

# Η θεωρία του J. Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη: σκέψεις για την κοινωνική της διάσταση

*Καλλιρρόη Παπαδοπούλου & Όλγα Πανοπούλου-Μαράτου*

*Παν/μιο Αθηνών  
Τ.Ε.Α.Π.Η.*

## 1. Εισαγωγή

Η συμβολή του Jean Piaget (1896-1980)<sup>1</sup> στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης αλλά και στην αναπτυξιακή ψυχολογία γενικότερα, φαίνεται από το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα, σχεδόν 80 χρόνια από τη δημοσίευση των πρώτων εργασιών του, παρά το ότι έχουν πραγματοποιηθεί χιλιάδες μελέτες για το πώς σκέφτονται τα παιδιά και παρά την έντονη κριτική που έχει ασκηθεί σε ορισμένες από τις θέσεις του, η θεωρία και οι μελέτες του συνεχίζουν να δίνουν χρήσιμες κατευθύνσεις και πληροφορίες και αποτελούν ακόμα βασικό σημείο αναφοράς στη σύγχρονη έρευνα. Ένας σημαντικός λόγος για τη μεγάλη αυτή επιρροή και μακροβιότητα της θεωρίας του Piaget είναι ο πλούτος των εννοιών και των αναλύσεών της και, πιο συγκεκριμένα, η περιγραφή και η εξήγηση της σκέψης των παιδιών ενός μεγάλου ηλικιακού φάσματος (από τη βρεφική ηλικία μέχρι την εφηβεία) σε σχέση με μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων και επιτευγμάτων σε κάθε ηλικία, καθώς και η ανάλυση των κοινών στοιχείων και των μηχανισμών που βρίσκονται πίσω από τα διαφορετικά αυτά θέματα και επιτεύγματα (Beilin, 1995, Πανοπούλου-Μαράτου, Ο., 1998).

Ο Piaget ξεκίνησε τις μελέτες του τη δεκαετία του 1920 και συνέχισε το έργο του μέχρι περίπου το θάνατό του, δηλαδή για εξήντα και πλέον χρόνια. Ως αποτέλεσμα, η θεωρία του δεν αποτελεί μια αδιαφοροποίητη θέση. Αντίθετα, σε διαφορετικές περιόδους του έργου του Piaget και των συνεργατών του, σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές και αναθεωρήσεις (Beilin 1995, Πανοπούλου-Μαράτου, 1998). Η εκδοχή της θεωρίας που είναι ευρύτερα γνωστή (στο Αγγλόφωνο κυρίως κοινό) αναφέρεται στην ανάπτυξη της γνώσης, την οποία ο Piaget ανέλυσε χρησιμοποιώντας έννοιες από τη λογική και τα μαθηματικά (Beilin, 1995, DeVries, 1997, 2000, Light & Littleton,

---

<sup>1</sup> Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές παρουσιάσεις και αναλύσεις της θεωρίας του Piaget καθώς και της σχέσης της με την εκπαίδευση και τη μάθηση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα βιβλία των Βαρνάβα-Σκούρα (1994), Κουτσοβάνου (1994), Πανοπούλου-Μαράτου (1998), Χριστοφίδη-Ενρίκες (1997).

2000, Smith, 1996). Έδωσε έμφαση στις ενδογενείς διεργασίες και στις πράξεις του υποκειμένου, βάσει των οποίων το άτομο κατανοεί μια πραγματικότητα που προσδιορίζεται κυρίως με τους όρους της λογικής, χωρίς ιδιαίτερη αναφορά και επεξεργασία του τύπου των εμπειριών που είναι απαραίτητες για να προκληθεί η πρόοδος και χωρίς ξεκάθαρη αναφορά στην κοινωνική διάσταση της εμπειρίας (π.χ. Inhelder & Piaget, 1958, Piaget, 1947/1950, Piaget & Inhelder, 1966/1969). Έτσι, το κομμάτι της θεωρίας που υιοθετήθηκε ευρέως, κυρίως στις Η.Π.Α., είναι αυτό που εστιάζεται στο μοναχικό παιδί και έχει οδηγήσει στην πολύ γνωστή παρομοίωση του παιδιού με τον μοναχικό επιστήμονα που ανακαλύπτει και οικοδομεί τη γνώση «αβοήθητο» και ανεξάρτητα από κοινωνικούς παράγοντες.

Τα τελευταία χρόνια, οι αναλύσεις που επισημαίνουν ότι αυτή είναι μια επιλεκτική παρουσίαση και μονόπλευρη ερμηνεία των ιδεών του Piaget πληθαίνουν (Cole & Wertsch, 1996, DeVries, 1997, 2000, Muller & Carpendale, 2000, Shayer, 2003, Smith, 1996), και ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών ασχολείται με τη συζήτηση της κοινωνικής διάστασης στη θεωρία του. Η συζήτηση αυτή συνδέεται με την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη σχέση ατομικών και κοινωνικών παραγόντων στη διαδικασία της ανάπτυξης, γεγονός που έχει προκαλέσει επίσης πολλές αναλύσεις σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky (Cole & Wertsch, 1996, Kitchener, 1996, Matusov & Hayes, 2000, Rogoff, 2003, Tudge & Winterhoff, 1993) . Αναζωπυρώθηκε δε με τη μετάφραση στα Αγγλικά μελετών του Piaget κοινωνιολογικού περιεχομένου (*Sociological Studies*, Piaget, 1977 /1995).

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αρχικά μια συνοπτική παρουσίαση των βασικών θέσεων του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο εστιάζει στην κοινωνική συνιστώσα της ανάπτυξης, μια λιγότερο γνωστή αλλά σημαντική πτυχή της θεωρίας του Piaget, η οποία αποτελεί συνήθη κριτική στο έργο του. Το θέμα αυτό είναι περίπλοκο και ως εκ τούτου δύσκολο να αναλυθεί στο πλαίσιο ενός τέτοιου κεφαλαίου. Η συζήτηση επομένως είναι εισαγωγική, με στόχο κυρίως να επισημάνει τους τρόπους με τους οποίους η θεωρία του Piaget αναφέρεται και συμπεριλαμβάνει την κοινωνική διάσταση.

## 2. Βασικές έννοιες της θεωρίας του Piaget

Ο Piaget χρησιμοποίησε τον όρο Γενετική Ψυχολογία για να αναφερθεί στην οντογένεση, στην ατομική δηλαδή ανάπτυξη, των διεργασιών που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της γνώσης. Αυτό αντανακλά τα δύο βασικά ερωτήματα που υποστηρίζουν τη θεωρία του, ήτοι «από που προέρχεται» και «πως εξελίσσεται» η γνώση. Όρισε τη νόηση ως την ικανότητα προσαρμογής<sup>2</sup> σε όλες τις πλευρές της πραγματικότητας και θεώρησε τη νοητική ανάπτυξη ως τη δημιουργία όλο και περισσότερο πολύπλοκων σχημάτων<sup>3</sup> τα οποία αλλάζουν, μετασχηματίζονται, μέσα από τη συνεχή προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998).

Ο Piaget ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τις πλευρές της ανάπτυξης που θεώρησε ότι είναι παρούσες σε όλα τα παιδιά, σε όλες τις κοινωνίες και σε όλες τις ιστορικές περιόδους. Μια από τις βασικές έννοιες της θεωρίας του είναι η αντιμετώπιση της γνωστικής ανάπτυξης με βάση συγκεκριμένα, ποιοτικά διαφορετικά στάδια, τα οποία έχουν οικουμενικό χαρακτήρα. Για τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, τέσσερις παράγοντες παίζουν παράλληλα και ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο: (1) η βιολογική ανάπτυξη και ωρίμανση, (2) η εξάσκηση και η εμπειρία, (3) η κοινωνική αλληλεπίδραση και η μετάδοση γνώσεων και (4) η τάση για εξισορρόπηση έπειτα από κάθε διαταραχή η οποία προέρχεται από μέσα (άτομο) ή από έξω (περιβάλλον). Κανένας από τους παράγοντες αυτούς δεν μπορεί από μόνος του να εξηγήσει τη γνωστική ανάπτυξη. Η εξισορρόπηση όμως, επειδή ενοποιεί και ενεργοποιεί τους υπόλοιπους, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται περιληπτικά οι απόψεις του Piaget για τα στάδια και τους μηχανισμούς της γνωστικής ανάπτυξης.

Το στάδιο, στη θεωρία του Piaget, είναι μια καθαρά ποιοτική έννοια, η οποία αναφέρεται και προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν και ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Κάθε στάδιο εμπεριέχει τα επιτεύγματα του προηγούμενου, τα οποία οργανώνονται με καινούργια στοιχεία. Ως εκ τούτου, τα στάδια νοητικής ανάπτυξης έχουν σταθερή σειρά και διαδοχή. Μιλώντας για τα

---

<sup>2</sup> Η προσαρμογή στη θεωρία του Piaget αναφέρεται σε μια πολυσύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την τροποποίηση του ατόμου ή του περιβάλλοντος για να αντιμετωπιστούν οι ατομικές ανάγκες. Περιλαμβάνει δυο συμπληρωματικές λειτουργίες, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση.

<sup>3</sup> Σχήμα είναι η στοιχειώδης μονάδα νοητικής οργάνωσης και η δομή μέσω της οποίας οι άνθρωποι προσαρμόζονται στο περιβάλλον.

στάδια ο Piaget, όπως και άλλοι θεωρητικοί που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη πραγματοποιείται κατά στάδια, κάνει ορισμένες χαρακτηριστικές παραδοχές (Flavell, 1971, Πανοπούλου-Μαράτου, 1998): (1) Τα στάδια συνεπάγονται ποιοτικές αλλαγές: η σκέψη των παιδιών ενός σταδίου δεν είναι μόνο καλύτερη αλλά είναι και διαφορετική από τα προηγούμενα. (2) Στο κάθε ένα στάδιο ανάπτυξης, όλα τα παιδιά συλλογίζονται με τον ίδιο τρόπο σχετικά με πολλές διαφορετικές έννοιες και για πολλά διαφορετικά προβλήματα. Όταν η σκέψη αποκτήσει μια ιδιότητα, αυτή μπορεί να εφαρμοστεί για τη λύση προβλημάτων με διαφορετική προέλευση <sup>4</sup>. (3) Κάθε στάδιο παρουσιάζει μια φάση προετοιμασίας, όπου το παιδί χρησιμοποιεί νέες δομές σκέψης και μια φάση ολοκλήρωσης όπου οι νέες δομές εξισορροπούνται και η σκέψη του παιδιού παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σταδίου. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά βρίσκονται σ' ένα στάδιο για μεγάλη χρονική περίοδο και μετά από μια σύντομη μεταβατική περίοδο περνούν στο επόμενο. (4) Σε κάθε στάδιο, η γνώση των παιδιών οργανώνεται σ' ένα σύνολο με συνάφεια και δεν αποτελείται από πολλά ανεξάρτητα κομμάτια. Η μετάβαση επομένως από ένα στάδιο στο επόμενο, περιλαμβάνει τη μετάβαση από έναν τρόπο σκέψης που έχει συνάφεια σ' έναν άλλο τρόπο σκέψης που επίσης έχει συνάφεια.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα από τέσσερα στάδια. Τα όρια των σταδίων αυτών προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο από τις αλλαγές που συμβαίνουν στον τρόπο σκέψης και όχι από τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, η οποία είναι μόνο ενδεικτική. Αυτό υπαγορεύεται από την άποψη του Piaget ότι παρόλο που η βιολογική ωρίμανση είναι σημαντική, η κρίσιμη παράμετρος για τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο είναι οι πράξεις του παιδιού στο περιβάλλον (Πανοπούλου-Μαράτου, 1986, 1998). Τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης

---

<sup>4</sup> Αυτό είναι γνωστό ως «δομή συνόλου». Η ιδιότητα της δομής συνόλου σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης, έχει συχνά ερμηνευτεί στη βάση «όλα ή τίποτα», δηλαδή ταυτόχρονη επίτευξη των λογικών δομών της περιόδου ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο (Beilin, 1995) και έχει οδηγήσει σε αντιπαράθεση σχετικά με τη σημασία της δομής και του περιεχομένου. Η ιδιότητα της δομής συνόλου όμως, δεν περιέχει αναγκαστικά το σύνολο των περιεχομένων ή των τομέων της γνώσης σε ένα και το αυτό στάδιο. Ο ίδιος ο Piaget μίλησε για τις «αποστάσεις» (decalages) όταν κατά τη διάρκεια ενός σταδίου παρατηρούνται τύποι συμπεριφοράς που ήταν χαρακτηριστικοί ενός προηγούμενου σταδίου («κάθετη απόσταση») ή της αρχής ενός σταδίου ενώ το παιδί βρίσκεται στο τέλος του («οριζόντιες αποστάσεις»). Πρόκειται «για την επανάληψη ή και την αναπαραγωγή μιας διεργασίας, η οποία μπορεί να έχει ήδη ολοκληρωθεί, η διαμορφωτική της διαδικασία όμως επαναλαμβάνεται όταν το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο μ' ένα διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο» (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998, σελ. 24). Η δομή συνόλου χαρακτηρίζει τις ομαδοποιήσεις (συνδυασμός λογικών ιδιοτήτων που βρίσκονται πίσω από συγκεκριμένες πράξεις, όπως για παράδειγμα την ταξινόμηση, και τις καθιστούν δυνατές), που λειτουργούν σε έναν τομέα περιεχομένου, με την έννοια ότι κάθε μια από τις λογικές ιδιότητες δεν υπάρχει και λειτουργεί μόνη της αλλά συνδέεται και συνδυάζεται με τις άλλες.

είναι: η αισθητηριοκινητική νόηση, η προ-ενεργητική νόηση, η ενεργητική νόηση (ή στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων) και η τυπική νόηση (ή στάδιο των τυπικών νοητικών πράξεων).

Η αναπτυξιακή πορεία της νόησης αρχίζει από τα αισθητηριοκινητικά συστήματα συμπεριφοράς. Με τη βοήθεια των αισθητηριακών, αντιληπτικών και κινητικών τους ικανοτήτων, τα βρέφη μπορούν να δράσουν πάνω στο περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα της δράσης αυτής, τα βρέφη οικοδομούν σχήματα τα οποία αρχικά δεν έχουν δυνατότητα νοητικής αναπαράστασης αλλά υπάρχουν μόνο στη δράση του βρέφους. Κατά το τέλος της αισθητηριοκινητικής περιόδου (περίπου στα δεύτερα γενέθλια του παιδιού), το παιδί αποκτά συνείδηση του εαυτού του ως ξεχωριστής οντότητας σε έναν κόσμο που αποτελείται από σταθερά εξωτερικά αντικείμενα, αρχίζει δηλαδή να δομεί την πραγματικότητα με βάση τις έννοιες της μονιμότητας του αντικειμένου, του χώρου, του χρόνου και της αιτιότητας. Αυτά οδηγούν σε ένα νέο τρόπο σκέψης κατά το τέλος της περιόδου αυτής, με κύριο χαρακτηριστικό τη δυνατότητα για συμβολική αναπαράσταση. Θεμέλιο αλλά και έκφραση της λειτουργίας αυτής αποτελεί η χρονικά διαφοροποιημένη μίμηση (Πανοπούλου-Μαράτου & Παπαδοπούλου, 1999).

Το μεγαλύτερο επίτευγμα του σταδίου της προ-ενεργητικής νόησης (από τα 2 έως τα 6 ή 7 περίπου έτη), περιλαμβάνει την ικανότητα των παιδιών για τη συμβολική αναπαράσταση του κόσμου μέσω της νοητικής απεικόνισης, του σχεδίου, του συμβολικού παιχνιδιού και ιδιαίτερα της γλώσσας. Ταυτόχρονα όμως, τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο περιορίζονται από τον εγωκεντρισμό<sup>5</sup> τους, από την επικέντρωση<sup>6</sup> σε μια μόνο διάσταση και από την αδυναμία τους να αναπαραστήσουν μεταβολές. Έτσι, αποτυγχάνουν σε προβλήματα διατήρησης, συμπερίληψης σε τάξεις, σειροθέτησης, αλλά και στη συζήτηση, αφού θεωρείται ότι δυσκολεύονται να λάβουν υπόψη την άποψη του άλλου.

Το κεντρικό χαρακτηριστικό της γνωστικής λειτουργίας και το μεγαλύτερο επίτευγμα της σκέψης στο στάδιο της ενεργητικής νόησης (από 6-7 έως 11-12 ετών περίπου) είναι η αντιστρεψιμότητα<sup>7</sup>, η οποία υποστηρίζει τη μετάβαση από την προ-λογική στη λογική σκέψη. Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά μπορούν να λάβουν υπόψη τους την

---

<sup>5</sup> Ο εγωκεντρισμός αναφέρεται στην αδυναμία κατανόησης της οπτικής ενός άλλου ατόμου.

<sup>6</sup> Η επικέντρωση αναφέρεται στην εστίαση σε μια μόνο διάσταση της εμπειρίας που αντιληπτικά είναι η πιο εμφανής.

<sup>7</sup> Η ικανότητα για νοερή αναδιευθέτηση μιας ακολουθίας συμβάντων σε αντίθετη σειρά από εκείνη που βρίσκονταν αρχικά. Η αντιστρεψιμότητα αποτελεί το ειδικό χαρακτηριστικό της νόησης. Αντίθετα, η αντίληψη και η κινητικότητα είναι μη αντιστρέψιμες (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998).

άποψη των άλλων, να συνυπολογίσουν ταυτόχρονα περισσότερες από μια απόψεις ή διαστάσεις και να αναπαραστήσουν σωστά τις μεταβολές. Οι λογικές λειτουργίες όμως, εξακολουθούν να περιορίζονται από τα πραγματικά δεδομένα μιας κατάστασης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην είναι ακόμα σε θέση να σκεφτούν όλες τις πιθανές εκβάσεις ενός θέματος ή προβλήματος και να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πολύ αφηρημένες έννοιες.

Στο στάδιο της τυπικής νόησης (το οποίο αρχίζει περίπου στα 11-12 έτη), ο έφηβος περνά από την κατανόηση του πραγματικού στην κατανόηση του δυνατού. Απαλλάσσεται από την ανάγκη της εμπειρίας και άρα της απόδειξης μέσα στην πραγματικότητα, κατανοεί αφηρημένες έννοιες και μπορεί να σκεφτεί υποθετικά και συνδυαστικά (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998). Η σκέψη χαρακτηρίζεται από τις αρχές της προτασιακής λογικής και είναι απαλλαγμένη από το συγκεκριμένο περιεχόμενο των προτάσεων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, για τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο σημαντικό ρόλο παίζουν η ωρίμανση<sup>8</sup>, η εμπειρία<sup>9</sup> και η κοινωνική μεταβίβαση<sup>10</sup>. Αν και σημαντικοί, κανένας από αυτούς τους παράγοντες δεν επαρκεί από μόνος του για να εξηγήσει τη νοητική ανάπτυξη. Ο βασικός μηχανισμός που προτείνεται από τον Piaget για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι πιο πάνω παράγοντες συνδέονται και συμβάλλουν στην αλλαγή είναι η εξισορρόπηση, δηλαδή η διαμόρφωση όλο και πιο σταθερών ισορροπιών ανάμεσα στο γνωστικό σύστημα του παιδιού και στον εξωτερικό κόσμο. Η εξισορρόπηση βασίζεται στην ιδέα ότι ο οργανισμός χρειάζεται να διατηρήσει μια σταθερή εσωτερική ισορροπία ως προς τις αλλαγές ή τις αβεβαιότητες του εξωτερικού κόσμου. Οποιαδήποτε διαταραχή που προέρχεται από το ίδιο το άτομο (για παράδειγμα όταν το παιδί είναι ανικανοποίητο από την υπάρχουσα σκέψη του) ή από το περιβάλλον (για παράδειγμα όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με κάτι που δυσκολεύεται να κατανοήσει) προκαλεί μια κατάσταση έλλειψης ισορροπίας η οποία πρέπει να αποκατασταθεί με στόχο την προσαρμογή.

Η αποκατάσταση αυτή πραγματοποιείται μέσω των λειτουργιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης (οι οποίες αποτελούν τις δύο συμπληρωματικές λειτουργίες της

---

<sup>8</sup> Ωρίμανση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας συντελείται η βιολογική αλλαγή. Η επίδραση της ωρίμανσης στην ανάπτυξη, στο πλαίσιο της θεωρίας του Piaget, αντιπροσωπεύει μια ευρεία κλίμακα δυνατοτήτων η πραγματοποίηση των οποίων δεν γίνεται αυτόματα αλλά εξαρτάται από άλλους παράγοντες (Salkind, 1990).

<sup>9</sup> Αναφέρεται στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και αφορά τόσο στη φυσική όσο και στη νοερή δραστηριότητα.

<sup>10</sup> Πληροφορίες, συνήθειες κλπ. μεταβιβάζονται από μια ομάδα σε κάποια άλλη.

προσαρμογής), η εξισορρόπηση των οποίων επιφέρει μια νέα, πιο σταθερή ισορροπία. Με την αφομοίωση, καινούργια στοιχεία της εξωτερικής πραγματικότητας τροποποιούνται ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητά με βάση τα υπάρχοντα σχήματα. Η λειτουργία αυτή δηλαδή, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μετατρέπουν τις πληροφορίες που δέχονται έτσι ώστε να ταιριάζουν με τον τρόπο σκέψης τους. Όταν τα σχήματα που ήδη υπάρχουν δεν είναι επαρκή για να αντιμετωπίσουν νέες εμπειρίες, τότε δραστηριοποιείται η λειτουργία της συμμόρφωσης, η οποία απαιτεί τροποποίηση των σχημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε τα νέα στοιχεία από το περιβάλλον να μπορούν να αφομοιωθούν. Ο διαχωρισμός των δύο αυτών λειτουργιών είναι κυρίως σχηματικός, αφού στην ουσία πρόκειται για τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος με στόχο την εξασφάλιση εξισορρόπησης ανάμεσα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και στις νοητικές δομές (σχήματα) που έχουν αναπτυχθεί. Τα διαφορετικά σχήματα συντονίζονται μεταξύ τους μέσω της οργάνωσης<sup>11</sup>, διευρύνοντας τις γνωστικές δυνατότητες του ατόμου. Η νοητική ανάπτυξη βασίζεται επομένως στην αντίθεση, στη «σύγκρουση» ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των υπάρχοντων γνωστικών δομών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Αυτή η σύγκρουση ανάμεσα στο τι «γνωρίζει» ένα παιδί και στο τι υπάρχει στο περιβάλλον, αποτελεί την ανάγκη για δημιουργία νέας γνώσης. Στην προσέγγιση του Piaget, τα παιδιά δομούν ενεργητικά την πραγματικότητα μέσα από τις σωματικές και νοητικές τους ενέργειες σε μια συνεχή συναλλαγή με το περιβάλλον.

### **3. Η κοινωνική διάσταση στη θεωρία του Piaget**

Αν και ο ίδιος ο Piaget ποτέ δε διερεύνησε το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην ανάπτυξη του παιδιού, θεώρησε πως είναι αδιανόητο να διαχωριστούν από τη γνωστική ανάπτυξη αφού μια θεμελιώδης αρχή της αναπτυξιακής του θεωρίας είναι πως αυτά που παρέχει η «δομή» της νόησης, δεν μπορούν να ενεργοποιηθούν και να εξελιχθούν σε λειτουργίες παρά μόνο σε μια συναλλαγή με το «έξω» από το παιδί περιβάλλον, το οποίο εμπεριέχει την κοινωνική και συναισθηματική συναλλαγή. Σε ορισμένα έργα του, ο Piaget αναφέρθηκε ευθέως στο κοινωνικό πλαίσιο της ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι η ανάπτυξη του παιδιού περιλαμβάνει προσαρμογές

---

<sup>11</sup> Οργάνωση είναι η τάση συνένωσης φυσικών και ψυχολογικών διεργασιών σε ένα συνεκτικό σύνολο.

τόσο στο φυσικό όσο και στον κοινωνικό κόσμο και ότι «... η κοινωνική ζωή είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της λογικής (σκέψης). Πιστεύουμε ότι η κοινωνική ζωή μετασχηματίζει την ίδια τη φύση του υποκειμένου» (Piaget, 1928/1977, σελ. 239, παρατίθεται στη Rogoff, 2003). Επίσης, ο Piaget θεώρησε ότι οι πράξεις των παιδιών σε κάθε στάδιο θα πρέπει να αναλύονται ως προς δύο παράλληλες κατευθύνσεις: (α) την αντίληψη που έχει το παιδί για τον άλλο, και (β) την αντίληψη που έχει για τον εαυτό. Τα ονομαζόμενα «κοινωνικά σχήματα» παίζουν σημαντικό ρόλο στη θεωρία του, καθώς σ' αυτά είναι που το παιδί αφομοιώνει τους κανόνες και τα σχήματα της συναλλαγής με τον άλλον, είτε αυτός ο άλλος είναι ο γονιός, ή ο συνομήλικος, ή ένα πρόσωπο εξουσίας, όπως π. χ. ο δάσκαλος. Δικαιολογεί δε την απουσία της ιδιαίτερης μελέτης των κοινωνικών και συναισθηματικών συνιστωσών της ανθρώπινης φύσης από τη θεωρία του, τονίζοντας πως αυτό που πάντα τον ενδιέφερε ήταν να μελετήσει τις «κανονικότητες» της ανάπτυξης και όχι τις ατομικές διαφορές. Σ' αυτό το πνεύμα, ορισμένοι (π.χ. DeVries, 1997, 2000) υποστηρίζουν ότι, για την εκτίμηση της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων στη θεωρία του Piaget, είναι αναγκαία μια διάκριση ανάμεσα στη θεωρία για την ανάπτυξη της γνώσης και στις απόψεις του για την ανάπτυξη του παιδιού. Ενώ το πρώτο δεν συμπεριέλαβε συστηματικά τον κοινωνικό παράγοντα, η ανάπτυξη του παιδιού συνδέθηκε πάντα με κοινωνικούς παράγοντες στο γνωστικό, συναισθηματικό και ηθικό πεδίο.

Ακριβώς επειδή ο Piaget δεν ασχολήθηκε ευθέως με τη διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων, η θέση και ο ρόλος της κοινωνικής διάστασης στη θεωρία του δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και ανάλυσης. Αρχικά, στο έργο του Piaget οι κοινωνικοί παράγοντες είχαν αιτιώδη σύνδεση με την ανάπτυξη της λογικής σκέψης (Beilin, 1995, Light & Littleton, 2000). Η εξήγηση για την ανάπτυξη της κοινωνικοποιημένης ομιλίας και σκέψης καθώς και του ηθικού συλλογισμού βασίστηκε στην κοινωνική συναλλαγή (ιδιαίτερα σ' αυτή με συνομηλίκους). Η κοινωνική, δι-ατομική συναλλαγή θεωρήθηκε ότι προκαλεί τόσο την κοινωνική όσο και τη γνωστική αποκέντρωση (π.χ. Beilin, 1995, Mueller & Carpendale, 2000).

Αργότερα (μετά το 1940), ο Piaget έπαψε να βασίζεται σ' αυτήν την εξήγηση. Η θεωρία στράφηκε περισσότερο σε έννοιες από τη λογική και τα μαθηματικά και ο Piaget ενδιαφέρθηκε για τις λογικές δομές που βρίσκονται πίσω τόσο από την ατομική λειτουργία όσο και από την κοινωνική συναλλαγή. Η κοινωνική συναλλαγή δεν αποτελεί πια σημαντική ερμηνεία για την αποκέντρωση, συνεχίζει όμως να είναι



παρούσα στη θεωρία με τη θέση ότι ατομικές και κοινωνικές λειτουργίες υπόκεινται στους ίδιους λογικούς συνδυασμούς και μετασχηματισμούς, αποτελώντας αναπόσπαστες πλευρές του ίδιου συστήματος (Piaget, 1977/1995).

Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένα από τα πρώτα έργα του, όπως *The Language and Thought of the Child* (1923/1926) και *The Moral Development of the Child* (1932), ο Piaget υποστήριξε ότι η ατομική ανάπτυξη διευκολύνεται από τη συνεργασία με άλλους ανθρώπους και ιδιαίτερα από τους συνομήλικους. Θεώρησε τον εγωκεντρισμό ως το κύριο εμπόδιο που περιορίζει το μικρό παιδί και δεν του επιτρέπει να καταλάβει την οπτική των άλλων ανθρώπων, θεωρώντας τη δική του ως τη μόνη πραγματική. Εκτός όμως από αυτό, η ανικανότητα του μικρού παιδιού να «αποκεντρωθεί» καθιστά αδύνατη και την αντιμετώπιση προβλημάτων που απαιτούν συνυπολογισμό περισσότερων από μία διαστάσεων (όπως για παράδειγμα στα προβλήματα διατήρησης), μια και το παιδί δεν μπορεί να εκτιμήσει ότι η αντιληπτικά πιο εμφανής διάσταση σ' ένα πρόβλημα δεν αποτελεί αναγκαστικά το μόνο τρόπο θεώρησής του. Η εξήγηση του τρόπου με τον οποίο υποχωρεί ο εγωκεντρισμός των πρώτων χρόνων βασίστηκε αρχικά στην κοινωνική συναλλαγή, ειδικότερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλικούς. Οι διαφωνίες και οι γνωστικές συγκρούσεις, που προέρχονται από τις διαφορετικές απόψεις, είναι αυτές που επιβάλλουν στα παιδιά να επανεξετάσουν τη δική τους άποψη για ένα θέμα ή πρόβλημα σε σχέση με τις απόψεις των άλλων (DeVries, 1997, 2000).

Η ιδιαιτερότητα των σχέσεων μεταξύ συνομηλικών η οποία τις καθιστά σημαντικές για την αποκέντρωση είναι το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από συμμετρία. Σε συμμετρικές σχέσεις, όπως είναι αυτές ανάμεσα σε συνομηλικούς, η διαφορά στην οπτική (με τις διαφορετικές «επικεντρώσεις») δημιουργεί «γνωστική σύγκρουση» στο κάθε παιδί αλλά και κοινωνική πίεση για να επιλυθεί. Η επίλυση αυτή επιτυγχάνεται με το να εντάξουν τις μερικές επικεντρώσεις σε μια προοπτική υψηλότερου επιπέδου που να τις περιλαμβάνει (εξισορρόπηση). Αντίθετα, οι σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους ενήλικες είναι πιο πιθανό να είναι ασύμμετρες (λόγω της διαφοράς στη δύναμη και τη θέση). Η ασύμμετρία αυτή δεν επιτρέπει στο παιδί να εξισορροπήσει τη δική του άποψη με αυτή των ενηλίκων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μπορούν, στην καλύτερη περίπτωση, να υιοθετήσουν απλώς την άποψη του ενήλικα, χωρίς όμως να οδηγούνται σε γνωστική αναδόμηση.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημανθεί η διάκριση που έκανε ο Piaget ανάμεσα σε δύο ακραίες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης: τις σχέσεις

«περιορισμού» (constraint) οι οποίες χαρακτηρίζονται από την επιβολή του ενός μέλους πάνω στο άλλο, και τις σχέσεις «συνεργασίας» (cooperation) οι οποίες χαρακτηρίζονται από ισοτιμία και αμοιβαιότητα. Οι τελευταίες είναι αυτές που έχουν αναπτυξιακή αξία και σημασία για τη συναισθηματική, ηθική και νοητική ανάπτυξη. Με τη στροφή της θεωρίας προς την υιοθέτηση μοντέλων από τη λογική και τα μαθηματικά για την ερμηνεία της γνωστικής αλλαγής, ο Piaget τόνισε τη συνεργασία ως τη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με αναπτυξιακή σημασία επειδή πίστευε ότι οι κοινωνικές σχέσεις που ενέχονται στη συνεργασία είναι όμοιες με τις λογικές σχέσεις που δομούν τα παιδιά σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Συνεργασία, επομένως, δε θεωρείται οποιαδήποτε κοινή δραστηριότητα ανάμεσα σε ίσους εταίρους. Ένας πιο σωστός τρόπος μετάφρασης θα ήταν ενδεχομένως το «συν-λειτουργία». Αυτό επειδή, για να μπορέσει να επιφέρει εξισορρόπηση σε ένα ανώτερο (ποιοτικά) επίπεδο και, επομένως, γνωστική αναδόμηση, η συνεργασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από σχέσεις που έχουν τις ίδιες ιδιότητες, υπακούουν στους ίδιους νόμους κατά την κοινωνική συναλλαγή όπως και οι ατομικές λογικές λειτουργίες (διεργασίες) κατά την ατομική συναλλαγή με το φυσικό περιβάλλον. Οι κοινωνικές σχέσεις εξισορροπούνται στη συνεργασία και αποτελούν ομαδοποιήσεις<sup>12</sup> ενεργειών όπως ακριβώς οι λογικές «πράξεις» του ατόμου στο φυσικό περιβάλλον (Piaget, 1977/1995).

Έτσι, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων είναι πιο διευκολυντικές, δεν αποκλείεται όμως η συμβολή της αλληλεπίδρασης με ενήλικες (γονείς ή δασκάλους) όταν οι αλληλεπιδράσεις πληρούν τις προϋποθέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Στη συζήτηση για την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης για παράδειγμα, η μετακίνηση από την ετερόνομη στην αυτόνομη (αυτο-ρυθμιζόμενη) ηθική ευνοείται από γονικές πρακτικές που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και στη συνεργασία, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να εξασκήσουν τη βούληση και τον αυτοέλεγχο αντί να επιβάλουν περιοριστικό έλεγχο. Στις ασύμμετρες συναλλαγές με ενήλικες, δεν μπορεί να επιτευχθεί η γνωστική αναδόμηση, επειδή η δύναμη του ενήλικα διαταράσσει την αμοιβαιότητα που είναι απαραίτητη για την επίτευξη εξισορρόπησης.

Παρά τις ξεκάθαρες αυτές αναφορές στη συλλογική δράση και τη σημασία της για τη γνωστική ανάπτυξη, η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν αποτέλεσε κεντρικό θέμα στην

---

<sup>12</sup> Οι ομαδοποιήσεις προέρχονται από την προσαρμογή των ιδιοτήτων της έννοιας της μαθηματικής ομάδας (π.χ. μετάβαση, ισοδυναμία, αντιστρεψιμότητα, ταυτότητα) στο ψυχολογικό σύστημα και βρίσκονται πίσω από τη λογική των σχέσεων και των τάξεων.

έρευνα του Piaget αλλά ούτε και στη μετέπειτα διαμόρφωση της θεωρίας του. Οι επιδράσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων στη γνωστική ανάπτυξη άρχισαν να διερευνώνται συστηματικά τη δεκαετία του 1980, με κύριους εκπροσώπους τους Doise, Mugny και Perret-Clermont (π.χ. Doise, 1985, Doise & Mackie, 1981, Doise & Mugny, 1981/1987, Mugny & Doise, 1978, Mugny, Perret-Clermont & Doise, 1981).

Ο Piaget, λαμβάνοντας υπόψη την κριτική για τις ελλείψεις της θεωρίας του αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση, αποφάσισε να απαντήσει με έμμεσο τρόπο, αναπτύσσοντας τις απόψεις του για τη σχέση της νόησης με το συναίσθημα, θεωρώντας πως η συναλλαγή με το άλλο πρόσωπο είναι ένας τρόπος διεύρυνσης της σημασίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη του παιδιού. Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι απόψεις του Piaget για τις σχέσεις της νόησης με το συναίσθημα.

#### 4. Οι σχέσεις της νόησης με το συναίσθημα στη θεωρία του Piaget

Μια μελέτη των απόψεων του Piaget για τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί περνά απαραίτητα από τη σύνδεση της νόησης με το συναίσθημα. Το 1981, ένα χρόνο μετά το θάνατό του, εκδόθηκε το Αγγλικό βιβλίο με τον τίτλο: «*Νοημοσύνη και συναίσθημα. Οι σχέσεις τους κατά την ανάπτυξη του παιδιού*». <sup>13</sup>

Οι αναφορές του Piaget στη συναισθηματική πλευρά των νοητικών λειτουργιών είναι διάσπαρτες σε πολλά από τα έργα του, όμως μια συστηματική σύγκριση –κατά στάδιο– βρίσκεται στα έργα του: *La formation du symbole chez l' enfant, Six etudes de Psychologie* και στο *Psychologie de l' enfant* (με την Barbel Inhelder). Ο Piaget υποστήριζε πάντα με επιμονή πως το συναίσθημα δεν μπορούσε να διαχωριστεί από τη νόηση και δεν συμφωνούσε με καμία από τις τρεις επικρατούσες απόψεις της εποχής του: (α) του συναισθήματος ως αιτιώδους μηχανισμού που αποτελεί το κίνητρο για κάθε νοητική λειτουργία, (β) του συναισθήματος ως κινήτρου για την

---

<sup>13</sup> Το βιβλίο βασίζεται στις διαλέξεις του Piaget στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 1953-54. Οι μεταφραστές επιμελήθηκαν τα κείμενα και συχνά έκαναν παρεμβάσεις για να γίνουν πιο κατανοητά στους αναγνώστες. Η δημοσίευση άλλωστε στα γαλλικά των κειμένων αυτών (Piaget, 1954) ήταν περισσότερο ένα λεπτομερές σχεδιάσμα του μαθήματος παρά ένα δημοσιεύσιμο κείμενο. Έτσι η αγγλική έκδοση αποτελεί τη μόνη ολοκληρωμένη έκδοσή στο θέμα των σχέσεων της νόησης με το συναίσθημα κατά την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Καθώς το βιβλίο εκδόθηκε μετά το θάνατο του Piaget, δεν γνωρίζουμε αν θα είχε την πλήρη υποστήριξή του.

επιλογή των νοητικών πράξεων, και (γ) του συναισθήματος ως έκφρασης για το πώς νιώθουμε και ως μέσου επικοινωνίας με τους ανθρώπους με τους οποίους συναλλασσόμαστε κατά την εκτέλεση μιας πράξης ή μιας ανταλλαγής. Παρ' όλο που συμφωνούσε πως η συναισθηματική πλευρά της εμπειρίας είχε πιθανόν και τις τρεις αυτές ιδιότητες, ο Piaget θεωρούσε πως το συναίσθημα και η νόηση αποτελούσαν τις δύο αδιαχώριστες πλευρές κάθε αισθητηριοκινητικής ή συμβολικής πράξης. Το συναίσθημα έχει σχέση με τη λειτουργία (function) της νόησης και η γνώση (cognition) παρέχει τη δομή της. Το συναίσθημα λειτουργεί ως ρυθμιστής της νοητικής πράξης. Αυτό είναι το περίγραμμα μέσα στο οποίο ο Piaget προτείνει στάδια ανάπτυξης του συναισθήματος, που είναι παράλληλα με αυτά της νόησης. Έτσι, μας λέει πως υπάρχουν συστηματικές αλλαγές στη μορφή και στο περιεχόμενο των συναισθημάτων καθώς το παιδί αναπτύσσεται και αυτό κάνει τη θεωρία του τη μόνη πραγματικά αναπτυξιακή θεωρία σε ό,τι αφορά το συναίσθημα και τα κίνητρα των πράξεών μας. Θα έπρεπε, τονίζει ο Piaget, να διερευνούμε χωριστά τις συναλλαγές μας με τους ανθρώπους από τις συναλλαγές μας με τα άψυχα αντικείμενα, γιατί ενώ και οι δύο τύποι συναλλαγών περιέχουν γνωστικά και συναισθηματικά συστατικά, η σημασία του άψυχου αντικειμένου περιέχει συναισθήματα και αξίες, ενώ τα συναισθήματα για τους ανθρώπους περιέχουν πάντα κατανόηση και ερμηνεία. Αυτό αποτελεί άλλο ένα επιχείρημα υπέρ της άποψής του πως η εμπειρία μας με τον κόσμο γύρω (το περιβάλλον) είναι πάντα νοητική και συναισθηματική. Τέλος, ο Piaget, διαφωνώντας με την άποψη της Φροϋδικής θεωρίας πως τα συναισθήματα απωθούνται, διατηρούνται και μπορεί να επανέλθουν στη συνείδηση πολύ αργότερα, προτείνει πως τα συναισθήματα ξαναδημιουργούνται, με την έννοια της επαναδόμησης, ανάλογα με το στάδιο της ανάπτυξης.

Στο σχεδιάσμα της μελέτης του για τις σχέσεις της συναισθηματικής με τη νοητική ανάπτυξη, προτείνει πως δεν υπάρχει καμία συμπεριφορά που να προέρχεται μόνο από το συναίσθημα χωρίς γνωστική συνιστώσα και, αντιστρόφως, ποτέ δεν υπάρχει συμπεριφορά που να αποτελείται μόνο από γνωστικά στοιχεία. Θεωρεί όμως πως το συναίσθημα ποτέ δεν δημιουργεί νέες δομές όπως κάνει η νόηση, αλλά παρέχει το «καύσιμο» για τη νοητική λειτουργία.

Ο πίνακας που ακολουθεί είναι η προσπάθεια του Piaget να παραλληλίσει στάδιο προς στάδιο τη συναισθηματική με τη νοητική ανάπτυξη.

## Συναισθηματική ανάπτυξη <sup>14</sup>

<p><b>A. Αισθητηριοκινητική νοημοσύνη</b> Εγγενείς οργανώσεις: <i>-Αντανακλαστικά και ένστικτα</i></p> <p>Τα πρώτα σχήματα: <i>-Συνήθειες και διαφοροποιημένες αντιλήψεις</i></p> <p>Αισθητηριοκινητική νόηση: <i>-Δομές που αποκτώνται μεταξύ έξι και οκτώ μηνών</i></p> <p><b>B. Λεκτική νοημοσύνη</b> Προ-ενεργητικές αναπαραστάσεις: <i>-Οι πράξεις εσωτερικεύονται</i></p> <p>Συγκεκριμένες νοητικές πράξεις: <i>-Στοιχειώδεις νοητικές πράξεις των εννοιών τάξεων και σχέσεων</i></p> <p>Τυπικές νοητικές πράξεις: <i>-Προτασιακή λογική απαλλαγμένη από το περιεχόμενο των προτάσεων</i></p>	<p><b>A. Ενδο-ατομικά συναισθήματα</b> Εγγενείς οργανώσεις: <i>-Ενορμήσεις και άλλες συναισθηματικές αντιδράσεις παρούσες κατά τη γέννηση</i></p> <p>Τα πρώτα αποκτημένα συναισθήματα: <i>-Χαρά, λύπη, στενοχώρια, ευχαρίστηση συνδεδεμένες με αντιλήψεις και διαφοροποιημένα συναισθήματα συνδεδεμένα με πράξεις</i></p> <p>Συναισθήματα που ρυθμίζουν εμπρόθετη συμπεριφορά: <i>-Συναισθήματα επιτυχίας και αποτυχίας</i></p> <p><b>B. Δια-προσωπικά συναισθήματα</b> Ενορατικά συναισθήματα: <i>-Στοιχειώδη διαπροσωπικά συναισθήματα και αρχή συναισθημάτων ηθικής</i></p> <p>Κανονιστικά συναισθήματα: <i>-Αυτόνομα συναισθήματα ηθικής, παρέμβαση προσωπικής θέλησης και αυτονομία από κανόνες</i></p> <p>Ιδεαλιστικά συναισθήματα: <i>-Ιδέωδη της ομάδας, ανάληψη προσωπικού ρόλου και στόχων στην κοινωνική ζωή</i></p>
---	---

Τα συναισθήματα βιώνονται πάντα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, στις ανταλλαγές του παιδιού με έναν ενήλικα και αργότερα και με συνομηλίκους. Για την περίοδο της αισθητηριοκινητικής νόησης, ο Piaget τονίζει πως τα φυσικά αντικείμενα ή πράγματα έχουν συναισθηματική αξία για το παιδί, ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής, και πως οι αμοιβαίες ανταλλαγές (με τον ενήλικα) της αξίας αυτής οδηγούν στον εμπλουτισμό και των δύο συντρόφων μέσα από την ανταλλαγή των σχετικών στάσεων (attitudes) του καθενός. Η συναισθηματική αποκέντρωση έρχεται αργότερα, κατά το στάδιο της «λεκτικής νοημοσύνης», δηλαδή μετά από τους 18 μήνες. Η άποψη αυτή του Piaget μπορεί να θεωρηθεί εξαιρετικά επίκαιρη καθώς στις σύγχρονες αναπτυξιακές θεωρίες της ψυχολογίας τονίζεται ο ρόλος των συναισθηματικών κοινωνικών ανταλλαγών στη γνωστική ανάπτυξη, στη διαμόρφωση του εαυτού και στη σημασία που έχει η αντίληψη από το μικρό παιδί πως οι άλλοι άνθρωποι έχουν νου, βούληση και στάσεις προς τα πράγματα (βλ. σχετικά Trevarthen (1979 και 1992 ) και Hobson (2000)).

<sup>14</sup> Από το Αγγλικό βιβλίο (Piaget, 1981).

Σημαντική είναι επίσης η άποψη του Piaget πως τα συναισθήματα επαναδομούνται και δεν μεταφέρονται αυτούσια από παλαιότερα βιώματα. Στο στάδιο της ενορατικής νόησης, από τα δύο ως τα έξι περίπου χρόνια, με τις διευρυνόμενες ικανότητες της αναπαραστατικής νόησης, οι αξίες που αντιστοιχούσαν σε συναισθήματα που διαμορφώνονταν μέσω της αντίληψης διευρύνονται και συμπεριλαμβάνουν φανταστικές και εν δυνάμει αξίες. Ταυτόχρονα αναπτύσσεται στο παιδί το αίσθημα της αυτο-εκτίμησης και εμφανίζονται τα πρώτα αισθήματα ηθικής. Στην ηλικία αυτή διαμορφώνεται και το υπερεγώ, το οποίο ο Piaget αποκαλεί «πρότυπο των διαπροσωπικών σχημάτων αντίδρασης». Με την άποψη αυτή θα συμφωνούσαν οι ψυχαναλυτές, παρ' όλο που ο Piaget τους απευθύνει έντονη κριτική (το 1953) καθώς, λανθασμένα, τους αποδίδει την άποψη πως το υπερεγώ είναι απλώς ένα ρεζερβουάρ από μνήμες. Αντιθέτως, το υπερεγώ, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, είναι ο ψυχικός σχηματισμός, ή ένας πράκτορας του ιδεώδους του εγώ αλλά και ταυτόχρονα κριτής του, όπου εμπεριέχονται οι διαπροσωπικές σχέσεις (και ειδικότερα της Οιδιπόδειας προβληματικής) αλλά και οι κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις, που αποκτώνται μέσω της εκπαίδευσης, της θρησκείας και της Ηθικής. Γράφει ο Freud: «... Έτσι το υπερεγώ του παιδιού οικοδομείται όχι σύμφωνα με το μοντέλο των γονιών του αλλά σύμφωνα με το υπερεγώ των γονιών του. Τα περιεχόμενά του είναι τα ίδια και έτσι γίνεται το όχημα της παράδοσης και όλες τις κρίσεις αξιών που αντιστέκονται στο χρόνο και που επέζησαν μ' αυτόν τον τρόπο από γενεά σε γενεά...» (Freud, 1933, σελ. 67).

Στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων, από τα έξι ως τα δώδεκα χρόνια, η βούληση εκφράζει κυρίως τη συναισθηματική πλευρά της ανάπτυξης και αποτελεί το ανάλογο των νοητικών πράξεων του σταδίου αυτού. Κατά τον Piaget, για να επιτύχει το παιδί μια εμπρόθετη πράξη, θα πρέπει να αλλάξει προοπτική, να αποκεντρωθεί από την αρχική του αντίληψη, επομένως θεωρεί τη βούληση ως το ανάλογο της νοητικής αποκέντρωσης που παρατηρείται σ' αυτό το στάδιο. Τα συναισθήματα γίνονται αυτόνομα, με την έννοια πως η κρίση των παιδιών αυτονομείται και εγκαταλείπει την ετερόνομη ηθική της πειθαρχίας που υπήρχε ως τότε. Η έννοια του καθήκοντος ισχυροποιείται και το παιδί ακολουθεί τους κανόνες γνωρίζοντας πια ότι πρόκειται για κοινωνικές συμβάσεις.

Τέλος, στο τελευταίο στάδιο των τυπικών νοητικών πράξεων, η συναισθηματική ανάπτυξη αποκτά τα χαρακτηριστικά της τυπικής σκέψης. Ο έφηβος για πρώτη φορά

έχει συναισθήματα για τις ιδέες, αποκτά ιδεώδη και σχέδιο ζωής συνδεδεμένο με την κοινωνία και τον πολιτισμό μέσα στον οποίο μεγάλωσε.

## 5. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε να θίξουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Piaget αναφέρθηκε και συμπεριέλαβε τους κοινωνικούς παράγοντες στη θεωρία του. Μια συνήθης άποψη και κριτική για τη θεωρία του Piaget είναι ότι εστιάστηκε αποκλειστικά στο άτομο και δεν ασχολήθηκε με το κοινωνικό περιβάλλον της ανάπτυξης του παιδιού. Όπως συζητήθηκε, η άποψη αυτή δεν αποτυπώνει όλη την αλήθεια. Πράγματι, ο Piaget ασχολήθηκε κυρίως με το άτομο και όχι με παραμέτρους του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο το παιδί ζει και αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους, ούτε ασχολήθηκε συστηματικά με το να διερευνήσει και να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον συμμετέχει στην ατομική ανάπτυξη. Αναγνώρισε όμως τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων και τη διαρκή συμβολή τους στην ανάπτυξη του παιδιού και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις συνεργασίας που χαρακτηρίζονται από ισοτιμία και αμοιβαιότητα. Σε πρόσφατες μάλιστα αναλύσεις των διαφορών και ομοιοτήτων στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky, η σχεδόν στερεότυπη θέση ότι κύρια διαφορά τους είναι η προτεραιότητα στο «ατομικό» και στο «κοινωνικό» αντίστοιχα, παραχωρεί τη θέση της στο επιχείρημα ότι αυτό που διαφέρει είναι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριλαμβάνουν τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες στην προσέγγιση της ανάπτυξης: ο Piaget εστιάστηκε στις δια-προσωπικές σχέσεις συνεργασίας, ενώ ο Vygotsky στη σημειωτική διαμεσολάβηση ως το μέσο με το οποίο ο πολιτισμός έχει αιτιώδη διασύνδεση με την ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. Cole & Wertsch, 1996, Rogoff, 2003, Tudge & Winterhoff, 1993).

Όπως συζητήθηκε, σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής διάστασης στη θεωρία του Piaget είναι ότι οι κοινωνικές διεργασίες υπακούουν στις ίδιες αρχές οι οποίες διέπουν τη λειτουργία στο ατομικό επίπεδο, υπάρχει δηλαδή ένα κοινό, οικουμενικό σύνολο αρχών που διέπουν τη νοημοσύνη, όπως και αν εκφράζεται. Η κοινωνική εξισορρόπηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των νοητικών ενεργειών που υπεισέρχονται σε κάθε σχέση συν-εργασίας. Στον Vygotsky βέβαια, το «κοινωνικό» έχει μια διαφορετική διάσταση και περιλαμβάνει την έννοια της διαμεσολάβησης (βλέπε Παπαδοπούλου στον παρόντα τόμο). Μ' αυτήν την έννοια, σύμφωνα με

ορισμένους (π.χ. Cole & Wertsch, 1996) η κοινωνική διάσταση στη θεωρία του Vygotsky αποκτά σαφή προτεραιότητα<sup>15</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, η συζήτηση, η διευκρίνιση και η καλύτερη κατανόηση της ύπαρξης και του ρόλου της κοινωνικής συνιστώσας στη θεωρία του Piaget, πέρα από θεωρητικό ενδιαφέρον έχει σημαντικές προεκτάσεις για την εκπαίδευση και ανατροφή των παιδιών (DeVries, 1997, 2000). Αυτό συνδέεται κυρίως με τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι σχέσεις παιδιών-ενηλίκων κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα με τη σύνδεση ανάμεσα στις σχέσεις συνεργασίας και την ανάπτυξη των παιδιών.

---

<sup>15</sup> Στο πλαίσιο σύγχρονων κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων όμως (π.χ. Matuson & Hayes, 2000, Rogoff, 2003), επισημαίνεται ότι η διάκριση που έκανε ο Vygotsky ανάμεσα στο κοινωνικό και το ατομικό-ψυχολογικό επίπεδο ανάπτυξης καθώς και η έμφαση στη διαδικασία της εσωτερίκευσης, αναδεικνύουν και στη δική περίπτωση μια προτεραιότητα στο «ατομικό-ψυχολογικό» ως τον ιδεατό στόχο της ανάπτυξης.



## Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994) *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Beilin, H. (1995) Η διαρκής συμβολή του Piaget στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.) *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Cole, M., Wertsch, J. V. (1996) Beyond the individual social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 3, 250-256.
- DeVries, R. (1997) Piaget's social theory. *Educational Researcher*, 26(2), 4-17.
- DeVries, R. (2000) Vygotsky, Piaget and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18(2-3), 187-213.
- Doise, W. (1985) Social regulations in cognitive development. In R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds), *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- Doise, W., Mackie, D. (1981) On the social nature of cognition. In J.P. Forgas (Ed), *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic press.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981/1987) *Η Κοινωνική ανάπτυξη της Νοημοσύνης* (Επιμ. Γ. Παπαμιχαήλ, Μεταφρ. Ν. Ράπτης-Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Flavell, J. H. (1971) Stage-related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2, 421-453.
- Freud S. (1933) New introductory lectures on psycho-analysis. S.E., XXII, σελ. 67.
- Hobson P. (2000) *The cradle of thought. Exploring the origins of thinking*. London, Macmillan.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1958) *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge.
- Kitchener, R. (1996) The nature of the social for Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 243-249.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1994) *Η Θεωρία του Piaget και Παιδαγωγικές Εφαρμογές στη Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Light, P., Littleton, K. (2000) *Social Processes in Children's Learning*. Cambridge: CUP.
- Matusov, E., Hayes, R. (2000) Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*, 18, 215-239.

Mugny, G., Doise, W. (1978) Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.

Mugny, G., Perett-Clermont, A.N., Doise, W. (1981) Interpersonal coordinations and social differences in the construction of intellect. In G.M. Stephenson & J.M. Davis (Eds), *Progress in applied Psychology, Vol. I*. N.Y.: Wiley.

Mueller, U., Carpendale, I.M. (2000) The role of social interaction in Piaget's theory: language for social cooperation and social cooperation for language. *New Ideas in Psychology*, 18, 139-156.

Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1986) Η εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών στο παιδί και στον έφηβο. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής. Πρώτος Τόμος, Πρώτο Μέρος: Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Πανοπούλου-Μαράτου Ο. (1998) *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη.

Πανοπούλου-Μαράτου, Ο., Παπαδοπούλου, Κ. (1999) Η γνωστική ανάπτυξη κατά τα τρία πρώτα χρόνια. Στο Ι. Τσιάντης, Θ. Δραγώνα (Επιμ.) *Μωρά και Μητέρες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Piaget J. (1981) *Intelligence and affectivity. Their relationship during child development*. Annual Reviews, Palo Alto, Ca. Μετάφραση T.A. Brown and C.E. Kaegi.

Piaget, J. (1977/1995) *Sociological Studies* (L. Smith ed., T. Brown, R. Campbell, N. Emler et al. translation). London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Piaget J. (1954) Les relations entre intelligence et affectivite. *Bulletin de Psychologie -Paris*, 1954, τόμος VII, 3-4, 143-50, 6-7, 346-61, 9-10, 522-35, 12, 699-701.

Piaget, J. (1947/1950) *The Psychology of Intelligence*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1932) *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1923/1926) *Language and Thought of the Child*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1923/1929) *The Child's Conception of the World*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J., Inhelder, B. (1966/1969) *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rogoff, B. (2003) *Apprenticeship in Thinking*. N.Y.: Oxford University Press.

Salkind, N. (1981/1990) *Θεωρίες της Ανθρώπινης Ανάπτυξης* (Μεταφρ. Διομήδης Μαρκουλής). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Shayer, M. (2003) Not just Piaget, not just Vygotsky and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13(5), 465-485.

Smith, L. (1996) The social construction of rational understanding. In A. Tryphon & J. Voneche (Eds), *Piaget-Vygotsky: the Social Genesis of Thought*. Hove: Psychology Press.

Trevarthen C. (1979) Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (Ed.) *Before speech: the beginnings of human communication*. Cambridge, Cambridge University Press.

Trevarthen C. (1992) Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκη (Επιμ.) *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Tudge, J., Winterhoff, P. (1993) Vygotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.

Χριστοφίδη- Ενρίκες, Α. (1997) *Ο Piaget και το Σχολείο* (Μεταφρ. Μαρία Ηλιοπούλου). Αθήνα: Εκκρεμές.