

Η έννοια της εκπαίδευσης στην Πιαζετική θεωρία της ηθικής ανάπτυξης

Ι. Καβαθατζόπουλος

Department of Psychology, Uppsala University

Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι είναι δυνατόν να συνδυαστούν, η πιαζετική αντίληψη για την ηθική ανάπτυξη προς τη φάση της αυτονομίας με τη βυγκοτσκιανή θεωρία για το ρόλο της εκπαίδευσης. Συζητούνται με κριτικό τρόπο οι θέσεις του Kohlberg και, αφού εξεταστούν ορισμένες πλευρές της πιαζετικής θεωρίας, παρουσιάζονται οι κύριες θέσεις της κριτικής του Vygotsky στον Piaget για το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών. Επίσης, τα αποτελέσματα δυο εμπειρικών ερευνών πάνω στο ίδιο θέμα, αποκαλύπτουν τη μεγάλη σημασία που έχει η διδασκαλία για την επιτάχυνση της ανάπτυξης της ηθικής σκέψης των παιδιών.

Εισαγωγή

Το θέμα της ηθικής σκέψης, απασχόλησε και απασχολεί έντονα την ανθρωπότητα γιατί είναι καθοριστική για τη λειτουργία μιας κοινωνίας ή ομάδας ανθρώπων (Weber, 1934-1978). Επίσης, η ηθική μπορεί να είναι αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου και χειραγώγησης. Ακριβώς αυτή η δυνατότητα είναι η αιτία της στενής σύνδεσης της ηθικής με τα συμφέροντα των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Althusser, 1976) ή ακόμη και ατόμων (Alexander, 1982). Οι συγκρούσεις μέσω της ηθικής και της ιδεολογίας είναι λοιπόν αναπόφευκτες.

Οι συγκρούσεις σε κάθε κοινωνία λάμβαναν και λαμβάνουν χώρα κυρίως στο ιδεολογικό επίπεδο. Η ηθική ή η ιδεολογία, η σκέψη δηλαδή που αφορά την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις και, ως συνέπεια, ο τρόπος που κανείς δρα ή δε δρα μέσα στην κοινωνία, αποτελούν τον πρώτο στόχο αυτών των συγκρούσεων. Η επικράτηση ή επιβολή της ιδεολογίας και της ηθικής της μιας αντιμαχόμενης πλευράς, αποτελεί πολλές φορές και το τέρμα της σύγκρουσης. Επίσης, η συνέχιση της κυριαρχίας αυτής της κοινωνικής ομάδας, απαιτεί τη συνεχή κυριαρχία της ιδεολογίας

και της ηθικής της (Althusser, 1976, Marx, 1859-1977 και 1867-1969, Πουλαντζάς, 1978 και Therborn, 1973 και 1981).

Έτσι, συχνά, το ενδιαφέρον γύρω από την ηθική επικεντρώθηκε στο περιεχόμενό της, δηλαδή τι είναι καλό ή κακό, και όχι στη μέθοδο γνώσης αυτού του περιεχομένου που θα μπορούσε και η ίδια να είναι καλή ή κακή. Μία έρευνα, συζήτηση ή διαμάχη για το τι είναι καλό ή κακό, εξυπηρετεί απόλυτα τις βλέψεις κάθε κοινωνικής ομάδας για την απόκτηση εξουσίας, που θέλοντας να κερδίσει τη διαμάχη, προσπαθεί να επιβάλλει στους αντιπάλους της τη δική της ηθική. Αντίθετα, αν το ίδιο πρόβλημα εμφανισθεί ως πρόβλημα μεθόδου γνώσης του καλού ή του κακού, του δέοντος ή του μη δέοντος, τότε αυτόματα αποκαλύπτεται ο παραπάνω τρόπος επιβολής και διατήρησης της εξουσίας. Και αυτό, γιατί το πρόβλημα της μεθόδου απόκτησης κοινωνικο-ηθικής γνώσης μπορεί να τεθεί μόνο διαζευτικά: Είτε αυτή η γνώση θα παράγεται αυτόνομα και επιστημονικά είτε θα είναι εξαρτημένη και θα γίνεται αυτόματα και μηχανικά αποδεκτή από το άτομο. Και φυσικά αυτό είναι το κύριο πρόβλημα, αφού το περιεχόμενο της ηθικής

δεν είναι παρά σχετικό, μέσα στα όρια βέβαια που τίθενται από τη φύση του ανθρώπου και της κοινωνίας (Alexander, 1982). Η δυτική φιλοσοφία, παίρνοντας θέση στο πρόβλημα αυτό, πάντα τόνιζε ότι μέσω του Λόγου, της αυτόνομης δηλαδή και επιστημονικής μεθόδου, όχι μόνο μπορούμε, αλλά και πρέπει να μαθαίνουμε και να δρούμε κοινωνικά σύμφωνα με τη φύση μας και τις ανάγκες μας (Πλάτων, 1986, Αριστοτέλης, 1975, Σπινόζα, 1965).

Αποδεχόμενος τη θέση αυτή, και θέτοντας πλέον το ίδιο πρόβλημα ως πρόβλημα εξέλιξης από την ετερονομία στην αυτονομία, ο Piaget (1932) ήταν από τους πρώτους που μελέτησε αυτό το θέμα από την ψυχολογική σκοπιά. Η θεωρία του περιγράφει την ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου ως μία διαδικασία από μία κατάσταση περιορισμού και εξάρτησης από τις ηθικές αξίες μιας κοινωνικής αυθεντίας, σε μία κατάσταση όπου ο περιορισμός αυτός καταργείται και όπου το άτομο αποκτά την ελευθερία και την ικανότητα να δημιουργεί και να εφαρμόζει τις αξίες και τους κανόνες που είναι απαραίτητοι για την κοινωνική προσαρμογή του¹. Η μελέτη όμως αυτής της διάστασης της ανάπτυξης δε συνεχίστηκε. Το κύριο αυτό στοιχείο της πιαζετικής θεωρίας, όχι μόνο δεν αποτέλεσε τη βάση, αλλά και για μεγάλο διάστημα δε τίγεται καθόλου στις μεταγενέστερες θεωρίες, που αυτο-αποκαλούνται πιαζετικές.

Piaget και Kohlberg

Μια τέτοια θεωρία είναι κυρίως η θεωρία του Kohlberg (1981, 1984). Παρ' όλο ότι συχνά αναφέρεται ως πιαζετική, το κύριο θέμα της δεν υπήρξε η μελέτη της διαμόρφωσης της ηθικής αυτονομίας, αλλά η περιγραφή των χαρακτηριστικών της ανάπτυξης της ηθικής σκέψης. Μιας κίνη-

σης δηλαδή, όχι μόνο από το περιορισμένο και συγκεκριμένο προς το γενικό και αφηρημένο, αλλά κυρίως μιας κίνησης προς την ανακάλυψη προϋπαρχόντων, παγκόσμιων, γενικών και αιώνιων ηθικών αξιών. Η προσφορά του Kohlberg στην κατανόηση της ηθικής ανάπτυξης υπήρξε αναμφισβήτητα μεγάλη, δεν παύει όμως για αυτό να είναι ριζικά διαφορετική από την πιαζετική θεωρία.

Το πρόβλημα στο οποίο προσπαθεί να απαντήσει ο Piaget έχει να κάνει με τον τρόπο που το άτομο μπορεί να γίνει ελεύθερο και ανεξάρτητο από κάθε είδους ηθική καταπίεση και επιβολή. Ο Piaget προσπάθησε να απαντήσει σε αυτό το πρόβλημα με τη μελέτη της ανάπτυξης των γνωστικών διαδικασιών προς εκείνη τη φάση της εξέλιξης, όπου το άτομο είναι σε θέση να θεσπίζει από μόνο του ή να συμμετέχει ενεργά στη θέσπιση των κανόνων και αξιών που διέπουν το κοινωνικό περιβάλλον του και στις σχέσεις του με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων.

Ο Kohlberg όμως, προσεγγίζει το πρόβλημα τούτο με διαφορετικό τρόπο. Αυτός, θέτει το ερώτημα, κατά πόσον είναι δυνατόν να νομιμοποιηθούν ηθικά σκέψεις και πράξεις που παραβιάζουν τους νόμους μιας κοινωνίας ή ενός κράτους. Προσπαθεί δε, να βρει την απάντηση μέσα από τη μελέτη των διαδικασιών της σκέψης για την ανακάλυψη αξιών ανώτερων από το νόμο, καθώς και τους τρόπους συμμόρφωσης της σκέψης προς αυτές.

Για τον Kohlberg, το θέμα είναι αν η ηθική κρίση συμμορφώνεται προς τη μία ή την άλλη ηθική αρχή, ενώ το ενδιαφέρον του Piaget στρέφεται προς τον τρόπο με τον οποίο το άτομο περνά από μία φάση συμμόρφωσης σε οποιαδήποτε αρχή, σε μία φάση αυτόνομης θέσπισης ηθικών κανόνων και αξιών, αναγκαίων για την κοι-

1. Εδώ εννοείται φυσικά η πιαζετική «προσαρμογή» και όχι κάποια παθητική υποταγή στους κανόνες και στις αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

ωνική προσαρμογή του.

Παρ' όλα αυτά, όταν ο Kohlberg προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της σχέσης της ηθικής σκέψης με την πράξη, θέμα που παρουσιάζεται ως σύμφυτο στη θεωρία του, αναγκάστηκε να μιλήσει για υποστάδια, και συγκεκριμένα για δύο (το Α και το Β), τα οποία έχουν τα χαρακτηριστικά των φάσεων της ετερονομίας και της αυτονομίας του Piaget (Kohlberg, 1984). Για τον Piaget, σκέψη και πράξη είναι δύο πλευρές της ίδιας διαδικασίας. Ο Kohlberg, περιοριζόμενος στη μελέτη της ηθικής κρίσης μέσα από υποθετικές ιστορίες, δεν την εννοεί ως μία έκφραση της δράσης του ατόμου για την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως συνέπεια την αναντιστοιχία ηθικής σκέψης και πράξης. Έτσι, για να λύσει το πρόβλημα αυτό, επέστρεψε στο διαχωρισμό του Piaget και ισχυρίστηκε ότι το άτομο, όταν βρίσκεται στο υποστάδιο Α, δεν εφαρμόζει πιστά τις ηθικές αρχές του στις πράξεις του, ενώ, στο υποστάδιο Β, τα άτομα, πεπεισμένα για την αλήθεια των ηθικών αρχών τους, τις εφαρμόζουν με συνέπεια.

Επίσης, όταν ο Kohlberg τελευταία άρχισε να μελετά το θέμα της ηθικής εκπαίδευσης, αναγνώρισε την αξία της ηθικής ατμόσφαιρας καθώς και τη θετική προσφορά του εκπαιδευτή. Ηθική ατμόσφαιρα είναι ο τρόπος λειτουργίας μιας κοινωνικής ομάδας. Ο Kohlberg αναφέρεται σε ομάδες ή σχολικές τάξεις από μαθητές σε δημοκρατικά σχολεία, πράγμα που σημαίνει ότι τα άτομα τα οποία συμμετέχουν σε αυτές, συνεργάζονται σε συνθήκες ισότητας. Μελετώντας λοιπόν το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και πράξης σε τέτοια δημοκρατικά σχολεία και συγκρίνοντάς τα με άλλα παραδοσιακά και αυταρχικά, βρήκε πως εκεί ήταν δυνατόν να θεσπίζουν οι μαθητές νέους ηθικούς κανόνες και να τους ακολουθούν, με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτή-καθοδηγητή, ο οποίος απλώς επιχειρούσε να στρέψει την

προσοχή των μαθητών προς τους σκοπούς και το βαθύτερο νόημα της ύπαρξης της ομάδας στην οποία συμμετείχαν (Kohlberg, 1985). Εντούτοις, το κύριο ενδιαφέρον του Kohlberg παρέμεινε η περιγραφή των χαρακτηριστικών των σταδίων της ηθικής κρίσης και της ηθικής εκτίμησης τόσο των κανόνων όσο και της ίδιας της κοινωνικής ομάδας από το άτομο, και όχι η ίδια η γνωστική διαδικασία παραγωγής της κοινωνικο-ηθικής γνώσης και της θέσπισης κανόνων και αξιών.

Διδασκαλία και ηθική ανάπτυξη

Έτσι, δεδομένης της μεγάλης επιρροής του Kohlberg, το πρόβλημα της ηθικής ανάπτυξης, όπως τέθηκε από τον Piaget, δε μελετήθηκε από τότε, ενώ ελάχιστα μελετήθηκε το θέμα της επιτάχυνσης της ανάπτυξης προς την ηθική αυτονομία. Μία από τις λίγες εξαιρέσεις αποτέλεσε η μελέτη του Lickona (1971), ο οποίος όμως, έφτασε σε θεωρητικά αδιέξοδα στην προσπάθειά του να εξηγήσει τέτοια φαινόμενα, περιοριζόμενος σε μια αυστηρή, στενή και κολμπεργκιανή αντίληψη της πιαζετικής θεωρίας. Ο Lickona βρήκε πως μία απλή διδακτική παρουσίαση της αυτόνομης ηθικής σκέψης στο παιδί που βρισκόταν στη φάση της ετερονομίας, ήταν αρκετή για να προκαλέσει την πιο μεγάλη επιτάχυνση της ηθικής ανάπτυξης, ενώ οι άλλες μορφές επιρροής του παιδιού, (διαφορετικοί τρόποι παρουσιάσης του αυτόνομου τρόπου σκέψης), δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές.

Το φαινόμενο όμως της θετικής επιρροής στην ηθική ανάπτυξη, όπως την περιέγραψε ο Piaget, είναι δυνατόν να γίνει κατανοητό και να εξηγηθεί, μέσα από την κριτική του Vygotsky (1962, 1978) προς τον Piaget.

Σύμφωνα με τον Piaget, ο περιοριστικός εξαναγκασμός που επιβάλλει στο παιδί η αυθεντία του ενήλικα, προξενεί το φαινόμενο της ενίσχυσης του εγωκεντρισμού, με

αποτελεί με την καθυστέρηση της νοητικής και της ηθικής ανάπτυξης, αφού σε αυτή την κατάσταση λείπουν η ισότιμη συνεργασία και η αμοιβαιότητα. Τη θέση όμως αυτή του Piaget αντέστρεψε ο **Vygotsky** (1962), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι το παιδί δεν είναι ποτέ εγωκεντρικό αλλά κοινωνικοποιημένο από την αρχή της ύπαρξής του. Αντίθετα από την άποψη του Piaget ότι το παιδί μιλά για τον εαυτό του χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των άλλων, ο Vygotsky πρότεινε ότι η γλώσσα του παιδιού, είναι η γλώσσα των ενηλίκων την οποία το παιδί χρησιμοποιεί για να καθοδηγήσει τη δράση του, δηλαδή, σκέφτεται φωναχτά. Σιγά σιγά, η γλώσσα αυτή εσωτερικεύεται και γίνεται ατομική σκέψη. Η ανάπτυξη λοιπόν της σκέψης δεν ακολουθεί μία εξέλιξη από το ατομικό προς το κοινωνικό, αλλά από το κοινωνικό προς το ατομικό. Ο Piaget (1962) δέχτηκε πολλές από αυτές τις απόψεις και κριτικές του Vygotsky.

Όμως, οι υποθέσεις αυτές του Vygotsky, έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα για τη θέση του Piaget στο θέμα της σχέσης της μάθησης και ανάπτυξης. Σύμφωνα με την πλαζετική θεωρία, το κέντρο βάρους βρίσκεται στην ανάπτυξη. Το βασικό λοιπόν για τον Piaget είναι η διευκόλυνση της αυθόρμητης ανάπτυξης του παιδιού, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτή περιορίζεται στην υποστήριξη αυτής της ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτής είναι περισσότερο συνεργάτης παρά δάσκαλος. Έτσι, η πλαζετική έρευνα στρέφεται στη μελέτη της εξέλιξης της αυθόρμητης σκέψης του παιδιού προς το επίπεδο της επιστημονικής σκέψης. Ο Vygotsky, όμως, απόδειξε ότι η διδασκαλία επιστημονικών εννοιών, προκαλεί την ταχύτερη ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης του παιδιού. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι έννοιες αυτές απορροφώνται από το παιδί έτσι όπως του παρουσιάζονται, αλλά, ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν τις κυριότερες οδούς για την ταχύτερη απόκτηση αυτών των εννοιών. Επίσης, σύμ-

φωνα με τον Vygotsky (1978), τα αποτελέσματα αυτά, δεν επιτυγχάνονται μόνο μέσα από τη σχολική εκπαίδευση, ή, γενικά, από την καθοδήγηση οποιουδήποτε ενήλικα, αλλά ακόμα και από τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Δηλαδή, η δράση, ο λόγος ή οι προτάσεις του κάθε παιδιού σε μία κοινή δραστηριότητα με άλλα παιδιά, αποτελούν ένα είδος διδασκαλίας και καθοδήγησης του ενός προς το άλλο (Kerwin and Day, 1985).

Εδώ όμως, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, ότι η μάθηση μέσα από τη διδασκαλία, ειδικά σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης, αντί να οδηγήσει το παιδί στην αυτονομία, αντίθετα, επιβάλλει σε αυτό τις απόψεις και τις αξίες μιας αυθεντίας και ενισχύει έτσι τη στασιμότητά του στη φάση της ετερονομίας. Αυτή ήταν η θέση του Piaget το 1932. Εντούτοις, τριάντα χρόνια αργότερα, όταν ήρθε σε επαφή για πρώτη φορά με το τότε νεο-εκδοθέν στα αγγλικά έργο του Vygotsky «*Thought and Language*», δε δίστασε να παραδεχτεί, κάνοντας έτσι μία πρόταση για τη σύνθεση των δύο θεωριών, ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας μπορεί κάλλιστα να αφομοιωθεί από το παιδί, όταν το περιεχόμενο αυτό αποτελεί προέκταση των δικών του αυθόρμητων γνωστικών σχημάτων. Βεβαίως, κατά τον Piaget, δεν προκύπτει επιτάχυνση της ανάπτυξης αν αυτό το περιεχόμενο δεν αφομοιωθεί από το παιδί, αφού δεν προσεγγίζει τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να υπάρξει παρεμπόδιση ή ακόμη και καθυστέρηση της ανάπτυξης (Piaget, 1962). Όμως, παρόμοια θέση αποτελεί και η υπόθεση της ζώνης της προσεγγιστικής ανάπτυξης (*zone of proximal development*) (Vygotsky 1978). Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, το περιεχόμενο της διδασκαλίας θα πρέπει να βρίσκεται μέσα στα πλαίσια αυτής της ζώνης, ώστε να μπορεί να επηρεαστεί θετικά ο ρυθμός ανάπτυξης των νοητικών λειτουργιών του παιδιού.

Φυσικά, η κριτική αυτή αφορά την ανά-

πτύξη των λογικο-μαθηματικών γνωστικών δομών, αλλά, όπως είδαμε παραπάνω, η στενή σχέση των θεωριών του Piaget και του Vygotsky, μας επιτρέπει να υποθέσουμε, ότι τούτο μπορεί να ισχύει και στον τομέα της ηθικής ανάπτυξης. Πράγματι, απρ' όλο που το μεγαλύτερο μέρος του έργου του Vygotsky παραμένει αμετάφραστο από τα ρωσικά, μπορούμε, από αυτό που έχουμε τη διάθεσή μας, να συμπεράνουμε το μεγάλο του ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου. Αυτό που είναι κοινό με τον Piaget, δεν είναι μόνο η μελέτη της ανάπτυξης αυτών των λειτουργιών, αλλά η βαθύτερη αντίληψή τους ότι αυτή η γνωστική ανάπτυξη είναι στενά συνδεδεμένη με την ενεργό προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του. Γνωστή είναι επίσης η θέση του Vygotsky για το ρόλο που παίζει ο πολιτισμός και η κοινωνική γνώση, μέσα από τη γλώσσα, στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Έτσι, γίνεται φανερή η δυνατότητα για επιτάχυνση της ανάπτυξης αυτής με τη χρήση της κατάλληλης διδασκαλίας. Όμως, η αλληλοσυμπλήρωση των δύο θεωριών, όπως τη φανερώνει η αποδοχή της κριτικής του Vygotsky από τον Piaget, επιτρέπει τη διαμόρφωση της υπόθεσης, ότι το ίδιο θα ισχύει και για την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών, που αναφέρονται όχι μόνο στη φυσική, αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ζει το άτομο.

Η διαμόρφωση της υπόθεσης αυτής δεν προκύπτει μόνο από τη σύνθεση των θεωριών του Piaget και του Vygotsky στα θέματα της γλώσσας και της διδασκαλίας, αλλά την επιτρέπουν και ορισμένες βασικές θέσεις της ίδιας της πιαζετικής θεωρίας. Πρώτον, ο Piaget (1932) δεν ξεχωρίζει τις νοητικές λειτουργίες που αναφέρονται στο φυσικό, από αυτές που αναφέρονται στον κοινωνικό κόσμο. Δεύτερον, είναι η θέση της χρονικής καθυστέρησης της ανάπτυξης μεταξύ δράσης και σκέψης (*time lag*), καθυστέρηση που συνεπάγεται ασυ-

νείδητη σκέψη (Piaget, 1976, 1978 και 1980). Η ασυνείδητη σκέψη (*unconscious thinking*), η οποία καθοδηγεί την προσαρμοσμένη δράση, χωρίς όμως η ίδια να είναι συνειδητή, είναι το επίπεδο όπου ο περιοριστικός εξαναγκασμός του ενήλικα (*adult constraint*) επηρεάζει τις γνωστικές διαδικασίες του παιδιού. Από την άλλη μεριά, η ύπαρξη ασυνείδητης σκέψης, θα μπορούσε να θεωρηθεί, μέσα στα πλαίσια μιας καθαρά πιαζετικής θεωρίας και πέρα από την κριτική προσφορά του Vygotsky, ως μία από τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτάχυνση της ανάπτυξης, αφού από εκεί θα ήταν υποχρεωμένος να περάσει και ο ανώτερος τρόπος σκέψης αν παρουσιάζοταν μέσα από οδηγίες ή διδασκαλία (Kavathatzopoulos 1988, σελ. 43-44). Τρίτον, είναι η άποψη του Piaget (1932), ότι ένας κατάλληλος συνεργάτης μπορεί να επιταχύνει την ηθική ανάπτυξη του παιδιού.

Δύο εμπειρικές έρευνες

Με βάση αυτές τις θεωρητικές παρατηρήσεις, μία έρευνα που έγινε το 1986 στην Αθήνα, απόδειξε ότι είναι πράγματι δυνατόν να επιταχυνθεί η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης (Kavathatzopoulos, 1988). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 107 μαθητές της Α και Β τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 6,5-7,5 χρονών. Τα παιδιά αυτά έκριναν ηθικά τις πράξεις των χαρακτήρων των κλασικών ιστοριών του Piaget (1932). Οι ιστορίες παρουσιάστηκαν εικονογραφημένες (Yannopoulos-Mitsacos, 1984). Οι ηθικές έννοιες που εξετάστηκαν, ήταν η «Πρόθεση» και η «Ισότητα». Εννέα ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν συνολικά, χωρισμένες σε τρεις διαφορετικές ομάδες. Οι ιστορίες δύο ομάδων αναφέρονταν με διαφορετικό τρόπο στην έννοια της Πρόθεσης, ενώ οι ιστορίες της τρίτης ομάδας αναφέρονταν στην έννοια της Ισότητας. Σε κάθε έλεγχο για τον καθορισμό της εξελικτικής φάσης του παιδιού, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ιστορίες, μία από κάθε ομάδα. Η στατιστι-

κή ανάλυση, έδειξε ότι η πιστότητα των ελέγχων ήταν ικανοποιητική.

Χαρακτηριστικό των παιδιών, που βρίσκονται στην εξελικτικά κατώτερη ηθική φάση, είναι ότι δε βασίζουν την κρίση τους στις έννοιες της «Πρόθεσης» και της «Ισότητας», παρά, στο μέγεθος των υλικών συνεπειών μιας πράξης ή στις προσταγές και τις ηθικές αξίες μιας αυθεντίας. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά της ανώτερης φάσης λαμβάνουν υπόψη τους την πρόθεση του δράστη όταν κρίνουν τις πράξεις του, ή την αρχή της ισότητας όταν κρίνουν τις σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Ο καθορισμός της εξελικτικής φάσης των παιδιών έγινε με βάση την εξήγηση που τα ίδια έδιναν για να δικαιολογήσουν την κρίση τους, και όχι αν απαντούσαν σωστά ή λάθος.

Στα 77 παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα δόθηκαν απλές οδηγίες, οι οποίες αποτελούνταν από μία απλή παρουσίαση των εννοιών της «Πρόθεσης» και της «Ισότητας», καθώς και μία σύντομη εξήγηση της σημασίας τους. Σε κάθε παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ιστορίες ως παραδείγματα. Στον πρώτο έλεγχο, που έγινε αμέσως μετά τη διδακτική παρέμβαση, (χρησιμοποιήθηκαν 3 διαφορετικές ιστορίες), φάνηκε ότι 86% των παιδιών αυτών, προχώρησαν στην εξελικτικά ανώτερη ηθική φάση, όπου η κρίση τους ήταν βασισμένη στις παραπάνω έννοιες. Ένας νέος έλεγχος, τρεις εβδομάδες αργότερα, έδειξε ότι το ίδιο ποσοστό των παιδιών, παρέμεινε στην ανώτερη φάση, ενώ η ανάπτυξη των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου και δεν έλαβαν καμία οδηγία, ήταν σαφώς μικρότερη. Μόνο 17% των παιδιών αυτών προχώρησαν στην ανώτερη εξελικτικά ηθική φάση κατά την ίδια χρονική περίοδο.

Σε μία άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 1987 στη Στοκχόλμη και στην Ουψάλα, παρατηρήθηκε η ίδια σταθερή ανάπτυξη (Kavathatzopoulos, 1988). Τα 31 παιδιά που έλαβαν μέρος ήταν μαθητές των

σχολικών ή προσχολικών τάξεων, ηλικίας 5 χρονών και 6 μηνών έως 6 χρονών και 10 μηνών. Ο σκοπός της νέας αυτής έρευνας ήταν να μελετήσει το ρόλο που ενδεχομένως παίζει η αυθεντία του εκπαιδευτή. Τα αποτελέσματα όμως έδειξαν ότι δεν έχει μεγάλη σημασία αν το πρόσωπο που παρουσιάζει τις οδηγίες είναι το ίδιο με αυτό που κάνει τους ελέγχους. Έτσι, οι οδηγίες προκάλεσαν παρόμοια ανάπτυξη και στις δύο περιπτώσεις. Το 73% των παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μετάτοπιση προς την ανώτερη φάση κατά τον πρώτο έλεγχο, ενώ τρεις εβδομάδες αργότερα, το ποσοστό αυξήθηκε σε 80%. Για την ομάδα ελέγχου, τα ποσοστά ήταν 75% και 88% αντίστοιχα. Δεν αποδείχτηκε όμως καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό της φάσης ανάπτυξης του κάθε παιδιού ήταν βασισμένα στη θεωρία του Piaget, με τον τρόπο που αυτή ορίζει την αυτονομία και την ετερονομία. Παρ' όλα αυτά, οι δύο φάσεις της ανάπτυξης στις προαναφερθείσες έρευνες, ονομάστηκαν διαφορετικά (κατώτερη: *Objective/Authoritarian*, ανώτερη: *Subjective/Equalitarian*), γιατί δε θεωρήθηκε ότι μελετούσαν πραγματικά τη διάσταση της ηθικής ανάπτυξης από την ετερονομία στην αυτονομία, όπως την εννοεί ο Piaget. Τόσο ο ίδιος, όσο και ο Vygotsky, θεωρούν ότι η ανάπτυξη μπορεί να ξεκινήσει μόνο μέσα από πραγματικές καταστάσεις, όπου και απαιτούνται νέοι τρόποι σκέψης και δράσης. Έτσι, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δεν είναι αρκετά για να επιβεβαιώσουν τις θεωρητικές υποθέσεις που αναφέραμε, παρ' όλο που οι ιστορίες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ίδιες με του Piaget. Όμως, οι ιστορίες αυτές, είναι πάντα υποθετικές, ενώ ο έλεγχος του ρόλου της διδασκαλίας στην πιαζετική ηθική ανάπτυξη και γενικά στη σχέση των απόψεων του Piaget και του Vygotsky, σε αυτόν τον τομέα, απαιτεί το σχεδιασμό και

την πραγματοποίηση νέων ερευνών σε πραγματικές καταστάσεις, όπου, τόσο η σκέψη όσο και η δράση των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alexander R. Biology and the moral paradoxes. *J. Social Biol. Struct.*, 1982, 5, 389-395.
- Althousser L. Ideologi och ideologiska statsapparater. (Noter för en undersökning). In *Filofofi fran proletär klass-standpunkt*. Lund, Bo Cavefors, 1976.
- Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα, Πάπυρος, 1975.
- Kavathatzopoulos I. *Instruction and the development of moral judgment*. Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1988.
- Kerwin M.L.E. & Day J.D. Peer influences on cognitive development. In J.B. Pryor & J.D. Day (Eds), *The development of social cognition*. New York, Springer-Verlag, 1985.
- Kohlberg L. *The philosophy of moral development*. San Francisco, Harper & Row, 1981.
- Kohlberg L. *The psychology of moral development*. San Francisco, Harper & Row, 1984.
- Kohlberg L. The just community: Approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J., LEA, 1985.
- Lickona T. The acceleration of children's judgments about responsibility. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Albany, 1971.
- Marx K. *Kapitalet. Vol. I*. Lund, Bo Cavefors, 1867/1969.
- Marx K. Preface to «A critique of political economy». In D. McLellan (Ed) *Karl Marx: Selected writings*. Oxford, Oxford Univ. Press, 1859/1977.
- Piaget J. *The moral judgment of the child*. London, RKP, 1932.
- Piaget J. *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge, Mass, MIT, 1962.
- Piaget J. *The grasp of consciousness*. London, RKP, 1976.
- Piaget J. *Success and understanding*. London, RKP, 1978.
- Piaget J. *Experiments in contradiction*. Chicago, Chicago Univ. Press, 1980.
- Πλάτων. *Μένων*. Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1986.
- Πουλαντζάς Ν. *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*. Αθήνα, Θεμέλιο, 1978.
- Σπινόζα. *Ηθική*. Αθήνα, Αναγνωστίδης, 1965.
- Therborn B. *Vad ar bra varderingar varda?* Lund, Bo Cavefors, 1973.
- Therborn G. *Maktens ideologi och ideologins makt*. Lund, Zenit, 1981.
- Vygotsky L.S. *Thought and language*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1978.
- Weber M. *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Uppsala, Argos, 1934/1979.
- Yannopoulos-Mitsacos J. Relationships of parental attitudes to moral development of a selected group of greek children, age 5,0-6,0. Unpublished doctoral dissertation, Ball State University, Muncie, Indiana, 1984.