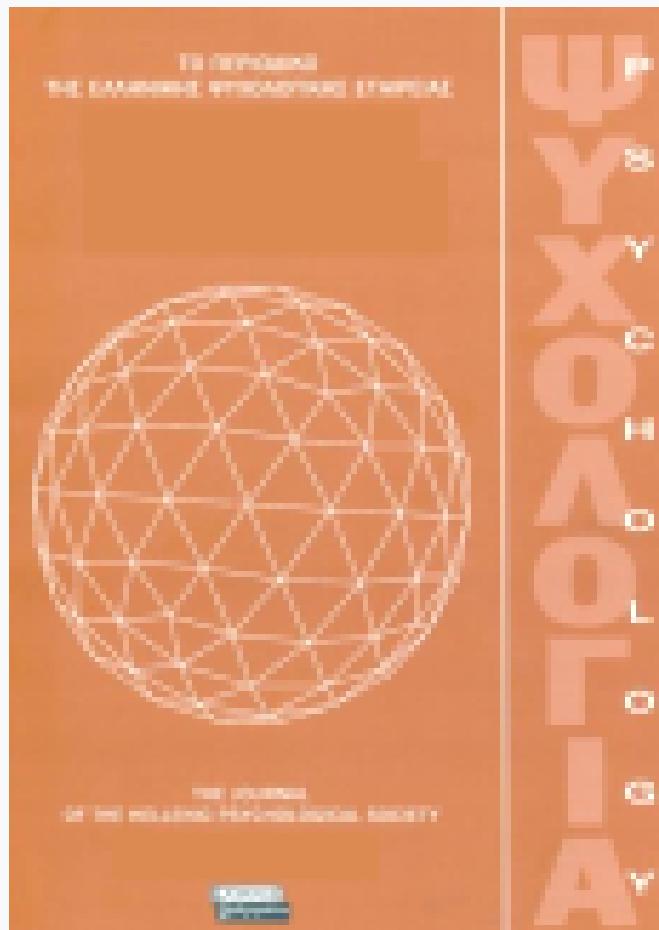


# Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

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](#).

## 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](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 φιγούλογικές, κοινωνιολογικές, παιδιγωγικές, και άλλες αναλόπτεις, όσο χρήσιμες και αν είναι, δεν επαρχούν για την κατανόηση των πολύπλοκουν προβλήματος της ποιότητας της προσχολικής αγωγής. Η θέση αυτή παριδειγματοποιείται με την περιγραφή των βασικών θέσεων και με την χριτική εξέταση των τρόπων επιστημονικής οικοδόμησης, πολιτικής νομιμοποίησης, εφαρμογής και εγκατάλειψης ενός συνηθισμού προσχολικού προγράμματος, το οποίο λέγεται ότι βασίστηκε 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 πρότο μέρος της εργασίας εξετάζεται η προσφορά και τα δρώια των γνώσεων της Εξελικτικής Ψυχολογίας, η πολυπλοκότητα του προβλήματος και η διαπλοκή φιγούλογικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται οι στόχοι και η οργάνωση της συνηθισμένης προσχολικής αγωγής, οι βασικές θέσεις ενός προσχολικού προγράμματος, η εφαρμογή, η επίσημη αποκήρυξη, η εγκάταλειψη και η αποτίμηση των συνεπειών του. Στο τρίτο μέρος εξετάζεται η χριτική 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 Ειρηνόπη και στη συνέχεια στη

Βόρειο Αμερική. Τούτο έγινε εξαιτίας της εισόδου της γηναίκας στη βιομηχανική παραγωγή και όχι γιατί ωπήρχε κάποια θεωρία που υποστήριζε τις θετικές ή τις αρνητικές συνέπειες της έξιποικογενειακής μέριμνας των βρεφών και των νηπίων. Καρποί των κοινωνικών ανακατατάξεων, της βιομηχανικής επανάστασης και της αναδιάταξης των ύδωρων των δύο φύλων, τα προσχολικά προγράμματα αναπτύχθηκαν μετά την έναρξη λειτουργίας των προσχολικών κέντρων. Σήμερα, που διαφωτίζεται ο αριθμός των εργαζόμενων μητέρων, αλλά και η ωρίξη 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-

παιχνιδών και τις ανάλογες θέσεις στα δημόσια προσχολικά κέντρα που ναι καλύπτονται τη ζήτηση από πλειοράς γονέων. Τα κενά καλύπτονται είτε από τον ιδιωτικό τομέα, όπου οιχνά ανθεί η εμπορευματοποίηση, χωρίς πάντα να υπάρχει ποιότητα μέριμνας, είτε από οισιμένες γηναίκες, οι οποίες συχνά, αντί να μεριμνούν, απλώς "βλέπονται" το βρέφος και το νήπιο.

Επίσης, σήμεραι δεν υπάρχει κάπιος τύπος προσχολικού προγράμματος κοινά αποδεκτός, στα βασικά του τουλάχιστον σήμερα, από τους ειδικούς της προσχολικής αγωγής. Οι συζητήσεις των ειδικών επιστημόνων πάνω στο ερώτημα των συνεπειών (θετικών ή αργητικών, 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 δύμως δεν εμποδίζει, ακόμη και σήμερα, αρκετούς πολυτικούς και επιστήμονες να υποστηρίζουν, με ένα εντελώς ντετελμανιστικό τρόπο, ότι αν σχεδιαστεί η α ή β μορφή προσχολικής αγωγής, τότε θα έχουμε τα χ ή ψ χαρακτηριστικά στους αιγαίνοντας πολύτες. Η διαδεδομένη αυτή δοξασία χαρακτηρίζεται από ένα επίπλαστο ενδιαφέρον για τα ξητήματα της προσχολικής αγωγής. Συνήθως οι υποστηρικτές της παραβλέπονται ή αγνοούν εντελώς τους παράγοντες της ψυχολογικής ανάπτυξης, γνωρίζονται αλλά παρασιωπούν την επίδραση της ιδεολογίας στην οικοδόμηση των προσχολικών προγραμμάτων, προωθούν ή καθηλώνουν τη λειτουργία της προσχολικής μέριμνας στο όνομα άλλων οικονομικών, πολιτικών ή εθνικών σκοπιμοτήτων ή αναγκών, παραβλέπονται ή ενδιαφέρονται σιγκιναιακά για την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις συνθήκες και τα κίνητρα εργασίας των νηπιαγωγών και ελάχιστες μόνο φορές σκοποθετούν κατά κύριο λόγο την καλύψη 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 σκοτιά της Εξελικτικής Ψυχολογίας οι σχετικές μελέτες δεύχνονται ότι η προσχολική εμπειρία και οι συνέπειές της (συχνά παροδικές) στην ανάπτυξη των παιδιών είναι φαινόμενα εξαιρετικά σίνηθετα. Αυτά, μεταξύ των άλλων, εξαρτώνται από την ηλικία εισόδοι 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 τίπο 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 δεύχνει 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 κέφυδος, από το οποίο φαντάζεται σύντομα. Τα ειργήματα αυτά αφού δύνην παιδιά της μέσης αστικής τάξης. Αντίθετα έχει βρεθεί ότι προσχολικά προγράμματα, ειδικά σχεδιασμένα για να προσφέρουν ένα πλοιόνιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, δρούσιαν θετικά στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών από τα χαμηλά κοινωνικούκονομικά στρώματα. Η συμμετοχή των παιδιών αυτών στην ειδικά σχεδιασμένη προσχολική αγωγή δεν αντικαίνεται τη "νοημοσύνη" τους, αλλά προσφέρει ερεθίσματα που, για σημεκριμένους λόγους, αποτισάζονται από το σπίτι τους και ποι 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, τοις 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 "εμπαθητικά" (empathic). Συχνά όμως φαίνεται ότι είναι πιο επιθετικά και διεκδικητι-

κά με τοις σινομιλήρχους και λιγότερο συνεργάσιμα με τοις ενήλικες. Εκείνα ποι ανατρέφονται στο σπίτι φαίνεται ότι σινεργάζονται περισσότερο με τοις ενήλικες και είναι λιγότερο ανοικτά στις παρέες των σινομηλίκων. Όμως η Clarke-Stewart (1989) ισχυρίζεται ότι αυτό που η Belsky αποκαλεί επιθετική σινεργειφορά πιθανόν να αντικαλά τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία των παιδιών που σινμετέχει στην προσχολική αγωγή. Η διαφωνία στην ερμηνεία είναι ουφής, αν και τα ειργήματα δείχνουν κάποιες ενδιαφέρουσες τάσεις, όπως ότι τα παιδιά της προσχολικής αγωγής συχνά είναι πιο σινεργάσιμα με τους σινομηλίκους και τα παιδιά της άλλης ομάδας με τους ενήλικες.

Διο σταθερά ειργήματα των σχετικών μελετών είναι τα εξής: (α) Όσο πιο μικρή 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 παιδιαγωγοί επικοινωνούν πιο άμεσα με τα παιδιά, αναπτύσσοντας πιο είκολα σιναισθηματικούς δεσμούς, είναι λιγότερο αισθητοί με τα βρέφη και τα νήπια. Αιτά με τη σειρά τους δείχνουν περισσότερη διανοητική ετοιμότητα, νιώθουν πιο ασφαλή και σινεργειφέρονται πιο ανεξάρτητα. (β) Κάθε τύπος προσχολικού προγράμματος (ανοικτός, κλειστός, σινδιασμός των δύο) έχει σιγκεχριμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και πιο κατάλληλα θεωρούνται τα "ενδιάμεσα" προγράμματα, όπου υπάρχει ένας σινδιασμός προσαθρούμενων δραστηριοτήτων με συγνές εικασίες για ελεύθερες δραστηριότητες (Belsky, 1988; Clarke-Stewart, 1984, 1989; Hoffman, 1984; Scarlett, 1983).

Τρεις πολύ σιγκεχριμένοι λόγοι κάνονται κάποιο να δει με επιφύλαξη τις διο ακραίες, κατά τη γνώμη μοι, θέσεις που εκπροσωπούν η Clarke-Stewart (ανεπιφύλακτα ναι 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 μονομέρεια πολλών ψυχολογικών μελετών.

## Μεθοδολογικά προβλήματα

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

1) Σινιστά μεθοδολογικό λάθος να συγχίνεται η επέδραση της ενδο-οικογενειακής εμπειρίας των παιδιών ποι ανατρέφονται στο σπίτι με την επέδραση της προσχολικής εμπειρίας εκείνων ποι συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή. Τα τελευταία έχουν ενδο-οικογενειακή εμπειρία, η οποία δρα στην ανάπτυξη τους και η δράση αυτή παραλείπεται 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 σημερινές θεωρητικές προτιμήσεις των ερευνητή, με αποτέλεσμα να παραβλέπεται το πεδίο της ψυχολογικής ανάπτυξης που δεν καλύπτει η προτιμούμενη θεωρία. Για παράδειγμα, αν κάποιος θέλει να μελετήσει την ποιότητα της σχέσης μητέρας-βρέφους / νηπίου και επιχειρεί να την ερευνήσει με τη δοκιμασία “του φόβου του ξένου” της Ainsworth, είναλα 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 οχτώ με δέκα χρόνια (Belsky, 1988).

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

ξάρτητη μεταβλητή) στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (εξαιρτημένες μεταβλητές). Λόγοι χώρου δεν επιτρέπονται μια περιγραφή των σχετικών ερευνητικών σχεδιασμών και των υφεστονσών θεωρητικών ιπτοθέσεων (βλ. Μάνοι, 1980, σ. 16-17). Εκτός από τις σημάντεις, τιων οποίων σημαντικότερη είναι η διερεύνηση, θα μπορούσε κάποιος να σκεφτεί και την αντίστροφη αιτιώδη σχέση, για παράδειγμα την επέδραση της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, το χρόνο εισόδου στην νηπιαγωγείο (ανεξάρτητες μεταβλητές) στο χρόνο προσαρμογής στην ομάδα, στις σχέσεις με τη νηπιαγωγό και τους συνομηλίκους κτλ. (εξαιρτημένες μεταβλητές). Μια τέτοια ιπόθεση όμως προϋποθέτει απόδοχή κάποιων νέων εξελικτικών θεωριών που, βασισμένες στα ειρηνήματα 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 12o 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 πάιξει το ρόλο του “δασκάλου” προς τη μάνα-μαθήτρια του παιδιού της και στη συνέχεια οι ρόλοι εναλλάσσονται (βλ. Trevarthen, 1977, 1982, 1992a, 1992b. Trevarthen & Logothetis, 1987. Kugiumutzakis, in press. Κοιγιοιμουντζάκης, 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 αιτονόητη. Ας δούμε σίντομα το παραδειγμα της θεωρίας του Piaget. Εκείνοι που πιστεύονταν 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 χαρδάκια ή κοινάες διαφορετικών μεγεθών, για να εκτιμηθεί το στάδιο ανάπτυξής τους, αλλά και για να βοηθηθούν να “περάσουν” από την ενορατική και σιμβολική σκέψη του σταδίου της προ-πραξιακής νοημοσύνης στις συγχερούμενές νοητικές πράξεις του επόμενου σταδίου;

Η θέση του Piaget (1973, σ. 26) στο ερώτημα αυτό ήταν γενική, αν και κάποιος θα περιμένει ότι θα υποστήριζε την ανακάλιψη παρόλα 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 διασφαλίζει 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, τεοσάρων διαφορετικών προσχολικών προγραμμάτων τα οποία βιωμέζονται στη θεωρία του Piaget. Τα προγράμματα αιτά διαφέρονται ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τους υδρούς νηπιαγωγού και νηπίου, τη δομή των περιβάλλοντος κτλ.. Ωστόσο οι δημιουργοί τους ισχυρίζονται ότι μόνο αιτού έχουν εμημενθεί και εφαρμόσει ορθά τη θεωρία του Piaget, ενώ οι αντίπαλοι - παιζεταινοί και αιτοί - την έχουν παρερμηνεύσει ή διασπευστεί (βλ. Kugiumutzakis, 1991).

Κάθε ερευνητής, που επιθυμεί να μεταφέρει και να μετατρέψει τη θεωρία του Piaget σε παιδαγωγική πράξη, πρέπει να εξετάσει από πρώτη φορά το βαθμό σαφήνειας και συνεκτικότητας της θεωρίας, την ερευνητική υποστήριξη που έχει η θεωρία σε πολύ κρίσιμα θέματα, καθώς και το χώρο και το χρόνο εφαρμογής της. Κυρίως 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 ενδιαφέροντες και στάθηκαν πηγή έμπνευσης πολλών ερευνητών. Η μετατροπή όμως της θεωρίας του σε παιδαγωγική πράξη δεν είναι αιτονόητη. Αντίθετα, η θεωρία του, μεταξύ άλλων, αξέιζει γιατί δείχνει πώς τα παιδιά καταχτούν 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 αιτονόητη, εντελώς αιτονόητο είναι, πρώτη προσπάθεια εφαρμογής, να τη δει κανείς κωνικά και σε σχέση με τις εναλλακτικές θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης (βλ. Demetriou & Efkides, 1987). Οι εξελικτικές θεωρίες είναι ψυχολογικές θεωρίες και όχι θεωρίες που έχουν οικοδημηθεί για να εφαρμοστούν στην παιδαγωγική πράξη. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι μπορεί να σινδρόμουν 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 αντανακλούν τις αλληλοσυγχρονίμενες ψυχολογικές και παιδικογνικές θεωρίες πάνω στις οποίες βασίζονται (π.χ., των Froebel, Montessori, Agazzi, Decroly, Piaget, Bowlby, Vygotsky, Bettelheim, Srock κ.ά.), και το φυσικό μένο διαφορετικών προγραμμάτων, που βασίζονται στην ίδια θεωρία, μαρτυρούν το μεγέθος της αισιμφρονίας και το μη αιτονότο της εφαρμογής των ψυχολογικών τουλάχιστον θεωριών στην παιδικογνική πράξη.

## Ο κατακερματισμός της έρευνας

Τέλος κάποιος θα πρέπει να λάβει υπόψη του δύο γεγονότα. Πρώτον, στις ψυχολογικές μελέτες σπάνια εξετάζονται παιδάλληλα οι ταυτόχρονες επιδράσεις στη βρεφονηπιακή ανάπτυξη της γονεΐκης, της προσοχολικής, της τηλεοπτικής εμπειρίας και της εμπειρίας με τα αδέρφια, τους γονείς των γονέων και τις ηλικιακές και διηλικιακές παραγέτες, αλλά και ο ενεργός ή όχι ύδολος του βρέφους και του νηπίου στις παιχνίδιανο αλληλεπιδράσεις. Εποι οι συμπεράσματα της κατακερματισμένης έρευνας δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένης γενίκευσης εξαιτίας της ερευνητικής τακτικής που τα παρήγαγε. Δεύτερον, η συχνή αποισύνα 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 λίσεων που βασίζονται μόνο στην ψυχολογική έρευνα.

Όπως οι κλινικοί ψυχολόγοι πρέπει να επαναξέτασσον τα δρα γνώστης και εφαρμογής της κλινικής ψυχολογίας (Κοινωνιομουτζάκης, 1991), έποι ονομίζω και οι εξελικτικοί ψυχολόγοι θα πρέπει να κατανοήσουν τους περιορισμούς της θεωρητικής και ερευνητικής εργασίας τους, και αυτό παρά την αναφιστήτη πρόσδοτο του κλάδου τους τα τελευταία 25 χρόνια (Κοινωνιομουτζάκης, 1992a). Η εφαρμογή όταν και όπου κρίνεται αναγκαία χρειάζεται προσοχή.

## Η διαπλοκή μη ψυχολογικών παραγόντων

Στην εισαγωγή τονίστηκε ποιοις παράγοντες τονίζει, παρασιωπά, αγνοεί και παραχθέπει η ντετεριανιστική δοξασία που σχεδιάζει προσοχολικά προγράμματα και προσδοκά συγκεκριμένα γνωρίσματα στους ανθρωπούς πολίτες. Στις περιπτώσεις αυτές αποσιωπάται η επίδραση της ιδεολογίας στην οικοδόμηση των προσοχολικών προγραμμάτων και η επέδραση των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων στην προώθηση ή την καθήλωση της λειτουργίας της προσοχολικής αρχής. Αντιτροσθετικά είναι τα παραδείγματα της πρόσφατης Σοβιετικής Ένωσης και των Η.Π.Α., αντίστοιχα.

Ως προς την επίδραση της ιδεολογίας, χαρακτηριστικό είναι το πρόγκιμμα 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 "παράγοιν" καλούς σοβιετικούς πολίτες με τη δημιουργία ενός κλειστού, κολλεκτιβικά προσανατολισμένου, προσοχολικού προγράμματος, αδιαφορώντας αν κάποιες βρεφονηπιακές και γονεϊκές ανάγκες και δινατότητες 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; Trevarthēn, 1990).

Μια συγκριτική θεώρηση της ιστορίας της προσοχολικής αγωγής στη Γαλλία, Σουηδία, Ελλάδα, Ελβετία, Ισραήλ, Αγγλία, Η.Π.Α., πρόσφατη Σοβιετική Ένωση και Κίνα δείχνει, νομίζω, ότι η λειτουργία και η προώθηση της προσοχολικής 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 & Χατζηκωνσταντίνοι, 1981). Υπάρχονταν αρκετά παραδείγματα που υποστημένοι την παραπάνω διατίστωση, με πιο χαρακτηριστικά εκείνα της Σουηδίας (που αναλύεται παρακάτω) και των H.P.A. Στις H.P.A. το 1933 η κινθέρωνη διέθευε χρηματά για την χριτική προσχολική μέριμνα προκειμένου να καλύψει το οξύ πρόβλημα ανεργίας των διασκάλων, των νοσηλευτών, των μαγείων και των θυλωκών - έτσι η κάλυψη των αναγκών των παραπάνω ανέγγιων οδήγησε στη μερική κάλυψη των αναγκών των νηπίων και των γονέων και διό γιατί οι τελευταίες αξέζαν αιτές καθαυτές να καλύψθονται. 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 H.P.A. στον πόλεμο και της εισόδου των γηναιών στις θέσεις εγγασίας των πολεμικών βιομηχανιών. Το 1946 σταμάτησε πάλι η χρηματοδότηση και αινηθήθηκε η προκατάληψη εναντίον των εργαζόμενων γηναιών, προκατάληψη που είχε υποχωρήσει στη διάρκεια του πολέμου στο όνομα του πατριωτισμού, όπως παρατηρεί η Clarke-Stewart (1982, σ. 37-41). Η χριτική υποστήριξη ξανάρχισε στις H.P.A. 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 ειδικεύονται πάνω τελικά οικοδομείται και εφαρμόζεται ένα προσχολικό πρόγραμμα. Αυτή ακριβώς η ειδίκευση περιγράφεται στα επόμενα τρία μέρη της εργασίας. Η επιλογή της ανάλυσης του προσχολικού προγράμματος της Σουηδίας έγινε γιατί ως περίπτωση χαρακτηρίζεται από συγχερούμενα 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 συνηδικής προσχολικής αγωγής

Οι Σουηδοί άρχισαν να αντιμετωπίζουν σοβαρά τα προβλήματα της προσχολικής αγωγής μόνο το 1968. Εποτο και αν καθηντέονται συγκριτικά με άλλα καρτετή, 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 λειτοιγμένη κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων, η δωρεάν ιατροφαρμακευτική περιθλασφή των βρεφών και των νηπίων, η δωρεάν ή πολύ χαμηλό έκπτοντας επιβάρυνση για τους γονείς που τα παιδιά τους οιμμετέχουν στην προσχολική αγωγή, οι πρωτοποριακές νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως το δικαίωμα πατρικής άδειας μετά τον τοκετό, η προτεραιότητα εργασίας στην προσχολική αγωγή των βρεφών και νηπίων με γλωσσικά, σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά προβλήματα με στόχο την ενσωμάτωση τους στις ομάδες των "φυσιολογικών" παιδιών, μαρτυρούν την επιτυχία των Σουηδών στο επίπεδο της οργάνωσης.

Στη Σουηδία η προσχολική αγωγή αποτελεί τημία της χριτικής μέριμνας για παιδιά ηλικίας επτά μηνών έως επτά ετών. Η αγωγή δεν είναι ιποχρεωτική. Οι κοινότητες δύνανται είναι ιποχρεωμένες 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) Παιδικοί Σταθμοί:** για παιδιά που και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι ή φοιτητές. Υπάρχονταν 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 διηλητικές ομάδες 10 βρεφών και νηπίων που φροντίζονται από 2 νηπιαγωγούς. Τα αδέλφια μπορούν να μείνουν στην ίδια ομάδα.

2) *Οικογενειακοί Παιδικοί Σταθμοί*: μια μητέρα, η οποία έχει κωιθεί κατάλληλη για βρεφονηπιούμιος, 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 δινού περιπτώσεις οι γονείς πληρώνουν το 10% των 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 δινού νηπιαγωγούς. Το κόστος επιβαρύνει 100% τους γονείς, εκτός από τις περιπτώσεις των εξάχρονων. Στα νηπιαγωγεία προτιμούνται παιδιά με τον ένα μόνο γονέα εργάζομενο.

4) *Ανοιχτά Νηπιαγωγεία*: λειτουργούν ως κέντρα επαφής παιδιών, γονέων και βρεφονηπιούμιων στην οικιστική περιοχή που διαμένει η οικογένεια. Η συμμετοχή είναι δωρεάν, αφοεί 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 σοιηδικής προσχολικής αγωγής ορίστηκαν η προαγωγή της δημοκρατίας, της ισότητας, της ισοτιμίας των δινού φίλων, της αλληλεγγύης και της ειθύνης. 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 συναίσθηματικές, νοητικές και κοινωνικές δινατότητές του (Socialstyrelsen, 1983).

Το 1968 μια ομάδα επιστημόνων και πο-

λιτικών κλήθηκε από την πολιτεία να μελετήσει και να προτείνει στη βοιλή το πιο κατάλληλο για τα παιδιά και την κοινωνία προσχολικό πρόγραμμα. Η επιτροπή εργάστηκε επτά ολόκληρα χρόνια (1968-1975). Τα μέλη της μελέτησαν 20 ψηφολογικές, 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 των Διαλόγων (στο εξής θα αναφέρεται ως ΠΔ). Μετά έγινε μια δοκιμαστική εφαρμογή της ΠΔ σε 17 νηπιαγωγεία πέντε κοινοτήτων και το 1975 άρχισε η εφαρμογή της στα κέντρα προσχολικής αγωγής και στις σχολές νηπιαγωγών, αφού πρότι οι πολιτικοί όλων των κοινωνιών τη νομιμοποίησαν με την ψήφο τους στη βοιλή (Schyl-Bjurman & Strömborg-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 των διαλόγου στην εκπαίδευση, ενσχύονται 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 σοιηδικής προσχολικής αγωγής. Βέβαια το πιο ενδιαφέρον σημείο στην επιλογή της θεωρίας αυτής είναι ο τρόπος επιστημονικοποίησή της από αρκετούς φορείς της σοιηδικής 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 απαντούσε σε μια πλειάρδα κρίσιμων εξελικτικών προβλημάτων (π.χ., εφιηνεία της ψηφολογικής ανάπτυξης ως όλον και ως γίγνεσθαι,

ακριβείς αιτιακές σχέσεις των πρώιμων με τις όψιμες εμπειρίες και συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής πλεινός της ανάπτυξης, κτλ.). Στην αποινία αυτής της θεωρίας, η επιτροπή συμβιβάστηκε με την υιοθέτηση των τριών παραπάνω θεωριών οι οποίες και αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της ΠΔ. Σε αντίθεση με τα αιμαγή 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 παιδική επιτροπή επέλεξε το “ουνδιασμό” τριών εξελικτικών θεωριών, χωρίς να χρειαστεί να δικαιολογήσει την επιστημονική νομιμότητά τους γιατί και οι τρεις τη διέθεταν.

Οι θεωρίες των Mead και Erikson επέλεγαν γιατί η θεωρία του Piaget δεν εφικνείται στον επιθυμητό βαθμό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η θεωρία του Mead προσφέρει μια σοβαρή ερμηνεία της επίδρασης της κοινωνικής επαφής στην ανάπτυξη του εαυτού μέσα από την ανάληψη των ρόλων των άλλων, ενώ παράλληλα τονίζει την αξία των συμβολικών αλληλεπιδράσεων και του παιχνιδιού στην εξέλιξη. Τονίζει βέβαια ότι βάση της ψυχολογίας θα πρέπει να είναι η παρατηρησιμή συμπεριφορά, αλλά παράλληλα επιχείρει την μπηχεβιοριστική 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 νηπιαγωγός πρέπει να εφικνείται ψυχοδυναμικά τα κίνητρα της βρεφονηπακής συμπεριφοράς). Η θεωρία αυτή δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τις σχέσεις των πρώιμων και των όψιμων χρόνων, εξηγηνεί με ψυχοδυναμικό και ψυχοκοινωνικό τρόπο τις οικτώ βασικές περιόδους ανάπτυξης του Εγώ και πιο ειδικά τις τρεις πρώτες περιόδους που ενδιέφεραν τους δημι-

οιργούς της ΠΔ (περίοδοι εμπιστοσύνης - διαπιστίας, αυτονομίας - αμφιβολίας και πωφοτοβούνιας-ενοχής, βλ. Erikson, 1950/1977).

Τέλος η επιλογή της θεωρίας του Piaget έγινε γιατί ήταν η επικρατούσα εξελικτική θεωρία και η μόνη, κατέ την επιτροπή, που ερμήνευε τη γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, όπως από τις δεκαετίες του 1940 και του 1950, είχαν αρχίσει οι προσπάθειες εφαρμογής της θεωρίας στην προσχολική και τη βασική εκπαίδευση, στην Εικόνη (ειδικά στην Αγγλία) και στη Βόρειο Αμερική. Και αιτό παρά το γεγονός ότι πολύ σύντομα αναγνωρίστηκε η δινοκολία 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 τελειταίας και για τον κρίσιμο ρόλο της Εξελικτικής Ψυχολογίας στην αγωγή των παιδαγωγών, διατηρούν ακέραια την αξία τους μέχρι σήμερα. Άλλα χρειάζεται να σημειωθεί παράλληλη ότι ο ίδιος ο Piaget ενίσχυσε την προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του στην εκπαίδευτική πράξη, υποστηρίζοντας ότι η πιο “βασική” πλεινόν των εφαρμογών της ψυχολογίας στην εκπαίδευση αναφέρεται στην “προσφιλογή των διδακτικών μεθόδων στους νόμους ανάπτυξης της σκέψης” (1970/1972, σ. 188) - και φυσικά εννοούσε τους “νόμους” που πρωθιόνεσε η θεωρία του. Σημφωνούσε ότι η προσχολική εκπαίδευση πρέπει “να περιοριστεί σε μια αισθητοκινητική εκπαίδευση”, η οποία μέσα από την αιθόρυμη 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 “αισθητοκινητική εκπαίδευση”. Αιτό ήταν έργο άλλων, συμπεριλαμβανομένων και των δημιουργών της ΠΔ, μόνο που για τους τελειταίους οι δινοκολίες 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 συνασθημάτων, εμπειριών και γνώσεων. Στόχος της ΠΔ είναι η συνασθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του βρεφικού και νηπιακού ψυχισμού, καθώς και η αφομοίωση όχι ειδικάντων συμπειριφορών αλλά κανόνων και αξιών. Γι' αυτό ο παιδαγωγός πρέπει να θεωρεί το παιδί ως ένα συνάνθρωπο που έχει δικές του δινατότητες για παραπέδων ανάπτυξη. Παράλληλα, ο νηπιαγωγός θα πρέπει να εμπλακεί στις δραστηριότητες του παιδιού και να εφημερεύει 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 συλλέγει 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 πέμπτη του ενήλικα τίθεται στη διάθεση του παιδιού, που τον βιώνει ως ένα συνάνθρωπο που εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις, τα συνασθήματα και τις αξίες του, ενώ παράλληλα σέβεται και παίζει θέση - εργαντική θέση - σε ό,τι εκφράζει το παιδί. Η διναμική συνεργασία και η αμοιβαίωση της σχέσης τους βοηθούν το παιδί να πιστέψει στον εαυτό του και να αναπτυχθεί σε ένα ελεύθερα σκεπτόμενο και ανεξάρτητο άνθρωπο (SOU, 1972: 26, σ. 46).

Στον τομέα της μάθησης, η ΠΔ, σύμφωνα με τους εμπειριστές της, βασίζεται στη θεωρία του Piaget. Η μάθηση θεωρείται μια δραστήρια διαδικασία. Το παιδί αφήνεται ελεύθερο να αινιγματίζεται, 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 εικασία να πειραματιστεί και να μάθει μόνο του.

Το ξεπέρασμα της “εγκεντρικής 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 συγχρηματένα παιχνιδιά για τη βαθμιαία κατάκτηση της έννοιας της αντιστρεψιμότητας, των βάρων, των μήκων 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 παίζονταν, τα πάζονταν και τα ξαναβάζονταν στη θέση τους. Παράδειγμα Σταθμού Δραστηριοτήτων για τις συγγενείς δραστηριότητες της κοπικής, της ζωγραφικής, του σχεδίου και της χαρτοχολητικής είναι ο χώρος εκείνος που διαθέτει άφθονα υλικά και μεγάλες εικόνες στον τούχο που αναπαριστούν και οδηγούν τα παιδιά πάως να κόψουν το χαρτί, πώς να αναμείξουν τα χρώματα κτλ. Ο κάθε σταθμός συμπληρώνεται από είδη καθαριότητας για να προσαρθεί η μάθηση του νοικοκυριού. Ετοι το παιδί εποπτεύει όλη τη διαδικασία μάλλον παρά τημήματά της.

Υποστηρίζεται ότι οι Σταθμοί Δραστηριοτήτων βοηθούν τα παιδιά να λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς να είναι ο ενήλικας εκείνος που θα υπογραφεί το τι και πότε θα πάξει κάθε παιδί. Λέγεται ότι ξαφνικά οι νηπιαγωγοί της ΠΔ διαπίστωσαν ότι έμειναν “άνεργοι”. Τα παιδιά άφηναν άπραγονς εκείνους που παλιά ήταν η πηγή των ιδεών του παιχνιδιού, οι μεταφορείς των υλικών, εκείνους που στο τέλος καθάριζαν και έβαζαν τα πρόγραμμα 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-

τειχίνοιν όλαι τα παιδιά. Άργισκιν ναι τα εμπιστεύονται και, με το να έχουν τώρα παραπάνω χρόνο, άργισκιν να ακούνε το βρεφικό και νηπιακό λόγο, να τα επιλογίν και να τοις κάνοντις χριτική, να τα βοηθούν στο ξεπέρασμα των συγχωνίσεων, να εμπλέκονται ελεύθερα στις δραστηριότητές τους. Έτσι, σύμφωνα με τοις δημιουργούς της ΠΔ, ο παλιός παιδαγωγός που έχει τον έλεγχο των πάντων αντικαταστάθηκε από το νέο παιδαγωγό που υποστήριζε 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 χριτική, γιατί θεωρείται ότι και τα δυο βοηθούν το παιδί να συνλαμβεί όψεις της συμπεριφοράς του και να διαπιστώσει τα συναισθήματα που προκάλεσε στους άλλους η δράση του. Στην ΠΔ η χριτική και ο έπαινος θεωρούνται μέσα επικοινωνίας. Για τοις δημιουργούς της ΠΔ, οι μπηχεβιοιστές τονίζουν την αξία της αιμοβής και τη φειδώ της χριτικής. Στην ΠΔ, όταν ο παιδαγωγός αιμοβεί, το κάνει για να εκφράσει δικά του συναισθήματα. Οταν 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 ντονιλάπι σου” ή “πάρτο σπίτι σου να το δείξεις στη μαμά και στο μπαμπά”. Η ενίσχυση αυτή είναι ένας παραπάνω έπαινος που δέχεται το παιδί από έναν ενήλικα που σχεδόν πάντα αιμοβεί, αλλά πον δεν ενδιαφέται πραγματικά για το έγχο του παιδιού (φύλαξε το/ πήγαινε το σπίτι σου). Ο παιδαγωγός της ΠΔ θα πει: “νομίζω ότι έκανες κάτι διορθό, μπορείς να μου πεις πώς το έκανες;” Η απάντησή του γίνεται ένανσμα διαλόγου. Το παιδί καταλαβαίνει ότι αιτό που έκανε έχει αξία για τον παιδαγωγό και παραλληλα αποτελεί μέσο επικοινωνίας, η οποία δίνει στη νηπιαγωγό μηνύματα για τα επίπεδα της σκέψης και τον λόγον του παιδιού. Στην ΠΔ ο λόγος αποτελεί το πιο βασικό μέσο διαλόγου. Μέσο που, για να υπηρετήσει

το διάλογο, πρέπει να αναπτυχθεί στα πλαίσια των διαλόγων με έναν ενήλικα που ζειρεύει, να ακούει, να εμπηνεύει, να συνομιλεί, να προσφέρει υλικό για τη φαντασία με παραμήθια, διηγήματα, τροχοίδια κτλ. Έναν ενήλικα που προσπαθεί να καταλάβει τι λέει ή τι θέλει να πει το βρεφός και το νήπιο, που δε μπλεί αλλά συνομιλεί με τα παιδιά, που αποφεύγει να μιλεί βρεφικά και να περιγέλλει το λόγο τους, που τα κοιτάζει μέσα στα μάτια ως ίσος προς ίσον και που μοιράζεται ελεύθεροι μαζί των νοήματα, συναισθήματα 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 τοις δημιουργούς της ΠΔ, για τους αιχλοίθιους λόγους. Πρώτον, διασπά το διάλογο με το να απαιτεί μια εξήγηση χωρίς να προσφέρει εμβάθυνση και κατανόηση. Δεύτερον, υποβάλλει στο παιδί την αίσθηση ότι ένα συμβάν έχει μόνο μια αιτιακή ερμηνεία. Τρίτον, αναγκάζει το παιδί να εξηγήσει για να αποφέυγει μια αρνητική αντίδραση του ενήλικα. Τέταρτον, χρησιμοποιείται από τους ενήλικες σε ηθικά ζητήματα ή για τον έλεγχο επιθετικών παράξενων. Αντίθετα, επιβάλλονται οι ερωτήσεις που περιέχουν το “πώς” και το “τι” επειδή, πρώτον, εκείνος που ρωτά εκφράζει το ενδιαφέρον του να ακούνει περισσότερα και παραλληλα δείχνει να θέλει να εμβαθύνει στο πρόβλημα και, δεύτερον, βοηθά το παιδί να “δομήσει τη σκέψη του”, να ερεινήσει ένα πρόβλημα. Περισσότερο σπουδαία θεωρείται η ερώτηση “πώς νιώθεις” γιατί βοηθά το νήπιο να ελειθερώσει τα συναισθήματα εκείνα που βρίσκονται πίσω από τη συμπεριφορά που ο παιδαγωγός μελετά (δ.π., σ.71).

Εκτός από την επίδραση των θεωρίων 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 επιτρέπονται μια λεπτομερή περιγραφή βασικών θέσεων του τελευταίου για τη σχέση παιδιαγωγού και φτωχού, αναλόγητου 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 μπορέσουν να αλλάξουν τις απάνθρωπες συνθήκες της ζωής τους, αν δεν καταφέρουν να συνομιλήσουν, να διαβάσουν, να γράψουν, να ανακαλύψουν την πραγματικότητα και ισότιμα να διαλέγονται πάνω σε αυτή. Για να υπάρξει διάλογος δε θα πρέπει να υπάρχουν σχέσεις ανωτέρου-κατωτέρου, σχέσεις υποχειμένου-αντικειμένου. Διάλογος γίνεται μόνο ανάμεσα σε διο ανθρώπους-υποκείμενα, αφού ο άνθρωπος πρέπει να είναι υποκείμενο και ποτέ αντικειμένο κανενός. Η παιδεία, βασισμένη πάνω στην ανθρώπινη σκέψη και δράση, πρέπει να πάρει τέτοια μορφή και να αναπτύξει στοις ανθρώπους τέτοια συνειδηση και κριτικό νου, που να μπορούν μόνοι τους να αποφασίζονται τη ζωή τους, παρά να δέχονται παθητικά μια καταπιεστική πραγματικότητα. Με το να αντιδρά, να διαλέγεται, να παίζει θέση, ο άνθρωπος-υποκείμενο αλλάζει τον εαυτό του, τοις άλλους, τον κόσμο, δημιουργεί πολιτισμό. Αυτός ο διάλογος πρέπει να είναι μια ισότιμη σχέση ανάμεσα σε συνανθρώπους, σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Οταν 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 υπαρξιακή αναγκαιότητα, μια πράξη δημιουργίας που στοχεύει στην κατανόηση και στην αλλαγή της πραγματικότητας, στην απελευθερώση του ανθρώπου από τους δινάστες του (Freire, 1972. Schyl-Bjurman & Strömborg-Lind, 1976).

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

φάβητοις ενήλικες της Λατινικής Αμερικής με τους οποίους αιτός εργάστηκε - σημείο τέτοιο που να κάνει αναγκαία την αγωγή και των δύο ομάδων με την παιδιαγωγική 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 διαλόγοι, ως ενήλικες θα το εδραιώσουν στη σοιητική κοινωνία, με την προϋπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί και οι γονείς θα συμπεριφερθούν ανάλογα. Δεύτερον, στη σοιητική κοινωνία υπάρχει ένα είδος καταπίεσης, διαφορετικό από εκείνο της Λατινικής Αμερικής, αλλά πάντως υπάγει. Αν ο διάλογος ήταν αποτελεσματικός στην αγωγή των καταπιεζόμενων της Λατινικής Αμερικής, γιατί να μην είναι στην περίπτωση της Σοιητρίας: Υποστηρίζεται ότι η “παλιά σοιητική ταξική κοινωνία ξεπεράστηκε. Τώρα έχουμε νέες διευθετήσεις στα πλαίσια νέων συστημάτων που χαρακτηρίζονται από σχέσεις ανωτέρου-κατωτέρου, σχέσεις που συχνά γίνονται αποδεκτές. Με ανθρώπους δρούντις αυτό συνιστά μια νέα μορφή καταπίεσης. Παράλληλα δεχόμαστε ότι στη Σοιητρία πολλοί παραμερζούνται ηττημένοι. Άρα η καταπίεση υπάρχει” (δ.π., σ. 50). Καταπιεστές τελικά θεωρήθηκαν οι γονείς και οι νηπιαγωγοί και καταπιεζόμενα τα βλέφη και τα νήπια της Σοιητρίας. Με τη σειρά τους, οι γονείς και οι νηπιαγωγοί ήταν θύματα της ειδικής μορφής καταπίεσης που υπάρχει στην “αιτιεκή” Σοιητρία.

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 Σινεργασίας, οι οποίες θα συζητούνταν 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-

τεχνών κλιμακίων. Στις ομάδες β και γ τα παιδιά έπρεπε να προβάλλουν και να υποστηρίζονται τις προτάσεις τους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να έχουν κάποια εινθύνη για την ιλοτοίκηση των αποφάσεων. Κάθε πρωί οι παιχαπάνω 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. Τοίτον, τα βρέφη και τα νήπια χωρίστηκαν σε ηλικιακές και διηλικιακές ομάδες, δύος είδαμε παιχαπάνω. Τέταρτον, έγινε μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών, βήμα χρύσιμο για την επιτυχή εφαρμογή της ΠΔ.

## **Η μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών**

Από την αρχή έγινε φανερό ότι απαιτείται μια αρχή διαδικασίας αλλαγής των ίδιων των νηπιαγωγών. Αρχισε έτσι μια δοκιμαστική προσπάθεια εφαρμογής της ΠΔ στους νηπιαγωγούς και στα παιδιά 17 νηπιαγωγέων πέντε κοινοτήτων. Σε καθεμία από τις πέντε κοινότητες, ένας παιδαγωγός καλά καταρτισμένος στην ΠΔ ανέλαβε να μετεκπαίδεψε τους νηπιαγωγούς με ειδικούς κύκλους μαθημάτων και με παιχαδεγματικές 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 μετεκπαίδευμενων 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 έγχο τους. Μια ειδική μελέτη που

επικεντρώθηκε στις αντιδράσεις των μετεκπαίδευμενων νηπιαγωγών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σκληρή κριτική των νηπιαγωγών προς τους εκπαιδευτές τους ήταν μια προβολή της οδινηρής επένδυσής τους ότι η μέχρι τότε εκπαιδευτική προσφορά και εμπειρία τους ήταν βασισμένες σε κριτήρια, αξέσ και ερμηνείες που μπορούσαν να ανατρεπούν. 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 εικαριώνα στους νηπιαγωγούς να συζητήσουν, να αλλάξουν μεθόδους παιδαγωγικής προσέγγισης και να αντικαταστήσουν σταδιακά την αιταριχικότητα με το διάλογο. Οι αρχικές δινοσκολίες κατανόησης και εφαρμογής των θεωριών των Piaget, Erikson, Mead και Freire άρχισαν να ξεπερνούνται. Οι σχέσεις των νηπιαγωγών με τους συναδέλφους τους, τα παιδιά, τους γονείς, τους αρμόδιους των ανωτέρων κλιμακίων και τους εκπαιδευτές τους άρχισαν να καλυτερεύουν αισθητά. Κοίτηκε ότι η ώρα για την εφαρμογή της ΠΔ είχε φτάσει. Οι βούλευτές όλων των κομμάτων νομιμοποίησαν με την ψήφο τους την ΠΔ και έτσι το 1975 άρχισε η εφαρμογή της (Schyl- Bjurman & Strömbberg-Lind, 1976).

## **Η απόδριψη 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 ατομοκεντρωσμού, μιας "κάνω-ότι-θέλω" στάσης στα παιδιά, και την παθητικοποίηση της νηπια-

γωγού. Από την άλλη, στη θεωρία και στην πράξη παρέβλεψε τις κοινωνικές και τις οικονομικές διαφορούχες των οικογενειών των παιδιών και έτσι αγνόησε τις συνακόλουθες διαφορετικές εμπειρίες των βρεφών και των νηπίων, με το να δέχεται ότι η σοιηδική κοινωνία είναι αταξική. Δεύτερον, υπάρχει ανάγκη οικοδόμησης ενός νέου προσχολικού προγράμματος, το οποίο θα σκοποθετεί τις οιμαδικές εμπειρίες: το παιδί πρέπει να μάθει τους κανόνες της ομαδικής συνίτιασης, να βιώσει τη διναμική της ομάδας και τη συνακόλουθη αντιπαράθεση εμπειριών και ενδιαφερόντων, να καταλάβει ότι όλοι πρέπει να συνεισφέρουν για το σύνολο με υπειθυνότητα 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 χωρακτηρίζουν τους γενικούς και ειδικούς στόχους της σοιηδικής 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 αποκήρυξη ως μια επίσημη αναγνώριση ενός επιστημονικού και πολιτικού λάθους. Χωρίς να αναφορίνται οι ειθύνες των πολιτικών και των επιστημόνων καθώς και οι συνέπειες του λάθους, θεωρώ αυτή καθαυτή τη δημόσια αναγνώρισή του ως ένα παραδειγματικό εντιμότητας της σοιηδικής επιστήμης και πολιτείας. Ακόμη, η εγκατάλειψη της ΠΔ απαντά άμεσα στους μη σοιηδούς ειδικούς που ισχυρίζονται ότι η σοιηδική προσχολική αγωγή είναι "υψηλής ποιότητας" και έχει "αξιοθαύμαστα παιδαγωγικά προγράμματα" (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981, σ. 26. Clarke-Stewart, 1982, σ. 128).

## Η Κριτική

### Η κριτική της Παιδαγωγικής του Διαλόγου στη Σονηδία

Η ΠΔ επικρίθηκε δραματικά στη Σονηδία χωρίς από μαρξιστικά πνεύματα ισμένους επιστήμονες. Η κριτική τους εμφανίστηκε τέσσερα περίπου χρόνια πριν από την εφαρμογή της ΠΔ. Για λόγους χώρου παραχθέτω 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 δημιουργών της ΠΔ. Οι τελευταίοι επικρίνονται γιατί δεν καταφέρουν να δικαιολογήσουν: Πρώτον, τη συμβατότητα των τεσσάρων θεωριών που αποτέλεσαν τη βάση της ΠΔ. Δεύτερον, την απαγόρευση του "γατάτη" 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 σπουδαίοτερο 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 σοιηδική κοινωνία είναι αταξική, τη στιγμή που άλλα μέλη της ίδιας επιτροπής μιλούνσαν για τις υπάρχουσες και τις αναδιόμενες νέες τάξεις (όπως έκανε ο πρώτην πρωθυπουργός Ingvar Carlsson ως πρώτος προδεδρός της επιτροπής για την ΠΔ) και τη στιγμή που συγκεκριμένες μελέτες κατέγραφαν την επίδρασή τους στην ενδο- και εξωοικογενειακή ζωή των παιδιών της Σονηδίας (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 αρκούνσε να είναι αυθόρυμης, να προάγονται διάλογο, για το περιεχόμενο του οποίου αδιαφορούσαν. Τέλος, τη στροφή τους από

τις αρχικές παιδοχεντρικές στις τελικές παιδαγωγοκεντρικές θέσεις που χαρακτηρίζονται 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 αρχετύπων παιλιές και επιλεκτικές οι οποίες αναφέρονται στην ικέτη ποισια αιδεολογία της ΠΔ. Ο Kallós θεωρεί την ΠΔ ως φαινομενικά προσδετική παιδαγωγική, η οποία συντηρεί και αναπαιχάγει την ατομικιστικά προσανατολισμένη αιστική ιδεολογία που τη δημιούργησε και την ελέγχει. Διανέζεται τις θέσεις και τα ίδια τα λόγια του Μαρξ ("υπάκουη πίστη στο χράτος", "δημοκρατική δεισιδαιμονία" από την κριτική του τελευταίου στο γερμανικό ποσιαλοδημοκρατικό 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. Αρχέστηκαν στο να παρουσιάσουν ένα "σακαταμένο" Freire, από τη θεωρία του οποίου διατήρησαν ορισμένες γενικόλογες θέσεις που χαρακτηρίζονται από ένα φιλελέυθερο ουμανισμό. Ο ίδιος ο Freire δε χαίρεται με τον τρόπο που έγινε αντιληπτή η θεωρία του στη δύση, γιατί το κατ' επιλογή κομμάτιασμά της είχε ως αποτέλεσμα η παιδαγωγική του, που στόχευε στην απελευθέρωση των καταπιεζόμενων, 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 υπαρξιστή 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 ερευνήσει 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 προσέγγιζε την ισότητα και χειρίζεται το παιδί ως αντικείμενο μέσω της λεκτικής επικοινωνίας. Ο Kallós χαρακτηρίζει τη ΠΔ ως ένα εύδος "αθέατης" παιδαγωγικής, όπου οι απαλήσεις του παιδαγωγού, η απόστασή του από το παιδί, η κατανομή των βρεφονηπιακών δραστηριοτήτων στο χώρο, η ιεραρχία, όλα παραμένοντα διάχυτα, ασαφή, αβέβαια αλλά και υπονοούμενα από την πλειού των παιδιού και σινυπάρχουν με την ασάφεια των κανόνων - όλα επιτρέπονται, όλα είναι συντά, αρχεί να είναι αιθόρυμητα. Ο κοινωνικός όμως έλεγχος, υποστηρίζει ο Kallós, συμβαίνει ακριβώς μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, όπου το παιδί ενθαδρύνεται να εκφράζει όλο και περισσότερο τον εαυτό του, σε καταστάσεις που δεν μπορεί να αποφύγει την επιβλέψη και επιτήρηση. Πίσω από την "αθέατη" παιδαγωγική, με τις διάχυτες ταξινομήσεις, τους αβέβαιους κανόνες, τα ασαφή κριτήρια αξιολόγησης και την απεριόδυστη ελευθερία κίνησης και έκφρασης, υπάρχουν καθαρές, ισχυρές ταξινομήσεις, σαφή στεγανά και έλεγχος της βρεφονηπιακής δραστηριότητας. Ενώ στη "φανερή" παιδαγωγική όλα είναι σαφή: πρόγραμμα, ήλη, αξιολόγηση (Kallós, 1979; Bernstein, 1975).

Όμως δεν απασχολεί τρίτη Kallós η κριτική που έχει ασκηθεί στην κοινωνιολασσική θεωρία του Bernstein και αν μέσω αυτής μπορεί κανείς να ερμηνεύσει φαινόμενα εκτός Αγγλίας (βλ. Φραγκούδακη, 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 τις τις "ατομοκεντρικές" 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 προσδιορίζουν τους στόχους και το περιεχόμενο της προσχολικής αγωγής που επιφυλάσσει η θεωρία του για τα τελευταία - απλώς προβάλλει την ιδεολογική του επιθυμία. Με το ναι προσδοκά την αντικατάσταση των ψυχολογικών από κοινωνιολογικές θεωρίες, ο Kallós μάλλον υποστηρίζει μια κοντόφθαλμη επιστημολογική θέση που οδηγεί στα γνωστά αιδείξοδα των πάσης φύσεως αναγνωρισμών (Κοινωνιομοντάζης, 1991). Τέλος, με το να χαρακτηρίζει ως ατομικιστικά προσανατολισμένες τις θεωρίες των Erikson και Mead δείχνει ότι αγνοεί τις βασικές θέσεις αιτάνων των θεωρητικών (βλ. Joas, 1985).

O Johansson (1978, 1979) και οι συνεργάτες του προσδιορίζουν αιτό που δεν προσδιόρισε ο Kallós: ένα κολλεκτιβικά προσανατολισμένο προσχολικό πρόγραμμα. Το ονόμασιν Παιδαγωγική της Eιθύνης για να αποστασιοποιήθοιν από τον ανεύθυνο τρόπο εργασίας των παιδαγωγών της ΠΔ και της ανειθυνότητας που αναθέφει στα παιδιά η εφαρμογή της. Υποστηρίζουν ότι η ΠΔ είναι καιρός της καπιταλιστικής ανάπτυξης και της τάσης εκείνης που θέλει το παιδί ελεύθερο, ανεύθυνο και εντελώς αιθόρμητο, ενώ αντιτίθεται στη συμμετοχή του παιδιού στην εργασία ανάλογα με τις δινατότητές του. Παρόλο που η περιγραφή και η κριτική της Παιδαγωγικής της Eιθύνης είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας εργασίας, δε νομίζω ότι τα αναπτυσσόμενα βρέφη και νήπια αλλά και η συνηδρική κοινωνία αντέχουν, για τους ακόλοιθους λόγους, την εφαρμογή αυτού του κλειστού "εργοσιοθεραπευτικού" προγράμματος. Αν δεχτούμε ότι η ΠΔ είναι ένα ακραίο δεύγμα των ανοιχτών, ατομικιστικά προσανατολισμένων προσχολικών προγραμμάτων που παθητικοποιεί τη νηπιαγωγό, η Παιδαγωγική της Eιθύνης (στο εξής θα αναφέρεται ως ΠΕ) είναι ένα ακραίο δεύγμα 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

αιθόρμητον παιχνιδιού, συχνά αδιαφορώντας για τη συνοχή και τη λειτούργικότητα της ομάδας, η ΠΕ τονίζει υπερβολικά την καλλιτεχνική "ελεύθερία" έκφρασης και κίνησης, την απαίτηση για μια λεπτομερειακά προγραμματισμένη εργασία, την αναγκαιότητα ανέπτυξης της σκόπιμης συμπεριφοράς, τον παραγκωνισμό των αιθόρμητων, "ανεύθυνων" παιχνιδιών, την ενθύρωνση για παιχνίδια που έχουν "παραγωγική αξία", τη υπότιτη απαγόρευση κάθε μορφής επιθετικότητας, ενώ δίνει περίσσια έμφαση στην κάλυψη των συλλογικών αναγκών, παραβλέποντας σιγχάνη τη μοναδικότητα κάθε βρέφους και νηπίου ως αινθρώπου. Αν η ΠΔ μπορεί να κατηγορηθεί για ψυχολογισμό (;), η ΠΕ μπορεί να κατηγορηθεί για κοινωνιολογισμό, ο οποίος εισάγει μια παροχημένη μορφή μπηχεμπορισμού από την πίσω πόρτα, μέσω των προκαθορισμένων αμοιβών και τιμωριών. Αν η ΠΔ συμβάλλει στην υπερτυροφία των ατομοκεντρισμού και της κοινωνικής ανευθυνότητας, η ΠΕ νομίζω ότι αναθέφει μια επίπλαστη κοινωνική ανευθυνότητα με φοβικές γένες, μια "ειθύνη" που προβάλλεται από το φόβο της τιμωρητικής απόδρυψης από την ομάδα, της οποίας πάντοτε προσταταί ένας παντογνώστης ενήλικας. Αν η ΠΔ χρησιμοποιεί υπερβολικά την ιδέα της μη παρέμβασης και έχει "ψυχοθεραπευτικό" προσανατολισμό, η ΠΕ υιοθετεί μια ιντιστική προοπτική που βασίζεται σε έναν όκαπτο οικονομικό ντερεμπινισμό που αντικαθιστά την "ψυχοθεραπεία" με την "εργασιοθεραπεία". Και τα διύρι προσχολικά προγράμματα παραβλέπονταν ή διαστρέψιντον τις θεωρίες και τις έρεινες της Eξελικτικής Ψυχολογίας και αφήνονταν 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 συγχεκυμένη, ήταν νομίζω ενδιαφέροντα και χρήσιμη. Ορισμένες από τις απόψεις των επικριτών της ΠΔ αποδείχτη-

καιν ορθές (βλ. παραπάνω) τις διαπιστώσεις α και β της Γενικής Διειθύνσης Κοινωνικών Ζητημάτων). Εξάλλου οι αναλύσεις τοις οδηγησαν 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).

Αρχεί ίμιως η παραπάνω χριτική και οι αναλύσεις των μαρξιστικών προσανατολισμών που θεωρούν 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 εμφανεύεται διαφορετικά. Η ΠΔ για τον Kallós (1979) είναι μια παιδαγωγική της αστικής και της μεσοαστικής τάξης. Για τον Bernstein (1975) είναι ένα παραγώγο σύγχρονης της παλιάς με τη νέα μεσοαστική τάξη. Για τον Johansson (1978) είναι ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα του μετασχηματισμού της σουηδικής 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 αναρρωθήθηκαν αν οι δημιουργοί της ΠΔ διαστρέψαν, φύλτωσαν, και παραβίασαν τις θεωρίες των Piaget, Erikson και Mead πριν τις χρησιμοποιήσουν ως βάση του προγράμματος. Σε μια άλλη εργασία έχω δείξει με πολλό 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 Kugiumtzakis, 1991). Τρίτον, κατηγορούν τους δημιουργούς της ΠΔ για ψυχολογισμό, αλλά αδιαφορούν για τον ακραίο κοινωνιολογισμό που διέπει τις αναλύσεις τους, για τα δραστικά ερμηνευτικής δυνατότητας των κοινωνιολογικών θεωριών (Mouzéles, 1992) και για την εισαγωγή ενός

παιδωγημένου μπηγεβιοριστικού παιδαγωγικού μοντέλου από την πίσω πόρτα. Τέταρτον, ενώ η ΠΔ εμφανίστηκε κάτια από πολύ συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες στη Σουηδία, οι επικριτές της αρχέστηκαν σε γενικής φύσεως αναλύσεις που τόνιζαν μόνο τις κοινωνικούς ανταγωνισμούς της σοιηδικής κοινωνίας, παραβίλεποντας έτσι την ενότητα των ανταγωνισμών και τον ανταγωνισμό μέσω στην ενότητα (βλ.. Morin, 1987), τοις συγκεκριμένοις συμβιβασμούς καθίς και τα συγκεκριμένα πολιτικά και επιστημονικά λάθη που έγιναν. Ειδικά από μαρξιστικά προσανατολισμένους επιστήμονες, θα πωσιδούσε κανείς περισσότερη διερεύνηση των οικονομικών και πολιτικών στρατηγικών του προβλήματος.

## Τα πολιτικά και τα επιστημονικά λάθη

### Το πρώτο πολιτικό λάθος

Μια βασική εφώτηση, που μπορεί να θέσει κανείς μετά την παρουσίαση της ΠΔ, είναι: γιατί η ωζική αναδιάρθρωση της σουηδικής προσχολικής αγωγής άρχισε τόσο αργά σε σχέση με άλλα κράτη; Γιατί δηλαδή το 1968 και όχι νωρίτερα; Το ότι υπήρξε καθιστέρηση αναγνωρίζεται από Σοιηδούς και μη Σουηδούς ειδικούς (Schyl-Bjurman & Stroemberg-Lind, 1976; Kallós, 1979; Johansson, 1979; Δαράκη & Χατζηρωνστάτην, 1981). Γιατί ίμιως καθυστέρησαν;

Στα περισσότερα κράτη η προώθηση του “θεομού” της προσχολικής αγωγής ήταν παραγώγο της εισόδου των γηναιακών στην αγορά εργασίας και σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ., Η.Π.Α.) και της εισόδου στη χώρα πολλών οικογενειών μεταναστών. Αιτά είναι τα κύρια αίτια που οδήγησαν τις περισσότερες χώρες να οργανώσουν την προσχολική αγωγή. Στη Σουηδία οι πολιτικοί πλωτοτύπων. Χρησιμοποίησαν το ένα αίτιο (τους μετανάστες) για να εξουδετερώσουν το άλλο αίτιο (την είσοδο των γηναιακών 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, δύοις 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 πλειονές του συνηδικού κράτους πρόνοιας, εκτός βέβαια από την προσχολική μέριμνα. Το κόστος δύμας των μεταρρυθμίσεων ήταν ιψηλός και απαιτούνταν αιχμένη 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 έβγαιναν οι γηναίκες 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 οινοεί λογική πολιτική απόφαση που υποστήριζε την αύξηση των ημερών της ετήσιας άδειας, ολλά όχι την οργάνωση της προσχολικής αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν τα ξένα "χέρια" (που εκ των υπέρων αποδείχτηκε ότι ήταν άνθρωποι) και χράτησαν τις γηναίκες και τα παιδιά στο σπίτι. Δε νομίζω ότι το έκαναν γιατί πίστευαν την επιχριστούσα εκείνη την εποχή άποψη των ειδικών ("... όλες οι μητέρες να κάτσουν στο σπίτι να δώσουν στα παιδιά τους την πρέπουσα 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 αποδόθημοι να επενδύσουν στην προσχολική μέριμνα εξαιτίας της ανυπαρξίας ενός δινατού και ενωμένου κινήματος ικανού να τους πιέσει για σοβαρές λύσεις, όπως ορθά υποστηρίζει η Clarke-Stewart (1982).

Στη συνέχεια ακολούθησε το λάθος της νομιμοποίησης της ΠΔ από τη Βουλή. Πώς δύμας οι Σουηδοί πολιτικοί τη νομιμοποίησαν, τη στιγμή που υπήρχαν σοβαρές αντιρρήσεις, ίδιας ή άλλης μορφής από εκείνες που είχαν προβάλει οι μαρξιστές επικριτές της; Η ίδια η υποιψγός 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 δύμας η ΠΔ νομιμοποιήθηκε από όλα τα κόμματα στη συνηδική βουλή. Δε νομίζω ότι θα μάθουμε ποτέ τους ακριβείς λόγους που οδήγησαν κάθε κόμμα στη νομιμοποίηση της ΠΔ. Μόνο υποθέσεις μπορεί κάποιος να κάνει αφού δυστυχώς η πολιτική ως στρατηγική έχει "...ένα βαθύμο μυστικότητας και πονηριάς" (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 o Freire;**

Στα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970 (τότε δηλαδή που πρωτοπαρουσιάστηκε 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 συγχρόνεις και αλλαγές. Στο χώρο εργασίας νέοι κλάδοι έκαναν φανερή 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 εγχώριους χώρο προβάλλονταν αιτήματα όπως: πιο ανθρώπινες σινθήκες εργασίας, περισσότερες και πιο ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο δοιτελείας, περισσότερη κοινωνική βιοήτεια στους αδινάτους κτλ. Οι κιρδιάρχες κοινωνικές ομάδες ήταν έτοιμες να συγχροιστούν με τους εργαζομένους. Η αποφυγή της σύγχρονης προϊότερης αιμοψιάς συποχυρίστηκε και διάλογο. Στο χώρο της σοιηδικής εκκλησίας διαπιστώθηκε απομάκρινη 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 υποστηριχτών του μπηχεβιριστικού μοντέλου πρότεινε τον εκσυχνονισμό 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-εκπαιδευόμενου, για τον αυτοκαθορισμό της γνώσης μέσα σε μια κοινωνία όχι “ορθολογική”, αλλά κοινωνικής ισότητας. Και εδώ, για να αποφευχθεί η σύγχρονη, ο διάλογος θεωρήθηκε αναγκαίος (Marklund, 1982). Όπως εύδαμε παραπάνω, το 1968 άρχισε η λύση του προβλήματος της προσχολικής αγωγής και από αναγκαιότητα το επάγγελμα του νηπιαγωγού είχε φαγδαία εξέλιξη. Οι νηπιαγωγοί έφαχναν για μια νέα παιδαγωγική που θα τους νομιμοποιούσε κοινωνικά και επιστημονικά. Μια μειονότητα από αυτούς υποστήριξε τη μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας, ενώ

οι περισσότεροι υποστήριξαν τη δημιουργία ενός προσχολικού προγράμματος εντελίς νέοι και στο πνεύμα των καιρών. Και εδώ ο διάλογος θεωρήθηκε αναγκαίος. Ο Freire μαλούνε για τον ειρηνικό, ελειτερωτή διάλογο. Ήταν η ώρα του Freire.

Το 1971 άρχισε και το 1978 τέλειωσε η έκδοση των έργων του στη σοιηδική γλώσσα. Τα κείμενά τοι γνώρισαν μια άνευ προηγουμένου υποδοχή στα πανεπιστήμια, στα παιδαγωγικά ίνστιτούτα, στην εκκλησία, στα μέσα ενημέρωσης κτλ. Ο ίδιος ταξίδεψε δύο φορές στη Σοιηδία και εσμένος της σοιηδικής εκκλησίας. Αν και κάποιοι αντιστάθηκαν σε αυτή τη μόδα, ο ίδιος σε πολύ λίγα χρόνια απέκτησε παιδαγωγική, θεωρητική, πρακτική, πολιτική και οικοιμενική νομιμότητα, εξαιτίας της εργασίας του με τους αναλφάβητους της Βραζιλίας, της σινεργασίας του με τα προοδευτικά κινήματα της Χίλης 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 πολύτιμη αυτή νομιμότητα έπαιξε βασικό ρόλο στην όποια χρήση και κατάχρηση της θεωρίας του στη Σοιηδία. Είχε έρθει ως ένας από μηχανής θεός που έδινε λύση στα πιο ετερόκλητα προβλήματα. Η προτεσταντική εκκλησία λημόνισε τον υπαρξιανό - έστω και καθολικό - Freire. Στα πανεπιστήμια κάποιοι καθηγητές δίδαξαν τον υπαρξιανό - έστω και καθολικό - Freire. Στα παιδαγωγικά ίνστιτούτα κάποιοι επιλέκτικά επικεντρώθηκαν μόνο στον παιδαγωγό δόλων των τηλικών Freire (φανόμενο που παρατηρήθηκε και στην Ελλάδα, βλ. Freire, 1972/1977, σ. 9-12) χωρίς να εξετάσουν αν η γενέκεινη αυτή είχε ερείσματα.

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

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

Μια αποτύμηση της εργασίας του Freire (1970, 1972, 1975, 1978) είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας εργασίας. Σύγχρονο 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 παροισιάζονται στις σχετικές, μαρξιστικά προσανατολισμένες μελέτες, αλλά πολύ συγκεκριμένες. Σε καιρούς κοινωνικών ανακατατάξεων, βασικοί φορείς της σοιητικής κοινωνίας, αφού νομιμοποίησαν επιστημονικά τον Freire, τον χρησιμοποίησαν όπως ήθελε ο καθένας. Τα μέλη της επιτροπής για τη δημιουργία της ΠΔ δεν αποτέλεσαν εξαλογοητικοί. Μελέτησαν χωρίς κριτικό νον τις απόψεις του, επέλεξαν κάποιες από αυτές, τις φιλτραραν, τις διαστρέψαν και τις γενίκευσαν, δέχτρεψαν 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 κοντούγα, 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 σοφιαρή θεωρία που βασίζεται στον τρόπο μεταφοράς των κειμένων του Freire στους διάφορους φορείς της σουηδικής κοινωνίας και ειδικά στην ΠΔ. Η αναγνώριση ότι απέτιχε 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 καθίσις 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 επιτρέποιν μια αναλυτική περιγραφή των λατκών 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 τοιλάχιστον 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 "δένοιντε" 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 επικρίτες 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-Bjurman & 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 γκρεμίζεται συγά 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 συγχεκριμένες διαστρεβλώσεις και παραφύλασεις βασικών θέσεων του Piaget. Είδαμε παραπάνω ότι οι εμπνευστές της ΠΔ δημιούργησαν τους Σταθμούς Δραστηριοτήτων μετά από μια εμμηνεία της πιαζεύκης θεωρίας. Εκτιμώντας το αποτέλεσμα αυτής της εμμηνείας στην πλάξη, η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Ζητημάτων συμπεριέλαβε 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 πιαζεύκης 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 ενήλικων, λέει ο Piaget, ενδιναμώνει 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 μία, 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. Ήση που τελικά αποδέχτηκε ο Piaget (1973, σ. 116) χωρίς όμως να καταφέγγει να ξεπεράσει την αντίφαση θεωρίας και οδηγίας. Η επιτροπή δε στάθηκε σε τέτοιες “λεπτομέρειες” οιούνας.

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 βιωσίονται στην ίδια θεωρία, εκείνη του Piaget (Kugiumtzakis, 1991).

## Συζήτηση

Η πολυτελοκότητα του προβλήματος της ποιότητας της προσχολικής αγωγής καθίσταται φανερή, 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 προσθαυμάρεση τημημάτων 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 ξαναδύονται με επιστημονικοφανή ορολογία τα παλιά προβλήματα, αφού τα διάνθισαν με αινιθρέτες ερμηνείες των θεωριών, τις οποίες φιλτράρουν και διαστρεβλώνται προκειμένοι να προβάλουν 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 ξήτησε, μέσω μιας βραχι-

χρονης επιμόρφωσης, να αλλάξουν κοσμοθεωρία, τρόπο ζωής και τρόπο εργασίας. Παράλληλα, αποσύνδεσε εντελώς αδικαιολόγητα τη μικροκοινωνία των χέντρων προσχολικής αγωγής από τον κοινωνικό μακρόκοσμο, 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 συχέα των επιστημονικών και πολιτικών λαθών, με πωότο σε σειρά από τα τελευταία την πολιτική απόφαση της δεκαετίας του 1950 να καθιστεργίσουν 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. Συγχροτικά με την προγραμματισμένη μπτηχεβιοριστική παιδαγωγή, η ΠΔ χαρακτηρίζεται από ένα πνεύμα ανθρωπιάς και αμοιβαιότητας στη σχέση νηπιαγωγού-βρέφους / νηπίου. Άλλα αυτά τα θετικά στοιχεία δεν είναι παρά η μετάφραση των γενικών και ειδικών στόχων της συντηκής 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 μπρούσε 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, 1992a), ότι τα βρέφη, ήδη από το δεύτερο μήνα, γνωρίζουν πώς να διαλέγονται αποτελεσματικά με τη μητέρα και ώρα 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 συντηκή επιστήμη και κοινωνία δεν ξέρουν πώς να αναθέψουν τα βρέφη και τα νήπια τους ξέχω 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 παμάδοση, 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 επανεκτιμήσουν τις διαπιστώσεις που έκανε η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Ζητημάτων το 1984, γιατί αν τις εκλάβουν ως εντελώς οφθές, προετοιμάζουν το δόρυ για ένα άλλο λάθος. Υποστηρίζεται ότι η ΠΔ απέτυχε, γιατί ως τρόπος παιδαγωγικής εργασίας ανέθεψε στα νήπια τον εγκανεντρισμό, τον ατομισμό και τον “ετσιθελισμό”. 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 εταφές, απομονωμένης πυρηνικής οικογένειας; Μήπως τα ανταγωνιστικά και ατομικιστικά δίκτυα της κοινωνίας επιδρούν στις μικροκοινωνίες των βρέφων 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 κάποιοι από τους στόχους της προσχολικής αγωγής (αλληλεγγύη, ισότητα κτλ.) υπονομεύονται από άλλους παραγόντες ανα-

τροφής; Τα προβλήματα σίγουρα είναι πολλά, η σύγχρονη όμως πρόσοδος της Εξελικτικής 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 μεταφράστηρε ως "Το παιδί όταν η μητέρα εργάζεται". Αθήνα: Κοντούμπος (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. & Χατζηκωνσταντίνον, Φ. (1981). *Παιδικοί Σταθμοί και Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Dahlberg, G. & Asén, G. (1986) *Förskolans styring 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: Gummesson - στα ελληνικά μεταφράστηρε ως "Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας". Αθήνα: Καστανιώτης (1977).
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin - στα ελληνικά μεταφράστηρε ως "Η αγωγή του καταπιεζόμενου", με πρόλογο του Θ. Γέρου, Αθήνα: Ράπτιας (1977).
- Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummesson.
- Freire, P. (1979). *Pedagogik i utveckling*. Stockholm: Gummesson.
- 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). *H θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Kugiumutzakis, G. (1991). Överföringen av Piagets texter till dialogpedagogiken. *SPOV*, 12, 2-10.
- Κοινωνιομοιτζάκης, Γ. (1991). Homo και Epistemonicus: Για την ανθρώπινη αφέλεια των ψυχολόγων. *Ψυχολογικά Θέματα*, 4, 2, 123-143.
- Κοινωνιομοιτζάκης, Γ. (1992a). Πρόδοδοι της προόδου της σύγχρονης Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Στο Γ. Κοινωνιομοιτζάκη (Έκδ.), *Πρόδοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 3-11). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κοινωνιομοιτζάκης, Γ. (1992b). Φωνητικές μιμήσεις στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους. Στο Γ. Κοινωνιομοιτζάκη (Έκδ.), *Πρόδοδος 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 Sovjetunionen*. 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) *Αφήνοντας τον ευκοπτό αώνα*. Αθήνα: Ροές.
- Μοιζέλης, N. (1992). Η φτώχεια 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). *Ψιχολογία και παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σινόφα.
- Piaget, J. (1970/1972). *Επιστημολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Ρέπτις
- 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*. Stoskholm: OMEP.
- Socialstyrelsen (1984). *Förskolans pedagogiska verksamhetmal och inriktining*. 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). *Utbildning 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 Bulletin*, 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. Κοντομούτσικη (Εκδ.), *Πρόσδος στην Αναπτυξιακή Ψιχολογία των Πρώτων Χρόνων* (σ.13-32). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Trevarthen, C. (1992 β). Κίνητρα γνώσης και

- συνεργασίας. Στο Γ. Κονγκούμποντζάκη (Εκδ.), *Πρόσδοση στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 33-48). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Trevarthen, C. & Logothetis, 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. & Elkoni, 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 integrating the theories of J. Piaget, E. Erikson, G. H. Mead and P. Freire. This program has been abolished 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.