

Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας: Ένα λησμονημένο αναπτυξιακό φαινόμενο

Ευαγγελία Π. Γαλανάκη

Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας είναι ένα μάλλον λησμονημένο θέμα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Μέχρι τώρα έχει δοθεί έμφαση στον εγωκεντρισμό του νηπίου, του βρέφους και του εφήβου και, όπως θα γίνει φανερό στο παρόν άρθρο, δεν υπάρχουν πρόσφατες συστηματικές ερευνητικές εργασίες σχετικά με το θέμα αυτό. Ο ίδιος ο Jean Piaget, που είναι ο εισηγητής της έννοιας του εγωκεντρισμού, δεν συζήτησε καθόλου στα γραπτά του την ύπαρξη του φαινομένου αυτού στα παιδιά σχολικής ηλικίας, που διανύουν το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης. Το κενό αυτό κάλυψε τη δεκαετία του 1970 ο μαθητής του Piaget, ο Αμερικανός κλινικός ψυχολόγος David Elkind, τις απόψεις του οποίου θα παρουσιάσουμε εδώ. Για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου του εγωκεντρισμού εκτίθενται επιπλέον με συντομία η έννοια του εγωκεντρισμού γενικά, καθώς και τα χαρακτηριστικά, οι κυριότερες εκδηλώσεις και ο τρόπος υποχώρησης του φαινομένου αυτού καθ' όλη την πορεία της ανάπτυξης, από τη βρεφική μέχρι και την εφηβική ηλικία, όπως τα περιέγραψαν ο Piaget (1926· 1928 1929· 1930· 1932) και ο Elkind (1967· 1970· 1978). Τέλος, προτείνονται παιδαγωγικές εφαρμογές σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να μειώνει τον εγωκεντρισμό των μαθητών του και να υποβοηθά την ταχύτερη μετάβασή τους σε ανώτερα επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης.

Εισαγωγή: Έννοια του εγωκεντρισμού γενικά, πηγή, υποχώρηση

Η έννοια του εγωκεντρισμού κατέχει κεντρική θέση στα έργα της πρώτης περιόδου του μεγάλου Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (1926-1928-1929-1930-1932) και ορίζεται ως *αποτυχία διαφοροποίησης υποκειμένου-αντικειμένου*, "μια αδιαφοροποίητη κατάσταση πριν την κατάρκτηση των πολλαπλών προοπτικών" (Inhelder & Piaget, 1958, σελ. 345). Το άτομο βλέπει τον κόσμο κάνοντας χρήση μίας μόνον οπτικής γωνίας, της δικής του, χωρίς να έχει επίγνωση ότι έχει "αιχμαλωτιστεί" από τη δική του οπτική γωνία και ότι υπάρχουν και άλλες οπτικές. Δεν είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πολλαπλές οπτικές ταυτόχρονα. Ο εγωκεντρισμός περιορίζει τη δυνατότητα για γνώση όχι μόνον του εξωτερικού αλλά και του εσωτερικού κόσμου: το άτομο δεν είναι σε θέση να κατανοεί ούτε και τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα.

Ο όρος "εγωκεντρισμός" είναι ίσως παραπλανητικός, εφόσον δεν έχει ηθικό-αξιολογικό περιεχόμενο (δεν αφορά τον εγωισμό), αλλά δηλώνει ένα *φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο*. Σε μεταγενέστερο έργο του, ο Piaget (1951, σελ. 285) θεώρησε "ατυχή" τον όρο αυτόν, εξαιτίας της αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης που ενέχει και άρχισε να χρησιμοποιεί συχνά στη θέση του τον όρο "επικέντρωση".

Στο πλαστικό μοντέλο η ανάπτυξη προχωρεί ως μια σειρά διαδοχικών καταστάσεων *ισορροπίας-έλλειψης ισορροπίας* ανάμεσα στην *αφομοίωση*, δηλαδή την προσαρμογή της πραγματικότητας στις υπάρχουσες νοητικές δομές, και στη *συμμόρφωση*, δηλαδή την προσαρμογή των νοητικών δομών στα δεδομένα της πραγματικότητας. Ο εγωκεντρισμός αποτελεί μια έκφραση του μοντέλου αυτού. Στην αρχή κάθε σταδίου γνωστικής ανάπτυξης (αισθησιοκινητικού, προλογικού, συγκεκριμένης σκέψης και τυπικής αφαιρετικής σκέψης), οι γνωστικές ικανότητες δεν είναι πλήρως αποκρυσταλλωμένες και κατακτημένες και το άτομο δεν μπορεί ακόμη να τις χειριστεί ικανοποιητικά, με συνέπεια να γίνονται πηγές εκδήλωσης εγωκεντρικών σφαλμάτων. Ο Piaget έγραφε σχετικά (1967, σελ. 64): "Κάθε καινούργια νοητική ικανότητα αρχίζει να δημιουργείται καθώς ενσωματώνει τον κόσμο μέσω μιας διαδικασίας *εγωκεντρικής αφομοίωσης*. Με την πάροδο του χρόνου όμως επιτυγχάνεται η ισορροπία, μέσω της *αντισταθμιστικής συμμόρφωσης* με την πραγματικότητα".

Η υποχώρηση του εγωκεντρισμού γίνεται σε κάθε ηλικία με την *αποκέντρωση* της σκέψης, μια διαδικασία που ορίστηκε από τον Piaget

(1958, σελ. 345) ως η "συνεχής επανεστίαση της οπτικής μας γωνίας". Η αποκέντρωση διευκολύνεται από δύο παράγοντες: (α) τη βιολογικά καθορισμένη ωρίμανση των νοητικών δομών και (β) την κοινωνική εμπειρία. Το αναπτυσσόμενο άτομο ξεπερνά βαθμιαία τον εγωκεντρισμό του σταδίου στο οποίο βρίσκεται, με τη μετάβαση όμως στο επόμενο στάδιο βιώνει έναν άλλο "ανώτερου επιπέδου" εγωκεντρισμό, καθώς οι νοητικές δομές που επιτρέπουν στο άτομο να ξεπεράσει την κατώτερη μορφή του εγωκεντρισμού είναι εκείνες ακριβώς που, κατά ένα διαλεκτικό τρόπο, το εγκλωβίζουν σε μια καινούργια, ανώτερη μορφή. Προσφύζ, το φαινόμενο αυτό έχει χαρακτηριστεί (Flavell, 1963, σελ. 224) ως "η παλίνδροια και άμπωτη του εγωκεντρισμού κατά μήκος της οντογενετικής ανάπτυξης".

Ο εγωκεντρισμός της βρεφικής και της νηπιακής ηλικίας

Στην αρχή της ζωής, το βρέφος αδυνατεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από το περιβάλλον και, ταυτόχρονα, δεν έχει επίγνωση του εαυτού του. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι δύο αδιαφοροποίητες διαδικασίες. Δεν έχει κατακτηθεί ακόμη η έννοια της μονιμότητας του αντικειμένου. Η πρώτη διαδικασία αποκέντρωσης λαμβάνει χώρα κατά το τέλος της βρεφικής ηλικίας που συμπίπτει και με το τέλος του αισθησιοκινητικού σταδίου γνωστικής ανάπτυξης, καθώς το νήπιο πλέον διαφοροποιεί σταδιακά τον εαυτό του από το περιβάλλον και τον τοποθετεί σε ένα πεδίο που είναι οργανωμένο από άποψη χώρου και αιτίας και που αποτελείται από μόνιμα αντικείμενα και άλλα πρόσωπα που του μοιάζουν. Το αποτέλεσμα αυτής της πρώτης αποκέντρωσης είναι ο σταδιακός συντονισμός της αισθησιοκινητικής συμπεριφοράς (ισορροπία). Με τη συμβολική λειτουργία στην αρχή της νηπιακής ηλικίας και ταυτόχρονα του προλογικού σταδίου γνωστικής ανάπτυξης, το νήπιο αποκτά μια στοιχειώδη εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου. Ωστόσο, εγκλωβίζεται τώρα σε έναν *αναπαραστασιακό-συμβολικό* εγωκεντρισμό, καθώς αδυνατεί να διαφοροποιήσει το σύμβολο από το αντικείμενο στο οποίο αυτό αναφέρεται και πιστεύει, για παράδειγμα, ότι οι λέξεις φέρουν και τις ιδιότητες του αντικειμένου που αντιπροσωπεύουν (έλλειψη ισορροπίας). Στο στάδιο αυτό, ο εγωκεντρισμός αφορά κυρίως το λόγο και την επικοινωνία με τους άλλους: το παιδί αδυνατεί να κατανοήσει την οπτική γωνία του άλλου (είναι γνωστό το πείραμα με τα τρία

βουνά, Piaget, 1956) και να προσαρμόσει το λόγο του στις ιδιαιτερότητες του ακροατή (Piaget, 1926). Ωστόσο, υπήρξαν ερευνητικά ευρήματα που αμφισβήτησαν τις απόψεις αυτές του Piaget (για μια παρουσίαση τέτοιων ευρημάτων βλέπε Donaldson, 1991).

Αν και οι μορφές του εγωκεντρισμού του προλογικού σταδίου είναι χαρακτηριστικές κυρίως του νηπίου, ωστόσο, στο στάδιο αυτό εξακολουθούν να βρίσκονται πολλά παιδιά μέχρι το 8ο ή ακόμη και το 9ο έτος της ηλικίας τους, δηλαδή μέχρι και την πρώτη σχολική ηλικία. Ειδικότερα, βρίσκονται στη δεύτερη περίοδο του προλογικού σταδίου, την περίοδο της διαισθητικής σκέψης. Πρόκειται για μεταβατικό στάδιο, στο οποίο το παιδί μπορεί, κατά τρόπο διαισθητικό, να δώσει απαντήσεις ενδεικτικές του επόμενου σταδίου, δηλαδή του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης. Οι απαντήσεις αυτές μπορεί να είναι σωστές, αλλά το παιδί δυσκολεύεται να τις αιτιολογήσει.

Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας: Πηγή, κύρια χαρακτηριστικά και εκδηλώσεις

Με την εμφάνιση της συγκεκριμένης σκέψης στην αρχή της σχολικής ηλικίας, το παιδί χρησιμοποιεί τις λογικές νοητικές πράξεις, οι οποίες είναι "αναστρέψιμες, εσωτερικευμένες στη σκέψη δράσεις, οργανωμένες σε ολικές δομές" (Inhelder & Piaget, 1958). Κατανοεί τις τάξεις και τα επιμέρους στοιχεία που τις αποτελούν, μπορεί να κάνει σειροθέτηση βασιζόμενο σε σχέσεις μεγέθους και αποκτά σταδιακά την έννοια της διατήρησης των φυσικών μεγεθών με την εξής σειρά: ποσότητας, βάρους, όγκου. Επίσης, η σκέψη του αποκτά αναστρεψιμότητα, για παράδειγμα κατανοεί ότι η συνένωση δύο τάξεων ("αγόρια" και "κορίτσια") για να αποτελέσουν μια ανώτερη τάξη ("παιδιά") ανυψώνεται με την αφαίρεση της μίας από τις δύο επιμέρους τάξεις, καθώς και ότι για κάθε πράξη (π.χ. $4 \times 2 = 8$) υπάρχει και η αντίστροφη ($8 : 4 = 2$ ή $8 : 2 = 4$) που την εκμηδενίζει ή την ισοσταθμίζει. Έτσι, είναι σε θέση να αναγνωρίζει ότι εάν το ίδιο έχει έναν αδελφό, τότε και ο αδελφός του έχει αδελφό, πράγμα που αδυνατούσε να κάνει στο προηγούμενο στάδιο. Η σκέψη του παιδιού δεν εστιάζεται σε ένα μόνον χαρακτηριστικό κάθε φορά, αλλά επιτρέπει στο παιδί να λαμβάνει υπόψη του δύο διαστάσεις ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, στο γνωστικό έργο στο οποίο ζητείται από το παιδί να δηλώσει εάν η ποσότητα του υγρού, ύστερα από τη μεταφορά

του από το υψηλό στο πλατύ δοχείο, παραμένει η ίδια ή όχι, το παιδί της σχολικής ηλικίας κατορθώνει σταδιακά να αποκεντρώνει τη σκέψη του από την εστίαση στη μία ή στην άλλη διάσταση, το ύψος ή το πλάτος, και να λαμβάνει υπόψη του ταυτόχρονα και τις δύο, ώστε να δίνει τη σωστή απάντηση. Αυτό, κατ' επέκταση, σημαίνει και ότι το παιδί μπορεί να διατηρεί τόσο το σύμβολο όσο και το αντικείμενο στο οποίο αυτό αναφέρεται. Όλες αυτές οι κατακτήσεις διευκολύνουν την υποχώρηση του αναπαραστασιακού εγωκεντρισμού.

Οι λογικές νοητικές πράξεις είναι νοητικά εργαλεία των οποίων τα παράγωγα δεν ταυτίζονται με τα δεδομένα της πραγματικότητας. Το παιδί όμως, που είναι ένας πρωτόπειρος χειριστής των εργαλείων αυτών, εγκλωβίζεται σε ένα άλλο είδος εγωκεντρισμού· αδυνατεί να διαφοροποιήσει ανάμεσα στα νοητικά παράγωγα και στα εμπειρικά δεδομένα ή, με άλλα λόγια, ανάμεσα σε αυτό που σκέπτεται και σε αυτό που αντιλαμβάνεται. Αυτές οι "υποθετικές πραγματικότητες", κατά την έκφραση του Elkind (1970), είναι υποθέσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά με βάση περιορισμένο αριθμό πληροφοριών και τις οποίες δεν αλλάζουν εν όψει καινούργιων και αντιφατικών στοιχείων. Η διαφορά των υποθετικών πραγματικοτήτων από ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, όπως οι παραληρηματικές ιδέες, είναι ότι οι πρώτες πηγάζουν από την εμφάνιση των νέων γνωστικών ικανοτήτων, δεν είναι συστηματοποιημένες ούτε έχουν ναρκισσιστικό χαρακτήρα. Επιπλέον, η αντίστοιχη με τις υποθετικές πραγματικότητες συμπεριφορά των παιδιών έχει ένα στοιχείο παιχνιδιού και διασκέδασης, πράγμα που υποδηλώνει ότι πιθανώς το παιδί έχει έναν βαθμό επίγνωσης ότι αυτό που πιστεύει δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Μια από τις πιο χαρακτηριστικές υποθετικές πραγματικότητες απορρέει από την ικανότητα του παιδιού, στα πλαίσια των λογικών νοητικών πράξεων, να ανιχνεύει σφάλματα στους συλλογισμούς των ενηλίκων και επομένως να ανακαλύπτει ότι οι γονείς του δεν είναι παντοδύναμοι, όπως πίστευε όταν ήταν νήπιο. Έτσι, το παιδί μπορεί να πιστεύει, και να δηλώνει, ότι οι ενήλικοι δεν είναι ιδιαίτερα έξυπνοι και ότι για το λόγο αυτό είναι καλύτερα το ίδιο να παραμείνει παιδί· ότι εάν ένας ενήλικος κάνει ένα λάθος που αφορά κάτι συγκεκριμένο, τότε είναι λάθος σε όλα – από εδώ προκύπτει και το πλήθος των ανεκδότων, των μυθιστορημάτων, των κινηματογραφικών ταινιών κλπ. που είναι πολύ δημοφιλή στην ηλικία αυτή και που διακωμωδούν τη "βλακεία" των ενηλίκων, καθώς και

οι παρωδίες ηθών και ιδεών που οι ενήλικοι θεωρούν σοβαρά ακόμη και ιερά: ότι το ίδιο, εφόσον είναι σωστό σε ένα πράγμα, είναι σωστό σε όλα ή σχεδόν σε όλα.

Μια άλλη ένδειξη της ύπαρξης αυτών των υποθετικών πραγματικοτήτων είναι η επιμονή του παιδιού που έκανε μια απαξία και έχει επίγνωση ότι έκανε κάτι που δεν έπρεπε να αρνείται την πράξη του, επινοώντας πολλές φορές δικαιολογίες ή πολύπλοκες ιστορίες τις οποίες υπεραισιάζονται να ήταν αληθινές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το παιδί αρνείται ότι παραβίασε κάποιο κανόνα του σχολείου, βασισμένο, για παράδειγμα, στις συγκεκριμένες λέξεις με τις οποίες ο εκπαιδευτικός διατύπωσε τον κανόνα: το παιδί δηλαδή χρησιμοποιεί ένα "αόφισμα" κατά το κοινώς λεγόμενο. Πολλές συγκρούσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων προκύπτουν από αυτή την άρνηση της ενοχής εκ μέρους του παιδιού και την απαίτηση του ενηλίκου να ομολογήσει το παιδί την πράξη του. Στην περίπτωση αυτή ο ενήλικος αγνοεί ότι πιθανώς για το παιδί η υποθετική πραγματικότητα να είναι η αλήθεια.

Επίσης, οι υποθετικές πραγματικότητες είναι εμφανείς και στα θέματα του παιχνιδιού και της φαντασίας του παιδιού σχολικής ηλικίας. Μολονότι το παιδί εγκαταλείπει πλέον την πίστη στα παραμύθια και ενθαρρύνεται να ανακαλύψει τον πραγματικό κόσμο, ωστόσο έχει την τάση να εξισώνει τις υποθέσεις του με την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, μπορεί να ψάχνει τον κρυμμένο θησαυρό σε μια γωνιά του σχολείου, να οργανώνει μια ολόκληρη εκστρατεία για την ανακάλυψη ενός "άγνωστου" τόπου, να χτίζει ένα φρούριο για να προφυλαχτεί από τους "εχθρούς", και τόσες άλλες δραστηριότητες, ενδεικτικές της αγάπης του παιδιού για το μυστήριο, την περιπέτεια και τη μαγεία. Το παιδί επιδιίδεται σε αυτές παρά τις ενδείξεις για τη ματαιότητά τους που του παρέχουν οι ενήλικοι.

Όπως συμβαίνει με τα περισσότερα αναπτυξιακά φαινόμενα, αυτά τα χαρακτηριστικά του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι δυνατόν να εμφανιστούν περιστασιακά και στους ενηλίκους, αλλά έχουν χαρακτήρα μάλλον συναισθηματικό παρά γνωστικό. Για παράδειγμα, η γνωστή ρήση "ο έρωτας είναι τυφλός", καθώς και η εμμονή στη ρομαντική εικόνα του γάμου, παρά τα δεδομένα που υποστηρίζουν το αντίθετο, εκφράζουν την τάση για εξίσωση των υποθέσεων με την πραγματικότητα: ο ερευνητής που προσκολλάται στην αρχική του αγαπημένη υπόθεση και αρνείται να την αλλάξει παρά τα αντίθετα προς αυτήν δεδομένα: ο φοιτητής που ανακαλύπτει

ένα λάθος, υπαρκτό ή ανύπαρκτο, στα γραπτά ή στις διαλέξεις του καθηγητή του και συμπεραίνει ότι έχει ξεπεράσει τον καθηγητή σε όλα.

Ειδικότερα, ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας είναι εμφανής ακριβώς σε μια πολύ σημαντική κατάρτιση του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης, στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τους κανόνες, πάνω στους οποίους άλλωστε στηρίζεται η επίσημη σχολική εκπαίδευση. Με βάση την έννοια των κανόνων, ο εγωκεντρισμός αυτός λαμβάνει τις ακόλουθες μορφές (Elkind, 1967· 1970· 1978):

(1) *Αποτυχία διαφοροποίησης ανάμεσα στο παροδικό και στο μόνιμο.* Το παιδί αδυνατεί συχνά να διακρίνει ανάμεσα στους παροδικούς και στους μόνιμους κανόνες. Για παράδειγμα, "το να κάνεις ησυχία μέσα στην τάξη" είναι ένας κανόνας που αφορά το συγκεκριμένο χώρο μόνον, αλλά το "ου ψευδομαρτυρήσεις" και το "ου κλέψεις" είναι κανόνες για όλες τις περιστάσεις της ζωής. Ένα παιδί όμως σχολικής ηλικίας είναι δυνατόν να πιστεύει ότι το να πει ψέματα σε ένα είδος περιστάσεων – για παράδειγμα, όταν θέλει να αποκρύψει ότι χτύπησε ένα συμμαθητή του – είναι θεμιτό, ενώ δεν είναι σε ένα άλλο είδος περιστάσεων – για παράδειγμα, όταν έχει πάρει κρυφά ένα αντικείμενο που ανήκει σε κάποιον άλλο. Επίσης, είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός, ενώ έχει καταφέρει να φτάσει σε μια συμφωνία με τους μαθητές του για έναν κανόνα που θα εφαρμόζεται εφεξής μέσα στην τάξη, να παρατηρήσει ότι σε σύγχορο χρονικό διάστημα οι μαθητές φαίνεται να έχουν "ξεχάσει" τη συμφωνία αυτή και να συμπεριφέρονται αντίθετα με τον κανόνα. Συνήθως, σε τέτοιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός αποδίδει εσφαλμένα τη συμπεριφορά των μαθητών σε εσκεμμένη προσπάθειά τους να "κάνουν αταξίες" και να τον εξυπατίσουν.

(2) *Αποτυχία διαφοροποίησης ανάμεσα στο υποκειμενικό και στο αντικειμενικό.* Το παιδί αδυνατεί να διακρίνει ανάμεσα στην υπόθεση που έχει διαμορφώσει και υποστηρίζει και σε αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να κάνει τα γεγονότα να ταιριάζουν στην υπόθεση αυτή (αφομοίωση), ενώ θα έπρεπε να τροποποιήσει την υπόθεση για να ταιριάζει στα γεγονότα (συμμόρφωση). Για παράδειγμα, σε ένα γνωστικό έργο, ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο λύσεις, την Α ή τη Β, ενός προβλήματος. Τα δεδομένα που δίνονταν στο παιδί ήταν ασαφή, με αποτέλεσμα η απάντηση του παιδιού να είναι σε μεγάλο βαθμό υποθετική. Όταν στη συνέχεια δόθηκαν στο παιδί στοιχεία που υποστήριζαν πλέον σαφώς την αντίθετη

λύση από αυτήν που επέλεξε, διαπιστώθηκε ότι πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας τροποποίησαν, στην ουσία διαστρέβλωσαν, τα δεδομένα ώστε να επιβεβαιώσουν την αρχική τους απάντηση, δηλαδή την υπόθεση που είχαν στο νου τους (Peel, 1960). Σε ένα άλλο πείραμα (Weir, 1964), δόθηκαν σε παιδιά 4 έως 17 ετών ένα γνωστικό έργο, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά έπρεπε, με βάση τις πιθανότητες, να μάθουν ποιος από τους τρεις μοχλούς ενός μηχανήματος έδινε τις περισσότερες αμοιβές (γλυκά): ο πρώτος έδινε αμοιβή στο 66% των περιπτώσεων, ο δεύτερος στο 33% και ο τρίτος δεν έδινε ποτέ καμία αμοιβή. Τα νήπια ηλικίας 4 έως 6 ετών έλυσαν εύκολα το πρόβλημα κατά τρόπο διαισθητικό, χωρίς να χρειαστεί να κάνουν κάποια ιδιαίτερη γνωστική επεξεργασία. Οι έφηβοι το έλυσαν επίσης, αφού πρώτα διατύπωσαν υποθέσεις και τις έλεγξαν συστηματικά. Τα παιδιά όμως που ήταν στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης είχαν πολλές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, επέμεναν στις εσφαλμένες υποθέσεις τους και κατηγορούσαν το μηχάνημα για την αδυναμία τους να φτάσουν στη λύση.

(3) *Αποτυχία διαφοροποίησης ανάμεσα στο ατομικό και στο καθολικό.* Το παιδί αδυνατεί να διακρίνει ανάμεσα στους κανόνες για τους λίγους και στους κανόνες για τους πολλούς. Αυτή η γνωστική αδυναμία είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να ερμηνεύσουν πολλές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο: τη δυσκολία εκμάθησης από το παιδί των κανόνων και των εξαιρέσεών τους στη γραμματική ή στην αριθμητική: τις συχνές διαμαρτυρίες του παιδιού ότι αδικείται όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε έναν άλλο μαθητή να μοιράσει τα τετράδια. Η αδυναμία αυτή είναι υπεύνηνη για πλήθος συγκρούσεων των μαθητών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και έχει άμεση σχέση με το στάδιο ηθικής ανάπτυξης του παιδιού το οποίο, σύμφωνα με το διακεκριμένο μελετητή της ηθικής ανάπτυξης Lawrence Kohlberg (1964), είναι το στάδιο της συμβατικής ηθικής ("ηθική του καλού παιδιού" και "ηθική της έννομης τάξης"). Η υπακοή στους κανόνες είναι, κατά την αντίληψη των παιδιών, ένα σημαντικό καθήκον τους και αυτό όχι γιατί σέβονται τη νοημοσύνη των ενηλίκων, αλλά γιατί οι ενήλικοι έχουν την εξουσία. Η συνείδηση του παιδιού είναι περισσότερο εξωτερική παρά εσωτερική: ως θυμηθούμε το γρύλο που εκτελεί χρέη συνείδησης του Πινόκιο. Η παραβίαση των κανόνων δεν θεωρείται από τα παιδιά τόσο θέμα ηθικό όσο απόδειξη ότι είναι πιο "έξυπνα" από τους ενηλίκους.

Υποχώρηση του εγωκεντρισμού της σχολικής ηλικίας και εμφάνιση του εφηβικού εγωκεντρισμού

Η εμφάνιση της τυπικής αφαιρετικής σκέψης, στο 12ο έτος περίπου, σημαίνει ότι ο έφηβος μπορεί πλέον να χρησιμοποιεί την προτασιακή λογική, δηλαδή ένα δευτεροβάθμιο σύστημα, το οποίο του επιτρέπει να καθιστά τον εαυτό του αντικείμενο της σκέψης του· να αντιστρέφει το πραγματικό και το πιθανό, θεωρώντας την πραγματικότητα ως μία περίπτωση σε μια ολόκληρη σειρά πιθανών λύσεων· να κάνει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των παραγόντων και να προσδιορίζει σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος μέσα από την επιστημονική-πειραματική μέθοδο. Έτσι, αρχίζει να ελέγχει τις υποθέσεις του σε σχέση με την πραγματικότητα και να ανακαλύπτει τον αυθαίρετο χαρακτήρα τους, αλλά και να διατυπώνει για πρώτη φορά υποθέσεις αντίθετες με την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να ξεπερνά τον εγωκεντρισμό των υποθετικών πραγματικοτήτων.

Ωστόσο, οι τυπικές αφαιρετικές ικανότητες, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες βιοσωματικές αλλαγές της ήβης, οδηγούν τον έφηβο να εστιάζεται στον εαυτό του και γίνονται πηγή ενός ανώτερου επιπέδου εγωκεντρισμού. Επειδή οι νέες αυτές ικανότητες δεν είναι πλήρως κατακτημένες, οδηγούν τον έφηβο στην αποτυχία διαφοροποίησης ανάμεσα στη δική του οπτική γωνία και στην οπτική γωνία της κοινωνίας που ελπίζει ότι θα αναμορφώσει, καθώς και σε έναν αφελή ιδεαλισμό και σε μια μη ρεαλιστική παντοδυναμία (Inhelder & Piaget, 1958). Ο Elkind (1967, 1978) περιέγραψε τις δύο κύριες εκδηλώσεις του εγωκεντρισμού στην εφηβική ηλικία, οι οποίες είναι: (α) Το "φανταστικό ακροατήριο", κατά το οποίο ο έφηβος πιστεύει ότι οι άλλοι γύρω του τον επικρίνουν ή τον θαυμάζουν στον ίδιο βαθμό και με την ίδια συχνότητα που εκείνος επικρίνει ή θαυμάζει τον εαυτό του, νιώθει δηλαδή ότι είναι διαρκώς στο επίκεντρο της προσοχής των άλλων· και (β) ο "προσωπικός μύθος", δηλαδή η πίστη του εφήβου ότι είναι μοναδικό-ξεχωριστό άτομο – τα συναισθήματα και οι σκέψεις του είναι μοναδικά και ανεπανάληπτα και κανείς δεν μπορεί να τον καταλάβει πραγματικά –, παντοδύναμο – μπορεί να καταφέρει οτιδήποτε θελήσει – και άτρωτο – τίποτε δεν μπορεί να τον βλάψει (Γαλανάκη, 1996α, 1996β). Αυτού του είδους ο εγωκεντρισμός μπορεί να κάνει την εμφάνισή του ήδη από το 11ο ή το 12ο έτος και υποχωρεί προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας με την αποκέντρωση μέσω

δύο οδών, την ωρίμανση των νοητικών δομών και την κοινωνική εμπειρία, ιδίως μέσα από τις ομάδες των συνομηλίκων.

Παιδαγωγικές εφαρμογές της θεωρίας περί εγωκεντρισμού με έμφαση στη σχολική ηλικία

Η γενικότερη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού έχει ευρύτατες εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις διδακτικές μεθόδους. Ειδικότερα, για το θέμα του εγωκεντρισμού του παιδιού, εκτός από τα όσα εκτέθηκαν παραπάνω, θα παρουσιαστούν ακόμη μερικά στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για να κατανοεί και να μειώνει τον εγωκεντρισμό των μαθητών του. Πολλά από αυτά τα στοιχεία ισχύουν για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

(α) *Γνώση και κατανόηση του φαινομένου του εγωκεντρισμού.* Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι ο εγωκεντρισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο που μπορεί να ερμηνεύσει πλήθος συμπεριφορών του αναπτυσσόμενου ατόμου. Πολλές από αυτές φαίνονται στους ενήλικους ανώριμες, ακατανόητες ή ακόμη και ανόητες, αποκτούν όμως νόημα όταν θεωρηθούν εκδηλώσεις αυτού του φαινομένου.

(β) *Εκπαίδευση του μαθητή στην ικανότητα να "έρχεται στη θέση" των άλλων.* Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ως γενικό στόχο του να υποβοηθά και να ενθαρρύνει το μαθητή να έρχεται στη θέση των άλλων, να υιοθετεί και άλλες οπτικές γωνίες εκτός από τη δική του, καθώς, όπως αναφέραμε παραπάνω, ο εγωκεντρισμός ξεπερνιέται, τουλάχιστον εν μέρει, με την κοινωνική εμπειρία. Οι ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες επιτρέπουν στο παιδί να έρχεται σε επαφή με τις οπτικές γωνίες των άλλων και να παρατηρεί ομοιότητες και διαφορές με τη δική του. Ο στόχος αυτός του εκπαιδευτικού μπορεί να επιτυγχάνεται με δύο τρόπους:

(i) Με κάθε ευκαιρία με τις συνήθεις καθημερινές δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη. Οι εγωκεντρικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές πρέπει να γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης και πρόκλησης, μέσα από την παροχή πραγματικών στοιχείων που έρχονται σε αντίθεση και κλονίζουν αυτές τις πεποιθήσεις και συμπεριφορές, με άλλα λόγια, που αποδεικνύουν το μη ρεαλιστικό χαρακτήρα τους. Με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, το παιδί αρχίζει να νιώθει, συνειδητά ή μη συνειδητά, ότι κάτι δεν πηγαίνει καλά, να βιώνει, κατά την άποψη του Piaget

(1928), ένα σοκ καθώς η σκέψη του έρχεται σε επαφή με αυτή των άλλων, μια έλλειψη ισορροπίας που καλείται το γνωστικό του σύστημα να ξεπεράσει αναπτύσσοντας καινούργιες διεργασίες προσαρμογής ή, αλλιώς, μια αγχογόνο κατάσταση που διευκολύνει τους γνωστικούς μετασχηματισμούς (Sigel, 1969). Η μετάβαση από τον εγωκεντρισμό στην κοινωνιοκεντρική σκέψη γίνεται μέσω της αντιπαράθεσης του παιδιού με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον, με τους ανθρώπους γύρω του αλλά και με το μαθησιακό υλικό που αφορά τόσο τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες όσο και τα κοινωνικά θέματα. Η αντιπαράθεση αυτή πρέπει να είναι σύστοιχη με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητή από το παιδί και να αφομοιωθεί στις υπάρχουσες νοητικές δομές του. Για το λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τη θεωρία του Piaget και γενικότερα τις απόψεις για την ανάπτυξη του παιδιού που βασίζονται στη θεωρία αυτή. Επιτυχημένη αντιπαράθεση σημαίνει ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός παρέχει στο παιδί ευκαιρίες να χειρίζεται συγκεκριμένο υλικό, ώστε να μην αποτελεί το παιδί έναν παθητικό δέκτη πληροφοριών, αλλά να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση. Στα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, η συνεργασία, η ανάπτυξη επιχειρημάτων στις συζητήσεις και η έκφραση της προσωπικής άποψης είναι μερικοί ακόμη από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους μείωσης του εγωκεντρισμού.

(ii) Με την οργάνωση ειδικών δραστηριοτήτων, όπως είναι οι λεκτικές ασκήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι θεατρικές παραστάσεις κ.ά. (Muuss, 1988), στις οποίες το παιδί έρχεται, κατά τρόπο οργανωμένο, συστηματικό και συνήθως ιδιαίτερα ευχάριστο στη θέση ενός άλλου προσώπου, φανταστικού ή πραγματικού. Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορεί να υπάρξει άμεση διόρθωση της οπτικής γωνίας του παιδιού μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους του.

(γ) *Αποφυγή της προσήλωσης στην αυθεντία.* Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να προβάλλει τον εαυτό του ως πηγή κάθε ηθικής συμπεριφοράς και κάθε αλήθειας, με ένα λόγο να προβάλλεται ως αυθεντία. Πέρα από το ότι η αυθεντία αποθαρρύνει την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό των παιδιών, ενισχύει τον εγωκεντρισμό τους (Piaget, 1969/1979), διότι ωθεί τα παιδιά στη μετάβαση από την εγωκεντρική κατάσταση της απόλυτης κατάφασης του εαυτού στην άνευ όρων κατάφαση-αποδοχή μιας αλλότριας ταυτότητας, δηλαδή των αξιών και στάσεων

της αυθεντίας. Η συνεργασία όμως και η γόνιμη ανταλλαγή απόψεων μέσα στην τάξη διευκολύνει το παιδί να ξεπεράσει τον εγωκεντρισμό του.

(δ) *Επίγνωση από τον εκπαιδευτικό των δικών του εγωκεντρικών τάσεων.* Σε όλη αυτήν την προσπάθεια, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται από καιρό σε καιρό να κάνει ενδοσκόπηση για να διαπιστώνει τυχόν αναβίωση δικών του εγωκεντρικών τάσεων. Το σύνθημα εγωκεντρικό σφάλμα του εκπαιδευτικού είναι ότι, κατ' αναλογία με το παιδί σχολικής ηλικίας, προβάλλει τα νοητικά του παράγωγα στον εξωτερικό κόσμο και εξισώνει τα παράγωγα αυτά με την πραγματικότητα (Elkind, 1970). Έτσι, δεν μπορεί πολλές φορές να έλθει στη θέση του παιδιού και να αναγνωρίσει ότι το παιδί βλέπει τον κόσμο διαφορετικά από αυτόν και ότι πρέπει να διδάξει αυτό που έχει πραγματικά ανάγκη το παιδί και όχι αυτό που εκείνος πιστεύει κατάλληλο να διδαχτεί. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να προσανατολίζεται, μεταξύ άλλων, και σε αυτό το στόχο. Όπως τονίσαμε και παραπάνω, ο εγωκεντρισμός, με άλλα λόγια η επικέντρωση σε μία μόνον οπτική γωνία, δεν μας εγκαταλείπει ποτέ, έχουμε όμως ως ενήλικαι τη δυνατότητα να τον συνειδητοποιούμε και να μην τον αφήνουμε να παρεμποδίζει τη λειτουργικότητά μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γαλανάκη, Ε. Π. (1996α). Το "φανταστικό ακροατήριο" και ο "προσωπικός μύθος": Μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση των δύο εκδηλώσεων του εφηβικού εγωκεντρισμού. *Ψυχολογία*, 3(3), 1-19.

Γαλανάκη, Ε. Π. (1996β). Ο εγωκεντρισμός της εφηβικής ηλικίας: Το φανταστικό ακροατήριο και ο προσωπικός μύθος σε σχέση με τη βιοσοματική ανάπτυξη και τη γνωστική ανάπτυξη. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών* (επιμέλεια: Σ. Βουσιάδου), Αθήνα: Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1978)

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.

Elkind, D. (1970). *Children and adolescents. Interpretive essays on Jean Piaget* (3rd. ed.). New York: Oxford Universities Press.

Elkind, D. (1978). The child's reality: Three developmental themes. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. (1963). The developmental psychology of Jean Piaget. Princeton, NJ: Princeton Universities Press.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to

adolescence. An essay on the construction of formal operational structures. New York: Basic Books.

Kohlberg, L. H. (1964). Development of moral character and moral ideology. Στο M. I. Hoffman & L. W. Hoffman (επιμέλεια), *Review of child development research. Vol. 1*. New York: Russell-Sage Foundation.

Muuss, R. E. (1988). *Theories of adolescence* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Peel, E. A. (1960). *The pupil's thinking*. London: Oldbourne.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1951). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Random House.

Piaget, J. (1979). Ψυχολογία και παιδαγωγική (μτφ. Α. Βαρβεριδής). Αθήνα: Νέα Σύνορα-Αιβάνης. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1969).

Sigel, I. E. (1969). The Piagetian system and the world of education. Στο D. Elkind & J. H. Flavell (επιμέλεια), *Studies in cognitive development* (σελ. 465-489). New York: Oxford University Press.

Weir, W. M. (1964). Developmental changes in problem-solving strategies. *Psychological Review*, 71, 473-490.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe the concept, the source, the characteristics and the main manifestations of a rather forgotten issue in child development, namely egocentrism in school-age children, according to David Elkind's theory. Egocentrism takes on a unique form in each stage of cognitive development and constitutes a negative but necessary by-product of each stage. First, we describe briefly the concept, the source and the decline of egocentrism in general, as well as those of the sensorimotor and the preoperational egocentrism. Then, the association between egocentrism in school-age children and the concrete operational abilities is discussed. The "assumptive realities", that is the inability to distinguish between the products of thought and the perceptual data, is analysed as the main characteristic of concrete operational egocentrism. This form of egocentrism manifests itself as a differentiation failure between the transient and the abiding rules, between the subjective and the objective rules, and between the particular and the universal rules. With the emergence of formal operational abilities, children

become able to decentrate their thought by testing hypotheses against reality and discovering their arbitrary nature. Finally, several educational implications, that is ways through which the educator can reduce his/her students' egocentrism and facilitate their transition in higher levels of cognitive functioning, are suggested.

Ευαγγελία Π. Γαλανάκη
Ειδική Επιστήμων (Π. Δ. 407)
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε.
Πανεπιστήμιο Αθηνών