

Η επίδραση των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην εξέλιξη του παιδιού

Μαρία Χονδροζουμάκη
Εκπαιδευτικός, ΜΑ στη Σχολική Ψυχολογία

Εισαγωγή

Από τα μέσα του 19^{ου} αι. και σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} και του 21^{ου} αι. το ενδιαφέρον των ανθρωπιστικών επιστημών έχει επικεντρωθεί στο ζήτημα της εξέλιξης του παιδιού καθώς και σε πληθώρα άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με ό,τι νοείται ως εξέλιξη του παιδιού. Ένα σημαντικό τέτοιο ζήτημα είναι η επίδραση που ασκούν ατομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες στην εξέλιξη των ανθρώπων στο στάδιο που χαρακτηρίζεται ως παιδική ηλικία.

Πριν προχωρήσουμε στη διερεύνηση αυτού του ζητήματος, θα ήταν σκόπιμο να προσδιορίσουμε το βασικό όρο «εξέλιξη του παιδιού» και, για να τον προσδιορίσουμε με επιτυχία, οφείλουμε καταρχάς να απαντήσουμε στο ερώτημα: «Υπάρχουν χρονικά όρια και ποια είναι αυτά για τον καθορισμό της παιδικής ηλικίας;». Ως παιδί χαρακτηρίζεται «το άτομο που βρίσκεται μεταξύ βρεφικής και εφηβικής ηλικίας» (Μπαμπινιώτης, 1998). Παιδί, λοιπόν, θεωρείται οποιοσδήποτε βρίσκεται μεταξύ του πρώτου και του δωδέκατου περίπου έτους της ηλικίας του. Εξέλιξη, πάλι, δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς το μέγλωμα ή η πορεία προς ένα στάδιο μεγαλύτερης βιολογικής ωρίμανσης. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους εξέλιξη σημαίνει κάτι περισσότερο από μια απλή αλλαγή. Αφορά ένα σύνολο προοδευτικών αλλαγών κατά το οποίο το παιδί μετακινείται διαρκώς προς μία κατάσταση μεγαλύτερης ικανότητας, ωριμότητας και σταθερότητας. Κατά τους Mussen, Conger και Kagan (1984, σ. 7):

«Στα πρώτα είκοσι χρόνια της ζωής, οι αλλαγές αυτές συνήθως καταλήγουν σε νέους, βελτιωμένους τρόπους αντίδρασης, δηλαδή, σε συμπεριφορά που είναι πιο υγιής, πιο οργανωμένη, πιο περίπλοκη, πιο σταθερή, πιο ικανή ή πιο αποτελεσματική... Την πορεία από το μπουσούλημα στο περπάτημα, από το βάβισμα στην ομιλία, από τη συγκεκριμένη σκέψη στην αφηρημένη σκέψη την ονομάζουμε εξέλιξη. Σε κάθε περίπτωση, το στάδιο που εμφανίζεται μεταγενέστερα το κρίνουμε ως πιο ικανοποιητικό τρόπο λειτουργίας από το προηγούμενο.»

Στο συγκεκριμένο σημείο προκύπτει εύλογα το ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες οδηγούν ή συμβάλλουν στην προοδευτική αλλαγή που προαναφέρθηκε;» Επίσης, αναρωτιόμαστε με ποιο συγκεκριμένο τρόπο επιδρούν αυτοί οι παράγοντες σε ό,τι ορίστηκε παραπάνω ως εξέλιξη του παιδιού.

Η εύκολη απάντηση θα ήταν: «Το περιβάλλον είναι ο κύριος παράγοντας επίδρασης στην εξέλιξη του παιδιού». Αλλά και η συγκεκριμένη απάντηση απαιτεί διευκρινίσεις, όπως: Με ποιον ιδιαίτερο τρόπο ασκείται αυτή η επίδραση; Το ίδιο το παιδί επιτελεί ενεργό ρόλο; Πόσο επηρεάζουν οι κοινωνικές σχέσεις και ιδιαίτερα οι σχέσεις κατά την πρώτη νηπιακή ηλικία; Και, τέλος, με ποιον τρόπο οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν όλες τις διαστάσεις της επιρροής του περιβάλλοντος;

Βασική άποψή μας είναι ότι ατομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν στην εξέλιξη του παιδιού. Επισημαίνουμε ότι τα όρια επίδρασης αυτών των παραγόντων δεν είναι σαφή, καθότι κάθε άτομο αποτελεί μέλος μίας κοινωνικής ομάδας και κάθε κοινωνική ομάδα εντάσσεται και λειτουργεί εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος-πλαίσιου. Υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτά τα τρία είδη παραγόντων: «...η συμπεριφορά κάθε παιδιού παίρνει νόημα από τις σχέσεις μέσα στις οποίες εντάσσεται το παιδί, [...] οι σχέσεις αυτές με τη σειρά τους είναι ενταγμένες σε συστήματα, όπως είναι οι οικογένειες [...] και αυτά είναι δυνατό να κατανοηθούν μόνο στο πλαίσιο της κοινωνίας, τμήμα της οποίας αποτελούν.» (Faulkner και Woodhead, 1999, σ. 40).

Αφού προσδιορίσουμε τους τρεις βασικούς όρους : ατομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί παράγοντες, θα αποπειραθούμε να σκιαγραφήσουμε την επίδραση που ασκούν, ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, στην εξέλιξη του παιδιού. Τέλος, θα καταλήξουμε σε συμπεράσματα

Ατομικοί παράγοντες

Ατομικοί παράγοντες καλούνται όλοι αυτοί που συντελούν στις λεγόμενες ατομικές διαφορές, δηλαδή στη διαφοροποίηση ενός συγκεκριμένου παιδιού ως ατόμου σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα και στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον. Το ίδιο το παιδί λαμβάνεται ως αιτιώδης παράγοντας της εξέλιξής του. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός παιδιού/οι ατομικές του διαφορές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δραστηριότητα και δεκτικότητα του παιδιού ως προς την επιρροή που δέχεται από το περιβάλλον του. Το αποκαλούμενο ταμπεραμέντο (temperament) και το συμπεριφορικό ύφος (behavioral style) ενός παιδιού, ως το σύνολο των ατομικών διαφορών που εμφανίζονται πρώιμα στη ζωή, παραμένουν σταθερά στο χρόνο, αναφαίνονται σε διάφορες καταστάσεις, συνδέονται με την κληρονομικότητα και ανταποκρίνονται στο σύνολο των ατομικών παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού (Baron, 1995). Η νοητική ηλικία ενός παιδιού, ως ένδειξη της ευφυΐας του, το φύλο του, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του όπως η εσωστρέφεια ή η εξωστρέφεια, το γνωστικό του στυλ –«διάχυτος», «παρορμητικός» ή «διασκεπτικός»

τύπος- επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά το παιδί στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Μπεζεβέργης, 1991).

Επιπλέον, στη διαμόρφωση των παραπάνω διαφορών συμβάλλει ενεργά η κληρονομικότητα και ιδιαίτερα η «πολυγενετική κληρονομικότητα».¹ Επιπλέον, υπάρχουν και «καθαρά»² βιολογικής φύσης παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη ενός παιδιού. Αν, για παράδειγμα, ένα παιδί γεννηθεί τυφλό ή κωφό, η εξέλιξή του θα είναι διαφορετική, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αυτό θα συμβεί, διότι η στέρηση βασικών βιολογικών λειτουργιών επηρεάζει –διαταράσσει– αρχικά την ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών του και αργότερα την ταχύτητα με την οποία το συγκεκριμένο παιδί θα κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα. Η ελλειμματική αισθησιοκινητική του ανάπτυξη εμποδίζει το σχηματισμό των πρώτων γνωστικών δομών στις οποίες στηρίζεται η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (Piaget, Wallon). Το συγκεκριμένο παιδί θα θεωρείται μειονεκτικό και απροσάρμοστο. Σύμφωνα με τον Κρασσανάκη (1987, σ. 83):

«Καλή λειτουργία των αισθήσεων και μάλιστα των ανώτερων (οράσεως και ακοής) σημαίνει καλή ψυχική ανάπτυξη, απρόσκοπτη μάθηση και προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ζει το παιδί. Με βάση την αρχή αυτή το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Sameroff και Chandler) οφείλει να προστατεύσει και να ασκήσει τις αισθήσεις του.»

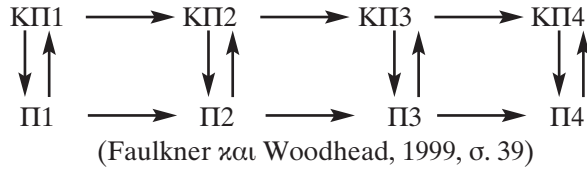
Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Με βάση την τελευταία αυτή παρατήρηση του Κρασσανάκη, μπορούμε να αντιληφθούμε πιο εύκολα ότι η εξέλιξη ενός παιδιού και η αξιολόγησή της ρυθμίζονται και από τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου για συμμόρφωση προς ορισμένα κοινωνικά πρότυπα. Κάθε κοινωνία καθορίζει τα «εξελικτικά επιτεύγματα» για κάθε φάση της ζωής του ατόμου, τα οποία θα πρέπει το άτομο να πραγματώσει, αν θέλει να νιώθει ευτυχισμένο και να προχωρεί στα επόμενα εξελικτικά στάδια απρόσκοπτα (Παρασκευόπουλος, 1985). Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική εξέλιξη ενός παιδιού λειτουργούν σύμφωνα με ένα διαδραστικό μοντέλο συμπεριφοράς που μορφοποιήθηκε από τους Sameroff και Chandler (1975) ως ένα μοντέλο μεταβίβασης,³ που έχει ως εξής:

1 Κατά την πολυγενετική κληρονομικότητα η ευφυΐα εξαρτάται από το συνδυασμό τουλάχιστον 150 γονιδίων.

2 Το φύλο δεν θεωρείται απλώς βιολογικά. Η ταυτοποίηση του φύλου συνδυάζεται με την ανταπόκριση στις κοινωνικές προσδοκίες και με την υιοθέτηση των κοινωνικών ρόλων (Baron, 1995· Aube και Koestner, 1992· Deaux, 1993). Αυτή η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου στο βιολογικό του φύλο σήμερα ξεκινά ακόμη και πριν από τη γέννηση, δεδομένου του γεγονότος ότι το βιολογικό φύλο του παιδιού γνωστοποιείται στους γονείς ήδη από τον πέμπτο μήνα της κύησης και το ίδιο το έμβρυο μπορεί να ακούσει και ενδεχομένως να μάθει από τον έκτο έως τον έβδομο μήνα της κύησης. Αυτόματα το έμβρυο δεν αποκαλείται πλέον «το μωρό μας», αλλά «ο γιος μας» ή «η κόρη μας».

3 Πρόκειται για το μοντέλο συναλλαγής των Sameroff και Chandler (1975). Βλ. Κάκουρος και Μανιάδακη, 2006, σ. 36).



Το παιδί (Π) με βάση τη δραστηριότητα και τη δεκτικότητα του συνδέεται ενεργά με το περιβάλλον (ΚΠ) και δέχεται τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Το ίδιο ισχύει και για τους κηδεμόνες του.⁴

Ήδη από την πρώιμη νηπιακή ηλικία, και μέσα από τη σχέση με το γονέα που έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού και κυρίως τη μητέρα του, το παιδί αρχίζει να δέχεται πολιτισμικά μηνύματα. Άλλοτε αυτά βρίσκονται στα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στο σπίτι, άλλοτε στη συμπεριφορά της ίδιας της μητέρας, που φαίνεται να παρακολουθεί το βλέμμα του νηπίου της και να προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά της (Schaffer, 1996) και άλλοτε στη φύση της επικοινωνίας συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας της γλώσσας. Κι αυτό συμβαίνει, διότι οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά εισάγονται στη μητρική τους γλώσσα και τις ιδιαίτερες λειτουργίες της ομιλίας ποικίλλουν από ομάδα σε ομάδα και από κοινωνία σε κοινωνία. Με την κατάκτηση της λεκτικής επικοινωνίας το παιδί αποκτά πρόσβαση σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλέγμα ιδεών, κανόνων και διαπραγματευτικών δυνάμεων. Το παιδί με εργαλείο τη γλώσσα μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μαθαίνει να σκέφτεται, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και αργότερα γίνεται το ίδιο αναμεταδότης της πολιτισμικής γνώσης. Εντούτοις, η ψυχολογική εξέλιξη ενός παιδιού αποτελεί διαδικασία αλληλένδετη με την κοινωνική και με την πολιτισμική διαδικασία. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως αναπαριστώνται στο μοντέλο των Sameroff και Chandler, πραγματοποιούνται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, διαμορφώνονται από πολιτισμικά εργαλεία και είναι πλούσιες σε πολιτισμικά μηνύματα. Γι' αυτό το λόγο μάς είναι δύσκολο να παρουσιάσουμε χωριστά τους κοινωνικούς από τους πολιτισμικούς παράγοντες της εξέλιξης του παιδιού και στη συνέχεια να αναφερθούμε χωριστά στο πώς επιδρούν. Θα προχωρήσουμε, λοιπόν, στην αναφορά κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και στην παρουσίαση του τρόπου επίδρασής τους στην παιδική εξέλιξη.

Οι πρώιμες κοινωνικές σχέσεις του παιδιού και ιδιαίτερα ο τρόπος με τον ο-

4 Σε ό,τι αφορά στα κωφά παιδιά, έρευνα των Goldin-Meadow και Morford (1985) έδειξε ότι δημιουργούν ένα «σύστημα χειρονομιών» που μπορεί να συγκριθεί και στο περιεχόμενο και στη μορφή με το σύστημα της πρώιμης ομιλίας που αναπτύσσουν τα παιδιά που ακoύν. Τα κωφά παιδιά στη συνέχεια συνδυάζουν αυτές τις χειρονομίες έτσι, ώστε να δημιουργήσουν προτάσεις. Η πολυπλοκότητα των χειρονομιών που χρησιμοποιούν είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή των μη κωφών παιδιών. Τα κωφά παιδιά, εντέλει, θεωρούνται εξίσου επικοινωνιακά με τα παιδιά που ακoύν. Εντούτοις, μόνο οι γονείς ή οι κηδεμόνες και οι φροντιστές-δάσκαλοι αυτών των παιδιών είναι σε θέση να αντιληφθούν αυτό το σύστημα των χειρονομιών.

ποίο το παιδί επικοινωνεί και προσκολλάται σε συγκεκριμένα άτομα στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον ή στο περιβάλλον όπου το φροντίζουν κατά την προσχολική του ηλικία, όπως και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού, ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αποκτά κοινωνική αντίληψη και μυείται στα πολιτισμικά νοήματα και στις αξίες, οι αντιλήψεις για τη φροντίδα του παιδιού και την εκπαίδευση –τι εκλαμβάνεται ως φυσιολογικό, φυσικό κι αναγκαίο– αποτελούν έκφραση συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων ή «περιοχών εξέλιξης» (developmental niches) και επηρεάζονται από τις ρυθμίσεις για την φροντίδα του παιδιού και τους στόχους για κοινωνική ένταξη. Ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές, κυρίως οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, αξιολογούν τα ευρήματα των ερευνών τους, είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοπολιτισμικής τους αντίληψης. Χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της τάσης θεωρείται το παράδειγμα της κοινωνικής δεξιότητας, δηλαδή το πότε θεωρούμε και με ποια κριτήρια αποφαινόμεστε για το αν κάποιο παιδί είναι επιδέξιο ή αδέξιο κοινωνικά. Σύμφωνα με τον Dodge (1985), ο αριθμός των ορισμών της κοινωνικής δεξιότητας φαίνεται να πλησιάζει τον αριθμό των ερευνητών της. Στη συνέχεια, και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται τα επιστημονικά ευρήματα σχετίζεται άμεσα με το τι σημαίνει να είσαι παιδί σε κάθε συγκεκριμένη κουλτούρα και, κατά συνέπεια, ποια μορφή εκπαίδευσης πρέπει να λάβεις, από ποιους πρέπει να τη λάβεις, για πόσο χρονικό διάστημα, με ποιους στόχους και, βέβαια, με ποιες «απαιτήσεις» στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Κατά τον Cole (1992), ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας είναι ότι αποτελεί μέσο και όχι μια ανεξάρτητη μεταβλητή (σ. 743). Αυτό σημαίνει ότι το πολιτισμικό περιβάλλον πρέπει να θεωρείται εγγενές στοιχείο της παιδικής ψυχολογίας. Την άποψη αυτή διατυπώνει και η Greene (1997) σε άρθρο της που δημοσιεύτηκε στο *Century of Psychology* στο Λονδίνο το 1997:

«Μόνο σχετικά πρόσφατα οι εξελικτικοί ψυχολόγοι αποδέχτηκαν μια άποψη για την κουλτούρα ως στοιχείο εγγενές της παιδικής ψυχολογίας κι όχι απλώς ως ένα πρόσθετο στοιχείο που θα μπορούσε να προετοιμάσει το δρόμο, για να αποκαλυφθεί το πραγματικό παιδί που βρίσκεται πίσω από αυτό που φαίνεται Έτσι, η σύγχρονη εξέλιξη του παιδιού εξετάζει πιο πολύ τα παιδιά στο πλαίσιο της κουλτούρας τους κι όχι το παιδί απομονωμένο».

(Woodhead, Faulkner και Littleton, 1999β, σ. 313)

Το πώς και πόσο επηρεάζεται η εξέλιξη του παιδιού από το κοινωνικό και ιδιαίτερα το πολιτισμικό του περιβάλλον γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό στις διαπολιτισμικές μελέτες. Χάρη σε τέτοιου είδους μελέτες συνειδητοποιούμε το μέγεθος της επίδρασης που δέχεται ως άτομο ένα παιδί από το πολιτισμικό του περιβάλλον, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο επιδρά στο πολιτισμικό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, συνειδητοποιούμε ότι διαφέρουν τα κύρια γεγονότα στην καθημερινή ζωή ενός παιδιού, τα πλαίσια που βιώνει το παιδί στη

διάρκεια της ημέρας, τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή, οι αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση και την εξέλιξή του – τι μαθαίνει, πώς το μαθαίνει, ποιος το διδάσκει, ποια θέση παίρνουν οι δάσκαλοι και οι γονείς απέναντι στη μάθησή του, ποιο ρόλο έχει το παιχνίδι, με ποια κριτήρια αξιολογείται η καλή ή η κακή συμπεριφορά του παιδιού, πώς αντιμετωπίζεται η ανάρμοστη συμπεριφορά. Επίσης, αντιλαμβανόμαστε ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του παιδιού και οι οικονομικοί παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως και η πρόσβαση του ίδιου του παιδιού και του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος σε τεχνολογικά επιτεύγματα, αποτελούν κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που επιδρούν στην εξέλιξή του.

Η χρησιμότητα της διαπολιτισμικής εμπειρίας στη συνειδητοποίηση της επίδρασης των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην εξέλιξη του παιδιού διαφαίνεται στα συμπεράσματα ερευνών και στις παρατηρήσεις αξιολογών ερευνητών της εξέλιξης του παιδιού. Σύμφωνα με τον Schaffer (1996):

«Άνθρωποι σε διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετική αντίληψη για ό,τι αφορά στην παιδική ηλικία και συνεπώς για το δικό τους καθήκον. Ενώ στο Δυτικό κόσμο αντιμετωπίζουμε τα βρέφη ως εξαρτημένα όντα και καθήκον μας είναι να τα κάνουμε ανεξάρτητα, η παραδοσιακή Γιαπωνέζα μητέρα αντιμετωπίζει πρώτα το παιδί ως ανεξάρτητο και είναι δουλειά της να το κάνει εξαρτημένο, να το εντάξει στην οικογενειακή μονάδα».

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Cole (Woodhead, Faulkner και Littleton, 1999α, σ. 33) με γνώμονα την ερευνητική εργασία των Bornstein και συν. (1990, 1991) σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ Αμερικανίδων και Γιαπωνέζων μητέρων και των ηλικίας πέντε μηνών βρεφών τους:

«Για μια ακόμα φορά βλέπουμε ένα χαρακτηριστικό των πολιτισμικών επιρροών να επηρεάζει την εξέλιξη. Η συμπεριφορά των Γιαπωνέζων μητέρων εντάσσεται σε ένα σύστημα που τρέφει μεγάλη εκτίμηση στην έντονη εξάρτηση του παιδιού από τη μητέρα, ενώ η συμπεριφορά των Αμερικανίδων μητέρων αποτελεί τμήμα ενός συστήματος που εκτιμά την ανεξαρτησία. Αυτοί οι διαφορετικοί προσανατολισμοί δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στην ποιότητα ζωής των παιδιών ηλικίας πέντε μηνών. Και οι δύο μορφές αλληλεπίδρασης δείχνουν στοργή και στήριξη. Είναι, όμως, μέρος ενός συστήματος που θέτει περιορισμούς στα παιδιά, πράγμα το οποίο παίζει ρόλο, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Ο Bornstein και οι συνάδελφοί του σημειώνουν ότι, στη βρεφική ηλικία, τα παιδιά στην Ιαπωνία ή στην Αμερική δεν διαφέρουν στο σύνολο της γλωσσικής τους ικανότητας και της ικανότητάς τους για παιχνίδι, διαφέρουν, όμως, στα είδη γλώσσας και στα είδη παιχνιδιού στα οποία διακρίνονται, με τρόπους που αντιστοιχούν στις εμφανείς διαφορές στις συμπεριφορές των μητέρων τους, όταν τα παιδιά αυτά βρίσκονται στην ηλικία των πέντε μηνών».

Παράλληλα, η αξία που δίνεται στην πρόωγη διέγερση (στην ύπαρξη πρώτων ερεθισμάτων) φαίνεται να έχει πολιτισμική βάση. Στο Δυτικό κόσμο θεωρούμε ότι εμποδίζουμε την ανάπτυξη των παιδιών και «ενισχύουμε» τη δημιουργία χρόνιας καθυστέρησης, αν δεν τραγουδάμε, μιλάμε, βγάζουμε βόλτα το

παιδί μας από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του. Αντίθετα, σε συγκεκριμένα ινδιάνικα χωριά της Γουατεμάλα γίνεται σκόπιμα το αντίθετο τον πρώτο χρόνο ζωής του παιδιού, λόγω των τοπικών εθίμων, που καθορίζουν και τις αντιλήψεις των γονέων για την ποιότητα της φροντίδας που οφείλουν να παρέχουν στα νήπιά τους. Όπως έδειξε ο Kagan (Schaffer, 1996), αυτά τα παιδιά στην πραγματικότητα γίνονται απόλυτα φυσιολογικά, υγιή, έξυπνα και δραστήρια παιδιά, ενώ στο Δυτικό κόσμο θα θεωρούνταν αντικείμενα κακομεταχείρισης και θα γινόνταν «προφανές» ότι η έλλειψη ερεθισμάτων θα προκαλούσε υστέρηση.

Περαιτέρω, ακόμη και η εφηβεία ως στάδιο της εξέλιξης του παιδιού δομείται πολιτισμικά. Στο Δυτικό κόσμο είναι περίοδος «καταιγίδας και άγχους» τόσο για τους γονείς όσο και για τους εφήβους. Αντίθετα, οι Σαμοανοί δεν αντιμετωπίζουν την εφηβεία ως ξεχωριστή περίοδο της εξέλιξης των παιδιών τους. Μόλις το παιδί ενταχθεί στους εφήβους αντιμετωπίζεται ως ενήλικος και απορροφάται στην κοινωνία των ενηλίκων, του αναθέτουν ευθύνες ενηλίκων. Έτσι, το παιδί δεν έχει προβλήματα με την ταυτότητά του σε σχέση με τη διαμάχη εξάρτησης-ανεξαρτησίας (Schaffer, 1996).

Οι διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές οπτικές για την πρώτη παιδική ηλικία διαφαίνονται στις παρατηρήσεις των γονέων, των δασκάλων και των ειδικών που μελετούν και γράφουν για την εξέλιξη του παιδιού. Αυτές οι κοινωνικοπολιτισμικά δομημένες οπτικές καθορίζουν αφενός την αξιολόγηση της εξέλιξης κάθε παιδιού και αφετέρου τους στόχους της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτής της εξέλιξης, κυρίως μέσα στα περιβάλλοντα εκπαίδευσής του. Για παράδειγμα, στους Nso στο Καμερούν (Δυτική Αφρική) η εξέλιξη στην παιδική ηλικία θεωρείται συνάρτηση της ικανότητας των παιδιών να ανταποκρίνονται στους κοινωνικούς τους ρόλους μέσα στην κοινότητά τους και ρυθμίζεται από τις προσδοκίες για ευγένεια απέναντι στην ιεραρχία της εξουσίας. Η συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη αυτών των παιδιών είναι ανάλογη της κοινωνικής τους ευφυΐας. Η κοινωνική ευφυΐα καθορίζεται από την ετοιμότητα του παιδιού να αναλάβει διαφορετικούς ρόλους σε διαφορετικές περιόδους της ζωής του και δεν σχετίζεται με τη βιολογική ωριμότητα. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης αποβλέπει στο να τα διδάξει κοινωνικές ικανότητες και να τα μάθει να μοιράζονται ευθύνες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και την εθνοκοινότητά τους (Nsamenang και Lamb, 1994). Η οργανωμένη εκπαίδευση (schooling) δεν θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι ούτε της κοινωνικοποίησής τους ούτε της ευρύτερης αγωγής τους. Η παρατήρηση, η μίμηση και η πρακτική εξάσκηση θεωρούνται σημαντικότερες της λεκτικής διδασκαλίας. Στην κοινωνία των Nso ο δάσκαλος με τα συμβατικά εκπαιδευτικά καθήκοντα και τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα παραδοσιακά δεν υπάρχει. Το ρόλο των κηδεμόνων και μεντόρων αναλαμβάνουν όλοι οι μέτοχοι του περίπλοκα δομημένου κοινωνικού τους συστήματος, αρκεί να είναι τουλάχιστον συνομήλικοι των παιδιών.

Τέλος, τα προτιμώμενα χαρακτηριστικά της εξέλιξης του παιδιού ως έκφραση των πολιτισμικών περιβαλλόντων, των πρακτικών και των τρόπων σκέψης αποκαλύπτονται και σε διαπολιτισμική έρευνα των Tobin, Wu και Davidson σχε-

τική με την προσχολική αγωγή (Woodhead, Faulkner και Littleton, 1999α, σ. 303) σε τρεις κουλτούρες (ΗΠΑ, Ιαπωνία, Κίνα). Τα ευρήματά της αποκαλύπτουν ότι οι Ιάπωνες συνδέουν στενά την ευφυΐα με ηθικές αξίες και κυρίως με τη διάθεση για συνεργασία και την επίδειξη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Για να θεωρείται ένα παιδί έξυπνο και ευφυές, πρέπει να είναι υπάκουο, αξιέπαινο, ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων και με κατανόηση· επίσης, να διαθέτει ευγένεια, κοινωνική ευσυνειδησία, καλοσύνη και διάθεση για συνεργασία.

Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι η δομή και οι στόχοι της εκπαίδευσης, οι προσδοκίες γονέων, δασκάλων και ερευνητών, η έννοια της εξέλιξης του παιδιού και η αξιολόγησή της διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από κουλτούρα σε κουλτούρα. Το μεγαλύτερο χάσμα παρατηρείται ανάμεσα στο Δυτικό κόσμο, που δίνει προτεραιότητα στις ακαδημαϊκές, τεχνολογικές και γνωστικές μεθόδους για την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών του, και στις ανατολικές και αφρικανικές κουλτούρες, που δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ως βασικότερη προϋπόθεση της κοινωνικοποίησης. Οι δυτικές αντιλήψεις για την αγωγή γενικά και για την εκπαίδευση ειδικότερα ως βασικό στάδιο κατάκτησης της γνωστικής ικανότητας και, κατά συνέπεια, της εξέλιξης διαφέρουν αισθητά από τις αντιλήψεις των Ανατολικών και των Αφρικανών, για τους οποίους προέχει η απόκτηση σωστής ηθικής στάσης, κατάλληλων κοινωνικών χαρισμάτων και τεχνικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την ομαλή κοινωνική συμμετοχή στην κουλτούρα. Οι οικονομικές και κοινωνικές ικανότητες υψηλής τεχνολογίας και η προώθηση των παιδιών προς την απόκτησή τους φαίνεται ότι αποτελούν ανάγκη των δυτικών κοινωνικών και πολιτισμικών δομών. Τελικά, ό,τι νοείται ως «εξέλιξη του παιδιού» εξαρτάται από την κοινωνία και κυρίως από την κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται βιολογικά το παιδί. Οι ατομικές ιδιαιτερότητες επιδρούν στην εξέλιξή του, αλλά οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της έννοιας «εξέλιξη», στον καθορισμό των στόχων που πρέπει να κατακτήσει το παιδί για να κριθεί ότι εξελίσσεται, στην αξιολόγηση αυτής της εξέλιξης και, τέλος, στον καθορισμό και στη μορφοποίηση των κατάλληλων θεσμών που θα συμβάλουν στην εξέλιξη του παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Βάμβονκας, Μ. Ι. & Πεδιادίτης, Α.Α.** (επιμ.) (2000). *Δύσκολες μορφές συμπεριφοράς στη σχολική τάξη*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Baron, R.A.** (1995). *Psychology*. USA: Allyn & Bacon.
- Bear, G. G.** (1998). «School Discipline in the United States: Prevention, Correction and Long-Term Social Development». *School Psychology Review*, 27(1), 724-742.
- Βοσνιάδου, Σ.** (2005). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα: Gutenberg.

- Δήμου, Γ. Η.** (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Edwards, C.P. και Whiting, B.** (1977). *Sex differences in children's social interaction*. Unpublished Report to the Ford foundation.
- Faulkner, D. and Woodhead, M.** (επιμ.) (1999) *Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Woodhead, M. - Faulkner, D. - Littleton, K.** (επιμ.) Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Woodhead, M. - Faulkner, D. - Littleton, K.** (επιμ.) (1999) Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Gross, R.** (1996). *Psychology: The science of mind and behaviour*. Great Britain: Hodder & Stoughton.
- Κάκουρος, Ε. - Μανιαδάκης, Κ.** (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κρασσανάκης, Γ.Ε.** (1987). *Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι.** (2003). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ.** (2000). *Η σχολική τάξη* (2^η εκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Mercer, N.** (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. UK: Multilingual Matters
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεξεβέγκης, Η.Γ.** (1991). *Φιλοσοφία και πληροφορική στην εκπαίδευση*.
- Μπρούζος, Α.** (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' έκδοση). Αθήνα: Λύχνος.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμοι 1-4, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schaffer, H.R.** (1996). *Social development*. UK: Blackwell Publishing.
- Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Κ.** (1999). «Οι διδακτικές αρχές των θεωριών μάθησης: Η στάση των φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος απέναντι σ' αυτές και η επιλογή εφαρμογής τους στη σχολική τάξη». *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 49-50, σελ. 137-147.
- Σπेτσιώτου-Μελλίου, Ε.** (1999). «Ο μαθητής, ο γονέας και ο διδάσκων». *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 49-50, σελ. 128-136.

