότεινε μια μη τεχνολογική λύση και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών. Οι τελευταίοι, επηρεασμένοι από τις θεωρίες της Εξελικτικής Ψυχολογίας, από τις απόψεις του Neil για την αντιανταρχική εκπαίδευση και τα μηνύματα του Μάη του 1968, αξίωναν να συμμετέχουν οι ίδιοι στις αποφάσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση, να γίνουν προσπάθειες για την ισότιμη συνεργασία εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, για τον αυτοκαθορισμό της γνώσης μέσα σε μια κοινωνία όχι "ορθολογική", αλλά κοινωνικής ισότητας. Και εδώ, για να αποφευχθεί η σύγκρουση, ο διάλογος θεωρήθηκε αναγκαίος (Marklund, 1982). Όπως είδαμε παραπάνω, το 1968 άρχισε η λύση του προβλήματος της προσχολικής αγωγής και από αναγκαίοτητα το επάγγελμα του νηπιαγωγού είχε ραγδαία εξέλιξη. Οι νηπιαγωγοί έψαχναν για μια νέα παιδαγωγική που θα τους νομιμοποιούσε κοινωνικά και επιστημονικά. Μια μειονότητα από αυτούς υποστήριξε τη μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας, ενώ

οι περισσότεροι υποστήριζαν τη δημιουργία ενός προσχολικού προγράμματος εντελώς νέου και στο πνεύμα των καιρών. Και εδώ ο διάλογος θεωρήθηκε αναγκαίος. Ο Freire μιλούσε για τον ειρηνικό, ελευθερωτικό διάλογο. Ήταν η ώρα του Freire.

Το 1971 άρχισε και το 1978 τέλειωσε η έκδοση των έργων του στη σουηδική γλώσσα. Τα κείμενά του γνώρισαν μια άνευ προηγουμένου υποδοχή στα πανεπιστήμια, στα παιδαγωγικά ινστιτούτα, στην εκκλησία, στα μέσα ενημέρωσης κτλ. Ο ίδιος ταξίδεψε δύο φορές στη Σουηδία καλεσμένος της σουηδικής εκκλησίας. Αν και κάποιοι αντιστάθηκαν σε αυτή τη μόδα, ο ίδιος σε πολύ λίγα χρόνια απέκτησε παιδαγωγική, θεωρητική, πρακτική, πολιτική και οικουμενική νομιμότητα, εξαιτίας της εργασίας του με τους αναλφάβητους της Βραζιλίας, της συνεργασίας του με τα προοδευτικά κινήματα της Χιλή και της Βραζιλίας, της εργασίας του στην UNESCO και στο γραφείο Παιδείας του Παγκόσμιου Συμβουλίου των Εκκλησιών και ένεκα του ότι είχε διδάξει στο Harvard (βλ. Selander, 1984). Η πολύπλευρη αυτή νομιμότητα έπαιξε βασικό ρόλο στην όποια χρήση και κατάχρηση της θεωρίας του στη Σουηδία. Είχε έρθει ως ένας από μηχανής θεός που έδινε λύση στα πιο ετερόκλητα προβλήματα. Η προτεσταντική εκκλησία ληρομόνησε τον υπαρξιστή και μαρξιστή και αποδέχτηκε τον χριστιανό - έστω και καθολικό - Freire. Στα πανεπιστήμια κάποιοι καθηγητές δίδαξαν τον υπαρξιστή και ξέχασαν το χριστιανό και μαρξιστή Freire. Στα παιδαγωγικά ινστιτούτα κάποιοι επιλεκτικά επικεντρώθηκαν μόνο στον παιδαγωγό όλων των ηλικιών Freire (φαινόμενο που παρατηρήθηκε και στην Ελλάδα, βλ. Freire, 1972/1977, σ. 9-12) χωρίς να εξετάσουν αν η γενίκευση αυτή είχε ερείσματα.

Το 1978 άρχισε η αμφισβήτηση της πολύπλευρης νομιμότητάς του, το 1980 τα κείμενά του άρχισαν να χαρακτηρίζονται ως ασαφή, ουτοπικά και μυστικιστικά και το 1984 κανείς από τους οπαδούς του στη Σουηδία δεν έγραφε κάτι για να υποστηρίξει

την αναγκαιότητα της χρήσης της θεωρίας του στην παιδαγωγική πράξη, όπως δείχνει η σχετική αξιολογη μελέτη του Selander (1984).

Μια αποτίμηση της εργασίας του Freire (1970, 1972, 1975, 1978) είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας εργασίας. Σίγουρο πάντως είναι ότι δεν εισηγήθηκε μια παιδαγωγική θεωρία για όλες τις ηλικίες, ούτε μια θεωρία για τη σχέση κοινωνίας- εκπαίδευσης. Μάλιστα έχει έντονα αμφισβητηθεί και το αποτέλεσμα της εργασίας του με τους αναλφάβητους στη Λατινική Αμερική (Selander, 1984, σ. 62-64).

Οι συνθήκες μέσα στις οποίες οικοδομήθηκε η ΠΔ δεν ήταν γενικές και αόριστες, όπως παρουσιάζονται στις σχετικές, μαρξιστικά προσανατολισμένες μελέτες, αλλά πολύ συγκεκριμένες. Σε καιρούς κοινωνικών ανακατατάξεων, βασικοί φορείς της σουηδικής κοινωνίας, αφού νομιμοποίησαν επιστημονικά τον Freire, τον χρησιμοποίησαν όπως ήθελε ο καθένας. Τα μέλη της επιτροπής για τη δημιουργία της ΠΔ δεν αποτέλεσαν εξαίρεση. Μελέτησαν χωρίς κριτικό νου τις απόψεις του, επέλεξαν κάποιες από αυτές, τις φίλτραραν, τις διαστρεύλωσαν και τις γενίκευσαν, δέχτηκαν ως αυτονόητα ορθή την παιδαγωγική εφαρμογή τους στην προσχολική αγωγή και τις τοποθέτησαν δίπλα στα επιλεγμένα τμήματα των θεωριών των Piaget, Erikson και Mead. Τα μέλη της επιτροπής παρέβλεψαν τις διαφορές που υπάρχουν στη δομή, στη σύνθεση, στην κουλτούρα, στην εκπαιδευτική παράδοση και στην οικονομία της Σουηδίας και των χωρών της Λατινικής Αμερικής. Αγνόησαν τις αναπτυξιακές διαφορές των βρεφών και των νηπίων έναντι των αναλφάβητων ενηλίκων και τις διαφορές των ρόλων των νηπιαγωγών και των "λαϊκών παιδαγωγών". Ο Selander (1984) οικοδομεί μια σοβαρή θεωρία που βασίζεται στον τρόπο μεταφοράς των κειμένων του Freire στους διάφορους φορείς της σουηδικής κοινωνίας και ειδικά στην ΠΔ. Η αναγνώριση ότι απέτυχε η εφαρμογή της ΠΔ δείχνει ότι τα "καταπιεσμένα" βρέφη και νήπια δεν απελευθερώθηκαν τελικά από τους "καταπιεστές" γονείς

και νηπιαγωγούς τους, ούτε οι τελευταίοι από την "αταξική", καταπιεστική σουηδική κοινωνία μέσω του ελευθερωτή διαλόγου του Freire. Το από αναλογία επιχείρημα ήταν καθώς φαίνεται ανεδαφικό.

Τα επιστημονικά λάθη

Σε μια προηγούμενη εργασία (Kugiumtzakis, 1991) προσπάθησα να δείξω ποια ήταν τα βασικά επιστημονικά λάθη στη δημιουργία της ΠΔ. Λόγοι χώρου δεν επιτρέπουν μια αναλυτική περιγραφή των λαθών αυτών. Σινοπτικά, στην εργασία αυτή είχα δείξει τα εξής:

α) Η επιτροπή αποδέχτηκε ως εντελώς σωστές και προπάντων παιδαγωγικά εφαρμόσιμες τις τέσσερις θεωρίες, ενώ, όπως είδαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, η εφαρμογή των ψυχολογικών τουλάχιστον εξελικτικών θεωριών στην προσχολική αγωγή δεν είναι δεδομένη και αυτονόητη. Μετέτρεψε δηλαδή η επιτροπή τα ζητούμενα σε δεδομένα και προχώρησε στο επόμενο λάθος.

β) Υπέθεσαν ότι οι τέσσερις θεωρίες ήταν συμβατές, ενώ συμβαίνει το αντίθετο, και μάλιστα σε πολύ κρίσιμες όψεις της ψυχολογικής ανάπτυξης, όπως η ανάπτυξη του λόγου, του εγώ και της έννοιας του χώρου. Δεν υπάρχει κείμενο της επιτροπής που να δείχνει πώς "δένουνε" μεταξύ τους οι τέσσερις θεωρίες και προπάντων πώς το ταίρισμα αυτό προάγει τους γενικούς και ειδικούς στόχους της σουηδικής προσχολικής αγωγής. Αυτό ακριβώς το λάθος επισημαίνεται και στην αποκήρυξη της ΠΔ. Οι μαρξιστές επικριτές της ΠΔ χαρακτήρισαν το ταίριασμα αυτό ως μια επιλεκτική μίξη (Kallós, 1979). Δε νομίζω ότι ήταν μίξη. Ήταν μια επιλογή σε απλή παράθεση. Στις εργασίες της η επιτροπή παραθέτει τις επιλογές από κάθε θεωρία τη μια δίπλα στην άλλη (Schyl-Bjurnan & Strömberg-Lind, 1976). Μετά την προσθετική επιλεκτική παράθεση άρχισαν την αφαίρεση. Σταδιακά αφαιρούνται οι επιλογές από τις θεωρίες του Mead και του

Erikson. Στα τελικά κείμενα δεσπόζουν οι ιδέες που η επιτροπή άντλησε από τις θεωρίες των Piaget και Freire. Έτσι οικοδομήθηκε και έτσι άρχισε από τα μέσα να γραμμάζεται σιγά σιγά η ΠΔ από τους ίδιους τους δημιουργούς της.

γ) Η μεταφορά των κειμένων του Piaget στο θεωρητικό πλαίσιο της ΠΔ χαρακτηρίζεται από εκτενή άγνοια της θεωρίας, από συγκεκριμένες διαστρεβλώσεις και παραβιάσεις βασικών θέσεων του Piaget. Είδαμε παραπάνω ότι οι εμπνευστές της ΠΔ δημιούργησαν τους Σταθμούς Δραστηριοτήτων μετά από μια ερμηνεία της πιαζεϊκής θεωρίας. Εκτιμώντας το αποτέλεσμα αυτής της ερμηνείας στην πράξη, η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Ζητημάτων συμπεραίνει ότι: “Το σύστημα των Σταθμών Δραστηριοτήτων έχει υποστεί κριτική... γιατί, σε συνδιασμό με το συνολικά αδόμητο τρόπο εργασίας των νηπιαγωγών, κατέληξε να λειτουργεί διασπαστικά στις δραστηριότητες των παιδιών” (Socialstyrelsen, 1984, σ. 16).

δ) Η επιτροπή δεν ασχολήθηκε με τις εσωτερικές αντιφάσεις της πιαζεϊκής θεωρίας - π.χ., στο κρίσιμο θέμα της ηθικής ανάπτυξης - όπου άλλα προβλέπει η θεωρία του Piaget και άλλα συμβούλευε ο ίδιος τους ενήλικες να κάνουν. Στη θεωρία του ο Piaget (1932, σ. 183) υποστηρίζει ότι στις περισσότερες κοινωνικές καταστάσεις υπάρχουν σχέσεις εξαναγκασμού και ανισότητας. Για λόγους πρακτικούς οι ενήλικες δύσκολα αποφεύγουν τις διαταγές προς τα παιδιά (π.χ., “μην αγγίζεις την ηλεκτρική λάμπα”). Τα βρέφη και τα νήπια δέχονται την απαγόρευση χωρίς συνήθως να κατανοούν τους λόγους της. Ο καταναγκασμός αυτός των ενηλίκων, λέει ο Piaget, ενδυναμώνει την ετερόνομη ηθική από την οποία πρέπει να “περάσει” το παιδί για να φτάσει στο στάδιο της αυτόνομης ηθικής. Στο ίδιο όμως έργο (σ. 412) ο Piaget συνιστά στους γονείς και τους παιδαγωγούς να συμπεριφέρονται προς τα παιδιά ως ίσοι προς ίσους. Από τη μια, δηλαδή, τονίζει την αναπτυξιακή αξία των καταναγκαστικών οδηγιών και από την άλλη συνιστά ισότητα στις

σχέσεις (Kavathatzopoulos, 1988, σ. 44-46). Η έννοια της ισότητας βιώνεται διαφορετικά από τα δύο μέλη, θέση που τελικά αποδέχτηκε ο Piaget (1973, σ. 116) χωρίς όμως να καταφέρει να ξεπεράσει την αντίφαση θεωρίας και οδήγίας. Η επιτροπή δε στάθηκε σε τέτοιες “λεπτομέρειες” ουσίας.

ε) Το φαινόμενο των επιστημονικών λαθών στη δημιουργία των προσχολικών προγραμμάτων παρατηρείται σε όλες τις χώρες, παράδειγμα οι Η.Π.Α., όπου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από το 1970 εφαρμόζονται τουλάχιστον τέσσερα διαφορετικά προσχολικά προγράμματα, τα οποία βασίζονται στην ίδια θεωρία, εκείνη του Piaget (Kugiumutzakis, 1991).

Συζήτηση

Η πολυπλοκότητα του προβλήματος της ποιότητας της προσχολικής αγωγής καθίσταται φανερό, νομίζω, και από τον τρόπο επιστημονικής οικοδόμησης, πολιτικής νομιμοποίησης, εφαρμογής και εγκατάλειψης της ΠΔ. Παράγωγο συγκεκριμένων πολιτικών και επιστημονικών λαθών, η ΠΔ τελικά ήταν ένα θεωρητικό κατασκεύασμα, βασισμένο στην επιλεκτική προσθαφαίρεση τμημάτων από τέσσερις θεωρίες που η επιτροπή τις χειρίστηκε εντελώς ακρωτηριαστικά. Δεν εξέτασε κριτικά την ορθότητα, τη συμβατότητα, τις διαφορές και τις εσωτερικές αντιφάσεις τους, ούτε βέβαια το εφικτό της παιδαγωγικής εφαρμογής τους. Η ΠΔ νομίζω ότι εκφράζει περισσότερο μια κοσμοθεωρητική στάση παρά μια προσχολική παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Οι δημιουργοί της ξαναόρισαν με επιστημονικοφανή ορολογία τα παλιά προβλήματα, αφού τα διάνθισαν με αυθαίρετες ερμηνείες των θεωριών, τις οποίες φίλτραραν και διαστρέβλωσαν προκειμένου να προβάλλουν λόγο πειστικό και καινοτόμο. Η επιτροπή, χωρίς να βοηθήσει ουσιαστικά τους νηπιαγωγούς της χώρας με μια συνεκτική (έστω και ερμηνευτική, αφού έτσι ήθελαν) θεωρία, τους ζήτησε, μέσω μιας βραχύ-

χρονης επιμόρφωσης, να αλλάξουν κοσμοθεωρία, τρόπο ζωής και τρόπο εργασίας. Παράλληλα, αποσύνδεσε εντελώς αδικαιολόγητα τη μικροκοινωνία των κέντρων προσχολικής αγωγής από τον κοινωνικό μακρόκομο, ελπίζοντας ότι η καταπίεση της “αταξικής” Σουηδίας θα υποχωρούσε από τον ελευθερωτή διάλογο που θα κυριαρχούσε στην προσχολική αγωγή. Η επίσημη αποκήρυξη της ΠΔ μαρτυρεί άμεσα τη σωρεία των ελισθημονικών και πολιτικών λαθών, με πρώτο σε σειρά από τα τελευταία την πολιτική απόφαση της δεκαετίας του 1950 να καθιστηθούν την οργάνωση της προσχολικής αγωγής 20 ολόκληρα χρόνια.

Κάποιος βέβαια μπορεί να αντιτείνει: μα καλά, τίποτε το θετικό δεν υπήρξε στην ΠΔ; Νομίζω ότι υπήρξε. Συγκριτικά με την προγραμματισμένη μητρεβιοριστική παιδαγωγική, η ΠΔ χαρακτηρίζεται από ένα πνεύμα ανθρωπιάς και αμοιβαιότητας στη σχέση νηπιαγωγού-βρέφους / νηπίου. Αλλά αυτά τα θετικά στοιχεία δεν είναι παρά η μετάφραση των γενικών και ειδικών στόχων της σουηδικής προσχολικής αγωγής, θέσεις-παράγωγα του πνεύματος της εποχής και των θεωριών της Εξελικτικής Ψυχολογίας. Μόνο που τον καιρό της οικοδόμησης της ΠΔ, η Εξελικτική Ψυχολογία διέθετε και άλλες ερευνητικές και θεωρητικές εργασίες, τις οποίες η επιτροπή αγνόησε. Στην ΠΔ υποστηρίζεται ο θεμελιώδης ρόλος του διαλόγου που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ του παιδιού και του νηπιαγωγού. Υποθέτουν, δηλαδή, ότι ο λόγος και η ανάπτυξη της προσωπικότητας πρέπει να συμβούν σε ένα κλίμα διαλόγου και ότι τα βρέφη και τα νήπια πρέπει να μάθουν να διαλέγονται με τους ενήλικες. Η τελευταία αυτή υπόθεση (που προέρχεται από τις θεωρίες των Piaget και Freire) ήταν λάθος. Λάθος που μπορούσε να μην έχει γίνει, δεδομένου ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 γνωρίζαμε, από τις εργασίες της Bateson (1971), της Bullowa (1979) και του Trevarthen (1974, 1992α), ότι τα βρέφη, ήδη από το δεύτερο μήνα, γνωρίζουν πώς να διαλέγονται αποτελεσματικά με τη μητέρα και άρα το πρό-

βλημα δεν ήταν να μάθουν να διαλέγονται στο βρεφονηπιακό σταθμό, αλλά να συνεχίσουν τη διαλογική σχέση που είχαν αρχίσει με τη μητέρα από την αρχή της ζωής τους.

Στη Σουηδία τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα κενό, μια αμηχανία, λες και η σουηδική επιστήμη και κοινωνία δεν ξέρουν πώς να αναθρέψουν τα βρέφη και τα νήπια τους έξω από το σπίτι, δεν ξέρουν πώς να δράσουν στους χώρους της προσχολικής αγωγής για να τα κάνουν δημοκράτες, ανθρώπους που θα σέβονται τους άλλους, κτλ. Και όλα αυτά συμβαίνουν σε μια χώρα με μεγάλη δημοκρατική παράδοση, σε μια χώρα που σε πολλούς τομείς, δίκαια νομίζω, έχει ονομαστεί χώρα-μοντέλο και πρόκληση για πολλές χώρες του κόσμου. Πάντως, πριν επιχειρήσουν τη δημιουργία ενός νέου προσχολικού προγράμματος, χρήσιμο είναι να επανεξιμηθούν τις διαπιστώσεις που έκανε η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Ζητημάτων το 1984, γιατί αν τις εκλάβουν ως εντελώς ορθές, προετοιμάζουν το δρόμο για ένα άλλο λάθος. Υποστηρίζεται ότι η ΠΔ απέτυχε, γιατί ως τρόπος παιδαγωγικής εργασίας ανέθρεψε στα νήπια τον εγωκεντρισμό, τον ατομισμό και τον “ετοιθελισμό”. Μήπως θα έπρεπε να αναρωτηθούν αν οι συμπεριφορές αυτές είναι παράγωγα της αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων που κυκλώνουν τα αναπτυσσόμενα βρέφη και νήπια στη σύγχρονη Σουηδία - δηλαδή, της οικογένειας, της προσχολικής αγωγής, της παιδικής παρέας, της τηλεοπτικής εμπειρίας, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, της χωρίς συγγενικές επαφές, απομονωμένης πυρηνικής οικογένειας; Μήπως τα ανταγωνιστικά και ατομικιστικά δίκτυα της κοινωνίας επιδρούν στις μικροκοινωνίες των βρεφών και των νηπίων και καταστρέφουν τη συνεργατική διάθεση και συμπεριφορά, τη φανερή αμοιβαιότητα, τη συμπληρωματικότητα, και την “εμπάθεια” (empathy) που το βρέφος, συνεισφέροντας ενεργά, έχει ζήσει πριν έρθει στα κέντρα προσχολικής αγωγής; Μήπως κάποιος από τους στόχους της προσχολικής αγωγής (αλληλεγγύη, ισότητα κτλ.) υπονομεύονται από άλλους παραγόντες ανα-

τροφής; Τα προβλήματα σίγουρα είναι πολλά, η σύγχρονη όμως πρόοδος της Εξειδικευμένης Ψυχολογίας τα τελευταία 25 χρόνια μπορεί, νομίζω, να βοηθήσει ως ένα βαθμό στη λύση τους.

Βιβλιογραφία

- Asplund, O. & Wester, K. (1974). *Aspekter av en utveckling: Försöksutbildningen av barnkötare till förskollärare*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Bateson, M. C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics, 100*, 170-176.
- Belsky, J. (1984). Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In R. Ainslie (Ed.), *The child and the day care setting* (pp. 1-34). N.Y.: Praeger.
- Belsky, J. (1988). Developmental effects of day care and conditions of quality. In E. M. Hetherington & R. D. Parke (Eds.), *Contemporary readings in child psychology* (pp. 489-493), N.Y.: Mc Graw-Hill.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational Studies, 1*, 23-41.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood in USA and USSR*. N.Y.: Pocket Books.
- Bulova, M. (Ed.) (1979). *Before speech: The beginning of human communication*. London: Cambridge University Press.
- Campas, L. A. & Sachs, V. B. (1991). Social referencing and caretaker expressive behavior in day care-setting. *Infant Behavior and Development, 14*, 27-36.
- Clarke-Stewart, K. A. (1982). *Day Care*. London: Fontana - στα ελληνικά μεταφράστηκε ως "Το παιδί όταν η μητέρα εργάζεται". Αθήνα: Κουτσουμπός (1988).
- Clarke-Stewart, K. A. (1982). *Day Care: A new context for research and development*. In M. Perlmutter (Ed.), *Parent-child interaction and parent-child relations in child development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist, 44*, 2, 266-273.
- Δαράκη, Π. & Χατζηκωνσταντίνου, Φ. (1981). *Παιδικοί Σταθμοί και Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Dahlberg, G. & Asén, G. (1986) *Förskolans styrning och ledning*. Stockholm: Intitutet för Pedagogik.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development*. N.Y.: Norton.
- Demetriou, A. & Efklides, A. (1987). Experiential structuralism and neo-Piagetian theories: Toward an integrated model. In A. Demetriou (Ed.), *The neo-Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration* (Special issue). *International Journal of Psychology, 22*, 679-728.
- Erikson, E. (1950/1977). *Childhood and society*. London: Paladin.
- Erikson, H. E. (1959). *Identity and the life cycle*. N.Y.: International University Press.
- Flavell, J.H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. N.Y.: Van Nostrand.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Freire, P. (1970). *Kulturell Kamp för Frihet*. Stockholm: Gummessons - στα ελληνικά μεταφράστηκε ως "Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας". Αθήνα: Καστανιώτης (1977).
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin - στα ελληνικά μεταφράστηκε ως "Η αγωγή του καταπιεζόμενου", με πρόλογο του Θ. Γέρου, Αθήνα: Ράππας (1977).
- Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, P. (1979). *Pedagogik i utveckling*. Stockholm: Gummessons.
- Ginsburg, H. P. (1981). Piaget and education:

- The contributions and limits of Genetic Epistemology. In I. E. Sigel, D. M. Brodzinsky, & R. M. Glinkoff (Eds.), *New directions in Piagetian theory and practice* (pp. 315-332). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Haskins, R. (1989). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, *56*, 689-703.
- Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America. A historical survey*. N.Y. : Harcourt Brace Jovanovich.
- Hoffman, L.W. (1984). Maternal employment and the young child. In M. Perlmutter (Ed.), *Parent-child interaction and parent-child relations in child development* (pp. 101-127). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Holter, H., Gjerten, A., Ve Herniksen H., Hjort, H. (1971). *Familjen i Klassamhället*. Malmö: Bonniers.
- Joas, H. (1985). *G. H. Mead: A contemporary re-examination of his thought*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, B. (1978). *Malinriktat beteende hos barn*. Uppsala: Uppsala Psykologiska Institutionen (stencil).
- Johansson, B. (1979). *Utkast till en materialistisk teori för aggressivitet*. Uppsala: Uppsala Psykologiska Institutionen (stencil).
- Kagan, J., Kearsley, R. B., & Zelazo, Ph. R. (1978). *Infancy: Its place in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kallós, D. (1979). *Den Nya Pedagogiken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kamii, C. (1981). Application of Piaget's theory to education: The pre-operational level. In I. E. Siegel, O. M. Brodzinsky, & R M. Gollinkoff (Eds.), *New directions in Piagetian theory and practice* (pp. 231-265). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Kavathatzopoulos, I. (1988). *Instruction and development of moral judgment*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kamii, C. & DeVries, R. (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Kugiumutzakis, G. (1991). Överföringen av Piagets texter till dialogpedagogiken. *SPOV*, *12*, 2-10.
- Κοιγιομουτζάκης, Γ. (1991). Homo και Epistemonicus: Για την ανθρώπινη αφέλεια των ψυχολόγων. *Ψυχολογικά Θέματα*, *4*, 2, 123-143.
- Κοιγιομουτζάκης, Γ. (1992α). Πρόδρομοι της προόδου της σύγχρονης Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Στο Γ. Κοιγιομουτζάκη (Έκδ.), *Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 3-11). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κοιγιομουτζάκης, Γ. (1992β). Φωνητικές μιμήσεις στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους. Στο Γ. Κοιγιομουτζάκη (Έκδ.), *Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 93-137). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Kugiumutzakis, G. (in press). Intersubjective vocal imitation in early mother- infant interaction. In J. Nadel & L. Camaioni. (Eds.), *New perspectives in early communicative development*. London: Routledge.
- Köhler, E. M. (1980). *Lenins barnbarn: uppfostran, förskola och family i Sovietunionen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lavatelli, C. (1970). *Early childhood curriculum, a Piagetian program*. Boston: American Science and Engineering.
- Lavatelli, C. (1971). *Piaget's theory applied to an early childhood curriculum*. Boston: American Science and Engineering.
- Lawton, J. T. & Hooper, F. H. (1978). Piagetian theory and early childhood education: A critical analysis. In L. S. Siegel & Ch. J. Brainerd (Eds.), *Alternatives to Piaget: Critical essays on the theory* (pp. 169-199). N.Y.: Academic Press.
- Μάνος, Κ. Γ. (1980) *Στοιχεία εκπαιδευτικής*

- στατιστικής. Αθήνα: Φοίβος.
- Marklund, S. (1982) *Skolsverige 1950-1975. Del. 3. From Visby-Kompromisen till SIA*. Stockholm: Liber
- Marx, K. (1875/1975). *Kritik av Gotha-programmet*. Stockholm: Aurora.
- Morin, E. (1987) *Αφ'ήνωντας τον εικοστό αιώνα*. Αθήνα: Ροές.
- Μουζέλης, Ν. (1992). Η ατόμηση της κοινωνιολογικής θεωρίας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 7, 9-56.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1969/1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σίνουα.
- Piaget, J. (1970/1972). *Επιστημολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Ράππας
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. N. Y. : Grossman.
- Plews, I., Mooney, A., & Creeser, R. (1990). Time on educational activities at home and educational progress in infant school. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 330-337.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Scarlett, W. C. (1983). Social isolation from agemates among nursery school children. In M. Donaldson, R. Grieve, & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education* (pp. 34-45). Oxford: T. J. Press.
- Schyl-Bjurman, G. & Strömberg-Lind, K. (1976). *Dialogpedagogik*. Lund: Liber.
- S.C.B. (1983). *Immigrants and immigrant teaching in Sweden*. Stockholm: Official Statistics of Sweden.
- Selander, S. (1984). *Textum Institutionis: Den Pedagogiska Väven*. Malmö: Liber.
- Shaffer, D. R. (1989). *Developmental psychology-childhood and adolescence*. Pacific Grove, California: Brooks & Cole.
- SIV (1983). *Sweden: A General introduction for immigrants*. Malmö: Liber.
- Socialstyrelsen (1975). *Var förskola. En introduction till förskolans pedagogisk arbete. Arbetsplan för förskolan*. I. Malmö: Liber
- Socialstyrelsen (1983). *Förskolan i Sverige*. Stockholm: OMEP.
- Socialstyrelsen (1984). *Förskolans pedagogiska verksamhetmal och inriktning*. Stockholm: Liber.
- SOU (1972). *Förskolan. Del. 1. 26*. Stockholm: Liber.
- SOU (1972). *Förskolan. Del. 2. 27*. Stockholm: Liber.
- SOU (1974). *Barns Fritid. 42*. Stockholm: Liber.
- SOU (1975). *Barnens livsmiljö. Del.1. 30*. Stockholm: Liber.
- SOU (1975). *Samhället och barns utveckling. 31*. Stockholm: Liber.
- SOU (1975). *Utbilding i Samspel. 67*. Stockholm: Liber.
- Trevarthen, C. (1974). The psychobiology of speech development. In E. H. Lenneberg (Ed.), *Language and brain: Developmental aspects. Neurosciences Research Program Bylletin. 12*, 570-585.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communication behaviour. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 227-270). London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (pp. 77-109). Brighton: Harvester Press.
- Trevarthen, C. (1990). Signs before speech. In T. A. Sebeok & J. Umiker-Sebeok (Eds.), *The semiotic web, 1989* (pp. 689-755). Amsterdam: Mouton & Gruyter.
- Trevarthen, C. (1992 α). Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη. Στο Γ. Κοιγιοιμουτζάκη (Εκδ.), *Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων* (σ.13-32). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Trevarthen, C. (1992 β). Κίνητρα γνώσης και

συνεργασίας. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκη (Εκδ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 33-48). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Trevarthen, C. & Logotheti, K. (1987). First symbols and the nature of human knowledge. In J. Montagero, A. Tryphon,

& S. Dionnet (Eds.), *Symbolism and knowledge* (pp. 65-91). Cahier No 8, Geneva. Jean Piaget Archives Foundation.

Zaporozhets, A. V. & Elkonin, D. B. (1971). *The psychology of preschool children*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.

Abstract

This paper claims that single-minded psychological, sociological, pedagogical and other analyses, however useful they might be, fall short of a full understanding of the complex problems associated with preschool education. This claim is illustrated in reference to a preschool education program which developed in Sweden by supposedly intergrating the theories of J. Piaget, E. Erikson, G. H. Mead and P. Freire. This program has been adolished soon after it has been put into effect, indicating the insufficiency of single minded "scientific-like" analyses to function as the bases for the development of real-life action programs.