



Μέρος

Β'

**Συμμετοχικές προσεγγίσεις για
τη μάθηση, τη διδασκαλία και
την έρευνα**

Γενικά

Ο όρος συμμετοχή, είναι μια πολύ ευρεία και αμφίσημη έννοια, και χρησιμοποιείται για να αποδώσει ποικίλα νοήματα στην καθημερινή μας ζωή. Μπορεί «να νοηθεί ως δικαίωμα ή/και υποχρέωση ενός ατόμου, ως μέρος της καθημερινής πρακτικής ή ως ζήτημα επικοινωνίας που εμπεριέχει τη μεταφορά πληροφοριών και τον διάλογο» (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016, σ. 72). Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως ενεργή και δυναμική διαδικασία ή ως σιωπηλή παρατήρηση μιας κατάστασης (Rogoff, 2003), ως δυνατότητα έκφρασης απόψεων ή ως δυνατότητα επιρροής, ως κοινωνική ή/και πολιτική πράξη (Elfström-Pettersson, 2015).

Η συμμετοχή, έχει ένα ιδιαίτερο νόημα στο επίπεδο της κοινωνικής ζωής, το οποίο συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημοκρατίας. Έτσι, σύμφωνα με τον Hart (1992), η συμμετοχή ορίζεται ως διαδικασία συμβολής στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή κάποιου, και τη ζωή της κοινότητας στην οποία αυτός ζει. Αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα της πολιτειότητας¹ και για τον λόγο αυτό θεωρείται ως βασικό μέσο με το οποίο οικοδομείται η δημοκρατία (James & James, 2012).

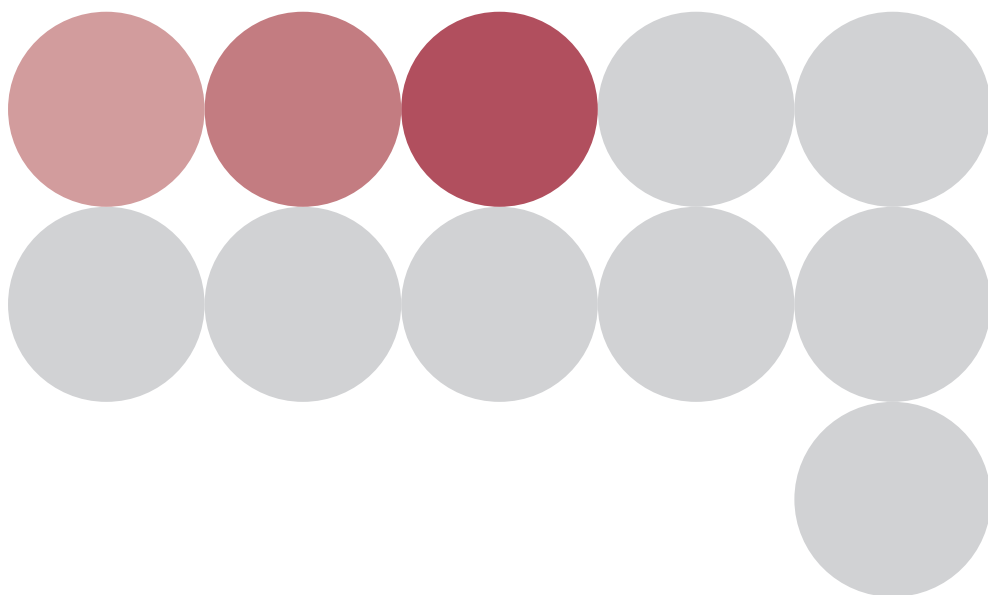
Ο Dewey (1916/2016) είναι ο πρώτος που συνέδεσε ρητά την έννοια της συμμετοχής και της δημοκρατίας με την εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι εάν λάβουμε υπόψη μας πως η δημοκρατία αφορά τη συμμετοχή, τότε η εκπαίδευση είναι ο τρόπος που κάνει τα άτομα να αποκτήσουν εμπειρίες συμμετοχής.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, θα αξιοποιήσουμε ως βάση το θεωρητικό πλαίσιο που συζητήθηκε στο πρώτο μέρος του βιβλίου, το οποίο αντιμετωπίζει τη μάθηση ως συμμετοχή σε ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές καταστάσεις, και θα το συνδυάσουμε με συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, για να μελετήσουμε το πώς νοηματοδοτείται η συμμετοχή των μικρών παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην έρευνα.

.....
¹ Ως πολιτειότητα, ορίζεται η ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης.

Κεφάλαιο 3

Προσδιορίζοντας τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση



Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζουμε το πού και το πώς θεμελιώνονται οι σύγχρονες συμμετοχικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση, παρουσιάζοντας βασικούς σταθμούς και θεωρητικούς προσανατολισμούς που επηρέασαν την εξέλιξη του προβληματισμού και της έρευνας σε αυτό το πεδίο, όπως η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και οι προσεγγίσεις των δικαιωμάτων των παιδιών.

Αναδεικνύουμε επίσης τη συνθετότητα της συμμετοχής και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις παραδοχές μας για την παιδική ηλικία ως τον βασικό συντελεστή ο οποίος μπορεί να περιορίζει ή να ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης. Θα δούμε ότι πρόκειται για μια ευρέως αναγνωρισμένη θέση διεθνώς, η οποία επιβεβαιώνεται και στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. Ενότητα 4.10) μέσα από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτές αποτυπώνονται στη διεθνή έρευνα.

3.1 Η Έννοια της Συμμετοχής στην Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία

Η Smith (2007), υποστηρίζει ότι η συμμετοχή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενισχύεται, όταν θεμελιώνεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία. Η κοινωνική φύση της μάθησης, ο ρόλος του πολιτισμού, η σημασία των σχέσεων και η αναγνώριση της σημαντικής επιρροής της ιστορίας στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, παρέχει ένα πλαίσιο για την αντιμετώπιση των μικρών παιδιών με σεβασμό, και την ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης.

Όπως ήδη εξετάσαμε στο πρώτο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου, η διαδικασία της μάθησης μέσα από τη συμμετοχή σε ποικίλες πολιτισμικές δραστηριότητες αποτελεί κεντρικό θέμα στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και στη σχετική έρευνα που τελείται υπό αυτή τη θεώρηση. Η μάθηση, περιγράφεται ως εμπλοκή σε διαδικασίες συλλογικής κατασκευής νοήματος (Hedges & Cullen, 2012· Rogoff, 2008), ενώ η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους τύπους των δραστηριοτήτων που είναι διαθέσιμες στα παιδιά σε διάφορες κοινότητες, διαφοροποιήσεις οι οποίες αφορούν τόσο τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν όσο και το είδος των γνώσεων που κατακτούν από αυτές (Rogoff, 2003· Tudge, 2008).

Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι σε μερικές μη δυτικές κουλτούρες, τα παιδιά, από μικρή ήδη ηλικία, διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην κοινότητά τους. Στις κουλτούρες αυτές, τα παιδιά αποτελούν μέρος του ενήλικου κόσμου, και μαθαίνουν, καθώς συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες. Πρόκειται για μια δυναμική και διαλεκτική διαδικασία: καθώς τα παιδιά συμμετέχουν, μαθαίνουν, και, μαθαίνοντας, μετασχηματίζεται ο τρόπος συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της κοινότητας (Rogoff, 2008).

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση λοιπόν, καθεμιά κοινότητα σχολικής τάξης αποτελεί έναν πολιτισμικό χώρο με τις δικές του πρακτικές, οι οποίες επιτρέπουν στα μέλη του να συνοικοδομούν κοινά νοήματα μέσω της συμμετοχής τους στις αλληλεπιδράσεις της τάξης (Hedges & Cullen, 2012). Ωστόσο, θεμελιώδης προϋπόθεση για να συγκροτηθεί από κοινού και σχετικά ισότιμα η κουλτούρα της τάξης αποτελεί ο σεβασμός και η αναγνώριση των διαφορετικών περιβαλλόντων από τα οποία προέρχονται τα παιδιά της τάξης, και των αντίστοιχων αξιών και πρακτικών τους.

Όπως υπογραμμίζει ο Daniels (2001), η πρώτη σημαντική συνέπεια της παιδαγωγικής που στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, είναι ότι η μάθηση και η διδασκαλία, και, ως εκ τούτου, και η αξιολόγηση, επικεντρώνονται στους πόρους των παιδιών και στις δυνατότητες που αυτά έχουν για μάθηση, και όχι στην εξασφάλιση αποδείξεων για επιδόσεις που

αντιστοιχούν σε προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μια δεύτερη παιδαγωγική προέκταση αυτής της θεώρησης είναι ότι, η καθοδήγηση των παιδιών θα πρέπει να δημιουργεί δυνατότητες για ανάπτυξη και μάθηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε συνεργατικές διαδικασίες, οι οποίες περιλαμβάνουν αφενός τη μεταφορά του ελέγχου στον εκπαιδευόμενο, και αφετέρου τα χαρακτηριστικά της διαπραγμάτευσης και την εισαγωγή στρατηγικών που ήδη έχουμε αναλύσει στο πρώτο κεφάλαιο, όπως η παρατεταμένη ανταλλαγή συλλογισμών (Siraj-Blatchford & Manni, 2008) και η συνοικοδόμηση κοινών νοημάτων (Jordan, 2009).

Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση συνδέεται στενά με την εμπειρία της συμμετοχής των παιδιών σε περιβάλλοντα μέσα στα οποία γίνονται σεβαστές οι οπτικές τους, καθώς τα παιδιά, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση, θεωρούνται ικανά να αναλάβουν και να καθοδηγήσουν τη δική τους μάθηση.

3.2 Η Συμμετοχή ως Θεμελιώδες Δικαίωμα των Παιδιών

Δραστηριότητα στοχασμού 6

1. Μπορείς να καταγράψεις σε ένα χαρτί πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της συμμετοχής στην παιδική ηλικία.

2. Στη συνέχεια δες ένα από τα παρακάτω βίντεο

<https://www.youtube.com/watch?v=LTWczvJzSIQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=ml2dYmNCJVQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=HHNfaPuoZHM>

και προσπάθησε να καταγράψεις πώς εμφανίζεται το δικαίωμα της συμμετοχής των παιδιών στη συνθήκη για τα δικαιώματα των παιδιών.

3. Τώρα μπορείς να συγκρίνεις τις πρώτες με τις δεύτερες καταγραφές σου.

Η συμμετοχή αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και, όταν αναφέρεται στα παιδιά, αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτά συμμετέχουν μέσα στα ποικίλα πλαίσια (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό) της ζωής τους (Theobald, Danby & Ailwood, 2011). Συνδέεται με δημοκρατικές αξίες και περιγράφεται ως θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών στη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNHR, 1989).

Ειδικότερα, το άρθρο 12, αναγνωρίζει ότι, τα παιδιά ως πολίτες, δικαιούνται να εκφράζουν τη γνώμη τους, και μπορούν (με διαφορετικό βαθμό ικανότητας ανάλογα με το περιβάλλον, την ηλικία και τις περιστάσεις) να συμβάλλουν ενεργά στις αποφάσεις που τα επηρεάζουν. Η ελευθερία σκέψης και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, το δικαίωμα στην αναζήτηση, τη λήψη και τη διάδοση πληροφοριών, συμπληρώνουν τη νομική εκδοχή για το δικαίωμα των παιδιών για συμμετοχή, όπως αυτό εκφράζεται στο άρθρο 13 της Σύμβασης.

Άρθρα 12 και 13 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού²

Άρθρο 12

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με τον βαθμό ωριμότητάς του.
2. Για τον σκοπό αυτόν, θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Άρθρο 13

1. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του.
2. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από τον νόμο και που είναι αναγκαίοι:
 - α. για τον σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων ή
 - β. για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών.

² Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

https://archive.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33&limitstart=1

Παρότι η Σύμβαση έχει γίνει ευρέως αποδεκτή και υποστηρίζεται θερμά τα τελευταία 30 χρόνια, αρκετοί θεωρούν ότι τα παραπάνω άρθρα εμπειρεύουν αρκετή ασάφεια, επιτρέποντας πολλαπλές ερμηνείες. Οι Sheridan και Pramling Samuelsson (2001, σ. 170-171) θέτουν υπό συζήτηση τα θέματα που αφορούν:

- α.** την ικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν αποφάσεις,
- β.** τη γενίκευση των άρθρων με τέτοιο τρόπο που μπορεί να δίνεται στα παιδιά η παντοδυναμία να λειτουργούν μη δημοκρατικά, παρακάμπτοντας τις απόψεις και αποφάσεις άλλων,
- γ.** την καθολικότητα με την οποία εκφράζονται τα δικαιώματα των παιδιών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ποικιλομορφία και τη χρονική περίοδο κατά την οποία συντάχθηκε η εν λόγω Σύμβαση.

Πρόκειται για εύλογα ζητήματα τα οποία οφείλει να τα λαμβάνει υπόψη του, κάθε εκπαιδευτικός ή ερευνητής, όταν εργάζεται κάτω από την οπτική των δικαιωμάτων. Για τον λόγο αυτό, είναι χρήσιμο να προσδιορίζεται με περισσότερη σαφήνεια το δικαίωμα των παιδιών για συμμετοχή, καθώς η προσέγγιση της Σύμβασης δεν είναι ο μοναδικός τρόπος για να οριστεί αυτό. Μια πρόσφατη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αφορούσε την ερευνητική δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί διεθνώς για το συγκεκριμένο θέμα (Correia et al., 2019), εντόπισε τέσσερις βασικές προσεγγίσεις με βάση τις οποίες ορίζεται το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στα άρθρα που αναλύθηκαν (βλ. Πίνακα 9).

Η πρώτη προσέγγιση, βασίζεται στο ίδιο το περιεχόμενο της Σύμβασης για τα δικαιώματα των παιδιών.

Η δεύτερη, πιο γνωστή προσέγγιση, που βρίσκεται σε μεγάλη σύγκλιση με τη Σύμβαση και την εικόνα που αυτή αντανακλά για το παιδί, στηρίζεται στο κοινωνιολογικό παράδειγμα για την παιδική ηλικία (Corsaro, 2015). Εδώ, το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν συνδυάζεται με την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι οι κατεξοχήν ειδήμονες για ζητήματα που αφορούν τον δικό τους κοινωνικό κόσμο και κουλτούρα.

Σύμφωνα με τον Corsaro, η *κουλτούρα των συνομήλικων* περιλαμβάνει ένα σχετικά σταθερό σύνολο από δραστηριότητες, ρουτίνες, κανόνες, στάσεις και αξίες, αντικείμενα και ενδιαφέροντα που τα παιδιά παράγουν και μοιράζονται στο παιχνίδι τους και σε άλλες δραστηριότητες που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Υπό αυτή την άποψη, ο Corsaro και, γενικότερα, η *κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*, αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως ειδήμονες οι οποίοι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους, να επιλέγουν τους κατάλληλους πόρους για αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην καθημερινή τους ζωή, όχι μόνο στο πλαίσιο της δικής τους ιδιαίτερης κουλτούρας αλλά και στις σχέσεις τους με τους ενήλικες (Nyland, 2009).

Πίνακας 9. Το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν³

Προσεγγίσεις	Ορισμοί	Βασικές αναφορές
Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού	Να έχουν φωνή και να ακούγονται δηλαδή, το δικαίωμα συμμετοχής μεταφράζεται στο δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, να ακούγονται με σεβασμό και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους	UNHR, 1989
Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας	Να αναγνωρίζονται ως ειδήμονες στη ζωή τους, με ικανότητες δηλαδή, το δικαίωμα συμμετοχής μεταφράζεται ως δικαίωμα των παιδιών να αντιμετωπίζονται ως ειδήμονες στον δικό τους κοινωνικό κόσμο και ως ικανά να χρησιμοποιούν κατάλληλους πόρους για να επικοινωνούν και να κάνουν τις δικές τους επιλογές	Corsaro, 2015 Clark & Moss, 2001
Δημοκρατική προσέγγιση	Να βιώνουν το δικαίωμα του δημοκρατικού πολίτη δηλαδή, το δικαίωμα συμμετοχής μεταφράζεται ως δικαίωμα των παιδιών να είναι ενεργοί πολίτες, να υπερασπίζονται τα συμφέροντά τους και να αναλαμβάνουν ευθύνες	Dewey, 1916/2016 Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001
Βιωματική προσέγγιση	Να βιώνουν τη διαδικασία της ουσιαστικής εμπλοκής δηλαδή, το δικαίωμα συμμετοχής μεταφράζεται ως δικαίωμα των παιδιών να εμπλέκονται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βαθιά συγκέντρωση, ενδιαφέρον και ενθουσιασμό	Laevers & Declercq, 2018

Το δικαίωμα συμμετοχής ορίζεται και ως βασική έννοια της δημοκρατικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά είναι ενεργοί πολίτες και πρέπει να μαθαίνουν να υπερασπίζονται τα συμφέροντά τους και να αναλαμβάνουν ευθύνες. Αυτός ο ορισμός, περιλαμβάνει στοιχεία που εμπεριέχουν πολύ παλιότερες ιδέες για την εκπαίδευση, παρόλο που ακόμα δε φαίνεται να έχουν ευρεία αποδοχή στην πράξη.

³ Ο πίνακας 9 σχεδιάστηκε με βάση την κατηγοριοποίηση των Correia, Camilo, Aguiar και Amaro (2019).

Απορρέει κυρίως από τη θεωρία του Dewey (1916/2016), για την άμεση συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας και τον ρόλο της εκπαίδευσης, μέσω της οποίας τα άτομα βιώνουν τη συμμετοχή, και, συνεπώς, τη δημοκρατία. Ο Bruner (2007) επίσης, έχει υποστηρίξει με θέρμη μια μορφή σχολείου που οργανώνεται ως μια κοινότητα εκπαιδευόμενων στην οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, συμβάλλουν στην κατασκευή νοήματος και τη μάθηση.

Τέλος, μια άλλη προσέγγιση είναι η *βιωματική* (Laevers & Declercq, 2018), σύμφωνα με την οποία το δικαίωμα συμμετοχής περιγράφεται ως ατομική εμπλοκή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των καθημερινών δραστηριοτήτων της ομάδας. Η έννοια της εμπλοκής εδώ, περιλαμβάνει «τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συγκεντρώνονται, απορροφούνται σε, γοητεύονται από, και εμπλέκονται σε δραστηριότητες, λειτουργώντας στα όρια των δυνατοτήτων τους» (Laevers & Declercq, 2018, σ. 327).

Ο βαθμός στον οποίο πληρούνται τα δικαιώματα των παιδιών μπορεί να φανεί από τη γοητεία που ασκεί μια δραστηριότητα στους συμμετέχοντες, την ένταση της εμπλοκής τους, και τον βαθμό της συγκέντρωσης που δείχνουν σε αυτό που κάνουν. Οι διαδικασίες εμπλοκής που περιγράφονται σε αυτό το μοντέλο, εστιάζουν πολύ περισσότερο από τα άλλα μοντέλα στη μάθηση των παιδιών, επιδιώκοντας αυτό που οι Laevers και Declercq περιγράφουν ως βαθιά, ουσιαστική και νοηματοδοτημένη μάθηση.

Η κατηγοριοποίηση που μόλις παρουσιάστηκε δείχνει ότι το νόημα που περικλείεται στον όρο *δικαίωμα συμμετοχής* είναι πολυδιάστατο, και κάθε προσέγγιση από τις παραπάνω, εστιάζει σε μια μόνο διάστασή του. Γι' αυτό, όταν μελετάμε θεσμικά έγγραφα (π.χ. επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα, εκθέσεις και κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση), την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και των σχολείων, αλλά και τη σχετική ερευνητική δραστηριότητα, έχει σημασία να εξετάζουμε ποια ή ποιες διαστάσεις της συμμετοχής από τις παραπάνω ή/και άλλες, προωθούνται.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, στις περισσότερες εκθέσεις, μελέτες και Αναλυτικά Προγράμματα στα οποία αναφέρεται το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, διαπιστώνεται μια μείξη που περιλαμβάνει συνήθως, τουλάχιστον δύο ή και περισσότερες προσεγγίσεις από αυτές που παρουσιάστηκαν (π.χ. Knauf, 2017· Nah & Lee, 2016· Leinonen & Venninen, 2012· Berthelsen, 2009· Papandreou & Yiailouros, 2020).

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτελεί η ίδια αντικείμενο μάθησης για μικρά, αλλά και μεγαλύτερα παιδιά, και ότι διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα⁴ έχουν αναπτυχθεί για τον σκοπό αυτό.

.....
⁴ Μπορείς να δεις το Πρόγραμμα «Εξερευνούμε τα δικαιώματα του παιδιού» στην ιστοσελίδα <https://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-5/> Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο που έχει σχεδιαστεί για εκπαιδευτικούς που αναζητούν εργαλεία ώστε να προσεγγίσουν τα δικαιώματα των παιδιών μαζί με τα παιδιά, μέσα σε τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Δραστηριότητα στοχασμού 7

Μπορείς να πας πίσω στις αρχικές σου σημειώσεις από τη δραστηριότητα στοχασμού 6 και να συμπληρώσεις τις νέες σκέψεις που σου γεννήθηκαν μετά από όσα διάβασες για το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών.

Στη συνέχεια προσπάθησε να ελέγξεις τι είναι αυτό που άλλαξε στον τελευταίο στοχασμό σου.



Δραστηριότητα στοχασμού 8

Προσπάθησε να εντοπίσεις σημεία σύγκλισης μεταξύ της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης για την έννοια της συμμετοχής και τον ρόλο της στη μάθηση, με κάθε μια από τις τέσσερις προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 9. Θα σε βοηθήσει αν μελετήσεις προσεκτικά εκτός από τις ενότητες 3.1 και 3.2, και την ενότητα 1.2.



3.3 Η Πολυπλοκότητα της Συμμετοχής στην Προσχολική Εκπαίδευση

Την τελευταία εικοσαετία, η συμμετοχή στον χώρο της εκπαίδευσης συζητιέται έντονα, και αποτελεί ένα αρκετά ευρύ ερευνητικό πεδίο της προσχολικής παιδαγωγικής, όμως οι προσεγγίσεις που καθοδηγούν τις προσπάθειες για συμμετοχική μάθηση ποικίλουν. Όπως επισημαίνουν οι Leinonen et al. (2014), η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την *ακρόαση της φωνής τους* ούτε με την υιοθέτηση των άρθρων 12 και 13 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών. Αντιθέτως, πρόκειται για μια περιορισμένη άποψη για την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και χρειάζεται να την προσεγγίσουμε με μια ευρύτερη οπτική.

Με έναν πολύ γενικό τρόπο, μπορούμε να πούμε ότι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η συμμετοχή των παιδιών παραπέμπει σε διαδικασίες κατά τις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν ενεργοποιώντας τη σκέψη τους, μιλώντας, αλληλεπιδρώντας και λαμβάνοντας αποφάσεις για διάφορα θέματα που τα αφορούν και επηρεάζουν τη σχολική ζωή και τη μάθησή τους (Alderson, 2008· Breathnach, Danby & O’Gorman, 2018).

Αυτό συμβαίνει σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία οι ενήλικες ακούν, ανταποκρίνονται και ενσωματώνουν τις οπτικές των παιδιών στις τελικές τους αποφάσεις (Theobald, Danby & Ailwood, 2011), ενώ όλοι οι συμμετέχοντες βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως είναι η έκπληξη, η εγρήγορση, η περιέργεια, ο ενθουσιασμός, η χαρά και η ικανοποίηση (Arvola, Lastikka, & Reunamo, 2017).

Σύμφωνα με τον Hart⁵ (1992), η συμμετοχή αποτελεί μια δεξιότητα που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά όταν αποκτούν ουσιαστικές εμπειρίες συμμετοχής, κι αυτό συμβαίνει όταν εμπλέκονται σε σημαντικά έργα, έχοντας ενδογενή κίνητρα και βιώνοντας το αίσθημα του ανήκειν.

Όπως υποστηρίζουν οι Groundwater-Smith et al. (2015, σ. 33), η συμμετοχή είναι κάτι περισσότερο από το λαμβάνω μέρος. Πρόκειται για μια προγραμματισμένη και εξελισσόμενη διαδικασία που είναι κατανοητή από τα παιδιά, παρέχει σε αυτά σημαντικά εφόδια, οδηγεί σε βελτίωση της ζωής τους και προκαλεί αλλαγές στην ανάπτυξη και τη μάθησή τους. Οι ιδέες αυτές δείχνουν ότι

Η συμμετοχή αποτελεί αντικείμενο μάθησης και, ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μέσο μάθησης.

Groundwater-Smith et al., 2015

όταν μιλάμε για συμμετοχή των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι χρήσιμο να σκεφτόμαστε τον διττό χαρακτήρα της: η συμμετοχή αποτελεί αντικείμενο μάθησης και, ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μέσο μάθησης.

Ο τρόπος συμμετοχής των μικρών παιδιών στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, κάποιιοι από τους οποίους είναι πιο γενικοί, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, ενώ άλλοι πιο ειδικοί, όπως οι προσωπικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών (Bae, 2009· Penn, 2009), οι σχέσεις που αυτοί αναπτύσσουν με τα παιδιά (π.χ. σχέσεις εμπιστοσύνης και αποδοχής), αλλά και οι σχέσεις και η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών μιας ομάδας (π.χ. ο βαθμός αποδοχής ενός παιδιού από τα άλλα παιδιά, και η ομαλή συμμετοχή του σε κοινές δραστηριότητες) (Kultti et al., 2017).

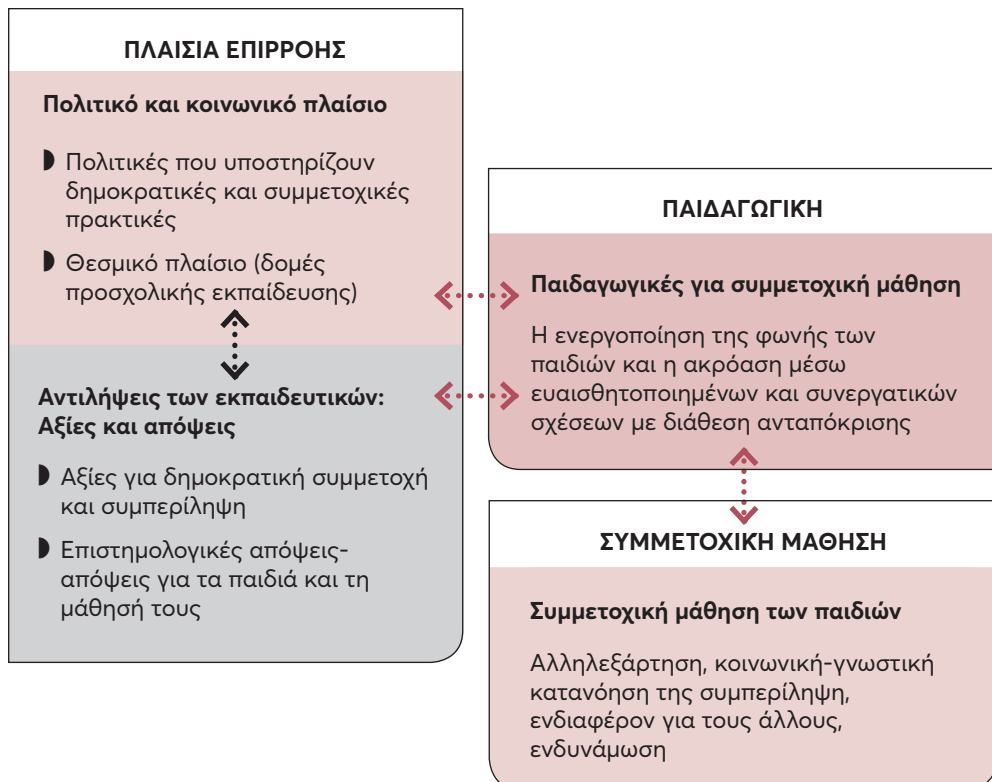
Η Brownlee (2009), υιοθετώντας την οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner (1986), διαμορφώνει ένα ενδιαφέρον μοντέλο με το οποίο επιχειρεί να περιγράψει τις επιρροές που δέχεται η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής προσέγγισης για τη μάθηση των μικρών παιδιών και τους παράγοντες που καθορίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής της στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη (Εικόνα 5), ενώ προτείνει το συγκεκριμένο μοντέλο και ως εργαλείο για την έρευνα που εξετάζει τη συμμετοχική μάθηση σε δομές εκπαίδευσης μικρών ή/και μεγαλύτερων παιδιών. Το μοντέλο αυτό,

⁵ Ο Roger Hart ανέπτυξε τη «σκάλα της συμμετοχής», ένα εργαλείο με 8 διαβαθμίσεις το οποίο σχεδιάστηκε για να προβληματίζει και να υποστηρίξει όσους δουλεύουν με παιδιά και θέλουν να αυξήσουν την ουσιαστική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της κοινότητας.

περιλαμβάνει τρία επίπεδα, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους:

1. **Πλαίσια που επηρεάζουν τη μάθηση.** Η μάθηση καθορίζεται από πολιτικούς, θεσμικούς, και κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. εκπαιδευτική πολιτική που μπορεί να εκφράζεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των βασικών κατευθύνσεων για την εκπαίδευση και την αγωγή των μικρών παιδιών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δομών εκπαίδευσης), σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις και τις αξίες των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί αποτελούν τους βασικούς φορείς της παιδαγωγικής που τελικά εφαρμόζεται στην πράξη.
2. **Παιδαγωγική.** Εδώ, περιλαμβάνονται οι παιδαγωγικές που υιοθετούνται για τη συμμετοχική μάθηση (όπως, για παράδειγμα, η ενεργοποίηση της φωνής των παιδιών και η ακρόαση μέσω ευαισθητοποιημένων και συνεργατικών σχέσεων).
3. **Το περιεχόμενο της συμμετοχικής μάθησης.** Εδώ, μπορεί να περιλαμβάνονται ικανότητες και γνώσεις οι οποίες χρειάζεται να αναπτυχθούν, όπως είναι η αυτονομία, η υπευθυνότητα, η κατανόηση της συμπερίληψης, το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τους άλλους.

Εικόνα 5. Το μοντέλο της Brownlee για τη συμμετοχική μάθηση



Σε μακροεπίπεδο, το πολιτικό και το κοινωνικό πλαίσιο, όπως ισχύει σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, επηρεάζει τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και πρακτικών σχετικά με το τι σημαίνει συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο διεθνώς (από χώρα σε χώρα), όσο και σε εθνικό επίπεδο (από περιοχή σε περιοχή και από σχολείο σε σχολείο). Γενικότερα, τα επίσημα έγγραφα, όπως τα αναλυτικά προγράμματα σε εθνικό επίπεδο, αλλά και οι κατευθυντήριες γραμμές που διατυπώνονται από διεθνείς οργανισμούς σαν τον ΟΟΣΑ, τα Ηνωμένα Έθνη ή τη UNISEF, διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο με βάση το οποίο καθορίζεται η λειτουργία των σχολείων.

Στη συνέχεια, το πλαίσιο αυτό ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις δικές τους προσωπικές θεωρήσεις και πεποιθήσεις, οι οποίες, ωστόσο, εμπεριέχουν στοιχεία της κουλτούρας του τόπου στον οποίο οι ίδιοι μεγάλωσαν και ζουν. Για παράδειγμα, στις χώρες που έχουν ως παράδοση στην κουλτούρα τους την υποστήριξη των δημοκρατικών θεσμών, όπως οι βόρειες χώρες, η πολιτική, και, γενικότερα, η κοινωνία, τα επίσημα έντυπα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως ένα βαθμό, αντανakλούν την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών ως μέρος των δημοκρατικών αξιών (Bae, 2009).

Στο επίπεδο της παιδαγωγικής, το μοντέλο της Brownlee εστιάζει στην ακρόαση της φωνής των παιδιών, και στην ανάπτυξη ποιοτικών και συνεργατικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης. Εξετάζοντας, τέλος, το περιεχόμενο της συμμετοχικής μάθησης όπως παρουσιάζεται σε αυτό το μοντέλο, βλέπουμε ότι περιλαμβάνει αποκλειστικά την έννοια της συμμετοχής. Δηλαδή ως αντικείμενα μάθησης νοούνται ικανότητες (π.χ. αυτονομία, υπευθυνότητα) οι οποίες είναι απαραίτητες για να συμμετέχει κάποιος σε κοινές δραστηριότητες με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο.

Αποτίμηση του μοντέλου συμμετοχικής μάθησης της Brownlee

Το μοντέλο της Brownlee, προσφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο για να αναγνωρίσουμε τη συνθετότητα της συμμετοχής των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να σκεφτούμε σοβαρά ότι η συμμετοχή μαθαίνεται, ωστόσο, φαίνεται ότι φωτίζει μόνο κάποιες πλευρές αυτής της διαδικασίας, αφήνοντας απ' έξω άλλες, εξίσου σημαντικές. Για παράδειγμα, εκτός από τη φωνή των παιδιών και ότι αυτή αντανakλά (βλ. στο β' επίπεδο της Παιδαγωγικής, Εικόνα 5), το συγκεκριμένο μοντέλο δε φαίνεται να περιλαμβάνει και να προτείνει ρητά, την ενίσχυση της φωνής των οικογενειών και τη δική τους κουλτούρα συμμετοχής.

Ξέρουμε πολύ καλά, ότι οι πεποιθήσεις και οι αξίες των οικογενειών δεν έχουν ομοιογένεια ούτε ταυτίζονται πάντα με το θεσμικό πλαίσιο,

και ότι αυτές περιλαμβάνονται στα γνωστικά αποθέματα των παιδιών (βλ. Κεφάλαιο. 2). Έτσι, όταν τα παιδιά εισέρχονται σε δομές φροντίδας και μάθησης, είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν αντιφατικές αξίες και προσδοκίες για τον τρόπο συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με τις δικές τους οικογενειακές και πολιτισμικές αξίες και πρακτικές (Penn, 2009).

Έχει λοιπόν μεγάλη σημασία το πώς τα παιδιά από διάφορες κουλτούρες έχουν μάθει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της οικογένειας και της κοινότητας. Αυτές οι πρακτικές, επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα συμμετέχουν, και τα προβλήματα που αυτά μπορεί να αντιμετωπίσουν στην περίπτωση ενός τυποποιημένου, μη ευέλικτου τρόπου ενίσχυσης της συμμετοχής τους στις προσχολικές και σχολικές τάξεις.

Επιπλέον, παρόλο που η μάθηση των ικανοτήτων συμμετοχής είναι πρωτεύουσας σημασίας σε ένα τέτοιο μοντέλο, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι η αποκλειστική εστίαση της Brownlee σε αυτές τις ικανότητες ως περιεχόμενα μάθησης δε μας αφήνει να δούμε την προοπτική της συμμετοχικής μάθησης ως μια *ευρεία παιδαγωγική προσέγγιση* που αφορά συνολικά τον τρόπο εργασίας στο σχολικό πλαίσιο.

Αναγνωρίζοντας την ευρύτητα και την πολυπλοκότητα της συμμετοχής των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στη συνέχεια αυτού του βιβλίου θα συζητήσουμε εκτενέστερα μια σειρά από θέματα τα οποία αφορούν τα τρία επίπεδα του μοντέλου συμμετοχικής μάθησης που προτείνει η Brownlee, διευρύνοντας το περιεχόμενό τους και εμπλουτίζοντας την παρουσίαση αυτή με στοιχεία από τη μέχρι τώρα έρευνα, αλλά και την καθημερινή πρακτική.

Δραστηριότητα στοχασμού 9

Φτιάξε έναν μεγάλο κύκλο και προσπάθησε να καταχωρήσεις μέσα σε αυτόν στοιχεία που θεωρείς σημαντικά για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τοποθέτησε τα στοιχεία αυτά, με βάση τη σημασία που εσύ τους αποδίδεις, από το κέντρο του κύκλου προς την περιφέρεια (δηλαδή, τα πιο σημαντικά προς το κέντρο και τα λιγότερο σημαντικά στην περιφέρεια). Μπορείς να προσπαθήσεις να εμπλουτίσεις το σχήμα σου, χρησιμοποιώντας, εκτός από επεξηγηματικές λέξεις ή φράσεις, και μεταφορικές εικόνες.

3.4 Η Εικόνα για τα Παιδιά και την Παιδική Ηλικία

Δραστηριότητα στοχασμού 10

Προτού προχωρήσεις στη μελέτη αυτής της ενότητας, μπορείς να μελετήσεις το περιστατικό που ακολουθεί και να καταγράψεις τις σκέψεις που προκαλεί.

Ποια θεωρείς ότι είναι η αντίληψη για τα παιδιά η οποία υπονοείται από αυτό το περιστατικό;

Σε ένα νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ο Αντώνης φτιάχνει με αρθρωτά τουβλάκια (lego, πολύ μικρά) ένα σπαθί, και αρχίζει να παίζει με αυτό. Χαρούμενος, φωνάζει τρία άλλα αγόρια, τον Κλεάνθη, τον Λεωνίδα και τον Νίκο και τους δείχνει την κατασκευή του. Ο Κλεάνθης προτείνει να φτιάξουν κι άλλα σπαθιά με νέα εξαρτήματα, ενώ ο Νίκος συμπληρώνει «για να εξολοθρεύσουμε τους κακούς!»

Η νηπιαγωγός πλησιάζει τα παιδιά, και ακολουθεί ο εξής διάλογος:

Νηπιαγωγός: Τι καλό φτιάχνετε εδώ, εσείς οι τέσσερις;

Αντώνης: Κυρία, σπαθί είναι, μου αρέσουν τα σπαθιά, φτιάχνω και στο σπίτι.

Νηπιαγωγός: Εδώ δεν παίζουμε έτσι, ή θα φτιάξετε κάτι άλλο ή θα παίξετε αλλού.

Λεωνίδας: Ωωω (αρχίζει να χαλά την κατασκευή του, απογοητευμένος).

Νηπιαγωγός: Φτιάξτε ένα αυτοκίνητο, ένα κάστρο, μια πολιτεία...

Αντώνης: Δε θέλουμε (λέει νευριασμένα).

Νηπιαγωγός: Ωραία, τότε να πάτε να παίξετε σε άλλη γωνιά, και να έρθουν εδώ άλλα παιδιά, που μπορούν να φτιάξουν πιο ωραίες κατασκευές.

Ο Αντώνης κάθεται μόνος του, θυμωμένος, χωρίς να κάνει κάτι άλλο, ενώ οι άλλοι δύο ξεκινούν να παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με βαριεστημένο ύφος.

Οι Lynn και Flewitt (2020), επισημαίνουν ότι οι διαπολιτισμικές έρευνες έχουν αποκαλύψει σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους με τους οποίους οι διάφορες κοινότητες, σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, διαμορφώνουν συ-

γκεκριμένες εικόνες για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να εντοπίζεται ανά τον κόσμο και ανά διαφορετικές γενιές, μια μεγάλη ποικιλία και μια διαφοροποίηση των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία.

Ταυτόχρονα, η παγκόσμια και συνεχής ροή έρευνας για τα μικρά παιδιά από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (π.χ. αναπτυξιακή ψυχολογία, παιδαγωγική, νευροεπιστήμη, ανθρωπολογία) έχει συμβάλει στην πολλαπλότητα αυτών των αντιλήψεων, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας πολιτικές και παιδαγωγικές που εφαρμόζονται ανά τον κόσμο για την προσχολική εκπαίδευση.

Έτσι, και οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, ως μέρος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονται, αλλά και ως επαγγελματίες, παίρνουν καθημερινά αποφάσεις που αφορούν τη μάθηση των παιδιών, και αυτές οι αποφάσεις αντανakλούν διαφορετικές παραδοχές για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Στις παραδοχές αυτές, αλιεύονται, εκτός από τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό ποικίλες επιρροές, με κοινωνική, πολιτισμική, ιστορική και πολιτική διάσταση.

Στο μοντέλο της Brownlee (2009) στην προηγούμενη ενότητα (Εικόνα 5), είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι αντιλήψεις τους για τις δημοκρατικές μορφές συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και οι γενικότερες παραδοχές τους για τη μάθηση και τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες για την προώθηση της συμμετοχικής μάθησης στην καθημερινή, εκπαιδευτική πράξη.

Το θέμα της συμμετοχής, όπως επισημαίνει η Penn (2009), συνδέεται στενά με τις παραδοχές μας για τα παιδιά και την παιδική ηλικία, και τις θεωρίες που –υποσυνείδητα ή συνειδητά– υιοθετούμε. Ο βαθμός δηλαδή στον οποίο μπορούν να συμμετάσχουν τα παιδιά, εξαρτάται όχι τόσο από τη δική τους ικανότητα να συμμετέχουν και να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις, αλλά, κυρίως, από τις δικές μας αντιλήψεις για τις ικανότητές τους και τις πρακτικές που, σε αντιστοιχία με αυτές τις αντιλήψεις, υιοθετούμε (Bae, 2009).

Δραστηριότητα στοχασμού 11

Προσπάθησε να δημιουργήσεις μια εικόνα για να εκφράσεις τη δική σου αντίληψη για τα παιδιά προσχολικής ή/και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις διάφορες τεχνικές όπως σχέδιο, κολάζ, φωτογραφίες, κόμικ, μεταφορές. Όταν ολοκληρώσεις την εικόνα σου μπορείς να προσθέσεις και γραπτές εξηγήσεις.

Τώρα με τα μέλη της ομάδας σου, μπορείτε να ανταλλάξετε και να συζητήσετε τις εικόνες σας και τις αντιλήψεις σας για τα παιδιά.



Η εικόνα που έχουν για τα παιδιά Έλληνες εκπαιδευτικοί

Στα ευρήματα μιας σχετικά πρόσφατης έρευνας στη χώρα μας (Avgitidou, Pnevmatikos & Likomitrou, 2013), στην οποία συμμετείχαν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την έναρξη των σπουδών τους, η παιδική ηλικία αποτυπώθηκε ως μια ομοιογενής και καθολική κατηγορία, με στατικά χαρακτηριστικά που την καθιστούν ξεχωριστή και διαφορετική από την ενηλικίωση.

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της παιδικής ηλικίας αποτυπώνεται σε μια σειρά από τυπολογίες οι οποίες αναδύθηκαν από την έρευνα, όπως το *χαρούμενο και παιχνιδιάρικο*, το *ζωντανό και αυθόρμητο*, το *αθώο*, *ευάλωτο* και *ανώριμο* παιδί που έχει ανάγκη προστασίας και καθοδήγησης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, μόνο λίγοι περιέγραψαν το παιδί προσχολικής ηλικίας ως *ειδήμονα*, με προδιάθεση για έρευνα και ανακάλυψη. Ένα άλλο στοιχείο που αναδύθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η περιορισμένη δυνατότητα των παιδιών να αποφασίζουν για θέματα που τα αφορούν, κάτι ωστόσο που μπορεί να συμβεί, σύμφωνα με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, υπό συνθήκες, όπως είναι η καθοδήγηση από τους ενήλικες.

Γενικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνουν μια ρομαντική κυρίως εικόνα (π.χ. αθώα και άρα ευάλωτα, χαρούμενα, αυθόρμητα), χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο δυναμικός χαρακτήρας της παιδικής ηλικίας αλλά ούτε και οι πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών λόγω πολιτισμικών, κοινωνικών ή οικογενειακών διαφορών. Η εικόνα που αποτυπώνεται είναι πως ο βασικός παράγοντας που καθορίζει το είδος των χαρακτηριστικών των παιδιών, είναι η ηλικία τους.

Οι συγγραφείς, καταλήγουν ότι η έλλειψη διαφοροποίησης μεταξύ των παιδιών, το είδος και η στατικότητα των χαρακτηριστικών που τους αποδίδονται, διαμορφώνουν ένα σύνολο γενικών προσδοκιών από αυτά, οι οποίες είναι χαμηλότερες των δυνατοτήτων τους, καθώς δεν αναδεικνύουν τη μοναδικότητα και το ιδιαίτερο δυναμικό που έχει το κάθε παιδί. Η παγιοποίηση τέτοιων αντιλήψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή «η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μιας ομοιογενούς κοινωνικής κατηγορίας, δυσχεραίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας ανάλογα με τις βιογραφίες των παιδιών», κι αυτό σημαίνει, αυτόματα, ότι δεν παρέχονται στα παιδιά αρκετές ευκαιρίες για την ενίσχυση της συμμετοχής τους σ' αυτήν (Αυγητίδου, 2014β, σ. 198).

Μια επιπλέον παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε σχετικά με αυτά τα ευρήματα, είναι ότι, η ωραιοποιημένη και ομοιογενής εικόνα των παιδιών που φάνηκε να διαμορφώνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν περιλαμβάνει καθόλου τις πιο σκοτεινές πλευρές της παιδικής ηλικίας που αφορούν τα παιδιά των πολέμων, τα παιδιά πρόσφυγες, τα παιδιά που ζουν κάτω

από τα όρια της φτώχειας ή κάτω από συνθήκες εκμετάλλευσης και κακοποίησης.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι, η έντονη επιρροή που έχει δεχτεί η προσχολική εκπαίδευση από τον οικοδομισμό του Piaget μοιάζει να διατηρεί σχετικά σταθερή την ελλειμματική εικόνα που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά. Η εικόνα αυτή τρέφεται περισσότερο από τα στενά κανονιστικά πλαίσια των σταδίων –τα οποία υπαγορεύουν όλα όσα δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά– και λιγότερο από την καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα πραγματικά παιδιά της τάξης τους και τις εξελίξεις στον χώρο της Παιδαγωγικής (Dahlberg, Moss & Pence, 1999· Lynn & Flewitt, 2020).

Εκτός από τις θεωρητικές παραδοχές, ένα άλλο ζήτημα που συντελεί στη διαμόρφωση της εικόνας του εξαρτώμενου παιδιού και κάνει τους ενήλικες να περιορίζουν το δικαίωμά του για αυτενέργεια, είναι η μεγάλη έμφαση που δίνεται στις μέρες μας, και, ειδικά στις δυτικές κοινωνίες, στην ευάλωτη πλευρά του παιδιού. Πράγματι, ζητήματα ασφάλειας των παιδιών και των πιθανών κινδύνων που τα απειλούν, κάνουν τους ενήλικες να περιορίζουν το δικαίωμα των παιδιών για αυτενέργεια και συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες. Και σε αυτό το θέμα, βεβαίως, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες και κουλτούρες.

Για παράδειγμα, στη σύγχρονη ελληνική κουλτούρα επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά κινδυνεύουν τον χειμώνα, και πρέπει να προστατεύονται σε τέτοιο βαθμό που περιορίζουμε τη δυνατότητά τους να βγουν και να παίξουν έξω, μια κρύα μέρα του χειμώνα, τόσο όταν βρίσκονται στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα, ειδικά τα μικρά παιδιά, να μη βγαίνουν έξω για παιχνίδι όσο θα έπρεπε, ενώ τα σχολεία συχνά κλείνουν, όταν χιονίζει. Αντίθετα, στις βόρειες χώρες ενώ θα περίμενε κανείς ότι τα παιδιά θα είναι ακόμα πιο περιορισμένα, υπάρχει μια διαφορετική αντίληψη, καθώς εκεί θεωρείται ότι τα παιδιά δεν κινδυνεύουν από το κρύο εφόσον είναι κατάλληλα ντυμένα και πως αποτελεί δικαίωμά τους να παίζουν καθημερινά σε εξωτερικούς χώρους, άσχετα με τον καιρό.

Η αντίληψη ότι τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε κινδύνους, δεν περιλαμβάνει μόνο τη διάσταση της σωματικής ασφάλειας και υγείας, αλλά και τη νοητική διάσταση. Ειδικότερα, επειδή οι ενήλικες θεωρούν τα παιδιά ανώριμα και με περιορισμένες δυνατότητες για κριτική σκέψη, πιστεύουν ότι αυτά είναι ανυπεράσπιστα όχι μόνο απέναντι σε υλικούς κινδύνους, αλλά, πολύ περισσότερο, απέναντι σε ιδέες. Η αντίληψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι ενήλικες να επιβάλλουν συχνά απαγορεύσεις και περιορισμούς στα παιδιά, ακόμα και στο είδος του παιχνιδιού που αυτά θα παίξουν, όπως

στο παράδειγμα που περιλαμβάνεται στην εισαγωγή αυτής της ενότητας (Δραστηριότητα στοχασμού 10).

Στον σχολικό χώρο, πολύ συχνά βλέπουμε να απαγορεύονται ορισμένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, όπως τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας, στο πλαίσιο μια τάσης για «υπερπροστασία των μικρών παιδιών: προστασία από τις τεχνολογίες, τον καταναλωτισμό, τα Μέσα Επικοινωνίας, τους βίαιους ήρωες των κόμικς, τις ματαιόδοξες ηρωίδες του Disney» (Μπιρμπίλη, 2016, σ. 5).

Για παρόμοιους λόγους, βλέπουμε σήμερα να μειώνονται όλο και περισσότερο οι ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά να εμπλακούν σε παιχνίδια που εμπεριέχουν ρίσκο, σε αντίθεση με την ευρέως αποδεκτή επιστημονική άποψη που υποστηρίζει ότι με την αντίστοιχη εμπλοκή, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται δυσκολίες, να προετοιμάζονται για αυτόνομη δράση, ενώ γίνονται πιο ανθεκτικά στα προβλήματα και τις αντιξοότητες της ζωής (Κοντοπούλου, 2016, σ. 20).

Στον αντίποδα αντιλήψεων σαν αυτές που διαπιστώθηκαν στην έρευνα των Avgitidou et al. (2013), βρίσκεται η εικόνα για τα παιδιά που αντανακλά η προσέγγιση του Malaguzzi, ο οποίος έλεγε πολλά χρόνια πριν τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών ότι,

υπάρχουν πλούσια παιδιά και φτωχά παιδιά. Εμείς (στο *Reggio Emilia*) λέμε ότι όλα τα παιδιά είναι πλούσια, δεν υπάρχουν φτωχά παιδιά. Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους, ανεξάρτητα από τη ζωή τους, είναι πλούσια, καλύτερα εξοπλισμένα, πιο ταλαντούχα, ισχυρότερα, και πιο έξυπνα από ό,τι μπορούμε να υποθέσουμε (Malaguzzi, στο Cagliari et al, 2016, σ. 397).

Αυτή η δυναμική εικόνα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία προσδιορίζεται από όλα εκείνα που τα παιδιά μπορούν να κάνουν και όχι από εκείνα που δεν μπορούν να κάνουν, αποτελεί τη θεμελιώδη ιδέα όλων των συμμετοχικών προσεγγίσεων που θεωρούν τα παιδιά ειδήμονες σε ό,τι αφορά τη δική τους ζωή (Clark & Moss, 2001), αλλά και ισότιμα μέλη της κοινωνίας, τα οποία έχουν τη δική τους, ιδιαίτερη φωνή (Corsaro, 2015).

Εν ολίγοις, σε μια δημοκρατική κοινωνία, τα παιδιά θεωρούνται ενεργοί συμμετέχοντες. Η συγκεκριμένη οπτική, προβάλλει τα παιδιά ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες οι οποίες έχουν τις δικές τους ανάγκες και δικαιώματα, και όχι ως ημιτελείς εκδόσεις των μελλοντικών ενηλίκων που θα γίνουν αργότερα στη ζωή τους (Broström, 2012). Στο ίδιο πνεύμα όμως, υποστηρίζεται ότι, ταυτόχρονα, πρέπει να αναγνωρίσουμε τα παιδιά ως μια μειονοτική κοινωνική ομάδα, η οποία έχει δικαιώματα και πρέπει να προστατεύεται (Mayall, 2002), μολοντί δεν έχουμε πετύχει κάτι τέτοιο, εδώ και 30 χρόνια που ισχύει η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNHR, 1989).

Ποια είναι τα σημερινά παιδιά;

Δεν υπάρχουν απόλυτες απαντήσεις οι οποίες να διαθέτουν παγκόσμια εμβέλεια, στο ερώτημα αυτό. Δεν υπάρχουν χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να ταιριάζουν σε όλα τα παιδιά. Προτού απαντήσουμε σε αυτή την ερώτηση, πρέπει να σκεφτούμε ότι:

- ▶ Τα πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά μεγαλώνουν ανά τον κόσμο, είναι πολλά και διαφορετικά, και πως κάθε κοινωνία έχει τη δική της παράδοση και τις δικές της αξίες στο θέμα της προσχολικής εκπαίδευσης.
- ▶ Η πολιτισμική ανομοιογένεια αποτελεί τον κανόνα στη σημερινή εποχή, ενώ σπάνια συναντάται η ομοιογένεια και αυτό συμβαίνει μόνο σε πολύ κλειστές κοινωνίες.
- ▶ Τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σε έναν κόσμο πολύ διαφορετικό από εκείνον στον οποίο μεγαλώσαμε εμείς.
- ▶ Οι δικές μας παραδοχές είναι προϊόν πολλαπλών και σύνθετων επιρροών.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια στα επίσημα θεσμικά κείμενα (π.χ. Αναλυτικά Προγράμματα διαφόρων χωρών, έγγραφα και εκθέσεις για την προσχολική εκπαίδευση διεθνών οργανισμών όπως ΟΟΣΑ, ΟΗΕ, UNISEF) στις θεωρητικές μελέτες και έρευνες, η εικόνα του απόλυτα εξαρτώμενου παιδιού έχει αρχίσει να ξεθωριάζει και παρατηρείται μια μετάβαση σε μια πιο θετική θεώρηση η οποία περιλαμβάνει πιο δυναμικά χαρακτηριστικά για το παιδί, όπως η συμβολή του στη δημιουργία του πολιτισμού και της κοινωνίας, η επικοινωνιακή του ικανότητα, και η δυνατότητα για αυτενέργεια (Nyland, 2009), χρειάζεται να γίνουν ακόμα πολλά, στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, μέσα στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης.

Η Smith (2007) προτείνει ότι η υιοθέτηση της προσέγγισης των δικαιωμάτων σε συνδυασμό με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, μπορεί να εξασφαλίσει μια καλή βάση για τη δημιουργία μιας αντίληψης που περιλαμβάνει την εικόνα ενός ισχυρού και ικανού παιδιού.

Ο Malaguzzi όμως και οι συνεργάτες του, υπογραμμίζουν ότι, για να καθιερωθεί η εικόνα του πλούσιου παιδιού στην κοινότητα ενός σχολείου και στην ευρύτερη κοινότητα, χρειάζονται κατ' αντιστοιχία και πλούσιοι εκπαιδευτικοί (Cagliari et al, 2016). Εκπαιδευτικοί δηλαδή που, σύμφωνα με τον Moss (2016), είναι διανοούμενοι, ερευνητές που πειραματίζονται συνεχώς με τα παιδιά, και δημιουργούν μαζί με αυτά, τη νέα γνώση.

Δραστηριότητα στοχασμού 12 [Ανακεφαλαίωση]

Και τώρα, μπορείς να επιστρέψεις στην αρχή αυτής της ενότητας, στη δραστηριότητα στοχασμού 10, να μελετήσεις τις αρχικές παρατηρήσεις σου και να συμπληρώσεις ό,τι άλλο νομίζεις σχετικά με τις πιθανές αντιλήψεις για τα παιδιά που διέκρινες σε αυτό το περιστατικό. Στη συνέχεια, μπορείς να στοχαστείς τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να έχουν παρόμοιες αντιλήψεις για τον ρόλο των παιδιών στην καθημερινή λειτουργία της τάξης. Τέλος, αφού στοχαστείς πάνω στις δικές σου αντιλήψεις για τα παιδιά όπως τις παρουσίασες στη δραστηριότητα στοχασμού 11 μπορείς να σκεφτείς πώς θα αντιδρούσες εσύ, αν ήσουν στη θέση της νηπιαγωγού.

