

Κεφάλαιο 13

Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχή των Νηπίων με τους Κηδεμόνες τους στην Πολιτισμική Δραστηριότητα*

Barbara Rogoff, Christine Mosier, Jayanthi Mistry και Artin Göncü.

Το Κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στις πολιτισμικές ομοιότητες και ποικιλίες που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της καθοδηγούμενης συμμετοχής παιδιών σε κοινωνιοπολιτισμικές δραστηριότητες. Παιδιά σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της μέσης αστικής τάξης στις Ηνωμένες Πολιτείες, μαθαίνουν να εξελίσσονται μέσα σε καταστάσεις κοινής ανάμειξης με άλλα πρόσωπα σε πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες. Οι κηδεμόνες και οι σύντροφοι συνεργάζονται με τα παιδιά, για να αποφασίσουν για τη φύση των παιδικών δραστηριοτήτων και τις ευθύνες των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες. Κατά τη διαδικασία της συνεργασίας, τα παιδιά προσαρμόζουν τη γνώση τους σε νέες καταστάσεις, δομούν τις προσπάθειές τους για την επίλυση προβλημάτων και ρυθμίζουν την ευθύνη τους για το χειρισμό της διαδικασίας. Αυτή η καθοδήγηση και η συμμετοχή περιλαμβάνει σιωπηρές μορφές επικοινωνίας και μακροπρόθεσμες ρυθμίσεις των δραστηριοτήτων των παιδιών, καθώς και σαφή λεκτική αλληλεπίδραση. Οι αμοιβαίοι ρόλοι που παίζουν τα παιδιά και οι κηδεμόνες τους βασίζονται, τόσο στο ενδιαφέρον των κηδεμόνων για τη σφυρηλάτηση ώριμων ρόλων και δεξιοτήτων, όσο και στην προθυμία των ίδιων των παιδιών να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των ενηλίκων και να προωθήσουν την ανάπτυξή τους.

Εκτός από τις ομοιότητες που υπάρχουν στις διάφορες κουλτούρες κατά την καθοδηγούμενη συμμετοχή των παιδιών στις κοινωνιοπολιτισμικές δραστηριότητες, υπάρχουν και σημαντικές διαφορές στις εκτιμώμενες αξίες, στα μέσα επικοινωνίας (π.χ., η δυαδική συζήτηση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών σε αντίθεση με την επικοινωνιακή δράση με διαφορές κύρους στη συζήτηση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών) και στο βαθμό στον οποίο τα παιδιά μπαίνουν στη δραστηριότητα του ενηλίκου, σε αντίθεση με τους ενηλίκους που μοιράζονται τη δραστηριότητα των παιδιών. Τα παιδιά της μέσης αστικής τάξης μπορεί να χρειαστούν καθοδήγηση, επειδή δεν έχουν τις ευκαιρίες να παρατηρούν και να συμμετέχουν σε σημαντικές πολιτισμικές δραστηριότητες, ενώ τα παιδιά που έχουν

*Το Κεφάλαιο αυτό αποτελεί προσαρμογή ενός άρθρου που δημοσιεύτηκε στο *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, New York: Oxford University Press, 1993.

την ευκαιρία να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της κοινότητάς τους, μπορεί να είναι σε θέση να σηκώσουν τα ίδια στους ώμους τους την ευθύνη της δικής τους μάθησης.

Αυτά τα θέματα εξερευνώνται με παραδείγματα από προκαταρκτικές αναλύσεις παρατηρήσεων οκτώ νηπίων και των κηδεμόνων τους από μια πόλη των Μάγια στη Γουατεμάλα και οκτώ νηπίων και των κηδεμόνων τους από ένα αστικό περιβάλλον στις Ηνωμένες Πολιτείες (Salt Lake City). (Τα δεδομένα προέρχονται από μια ευρύτερη μελέτη που αναφέρεται ως μονογραφία και περιλαμβάνει 56 νήπια από τη Γουατεμάλα, την Ινδία, την Τουρκία και τις Ηνωμένες Πολιτείες-Rogoff, Mistry, Göncü και Mosier, 1993). Τα νήπια από κάθε περιβάλλον ήταν περίπου τόσα αγόρια, όσα και κορίτσια, πρωτότοκα και υστερότοκα, μικρότερα (12 ως 16 μηνών) και μεγαλύτερα νήπια (20 ως 23 μηνών). Οι μισές από τις οικογένειες του Salt Lake City ήταν Μορμόνοι· οι μισές από τις οικογένειες των Μάγια ήταν Καθολικές και οι υπόλοιπες ήταν Διαμαρτυρόμενες. Οι οικογένειες στο Salt Lake City ήταν πολύ πιο ευκατάστατες, με επαγγέλματα της μέσης αστικής τάξης και μόρφωση Λυκείου ή Κολεγίου· οι οικογένειες των Μάγια είχαν σχετικά μικρή περιουσία, οι περισσότεροι πατέρες ήταν αγρότες ή εργάτες και οι περισσότερες μητέρες είχαν μόρφωση δημοτικού ή κατώτερη.

Οι παρατηρήσεις μας που μαγνητοσκοπήθηκαν ήταν από μια επίσκεψη σε σπίτι και αφορούσαν σε ζητήματα ανατροφής παιδιών. Μας δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσουμε τα παιδιά και τις οικογένειές τους στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων: την εξερεύνηση καινούριων αντικειμένων (που εμείς τους παρείχαμε), παίζοντας κοινωνικά παιχνίδια, αναλαμβάνοντας το χειρισμό της τροφοδοσίας στην κοινότητά τους, το ντύσιμο και την κατάλληλη μεταχείριση των άλλων ανθρώπων. Στο Κεφάλαιο αυτό επικεντρώνουμε την προσοχή μας στα τρία επεισόδια αλληλεπίδρασης κατά τα οποία ζητήσαμε από τις μητέρες να βάλουν τα νήπιά τους να δουλέψουν με μια μπαμπούσκα (τις κούκλες από τη Σοβιετική Ένωση), που χωρίζεται στη μέση, να κάνουν ένα πάρτυ με τσιτζίνα ή χάμπουργκερ από πλαστελίνη και να «φροντίσουν» μια πλαστική κούκλα-μωρό. Τα νήπια αλληλεπίδρασαν με τις μητέρες τους· σε πολλές οικογένειες, οι πατέρες, τα αδέρφια οι παππούδες και γιαγιάδες συμμετείχαν επίσης.

Οι αλληλεπιδράσεις αναλύθηκαν σε μια διαδικασία ανάλυσης προτύπων (Rogoff και Gauvain, 1986), η οποία άρχισε με τη στενή εθνογραφική απομαγνητοφώνηση κάθε περίπτωσης. Προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε τα νοήματα που είχαν τα γεγονότα για τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να δείχνουν τους εντοπισμένους στόχους της οικογένειας και τις πρακτικές. Έπειτα, με τη γνώση των δεδομένων που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση, διακρίθηκαν κατηγορίες αλληλεπίδρασης, οι οποίες κρίναμε ότι παρουσίαζαν τις ουσιαστικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις διάφορες κοινότητες, όσον αφορά στις επιμέρους παρατηρήσεις, και, παράλληλα, ότι διατήρησαν ό,τι ήταν ουσιώδες. Ήταν μια μακροχρόνια διαδικασία διαλόγου με τους τέσσερις ερευνητές. Όλοι παρουσίαζαν τη γνώση τους για μια διαφορετική κοινότητα, πράγμα που πήγαζε από τις απομαγνητοφωνήσεις, από το ότι προέρχονταν από την κοινωνία αυτή ή από το έθνος ή από το ότι είχαν διαβιώσει επί τουλάχιστον δύο χρόνια στην κοινότητα αυτή.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ βασίζονται σε μια προκαταρκτική εφαρμογή αυτών των κατηγοριών ανάλυσης: είναι προκαταρκτικές, γιατί οι ορισμοί εξακολουθούν να υπόκεινται στη διαδικασία της αποσαφήνισης και από δικής μας πλευράς δεν έχουμε εξετάσει την έκταση στην οποία δύο παρατηρητές της ίδιας βιντεοταινίας θα μπορούσαν να κωδικοποιήσουν τα γεγονότα με τον ίδιο τρόπο. Γι' αυτό, δίνουμε τις παρατηρήσεις ενδεικτικά κι όχι ως τελικά ευρήματα. Είναι μια αρχή στην περιγραφή των προτύπων της καθοδηγούμενης συμμετοχής, που θα μπορούσαν να είναι παρόμοια και εκείνων που θα μπορούσαν να ποικίλλουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.

Αυτό το Κεφάλαιο πρώτα αναλύει το εννοιολογικό πλαίσιο που προκύπτει από την κοινωνιοϊστορική προσέγγιση του Vygotsky για την εξέλιξη και από την έννοια της συμμετοχικής παρατήρησης (Rogoff, 1990), που εστιάζεται στη σιωπηρή, συνηθισμένη ρύθμιση των δραστηριοτήτων και της συμμετοχής των παιδιών. Χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις οκτώ νηπίων των Μάγια και οκτώ από το Salt Lake City, συζητάμε τις ομοιότητες, καθώς και τις σημαντικές διαφορές στη συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών στις πολιτισμικές δραστηριότητες. Οι παρατηρήσεις συζητούνται, καθώς συνδέονται με κάθε εννοιολογικό ζήτημα, με ένα επόμενο Τμήμα που περιγράφει δύο αντιτιθέμενες περιπτώσεις με μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

Κοινωνιοϊστορική προσέγγιση της εξέλιξης

Η επιρροή της κοινωνιοϊστορικής σχολής σχετικά με την έννοια της εξέλιξης έχει σημαδέψει την ερευνητική δουλειά της πολιτισμικής ψυχολογίας. Οι ερευνητές που ασχολούνται με τη γνωστική εξέλιξη μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο επέστρεψαν από την έρευνα πεδίου πιστεύοντας ότι οι θεωρήσεις της εξέλιξης που προϋπέθεταν γενικά πρόοδο με την ηλικία, δεν ήταν ικανοποιητικές όσον αφορά στις παρατηρήσεις τους: οι άνθρωποι έμοιαζαν να διαφέρουν στις δεξιότητες, ανάλογα με την εξοικείωσή τους με το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιούνταν οι παρατηρήσεις (Εργαστήριο Συγκριτικής της Ανθρώπινης Νόησης, 1983, Rogoff, 1982β, Rogoff, Gauvain, Ellis, 1984). Πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με την κουλτούρα και την εξέλιξη βρήκαν στα γραπτά του Vygotsky μια θεωρία που έθεσε τη βάση για την απαραίτητη ατομική εξέλιξη μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Στην κοινωνιοϊστορική προσέγγιση είναι απαραίτητη η ένταξη των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών/ιστορικών επιπέδων σε μια αναλυτική ενότητα *δραστηριότητας* (Cole, 1985, Leont'ev, 1981, Vygotsky, 1987, Wertsch, 1985, Zinchenko, 1985). Η δραστηριότητα εμπλέκει τα άτομα με τους άλλους σε κοινές προσπάθειες με κοινωνική οργάνωση και εργασία.

Σε αντίθεση με τις περισσότερες θεωρίες για την εξέλιξη - οι οποίες επικεντρώνονται στα άτομα τον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο ως ξεχωριστές οντότητες, προσθέτοντας ή πολλαπλασιάζοντας το ένα με το άλλο - η κοινωνιοϊστορική προσέγγιση

προϋποθέτει ότι η ατομική εξέλιξη πρέπει να κατανοηθεί και δεν μπορεί να διαχωριστεί από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο Vygotsky τόνισε ότι η γνωστική εξέλιξη κάνει τα παιδιά να εσωτερικεύουν τις επιδέξιες προσεγγίσεις τους από τη συμμετοχή τους στην από κοινού επίλυση προβλημάτων με πιο επιδέξιους συντρόφους, που φέρνουν τα νοητικά εργαλεία της κοινωνίας στη διάθεση των παιδιών στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης».

Ο Cole (1985) υποστήριξε ότι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, η κουλτούρα και η γνώση δημιουργούν η μια την άλλη. Οι αλληλεπιδράσεις στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι το χωνευτήρι της εξέλιξης και της κουλτούρας. Επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα τους ήταν αδύνατες αν ήταν μόνο τους, χρησιμοποιώντας πολιτισμικά εργαλεία που πρέπει να τα προσαρμόσουν μόνο τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα που έχουν μπροστά τους και κατ' αυτόν, και τα δύο να μεταδοθούν και να μεταμορφωθούν από τις νέες γενιές.

Μια τέτοια προσέγγιση αντιμετωπίζει την ατομική εξέλιξη ως ανεξάρτητη από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα στις δραστηριότητες που αφορούν κοινωνικές αξίες, εργαλεία νόησης και πολιτισμικούς θεσμούς. Παρόλο που πολλοί ερευνητές μεταχειρίζονται τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ως αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των κοινωνικών τους συντρόφων, μια τέτοια ανάλυση δεν είναι πλήρης, παρά μόνο αν αναλύει και την κοινωνική βάση της επίλυσης προβλημάτων από κοινού: τη φύση του προβλήματος που επιδιώκουν να λύσουν οι σύντροφοι, τις αξίες που εμπλέκονται στον καθορισμό των κατάλληλων στόχων και μέσων, τα εργαλεία νόησης που διαθέτουν (π.χ., το σύστημα της γλώσσας και των αριθμών, του αλφαριθμητισμού και τους μηχανισμούς απομνημόνευσης), και τις θεσμικές δομές της αλληλεπίδρασης (π.χ., σχολείο, πολιτικά και οικονομικά συστήματα).

Κατά ειρωνικό τρόπο, η διατύπωση της κοινωνιοιστορικής σχολής για τη σχέση μεταξύ των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διεργασιών δεν αποτελεί μόνο προτέρημα, αλλά και μειονέκτημά της. Παρά την έμφαση της θεωρίας πάνω στο περιβάλλον και την κοινωνία, διατήρησε προϋποθέσεις σχετικά με τα περιβάλλοντα και τις κοινωνικές προσεγγίσεις που θεωρούνται πολύτιμες. Ο Vygotsky επικεντρώθηκε στο είδος της γλώσσας και της ανάλυσης που χαρακτηρίζουν την ακαδημαϊκή μάθηση σύμφωνα με τις προτεραιότητες που έθετε το έθνος του την εποχή που έγραφε (για τη δημιουργία ενός καινούριου Σοβιετικού έθνους με διαδεδομένο αλφαριθμητισμό) και σύμφωνα με την ίδια την ανατροπή του Vygotsky και την πρώτη σταδιοδρομία του (ως Εβραίου διανοητή και λογοτεχνικού κριτικού). Στη συνεργασία του Vygotsky με τον Luria (1976) σχετικά με τις «διανοητικές» μελέτες στην Κεντρική Ασία, η μεροληψία των απόψεων αυτών είναι προφανής από την εκτίμηση για τους τρόπους σκέψης των αναλφάβητων χωρικών σε σύγκριση με αυτούς των μορφωμένων.

Αυτή η μονόδρομη έμφαση, που περιμοδοτεί την ακαδημαϊκή μάθηση και παρατηρείται στην προσέγγιση του Vygotsky, αλλά και σε άλλες σημαντικές θεωρίες εξέλιξης, πρέπει να τεθεί υπό αμφισβήτηση, προκειμένου να κατανοήσουμε το πολιτισμικό περιβάλλον της εξέλιξης, εφόσον οι στόχοι του αλφαριθμητισμού και του ακαδημαϊκού λόγου δεν είναι

καθολικοί. Η κατανόηση της εξέλιξης των παιδιών στο περιβάλλον των δικών τους κοινοτήτων απαιτεί τη μελέτη των εντοπισμένων στόχων και μέσων για την προσέγγιση της ζωής.

Από τη σκοπιά μας, οι δεξιότητες που εκτιμά κάθε κοινότητα αποτελούν τους κοινούς στόχους της εξέλιξης. Οι κοινωνικές πρακτικές που στηρίζουν την εξέλιξη των παιδιών συνδέονται με τις αξίες και τις δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές σε κάθε κοινότητα. Δεν είναι δυνατό να καθοριστεί αν οι στόχοι ή οι πρακτικές μιας κοινότητας προσαρμόζονται πιο εύκολα από τους στόχους μιας άλλης, εφόσον οι κρίσεις προσαρμογής δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις αξίες. Για τα παιδιά της μέσης αστικής τάξης στην Αμερική, οι δεξιότητες και τα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εφαρμόζονται στο σχολείο είναι δυνατό να σχετίζονται στενά με ό,τι απαιτείται για τη συμμετοχή στους οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς της κοινωνίας τους. Σε άλλες κοινωνίες - στις Ηνωμένες Πολιτείες και αλλού - έχουν προτεραιότητα άλλοι στόχοι και πρακτικές.

Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχή και οι ομοιότητές της στις δύο κοινότητες

Η έννοια της *καθοδηγούμενης συμμετοχής* (Rogoff, 1990) αναθεωρεί την έννοια της ζώνης επικείμενης εξέλιξης, για να συμπεριλάβει τους εξελικτικούς στόχους και τα μέσα επικοινωνίας των πολιτισμών, εκτός από αυτά που δίνουν έμφαση στον αλφαριθμητισμό και τις ακαδημαϊκές αναλυτικές μορφές της ομιλίας. Η έννοια, επίσης, στοχεύει στην καθημερινή εμπλοκή των μικρών παιδιών της μέσης αστικής τάξης στις δραστηριότητες των κοινοτήτων τους - ανάμειξη που δεν αναλύεται στα μοντέλα αλληλεπίδρασης που βασίζονται στα μαθήματα της σχολικής διδασκαλίας.

Η καθοδηγούμενη συμμετοχή τονίζει τις σιωπηρές μορφές της επικοινωνίας στις λεκτικές και εξωλεκτικές αλληλεπιδράσεις της καθημερινής ζωής και στις μακροπρόθεσμες δεσμεύσεις με τις οποίες ρυθμίζονται οι δραστηριότητες των παιδιών, τα υλικά αγαθά και οι σύντροφοι. Η έννοια της καθοδηγούμενης συμμετοχής τονίζει τον ενεργό ρόλο των παιδιών, τόσο στην παρατήρηση, όσο και στη συμμετοχή σε μια οργανωμένη κοινωνική δραστηριότητα των κηδεμόνων και συντρόφων τους. Σ' αυτή την πιο περιεκτική άποψη, στόχος είναι να ενσωματωθούν περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους για να κατανοήσουν τις προσεγγίσεις που θεωρούνται σημαντικές για την πολιτισμική τους κοινότητα.

Η έμφαση που δίνεται στη συμμετοχή από την έννοια της καθοδηγούμενης συμμετοχής έχει σημαντικές συνέπειες για το ζήτημα του πώς τα παιδιά επωφελούνται από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις, η διαδικασία αποδίδεται με τον όρο εσωτερίκευση, δηλαδή ότι τα παιδιά φέρνουν τις εξωτερικές διαδικασίες «μέσα». Σε αντίθεση με αυτές τις απόψεις, όμως η Rogoff (1990) υποστήριξε ότι η διαδικασία είναι αυτή της *οικειοποίησης*, τονίζοντας ότι τα παιδιά συμμετέχουν ήδη (είτε κεντρικά, είτε περιφερειακά) στη δραστηριότητα που είναι σε εξέλιξη. Δηλαδή τα παιδιά λειτουργούν στα πλαίσια δραστηριοτήτων, καθώς μαθαίνουν να τις χειρίζονται, αντί να

εμπλέκονται σε μια διαδικασία με δύο στάδια, πρώτα κοινωνικών μαθημάτων και μετά ατομικής εσωτερίκευσης, για να αποθηκεύουν τα κοινωνικά μαθήματα μέσα στο μυαλό τους. Τα παιδιά κάνουν αργότερα χρήση της αλλαγμένης αντίληψής τους, που απορρέει από τη συνεισφορά τους και τη συμμετοχή τους σε κοινές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, σε νέες καταστάσεις, που θυμίζουν εκείνες στις οποίες έχουν πάρει μέρος. Αντί να εισαγάγουν μια εξωτερική διαδικασία σε ένα εσωτερικό πεδίο, οικειοποιούνται μια αλλαγμένη αντίληψη που απορρέει από τη δική τους ανάμειξη. Μπορούν δε να μεταφέρουν σε μετεγενέστερες περιστάσεις την πρότερη συμμετοχή τους και τις ωφέλειες από την αντίληψη της κοινωνικής δραστηριότητας. Όπως το θέτουν οι Wertsch και Stone (1979, σ. 21), «η διαδικασία είναι το προϊόν».

Παρόλο που υπάρχουν σημαντικές πολιτισμικές διαφορές στις δραστηριότητες και τα μέσα επικοινωνίας που θεωρούνται σημαντικά για την κοινότητα που εξετάζονται στις επόμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου, πιστεύουμε ότι οι διαδικασίες της καθοδηγούμενης συμμετοχής είναι ευρέως διαδεδομένες σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Στην ενότητα αυτή, επικεντρωνόμαστε στις διαδικασίες της καθοδηγούμενης συμμετοχής που υποστηρίζουμε ότι είναι παρόμοιες σε πολύ διαφορετικές κοινότητες.

Σχεδόν σε όλα (στα 44 από τα 47) τα επεισόδια που παρατηρήσαμε και αφορούν στην «μπαμπούσκα», την πλαστελίνη και την κούκλα, τα νήπια είχαν στενή επαφή με τους γονείς τους, οι οποίοι εμπλέκονταν στο ίδιο πρόγραμμα (π.χ., ο γονιός και το παιδί δούλευαν μαζί το αντικείμενο· ή ο γονιός επιχειρούσε να βοηθήσει το παιδί με το αντικείμενο και το παιδί επιχειρούσε να δουλέψει το αντικείμενο με τη βοήθεια του γονιού). Είναι πιθανό, αν το γεγονός δεν εμπειριείχε την επικέντρωση της προσοχής στο νήπιο (λόγω της παράκλησης των επισκεπτών προς τη μητέρα να παρακινήσει το παιδί να δουλέψει τα αντικείμενα), η έκταση της κοινής δραστηριότητας να ήταν πολύ μικρότερη και στις δύο κοινότητες, ένα θέμα που θα μας απασχολήσει σε επόμενη αναφορά. Το επιχείρημά μας εδώ είναι ότι σε καταστάσεις στις οποίες οι κηδεμόνες επικεντρώνονται στα νήπια, οι κηδεμόνες και τα νήπια και στις δύο κοινότητες είχαν στενή επικοινωνία.

Αυτού του είδους η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και των κηδεμόνων τους έχει να κάνει με δύο κύριες διαδικασίες, οι οποίες συζητούνται παρακάτω. Οι διαδικασίες αυτές περιμένουμε να ισχύουν σε διάφορες πολιτισμικές κοινότητες: η πρώτη είναι η δημιουργία γεφυρών επικοινωνίας με νέες ιδέες και δεξιότητες και η δεύτερη είναι η δόμηση της συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες μέσα από ευκαιρίες που υπάρχουν για αυτή και μέσα από την κοινωνική υποστήριξη και το κίνητρο για δραστηριότητες και ρόλους που θεωρούνται αξιόλογοι στην κοινότητά τους.

Δημιουργώντας γέφυρες για την επαφή ανάμεσα στο γνωστό και το καινούριο

Εγγενής στην επικοινωνία είναι μια συλλογική προσπάθεια των συντρόφων να βρουν κοινό σημείο επαφής και κατανόησης, πάνω στο οποίο να βασίσουν τις συνεισφορές τους, για να εξασφαλίσουν την κοινή κατανόηση. Οι σύντροφοι αρχικά έχουν κάπως (ή πολύ)

διστάμενες απόψεις για μια κατάσταση, αλλά αναζητούν μια κοινή οπτική γωνία ή γλώσσα μέσω της οποίας θα αλληλοκατανοήσουν τις ιδέες τους. Αυτή η προσπάθεια να φτάσουν σε ένα κοινό σημείο περιλαμβάνει μια υπέρβαση από την πλευρά των συμμετεχόντων. Ενήλικοι της μέσης αστικής τάξης συχνά προσαρμόζουν τη συνεισφορά τους σύμφωνα με το τι νομίζουν ότι μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά, αναδιαρθρώνοντας τον ορισμό του προβλήματος για να μπορεί να γίνει κατανοητό από τα παιδιά (Wertsch, 1984). Παράλληλα, οι προσπάθειες των παιδιών να συμμετάσχουν στην επικοινωνία που εξελίσσεται περιλαμβάνει μια υπέρβαση προς την κατεύθυνση ενός πιο ώριμου ορισμού της κατάστασης και πιο επιδέξιους ρόλους. Από το κοινό έδαφος που έχει δομηθεί συλλογικά, το οποίο από μόνο του περιλαμβάνει την εξέλιξη, οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν τη σκέψη, καθώς επεκτείνουν την κοινή τους κατανόηση μαζί.

Η γεφύρωση των δύο σημείων εκκίνησης περιλαμβάνει συναισθηματικές, εξωλεκτικές και λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Τα παιδιά επιζητούν να συνδέσουν παλιές καταστάσεις με καινούργιες μέσα από τις συναισθηματικές νύξεις των κηδεμόνων σχετικά με τη φύση μιας κατάστασης και του τρόπου χειρισμού της, μέσα από τις ερμηνείες των κηδεμόνων για τη συμπεριφορά των παιδιών, και μέσα από ταμπέλες αντικειμένων και γεγονότων, που εγγενώς κατηγοριοποιούν τις ομοιότητες των αντικειμένων και των γεγονότων. Όλοι οι γονείς που παρατηρήσαμε υπέδειξαν στα νήπια τη φύση της δραστηριότητας με το αντικείμενο, προσανατολίζοντας τα παιδιά λεκτικά κατά μέσο όρο στο 85% των επεισοδίων και εξωλεκτικά στο 91% αυτών.

Ένα είδος εξωλεκτικής γεφύρωσης που παρέχει στα μικρά παιδιά πληροφόρηση σχετικά με αμφίβολες καταστάσεις είναι η κοινωνική αναφορά, στην οποία τα βρέφη 10 μηνών αναζητούν πληροφορίες από τις εκφράσεις των ενηλίκων. Προχωρούν για να εξερευνήσουν αν ο ενήλικος φαίνεται ευχαριστημένος, αλλά αποφεύγουν την αμφίβολη κατάσταση αν ο ενήλικος μοιάζει φοβισμένος (Feinman, 1982, Gunnar, Stone, 1984, Sorce, Emde, Campos, Klinnert, 1985).

Ένα παράδειγμα δίνεται από ένα αγόρι Μάγια 20 μηνών που προσπάθησε να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με μια αμφίβολη κατάσταση: αν τρωγόταν η τορτίγια από πλαστελίνη. Είχε με επιδεξιότητα πλάσει τη ζύμη, στην οποία είχε δώσει το σχήμα της τορτίγιας, με την καθοδήγηση της μητέρας:

Το παιδί έκοψε μια ακρούλα της μικρής τορτίγιας που είχε φτιάξει και τη σήκωσε ψηλά με την προσδοκία, να τη δει η μητέρα του. Αυτή του έγνεψε αφηρημένα, καθώς συνομιλούσε με τους ενήλικους που ήταν παρόντες.

Το μωρό έφερε το κομμάτι της τορτίγιας στο στόμα του και, κοιτώντας επίμονα τη μητέρα του, έβγαλε τη γλώσσα του και πλησίασε το κομμάτι της τορτίγιας προς το μέρος της με μια διερευνητική έκφραση στο πρόσωπο. Η μητέρα του ξαφνικά άπλωσε το χέρι της και άρπαξε το χέρι του μωρού που κρατούσε το κομμάτι της τορτίγιας και το απομάκρυνε από το στόμα του, βγάζοντας μια κραυγή «Όχι! Όχι αυτό!». Το μωρό την κοίταξε με έκπληξη, αλλά δεν ενοχλήθηκε από αυτό το σαφές μήνυμα ότι η πλαστελίνη δεν τρωγόταν την

παρατηρούσε ήσυχα καθώς αυτή γελώντας έβαλε το μικρό κομμάτι της τορτίγιας μαζί με το υπόλοιπο και του είπε ότι δεν τρώγόταν. Αυτό συνέχισε να πλάθει την πλαστελίνη ευχαριστημένο.

Οι κοινές προσαρμογές στην επικοινωνία, που παρέχουν τη βάση για το γεφύρωμα μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, αντανακλούν την τήρηση των αρχών της επικοινωνίας (π.χ., Clark και Haviland, 1977) ότι ένας ενήλικος είναι ευαίσθητος στην οπτική και τη γνώση του ακροατή και ότι η επικοινωνία εστιάζεται σε ό,τι αξίζει σχολιασμό από την κοινή άποψη του ομιλητή και του ακροατή. Παρόλο που είναι πιθανό να υπάρξουν ασυμμετρίες στην ευθύνη για την προσαρμογή ανάλογα με το κύρος των συμμετεχόντων, την κατάσταση και τα κοινωνικά πρότυπα υπευθυνότητας για την προσαρμογή (που θα συζητηθούν αργότερα), το φαινόμενο της αναζήτησης κοινού νοήματος βρίσκεται στη φύση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Πράγματι, μερικοί υποστηρίζουν ότι η διυποκειμενικότητα μεταξύ των νηπίων και των κηδεμόνων τους είναι έμφυτη - ότι από τις πολύ πρώιμες αλληλεπιδράσεις τα νήπια εμπλέκονται στο μοίρασμα του νοήματος (Brazelton, 1983, Luria, 1987, Newson, 1977, Trevarthen, Hubley, Sheeran, 1975).

Η συλλογική δόμηση της επίλυσης προβλήματος

Οι κηδεμόνες και τα παιδιά ρυθμίζουν τη δομή των καταστάσεων, στις οποίες αυτά εμπλέκονται, μέσω τόσο των μακροπρόθεσμων ρυθμίσεων, όσο και της σαφούς αλληλεπίδρασης. Ο χειρισμός της κοινωνικής δραστηριότητας γίνεται μέσω της ανάθεσης και της ευκαιρίας για συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως είναι οι οικιακές εργασίες στις οποίες, σύμφωνα με τις αναφορές, εμπλέκονται νήπια 14 και 16 μηνών, καθώς και με τη δόμηση της υπευθυνότητας των παιδιών σε μια δραστηριότητα μέσω της επικοινωνίας που είναι σε εξέλιξη. Τόσο οι ενήλικοι, όσο και τα παιδιά είναι υπεύθυνα να αποφασίσουν για τις δραστηριότητες των τελευταίων, αλλά και για το ρόλο τους μέσα σ' αυτές. Αυτά γίνονται μέσα από περισσότερο σαφείς ρυθμίσεις σχετικά με την αυξανόμενη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της κουλτούρας τους.

Στη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ κηδεμόνα και παιδιών, οι συμμετέχοντες συνεργάζονται στη δόμηση των ρόλων των παιδιών μέσω του επιμερισμού της ευθύνης για τη δραστηριότητα. Ο πιο επιδέξιος σύντροφος μπορεί να παράσχει «μεταγνωστική» υποστήριξη χειριζόμενος τους υψηλούς στόχους, καθώς τα παιδιά ασχολούνται με τους επιμέρους, έχοντας βοήθεια πάνω σ' αυτό και γιατί θεωρούνται ότι είναι ικανά. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να επιτύχουν περισσότερα σε συνεργασία απ' ό,τι μπορούν μόνα τους. Με τη «μπαμπούσκα» και την πλαστελίνη, οι περισσότεροι κηδεμόνες προσάρμοσαν το αντικείμενο ή τη θέση τους, για να διευκολύνουν τις προσπάθειες του νηπίου, χωρίζοντας ή απλοποιώντας το έργο και χειρίστηκαν τις δύσκολες κινήσεις για λογαριασμό του παιδιού (στο 94%, 75% και 62% των επεισοδίων αντίστοιχα). Αυτή η διάρθρωση ήταν κάπως λιγότερο συνήθης με την κούκλα, ίσως λόγω της εξοικείωσης των παιδιών με αυτή.

Οι ρόλοι των παιδιών στη δόμηση μιας δραστηριότητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να έχουν να κάνουν με μια κεντρική υπευθυνότητα για το χειρισμό της κατάστασης -ακόμα κι όταν οι σύντροφοί τους έχουν μεγαλύτερη γνώση - και για τη ρύθμιση του δικού τους επιπέδου συμμετοχής. Το ένα τρίτο των νηπίων σαφώς διαπραγματεύθηκε τις μεταβολές στην ευθύνη του χειρισμού των αντικειμένων, επιζητώντας μεγαλύτερη ανάμειξη ή μεγαλύτερη βοήθεια ή προβάλλοντας αντίσταση στις συστάσεις των κηδεμόνων. Όταν υπήρχε ένταση μεταξύ των κηδεμόνων και των παιδιών σχετικά με το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων, το αποτέλεσμα ήταν πιο πιθανό να περιέχει αυτό που θέλουν να κάνουν τα παιδιά, ειδικά στην κοινότητα των Μάγια, πράγμα που τονίζει την αυτονομία των βρεφών. Το ενδιαφέρον των παιδιών και οι περιορισμοί των κηδεμόνων είναι δυνατό να εξασφαλίσουν ότι οι ρόλοι των μικρών παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες ρυθμίζονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους μέσα σε μια δυναμική ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.

Πολιτισμική ποικιλία στους στόχους της εξέλιξης

Στην καθοδηγούμενη συμμετοχή, οι διαφορές στις διάφορες κουλτούρες, έχουν να κάνουν με την ποικιλία στις δεξιότητες και τις αξίες που προωθούνται, σύμφωνα με τους πολιτισμικούς στόχους της ωριμότητας. Οι πολιτισμικές κοινότητες ποικίλλουν ως προς τους θεσμούς τους και τα σχετικά εργαλεία και τεχνολογίες. Οι πολιτισμικοί ψυχολόγοι και οι θεωρητικοί της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας έχουν υποστηρίξει ότι οι γνωστικές αλλαγές που υπόκεινται στις διάφορες πολιτισμικές (ή ιστορικές) ομάδες είναι εργαλεία διανόησης όπως ο αλφαριθμητισμός και η αριθμητική (Cole και Griffin, 1980, Rogoff, 1981b, Rogoff, κ.συν.1984, Scribner, Cole, 1981, Vygotsky, 1978, 1987). Οι κοινότητες διαφέρουν στις δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές (π.χ., ανάγνωση, υφαντική, μαγεία, ίαση, χειρισμός ανθρώπινων πόρων) και τις προσεγγίσεις που θεωρούνται αξιόλογες (π.χ., ατομική επίτευξη, ταχύτητα στην πραγμάτωση, διαπροσωπική αρμονία).

Οι δεξιότητες για τη χρήση των πολιτισμικών εργαλείων, όπως ο αλφαριθμητισμός, αρχίζουν να ασκούνται πριν ακόμα τα παιδιά αποκτήσουν επαφή με την τεχνολογία στην ώριμη της μορφή. Οι γονείς των παιδιών των μεσαίων τάξεων στις ΗΠΑ εμπλέκουν τα παιδιά τους σε "εναλφάβητες" μορφές αφήγησης, στο πλαίσιο του λόγου της προσχολικής ηλικίας, καθώς εντάσσουν τα παιδιά τους σε ένα τρόπο ζωής στον οποίο η ανάγνωση και η γραφή βοηθούν στην ολοκλήρωση της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας και του βιοπορισμού (Cazden, 1988, Heath, 1982, 1983, Michaels, Cazden, 1986, Taylor, 1983).

Οι πολιτισμικές διαφορές στις δραστηριότητες των παιδιών είναι προφανείς στα καθήκοντα στα οποία οι μητέρες αναφέρουν ότι μετέχουν τα νήπιά τους. Τα περισσότερα νήπια βοήθησαν στο σκούπισμα και το μαγείρεμα, αλλά τα περισσότερα από το Salt Lake City βοήθησαν επίσης στο χειρισμό των οικιακών συσκευών, όπως η ηλεκτρική σκούπα και το πλυντήριο· τα παιδιά στους Μάγια είχαν μικρότερη ανάμειξη με μηχανήματα, αλλά

ορισμένα συμμετείχαν στις οικονομικές δραστηριότητες του κόσμου των ενηλίκων, όπως είναι το να κάνουν θελήματα στο κατάστημα της γειτονιάς και να προσπαθούν να υφάνουν.

Πολιτισμική διαφοροποίηση στους ρόλους και στην επικοινωνία ενηλίκου - παιδιού

Φαίνεται πως υπάρχουν εμφανείς πολιτισμικές διαφορές στα μέσα που είναι διαθέσιμα στα παιδιά για να παρατηρήσουν και να συμμετάσχουν σε πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες, καθώς και στο να παίρνουν οδηγίες από το περιβάλλον της δραστηριότητας που απαιτεί δεξιότητες. Αυτές οι διαφορές σχετίζονται με παραλλαγές στη σαφήνεια και την ένταση της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας και την κατάσταση αλληλεπίδρασης των παιδιών και των ενηλίκων (Field, Sostek, Vietze και Leiderman, 1981, Leiderman, Tulkin και Rosenfeld, 1977, Whiting και Edwards, 1988). Η Rogoff (1990) υποστήριξε ότι αυτές οι πολιτισμικές διαφορές ταιριάζουν στα πρότυπα που ποικίλλουν ανάλογα με την ευθύνη που παίρνουν οι ενήλικοι για τη διδασκαλία των παιδιών σε κουλτούρες στις οποίες αυτά δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες των ενηλίκων, αλλά και την ευθύνη που παίρνουν τα παιδιά για τη μάθηση σε κουλτούρες στις οποίες έχουν την ευκαιρία να παρατηρούν και να συμμετέχουν σε πολιτισμικές δραστηριότητες των ενηλίκων.

Πολιτισμική ποικιλία στη λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία

Μια έμφαση στις σαφείς, κατηγορηματικές δηλώσεις - σε αντίθεση με τις σιωπηρές, διαδικαστικές και ήπιες μορφές της λεκτικής και εξωλεκτικής κοδοδήγησης - φαίνεται πως χαρακτηρίζει τις κουλτούρες που προωθούν τα δυτικά σχολεία (John-Steiner, 1984, Jordan, 1977, Rogoff, 1981b, 1982a, Scribner, 1974, Scribner, Cole, 1973). Η έμφαση των δυτικών ερευνητών, όσον αφορά στην ομιλία ως το κατάλληλο μέσο για την αλληλεπίδραση μεταξύ ενήλικου-παιδιού, μπορεί να αντανάκλα μια πολιτισμική μεροληψία που παραβλέπει την πληροφορία που δίνει η σιωπή, το βλέμμα, οι αλλαγές στη στάση του σώματος, οι οσμές και το άγγιγμα. Τα νήπια της μέσης αστικής τάξης στις ΗΠΑ έχουν χαρακτηριστεί ως «πακαταρισμένα» βρέφη, που δεν έχουν άμεση σωματική επαφή με τον κηδεμόνα τους (Whiting, 1981) και συχνά περνούν περισσότερο από το ένα τρίτο του χρόνου τους σε ένα δωμάτιο χωριστά από άλλα άτομα. Τα βρέφη στις ΗΠΑ, τα κρατάνε αγκαλιά περίπου το μισό διάστημα, όπως και τα νήπια στους Gusii (στην Κένυα) (Richman, Miller, Solomon, 1988).

Ο σωματικός αποχωρισμός των νηπίων στις ΗΠΑ από άλλα άτομα μπορεί να κάνει απαραίτητη τη χρήση μακροσκοπικών μορφών επικοινωνίας, όπως οι φθογιμοί (πρώιμη μορφή έναρθρου λόγου-vocalizing). Σε αντίθεση με τη χρήση της μακροσκοπικής επικοινωνίας από τα παιδιά στις ΗΠΑ, τα παιδιά που έχουν συνεχώς την παρέα των κηδεμόνων τους μπορούν να βασιστούν περισσότερο σε εξωλεκτικά ερεθίσματα, όπως η

κατεύθυνση του βλέμματος ή η έκφραση του προσώπου. Τα νήπια που έχουν σχεδόν σωματική επαφή με τις μητέρες τους μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά την επικοινωνία μέσω της αφής και των αλλαγών στη στάση του σώματος.

Στις παρατηρήσεις μας, σχεδόν όλα τα νήπια δέχτηκαν, τόσο εξηγήσεις, όσο και επιδείξεις του τι έπρεπε να κάνουν με τη «μπαμπούσκα», την πλαστελίνη και την κούκλα από τους κηδεμόνες τους. Παρόλα αυτά, η έκταση της ομιλίας των γονιών στα νήπια στο Salt Lake City ήταν πολύ μεγαλύτερη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 13.1. Οι περισσότεροι κηδεμόνες στο Salt Lake City χρησιμοποιούσαν πολλές προτάσεις, ενώ οι κηδεμόνες στους Μάγια χρησιμοποιούσαν λίγες προτάσεις και μερικοί δεν μιλούσαν καθόλου. Οι κηδεμόνες στο Salt Lake City είχαν κατά μέσο όρο 2,0 επεισόδια με εκτενή ομιλία, ενώ οι κηδεμόνες στους Μάγια είχαν κατά μέσο όρο μόνο 0,9 επεισόδια εκτενούς ομιλίας, $F(1,14) = 4,8, p < 0,05$.

Πίνακας 13.1 Επεισόδια με διαφορετικά ποσοστά ομιλίας, κατά τη νηπιακή ηλικία

	Salt Lake City		Κοινότητα Μάγια	
	12 - 16 μην.	20-23 μην.	12-16 μην.	20-23 μην.
Σύνολο επεισοδίων	12	12	12	11
Ομιλία κηδεμόνων				
Πολλές προτάσεις	8	8	2	4
Μερικές προτάσεις	4	2	6	5
Φράσεις το πολύ	0	2	4	2
Ομιλία νηπίων				
Πολλές λέξεις· φράσεις	8	1	0	0
Μερικές λέξεις	3	6	3	0
Καθόλου λέξεις	1	5	9	11

Τα νήπια των Μάγια, με τη σειρά τους, ήταν πολύ λιγότερο ομιλητικά: τα περισσότερα από τα επεισόδια με νήπια στο Salt Lake City είχαν να κάνουν με ομιλία με πολλές λέξεις ή φράσεις, ενώ τα περισσότερα επεισόδια με τα νήπια των Μάγια δεν περιλάμβαναν καθόλου ομιλία. (Η διαφορά της κοινότητας ήταν σημαντική, $F(1,14) = 24,9, p = 0,0003$, όπως ήταν και η διαφορά ηλικίας, $F(1,14) = 6,9, p = 0,02$.)

Η χρήση ορισμένων μορφών εξωλεκτικής επικοινωνίας από τους κηδεμόνες ήταν παρόμοια στις δύο κοινότητες. Οι περισσότεροι κηδεμόνες επιδίωξαν ενεργή επικοινωνία, καθοδηγώντας τα χέρια των νηπίων ή το αντικείμενο ή υποδεικνύοντας με χειρονομίες.

Επίσης υπήρχαν διαφορές μεταξύ των κηδεμόνων από τις δύο κοινότητες σε άλλα είδη εξωλεκτικής επικοινωνίας. Οι αλληλεπιδράσεις στους κηδεμόνες των Μάγια βασιζόνταν περισσότερο στην πληροφορία που μετέδιδε τις αλλαγές στο βλέμμα ή στη στάση του σώματος ή στο χρόνο: η ανταλλαγή πληροφοριών μέσω της ματιάς του κηδεμόνα ή μέσω των αλλαγών στη στάση του σώματός του ή του ρυθμού ήταν ουσιαστικές για την

επικοινωνία σε μια διάρκεια κατά μέσο όρο 1,9 και 2,2 επεισοδίων στους Μάγια, αντίστοιχα, και μόνο για 0,5 και 0,2 για τα επεισόδια του Salt Lake City, $F(1,14) = 6,3, p = 0,02, F(1,14) = 32,0, p = 0,0001$.

Τα νήπια, όπως και οι κηδεμόνες στους Μάγια, στηρίζονταν περισσότερο σε εξωλεκτική επικοινωνία με την ενεργό επικοινωνία, το βλέμμα και τις αλλαγές στη στάση ή το ρυθμό. Κατά μέσο όρο 1,6 και 1,9 στα επεισόδια στους Μάγια, αλλά μόνο 0,5 και 0,8 στα επεισόδια στο Salt Lake City, τα νήπια καθοδήγησαν τα χέρια των συντρόφων τους ή το αντικείμενο ή χειρονομούσαν, $F(1,14) = 7,2, p < 0,02, F(1,14) = 4,9, p = 0,04$. Το βλέμμα των νηπίων και οι αλλαγές στη στάση ή το ρυθμό ήταν βασικές κατά τη διάρκεια ενός μέσου όρου 1,8 και 2,1 των επεισοδίων των Μάγια, αντίστοιχα, αλλά μόνο στο 0,4 και 0 των επεισοδίων του Salt Lake City, $F(1,14) = 6,9, p = 0,02, F(1,14) = 51,9, p = 0$.

Οι κηδεμόνες των Μάγια είχαν τα χέρια τους σε ετοιμότητα για να βοηθήσουν τα νήπια πιο συχνά από τους κηδεμόνες του Salt Lake City (σε 2,4 αντί 1,1 επεισόδια, $F(1,14) = 10,0, p < 0,007$), δείχνοντας ετοιμότητα για τη διακριτική επικοινωνία των παιδιών των Μάγια όσον αφορά την ανάγκη για βοήθεια.

Πολιτισμική ποικιλία στο ρόλο ενηλίκου-παιδιού και η ανάθεση της ευθύνης για μάθηση

Στις παρατηρήσεις των πολιτισμικών διαφορών σχετικά με την πιθανότητα των ενηλίκων να υπηρετούν ως σύντροφοι στο παιχνίδι με τα παιδιά ή να συνεχίζουν τις συζητήσεις σε να ήταν συνομήλικά τους τα παιδιά σημειώθηκαν ποικιλίες ως προς τη σχετική θέση των παιδιών και των ενηλίκων. Αυτές οι ποικιλίες στη θέση των παιδιών και των ενηλίκων μπορεί να συνδέονται με τις ευκαιρίες των παιδιών να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των ενηλίκων και μέσω της εμπλοκής τους να μαθαίνουν, αντί να πρέπει να διαχωρίζουν τις διδακτικές καταστάσεις και τις αλληλεπιδράσεις που εστιάζονται στα παιδιά.

Οι ενήλικοι σε ρόλους συνομηλίκου ή σε ασύμμετρους ρόλους με τα παιδιά

Σε ορισμένες κοινωνίες, τα μικρά παιδιά δεν αναμένεται να έχουν συνομιλίες με ενήλικους για να αρχίζουν τις αλληλεπιδράσεις και να αλληλεπιδρούν ως ίσοι στη συζήτηση (Blount, 1972, Harkness, Super, 1977, Schieffelin, Eisenberg, 1984). Αντίθετα, είναι δυνατό να μιλούν όταν τους δίνεται ο λόγος, να απαντούν στις πληροφοριακές ερωτήσεις ή απλώς να θέτουν σε εφαρμογή τις υποδείξεις. Τα παιδιά κουβεντιάζουν και παίζουν όχι με τους γονείς, αλλά με άλλα παιδιά και συγγενείς, όπως μεγαλύτερα ξαδέρφια, θείοι και παππούδες/γιαγιάδες (Farran Mistry, προσωπική επικοινωνία, Ward, 1971)

Οι Whiting και Edwards (1988) παρατήρησαν ότι από τις 12 πολιτισμικές ομάδες που μελέτησαν, οι Αμερικανίδες μητέρες της μέσης αστικής τάξης ήταν πρώτες σε

κοινωνικότητα με τα παιδιά - αλληλεπιδρούσαν με φιλικό, παιχνιδιάρικο ή διαλογικό τρόπο και συμπεριφέρονταν στα παιδιά, μερικές φορές, σαν ίσος προς ίσο - ενώ σε άλλες κοινότητες, οι μητέρες τόνιζαν την εκπαίδευση ή το ρόλο ανατροφής που είχαν προς τα παιδιά, διατηρώντας την εξουσία και την κυριαρχία ως προς αυτά.

Στην κοινότητα των Μάγια, στην οποία κάναμε έρευνα, όταν τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά αλληλεπιδρούν με τους ενήλικους, αυτό συμβαίνει στο περιβάλλον της δουλειάς του ενήλικου. Η Rogoff (1981α) παρατήρησε ότι οι ενήλικοι ήταν το ίδιο ή λιγότερο πιθανό από ό, τι άλλοι συνομήλικοι τους να αλληλεπιδράσουν με εννιάχρονα παιδιά, όταν τα παιδιά έκαναν οικιακές ή αγροτικές εργασίες, αλλά σχεδόν ποτέ δεν εμπλέκονταν με αυτά, όταν έπαιζαν. Το παιχνίδι είναι ένας τομέας για την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων, όχι συντροφικότητας με τους ενήλικες. Στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, τα παιδιά πάνω από 3 ή 4 ετών μετακινούνται στην πόλη με μια ομάδα παιδιών από διάφορες ηλικίες, διασκεδάζοντας και παρατηρώντας τα γεγονότα που συμβαίνουν, μιμούμενα συγχρόνως τους μεγαλύτερους στο παιχνίδι, που έχει να κάνει κυρίως με τη μίμηση των δραστηριοτήτων των ενήλικων.

Ενώ οι Αμερικανίδες μεσοαστές μητέρες θεωρούν ότι είναι μέρος του ρόλου τους το να παίζουν με τα παιδιά - και οι οκτώ μητέρες από το Salt Lake City ανέφεραν ότι και αυτές και οι πατέρες των παιδιών συχνά παίζουν με το μωρό - επτά από τις οκτώ μητέρες των Μάγια ανέφεραν ότι κανένας από τους δύο γονείς δεν παίζει με το παιδί. Αρκετές μητέρες των Μάγια γελούσαν από ντροπή με την ιδέα να παίζουν με τα παιδιά τους, σαν ο ρόλος του συντρόφου στο παιχνίδι να αποτελεί το ρόλο άλλων παιδιών και περιστασιακά των παππούδων και γιαγιάδων. Όταν παίζει ένα νήπιο, αναφέρουν οι μητέρες Μάγια, είναι καιρός για τη μητέρα να ασχοληθεί με τη δουλειά της.

Οι Ochs και Schieffelin (1984) σύγκριναν τα δύο πολιτισμικά πρότυπα ομιλίας μεταξύ των μικρών παιδιών και των κηδεμόνων τους. Στις οικογένειες της μέσης αστικής τάξης στις ΗΠΑ, οι κηδεμόνες απλοποιούν την ομιλία τους, διαπραγματεύονται το νόημα με τα παιδιά, συνεργάζονται στη δημιουργία προτάσεων και ανταποκρίνονται στις λεπτές και εξωλεκτικές απόπειρες της επικοινωνίας που κάνει το παιδί. Στους Kaluli της Νέας Γουινέας και στις οικογένειες στη Σαμόα, οι κηδεμόνες φτιάχνουν μη απλουστευμένα εκφωνήματα, για να τα επαναλάβει το παιδί σε κάποιον τρίτο, κατευθύνουν το παιδί να παρατηρεί τους άλλους και δημιουργούν αλληλεπιδράσεις γύρω από περιστάσεις στις οποίες θέλουν οι κηδεμόνες να ανταποκριθούν στα παιδιά. Οι Ochs και Schieffelin έδειξαν τη διαφορά μεταξύ του να προσαρμόζονται οι ενήλικοι στο παιδί και του να προσαρμόζεται το παιδί στους ενήλικους. Και στα δύο πρότυπα, τα παιδιά συμμετέχουν στις δραστηριότητες της κοινωνίας, αλλά τα πρότυπα ποικίλλουν ως προς τις ευθύνες των παιδιών και των κηδεμόνων να προσαρμοστούν στη διαδικασία της μάθησης ή της διδασκαλίας ώριμων μορφών ομιλίας και δράσης.

Ευκαιρίες για να συμμετέχουν τα παιδιά και να παρατηρούν τις δραστηριότητες των ενηλίκων

Η προσαρμογή των κηδεμόνων στα παιδιά μπορεί να είναι πιο αναγκαία στις κοινωνίες που διαχωρίζουν αυτά από τις δραστηριότητες των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, απαιτούν από αυτά να εξασκούνται σε δεξιότητες ή να μαθαίνουν πληροφορίες έξω από το ώριμο περιβάλλον χρήσης (Rogoff, 1981a, 1990). Στη μεσαία τάξη στις ΗΠΑ, τα παιδιά διαχωρίζονται από τη δουλειά και τον κόσμο αναψυχής των ενηλίκων και έτσι μαθαίνουν για τις δεξιότητες που μπορεί να χρειαστούν για να συμμετάσχουν στην κοινωνία ως ενήλικοι, σε ένα ξεχωριστό περιβάλλον ειδικό για το σκοπό αυτό (π.χ., σχολείο).

Τα μικρά παιδιά της μεσοαστικής τάξης στις ΗΠΑ σπάνια έχουν πολλές πιθανότητες να συμμετάσχουν στην οικονομική λειτουργία των νοικοκυριών και μπορεί να διαχωριστούν από την ανθρώπινη παρέα με την παροχή χωριστής κρεβατοκάμαρας και με τη συγκέντρωση της προσοχής στα αντικείμενα αντί στα πρόσωπα. Τα βρέφη συχνά μένουν εντελώς μόνα τους για χρονικό διάστημα που μπορεί να φτάνει τις 10 ώρες του εικοσιτετραώρου, αντιμετωπίζοντας όσο καλύτερα μπορούν την πείνα ή τη δίψα ή την ανάγκη να βρίσκουν παρηγοριά σε διάφορα αντικείμενα (Morelli κ.συν., 1988, Ward, 1971, Whiting, 1981). Και τα έξι νήπια από το Salt Lake City έχουν δικά τους κρεβάτια και έξι από αυτά έχουν το δικό τους δωμάτιο· τα οκτώ νήπια των Μάγια κοιμούνται στο ίδιο δωμάτιο με τους γονείς τους, επτά δε από αυτά κοιμούνται στο ίδιο κρεβάτι με τις μητέρες τους (και συνήθως και με τον πατέρα ή τα αδέρφια τους).

Στις κοινότητες στις οποίες τα παιδιά ενσωματώνονται στις δραστηριότητες των ενηλίκων εξασφαλίζουν ένα ρόλο στη δράση, τουλάχιστον ως παρατηρητές εκ του σύνεγγυς. Τα παιδιά είναι παρόντα στα περισσότερα ενδιαφέροντα στην κοινότητα, από τη δουλειά στην αναψυχή και στην εκκλησία. Είναι σε θέση να παρατηρούν και να κρυφακούν τις διαδικασίες της ζωής και του θανάτου, της δουλειάς και του παιχνιδιού που βρίσκονται σε εξέλιξη και θεωρούνται σημαντικές για την κοινότητά τους. Όταν είναι νήπια, συχνά ο ενήλικος τα παίρνει μαζί του, όπου πηγαίνει, και, όταν είναι μικρά παιδιά, μπορεί να κάνουν θελήματα και να τριγυρίζουν στους δρόμους στον ελεύθερο χρόνο τους, παρακολουθώντας τι γίνεται. Όταν δεν συμμετέχουν στη συνηθισμένη συζήτηση των ενηλίκων, μπορεί να κρυφοκοιτάζουν τις σημαντικές δραστηριότητες των ενηλίκων από τις οποίες μπορεί να αποκλείονται όσοι ενήλικοι δε συμμετέχουν.

Οι Gaskins και Lucy (1987) παρατήρησαν ότι η κατώτερη θέση των παιδιών και η ελευθερία που έχουν να παρατηρούν μια κοινότητα Μάγια στο Μεξικό, σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που δεν είναι διαθέσιμες στους ενηλίκους, αποτελώντας τα επιπλέον μάτια και αυτιά για τις μητέρες τους, που μένουν στο σπίτι, και αποσπούν από τα παιδιά πληροφορίες σχετικές με τα γεγονότα του χωριού. Οι ερωτήσεις της μητέρας αναφορικά με τα γεγονότα προσελκύουν την προσοχή των παιδιών στα ανάλογα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που είναι σε εξέλιξη, καθοδηγώντας τα στις πλευρές των γεγονότων που είναι σημαντικές. Η παρατήρηση και το κρυφοκοιτάγμα αποτελούν ενεργητική μέθοδο συγκέντρωσης πληροφοριών.

Η ευθύνη των παιδιών έναντι της ευθύνης των ενηλίκων για τη μάθηση και τη διδασκαλία

Η πολιτισμική ποικιλία στη συμμετρία των ρόλων των παιδιών και των ενηλίκων από τη μια και στις ευκαιρίες για τα παιδιά να παρατηρούν και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των ενηλίκων από την άλλη, είναι δυνατό να σχετίζονται με πολιτισμικές προσδοκίες ότι τα παιδιά είναι υπεύθυνα για τη μάθησή ή ότι οι ενήλικοι είναι υπεύθυνοι να κάνουν τα παιδιά να μάθουν μέσω της διδασκαλίας (Rogoff, 1990).

Ωτακουστές ή ισότιμοι συζητητές και γλωσσικά μαθήματα

Η Ward (1971) έκανε μια αναφορά για τη γλωσσική μάθηση που συντελείται κρυφακούγοντας στην περιγραφή της σε μια κοινότητα μαύρων στη Λουιζιάνα, στην οποία «η σιωπηλή απορρόφηση στη ζωή της κοινότητας, η συμμετοχή στα καθημερινά τελετουργικά του εμπορίου και οι ώρες που ξοδεύονται, προφανώς, για να κρυφακούνε τις συζητήσεις των ενηλίκων δε θα πρέπει να υποτιμούνται ως προς τις συνέπειές τους για τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού» (σ. 37). Τα μικρά παιδιά δεν είναι συνομιλητές των ενηλίκων, άτομα με τα οποία «εμπλέκονται σε διάλογο». Τα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να μάθουν δεξιότητες για την έναρξη και τη μονοπώληση της συζήτησης με τους ενήλικους πάνω σε θέματα της δικής τους επιλογής (που είναι χρήσιμες δεξιότητες για το μεσοαστικό σχολείο). Ερωτήσεις μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων έχουν να κάνουν με παρακλήσεις για παροχή πληροφοριών, όχι ερωτήσεις που τίθενται για να προχωρήσει η συζήτηση ή για να βοηθήσουν οι γονείς τα παιδιά τους να ασκηθούν σε θέματα στα οποία αυτοί γνωρίζουν τις απαντήσεις. Παρόλα αυτά, η ομιλία των μητέρων στα παιδιά, αν και δεν παίρνει τη μορφή διαλόγου, είναι κανονισμένη προσεκτικά, παρέχοντας μοντέλα επεξεργασίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην κοινότητα.

O Heath (1983) ομοίως ανέφερε ότι οι ενήλικοι της εργατικής τάξης στην Καρολίνα δεν είδαν τα μικρά παιδιά ως συνομιλητές. Αντίθετα, τα νήπια ήταν πάντοτε περικλωμένα από άλλους και περνούσαν μέσα από φάσεις, όπως στο να επαναλαμβάνουν φράσεις σαν ηχώ και να πειραματίζονται με την ποικιλία του λόγου τριγύρω τους. Στην αρχή αγνοούσαν, αλλά βαθμιαία συμμετείχαν στη συνομιλία, καθιστώντας τους εαυτούς τους τμήμα αυτής που βρισκόταν σε εξέλιξη. Οι ενήλικοι ενθάρρυναν τη λεκτική άνεση, υποκινώντας και εκτιμώντας την ανάμειξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε κατηγορηματικές προκλητικές και επικριτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και άλλων παιδιών. Παρόλα αυτά, επειδή τα παιδιά δε θεωρήθηκαν πληροφοριοδότες, δεν τους δόθηκαν ως δοκιμασία ερωτήσεις για τις οποίες οι ενήλικοι ήδη είχαν έτοιμη μια απάντηση, όπως είναι οι ερωτήσεις για γεγονότα ή λεπτομέρειες.

Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού λόγου μεταξύ ενός ενηλίκου και ενός νηπίου με ισότιμο κύρος αλληλεπιδράσης και ερωτήσεις δοκιμασίας, εμφανίζεται με ένα παιδί 21 μηνών από το Salt Lake City, το οποίο χειρίζεται το μωρό-κούκλα με τη μητέρα του:

Η μητέρα έδωσε την κούκλα στο νήπιο λέγοντας με επιτονισμό παιδικού λόγου:

«Τι συμβαίνει; Αυτό είναι μωρό; Μπορείς να το φροντίσεις;» Το νήπιο εξέτασε την κούκλα και έδειξε το μάτι της σχολιάζοντας, «Μάτι». Η μητέρα του το επιβεβαίωσε, «μάτι», και το νήπιο ρώτησε «Τ' ιν' από;», δείχνοντας το πρόσωπο της κούκλας. Η μητέρα διευκρίνισε και απάντησε στην ερώτησή του: «Τι 'ναι αυτό; Το στόμα της». Μετά από περισσότερο αλληλεπίδραση, η μητέρα είπε, βγάζοντας μια χαρούμενη κραυγή: «Πού 'ναι ο αφαλός της;». Όταν το παιδί έδειξε τον αφαλό της κούκλας, η μητέρα αξιολόγησε την απάντησή του και είπε: «Εντάξει!», στην κλασική ακολουθία ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση, που ο Mehan (1979) έχει στοιχειοθετήσει ως ομιλία δασκάλου-μαθητή στην τάξη.

Κατά μέσο όρο σε 2,2 επεισόδια στο Salt Lake City, οι γονείς αλληλεπείδρασαν με τα νήπια ως συνομιλητές, ζητώντας τη γνώμη τους, ανταποκρινόμενοι στις λεκτικές αρθρώσεις τους, σα να ήταν συζήτηση, και κάνοντας ανοίγματα για ισότιμες διαλογικές ανταλλαγές, ενώ αντίθετα οι Μάγια μεταχειρίστηκαν τα νήπια ως συνομιλητές μόνο σε 1 από τα 23 επεισόδια, $F(1,14) = 106, p = 0$. Τα νήπια στο Salt Lake City πήραν ισότιμο ρόλο στα 1,9 επεισόδια, κάνοντας σχόλια και αρχίζοντας προαιρετική συζήτηση, ενώ τα νήπια στους Μάγια δεν είχαν ποτέ ισότιμο ρόλο με τους γονείς στη συζήτηση, $F(1,14) = 22,2, p = 0,0003$. Παρόλα αυτά, τα νήπια και στις δύο κοινωνίες αλληλεπείδρασαν αμοιβαία με τους γονείς τους σε όλα σχεδόν τα επεισόδια που περιείχαν κοινή δράση και δράση στο πλαίσιο της κοινότητας. Είναι φανερό ότι είναι, κυρίως, η παρουσία διαλόγου που διαφοροποιεί τις αλληλεπιδράσεις των δύο κοινοτήτων.

Πολλά από τα επεισόδια με τα νήπια του Salt Lake City περιλάμβαναν ομιλία που μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή μαθημάτων για τη χρήση της γλώσσας· τα μαθήματα αυτά σχεδόν ποτέ δε συνέβαιναν στα επεισόδια των Μάγια. Οι κηδεμόνες στο Salt Lake City χρησιμοποιούσαν έντονο επιτονισμό ομιλίας που απευθύνεται σε νήπιο και ομιλία κατά μέσο όρο σε 2,5 επεισόδια· οι κηδεμόνες των Μάγια χρησιμοποίησαν τα μέσα αυτά μόνο σε 0,5 επεισόδια, $F(1, 14) = 18,7, p = 0,0007$. Οι κηδεμόνες στο Salt Lake City χρησιμοποιούσαν ερωτήσεις ελέγχου, ζητούσαν πληροφορίες που ήδη γνώριζαν κατά μέσο όρο σε 1,4 επεισόδια· οι γονείς των Μάγια δεν τα έκαναν αυτά ποτέ, $F(1, 14) = 13,4, p = 0,002$. Οι κηδεμόνες στο Salt Lake City έβαλαν ταμπέλες στα γεγονότα ή τα μέρη των αντικειμένων με διδακτικό τρόπο, έφτιαξαν σχόλια που περιέγραφαν και αξιολογούσαν γεγονότα που εξελίσσονταν και έπαιζαν παιχνίδια λέξεων σε 2,1, 2,1 και 1,0 επεισόδια, αντίστοιχα· τα αντίστοιχα ποσά για τους κηδεμόνες των Μάγια ήταν 0,4, 0,1 και 0,1 επεισόδια, $F_s = 19,6, 28,9, 8,8, p_s < 0,01$.

Αυτό το εύρημα δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι γονείς στο Salt Lake City έκαναν συνειδητά αυτά τα «μαθήματα»· ίσως να ή μπορούει και να είχαν αλληλεπιδράσει με τα παιδιά τους με αυτό τον τρόπο διαισθητικά. Όποιος κι αν είναι ο φανερός τους στόχος, υπάρχουν χτυπητές διαφορές στους τύπους ομιλίας μεταξύ ενήλικου και νηπίου στις δύο κοινότητες.

Στις κοινότητες στις οποίες τα παιδιά δεν συνομιλούν με ενήλικους, καταλήγουν να πάνε στο σχολείο πλημμελώς προετοιμασμένα για το είδος της ομιλίας που χρησιμοποιείται εκεί. Όμως, τα παιδιά σταδιακά αποκτούν γλωσσική επάρκεια, καθώς και

επάρκεια για άλλες δεξιότητες της κοινότητάς τους. Είναι σε θέση να μαθαίνουν, παρατηρώντας και κρυφακούγοντας σα να είναι συνεχώς παρόντα μέλη της κοινότητας, από τη συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες από νεαρή ηλικία, και από τις ερωτήσεις και επιδείξεις των ενηλίκων και από την παιγνιώδη ομιλία τους με άλλα παιδιά.

Παρατήρηση και χειρισμός της προσοχής

Έχοντας ευκαιρίες να παρατηρήσουν μια δραστηριότητα που εξελίσσεται και να βοηθήσουν, όταν είναι απαραίτητο, τα παιδιά από πολλές κουλτούρες αρχίζουν να μετέχουν σε καθήκοντα και άλλες δραστηριότητες από την ηλικία των 3 ή των 4, κατανοώντας το τι θα κάνουν αναλαμβάνουν υπευθυνότητες για τη φροντίδα παιδιού, του ζώου και του σπιτιού από την ηλικία των 5 ή 7 (Rogoff κ.σ., 1975, Ward, 1971, Whiting, Edwards, 1988). Ο ρόλος τους αναπτύσσεται και οι ευκαιρίες για εξάσκηση διευρύνονται μέσα από το ενδιαφέρον τους να συμμετέχουν και μέσα από την ανάθεση καθηκόντων από τους γονείς τους. Όλα αυτά γίνονται με βάση τις ικανότητες των παιδιών και με την παροχή επίδειξης από τους γονείς στο πλαίσιο της κοινής δραστηριότητας. Στις παρατηρήσεις της κοινότητας των Μάγια, οι ντόπιοι παρατηρητές εντόπισαν μόνο 6 από τις 1.708 περιστάσεις στις οποίες τα εννιάχρονα παιδιά διδάχθηκαν σαφώς εκτός σχολείου (Rogoff, 1981a).

Ένα παράδειγμα της μάθησης των παιδιών στο πλαίσιο της συμμετοχής είναι οι αναφορές των μητέρων των Μάγια για τον τρόπο που τα παιδιά τους μαθαίνουν να φτιάχνουν τορτίγια. Παρόλο που οι μητέρες των Μάγια δίνουν συμβουλές και δομούν τις προσπάθειες των παιδιών, δε θεωρούν τη διαδικασία αυτή διδασκαλία· ισχυρίζονται ότι τα παιδιά απλώς μαθαίνουν. Αυτοί, μαζί με τους ερευνητές, φαίνεται πως θεωρούν τη διδασκαλία το είδος της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει στα σχολεία. Σύμφωνα με τις μητέρες των Μάγια, τα παιδιά ενός ως δύο ετών παρατηρούν τις μητέρες τους να φτιάχνουν τορτίγια και αποπειρώνται να τις μιμηθούν. Οι μητέρες τους δίνουν ένα μικρό κομμάτι ζύμης και διευκολύνουν τις προσπάθειές τους ζυμώνοντας τη ζύμη σε μπάλα και αρχίζοντας της διαδικασία του ισιώματός της. Η τορτίγια των νηπίων ψήνεται και τρώγεται από την οικογένεια. Καθώς το παιδί αποκτά τη δεξιότητά να φτιάχνει τορτίγια, η μητέρα προσθέτει συμβουλές και του δείχνει πώς να πιάσει τη ζύμη, έτσι που να μπορεί πιο εύκολα να την ισιώσει. Τα παιδιά μπορούν να είναι μάρτυρες του αποτελέσματος των δικών τους προσπαθειών και να συμμετάσχουν στην παρασκευή των γευμάτων. Το παιδί παρατηρεί προσεκτικά και συμμετέχει ενώ, παράλληλα, η μητέρα απλοποιεί το έργο προσαρμόζοντάς το στο επίπεδο δεξιότητας του παιδιού. Επίσης η μητέρα δείχνει και δίνει συμβουλές στη διάρκεια της διαδικασίας της κοινής δραστηριότητας.

Οι ερωτήσεις των παιδιών είναι σπάνιες σε μερικές κοινωνίες (Heath, 1983). Οι ερωτήσεις των μαθητών προς το δάσκαλο μπορεί να θεωρηθούν ως αγενείς προκλήσεις, ένας κατώτερος υποχρεώνει έναν ανώτερο να ανταποκριθεί. Αυτή η ανταλλαγή υπαινίσσεται ότι ο κατώτερος έχει το δικαίωμα να κρατά την ανώτερη ευθύνη για την πληροφορία που ζητείται, όπως παρατήρησε ο Goody (1978) κατά τη μαθητεία των νεαρών Gopja στην ύφανση.

Αντί να βασίζονται σε ερωτήματα και ερμηνείες για την οργάνωση της μάθησής τους, οι παρατηρητές μπορεί να είναι εκπαιδευμένοι στο να παίρνουν πληροφορίες μέσω της παρακολούθησης, σε ορισμένες περιπτώσεις χωρίς να συμμετέχουν δοκιμάζοντας και οι ίδιοι. Ο Nash (1967) ανέφερε ότι η μέθοδος μάθησης της χρήσης του αργαλειού σε ένα υφαντήριο στη Γουατεμάλα σημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος (ένας ενήλικος) πρέπει να καθήσει δίπλα σε έναν έμπειρο υφαντή για μερικές εβδομάδες, απλώς παρατηρώντας, χωρίς να κάνει ερωτήσεις και χωρίς να του δίνονται εξηγήσεις. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί πότε-πότε να φέρνει τις κλωστές στον υφαντή, αλλά δε θέτει σε εφαρμογή τη διαδικασία, παρά μόνο μετά από μερικές εβδομάδες, οπότε ο εκπαιδευόμενος θα αισθανθεί ικανός να αρχίσει. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευόμενος έχει αποκτήσει εμπειρία στην υφαντική, παρακολουθώντας απλώς και προσέχοντας όσα του δείχνει ο έμπειρος υφαντής.

Στις παρατηρήσεις μας, τα νήπια των Μάγια φαίνονται να είναι πιο πιθανό να παρακολουθούν περιφερειακά κοινωνικά γεγονότα, έξω από τη δική τους δραστηριότητα ή τη δραστηριότητά τους με τον κηδεμόνα (το έκαναν στη διάρκεια 2,5 επεισοδίων κατά μέσο όρο) απ' ό,τι τα νήπια του Salt Lake City (τα οποία παρακολουθήσαν κατά μέσο όρο 1,1 επεισόδια). Τα νήπια των Μάγια φαίνονταν να είναι σε θέση να παρακολουθούν αρκετά γεγονότα ταυτόχρονα (π.χ., να δουλεύουν ένα αντικείμενο με τον κηδεμόνα και να παρακολουθούν άλλη συζήτηση, να ρίχνουν ματιές και να αναμειγνύονται με τη ροή των γεγονότων σε 2,1 επεισόδια κατά μέσο όρο), ενώ τα νήπια του Salt Lake City φαίνεται πως σπάνια παρακολουθούν γεγονότα ταυτόχρονα (κατά μέσο όρο μόνο 0,4 επεισόδια, $F(1,14) = 25,4, p = 0,0002$). Τα νήπια του Salt Lake City συνήθως ενάλλασαν την προσοχή τους με άλλα γεγονότα, αν υπήρχαν και άλλα γεγονότα που διεκδικούσαν την προσοχή τους.

Οι κηδεμόνες των Μάγια, όπως και τα παιδιά, φαίνονταν να είναι σε θέση να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε αρκετά γεγονότα ταυτόχρονα. Η κατανομή του χρόνου της προσοχής τους πιθανόν να έχει διευκολυνθεί από την αντιστροφή των λεκτικών καναλιών επικοινωνίας στη συνομιλία των ενηλίκων και σε εξωλεκτικά κανάλια - βλέμμα, στάση του σώματος, χρόνο και πράξη της επικοινωνίας - για τα νήπια. Κατά μέσο όρο σε 2,2 επεισόδια εντόπισαν αρκετά γεγονότα ταυτόχρονα, σε σύγκριση με 0,5 των επεισοδίων του Salt Lake City, $F(1,14) = 22,9, p = 0,0003$. Οι κηδεμόνες στο Salt Lake City συνήθως ενάλλασαν την προσοχή τους σε άλλα γεγονότα, αν υπήρχαν και άλλα γεγονότα που διεκδικούσαν να αποσπάσουν την προσοχή τους.

Στις κοινότητες στις οποίες είναι δυνατή η παρατήρηση, τα άτομα μπορεί να είναι πολύ ενεργοί και επιδέξιοι παρατηρητές. Οι ερευνητές της μέσης αστικής τάξης, που μπορεί να στηρίζονται λιγότερο στην παρατήρηση, συνήθως θεωρούν την παρατήρηση παθητική. Παρόλα αυτά, η έρευνα αυτή δείχνει ότι σε ορισμένα περιβάλλοντα τα παιδιά και οι ενήλικοι είναι καταρτισμένοι και ενεργοί στο να προσέχουν όσα βλέπουν. Στην καθοδηγούμενη συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές κοινότητες που τονίζουν την υπευθυνότητα του ίδιου του παιδιού για μάθηση, τα παιδιά μπορεί να έχουν την ευκαιρία να παρατηρούν και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της κοινωνίας, αλλά και να αναπτύσσουν εντυπωσιακές δεξιότητες με την παρατήρηση. Η αλληλεπίδραση για την

ένταξη του παιδιού στις δραστηριότητες της κοινωνίας είναι λιγότερο παιδοκεντρική. Η επιδέξια παρατήρηση μπορεί να επιτρέψει την επιδέξια συμμετοχή των πολύ μικρών παιδιών, τα οποία φανερώνουν εντυπωσιακές ικανότητες και υπευθυνότητα στις δραστηριότητες αυτές, καθώς και στη φροντίδα των μικρότερων παιδιών (Weisner και Gallimore, 1977) ή στο χειρισμό μαχαιριών (Sorenson, 1979).

Οι προσπάθειες, για να βοηθηθούν τα παιδιά να μάθουν, μπορεί, λοιπόν, να ποικίλλουν ως προς την ευθύνη των παιδιών να παρατηρούν και να αναλύουν το εγχείρημα, σε αντίθεση με την ευθύνη των κηδεμόνων να το αποσυνθέσουν και να δώσουν κίνητρο στο παιδί. Οι Dixon, LeVine, Richman και Brazelton (1984) παρατήρησαν ότι οι μητέρες των Gusii (Κένυα) έδιναν στα 6 ως 36 μηνών βρέφη τους την ευθύνη της μάθησης. Χρησιμοποιούσαν καθαρά «οργανωτές προόδου» (advance organizers) στην εκπαίδευση. Συχνά διαμόρφωναν μια εργασία μέχρι το τέλος και φαινόταν να περιμένουν να ολοκληρωθεί η εργασία, ακριβώς όπως την είχαν διαμορφώσει, αν την παρακολουθούσε το παιδί. Αυτή η μέθοδος ερχόταν σε αντίθεση με τις προσπάθειες των Αμερικανίδων μητέρων, οι οποίες είχαν την ευθύνη τις διδασκαλίας και του να προτρέψουν τα βρέφη να μάθουν. Επικεντρώνονταν στο να ξυπνήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά τους βήμα προς βήμα, παρέχοντάς τους ενθάρρυνση και προσοχή.

Στις παρατηρήσεις μας, οι γονείς από το Salt Lake City φαίνονταν να έχουν μεγαλύτερη ευθύνη για την παροχή κινήτρου στα παιδιά τους και για το χειρισμό της προσοχής τους. Οι γονείς του Salt Lake City προσπάθησαν να χειριστούν την προσοχή των νηπίων τους κατά μέσο όρο σε 1,5 επεισόδια, ενώ οι Μάγια σε 0,4 επεισόδια που είχαν να κάνουν με χειρισμό της προσοχής του παιδιού από το γονιό, $F(1,14) = 7,2, p < 0,02$. Συνεπείς με τις παρατηρήσεις του Dixon κ.συν., οι κηδεμόνες του Salt Lake City συχνά προσπάθησαν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών, δείχνοντας ψεύτικο ενθουσιασμό για μια δραστηριότητα κατά μέσο όρο σε 2,0 επεισόδια, σε σύγκριση με 0,4 επεισόδια των κηδεμόνων στους Μάγια, $F(1,14) = 12,5, p = 0,003$. Σύμφωνα με τις προσπάθειες των δασκάλων να δώσουν κίνητρο, τα μισά από τα επεισόδια του Salt Lake City είχαν να κάνουν με έπαινο για την επίδοση του παιδιού, ενώ ο έπαινος αυτός υπήρχε μόνο σε 23 επεισόδια στους Μάγια, $F(1,14) = 18,7, p = 0,0007$.

Δύο νήπια με τις μητέρες τους και η «μπαμπούσκα»

Μια αντίθεση μεταξύ της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, του κύρους στις σχέσεις των συντρόφων και της έμφασης στη διδασκαλία ή τη μάθηση είναι προφανής, αν συγκρίνουμε ένα νήπιο 20 μηνών από κάθε κοινότητα. Και τα δύο είναι πρωτότοκα αγόρια με επιδέξιο χειρισμό της μπαμπούσκα, έδειξαν ενδιαφέρον σ' αυτό και περιέλαβαν μια συνηθισμένη εργασία αρίθμησης με τις μητέρες τους. Για τις δύο κοινότητες, το ύφος της αλληλεπίδρασης ήταν ακραίο με παρόμοιους τρόπους: οι αριθμήσεις δεν ήταν συνηθισμένες με αυτό το παιχνίδι σε καμιά κοινότητα (αυτά τα δύο αγόρια ήταν τα μόνα παιδιά από τα 16 που μετρούσαν ή τους ενθάρρυναν να μετράνε τα κομμάτια της κούκλας) και οι δύο μητέρες

φαίνονταν να προβληματίζονται περισσότερο με την απόδοση των παιδιών απ' ό,τι οι περισσότερες άλλες μητέρες της κοινότητάς τους. Για μια μητέρα από το Salt Lake City, η έγνοια πήρε τη μορφή μεγαλύτερης καθοδηγητικότητας. Έτσι, έθεσε τον εαυτό της μερικές φορές στον ακραίο ρόλο του συνομηλίκου με το παιδί, λειτουργώντας η ίδια σαν παιδί, αντί να λειτουργεί όπως οι άλλες μητέρες από την ίδια πόλη. Η μητέρα των Μάγια ήταν κάπως πιο καθοδηγητική με το παιδί απ' ό,τι οι άλλες μητέρες της κοινότητάς της. Το ύψος και των δύο μητέρων είναι ακραίο για τις κοινότητές τους και τείνει προς το ίδιο άκρο.

Οι πιο σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο δυάδων εντοπίζονται στους ρόλους κύρους - η μητέρα από το Salt Lake City, που κατεβαίνει στο επίπεδο του παιδιού και παίζει ή διδάσκει σε αντίθεση με τη μητέρα στους Μάγια που βοηθά το παιδί, αλλά διατηρεί μια διαφορά ως προς το κύρος - και στην ανταπόκριση και τη λεπτότητα της λεκτικής τους σε αντίθεση με την εξωλεκτική τους επικοινωνία. Οι διαφορές είναι σταθερές: το παιδί του Salt Lake City το μεταχειρίζονται ως αντικείμενο διδασκαλίας, και ενώ το παιδί των Μάγια είναι υπεύθυνο για τη μάθησή του. Αυτό το παράδειγμα συμφωνεί με τις διαφορές στο δείγμα συνολικά, στο οποίο οι κηδεμόνες του Salt Lake City λειτουργούσαν ως δάσκαλοι κατά μέσο όρο σε 1,1 επεισόδια και ως σύντροφοι σε 1,1 επεισόδια, ενώ οι κηδεμόνες των Μάγια ποτέ δε λειτουργούσαν ως δάσκαλοι ή σύντροφοι στο παιχνίδι με τα νήπια: $F_s = 10,3, 14,5, p_s < 0,006$. Αντίθετα, οι κηδεμόνες στους Μάγια έδειξαν προθυμία να βοηθήσουν τις προσπάθειες των παιδιών τους να μάθουν.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, αν και το ύψος των δύο μητέρων διέφερε, κάθε μητέρα χρησιμοποίησε, τόσο τη λεκτική, όσο και την εξωλεκτική επικοινωνία προσαρμοσμένη στο παιδί της και κάθε παιδί άνετα συμμετείχε μαζί με τη μητέρα του στο χειρισμό του προβλήματος που ήταν δύσκολο, αλλά υποστηριζόταν στην αλληλεπίδραση.

Η μητέρα των Μάγια παρακολούθησε τις ενέργειες του γιού της με το αντικείμενο: και παρόλο που του είτε καθαρά τι να κάνει, οι κινήσεις της γενικά ήταν κινήσεις ανταπόκρισης, όχι έναρξης, και δεν απέρριψε τις προτεραιότητες που έθεσε το παιδί. Η μητέρα από το Salt Lake City, αντίθετα, διέκοπτε το ρυθμό του παιδιού της και σε πολλές κινήσεις φαίνεται πως προσπάθησε να χειριστεί τις προτεραιότητες, ακόμα και στο σημείο της έλλειψης συντονισμού των κινήσεων μεταξύ μητέρας και παιδιού. Η επικοινωνία μεταξύ της μητέρας των Μάγια και του παιδιού ήταν διακριτική, ενώ η επικοινωνία μεταξύ της μητέρας και του παιδιού από το Salt Lake City εστιάστηκε αποκλειστικά στο παιδί και περιλάμβανε ηχηρή και συχνή συζήτηση και έντονες κινήσεις. Η μητέρα των Μάγια κατάφερε να συμμετέχει στη συζήτηση των ενηλίκων, ενώ ταυτόχρονα υποστήριξε τις προσπάθειες του βρέφους: η μητέρα από το Salt Lake City επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο παιδί, παρόλο που ήταν παρόντες κι άλλοι ενήλικοι.

Η μητέρα από το Salt Lake City και το είκοσι μηνών παιδί της

Η μητέρα από το Salt Lake City άρχισε να παίζει με την μπαμπούσκα σα να ήταν η ίδια παιδί, γελώντας και κουνώντας τα χέρια της ζωηρά και πηδώντας πάνω-κάτω και

τσιρίζοντας, καθώς γονάτιζε στο πάτωμα με το παιδί. Σκουντούσε το παιδί με την κούκλα και το γαργαλούσε· έπαιρνε κομμάτια του παιχνιδιού και έφτιαχνε καινούρια με αυτά, κρύβοντάς τα ή τοποθετώντας τα μέσα σε άλλα αντικείμενα. Μερικές φορές γυρνούσε το παιχνίδι στο παιδί λέγοντας του «Σειρά σου», τονίζοντας έτσι την ισότητα στο κύρος.

Όταν το παιδί χειριζόταν το παιχνίδι, μερικές φορές άλλαζε τον τόνο της σε διδακτικό: «Κλείσ'το. Κλείσε το καπάκι» και φώναζε «Υπέροχα! Ναι!» και χειροκροτούσε τις κινήσεις του, συχνά λέγοντας διαχτυτικά «Ω! Είσαι τόσο έξυπνοος! Είσαι τόσο έξυπνοος! Σ' αγαπώ!», ενώ συγχρόνως το αγκάλιαζε. Το παιδί, γενικά, δούλευε ήσυχα με το αντικείμενο, αλλά μερικές φορές γελούσε μαζί με τη μητέρα του. Ο πατέρας καθόταν δίπλα και παρακολουθούσε ήρεμα σα να μην ήταν ασυνήθιστες οι ενέργειες της μητέρας.

Πολύ αργότερα στην επίσκεψη, ο ερευνητής που πήρε τη συνέντευξη έβγαλε μια καινούρια εκδοχή της μπαμπούσκα, που με τη βοήθεια της μητέρας το παιδί διέλυσε και συναρμολόγησε, φωνάζοντάς του χαρούμενα «Ναι! Έτσι, Φίλε!» και παίζοντας το παιδί πάνω κάτω στην ποδιά της. Όταν εμφανίστηκε η πιο μικρή κούκλα, λαχανιασμένη μεγαλοποιώντας την έκπληξη, αναφώνησε με ενθουσιασμό, «Να και οι τρεις!» Στη συνέχεια τις μέτρησε, ενώ το παιδί ακολουθούσε τις προτροπές της να κάνει το ίδιο, αλλά οι απόπειρες μητέρας και παιδιού για καταμέτρηση δεν ήταν συντονισμένες, καθώς η μητέρα υποκινούσε, αλλά και επαναλάμβανε με μπερδεμένη ακολουθία που περιπλεκόταν περισσότερο στη διάρκεια του δεύτερου γύρου μετρήματος. Όταν η μητέρα είπε «δύο», το βρέφος είπε «ένα» και όταν αυτή τελείωσε στο «τρία», το βρέφος είπε «δύο». Η μητέρα τότε άρχισε να μετράει ξανά από το «ένα» προτού πει το βρέφος «τρία».

Τότε η μητέρα άλλαξε τη συνηθισμένη πορεία, κρατώντας τα κομμάτια της βάσης έξω πάνω στην παλάμη της και ενθαρρύνοντας το βρέφος να συναρμολογήσει την μπαμπούσκα, «Η κυρία ταιριάζει εκεί!». Ενθάρρυνε το παιδί με γλυκό μωρουδιακό τονισμό της φράσης, «Σωστά! ... Βάλ'την εκεί! Εκεί», τονίζοντας τη λέξη. Χρησιμοποιούσε γλυκιά φωνή σε όλη τη διάρκεια και, όταν το παιδί έκανε κάτι διαφορετικά απ' ό,τι αυτή υποδείκνυε, τόνιζε την ανεξάρτητη επιλογή του, «Εντάξει, θέλεις να τη βάλεις έτσι; ... Καλά ... Διαλέγεις αυτόν τον τρόπο;». Η μητέρα συνέχιζε το μάθημα τοποθετώντας τα κομμάτια, καθοδηγώντας τις ενέργειες του βρέφους με λεπτές οδηγίες, παρέχοντας σχόλια για τις ενέργειές του, τονίζοντας με ενθουσιασμό και επαινώντας το ατομικό του «επίτευγμα».

Η μητέρα των Μάγια και το είκοσι μηνών παιδί της

Οι ρόλοι του συντρόφου και του δασκάλου που παίρνει η μητέρα από το Salt Lake City διέφεραν από το ρόλο που πήρε και τα μέσα που χρησιμοποίησε η μητέρα των Μάγια, παρόλο που η δεύτερη φαίνεται πως συγκεντρώθηκε στην ενθάρρυνση της επίδοσης του γιού της και είναι μέλος μιας οικογένειας που δίνει σημασία στο σχολείο· και η ίδια διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο με τα δεδομένα της κοινότητας (η τρίτη γυμνασίου στο δείγμα από τους Μάγια).

Η μητέρα έδειξε πώς διαλύεται και συναρμολογείται η μπαμπούσκα με λίγα λόγια για

να ενθαρρύνει το βρέφος να κοιτάξει. Το βρέφος επέμενε να κρατήσει αυτό το παιχνίδι μετά από ένα λεπτό η μητέρα πήρε την κούκλα πίσω και του έδειξε πάλι, γέροντας προς το μέρος του με τα δύο μισά της μεγάλης κούκλας, λέγοντας ήρεμα, «Θα τη συναρμολογήσω». Το παιδί κράτησε τη μικρή εσωτερική κούκλα και παραπονέθηκε ζητώντας πρόσβαση στη μεγάλη εξωτερική κούκλα. Η μητέρα κοίταξε το βρέφος στα μάτια και έδειξε «Δύο... Δύο...» και έδωσε πίσω τη μεγάλη κούκλα στο βρέφος, επαναλαμβάνοντας «δύο» με ένα χαρακτηριστικό βλέμμα. Μετά του έδειξε πως να ανοίγει και να κλείνει τη μικρή εσωτερική κούκλα, λέγοντας μόνο «κοίτα», καθώς το παιδί την παρακολουθούσε να διαλύει τη μεγάλη εξωτερική κούκλα, και επαναλαμβάνοντας, «Βάλτη μέσα». Η μητέρα τοποθέτησε προσεκτικά τα δύο μισά μπροστά στο παιδί και έβαλε μέσα τη μικρή κούκλα για να δείξει την ακολουθία στο βρέφος, σταματώντας μια-δυο φορές για να κοιτάξει το παιδί της και να σιγουρευτεί αν την παρακολουθούσε. Πράγματι την παρακολουθούσε.

Το ίδιο το παιδί συνέχισε με το χειρισμό των κομματιών για λίγο, την ώρα που η μητέρα του συζητούσε με τους ενήλικους, και περιστασιακά έδειχνε τις ενέργειες στο βρέφος, χρησιμοποιώντας χειρονομίες και χρονομετρώντας, για να τονίσει σε αυτό τις ουσιαστικές πλευρές της ενέργειας. Παράλληλα μιλούσε και κοιτούσε τον ενήλικο με τον οποίο είχε συνομιλία. Έτσι κατεύθυνε το παιδί με διακριτικό τρόπο και, όταν αντισηκώταν στις υποδείξεις της, δεν επέμενε.

Όταν είχε πρόβλημα, η μητέρα αμέσως επενέβαινε και έδειχνε σχολιάζοντας, «Κάνε αυτό πρώτα ... και μετά σκέπασέ το με αυτό». Το βρέφος ήταν προσεκτικό και προσπαθούσε να ξαναδουλέψει τη μπαμπούσκα, ενώ η μητέρα παρακολουθούσε τις προσπάθειές του και είχε τα χέρια της έτοιμα να το βοηθήσουν, χωρίς να εμπλέκεται στη διαδικασία, εκτός κι αν συναντούσε δυσκολία. Αυτό συνεχιζόταν ώσπου να συναρμολογηθεί η κούκλα οπότε η μητέρα με λεπτότητα του έδειχνε ξανά κρατώντας προσεκτικά τα κομμάτια στη θέση τους και κάνοντας μερικά ήρεμα σχόλια. Το βρέφος παρακολουθούσε υπομονετικά και φανέρωνε την προσοχή του στην επίδειξη με ένα «Εντάξει», σα να έλεγε, «Καταλαβαίνω».

Τώρα πλέον μπορούσε να βάλει τα κομμάτια στις σωστές θέσεις και η μητέρα απλώς παρακολουθούσε τις ενέργειές του την ώρα που συνομιλούσε με τους ενήλικους. Το παιδί παρακολουθούσε κι αυτό τη συζήτηση των ενήλικων την ώρα που έπαιζε με το παιχνίδι. Μόλις το βρέφος φίλησε την κούκλα, η μητέρα και οι άλλοι το ενθάρρυναν να το ξανακάνει, ανταποκρινόμενοι με χαρά στην ιδέα του. Το βρέφος συνέχισε με χαρά. Έπειτα γύρισε και άρχισε να μετράει ήσυχα, καθώς έβαζε δύο κομμάτια στην ποδιά της, «Ένα ... δύο...» Η μητέρα επανέλαβε «δύο» μετά από αυτόν και το βρέφος έβαλε το τρίτο κομμάτι στο τεντωμένο προς το μέρος του χέρι της, «τρία» και η μητέρα επανέλαβε, «τρία». Δε φαινόταν να υπάρχει περαιτέρω αναγνώριση ότι το παιδί μετρούσε, παρόλο που είπε λίγα ακόμα λόγια στη διάρκεια του μαθήματος.

Είναι αξιοσημείωτο ότι το μέτρημα του παιδιού των Μάγια, όπως και το φιλί που έδωσε στην κούκλα, ήταν δικής του επινόησης· έγινε δεκτό με ευχάριστη αναγνώριση, αλλά δεν έγινε κοινή αξιολόγηση της εξυπνάδας του ή αιτία για εκφράσεις αγάπης. Οι ενέργειες του παιδιού, αντί να αποτελούν το αποκλειστικό επίκεντρο της μητέρας, εναρμονίζονται με τη

ροή των κοινωνικών γεγονότων που εξελίσσονται, με τη μητέρα και το παιδί να παρακολουθούν ο ένας τον άλλο και παράλληλα άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, καθώς χειρίζονται το αντικείμενο. Παρόλο που το παιδί τράβηξε την προσοχή, δε φάνηκε να υφίσταται κανέναν αποκλεισμό· αντίθετα, το παιδί έδειξε να ενσωματώνεται ομαλά στον κοινωνικό ιστό, όχι ως αποδέκτης ενός παιχνιδιού που κατευθύνεται ειδικά για το παιδί ή κάποιου ειδικού τύπου ομιλίας.

Αυτά τα δύο παραδείγματα δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι αμερικανοί γονείς μπορούν να υιοθετούν διδακτικούς και δυαδικούς ρόλους, καθώς στηρίζονται στις δικές τους προσπάθειες να δώσουν κίνητρο στα παιδιά να μάθουν, σε αντίθεση με τους κηδεμόνες στις κουλτούρες στις οποίες τα παιδιά έχουν την ευθύνη να μάθουν και εμπλέκονται με πολλούς άλλους κοινωνικούς εταίρους στη διαδικασία.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά σε μεγάλη ποικιλία πολιτισμικών κοινοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της μέσης αστικής τάξης των ΗΠΑ, φαίνονται να έχουν κοινές ευκαιρίες να μάθουν μέσω της καθοδηγούμενης συμμετοχής στις πολιτισμικά ρυθμισμένες δραστηριότητες, εκπαιδευόμενα και εξελισσόμενα σε καταστάσεις στις οποίες συμμετέχουν μαζί με πιο έμπειρα άτομα.

Οι διακυμάνσεις από κοινότητα σε κοινότητα έχουν να κάνουν με αυτό που μαθαίνεται, με τις διαφορετικές αξίες και πρακτικές που αφορούν σε δεξιότητες, όπως ο αλφαριθμητισμός και άλλες τεχνολογίες που συνδέονται με το σχολείο ή τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, όπως και τη φροντίδα του παιδιού. Οι στόχοι της εξέλιξης αλλάζουν από τόπο σε τόπο (όπως εξάλλου και οι ομοιότητες του είδους) ανάλογα με τις τοπικές πρακτικές και αξίες.

Η ποικιλία στις διάφορες κοινότητες έχει να κάνει με τα διαφορετικά μέσα διδασκαλίας/μάθησης, που διαφοροποιούν τις ευκαιρίες των παιδιών να παρατηρούν και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των ενηλίκων ή στις εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις που αφορούν το παιδί. Οι διαφορές στην ευθύνη που έχουν τα παιδιά για τη μάθησή τους, σε σύγκριση με την ευθύνη που έχουν οι ενήλικοι για τη μάθηση των παιδιών, φαίνεται πως συνοδεύονται από διαφορετικούς ρόλους παιδιών και ενηλίκων στην επικοινωνία, από διαφορές ως προς την αποδοχή ερμηνειών που δεν έχουν σχέση με το περιβάλλον ή την παρατήρηση, καθώς και από διαφορές στη συμμετοχή στις σημαντικές δραστηριότητες των ενηλίκων. Τέτοιες διαφορές μπορεί να οδηγήσουν στην ποικιλία δεξιοτήτων του παιδιού για το χειρισμό της δικής του προσοχής και παρατήρησης, καθώς και για το χειρισμό της λεκτικής αλληλεπίδρασης με ενήλικους συνομιλητές. Αυτές οι δεξιότητες και τεχνικές αλληλεπίδρασης διαφοροποιούν τη συμμετοχή στα ποικίλα θεσμικά περιβάλλοντα, όπως είναι το επίσημο σχολείο και οι οικονομικές δραστηριότητες.

Πίσω, όμως, από αυτές τις ποικίλες περιστάσεις, υπάρχουν ομοιότητες στην καθοδηγούμενη συμμετοχή: οι κηδεμόνες συνεργάζονται με τα παιδιά για να προσδιορίσουν τη

φύση των δραστηριοτήτων αυτών και τις δικές του ευθύνες στη συμμετοχή. Δουλεύουν μαζί και κατά τη διαδικασία τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται καινούριες καταστάσεις, οργανώνοντας συλλογικά τις προσπάθειές τους για την επίλυση προβλημάτων και τον καθορισμό των υπευθυνότητων τους. Αυτή η καθοδηγούμενη συμμετοχή περιλαμβάνει σιωπηρές μορφές της επικοινωνίας και μακροπρόθεσμες ρυθμίσεις των μαθησιακών περιβαλλόντων των παιδιών, καθώς και της ρητής λεκτικής αλληλεπίδρασης. Οι αμοιβαίοι ρόλοι που παίχτηκαν από τους κηδεμόνες και τα παιδιά στην εξέλιξη των τελευταίων στηρίζονται, τόσο στο ενδιαφέρον των κηδεμόνων για την καλλιέργεια ώριμων δεξιοτήτων, όσο και στην προθυμία των ίδιων των παιδιών να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των ενηλίκων και να προωθούν τη δική τους εξέλιξη. Η καθοδηγούμενη συμμετοχή περιλαμβάνει τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της κοινότητάς τους, με την πρόκληση και την υποστήριξη ενός συστήματος κοινωνικών εταίρων που περιλαμβάνει κηδεμόνες και συνομηλίκους διαφορετικών επιπέδων δεξιοτήτας και κύρους.

Η καθοδηγούμενη συμμετοχή μπορεί να είναι καθολική, παρόλο που οι κοινότητες ποικίλλουν ως προς τους στόχους της εξέλιξης και τη φύση της ανάμιξης των παιδιών και των ενηλίκων. Οι παρατηρήσεις των ποικιλιών στην καθοδηγούμενη παρατήρηση ανάμεσα στις κουλτούρες κατευθύνουν την προσοχή στα ακόλουθα:

- 1 Στους στόχους για την ώριμη συμμετοχή στην κοινότητα που οργανώνει τις δεξιότητες και τις αξίες που μαθαίνουν τα παιδιά
- 2 Στις ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες στα παιδιά για μάθηση, όσον αφορά στις ρυθμίσεις που γίνονται για τις δραστηριότητες των παιδιών και των συντρόφων τους.
- 3 Στην υπευθυνότητα που αναλαμβάνουν τα παιδιά για μάθηση από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν και από τις πλούσιες ευκαιρίες για παρατήρηση και κρυφοκοίταγμα
- 4 Στη σιωπηρή, αλλά πανταχού παρούσα φύση των ρόλων των παιδιών, καθώς και των κοινωνικών τους εταίρων, στις καθημερινές ρυθμίσεις και την αλληλεπίδραση
- 5 Στη μη αυτοσυνειδησιακή φύση των ρόλων των παιδιών, καθώς και των κοινωνικών τους εταίρων, στις καθημερινές ρυθμίσεις και την αλληλεπίδραση. Εκτός από αυτές των ερευνητών, άλλες επιπρόσθετες παρατηρήσεις με θέμα τις κουλτούρες, μπορεί να κάνουν αυτές τις πλευρές της καθοδηγούμενης παρατήρησης πιο εμφανείς. Παρόλα αυτά, υποστηρίζουμε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά της καθοδηγούμενης συμμετοχής μπορεί επίσης να είναι πιο συνηθισμένα για τα παιδιά της μέσης αστικής τάξης στις ΗΠΑ από τη ρητή, διδακτική, ντροπαλή εκπαιδευτική αλληλεπίδραση που ήταν το επίκεντρο της έρευνας. Η αλληλεξάρτηση των παιδιών και των κοινωνικών τους εταίρων σε συνήθεις πολιτισμικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελεί δεδομένο της ζωής των παιδιών. Η αλληλεξάρτηση αυτή αιτιολογεί τη γρήγορη εξέλιξή τους ως

συμμετέχοντες στις δραστηριότητες και την κατανόηση της κοινότητάς τους, είτε περιλαμβάνει το να μαθαίνουν να υφαίνουν, είτε να διαβάζουν, να φροντίζουν τα ζώα ή τα μικρά παιδιά ή να εκτελούν τις εργασίες για το σπίτι.

Βιβλιογραφία

- Blount, B. G.** (1972). Parental speech and language acquisition: some Luo and Samoan examples. *Anthropological Linguistics*, 14, 119-30.
- Brazelton, T. B.** (1983). Precursors for the development of emotions in early infancy, στο R. Plutchik, H. Kellerman (eds). *Emotion: theory, research, and experience* (Τόμος 2, σ. 35-55). Orlando, FL: Academic Press.
- Cazden, C. B.** (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clark, H. H., Haviland, S. E.** (1977). Comprehension and the given-new contract, στο R. O. Freedle (ed.). *Discourse production and comprehension* (σ. 1-40). Norwood, NJ: Ablex.
- Cole, M.** (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other, στο J. V. Wertsch (ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (σ. 146-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M., Griffin, P.** (1980). Cultural amplifiers reconsidered, στο D. R. Olson (ed.). *The social foundations of language and thought* (σ. 343-64). New York: Norton.
- Dixon, S. D., LeVine, R. A., Richman, A., Brazelton, T. B.** (1984). Mother-child interaction around a teaching task: an African-American comparison. *Child Development*, 55, 1252-64.
- Feinman, S.** (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 445-70.
- Field, T. M., Sostek, A. M., Vietze, P., Liederman, P. H.** (eds) (1981). *Culture and early interactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaskins, S., Lucy, J. A.** (1987, May). The role of children in the production of adult culture: a Yucatec case. Ανακοίνωση στο συνέδριο της Αμερικανικής Ηθολογικής Εταιρείας στο San Antonio.
- Goody, E. N.** (1978). Towards a theory of questions, στο E. N. Goody (ed.). *Questions and politeness* (σ. 17-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunnar, M. R., Stone, C.** (1984). The effects of positive maternal affect on infant responses to pleasant, ambiguous, and fear-provoking toys. *Child Development*, 55, 1231-36.
- Harkness, S., Super, C. M.** (1977). Why African children are so hard to test. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 285, 326-31.
- Heath, S. B.** (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B.** (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- John-Steiner, V.** (1984). Learning styles among Pueblo children. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 6, 57-62.
- Jordan, C.** (1977, February). Maternal teaching, peer teaching, and school adaptation in an urban Hawaiian population. Ανακοίνωση στο συνέδριο της Εταιρείας Διαπολιτισμικής Έρευνας στο East Lansing.
- Laboratory of Comparative Human Cognition** (1983). Culture and cognitive development, στο W. Kessen (ed.). *History, theory, and methods*, στο R. H. Mussen (ed.). *Handbook of child*

psychology (Τόμος 1, σ. 294-356). New York: Wiley.

Leiderman, R. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, A. (eds.) (1977). *Culture and infancy: variations in the human experience*. Orlando, FL: Academic Press.

Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology, στο J. V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1987). Afterword to the Russian edition, στο R. W. Rieber, A. S. Carton (eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky. Τόμος 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Michaels, S., Cazden, C. B. (1986). Teacher/child collaboration as oral preparation for literacy, στο B. B. Schieffelin, P. Gilmore (eds). *The acquisition of literacy: ethnographic perspectives* (σ. 132-54). Norwood, NJ: Ablex.

Morelli, O. A., Fitz, D., Oppenheim, D., Nash, A., Nakagawa, M., Rogoff, B. (1988, November). Social relations in infants' sleeping arrangements. Ανακοίνωση στο συνέδριο της Αμερικανικής Ανθρωπολογικής Εταιρείας στο Phoenix.

Nash, M. (1967). *Machine age Maya*. Chicago: University of Chicago Press.

Newson, J. (1977). An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction, στο H. R. Schaffer (ed.). *Studies in mother-infant interaction* (σ. 47-61). Orlando, FL: Academic Press.

Ochs, E., Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications, στο R. Schweder, R. LeVine (eds). *Culture and its acquisition*. Chicago: University of Chicago Press.

Richman, A. L., Miller, P. M., Solomon, M. J. (1988). The socialization of infants in suburban Boston, στο R. A. LeVine, P. M. Miller, M. M. West (eds). *Parental behavior in diverse societies* (σ. 65-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Rogoff, B. (1981a). Adults and peers as agents of socialization: a highland Guatemalan profile. *Ethos*, 9, 18-36.

Rogoff, B. (1981b). Schooling and the development of cognitive skills στο H. C. Triandis and A. Heron (eds). *Handbook of cross-cultural psychology* (τ. 4, σ. 233-94). Rockleigh, NJ: Allyn & Bacon.

Rogoff, B. (1982a). Mode of instruction and memory test performance. *International journal of Behavioral Development*, 5, 33-48.

Rogoff, B. (1982b). Integrating context and cognitive development, στο M. E. Lamb, A. L. Brown (eds). *Advances in developmental psychology* (τ. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Gauvain, M. (1986). A method for the analysis of patterns, illustrated with data on mother-child instructional interaction, στο J. Valsiner (ed.). *The individual subject and*

- scientific psychology* (σ. 261-90). New York: Plenum.
- Rogoff, B., Gauvain, M., Ellis, S.** (1984). Development viewed in its cultural context, στο M. H. Bornstein, M. E. Lamb (eds). *Developmental psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C.** (1993) Guided participation in cultural activity by toddlers and their caregivers. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 236, τ. 58, No. 8.
- Rogoff, B., Sellers, M. J., Pirotta, S., Fox, N., White, S. H.** (1975). Age of assignment of roles and responsibilities to children: a cross-cultural survey. *Human Development*, 18, 353-69.
- Schieffelin, B. B., Eisenberg, A. R.** (1984). Cultural variation in children's conversations, στο R. Schiefelbusch, J. Pickar (eds). *The acquisition of communicative competence* (σ. 377-420). Baltimore: University Park Press.
- Scribner, S.** (1974). Developmental aspects of categorized recall in a West African society. *Cognitive Psychology*, 6, 475-94.
- Scribner, S., Cole, M.** (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-9.
- Scribner, S., Cole, M.** (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J., Klinnert, M. D.** (1985). Maternal emotional signaling: its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Sorenson, E. R.** (1979). Early tactile communication and the patterning of human organization: a New Guinea case study, στο M. Bullock (ed.). *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (σ. 289-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, D.** (1983). *Family literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Trevarthen, C., Hubley, P., Sheeran, L.** (1975). Les activités innées du nourrisson. *La Recherche*, 6, 447-58.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.** (1987). *Thinking and speech*, στο R. W. Rieber, A. S. Carton (eds). *The collected works of L. S. Vygotsky* (N. Minick, μετ.; σ. 37-285). New York: Plenum.
- Ward, M. C.** (1971). *Them children: a study in language learning*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Weisner, T. S., Gallimore, R.** (1977). My brother's keeper: child and sibling caretaking. *Current Anthropology*, 18, 169-90.
- Wertsch, J. V.** (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues, στο B. Rogoff, J. V. Wertsch (eds). *Children's learning in the 'zone of proximal development'* (σ. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J. V.** (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Stone, C. A.** (1979, February). A social interactional analysis of learning dis-

abilities remediation. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο της Εταιρείας για Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο San Francisco.

Whiting, B. B., Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: the formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, J. W. M. (1981). Environmental constraints on infant care practices, στο R. H. Munroe, R. L. Munroe, B. B. Whiting (eds). *Handbook of cross-cultural human development* (σ 155-79). New York: Garland.

Zinchenko, V. R (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind, στο J. V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (σ. 94-118). Cambridge, MA: Cambridge University Press.