

Η πρόκληση του Βυγκότσκι*

Τζέρομ Μπρούνερ

Κάποτε στα μισο-αστεία και μισο-σοβαρά γινόταν κάποια διάκριση ανάμεσα στην παλαιο-παβλοφική και τη νεο-παβλοφική ψυχολογία, αυτά στα τέλη της δεκαετίας του '50. Ως τα τότε γνωρίζαμε μονάχα την παλαιο-παβλοφική. Ίσως γιατί η νεο-παβλοφική... ακόμα ήταν, αγέννητη. Ή επειδή τα όσα ακούγονταν τότε σχετικά με τον ύστερο Παβλόφ, και μάλιστα από δεύτερο χέρι, τον κάνανε να φαίνεται ξεχωριστός. Ο πραγματικός Παβλόφ ήταν αυτός που είχε διατυπώσει τη θεωρία των εξαρτημένων αντακλαστικών — και αυτό με το οποίο είχε ασχοληθεί κατέληξε να ονομαστεί «κλασική εξάρτηση» για να γίνει η διάκριση από τις μεταγενέστερες έννοιες της ενόργανης (instrumental) και της συντελεστικής (opérant) εξάρτησης. Κεντρική ιδέα της όλης συλλογιστικής ήταν η παρακάτω: Ένα εξαρτημένο ερέθισμα μπορεί ν' αναπληρώσει κάποιο προηγούμενο μη εξαρτημένο — ένα καμπανάκι που συνήθως συνδεόταν με το φαγητό, μπορεί να προκαλέσει το φαινόμενο της σιελόρροιας που στην προηγούμενη φάση προκαλούσε το ίδιο το φαγητό. Νομίζω πως ήταν ο Έντγουαρντ Τόλμαν (Edward Tolman) που πρώτος χαρακτήρισε ως θεωρίες «τηλεφωνικού κέντρου» το σύνολο των παρόμοιων απόψεων για τη μάθηση. Αφήνοντας κατά μέρος τις φήμες που διέρευσαν στη Δύση για τις ξεχωριστές θεωρίες του Παβλόφ σχετικά με την προσωπικότητα, οι νεο-παβλοφικές ιδέες άρχισαν να κυκλοφορούν, όχι τόσο για τη σημασία που είχαν αυτές καθ' αυτές αλλά περισσότερο για να νομιμοποιήσουν κάποιες άλλες εργασίες, άλλων Ρώσων επιστημόνων — ειδικότερα του Βυγκότσκι και του αφοσιωμένου του μαθητή Λούρια (Luria). Η φράση που ακουγόταν επίμονα (προερχόταν από τα τελευταία κείμενα του Παβλόφ) μιλούσε για το «Δεύτερο Σύστημα Σήμανσης»: τον κόσμο επεξεργασμένο από τη γλώσσα σε αντίθεση με τον κόσμο των αισθήσεων.

Η όλη ιδέα έμοιαζε νεφελώδης αλλά ενδιαφέρουσα. Περισσότερα στοιχεία πληροφορηθήκαμε την εποχή που πολλοί Ρώσοι επιστήμονες εμφανίστηκαν στα διεθνή συνέδρια. Παρακολούθησα το Συνέδριο του Μόντρεαλ, το 1954. Στις εργασίες συμμετείχε

* Το κείμενο αυτό είναι μετάφραση ενός δοκιμίου που δημοσιεύτηκε στα αγγλικά με τον τίτλο "The Inspiration of Vygotsky" (Bruner 1986).

μεγάλη ρωσική αντιπροσωπεία. Ήταν χαρακτηριστικό, όλοι άρχιζαν τις ανακοινώσεις τους αποτιμώντας φόρο τιμής στον Παβλόφ και συνέχιζαν κάπως απότομα με κάποιες πολύ ενδιαφέρουσες αναφορές σε μελέτες με θέμα την ανθρώπινη προσοχή και την επίλυση προβλημάτων που δείχναν να έχουν ελάχιστη σχέση με τις παλαιο-παβλοφικές θεωρίες που είχαν διαβάσει.

Στο τέλος της εβδομάδας των συναντήσεων, ακολούθησε η κλασική ρωσική δεξίωση με τις παραδοσιακές βότκες και το βαρελάκι με το μαύρο χαβιάρι. Ήταν σ' αυτή την δεξίωση (και σε μία ανεπίσημη συγκέντρωση στο σπίτι του Γουαϊλντερ Πένφιλντ (Wilder Penfield) που άκουσα για πρώτη φορά να γίνεται λόγος για την επίδραση που είχε ασκήσει ο Βυγκότσκι και για την εργασία του σχετικά με το ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη. Άκουσα επίσης για τη «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» και για το ρόλο του Δεύτερου Συστήματος Σήμανσης. Το Δεύτερο Σύστημα Σήμανσης, ο κόσμος κωδικοποιημένος στη γλώσσα, αντιπροσώπευε τη φύση όπως μεταβάλλεται από την ιστορία και τον πολιτισμό. Στην πραγματικότητα ο Παβλόφ δεν είχε κάνει σημαντική χρήση της ιδέας. Ο Βυγκότσκι όμως είχε, όπως και το επιτελείο των λαμπρών μαθητών του. Το έργο του Βυγκότσκι όπως μάθαινα εκείνο το βράδυ, κυκλοφορούσε ευρύτατα στη Ρωσία αν και επίσημα ήταν απαγορευμένο. Το Δεύτερο Σύστημα Σήμανσης ήταν ο ιδανικός μαρξιστικός φορέας για το ξεπέραςμα του γερο-Παβλόφ, ενώ ταυτόχρονα, φαινομενικά τηρούσε μια στάση μεγάλου σεβασμού γ' αυτόν, σαν εικόνισμα.

Αποτελούσε τον τρόπο με τον οποίο το έργο του Βυγκότσκι θα μπορούσε να ξαναμπει στην κυκλοφορία, ύστερα από τη δυσμένεια στην οποία είχε περιπέσει, εξαιτίας του ανεπίτρεπτου ενδιαφέροντος που είχε δείξει για τις πολιτισμικές διαφορές στη νοημοσύνη σε κάποιες προηγούμενες μελέτες που αφορούσαν αγρότες σε κολεκτίβες του Ουζμπεκιστάν και του Κιργιστάν.

Η βασική αρχή στη χρήση του «Δεύτερου Συστήματος Σήμανσης» από τον Βυγκότσκι (μαρξιστική κατά τη δική του άποψη, προηγμένη όμως για την εποχή του και σίγουρα ύποπτη για τους επίσημους ιδεολόγους της τότε εξουσίας) ήταν η άποψη ότι ο άνθρωπος υπόκειται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη φύση και στην ιστορία, ανάμεσα στις ιδιότητές του ως βιολογικού όντος και ως προϊόντος του ανθρώπινου πολιτισμού. Η θεωρία αυτή κινδύνευε να χαρακτηριστεί ως «αστικός ιδεαλισμός», γιατί η νοητική λειτουργία είχε επικίνδυνα πρωτεύουσα θέση μέσα στο όλο σύστημα. Κι όμως, όπως πολύ σωστά υποστήριξε ο Ρέιμοντ Μπάουερ (Raymond Bauer) στο βιβλίο που έγραψε για εκείνη την εποχή, η θεωρία του Βυγκότσκι ήταν το αναγκαίο αντίδοτο στον παθητικό περιβαλλοντικό υστερμινισμό του πρώτου Παβλόφ, ο οποίος ήταν κατάλληλος μόνον για τα θύματα ενός πεπερασμένου περιβάλλοντος που μπορούσε να θεωρηθεί υπεύθυνο για τα παλιά προβλήματα. Τώρα η Σοβιετική Ένωση οικοδομούσε ένα καινούργιο περιβάλλον, ένα περιβάλλον που καθοριζόταν από προγράμματα. Αυτό επέβαλλε την αναγνώριση της νόησης, της νόησης που μπορούσε να εξυψωθεί πάνω από τις συνθήκες που το Κράτος είχε κληρονομήσει από το περιβάλλον.

Το έργο του Βυγκότσκι «Σκέψη και Γλώσσα» πρωτοδημοσιεύτηκε στη Ρωσία στα 1934, λίγο μετά το θάνατο του συγγραφέα που είχε υποκύψει στη φυματίωση σε ηλικία 38 χρόνων. Οι αρχές θεωρώντας ότι έδινε πολύ σημασία στη νόηση, βρήκαν το βιβλίο πολύ ιδεαλιστικό. Πιθανότατα έπεσε θύμα της παράνοιας και του αντι-σημιτισμού που χαρακτήρισαν τις σταλινικές εκκαθαρίσεις. Το 1936 κατασχέθηκε.

Δύο δεκαετίες αργότερα, όπως είπαν ο Λούρια και ο Λεοντίεφ για το βιβλίο του Βυγκότσκι «πρώτος και σπουδαιότερος στόχος της εποχής εκείνης (από το τέλος της

δεκαετίας του είκοσι ως το τέλος της δεκαετίας του τριάντα, εποχή που μαινόταν «η μάχη της συνείδησης») ήταν το να απελευθερωθεί κανείς αφενός από το χυδαίο μηχανοβιορισμό και αφετέρου από την υποκειμενική προσέγγιση των διανοητικών φαινομένων, ως αποκλειστικά προερχομένων από εσωτερικές υποκειμενικές καταστάσεις οι οποίες μπορούσαν να διερευνηθούν μόνο ενδοσκοπικά».

Έπρεπε να περάσουν είκοσι χρόνια για να κυκλοφορήσει ελεύθερα το βιβλίο στη Ρωσία. Η επανέκδοσή του έγινε το 1956, τη χρονιά δηλαδή που οι ιστορικοί της επιστήμης τοποθετούν τη «γένεση» της Γνωστικής Επανάστασης. Κάτι άλλαζε στην πνευματική ατμόσφαιρα, κάτι για το οποίο ο Βυγκότσκι είχε συμβάλει.

Το βιβλίο του Βυγκότσκι εμφανίστηκε στην αγγλική γλώσσα το 1962. Μου ζήτησαν να γράψω την εισαγωγή. Στο μεταξύ είχα μάθει αρκετά πράγματα για τον Βυγκότσκι και τον Αλεξάντερ Ρομανόβιτς Λούρια, με τον οποίο είχαμε γίνει και στενοί φίλοι, κι έτσι χάριχα που μου δόθηκε αυτό το πρόσθετο κίνητρο για να το μελετήσω διεξοδικότερα. Διάβασα, λοιπόν, την εν εξελίξει μετάφραση με εξαιρετική φροντίδα και αυξανόμενη κατάπληξη. Γιατί ήταν ολοφάνερο πως ο Βυγκότσκι ήταν μια ιδιοφυΐα. Μια ιδιοφυΐα όμως που δύσκολα καθοριζόταν.

Σε αντίθεση με τον Πιαζέ, για παράδειγμα, δεν υπήρχε τίποτα το επιβλητικό ή το παγερό στη ροή ή στην εξέλιξη της σκέψης του. Μάλλον έμοιαζε με τη σκέψη του ύστερου Βιτγκενστάιν (Wittgenstein) άλλοτε αφοριστική, συχνά ατελής, αστραφτερή στις εκλάμψεις της.

Πρώτα-πρώτα μου άρεσε το στοιχείο του ενοργανισμού στη σκέψη του, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο ερμήνευε τη σκέψη και την ομιλία ως όργανα για το σχεδιασμό και την εκτέλεση της πράξης. Ή όπως ο ίδιος έλεγε σ' ένα παλιότερό του δοκίμιο «Τα παιδιά επιλύουν πρακτικά ζητήματα τόσο με την ομιλία τους όσο και με τα μάτια και με τα χέρια τους». «Είναι αυτή η ενότητα που σχηματίζεται από την αντίληψη, την ομιλία και την πράξη, που τελικά παράγει την εσωτερικευση του οπτικού πεδίου και αποτελεί το κεντρικό θεματικό υλικό για οποιαδήποτε ανάλυση της καταγωγής των αποκλειστικά ανθρώπινων τρόπων συμπεριφοράς» (Mind in Society σ.26). Η γλώσσα στον Βυγκότσκι όπως και στον Ντιούϊ (Dewey) είναι ένας τρόπος να οργανώνει κανείς τις σκέψεις του για τα πράγματα. Η σκέψη είναι μια μέθοδος οργάνωσης της αντίληψης και της πράξης. Αλλά όλα, το καθένα με τον τρόπο του, αντικαθρεπτίζουν ταυτόχρονα τα εργαλεία και τα βοηθήματα που διαθέτει ο πολιτισμός για να χρησιμοποιηθούν για την πράξη. Δέστε, για παράδειγμα, την επιγραμματική ρήση του Φράνσις Μπέικον με την οποία και αρχίζει ο Βυγκότσκι το βιβλίο του «Σκέψη και Γλώσσα» «Nec manus, nisi intellectus sibi permissis, multum valent, instrumentis et auxiliibus res perficitur». Αλλά τι παράδοση ρήση: μήτε τα χέρια, μήτε ο νους από μόνα τους μπορούν ν' αποδώσουν πολλά. Και τι είναι αυτά τα πρόσθετα κόλπα που τα τελειοποιούν; (αν μου επιτραπεί μια σύγχρονη απόδοση για τα "instrumentis et auxiliibus").

Λοιπόν, κατ' αρχήν η κοινωνία προμηθεύει μια εργαλειοθήκη με έννοιες, ιδέες, θεωρίες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να φθάσει σε ένα υψηλότερο διανοητικό επίπεδο. «Οι νέες πιο εξελιγμένες έννοιες, με τη σειρά τους θα μεταβάλουν το νόημα των κατωτέρων. Ο έφηβος που κατέχει πλέον τις αλγεβρικές έννοιες έχει κατακτήσει μία θέση από την οποία θεωρεί τις αριθμητικές έννοιες μέσα από μία ευρύτερη προοπτική (Thought and Language, σ.115). Αυτές προμηθεύουν τα μέσα για να στραφεί κανείς προς τις σκέψεις του και να τις δει κάτω από ένα καινούργιο φως. Πρόκειται, βέβαια,

για το μυαλό που αναλογίζεται πάνω στον εαυτό του. Δεν είναι λοιπόν περιέργο, αν λάβουμε υπόψη μας τη μετριότητα της μαρξιστικής κριτικής και ερμηνευτικής σκέψης εκείνη την εποχή, που ο Βυγκότσκι ήταν απαγορευμένος για είκοσι ολόκληρα χρόνια. Η συνείδηση παίζει έναν τεράστιο ρόλο, ιδιαίτερα η συνείδηση που είναι εξοπλισμένη με έννοιες και με τη γλώσσα για να τις διαμορφώσει και να τις μεταμορφώσει.

Σχετικά με τη συνείδηση ο Βυγκότσκι λέει: «Η συνείδηση και ο έλεγχος εμφανίζονται μόνον σ' ένα προχωρημένο στάδιο ανάπτυξης μιας λειτουργίας, και μόνο αφού η λειτουργία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί και δοκιμαστεί με τρόπο ασυνείδητο και αυθόρμητο. Για να υποβάλουμε μία λειτουργία σε διανοητικό έλεγχο πρέπει προηγουμένως να την κατέχουμε» (το ίδιο σ. 90). Τα παραπάνω μας υποβάλλουν την ιδέα ότι, πριν αναπτυχθεί ο αυτοκατευθυνόμενος συνειδητός έλεγχος, η πράξη είναι, κατά κάποιο τρόπο, μια ανταπόκριση στον κόσμο πιο άμεση, που εξαρτάται λιγότερο από άλλη μεσολάβηση. Η συνείδηση ή ο συλλογισμός είναι ο τρόπος που εμποδίζει το μυαλό (ας μου επιτραπεί αυτή η διπλή μεταφορά) να πυροβολεί χωρίς να σημαδεύει. Τι συμβαίνει όμως με τα όργανα που χρησιμοποιεί το μυαλό για να σκαρφαλώσει πιο ψηλά;

Εδώ φτάνουμε στην καρδιά του προβλήματος όπου ο Βυγκότσκι εκμεταλλεύεται τις φρέσκες ιδέες του για την πασίγνωστη σήμερα Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης* (ZEA όπως θα τη λέμε από δω και πέρα). Αυτή αποτελεί μια περιγραφή για το πώς ο ικανότερος βοηθά το νεότερο και λιγότερο ικανό να φθάσει σ' αυτό το ύψος, το ύψος απ' όπου θα μπορεί να θεάται τη φύση των πραγμάτων με τρόπο πιο αφηρημένο. Για να χρησιμοποιήσω τα λόγια του ίδιου του Βυγκότσκι «η ZEA είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από ανεξάρτητες δοκιμασίες επίλυσης προβλημάτων (τεστ), και το επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση του ενήλικου ή τη συνεργασία με τους συνομήλικους (Mind in Society, σ.86). Η «Ανθρώπινη Μάθηση» λέει, «προϋποθέτει συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και μία διαδικασία με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική ζωή των γύρω τους» (το ίδιο, σελ. 88). Και παρακάτω: «Μ' αυτόν τον τρόπο, η έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ένα νέο αξίωμα, δηλαδή ότι: η μόνη αξιολογητή μάθηση είναι εκείνη που ξεπερνάει το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης» (το ίδιο, σελ. 89).

Μοιάζει όμως κάπου να υπάρχει μια αντίφαση. Από τη μια μεριά η συνείδηση και ο έλεγχος μπορούν να έρθουν μόνο αφού το παιδί έχει πλήρως κατακτήσει μία λειτουργία και μάλιστα αυθόρμητα. Λοιπόν, πώς μπορεί αυτή η «αξιολογητή μάθηση» να επιτευχθεί πριν από την αυθόρμητη ανάπτυξη, αφού η αδέξια αντίδραση του παιδιού σ' ένα πρόβλημα θα έπρεπε λογικά στην αρχή να είναι ασυνείδητη και αυτόματη; Πώς μπορεί, λοιπόν, ο ικανός ενήλικος να «δανείσει» συνείδηση σ' ένα παιδί που δεν την «έχει» από μόνο του; Τι είναι αυτό που κάνει δυνατή την εμφύτευση μιας συνείδησης δανεισμένης στο παιδί από τον ενήλικο δάσκαλό του; Είναι σαν να υπήρχε κάποιο είδος σκαλωσιάς την οποία έστησε ο δάσκαλος για το μαθητή. Πώς όμως; με ποιο τρόπο;

Πουθενά στα κείμενα του Βυγκότσκι δεν βρίσκουμε μια σαφή περιγραφή αυτής της σκαλωσιάς. Πιστεύω, όμως, ότι μπορώ ν' ανακατασκευάσω αυτό που εννοούσε, μέσα

* Μεταφράζουμε έτσι τον όρο "Zone of Proximal Development".

από δύο πηγές: η μία είναι φιλοσοφική-ιστορική και προέρχεται θα μπορούσα να πω απ' το χέρι του ίδιου του Βυγκότσκι, η άλλη αφορά έρευνες που έκανα σχετικά μ' αυτές τις «σκαλωσιές», για να συλλάβω καλύτερα το πιθανό νόημα μιας τόσο ενδιαφέρουσες έννοιας.

Φιλοσοφικά υπάρχει μια κρυφή διάταξη στην ερμηνεία του Βυγκότσκι, την οποία πρέπει να αποσαφηνίσουμε. Ο Βυγκότσκι πίστευε ότι, ο εκσυγχρονισμός του αγρότη με την κολεκτιβοποίηση και την εκμηχάνιση της αγροτικής ζωής μπορούσε να περιγραφεί με τους όρους που κάποιος θα περιέγραφε το πέρασμα του παιδιού από την προ-επιστημονική σκέψη στην επιστημονική. Και στις δύο περιπτώσεις, υπήρχε μια δημιουργική συγχώνευση της συλλογικής δράσης με τη συνείδηση — συγκεκριμένη ιδέα που σύντομα πιστεύω θα γίνει σαφής. Για εκείνον — τον Βυγκότσκι — αυτή η «συγχώνευση» ήταν βασική για τον καταμερισμό της ανθρώπινης εργασίας. Πίστευε, δηλαδή, ότι η μετάδοση της σκέψης μέσα από την ιστορία πραγματοποιείται με διαδοχικές διανοητικές διανομές, που εξασφαλίζουν τη μεταβίβαση των ιδεών από τους πιο προχωρημένους στους λιγότερο. Το δε μέσο με το οποίο γίνεται η μετάδοση είναι η γλώσσα και τα προϊόντα της: ο αλφαριθμητισμός, η επιστήμη, η τεχνολογία, η λογοτεχνία. Πρέπει να ξαναθυμηθούμε εδώ ότι την εποχή που ο Βυγκότσκι πήγε στο Ουζμπεκιστάν και την Κιργκισία για να μελετήσει την αλλαγή της νοοτροπίας των χωρικών, το θέμα του αλφαριθμητισμού συζητιόταν με ιδιαίτερο πάθος. Η γραφή και η ανάγνωση δεν είχαν μόνον πρακτική σημασία. Λειτουργούσαν ως όργανα εκσυγχρονισμού του πνεύματος. Υπήρχε μάλιστα μία σχολή, των Ρώσων συμβολιστών ζωγράφων (περιγράφεται με πολλή ζωντάνια και εξαιρετικά παραδείγματα από τον Ρόμπερτ Χιούζ (Robert Hughes) στο βιβλίο του για τη μοντερνιστική παράδοση), η οποία θα μεταμόρφωνε τη συνείδηση με νέες τεχνικές γραφικού σχεδίου. Η γενική ιδέα ήταν ευρύτατα διαδεδομένη ανάμεσα στους λόγιους και τους γλωσσολόγους της εποχής — τους φορμαλιστές ποιητές και ανθρώπους σαν τον Μπάχτιν, τον Γιάκομπσον και τον Τρουμπέτσκοι, τους οποίους ο Βυγκότσκι γνώριζε προσωπικά ή θαύμαζε το έργο τους. Άλλωστε εκτός των άλλων και ο ίδιος είχε γράψει ένα βιβλίο πάνω στην ψυχολογία της τέχνης με κύριο βάρος στη λογοτεχνία. Η γλώσσα είτε στον τομέα της τέχνης, είτε στον τομέα της επιστήμης, αντανakλούσε τη ζωή μας μέσα στην ιστορία. Ενώ, ταυτόχρονα, μπορούσε να μας εκτοξεύσει πέραν της ιστορίας.

Αλλά αυτά είναι πολύ μεγαλεπίβολα, και όπως μου είπε κάποτε ο Ρόμαν Γιάκομπσον είναι πιο πολύ ρωσικά παρά σοσιαλιστικά, περισσότερο φιλολογικά παρά γλωσσολογικά, περισσότερο φιλοσοφικά παρά ψυχολογικά. Πράγματι, οι ιδέες αυτές βγήκαν από το ίδιο καλούπι απ' όπου είχαν βγει και οι νεανικές ιδέες του Γιάκομπσον στην προσπάθειά του να δημιουργήσει συνείδηση μέσα από λογοτεχνικά τεχνάσματα που καθιστούσαν τον κόσμο ένα άγνωστο προς εξερεύνηση. Η ιδέα αυτή αποτελεί ακρογωνιαίό λίθο της ποιητικής του που αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο*. Κι όμως, πιστεύω ότι αυτή η ευρηματική διαίσθηση μπορεί να έχει και μία ψυχολογική έκφραση. Ας εξετάσουμε λοιπόν την εμπειρική έρευνα, η οποία μπορεί να μας βοηθήσει προς την κατεύθυνση.

Αρχικά θα αναφέρω μελέτες πάνω στην εξατομικευμένη διδασκαλία (tutoring) και το στοιχείο που την κάνει αποτελεσματική. Μέχρι πολύ πρόσφατα, υπήρχαν ελάχιστες

* Ο Μπρούνερ αναφέρεται στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου του "Actual Minds, Possible Worlds" (Bruner, 1986).

μελέτες σχετικές με τη διδασκαλία αυτού του τύπου, το θεσμό του ατομικού δασκάλου — για τους λόγους που ανέφερα στο προηγούμενο κεφάλαιο: το παιδί μελετιόταν ως ένας απομονωμένος παράγοντας που κατακτά τον κόσμο μόνος του. Εδώ και μερικά χρόνια, ο Ντέιβιντ Γουντ (David Wood), η Γκαίλ Ρος (Gail Ross) και εγώ, αποφασίσαμε να παρακολουθήσουμε από κοντά τι πραγματικά συμβαίνει στη σχέση ανάμεσα σ' ένα ζευγάρι, όταν ο ένας που κατέχει τη γνώση προσπαθεί να τη μεταδώσει στον άλλο που δεν την κατέχει. Η εργασία που επιλέξαμε ήταν να διδάξουμε στα παιδιά την κατασκευή μιας πυραμίδας από μία σειρά συναρμολογούμενων ξύλινων κύβων (μ' αυτό τον τρόπο θα είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε τί ακριβώς έπραττε το ίδιο το παιδί). Η δασκάλα η δόκτωρ Ρος, όχι μόνο είχε πολλές γνώσεις για τα παιδιά, αλλά είχε πραγματικό ενδιαφέρον για το τί έκαναν και για το πώς θα μπορούσαν να βοηθηθούν. Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, μπορούμε όμως για την ώρα να το προσπεράσουμε και να επανέλθουμε αργότερα στο κεφάλαιο που πραγματεύεται τη σχέση ανάμεσα στη σκέψη και στο συναίσθημα. Το μόνο που πρέπει τώρα να σημειώσουμε εδώ είναι ότι η δόκτωρ Ρος μετέτρεψε την όλη διαδικασία σε παιχνίδι εμπλέκοντας την εργασία αυτή σε μια αφήγηση που της εξασφάλιζε μια συνέχεια.

Αυτό που προέκυψε είναι πιστεύω αρκετά φανερό: η δόκτωρ Ρος έγινε η «δεύτερη συνείδηση» των τριχρονων και πεντάχρονων παιδιών που δίδασκε, και αυτό με πολλούς τρόπους. Πρώτα προσδιόριζε η ίδια το επίκεντρο της προσοχής. Η ίδια, μέσα από μία αργή και συχνά δραματοποιημένη παρουσίαση, έδειχνε στα παιδιά ότι ο στόχος ήταν πραγματοποιήσιμος. Είχε ακόμα το μονοπώλιο στην πρόγνωση των εξελίξεων. Περιοριζε τα τμήματα της εργασίας στα οποία δούλευε το παιδί σ' ένα μέγεθος και σε περιπλοκότητα κατάλληλη για τις δυνάμεις του παιδιού. Έθετε τα πράγματα με τρόπο ώστε το παιδί να μπορεί ν' αναγνωρίσει μία λύση και στη συνέχεια να την «εκτελέσει», παρόλο που το ίδιο το παιδί δεν θα μπορούσε να την έχει βρει από μόνο του ούτε να καταλάβει τη λύση αν απλώς του την έλεγαν. Απ' αυτή την άποψη η δόκτωρ Ρος εκμεταλλευόταν πλήρως τη «ζώνη» που βρίσκεται ανάμεσα σ' αυτό που οι άνθρωποι μπορούν ν' αναγνωρίσουν ή να κατανοήσουν όταν το έχουν μπροστά τους, και σ' εκείνο που μπορούν να δημιουργήσουν μόνοι τους — κι η ζώνη αυτή, είναι η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης, η ΖΕΑ. Γενικότερα, αυτό που έκανε η δασκάλα ήταν εκείνο ακριβώς που δεν μπορούσε να κάνει το παιδί. Εκτός αυτού, η κυρία Ρος διευθετούσε έτσι τα πράγματα ώστε το παιδί μπορούσε να κάνει μαζί της πράγματα που ήταν φανερό πως δεν μπορούσε να κάνει χωρίς εκείνη. Και όσο προχωρούσε η διδασκαλία το παιδί αναλάμβανε τμήματα της εργασίας που δεν μπορούσε να εκτελέσει ενσυνείδητα κάτω από το δικό του έλεγχο. Και η δόκτωρ Ρος του παρέδιδε τα τμήματα που κατακτούσε, με χαρά ('Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι όταν μερικά χρόνια αργότερα επαναλάμβανε την εργασία με δασκάλους - παιδιά που δίδασκαν σε μικρότερα τους, δε βρεθήκαμε μπροστά σε σημαντικές διαφορές όπως περιμέναμε, εκτός από μία και πολλή χαρακτηριστική: οι νεαροί δάσκαλοι δεν ήταν διατεθειμένοι να παραδώσουν τα τμήματα της δουλειάς καθώς τα μικρότερα παιδιά κατακτούσαν την αντίστοιχη ικανότητα).

Είναι φανερό πως όλος ο κόσμος δεν έχει το ίδιο ταλέντο να δανείζει «συνείδηση» στους άλλους. Όμως η ύστερη εργασία του Ντέιβιντ Γουντ πάνω στην εξατομικευμένη διδασκαλία, σίγουρα δείχνει ότι είναι μια τέχνη που μαθαίνεται. Ένα τελευταίο κάπως θλιβερό συμπέρασμα από κάποια άλλη μελέτη με κάνει να σκέφτομαι, ότι μπορεί

να υπάρχουν μικροί μικρο-πολιτισμοί, μερικές φορές μόνο στο μέγεθος της οικογένειας ή του ανθρώπινου ζευγαριού, που είναι δυνατό να βελτιώσουν ή και να καταστρέψουν αυτή τη δεξιότητα. Η Αγγλίδα ψυχολόγος Μπάρμπαρα Τίζαρντ (Barbara Tizard) αναφέρει μια μελέτη της, στην οποία θέλησε να συσχετίσει το «ενδιαφέρον» των ερωτήσεων που θέτουν τα παιδιά με την «ποιότητα» των απαντήσεων που τους δίνουν οι γονείς. Το θλιβερό συμπέρασμα είναι το παρακάτω: Όσο οι γονείς δίνουν καλύτερες απαντήσεις, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες τα παιδιά να κάνουν ενδιαφέρουσες ερωτήσεις. Από την άλλη όμως μεριά, και λόγω της φύσης αυτών των συσχετισμών, το ίδιο πόρισμα μπορεί να τεθεί αντίστροφα: όσο καλύτερες ερωτήσεις κάνουν τα παιδιά, τόσο πιθανότερες είναι οι καλές απαντήσεις που θα δώσουν οι γονείς. Έτσι, αν και θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί σε συγκεκριμένα πράγματα σχετικά με το «δάνειο συνειδησης» από τον ικανότερο στο λιγότερο ικανό, αυτό που πρέπει να συμβαίνει εδώ δεν είναι μία σκέτη πράξη βούλησης αλλά μια διαπραγματεύσιμη συναλλαγή.

Ο ίδιος ο Βυγκότσκι παρατηρεί ότι η γλώσσα αποτελεί υποδειγματικό παράδειγμα για τα όσα λέει, γιατί ανήκει στη φύση των πραγμάτων το ότι ο υποψήφιος ομιλητής πρέπει «να δανειστεί» τη γνώση και τη «συνειδηση» του δασκάλου για να μπορέσει να διεισδύσει σε μία γλώσσα. Υπάρχουν δύο παρατηρήσεις που εξειδικεύουν με ζωντάνια την άποψή του. Η πρώτη προέρχεται από τις μελέτες πάνω στην κτήση της γλώσσας που έκανα στην Οξφόρδη. Οι μελέτες αυτές φανέρωσαν την ύπαρξη ενός στοιχείου που εμφανίζεται με σταθερή συχνότητα στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί κατά την περίοδο της κατάκτησης της ομιλίας. Η μητέρα καθιερώνει τα μικρά εκείνα «σχήματα» ή τελετουργικές πράξεις, στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα: μικρές ρουτίνες του τύπου, «διαβάζω ένα παραμύθι» από ένα εικονογραφημένο βιβλίο, τρόπους έκκλησης, παιχνιδάκια και άλλα παρόμοια. Η μητέρα παίζει το ρόλο της μέσα σ' όλα αυτά με εντυπωσιακή τακτικότητα στη διαδοχή αυτών των σχημάτων. Στο διάβασμα του βιβλίου, για παράδειγμα, οργανώνει τις ερωτήσεις της με τακτική αλληλουχία: 1) Κλητική, 2) Ερωτηματική, 3) Χαρακτηρισμός, 4) Επιβεβαίωση. Δηλαδή, 1) Ω! κοίτα Ρίτσαρντ, 2) Τι είναι αυτό, 3) Είναι ένα ψαράκι, 4) Ναι, είναι ένα ψαράκι. Η αλληλουχία αυτή δημιουργεί μία σκαλωσιά για μία «διδασκτική» αναφορά. Στην αρχή, το παιδί μπορεί να καταλάβει ελάχιστα. Η απάντηση που θα δώσει στην ερώτηση μπορεί να αναπτυχθεί και να πάρει τη μορφή ενός πρώτου ψελλίσματος. Και μόλις αυτό επιτευχθεί, η μητέρα θα επιμείνει για κάποια απάντηση που θα ανταποκρίνεται σ' αυτό το πάτημα της σκαλωσιάς. Από τη στιγμή που το παιδί μετατρέπει τους αρχικούς ήχους του σε μια φώνηση που θα έχει το μήκος μιας λέξης, η μητέρα θα ξανακάνει την ερώτηση, θα αυξήσει τις απαιτήσεις της και δεν θα δεχτεί αυτούς τους ήχους απαιτώντας τη συντομότερη εκδοχή. Με το πέρασμα του χρόνου όταν κατακτηθεί το όνομα κάποιου σημανόμενου, η μητέρα θα προχωρήσει σ' ένα παιχνίδι, στο οποίο το γνωστό μέρος και το καινούργιο θα πρέπει να διαχωριστούν. Έτσι ενώ το προηγούμενο «Τι είναι αυτό;» λεγόταν με μία αυξανόμενη τελική πίεση, τώρα παίρνει μια χροιά μειωμένης τελικής πίεσης, θέλοντας να υποδηλώσει ότι τώρα το παιδί γνωρίζει την απάντηση. Στο σημείο αυτό το παιδί απαντάει με μία νέα επίδειξη ψευτο-ντροπαλοσύνης. Και αμέσως μετά η μητέρα αυξάνει τις απαιτήσεις της, ρωτάει «Τι κάνει το ψαράκι;» ανανεώνοντας την τελική πίεση γιατί θέλει να βάλει ξανά το παιδί μέσα στη ΖΕΑ, αυτή τη φορά για να κατακτήσει το χαρακτηρισμό. Η μητέρα παραμένει σταθερά στο ακραίο σημείο των δυνατοτήτων του παιδιού.

Τα παραπάνω οδήγησαν τον Ρότζερ Μπράουν, να αναρωτηθεί πως ήταν δυνατό

μεταδίδοντας την ομιλία οι μητέρες να μιλούν πάντα ακριβώς στο επίπεδο της περιπλοκότητας που το παιδί ήδη μπορεί να καταλάβει. Τι μπορεί το παιδί να μάθει απ' αυτό; Η απάντηση που έδωσε ο Μπράουν ήταν ότι μ' αυτό τον τρόπο δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να δαμάσει νοήματα μέσα σε νέα πλαίσια, να καταλάβει καλύτερα τι σημαίνει γλώσσα και τι μπορεί να κάνει. Ο Βυγκότσκι θα έλεγε, αν γνώριζε αυτό το σταθερό στοιχείο, ότι η μητέρα δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει τη δική του συνείδηση και ότι μέχρι να φτάσει σ' αυτό το σημείο, ακουμπούσε στη δική της συνείδηση σαν μπαστούνι για να ξεπεράσει το στάδιο της βρεφικής ομιλίας.

Στη δική μου μελέτη, έφτασα στο συμπέρασμα ότι κάθε Έμφυτο Όργανο για την κτήση της Γλώσσας-ΟΚΓ (Language Acquisition Device-LAD) που βοηθάει το ανθρωπίνο είδος να εισχωρήσει στο σύστημα της γλώσσας, δεν θα ήταν από μόνο του επαρκές, αν δεν υπήρχε ταυτόχρονα ένα άλλο. Σύστημα Στήριξης για την κτήση της Γλώσσας-ΣΣΚΓ (Language Acquisition Support System-LASS), που προμηθεύει το κοινωνικό περιβάλλον και το οποίο συμβαδίζει με το ΟΚΓ, με κάποιο σταθερό τρόπο. Είναι λοιπόν το ΣΣΚΓ που βοηθάει το παιδί να διασχίσει τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης και ν' αποκτήσει πλήρη και συνειδητό έλεγχο της χρήσης της γλώσσας.

Αν και πιστεύω ότι υπάρχουν τεράστιες διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που κατακτιέται η γλώσσα και σ' αυτούς με τους οποίους αποκτιούνται οι άλλες μορφές της γνώσης και οι δεξιότητες, συμφωνώ με τον Βυγκότσκι ότι υπάρχει τουλάχιστον ένας σημαντικός παραλληλισμός με κάθε μορφή απόκτησης της γνώσης-συγκεκριμένα δηλαδή συμφωνώ στην ύπαρξη μιας Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης και των διαδικασιών εκείνων που βοηθούν το μαθητευόμενο να εισχωρήσει σ' αυτήν και να προοδεύσει διασχίζοντάς την. Η ιδιοφυΐα του Βυγκότσκι έγκειται στο ότι αναγνώρισε τη σημασία της αναλογίας που υπάρχει μεταξύ της κτήσης των άλλων μορφών γνώσεων και της κτήσης της γλώσσας (language acquisition), και νομίζω ότι οδηγήθηκε εκεί μέσα από τη βαθιά του πεποίθηση ότι η γλώσσα και οι μορφές χρήσης της — από την αφήγηση και το παραμύθι ως την άλγεβρα και το διαφορικό λογισμό — αντανakλούν την ιστορία της ανθρωπότητας. Η ιδιοφυΐα του έγκειται επίσης στο ότι αναγνώρισε τον τρόπο με τον οποίο οι «δυνατές διαβάσεις» της ΖΕΑ θεσμοθετούνται ιστορικά — στο σχολείο, στην εργασία στις μηχανικά εξοπλισμένες κολεκτίβες, μέσα από τον κινηματογράφο, τα λαϊκά παραμύθια, το μυθιστόρημα και την επιστήμη.

Και βρίσκω ότι αποτελεί ειρωνεία το γεγονός ότι ο Βυγκότσκι προστατεύτηκε από το Σοβιετικό διανοητικό δογματισμό με το να τοποθετηθεί κάτω από τη στέγη του Δεύτερου Συστήματος Σήμανσης του Παβλόφ. Ο μαρξισμός δυσκολεύτηκε πάντοτε να δεχτεί την Αρχή του Αυθορητισμού, μία αρχή που έχει σκοπό να ερμηνεύσει τη γενεσιουργό δημιουργικότητα στις ανθρώπινες υποθέσεις, πέρα από τον ιστορικό ντετερμινισμό. Η ψυχολογία επίσης, αντιμετωπίζει ανάλογες δυσκολίες που προέρχονται ίσως από μία δογματική προτίμηση για τον ντετερμινισμό. Ο Βυγκότσκι αγωνίστηκε δυναμικά (αφοσιωμένος καθώς ήταν στην μαρξιστική θεωρία) να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον ιστορικό ντετερμινισμό και το παιχνίδι της συνείδησης. Ασπάστηκε μία ψυχολογική επιστήμη που έπρεπε να διαθέτει χώρο και για ιστορικές μελέτες της διαμόρφωσης του νου και για πειραματικές έρευνες, σχετικά με τις λεπτομέρειες της διανοητικής λειτουργίας. Δεν ήταν ποτέ δέσμιος του θεωρητικού συστήματος στο οποίο είχε τοποθετήσει τον εαυτό του, και πρέπει να βασανίστηκε αρκετά γι' αυτό το λόγο. Ξανακοιτάζοντας το έργο του σήμερα και έχοντας για πολλά χρόνια εμπνευστεί απ' αυτό, νομίζω πως αποτελεί την πρόκληση που μας είναι ακόμα αναγκαία για να βρούμε κάποιο τρόπο να νοήσουμε τον άνθρωπο, συγχρόνως ως προϊόν του πολιτισμού και της φύσης.

Σχόλια πάνω στις κριτικές παρατηρήσεις του Βυγκότσκι*

Ζαν Πιαζέ

Ένας συγγραφέας ανακαλύπτει σίγουρα με κάποια θλίψη, είκοσι πέντε χρόνια μετά την έκδοσή τους, τις εργασίες ενός συναδέλφου που έχει πια πεθάνει, όταν μάλιστα οι εργασίες αυτές περιέχουν τόσα πολλά στοιχεία εντελώς άμεσου ενδιαφέροντος για τον ίδιο, και θα μπορούσαν και θα έπρεπε να είχαν συζητηθεί δια ζώσης με όλες τις λεπτομέρειες. Αν και ο φίλος μου Α. Λούρια με είχε κρατήσει ενήμερο για τις κατ' αρχήν θετικές κι αργότερα επικριτικές θέσεις του Βυγκότσκι απέναντι στο έργο μου, δεν μπόρεσα ποτέ να τον διαβάσω και ούτε να τον συναντήσω. Διαβάζοντας το βιβλίο του σήμερα, στενοχωριέμαι διπλά, γιατί αν είχαμε συναντηθεί, θα είχαμε συμφωνήσει σε πάρα πολλά σημεία.

Η κυρία Ε. Haufmann, από τους κυριότερους συνεχιστές του έργου του Βυγκότσκι, μου ζήτησε πολύ ευγενικά να σχολιάσω τις σκέψεις του τόσο διακεκριμένου ψυχολόγου πάνω στα πρώτα μου έργα. Την ευχαριστώ, ωστόσο θα πρέπει να ομολογήσω την κάποια αμηχανία μου, γιατί το βιβλίο του Βυγκότσκι που δημοσιεύθηκε το 1934 είχε σαν επίμαχο θέμα τις εργασίες μου του 1923-24.

Ενώ λοιπόν σκεφτόμουν με ποιον τρόπο να εισχωρήσω εκ των υστέρων σ' αυτή τη συζήτηση βρήκα μια λύση ταυτόχρονα απλή και διδακτική (τουλάχιστον για μένα). Δηλαδή προσπάθησα να δω εάν οι κριτικές του Βυγκότσκι ισχύουν ακόμα και σήμερα, κάτω από το φως των τελευταίων μου εργασιών. Η απάντηση είναι ταυτόχρονα, ναι και όχι: σ' ορισμένα σημεία βρίσκομαι πιο σύμφωνος με τον Βυγκότσκι απ' ό τι ήμουν το 1934, ενώ σε άλλα διαθέτω τώρα καλύτερα επιχειρήματα για να τον αντικρούσω.

Ας αρχίσουμε από δύο διαφορετικά προβλήματα που θέτει το βιβλίο του Βυγκότσκι: το ζήτημα του εγωκεντρισμού γενικά και το ειδικότερο ζήτημα της εγωκεντρικής ομιλίας. Αν τον έχω καταλάβει καλά, ο Βυγκότσκι διαφωνεί μαζί μου ως προς το θέμα του διανοητικού εγωκεντρισμού του παιδιού, αναγνωρίζοντας όμως πως υπάρχει αυτό

*Ο Πιαζέ έγραψε τα σχόλια αυτά αφού διάβασε το χειρόγραφο του 2ου κεφαλαίου και αποσπάσματα από το 6ο κεφάλαιο του βιβλίου του Βυγκότσκι Σκέψη και Γλώσσα όταν δημοσιεύθηκε στα αγγλικά για πρώτη φορά το 1962 (Vygotsky 1962).