

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' ότι θα 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 δημοσιεύτηκε στα αγγλικά για πρώτη φορά το 1962 (Vygotsky 1962).

που εγώ ονομάζω εγωκεντρική ομιλία: εκείνος τη θεωρεί ως σημείο εκκίνησης της εσωτερικευμένης ομιλίας που αναπτύσσεται αργότερα και η οποία κατά τη γνώμη του μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα για σκοπούς αυτιστικούς και λογικούς. Ας εξετάσουμε τα δύο αυτά ζητήματα ξεχωριστά:

Γνωστικός εγωκεντρισμός

Το κύριο πρόβλημα του θέτει ο Βυγκότσκι είναι το πρόβλημα της προσαρμοστικής και λειτουργικής φύσης των δραστηριοτήτων του παιδιού — και της ανθρώπινης συμπεριφοράς γενικότερα. Σ' αυτό το στάδιο συμφωνώ μαζί του ως προς την ουσία: ό,τι έγραφα (μετά τα πρώτα πέντε μου βιβλία)* για τη «γένεση της νοημοσύνης» στο αισθησιοκινητικό επίπεδο καθώς και για την ανάπτυξη λογικομαθηματικών χειρισμών ξεκινώντας από την πράξη μου παρέχει την ευχέρεια να εντοπίσω την αρχή της σκέψης μέσα στο πλαίσιο της προσαρμογής — με όρους όλο και πιο κοντά στη βιολογία.

Όμως το γεγονός ότι κάθε ανταλλαγή ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του τείνει προς την προσαρμογή δε σημαίνει και ότι η προσαρμογή αυτή θα καταλήξει πάντοτε σε επιτυχία. Δεν πρέπει να έχουμε την υπέρμετρη βιο-κοινωνική αισιοδοξία στην οποία συχνά μοιάζει να παρασύρεται ο Βυγκότσκι. Στην πραγματικότητα κάθε προσπάθεια προσαρμογής υπόκειται σε δύο περιορισμούς.

1. Το υποκείμενο μπορεί να μην έχει ακόμα αποκτήσει ή επεξεργαστεί τις σκέψεις ή τα όργανα προσαρμογής που είναι αναγκαία για την ολοκλήρωση ορισμένων στόχων: η ανάπτυξή τους είναι συχνά διαδικασία μακρόχρονη και δύσκολη. Αυτό ισχύει λ.χ. για τους λογικούς χειρισμούς, οι οποίοι δεν ολοκληρώνονται ως σταθερό σύστημα πριν από τα 7 ή 8 χρόνια (Βλ. «Η γένεση του αριθμού στο παιδί», «Η αναπαράσταση του χώρου στο παιδί» κλπ.).

2. Η προσαρμογή αποτελεί βαθμίδα ισορροπίας ανάμεσα στην αφομοίωση των αντικειμένων στις δομές των πράξεων και την εναρμόνιση αυτών των δομών με τα αντικείμενα: οι δομές αυτές μπορεί να είναι εγγενείς ή σε φάση σχηματισμού τους ή ακόμα μπορεί να διαμορφώνονται μέσα από την προοδευτική οργάνωση της δράσης. Είναι φυσικά πιθανό η ισορροπία ανάμεσα στην αφομοίωση και την εναρμόνιση να πάρει μορφές που δεν είναι αρκετά κατάλληλες και τότε οι προσπάθειες προσαρμογής καταλήγουν σε συστηματικά λάθη.

Βρίσκουμε τέτοια συστηματικά λάθη σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας των συμπεριφορών. Το πεδίο της αντίληψης μας δίνει πολυάριθμα παραδείγματα: σχεδόν κάθε αντίληψη περιέχει κάποια αυταπάτη. Ύστερα από είκοσι χρόνια μελέτης πάνω στην εξέλιξη των συστηματικών λαθών από την παιδική ηλικία μέχρι τον ενήλικο, έγραφα πρόσφατα ένα βιβλίο για τους μηχανισμούς της αντίληψης: στο βιβλίο αυτό προσπάθησα να περιορίσω την ποικιλία των αποτελεσμάτων σε ορισμένους γενικούς μηχανισμούς που στηρίζονται στην εστίαση της όρασης — το ζήτημα αυτό θέτει προβλήματα που συγγενεύουν με τα προβλήματα του εγωκεντρισμού. Στο συναισθηματικό επίπεδο, θα έπρεπε να διαθέτουμε υπέρμετρη αισιοδοξία για να πιστεύουμε ότι τα πρωταρχικά διαπροσωπικά συναισθήματά μας είναι πάντοτε καλά προσαρμοσμένα: αντιδράσεις ό-

* Ο Βυγκότσκι αναφέρεται αποκλειστικά σ' αυτά τα βιβλία καθώς ήταν τα μόνα που είχε συγγράψει ο Πιαζέ την εποχή που ο Βυγκότσκι έγραφε τα κριτικά του σχόλια (Piaget 1923, 1924, 1926, 1927, 1932).

πως η ζήλεια, ο φθόνος, η ματαιοδοξία, που αναμφίβολα είναι παγκόσμιες, μπορούν φυσικά να θεωρηθούν ως διαφορετικές μορφές συστηματικού λάθους μέσα στην ατομική συγκινησιακή διαδρομή. Στον τομέα της σκέψης, όλη η ιστορία της επιστήμης από την εποχή του γεωκεντρισμού, έως την επανάσταση του Κοπέρνικου, από τις λανθασμένες απόλυτες θεωρίες της φυσικής του Αριστοτέλη ως τη σχετικότητα της αρχής της αδράνειας του Γαλιλαίου και τη θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν, μας δείχνει ότι χρειάστηκαν αιώνες για να απελευθερωθούμε από τα συστηματικά λάθη, τις αυταπάτες που στηρίζονταν στην άμεση αντίληψη, σε αντίθεση με τη συστηματική «αποκεντροθετημένη» σκέψη. Και η απελευθέρωση αυτή δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί.

Επινόησα τον όρο «γνωστικός εγωκεντρισμός» (είναι σίγουρα μία κακή επιλογή) για να εκφράσω την ιδέα ότι η πρόοδος της γνώσης δεν συντελείται ποτέ μέσα από το άθροισμα στοιχείων ή επιπρόσθετων επιπέδων, σαν η πλουσιότερη γνώση να αποτελεί απλό συμπλήρωμα της προηγούμενης, πιο ισχνής: η πρόοδος απαιτεί επίσης μία αέναη διατύπωση των προηγούμενων θέσεων μέσα από μία διαδικασία με πιασγυρίσματα, διορθώνοντας συνεχώς και τα πρωταρχικά συστηματικά λάθη και εκείνα που γίνονται καθ' οδόν. Αυτή η διορθωτική διαδικασία φαίνεται πως υπακούει σ' ένα εντελώς καθορισμένο νόμο της ανάπτυξης, το νόμο της αποκεντροθέτησης. Για την επιστήμη το να περνάς από μία γεωκεντρική οπτική σε μία ηλιοκεντρική είναι ένας άθλος. Κι όμως μία παρόμοια διαδικασία μπορεί να παρατηρηθεί στο μικρό παιδί: η περιγραφή που κάνω, την οποία εκτίμησε ο Βυγκότσκι, για την εξέλιξη της έννοιας του «αδελφού» δείχνει το είδος της προσπάθειας που απαιτείται από ένα παιδί που έχει έναν αδελφό, για να καταλάβει ότι ο αδελφός του έχει κι εκείνος έναν αδελφό. Η έννοια αυτή αναφέρεται σε μία σχέση αμοιβαιότητας και όχι σε μία απόλυτη «ιδιότητα-ιδιοκτησία» (“*propriété*”). Επίσης, τελευταίες έρευνες (που δεν είχε στη διάθεσή του ο Βυγκότσκι) έδειξαν ότι για να αντιληφθεί ένα παιδί ότι ένας δρόμος μακρύτερος από κάποιο άλλο καταλήγει στο ίδιο σημείο, που σημαίνει να διαχωρίζει την έννοια (μετρική) του «μακρύ» από την έννοια (τακτική) του «μακρυά», το παιδί πρέπει να αποκεντροθετήσει τη σκέψη του η οποία αρχικά εστιάζεται μόνον στο τελικό σημείο και να καταλήξει σε μια αντικειμενική σχέση ανάμεσα στο σημείο της εκκίνησης και το σημείο της άφιξης.

Χρησιμοποίησα τον όρο *ε γ ω κ ε ν τ ρ ι κ ό ς* για να αναφέρω την αρχική ανικανότητα για αποκεντροθέτηση, για τροποποίηση της δοσμένης προοπτικής (έλλειψη αποκεντροθέτησης). Ίσως θα ήταν καλύτερα να μιλούσα απλά για «επικέντρωση» αλλά, από τη στιγμή που η αρχική κεντροθέτηση της προοπτικής είναι πάντοτε σχετική με τις δικές μας θέσεις και πράξεις, χρησιμοποιώ τον όρο εγωκεντρισμός. Και είναι προφανές ότι ο ασύνειδος εγωκεντρισμός της σκέψης στον οποίο αναφέρομαι δεν έχει σχέση με την κοινή έννοια του όρου, δηλαδή την υπερτροφική ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης. Ο γνωστικός εγωκεντρισμός, όπως προσπάθησα να τον εξηγήσω, προέρχεται από την έλλειψη διαφοροποίησης ανάμεσα στην προσωπική άποψη και τις άλλες πιθανές απόψεις και όχι από έναν ατομικισμό που καθορίζει τις σχέσεις με τον άλλο (όπως στην αντίληψη του Ρουσώ — αντίληψη που μου αποδόθηκε κάποτε — πρόκειται για μία εξωφρενική παρεξήγηση την οποία είμαι βέβαιος ότι δεν συμεριζόταν ο Βυγκότσκι).

Από τη στιγμή που διευκρινίσαμε αυτό το σημείο, είναι φανερό ότι ο εγωκεντρισμός μ' αυτή την έννοια ξεπερνάει τον κοινωνικό εγωκεντρισμό, στον οποίο θα επανέλθουμε σε σχέση με την εγωκεντρική ομιλία. Η έκτασή του φαίνεται στις έρευνες που έκανα ιδιαίτερα πάνω στην αντίληψη της πραγματικότητας που έχει το παιδί η οποία φανερώνει έναν εγωκεντρισμό που καλύπτει τα πάντα στο αισθησιο-κινητικό πε-

διο. Για παράδειγμα, ο αισθησιοκινητικός χώρος αποτελείται αρχικά από χώρους (στοματικός, δακτυλο-κινητικός κλπ.) που κεντροθετούνται στο ίδιο το σώμα. Στην ηλικία των δέκα οκτώ μηνών περίπου μέσα από μια αλλαγή της προοπτικής (αποκεντροθέτηση) ανάλογη με την επανάσταση του Κοπέρνικου, ο χώρος γίνεται ένα περιέχον μοναδικό και ομοιογενές μέσα στο οποίο όλα τα αντικείμενα έχουν τη θέση τους, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του σώματος.

Ας εξετάσουμε τώρα αυτό που ενοχλεί περισσότερο τον Βυγκότσκι, στην αντίληψή μου για τον εγωκεντρισμό: η σχέση του με την έννοια του αυτισμού του Μπλέλερ (Bleuler) και την «αρχή της ηδονής» του Φρόυντ. Για το πρώτο σημείο, ο Βυγκότσκι που είναι ειδικός στα ζητήματα της σχιζοφρένειας δεν αρνείται, αντίθετα από τους Γάλλους επικριτές μου, ότι μία κάποια δόση αυτισμού είναι φυσική για όλους (πράγμα που παραδέχεται και ο δάσκαλός μου Μπλέλερ). Βρίσκει ωστόσο ότι τόνισα υπερβολικά τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στον εγωκεντρισμό και τον αυτισμό, χωρίς να υπογραμμίσω αρκετά τις διαφορές — και σ' αυτό έχει σίγουρα δίκιο. Επέμεινα πράγματι πάνω στις ομοιότητες, των οποίων ο Βυγκότσκι δεν αρνείται την ύπαρξη, γιατί πίστευα πως φώτιζαν τη γένεση του συμβολικού παιχνιδιού στο παιδί (Παιχνίδι, όνειρα και μίμηση στην παιδική ηλικία)*. Μέσα στο συμβολικό παιχνίδι μπορούμε να δούμε συχνά «τη μη κατευθυνόμενη και αυτιστική σκέψη» την οποία αναφέρει ο Μπλέλερ και την οποία προσπάθησα να εξηγήσω τονίζοντας ότι το στοιχείο της αφομοίωσης είναι επικρατέστερο από το στοιχείο της εναρμόνισης στο πρώτο παιχνίδι του παιδιού.

Όσον αφορά την «αρχή της ηδονής» που ο Φρόυντ θεωρεί ότι προηγείται γενετικά από την «αρχή της πραγματικότητας» ο Βυγκότσκι έχει πάλι δίκιο όταν μου προσάπτει ότι δέχτηκα αυτή την απλουστευμένη αλληλουχία χωρίς να την κρίνω επαρκώς. Το γεγονός ότι κάθε συμπεριφορά τείνει προς μία κατάσταση προσαρμογής και ότι η προσαρμογή είναι πάντοτε μία μορφή ισορροπίας (σταθερής ή ασταθούς) ανάμεσα στην αφομοίωση και την εναρμόνιση, μας επιτρέπει (1) να εξηγήσουμε την πρώιμη εμφάνιση της αρχής της ηδονής μέσα από τη συναισθηματική πλευρά που έχει η αφομοίωση και τη συχνή της επικράτηση και (2) να συμφωνήσουμε με την άποψη του Βυγκότσκι ότι η προσαρμογή στην πραγματικότητα ακολουθεί παράλληλη πορεία με την ανάγκη και την ηδονή, γιατί ακόμα κι όταν υπερισχύει η αφομοίωση, συνοδεύεται πάντοτε από την εναρμόνιση.

Από μία άλλη πλευρά, δεν μπορεί να συμφωνήσω με τον Βυγκότσκι όταν λέει ότι από τη στιγμή που διαχώρισα την ανάγκη και την ηδονή από τις προσαρμοστικές τους λειτουργίες (που δεν πιστεύω ότι το έκανα ή κι αν το έκανα διόρθωσα αμέσως το λάθος μου: Βλ. «Η γένεση της νοημοσύνης στο παιδί»**), είμαι αναγκασμένος να θεωρήσω τη ρεαλιστική ή αντικειμενική σκέψη ως ανεξάρτητη από τις συγκεκριμένες ανάγκες, ως μία καθαρή σκέψη που αποζητάει αποκλειστικά τη δική της ικανοποίηση. Πάνω σ' αυτό το σημείο, όλες οι κατοπινές μου εργασίες για την ανάπτυξη των νοητικών χειρισμών έξω από την πράξη καθώς και για την ανάπτυξη των λογικών δομών που ξεκινούν από το συντονισμό των πράξεων, δείχνουν ότι δεν διαχωρίζω τη σκέψη από τη συμπεριφορά. Πέρασε πολύς καιρός, είναι αλήθεια, για να δω ότι οι ρίζες των λογικών χειρισμών βρίσκονται πιο βαθιά απ' ό,τι οι γλωσσικοί συνδυασμοί και ότι οι πρώτες

* Βλ. Piaget, 1945.

** Βλ. Piaget, 1936.

μου μελέτες πάνω στη σκέψη ήταν υπερβολικά επικεντρωμένες στο γλωσσικό στοιχείο. Αυτό όμως μας οδηγεί στο δεύτερο θέμα.

Εγωκεντρικός λόγος

Δέν υπάρχει κανένας λόγος να πιστεύουμε ότι ο γνωστικός εγωκεντρισμός ο οποίος χαρακτηρίζεται από μία ασύνειδη κεντροθέτηση προτίμησης, ή από μία έλλειψη διαφοροποίησης των απόψεων δεν έχει εφαρμογή στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων, ειδικότερα αυτών που εκφράζονται μέσα από την ομιλία. Για να πάρουμε ένα παράδειγμα από τη ζωή των ενηλίκων, κάθε νέος δάσκαλος ανακαλύπτει αργά ή γρήγορα ότι τα πρώτα του μαθήματα ήταν ακαταλαβίστικα γιατί μιλούσε στον εαυτό του όντας αποκλειστικά απασχολημένος με τη δική του άποψη. Αντιλαμβάνεται σταδιακά μόνο και με δυσκολία ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να μπει στη θέση των μαθητών οι οποίοι συνήθως αγνοούν αυτά που γνωρίζει εκείνος σχετικά με το μάθημά του. Σα δεύτερο παράδειγμα μπορούμε να πάρουμε την τέχνη της συζήτησης, η οποία συνίσταται κυρίως στο να υιοθετεί κανείς την άποψη του συνομιλητή με σκοπό να προσπαθήσει να τον πείσει στο δικό του έδαφος. Χωρίς αυτή την ικανότητα, η συζήτηση είναι άχρηστη — όπως συμβαίνει συχνά, ακόμα και ανάμεσα σε ψυχολόγους!

Γι' αυτό το λόγο στην προσπάθειά μου να μελετήσω τις σχέσεις ανάμεσα στην ομιλία και τη σκέψη μέσα από τις γνωστικές τροποποιήσεις της κεντροθέτησης (κεντροθετήσεις-αποκεντροθετήσεις), θέλησα να δω αν υπήρχε ή όχι κάποιος ιδιαίτερος εγωκεντρικός λόγος που θα διακρινόταν από ένα λόγο συν-εργατικό. Στο πρώτο μου βιβλίο πάνω στην ομιλία και τη σκέψη του παιδιού*, αφιέρωσα τρία κεφάλαια στο πρόβλημα αυτό (μετάνοιωσα αργότερα που δημοσίευσα πρώτα αυτό το βιβλίο γιατί θα γινόμουν πιο κατανοητός αν είχα αρχίσει από το «Η αναπαράσταση του Κόσμου στο παιδί»**, που ετοιμάζα τότε). Στο δεύτερο απ' αυτά τα κεφάλαια, μελέτησα τις συζητήσεις και ειδικότερα τα επιχειρήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους με σκοπό ν' αποδείξω τις δυσκολίες που έχουν να προχωρήσουν πέρα από την προσωπική τους άποψη. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνονται τα αποτελέσματα ενός μικρού πειράματος για τον τρόπο που καταλαβαίνονται τα παιδιά μεταξύ τους σε μία προσπάθεια αιτιολογικής εξήγησης, πράγμα που μου επέτρεψε να επαληθεύσω τις παρατηρήσεις μου. Για να διευκρινίσω αυτά τα στοιχεία που μου φαίνονται σημαντικά, παρουσίασα στο πρώτο κεφάλαιο έναν κατάλογο του αυθόρμητου λόγου των παιδιών, προσπαθώντας να διακρίνω τους μονολόγους και τους «συλλογικούς μονόλογους» από τις προσαρμοσμένες επικοινωνίες, με την κρυφή ελπίδα ότι μ' αυτό τον τρόπο θα κατέληγα σε κάποια μορφή μέτρησης του προφορικού εγωκεντρισμού. Αυτό είχε το εκπληκτικό αποτέλεσμα, που δεν μπορούσα να έχω προβλέψει, όλοι οι αντίπαλοι της έννοιας του εγωκεντρισμού (και αποτελούν ολόκληρο τάγμα!) να επιλέξουν για την επίθεσή τους μόνο το πρώτο κεφάλαιο, χωρίς να δώσουν την παραμικρή σημασία στα δύο επόμενα, με αποτέλεσμα, όπως πιστεύω ολοένα και περισσότερο, να μη καταλάβουν το πραγματικό νόημα της έννοιας του εγωκεντρισμού. Ένας κριτικός μάλιστα έφτασε στο σημείο να

* Βλέπε Piaget, 1923.

** Βλέπε Piaget, 1926.

πάρει ως μέτρο του εγωκεντρικού λόγου, τον αριθμό των προτάσεων στις οποίες το παιδί μιλάει για τον εαυτό του, λες και κάθε φορά που μιλάμε στον εαυτό μας είμαστε εγωκεντρικοί! Σ' ένα άλλο εξαιρετικό δοκίμιο πάνω στην ομιλία [που δημοσιεύτηκε στο «Εγχειρίδιο της Ψυχολογίας του Παιδιού» του Λ. Καρμάρικελ (L. Charmichael)], ο Μακ Κάρθυ (D.Mc. Carthy) έφτασε στο συμπέρασμα ότι η μακρά διαμάχη πάνω στο θέμα είχε αποδειχθεί άχρηστη, χωρίς όμως να δίνει καμμία εξήγηση πάνω στο πραγματικό νόημα και την έκταση της έννοιας του γλωσσικού εγωκεντρισμού.

Πριν ξαναγυρίσουμε στον Βυγκότσκι, θα ήθελα ν' αναπτύξω εγώ ο ίδιος αυτό που κατά τη γνώμη μου παραμένει σημαντικό μέσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που μαζεύτηκαν από τους λίγους μαθητές μου και τους πολυάριθμους αντιπάλους μου.

1. Η μέτρηση του εγωκεντρικού λόγου έδειξε πως υπάρχουν πολύ μεγάλες παραλλαγές ανάλογα με το περιβάλλον και τις καταστάσεις. Είναι τόσο μεγάλες, ώστε αντίθετα από τις αρχικές μου ελπίδες, οι μετρήσεις δεν μας δίνουν έναν έγκυρο δείκτη για το διανοητικό εγωκεντρισμό ή ακόμα και για το γλωσσικό εγωκεντρισμό.

2. Το ίδιο το φαινόμενο, του οποίου θελήσαμε να εξετάσουμε τη συχνότητα σε σχέση με τα διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης, καθώς και τη μείωση του με την ηλικία δε συζητήθηκε ποτέ γιατί σπάνια έγινε κατανοητό. Από τη στιγμή που αντιμετωπίζεται κάτω από το πρίσμα της παραμορφωτικής κεντροθέτησης της ίδιας της πράξης και της μετέπειτα αποκεντροθέτησής της, το φαινόμενο δείχνει ότι είναι πολύ πιο σημαντικό στη μελέτη των ίδιων των πράξεων και της εσωτερικεύσής τους σε νοητικούς χειρισμούς απ' ό,τι στο πεδίο της γλώσσας. Ωστόσο παραμένει πιθανό ότι μία πιο συστηματική μελέτη των συζητήσεων ανάμεσα στα παιδιά και ειδικότερα της συμπεριφοράς τους που προσανατολίζεται προς την επαλήθευση και την απόδειξη (συνοδευμένη από το λόγο) θα μπορούσε να αποδώσει έγκυρες μετρικές ενδείξεις. Αυτή η μακροσκελής εισαγωγή μου φάνηκε αναγκαία για να τονίσω το σεβασμό μου για τη θέση του Βυγκότσκι πάνω στην εκροή του εγωκεντρικού λόγου, παρόλο που δεν μπορώ να συμφωνήσω μαζί του σε όλα τα σημεία. Πρώτα απ' όλα ο Βυγκότσκι αντιλαμβανόταν ότι είχαμε να κάνουμε μ' ένα πραγματικό πρόβλημα κι όχι μ' ένα απλό στατιστικό ζήτημα. Δεύτερο, επαλήθευσε ο ίδιος τα υπό συζήτηση στοιχεία, αντί να τα καταργήσει μέσα από μετρικά τεχνάσματα. Οι παρατηρήσεις του για τη συχνότητα του εγωκεντρικού λόγου στο παιδί όταν η δραστηριότητά του εμποδίζεται και στην υποχώρηση αυτού του λόγου, κατά την περίοδο που αρχίζει να διαμορφώνεται ο εσωτερικός λόγος, έχει τεράστιο ενδιαφέρον. Τρίτον, πρότεινε μία νέα υπόθεση: ο εγωκεντρικός λόγος είναι το σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου τον οποίο βρίσκουμε σ' ένα κατοπινό στάδιο της ανάπτυξης, και αυτός ο εσωτερικευμένος λόγος μπορεί ταυτόχρονα να εξυπηρετήσει και αυτιστικούς στόχους και τη λογική σκέψη. Συμφωνώ απόλυτα μ' αυτές τις υποθέσεις.

Εξάλλου πιστεύω πως ήταν παράλειψη του Βυγκότσκι να μη θεωρήσει τον ίδιο τον εγωκεντρισμό ως το μέγιστο εμπόδιο στον συντονισμό των απόψεων και στη συνεργασία. Ο Βυγκότσκι με κατηγορεί πολύ σωστά ότι δεν επέμεινα περισσότερο και από την αρχή πάνω στη λειτουργική πτυχή αυτών των προβλημάτων. Σύμφωνα, ωστόσο έδωσα έμφαση σ' αυτό αργότερα. Στο βιβλίο μου «Η ηθική κρίση στο παιδί»* μελέτησα τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών (βώλους, κλπ) και παρατήρησα ότι πριν από την

* Βλέπε Piaget, 1932.

ηλικία των επτά χρόνων δεν ξέρουν πώς να συντονίσουν τους κανόνες του παιχνιδιού κατά τη διάρκειά του, έτσι ώστε το καθένα να παίζει για τον εαυτό του, να κερδίζουν όλα, χωρίς να έχουν καταλάβει ότι σκοπός του παιχνιδιού ήταν ο ανταγωνισμός. Ο Ρ.Φ. Νίλσεν (R.F. Nielsen) που μελέτησε δραστηριότητες που στηρίζονται στη συνεργασία (κτίζουμε μαζί, κλπ) βρήκε μέσα στο ίδιο το πεδίο της δράσης όλα τα χαρακτηριστικά που έχω επισημάνει σχετικά με την ομιλία (Piaget, 1923). Υπάρχει επομένως ένα γενικό φαινόμενο που πιστεύω ότι παραμέλησε ο Βυγκότσκι.

Με λίγα λόγια, όταν ο Βυγκότσκι συμπεραίνει ότι η πρώτη λειτουργία της ομιλίας θα πρέπει να είναι η λειτουργία της ολικής επικοινωνίας και ότι ο μετέπειτα λόγος διαφοροποιείται σε εγωκεντρικό λόγο και σε λόγο επικοινωνίας με την ακριβή έννοια του όρου, νομίζω πως συμφωνώ μαζί του. Όταν όμως υποστηρίζει ότι αυτές οι δύο γλωσσικές μορφές είναι ισότιμα κοινωνικοποιημένες και διαφέρουν μόνο στη λειτουργία τους, δεν μπορώ να συμφωνήσω μαζί του γιατί ο όρος «κοινωνικοποιημένος» γίνεται διφορούμενος σ' αυτό το πλαίσιο: αν ένα άτομο Α πιστεύει λαθεμένα ότι κάποιο άτομο Β πιστεύει το ίδιο πράγμα με αυτό και αν δεν καταφέρνει να καταλάβει τη διαφορά ανάμεσα στις δύο απόψεις, έχουμε σίγουρα μία κοινωνική συμπεριφορά με την έννοια της επαφής ανάμεσα στους δύο, ωστόσο θεωρώ μία τέτοια συμπεριφορά απροσάρμοστη από την άποψη της διανοητικής συνεργασίας. Η άποψη αυτή είναι το μόνο σημείο του προβλήματος που με είχε πραγματικά απασχολήσει, προφανώς όμως δεν είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον του Βυγκότσκι.

Στην εξαιρετική εργασία του πάνω στους διδύμους, ο Ρ. Ζαζό (R. Zazzo) θέτει καθαρά το πρόβλημα (1960). Σύμφωνα με τον Ζαζό, η δυσκολία όσον αφορά την έννοια του εγωκεντρικού λόγου προέρχεται από τη σύγχυση δύο εννοιών που κατά τη γνώμη του θα έπρεπε να είχα διαχωρίσει: (α) το λόγο που είναι ανίκανος να καταλήξει σε μία ορθολογική αμοιβαιότητα και (β) το λόγο «χωρίς νόημα για τον άλλο»; Αλλά η αλήθεια είναι ότι όσον αφορά τη διανοητική συνεργασία, που μόνο αυτή μ' ενδιαφέρει, πρόκειται για το ίδιο πράγμα. Απ' όσο είμαι σε θέση να ξέρω δεν έχω ποτέ αναφερθεί σε λόγο «χωρίς νόημα για τον άλλο». Αυτό θα ήταν παραπλανητικό, αφού έχω πάντοτε αναγνωρίσει το γεγονός ότι το παιδί πιστεύει ότι μιλάει στους άλλους και ότι γίνεται κατανοητό. Η θέση η δική μου είναι απλώς ότι μέσα στον εγωκεντρικό λόγο, το παιδί μιλάει για τον εαυτό του (με την έννοια που ένας ομιλητής μπορεί να μιλήσει «για τον εαυτό του», ακόμη και όταν προορίζει τα λόγια του για το ακροατήριό του). Ο Ζαζό αναφέροντας ένα από τα κείμενα μου, που είναι πράγματι αρκετά σαφές, μου απαντάει με πολλή σοβαρότητα, ότι το παιδί δεν μιλάει «για τον εαυτό του» αλλά «σύμφωνα με τον εαυτό του».... Σύμφωνα! Ας αντικαταστήσουμε το «για τον εαυτό του» με το «σύμφωνα με τον εαυτό του», σ' όλα τα κείμενα. Πιστεύω ότι αυτό δε θα άλλαζε απολύτως τίποτε όσον αφορά το μόνο πραγματικό νόημα του εγωκεντρισμού, δηλαδή την έλλειψη αποκεντροθέτησης, την έλλειψη ικανότητας για τροποποίηση της διανοητικής του προοπτικής τόσο μέσα στις κοινωνικές σχέσεις όσο και μέσα σ' οποιεσδήποτε άλλες σχέσεις. Επιπλέον πιστεύω ότι είναι ακριβώς η συνεργασία με τους άλλους (στο γνωστικό επίπεδο) που μας μαθαίνει να μιλάμε «σύμφωνα» με τους άλλους και όχι αποκλειστικά μέσα από τη δική μας αντίληψη.

Τα σχόλιά μου πάνω το δεύτερο μέρος των σκέψεων του Βυγκότσκι σχετικά με το έργο μου, στο έκτο του κεφάλαιο, θα είναι πιο απλά γιατί νομίζω πως είμαι περισσότερο σύμφωνος μαζί του σ' αυτά τα σημεία. Κυρίως γιατί τα μεταγενέστερα βιβλία μου,

που δε γνώριζε εκείνος, απαντούν στα ζητήματα που θέτει, ή τουλάχιστον στα περισσότερα.

Αυθόρμητες έννοιες, σχολική μάθηση και επιστημονικές έννοιες

Ένωσα πραγματική χαρά όταν ανακάλυψα από το βιβλίο του ότι ο Βυγκότσκι συμπεριίεται τον τρόπο με τον οποίο διέκρινε για λόγους μεθοδολογικούς, τις αυθόρμητες έννοιες από τις μη αυθόρμητες: θα μπορούσε να φοβηθεί πως ένας ψυχολόγος με στραμμένη την προσοχή του στα προβλήματα της σχολικής μάθησης περισσότερο από μας ίσως θα υποτιμούσε το συνεχές της διαδικασίας της δόμησης στην ανάπτυξη της διανοητικής δραστηριότητας του παιδιού. Είναι αλήθεια ότι όταν αργότερα ο Βυγκότσκι με κατηγόρησε ότι η εμμονή μου πάνω σ' αυτή τη διάκριση ήταν υπερβολική, σκέφτηκα ότι έπαιρνε πίσω κάτι που μου είχε μόλις παραχωρήσει. Ωστόσο όταν γίνεται πιο επεξηγηματικός στην κριτική του, λέγοντας ότι οι μη αυθόρμητες έννοιες «σφραγίζονται» κι αυτές από τη νοοτροπία του παιδιού στη διαδικασία της απόκτησης τους και ότι πρέπει πρώτα να υπάρξει μια «αλληλεπίδραση» ανάμεσα στις αυθόρμητες έννοιες και τις μαθημένες έννοιες, ένοιωσα για μία ακόμα φορά απόλυτα σύμφωνος μαζί του. Πράγματι ο Βυγκότσκι δεν με καταλαβαίνει καλά όταν σκέφτεται ότι κατά τη δική μου άποψη η αυθόρμητη σκέψη του παιδιού πρέπει να είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς μόνο και μόνο με τον τρόπο που πρέπει να γνωρίζουμε τον εχθρό μας για να τον πολεμήσουμε καλύτερα. Σε όλα τα παιδαγωγικά γραφτά μου, τα παλιότερα ή τα τελευταία (Piaget, 1956) επέμεινα αντίθετα ότι η τυπική εκπαίδευση θα έβγαине σαφώς κερδοσμένη, σε σχέση με τις κοινές μεθόδους που χρησιμοποιεί σήμερα, από μία συστηματική χρήση της αυθόρμητης διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Αντί όμως να συζητάμε αφηρημένα ορισμένα απ' αυτά τα ουσιαστικά σημεία, ας στραφούμε καλύτερα σ' αυτό που πιστεύω ότι αποκαλύπτει τη βασική συμφωνία μας. Όταν μέσα από τις σκέψεις που έκανε πάνω στα πρώτα μου βιβλία ο Βυγκότσκι καταλήγει ότι το κύριο έργο της ψυχολογίας του παιδιού είναι η μελέτη του σχηματισμού των επιστημονικών εννοιών ακολουθώντας βήμα προς βήμα τη διαδικασία που συντελείται μπροστά στα μάτια μας, δεν είχε καν υποπτευθεί ότι αυτό ακριβώς ήταν και το δικό μου σχέδιο. Πριν εμφανιστούν τα πρώτα μου βιβλία, είχα κιόλας ένα χειρόγραφο, γραμμένο το 1920, μιας μελέτης που είχα κάνει πάνω στην οικοδόμηση των αριθμητικών αντιστοιχιών στο παιδί. Αυτό ήταν επομένως το σχέδιό μου και σε σχέση μ' αυτό οι εργασίες μου πάνω στην ομιλία και τη σκέψη, την κρίση και το συλλογισμό, την αντίληψη του κόσμου στο παιδί δεν ήταν παρά το εισαγωγικό στάδιο. Σε συνεργασία με την Α. Ζεμίνσκα (Α. Szeminska) και ιδιαίτερα με την Μπ. Ινέλντερ (Β. Inhelder), δημοσίευσα αργότερα μία σειρά μελετών για την ανάπτυξη της έννοιας του αριθμού, των φυσικών ποσοτήτων, για την κίνηση, την ταχύτητα και το χρόνο, πάνω στο χώρο, το τυχαίο, για την επαγωγικότητα των νόμων της φυσικής και για τις λογικές δομές των κατηγοριών, των σχέσεων και των προτάσεων — με λίγα λόγια, μελέτησα την ανάπτυξη των περισσότερων βασικών επιστημονικών εννοιών.

Ας δούμε λοιπόν τι μας αποκαλύπτουν τα αποτελέσματα της μελέτης για τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στη μάθηση και την ανάπτυξη, γιατί σ' αυτό ακριβώς το θέμα ο Βυγκότσκι πιστεύει πως διαφωνεί μαζί μου, παρόλο που στην πραγματικότητα η σκέψη του διαφέρει από τη δική μου μόνο εν μέρει και όχι με την έννοια που εκείνος φαντάζεται, αλλά μάλλον με την αντίθετη.

Ας πάρουμε ως ιδιαίτερο παράδειγμα τη διδασκαλία της γεωμετρίας. Στη Γενεύη, στη Γαλλία και οπουδήποτε αλλού, η διδασκαλία της γεωμετρίας παρουσιάζει τρεις ιδιαιτερότητες: (1) αρχίζει αργά, συνήθως στα έντεκα χρόνια, σε αντίθεση με τη διδασκαλία της αριθμητικής που αρχίζει στα επτά χρόνια· (2) από την αρχή η διδασκαλία είναι γεωμετρική ή μετρική χωρίς να περάσει προηγουμένως από μία ποιοτική φάση κατά την οποία οι χειρισμοί σε σχέση με το χώρο θα περιορίζονταν στους λογικούς χειρισμούς, σύμφωνα με μια συνεχή σειρά· (3) ακολουθεί την ιστορική σειρά των γεωμετρικών ανακλύψεων — η ευκλείδειος γεωμετρία διδάσκεται πρώτα, η προοπτική γεωμετρία πολύ αργότερα ή δε τοπολογία μόνον στο τέλος, στο Πανεπιστήμιο. Γνωρίζουμε επιπλέον ότι η σύγχρονη θεωρητική γεωμετρία ξεκινάει από τις τοπολογικές δομές από τις οποίες σύμφωνα με παράλληλες μεθόδους, απορρέουν οι προοπτικές δομές και οι ευκλείδειες δομές. Γνωρίζουμε εξάλλου ότι η θεωρητική γεωμετρία στηρίζεται πάνω στη λογική και τελικά υπάρχουν όλο και περισσότερες διασυνδέσεις ανάμεσα σε θεωρήσεις γεωμετρικής, αλγεβρικής ή αριθμητικής υφής. Εάν όπως προτείνει ο Βυγκότσκι, παρατηρήσουμε την ανάπτυξη των γεωμετρικών χειρισμών στο παιδί, ανακαλύπτουμε ότι ακολουθεί μία διαδρομή που είναι πολύ πλησιέστερη στο πνεύμα της θεωρητικής γεωμετρίας απ' ό,τι σ' αυτό της παραδοσιακής ακαδημαϊκής διδασκαλίας. (1) το παιδί οικοδομεί τους χειρισμούς που αφορούν το χώρο ταυτόχρονα με τους αριθμητικούς και υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο (υπάρχει ειδικότερα ένας αξιοσημείωτος παραλληλισμός ανάμεσα στην οικοδόμηση του αριθμού και των μετρήσεων συνεχούς ποσότητας)· (2) οι πρώτοι γεωμετρικοί χειρισμοί του παιδιού είναι ουσιαστικά ποιοτικοί και εντελώς παράλληλοι προς τους λογικούς του χειρισμούς (διάταξη, εγκλεισμός των τάξεων κλπ)· (3) οι πρώτες γεωμετρικές δομές που ανακαλύπτει το παιδί είναι στην ουσία τοπολογικού χαρακτήρα και σ' αυτές στηρίζεται αλλά με παράλληλο τρόπο, για να κατασκευάσει τις στοιχειώδεις δομές προοπτικής και τις ευκλείδειες δομές.

Ξεκινώντας από τέτοια παραδείγματα τα οποία θα μπορούσαμε να πολλαπλασιάσουμε κιόλας, μπορούμε πια με άνεση ν' απαντήσουμε στα σχόλια του Βυγκότσκι. Πρώτα απ' όλα μου καταλογίζει ότι θεωρώ τη σχολική μάθηση ως επουσιώδη σε σχέση με την αυθόρμητη ανάπτυξη του παιδιού. Είναι όμως φανερό ότι κατά την άποψή μου δεν είναι το παιδί το οποίο πρέπει να μεμφθούμε για τις πιθανές συγκρούσεις, αλλά το σχολείο που αγνοεί τη χρήση που θα μπορούσε να κάνει της αυθόρμητης ανάπτυξης του παιδιού, την οποία θα έπρεπε και να ενδυναμώσει με κατάλληλες μεθόδους, αντί να την αναστέλλει, όπως κάνει συχνά. Δεύτερον — κι αυτό είναι το κύριο λάθος που κάνει ο Βυγκότσκι ερμηνεύοντας το έργο μου — πιστεύει ότι σύμφωνα με τη θεωρία μου η σκέψη των ενηλίκων, έπειτα από διάφορους συμβιβασμούς «παραγκωνίζει» σταδιακά τη σκέψη του παιδιού μέσα από ένα είδος «μηχανικής κατάργησης» της τελευταίας. Σήμερα με κατηγορούν πολύ συχνότερα ότι θεωρώ πως η αυθόρμητη ανάπτυξη τείνει από μόνη της προς την κατεύθυνση των λογικο-μαθηματικών δομών του ενηλίκου σαν να επρόκειτο για το προκαθορισμένο ιδανικό της!

Όλα τα παραπάνω θέτουν τουλάχιστον δύο προβλήματα που διατυπώνει ο Βυγκότσκι, τουλάχιστον όμως ως προς τη λύση τους έχουμε κάποιες διαφορές. Το πρώτο αφορά «την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις αυθόρμητες και τις μη αυθόρμητες έννοιες». Αυτή η αλληλεπίδραση είναι πολύ πιο σύνθετη απ' ό,τι πιστεύει ο Βυγκότσκι. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτό που μεταδίδεται από το σχολείο αφομοιώνεται σωστά από το παιδί γιατί στην πραγματικότητα αποτελεί προέκταση κάποιων δικών του αυθόρμητων

κατασκευών. Σε τέτοιες περιπτώσεις η ανάπτυξη του επιταχύνεται. Σε άλλες όμως περιπτώσεις η συμβολή της εκπαίδευσης έρχεται πολύ νωρίς ή πολύ αργά ή μ' έναν τρόπο που αποκλείει την αφομοίωση, κι αυτό γιατί δεν ταιριάζει με τις αυθόρμητες επεξεργασίες του παιδιού. Στη συνέχεια η ανάπτυξη του παιδιού εμποδίζεται ή ακόμα και αποστεγνώνεται, όπως αυτό φαίνεται συχνά στη διδασκαλία των θετικών επιστημών. Δεν πιστεύω, αντίθετα από τον Βυγκότσκι, ότι οι καινούργιες έννοιες ακόμα και στο επίπεδο του σχολείου μπορούν πάντοτε να αποκτηθούν μέσα από τη διδακτική παρέμβαση του ενήλικου. Όχι ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί, ωστόσο υπάρχει μία μορφή διδασκαλίας πολύ παραγωγικότερη: το λεγόμενο «ενεργητικό» σχολείο, το οποίο προσπαθεί να δημιουργήσει καταστάσεις που ενώ δεν είναι αυτές καθεαυτές «αυθόρμητες», προκαλούν μια αυθόρμητη επεξεργασία εκ μέρους του παιδιού, και όπου επιζητούνται ταυτόχρονα η πρόκληση του ενδιαφέροντός του και η παρουσίαση του προβλήματος μ' έναν τρόπο τέτοιο που ν' αντιστοιχεί στις δομές που έχει ήδη οικοδομήσει το ίδιο το παιδί.

Το δεύτερο πρόβλημα που στην πραγματικότητα αποτελεί προέκταση του πρώτου σ' ένα γενικότερο επίπεδο, αφορά τη σχέση ανάμεσα στις αυθόρμητες έννοιες και τις επιστημονικές έννοιες καθεαυτές. Μέσα στο σύστημα του Βυγκότσκι το «κλειδί» του προβλήματος είναι ότι «οι επιστημονικές και οι αυθόρμητες έννοιες ξεκινούν από διαφορετικά σημεία αλλά συναντιούνται ενδεχομένως». Στο σημείο αυτό συμφωνούμε απόλυτα, αν εννοεί ότι συμβαίνει μία πραγματική συνάντηση ανάμεσα στην κοινωνιο-γένεση των επιστημονικών εννοιών (μέσα στην ιστορία των επιστημών και μέσα στη διαδικασία της μετάδοσης της γνώσης από γενιά σε γενιά) και στην «ψυχο-γένεση» των αυθόρμητων δομών (επηρεασμένες φυσικά από μία αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό, τον οικογενειακό σχολικό κλπ περίγυρο), και όχι μόνο ότι η ψυχογένεση είναι απόλυτα καθορισμένη από τον ιστορικό και περιβάλλοντα πολιτισμό. Αυτό γράφοντας, ελπίζω να μην αποδίδω στον Βυγκότσκι περισσότερα απ' όσα ήθελε να πει, αφού δέχεται τη συμβολή αυθορμητισμού στην ανάπτυξη. Μας μένει να προσδιορίσουμε σε τι συνίσταται ακριβώς η συμβολή αυτή.

Χειρισμός και γενίκευση

Κάποιες διαφορές που παραμένουν αγεφύρωτες ανάμεσα στον Βυγκότσκι και σε μένα αφορούν ίσως τη φύση των αυθόρμητων ενεργειών. Η διαφορά μας όμως αυτή αποτελεί μάλλον προέκταση των διαφορών που είχαμε σχετικά με τον εγωκεντρισμό και το ρόλο της αποκεντροθέτησης στη νοητική ανάπτυξη.

Σχετικά με το θέμα της χρονικής ασυνέχειας όσον αφορά την αφύπνιση της συνείδησης, είμαστε σύμφωνοι, εκτός από το γεγονός ότι ο Βυγκότσκι δεν πιστεύει ότι η έλλειψη συνείδησης αποτελεί κατάλοιπο του εγωκεντρισμού. Ας δούμε τις λύσεις που προτείνει: 1) η αργοπορία στην ανάπτυξη της συνείδησης είναι κατά τη γνώμη του αποτέλεσμα του πασίγνωστου «νόμου» σύμφωνα με τον οποίο ο έλεγχος και η συνείδηση παρουσιάζονται μόνον κατά το τέλος της ανάπτυξης μιας λειτουργίας, 2) η συνείδηση στην αρχή περιορίζεται στα αποτελέσματα των πράξεων και μόνον αργότερα επεκτείνεται στο «πώς», δηλαδή στον ίδιο το χειρισμό. Κι οι δύο αυτές προτάσεις είναι ορθές, ωστόσο περιγράφουν απλώς τα γεγονότα, δεν τα εξηγούν. Η εξήγηση αρχίζει όταν κατανοήσουμε ότι ένα υποκείμενο του οποίου η προοπτική καθορίζεται από τη

πράξη του δεν έχει κανέναν λόγο να έχει συνείδηση οποιουδήποτε άλλου πράγματος πέρα από τα αποτελέσματα αυτής τούτης της πράξης. Από την άλλη πλευρά, η αποκεντροθέτηση, δηλαδή η μετάθεση του προσωπικού κέντρου και η σύγκριση μιας πράξης με άλλες πιθανές πράξεις, ειδικότερα με τις πράξεις άλλων ανθρώπων οδηγεί στη συνείδηση του «πώς» και στους αληθινούς χειρισμούς.

Η διαφορά προσέγγισης ανάμεσα σε μια απλή γραμμική σχηματοποίηση όπως την προτείνει ο Βυγκότσκι και σε μια προσέγγιση στηριγμένη στην αποκεντροθέτηση γίνεται πολύ πιο προφανής εάν θέσουμε το ερώτημα για το ποια είναι η βασική κινητήρια δύναμη της διανοητικής ανάπτυξης: Φαίνεται ότι, σύμφωνα με τον Βυγκότσκι (αν και δε γνωρίζω το υπόλοιπο έργο του) ο κύριος παράγοντας θα έπρεπε να αναζητηθεί στη «γενίκευση των αντιλήψεων», αφού η ίδια η διαδικασία της γενίκευσης θα αρκούσε από μόνη της για να γίνουν συνειδητοί οι νοητικοί χειρισμοί.

Εμείς πάλι, μελετώντας την αυθόρμητη ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών καταλήξαμε να θεωρήσουμε ως κεντρικό συντελεστή την πραγματική διαδικασία οικοδόμησης των χειρισμών η οποία συνίσταται στην εσωτερίκευση των πράξεων εκείνων που μπορούν να αντιστραφούν και να συντονιστούν μεταξύ τους μέσα σε μοντέλα δομών που με τη σειρά τους υπόκεινται σε καλά καθορισμένους νόμους. Η πρόοδος της γενίκευσης είναι το αποτέλεσμα αυτού του εμπλουτισμού των δομών των χειρισμών οι οποίες απορρέουν όχι από την αντίληψη αλλά από την πράξη στο σύνολό της.

Ο Βυγκότσκι βρισκόταν κοντά στη λύση όταν έλεγε ότι η συγχώνευση (ο συγκρητισμός), η παράθεση, η μη αίσθηση της αντίφασης και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία του επιπέδου ανάπτυξης που σήμερα ονομάζουμε προ-χειρισμικό (προτιμώντας τον όρο από τον «προ-λογικό») οφείλονταν στην έλλειψη συστήματος. Γιατί, πράγματι, η οργάνωση συστημάτων αποτελεί την ουσιαστική ολοκλήρωση που σημαδεύει το πέρας του παιδιού στο πεδίο της λογικής σκέψης. Ωστόσο τα συστήματα αυτά δεν αποτελούν απλώς αποτέλεσμα της γενίκευσης: αποτελούν δομές χειρισμών πολλαπλές και διαφοροποιημένες, τις οποίες μάθαμε να παρακολουθούμε βήμα προς βήμα κατά τη σταδιακή ανάπτυξή τους στο μικρό παιδί.

Ένα μικρό παράδειγμα γι' αυτή τη διαφορά ανάμεσα στις απόψεις μας δίνεται από τα σχόλια του Βυγκότσκι για το θέμα του εγκλεισμού των τάξεων. Διαβάζοντας έχουμε την εντύπωση ότι το παιδί ανακαλύπτει τον εγκλεισμό μέσα από ένα μείγμα γενίκευσης και μάθησης: ότι μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί τις λέξεις «τριαντάφυλλο» και μετά λ ο υ λ ο υ δ ι α , παραθέτει αρχικά τις δύο, αλλά μόλις αντιληφθεί τη γενίκευση «όλα τα τριαντάφυλλα είναι λουλούδια» κι ανακαλύψει ότι το αντίθετο δεν ισχύει, συνειδητοποιεί ότι η κατηγορία των τριαντάφυλλων περιέχεται στην κατηγορία των λουλουδιών. Έχοντας μελετήσει από κοντά παρόμοια προβλήματα (Piaget και Szeminska, 1941, Inhelder και Piaget, 1959) ξέρουμε καλά ότι το πρόβλημα είναι πολύ πιο περίπλοκο. Μπορεί το παιδί να δηλώνει ότι όλα τα τριαντάφυλλα είναι λουλούδια και πως όλα τα λουλούδια δεν είναι τριαντάφυλλα, όμως αρχικά είναι ανίκανο να συμπεράνει ότι υπάρχουν περισσότερα λουλούδια απ' ό,τι τριαντάφυλλα. Για να ολοκληρώσει τον εγκλεισμό πρέπει να οργανώσει ένα σύστημα χειρισμών του τύπου A (τριαντάφυλλα) + A' (λουλούδια εκτός από τριαντάφυλλα) = B (λουλούδια) και του τύπου A=B—A' και επομένως A<B; Το αντιστρέψιμο αυτού του συστήματος αποτελεί προϋπόθεση για τον εγκλεισμό.

Δεν έθεσα στα σχόλια αυτά το θέμα της κοινωνικοποίησης ως προϋπόθεση της διανοητικής ανάπτυξης παρόλο που ο Βυγκότσκι το θέτει συχνά. Πιστεύω σήμερα πια,

ότι οι πρώτες μου διατυπώσεις είναι λιγότερο ορθές, γιατί το γεγονός ότι λάβαμε υπόψη μας τους χειρισμούς και την αποκεντροθέτηση που περιέχονται μέσα στις δομές των χειρισμών φωτίζει το ζήτημα μ' ένα καινούριο φως. Κάθε λογική σκέψη είναι κοινωνικοποιημένη γιατί προϋποθέτει τη δυνατότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα. Ωστόσο τέτοιες διαπροσωπικές ανταλλαγές πηγάζουν από αντιστοιχίσεις, συναθροίσεις, διατομές και σχέσεις αμοιβαιότητας, δηλαδή μέσα από χειρισμούς. Υπάρχει επομένως ταυτότητα ανάμεσα στους διαπροσωπικούς και τους ενδοπροσωπικούς χειρισμούς που συνθέτουν την σ υ ν - π ρ ά ξ η με την πρώτη — ετυμολογική — έννοια του όρου. Οι πράξεις, είτε είναι ατομικές ή διαπροσωπικές, είναι φύσει συντονισμένες και οργανωμένες από τις δομές χειρισμών που οικοδομούνται αυθόρμητα στη διάρκεια της διανοητικής ανάπτυξης.