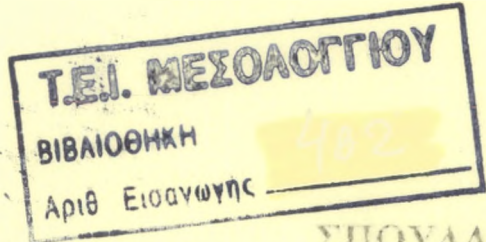


ΤΕΙ ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΓΜΗΜΑ Σ.Σ.Ο.Ε.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ
ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ VYGOTSKY ΚΑΙ
PIAGET



ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΤΣΕΡΕΜΟΓΛΟΥ

ΤΣΟΔΟΥΔΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΠΑΛΑΤΣΙΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΤΟΣ 1999

ΤΕΙ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ Σ.Σ.Ο.Ε.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ

ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ VYGOTSKY ΚΑΙ

PIAGET

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΤΣΕΡΕΜΟΓΛΟΥ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ

ΤΣΟΛΟΥΛΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΠΛΙΑΤΣΙΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΤΟΣ 1999

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
----------	---

ΜΕΡΟΣ Ι

ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

A. Γλώσσα	6
α) Ορισμός γλώσσας	6
β) Τα τρία υποσυστήματα της γλώσσας	8
γ) Χαρακτηριστικά της γλώσσας	9
B. Σκέψη	11
α) Ορισμός σκέψης	11
β) Χαρακτηριστικά της σκέψης	13
γ) Τύποι σκέψης	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ

α) Θεωρίες για τη σχέση σκέψης και γλώσσας	16
β) Σχέση γλώσσας και σκέψης σύμφωνα με τον J. Piaget	18

γ) Σκέψη και γλώσσα κατά Vygotsky	21
-----------------------------------	----

ΜΕΡΟΣ II

Η ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ PIAGET ΚΑΙ VYGOTSKY.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ G. PIAGET

A. Η θεωρία του J. PIAGET για τη παιδική νόηση	27
α) Αντικείμενο και μέθοδος έρευνας στη διερεύνηση του Piaget	27
β) Ο εγωκεντρισμός της παιδικής σκέψης	30
γ) Θεμελίωση της θέσης του Piaget για τον εγωκεντρικό χαρακτήρα της παιδικής νόησης	33
δ) Η κοινωνική επίδραση στη νοητική εξέλιξη του παιδιού	36
ε) Η νοητική εξέλιξη του παιδιού σύμφωνα με τον J. Piaget	38
B. Αυθόρμητες και επιστημονικές έννοιες στη παιδική ηλικία σύμφωνα με τον J. Piaget	41
α) Διάκριση αυθόρμητων και μη αυθόρμητων εννοιών	41
β) Το πρόβλημα της συνειδητοποίησης των εννοιών στη θεωρία του J. Piaget	44
γ) Η πορεία των εννοιών στη παιδική σκέψη	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ L. VYGOTSKY

A. Η θεωρία του L. Vygotsky για τη παιδική νόηση	49
--	----

α) Η πορεία της νοητικής εξέλιξης του παιδιού	50
β) Ο χαρακτήρας της παιδικής γλώσσας στη θεωρία του Vygotsky	51
γ) Σχέση μάθησης και εξέλιξης	54
B. Η εξέλιξη των εννοιών στη παιδική ηλικία	57
α) Μέθοδος έρευνας	57
β) Η εξελικτική πορεία των εννοιών	60
1. Βαθμίδα συγκριτιστικής σύνδεσης αντικειμένων	60
2. Βαθμίδα συμπλεκτικής σύνδεσης αντικειμένων	61
- Η συμπλεκτική σκέψη έξω από το πείραμα	65
3. Βαθμίδα ανάπτυξης διαχωρισμών, ανάλυσης και αφαίρεσης στοιχείων.	68
Γ. Η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών στη παιδική ηλικία κατά Vygotsky	72
- Χαρακτηριστικά εννοιολογικού συστήματος	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ PIAGET - VYGOTSKY.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

α) Διαφορές και ομοιότητες στις θεωρίες των δύο ερευνητών	81
β) Κριτική των θεωριών Piaget και Vygotsky. Συμπεράσματα.	86
Βιβλιογραφία	92

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα με τα οποία έχει ασχοληθεί η ψυχολογία είναι αυτό της σχέσης μεταξύ δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών του ανθρώπου, της σκέψης και της γλώσσας.

Στόχος των ερευνών ήταν να μελετηθεί και να διευκρινισθεί, τόσο ο τρόπος και ο ρυθμός ανάπτυξης όσο και η σχέση των δύο αυτών λειτουργιών κατά τη περίοδο ανάπτυξης του παιδιού. Η επιλογή της παιδικής ηλικίας για τη μελέτη των σημαντικών νοητικών λειτουργιών της σκέψης και της γλώσσας ήταν η καταλληλότερη μιας και τότε εμφανίζονται και αναπτύσσονται οι παραπάνω λειτουργίες.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιασθούν και να σχολιασθούν οι θέσεις δύο διακεκριμένων ερευνητών της ψυχολογίας, οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του προβλήματος της σχέσης γλώσσας και σκέψης μέσα από την πειραματική μελέτη της εξέλιξης των εννοιών στην παιδική ηλικία.

Ο πρώτος είναι ο J. Piaget και βασική του θέση είναι ότι η σκέψη όχι μόνο προηγείται της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά είναι και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της. Επίσης υποστηρίζει ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού περνάει από συγκεκριμένα, χρονικά και ποιοτικά καθορισμένα στάδια, στα οποία μπορούν να επιδράσουν μόνο σε κάποιο

βαθμό οι κοινωνικοί παράγοντες. Αντίθετα, ο Ρώσος ψυχολόγος L. Vygotsky υποστηρίζει ότι ενώ αρχικά η γλώσσα και η σκέψη αναπτύσσονται ανεξάρτητα αργότερα συγχωνεύονται και αναπτύσσονται μαζί. Θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται καθοριστικά από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ σπουδαίο ρόλο κατέχει η συνεργασία δασκάλου και μαθητή.

Η εργασία περιλαμβάνει δυο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με το θέμα της σχέσης μεταξύ γλώσσας και σκέψης. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται οι απόψεις των Piaget και Vygotsky για τη πορεία της νοητικής εξέλιξης του παιδιού και για τον σχηματισμό των εννοιών στη παιδική ηλικία.

Συγκεκριμένα, στο 1^ο Κεφάλαιο δίνονται οι ορισμοί των λειτουργιών της σκέψης και της γλώσσας. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόβλημα της σχέσης των δυο αυτών λειτουργιών και οι μέχρι σήμερα κυρίαρχες απόψεις για το θέμα. Στο 3^ο κεφάλαιο εμπεριέχεται η θεωρία του Piaget και η επιχειρηματολογία του. Στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής αναφορά στο έργο του Vygotsky. Τέλος στο 5^ο κεφάλαιο επιχειρείται η σύγκριση των θεωριών των δυο ερευνητών. Επισημαίνονται τα σημεία διαφωνίας τους και οι κοινές τους θέσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συμπεράσματα για τη σπουδαιότητα του έργου τους και επισημαίνονται οι δυνατότητες εφαρμογής τους στη σύγχρονη πραγματικότητα.

ΜΕΡΟΣ Ι. ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Η μελέτη της σχέσης γλώσσας και σκέψης προϋποθέτει την οριοθέτηση των δυο εννοιών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω ορισμών που περιγράφουν τη φύση και τη λειτουργία τους.

A. ΓΛΩΣΣΑ

α) Ορισμός γλώσσας

Πειραματικές έρευνες στο χώρο της ψυχολογίας έδειξαν ότι η ικανότητα απόκτησης και χρήσης της γλώσσας αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την ανθρώπινη ύπαρξη από τα ζώα.

Σύμφωνα με τους Brown και Wood, «εκείνο που δεν παρατηρείται στα υπόλοιπα ζώα και που πιστεύεται ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους είναι η ικανότητα για

απόκτηση και χρήση ενός ειδικού, πολυσήμαντου, μοναδικού και πολύπλοκου συμβολικού συστήματος επικοινωνίας το οποίο δεν εξυπηρετεί μόνο βιολογικούς σκοπούς του είδους αλλά είναι ίσως το σπουδαιότερο μέσο που έχει συμβάλλει στη διανοητική δημιουργία του ανθρώπου. Το επικοινωνιακό αυτό σύστημα ονομάζεται γλώσσα»¹.

Επομένως η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που έχει ως πρωταρχικό της σκοπό την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται χάρη στο συμβολικό χαρακτήρα της γλώσσας ο οποίος κάνει δυνατή την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Τα σύμβολα της γλώσσας που χρησιμοποιούνται ως μέσα επικοινωνίας είναι οι λέξεις.

Η επικοινωνία για να συντελεστεί προϋποθέτει τη συμμετοχή δύο τουλάχιστον προσώπων μεταξύ των οποίων κινείται η πληροφορία. Το ένα πρόσωπο είναι ο πομπός, δηλαδή ο μεταδότης του μηνύματος και το άλλο είναι ο δέκτης, αυτός δηλαδή που λαμβάνει το μήνυμα.

Η επικοινωνία πραγματοποιείται τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Στη πρώτη περίπτωση η γλωσσική λειτουργία αναλύεται σε ομιλία - ακρόαση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση σε γραπτή έκφραση - ανάγνωση. Και στις δύο περιπτώσεις οι χρήστες της γλώσσας πρέπει να κατέχουν ορισμένες τεχνικές κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης οι οποίες σταδιακά μεταβάλλονται σε δεξιότητες².

Μια άλλη μορφή γλωσσικής επικοινωνίας είναι αυτή που χρησιμοποιούν οι κωφοί. Η γλώσσα αυτή βασίζεται στην όραση και στις

¹ ΠΟΡΠΟΔΑ ΚΩΝ/ΝΟΥ, Γνωστική ψυχολογία, τόμος 2, Αθήνα, 1993, σελ. 12.

² Εγκυκλοπαιδικό λεξικό εξελικτικής ψυχολογίας, Αθήνα 1989, εκδ. ελληνικά γράμματα σ. 1133.

κινήσεις και ονομάζεται «γλώσσα των σημείων» ή «νοηματική γλώσσα». Στη περίπτωση της νοηματικής γλώσσας η επικοινωνία πραγματοποιείται με τον συνδυασμό βασικών σημείων ή χειρονομιών.

Η γλώσσα όμως εκτός από όργανο επικοινωνίας αποτελεί επίσης όργανο έκφρασης και μάθησης. Οι μαθήσεις που επιτυγχάνονται μέσω της γλώσσας και που υποβοηθούνται στο σχολείο είναι η γραφή, η ορθογραφία, η γραμματική και το λεξιλόγιο.

β) Τα τρία υποσυστήματα της γλώσσας

Σύμφωνα με τη γενετική - μετασχηματιστική θεωρία του N. Chomsky, το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από τρία επιμέρους υποσυστήματα ή επίπεδα. Το συντακτικό, το σημασιολογικό και το φωνητικό ή φωνολογικό³.

Το συντακτικό επίπεδο ορίζει τους κανόνες που καθορίζουν τη σειρά των λέξεων μέσα σε μια πρόταση, έτσι ώστε να προκύπτει κάποιο νόημα.

Το σημασιολογικό επίπεδο, αφορά το σύστημα κανόνων που καθορίζουν την ερμηνεία των φράσεων που δημιουργήθηκαν με το συντακτικό.

³ Εγκυκλοπαιδικό λεξικό εξελικτικής ψυχολογίας, Αθήνα 1989, εκδ. ελ. γράμματα, σ. 1134.

Τέλος, το φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο, αποτελείται από κανόνες, βάση των οποίων υλοποιούνται σε ακολουθία φθόγγων οι φράσεις που δημιουργήθηκαν από το συντακτικό.

Τα επίπεδα αυτά δεν διακρίνονται απόλυτα μεταξύ τους, αλλά συσχετίζονται και λειτουργούν αλληλεπιδρώντας το ένα στο άλλο.

γ) Χαρακτηριστικά της γλώσσας⁴

Τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Στα μορφολογικά και στα επικοινωνιακά.

Η ανάπτυξη των μορφολογικών γνωρισμάτων της γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη παραγωγή γλωσσικής έκφρασης. Συγκεκριμένα αφορούν, από τη μία τα όργανα που ευθύνονται για την άρθρωση του λόγου, τα οποία είναι η θωρακική κοιλότητα με τους πνεύμονες, τα όργανα του λαιμού και οι μύες του προσώπου, και από την άλλη τις νευρικές δομές οι οποίες μέσω του εγκεφάλου βοηθούν στον έλεγχο, οργάνωση και κατανόηση της ομιλίας.

Ο ρόλος του εγκεφάλου στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας είναι σημαντικότερος. Είναι γνωστή η διαφοροποίηση της λειτουργίας του σε δύο ημισφαίρια. Το αριστερό έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί το κέντρο της γλωσσικής λειτουργίας, ενώ το δεξιό είναι υπεύθυνο για την οπτικοχωρική αντίληψη του ατόμου. Συνεπώς, το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο είναι ο χώρος όπου εδραιώνεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας.

⁴ ΠΟΡΠΟΔΑ Δ. ΚΩΝ/ΝΟΥ, Γνωστική ψυχολογία, τόμος 2, Αθήνα 1993, σελ. 28, 31, 32.

Η αποτελεσματικότητα όμως της ανθρώπινης επικοινωνίας επηρεάζεται από τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Hocket (1960) τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

- α) Η γλώσσα εκφράζεται και λαμβάνεται μέσω ενός φωνητικού - ακουστικού καναλιού. Η φωνή του ομιλητή μέσω ηχητικών σημάτων παράγει το μήνυμα το οποίο λαμβάνεται ακουστικά από τον ακροατή.
- β) Δύο συνομιλητές έχουν την ικανότητα της μετάδοσης και της πρόσληψης των μηνυμάτων. Ο ένας μεταδίδει την πληροφορία μέσω της φωνής του και ο άλλος διακρίνει τη προέλευσή της.
- γ) Η προφορική μετάδοση του μηνύματος έχει στιγμιαία διάρκεια.
- δ) Ο ομιλητής έχει την ικανότητα να ακούει εσωτερικά την ομιλία που παράγει.
- ε) Η γλωσσική λειτουργία ειδικεύεται στην επικοινωνία
- στ) Η γλώσσα έχει σημασιολογικό περιεχόμενο, διότι οι λέξεις και οι προτάσεις που παράγονται κατά την ομιλία έχουν νόημα και σημασία.
- ζ) Η σχέση της γλωσσικής μονάδας με την έννοια που αντιπροσωπεύει είναι τις περισσότερες φορές αυθαίρετη.
- η) Κάθε γλωσσικό στοιχείο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας έχει ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα που το διαφοροποιεί από τα άλλα.
- θ) Μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας ανταλλάσσονται πληροφορίες όχι μόνο συγχρονικές αλλά και ετεροχρονισμένες. Δηλαδή μεταδίδονται και πληροφορίες που δεν ανήκουν στον παρόντα χρόνο και χώρο της

επικοινωνίας. Αυτό το χαρακτηριστικό της γλώσσας επιτρέπει τη μετάδοση γνώσεων από γενιά σε γενιά.

ι) Κάθε άνθρωπος μπορεί να κατασκευάσει γλωσσικές δομές που δεν έχει ξανακούσει, αλλά που έχουν νόημα και μπορούν να γίνουν κατανοητές. Δηλαδή η γλώσσα έχει δημιουργικό χαρακτήρα.

B. ΣΚΕΨΗ

α) Ορισμός της σκέψης

Το πρόβλημα του προσδιορισμού της φύσης της σκέψης ήταν μέχρι τον 19^ο αιώνα αντικείμενο της φιλοσοφίας. Σήμερα, εξακολουθεί λόγω της πολυπλοκότητας της να απασχολεί μια διευρυμένη ομάδα επιστημόνων.

Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι η σκέψη δεν αναφέρεται μόνο στην απλή επεξεργασία που κάθε άνθρωπος κάνει στο μυαλό του για κάποιο θέμα που τον απασχολεί. Αντίθετα, ο όρος σκέψη, αναφέρεται σε τόσες πολλές νοητικές δραστηριότητες που είναι σχεδόν αδύνατο να ορισθεί συνολικά. Γι' αυτό και οι έρευνες κατευθύνονται προς την ανάλυση κάθε συγκεκριμένης όψης της, προκειμένου να διαπιστωθεί τι περιλαμβάνει⁵.

Μερικές από τις πιο σημαντικές λειτουργίες της σκέψης είναι ο συλλογισμός, η λύση προβλημάτων και η εσωτερική αναπαράσταση πληροφοριών και αντικειμένων προκειμένου να δοθεί νόημα στα γεγονότα που διαδραματίζονται.

⁵ ΠΟΡΠΟΔΑ Δ. ΚΩΝ/ΝΟΥ, Γνωστική ψυχολογία, τόμος 2, Αθήνα 1993, σελ. 125, 126.

Κατά μια εκδοχή, σκέψη είναι η νοητική λειτουργία κατά την οποία αντικείμενα, γεγονότα και πληροφορίες αναπαριστώνται εσωτερικά εξαιτίας της απουσίας των σχετικών ερεθισμάτων. Έπειτα αναγνωρίζονται και κωδικοποιούνται είτε ως νέες γνώσεις είτε ως καινούργια τμήματα μιας ήδη υπάρχουσας γνωστικής δομής. Ένας τέτοιος ορισμός όμως δεν ορίζει και δεν εξηγεί τη λειτουργία της σκέψης σε συνθετότερες καταστάσεις όπως αυτής της λύσης προβλημάτων. Έτσι, σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, σκέψη είναι κάτι το οποίο εκδηλώνεται όταν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με προβλήματα καθημερινά ή περισσότερο δύσκολα, προκειμένου να βρεθούν λύσεις. Η νοητική όμως λειτουργία της σκέψης εφαρμόζεται και σε άλλες περιπτώσεις⁶. Έτσι, όταν κάποιος επιθυμεί να εκφράσει μια γνώμη, προηγουμένως επεξεργάζεται νοητικά, δηλαδή σκέφτεται αυτό που θέλει να πει.

Επίσης, μέσω της σκέψης το άτομο καταφέρνει να επικεντρώσει τη προσοχή του προκειμένου να παρακολουθήσει και να κατανοήσει γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω του. Άλλες φορές πάλι η σκέψη χρησιμοποιείται για την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών ή γεγονότων του παρελθόντος.

Όλες οι παραπάνω εκδηλώσεις της σκέψης κατευθύνονται προς την επίτευξη ενός συνειδητού στόχου. Στις περιπτώσεις αυτές η σκέψη ονομάζεται κριτική.

Όταν όμως η σκέψη ικανοποιεί προσωπικές ψυχολογικές ανάγκες, αποκομμένες από την πραγματικότητα τότε ονομάζεται μη κατευθυνόμενη.

⁶ Hartland Judith, Γλώσσα και σκέψη, μέρος 5, Β' έκδοση, Αθήνα 1995, σελ. 23, 24.

Παραδείγματα μη κατευθυνόμενης σκέψης είναι η ονειροπόληση και η φαντασίωση⁷.

β) Χαρακτηριστικά της σκέψης⁸.

Καταρχήν, η σκέψη αποτελεί μια εσωτερική νοητική λειτουργία που παρεμβαίνει ανάμεσα στο ερέθισμα ή το πρόβλημα και στην αντίδραση ή λύση του προβλήματος.

Ο χαρακτήρας της σκέψης είναι συμβολικός, επειδή αφορά αναπαραστάσεις γεγονότων ή πραγμάτων που επεξεργάζεται. Το κύριο συμβολικό σύστημα που χρησιμοποιείται είναι η γλώσσα. Στις περιπτώσεις όμως που κάποιος καλείται να λύσει προβλήματα πρακτικής φύσης, η σκέψη στηρίζεται σε νοερές εικόνες για τη σχέση των αντικειμένων του συγκεκριμένου χώρου της προβληματικής κατάστασης. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί επιθυμεί να φθάσει το γλυκό που βρίσκεται στο ντουλάπι της κουζίνας, θα σκεφθεί ότι αν ανέβει στη καρέκλα κι από εκεί στο τραπέζι θα καταφέρει να φθάσει στο ντουλάπι και να πάρει το γλυκό. Επίσης η σκέψη μπορεί να χρησιμοποιήσει κι άλλα συμβολικά συστήματα όπως το μουσικό, το κινητικό κ.α. Για παράδειγμα ο χορευτής εκφράζεται κινησιακά μέσω εσωτερικών παραστάσεων που έχει κατασκευάσει.

⁷ Εγκυκλοπαιδικό λεξικό εξελικτικής ψυχολογίας, Αθήνα, εκδ. ελ. γράμματα, 4307.

⁸ Εγκυκλοπαιδικό λεξικό εξελικτικής ψυχολογίας, Αθήνα, εκδ. ελληνικά γράμματα, σελ. 4308.

γ) Τύποι σκέψης

Στη προσπάθεια, για διερεύνηση της σκέψης επιχειρήθηκε από την ψυχολογία η διάκριση της σε τύπους. Έτσι γίνεται λόγος για δημιουργική, μη δημιουργική, συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη⁹.

Η δημιουργική σκέψη διακρίνεται για την πρωτοτυπία, την ευλυγισία και την παραγωγικότητά της. Χρησιμοποιείται από ανθρώπους οι οποίοι σκέφτονται και προτείνουν νέες ιδέες.

Η μη δημιουργική σκέψη στερείται από τα παραπάνω, και χαρακτηρίζεται από την επανάληψη, την έλλειψη φαντασίας και πρωτοτυπίας. Η αποκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνει την ικανότητα εξέτασης ενός προβλήματος από μια εντελώς διαφορετική γωνία από τη συνηθισμένη. Η λύση του προβλήματος δεν περιορίζεται σε μια αλλά είναι δυνατή η εύρεση πολλών δυνατών εναλλακτικών λύσεων.

Η συγκλίνουσα σκέψη χρησιμοποιείται όταν για τη λύση ενός προβλήματος απαιτείται η εφαρμογή μιας μόνο λύσης. Η ανάλυση της σκέψης στους παραπάνω τύπους αμφισβητείται από πολλούς ψυχολόγους διότι τα όρια διάκρισης μεταξύ τους δεν είναι σαφή.

⁹ ΠΟΡΠΟΔΑΣ Δ. ΚΩΝ/ΝΟΣ Γνωστική ψυχολογία, σελ. 128, 129.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ

Η σχέση ανάμεσα στη σκέψη και τη γλώσσα αποτελεί ένα πρόβλημα που έχει απασχολήσει διάφορες επιστήμες όπως τη ψυχολογία, τη φιλοσοφία και τη γλωσσολογία.

Η πολυπλοκότητα του ορισμού και της φύσης καθεμιάς από τις λειτουργίες αυτές ήταν επόμενο να οδηγήσει σε μια προβληματική όσον αφορά το είδος της σχέσης τους.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν τα εξής:

1. Αναπτύσσεται πρώτα η γλώσσα ή η σκέψη ή μήπως αναπτύσσονται χωριστά και ενώνονται στη συνέχεια.
2. Κατευθύνεται η σκέψη μας από τη γλώσσα ή μπορούμε να σκεφτόμαστε χωρίς γλώσσα.
3. Στην αλληλεπίδραση των δύο αυτών λειτουργιών κάποια από τις δυο επικρατεί ή και οι δύο επιδρούν στον ίδιο βαθμό.

Συναφές με τα παραπάνω ερωτήματα είναι και το πρόβλημα της εξέλιξης των εννοιών κατά τη περίοδο ανάπτυξης του παιδιού. Η μελέτη του σχηματισμού των εννοιών είναι ουσιώδες τμήμα οποιασδήποτε συζήτησης για τη σκέψη, αφού μέσω της ανάπτυξης των εννοιών επί τυγχάνεται καλύτερη οργάνωση της σκέψης η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην

ευκολότερη κατάταξη αντικειμένων ή γεγονότων στις υπάρχουσες εννοιολογικές δομές.

α) Θεωρίες για τη σχέση της σκέψης και της γλώσσας

Η απαρχή και εξέλιξη της σχέσης γλώσσας και σκέψης στη παιδική ηλικία αποτελούσε ανέκαθεν αντικείμενο διαφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Οι ερμηνείες που δόθηκαν στο πρόβλημα αυτό ήταν διάφορες.

Στην αρχαιότητα πιστευόταν ότι οι λειτουργίες της σκέψης και της γλώσσας ταυτίζονται. Γι' αυτό και οι Αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποιούσαν τη λέξη «λόγος», για να δηλώσουν τόσο την εσωτερική σκέψη όσο και τη γλωσσική της έκφραση.

Στη συνέχεια με την εμφάνιση και την πρόοδο νέων επιστημών όπως της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας, διατυπώθηκαν νέες θεωρίες για τη σχέση τους και εφαρμόστηκαν καινούργιες μέθοδοι για τη διερεύνησή της.

Οι μέθοδοι έρευνας που επικράτησαν ήταν κυρίως δύο. Ο πρώτος τρόπος έρευνας στηριζόταν στη διάσπαση του ενιαίου όλου της γλωσσικά αρθρωμένης νόησης στα στοιχεία που την αποτελούν δηλαδή στη σκέψη και τη γλώσσα. Το αποτέλεσμα ενός τέτοιου τρόπου ανάλυσης ήταν να επισημαίνονται από τη μια μεριά οι ιδιότητες της γλώσσας και από την άλλη τα χαρακτηριστικά της σκέψης ξεκομμένα μεταξύ τους. Οι ιδιότητες όμως αυτές δεν έχουν καμιά σχέση με τις ιδιότητες του συνόλου. Αγνοείται δηλαδή η ενότητα και οι εσωτερικές σχέσεις των στοιχείων του όλου και

αντικαθίστανται από την εξωτερική σχέση δύο ανόμοιων και ξένων μεταξύ τους λειτουργιών.

Όσο αφορά το δεύτερο τρόπο ανάλυσης, αυτός στηρίζεται στην οργάνωση του εξεταζόμενου όλου σε μικρότερες ενότητες. Οι ενότητες αυτές προκύπτουν από τη διαπίστωση των σημείων σύνδεσης των ξεχωριστών γνωρισμάτων του. Στη περίπτωση του προβλήματος της γλώσσας και σκέψης, το ενιαίο όλο που εξετάζεται είναι η γλωσσικά αρθρωμένη νόηση.

Είναι φανερό ότι η δεύτερη μέθοδος η οποία ονομάζεται ενιαία, υπερτερεί σε σχέση με τη πρώτη στη πληρέστερη αντιμετώπιση του προβλήματος, εφόσον μέσω αυτής διαπιστώνονται όχι μόνο οι εσωτερικές σχέσεις των γνωρισμάτων της αλλά και η σχέση της με την όλη συνειδησιακή λειτουργία του ατόμου¹⁰. Μεταγενέστερα, οι θεωρίες που επικράτησαν στο χώρο της ψυχολογίας για την ερμηνεία της σχέσης γλώσσας και σκέψης ήταν κυρίως η μπιχεβιοριστική, η θεωρία της «γλωσσικής σχετικότητας», η θεωρία του Piaget και η θεωρία του Vygotsky. Καθεμιά από αυτές διατύπωσε διαφορετική άποψη για το συγκεκριμένο θέμα¹¹.

α) Σύμφωνα με τον κύριο εκπρόσωπο της Μπιχεβιοριστικής θεωρίας, τον J. Watson «Η σκέψη είναι μη φωνούμενη γλώσσα και συνεπώς όταν οι άνθρωποι σκέφτονται δεν κάνουν τίποτα άλλο από το να μιλούν εσωτερικά στον εαυτό τους». Η θέση αυτή των Μπιχεβιοριστών ανατράπηκε εφόσον αποδείχτηκε ότι αυτό που μένει τελικά στη μνήμη δεν είναι οι λέξεις αλλά μια γενική αναπαράσταση της σημασίας των γλωσσικών πληροφοριών. Επίσης η

¹⁰ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 16, 19, 20.

¹¹ ΠΟΡΠΙΟΔΑΣ Δ. ΚΩΝ/ΝΟΣ, Γνωστική ψυχολογία, σελ. 133, 136, 141.

περίπτωση των κωφών που σκέφτονται ενώ δεν μπορούν να μιλήσουν έδειξε το αβάσιμο της θεωρίας αυτής.

β) Κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας της «γλωσσικής σχετικότητας» είναι ο B. Whorf. Σύμφωνα με αυτόν η γλώσσα που μιλά κάποιος επηρεάζει τον τρόπο σκέψης του. Ο τρόπος ομιλίας που χαρακτηρίζεται από το πλούτο του λεξιλογίου, από τη σύνταξη της γλώσσας κι από την ύπαρξη ορισμένων λεξιλογικών χαρακτηριστικών, επηρεάζει ορισμένα στοιχεία της σκέψης όπως τη μνήμη και την αντίληψη. Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονη κριτική η οποία βασίστηκε σε πειραματικές μελέτες που απέδειξαν ότι η σκέψη δεν επηρεάζεται μόνο από το γλωσσικό παράγοντα αλλά δέχεται και άλλες κοινωνικό-οικονομικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές επιδράσεις, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει κάποιος. Επίσης είναι πολύ πιθανό, οι διαφορές μεταξύ διαφορετικών γλωσσών να αναφέρονται στη φωνολογική μόνο πλευρά της γλώσσας και όχι στον διαφορετικό τρόπο σκέψης.

Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky αν και διαφορετικές, κυριάρχησαν στον επιστημονικό χώρο, γι' αυτό και παρουσιάζονται με ιδιαίτερη έμφαση στη συνέχεια.

β) Σχέση γλώσσας και σκέψης σύμφωνα με τον J. Piaget

Στο πρόβλημα της σχέσης μεταξύ των λειτουργιών σκέψης και γλώσσας ο Piaget παραθέτει την άποψη του σύμφωνα με την οποία η γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης της σκέψης και αντανακλά το επίπεδο της

γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Την άποψη του αυτήν τη στηρίζει στα εξής στοιχεία. Οι άνθρωποι προκειμένου να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους και να επιβιώσουν αναπτύσσουν νοητικές αναπαραστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι αφού εξερευνήσουν το περιβάλλον που ζουν προσπαθούν να εφεύρουν νοητικά τρόπους που θα τους οδηγήσουν στη καλύτερη προσαρμογή και αντιμετώπιση νέων εμπειριών. Αυτό ισχύει κυρίως για τα μωρά και τα μικρά παιδιά που εισέρχονται σε έναν καινούργιο, άγνωστο κόσμο.

Από τη στιγμή που η ανάπτυξη της σκέψης αρχίζει με τη γέννηση, πολύ πριν το παιδί μάθει να μιλάει, ο Piaget υποστηρίζει ότι η σκέψη και η γλώσσα πρέπει να αναπτύσσονται ξεχωριστά. Ένα παιδί μπορεί να μιλάει, μόνο όταν η γνωστική του ανάπτυξη έχει φθάσει ένα ορισμένο επίπεδο. Κατά συνέπεια, η γλώσσα είναι δευτερεύουσα στην ανάπτυξη και αποτελεί απλώς μια αντανάκλαση του επιπέδου ευφυΐας του παιδιού¹². Για παράδειγμα το παιδί δεν μπορεί να μάθει την ονομασία ενός αντικειμένου αν δεν έχει αποκτήσει πριν την έννοια της σταθερότητας και της ταυτότητας του αντικειμένου. Επιπρόσθετα πειραματικές μελέτες που αναφέρονται στην εκπαίδευση ανώτερων ζώων έδειξαν ότι τα ζώα παρ' όλο που δεν διαθέτουν γλώσσα αντίστοιχη με την ανθρώπινη, αναπτύσσουν εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις. Έτσι ένας πίθηκος προκειμένου να φθάσει μια μπανάνα που κρέμεται ψηλά, χρησιμοποιεί τα άδεια κιβώτια που βρίσκονται στο χώρο του, τα τοποθετεί το ένα πάνω στο άλλο, ανεβαίνει στο τελευταίο και φθάνει τη μπανάνα. Η δράση αυτή του πιθήκου, φανερώνει μια νοητική λειτουργία που συμβαίνει χωρίς τη συμβολή της γλώσσας.

¹² Hartland Judith, Γλώσσα και σκέψη, Αθήνα 1995, Ελληνικά γράμματα, τεύχος 5, σελ. 36.

Επίσης ο Piaget αναφέρει και τα πειράματα του Furth (1972) σε κωφά παιδιά, ο οποίος αφού σύγκρινε τις γνωστικές επιδόσεις κωφών παιδιών ηλικίας από 7-12 ετών με τις αντίστοιχες επιδόσεις κανονικών παιδιών συμπέρανε ότι το επίπεδο επίδοσης των πρώτων δεν απείχε πολύ από αυτό των υπολοίπων. Άρα τα κωφά παιδιά αν και δεν κατέχουν τη γλωσσική ικανότητα, παρουσιάζουν ένα μεγάλο βαθμό ανάπτυξης της σκέψης τους¹³.

Ο Piaget συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η γνωστική ανάπτυξη που είναι το αποτέλεσμα της επαφής και ενασχόλησης του παιδιού με τα πράγματα διανύει σε όλα τα παιδιά τα ίδια στάδια, ανεξαρτήτως της γλώσσας που μιλούν. Περιορίζει έτσι το ρόλο της γλώσσας σε αυτόν του συμβολισμού και της μετάδοσης των γνώσεων. Μάλιστα θεωρεί, ότι η ανάπτυξη της γλώσσας όχι μόνο ακολουθεί την ανάπτυξη της σκέψης αλλά επίσης εξαρτάται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από αυτήν. Αρκεί να σκεφτεί κανείς τους Εσκιμώους οι οποίοι έχουν πολλές διαφοροποιημένες λέξεις για την ίδια κατηγορία πραγμάτων όπως για το χιόνι. Ανάλογα με τη μορφή και το είδος του χιονιού χρησιμοποιούν και άλλη λέξη. Έχουν δηλαδή πλούσια γνώση για το συγκεκριμένο θέμα η οποία προέρχεται από την εμπειρία τους.

Οι θέσεις αυτές του Piaget δεν σημαίνουν βέβαια, ότι η γλωσσική ικανότητα δεν συμβάλλει στην εξέλιξη της νόησης, αντιθέτως, η ανάπτυξη της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να φθάσει το άτομο σε ανώτερα επίπεδα λογικής σκέψης. Αυτό που αμφισβητείται στη θεωρία του είναι η σημαντικότητα του ρόλου της στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτόν η βάση των νοητικών λειτουργιών βρίσκεται στις νοητικές παραστάσεις που

¹³ ΠΟΡΠΟΔΑΣ Δ. ΚΩΝ/ΝΟΣ, Γνωστική ψυχολογία, σελ. 143.

δημιουργούνται από την εσωτερικοποίηση των αισθησιοκινητικών ενεργειών του παιδιού, και όχι στο επίπεδο ανάπτυξης της γλώσσας του¹⁴.

γ) Σκέψη και γλώσσα κατά Vygotsky

Σύμφωνα με τον Ρώσο ψυχολόγο Vygotsky η σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης είναι αρκετά πολύπλοκη. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι στη βρεφική ηλικία, σκέψη και γλώσσα αποτελούν δύο ανεξάρτητα αλλά παράλληλα αναπτυσσόμενα συστήματα μεταξύ των οποίων δεν υφίστανται κανενός είδους σχέση¹⁵. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται και να σχηματίζουν έννοιες προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα του περιβάλλοντος τους όπως να πιάσουν ένα ποτήρι ή να ανοίξουν μια πόρτα. Αυτές τις σκέψεις τους όμως δεν τις εκφράζουν γλωσσικά. Υπάρχει δηλαδή ένα προγλωσσικό στάδιο στην εξέλιξη της σκέψης τους. Την ίδια εποχή αρχίζουν η παρακολουθούν τους ήχους του περιβάλλοντος τους και να τους μιμούνται. Το τραύλισμα, η κραυγή, το γέλιο κι άλλοι ήχοι που παράγουν τα παιδιά βρεφικής ηλικίας δεν είναι παρά το αποτέλεσμα της προσπάθειας τους να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν σημεία επαφής με πρόσωπα του περιβάλλοντος τους. Αυτή η γλώσσα

¹⁴ ΠΟΡΠΟΔΑΣ Δ. ΚΩΝ/ΝΟΣ, Γνωστική ψυχολογία, σελ. 142.

¹⁵ Εγκυκλοπαιδικό λεξικό παιδικής ψυχολογίας, Αθήνα 1989, εκδ. ελληνικά γράμματα σελ. 4312.

χαρακτηρίζεται ως προ-διανοητική αφού έχει τις ρίζες της στη κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι στη λογική επίλυση προβλημάτων¹⁶.

Αυτή η αρχική αντίληψη της σχέσης μεταξύ γλώσσας και σκέψης οδήγησε πολλούς ερευνητές στο συμπέρασμα ότι μεταξύ τους είναι δυνατές μόνο εξωτερικές συνδέσεις εφόσον αποτελούν ετερογενείς συνειδησιακές λειτουργίες.

Ο Vygotsky προκειμένου να ανατρέψει την παραπάνω αντίληψη και να διαπιστώσει τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ σκέψης και λέξης εφάρμοσε μια πειραματική μέθοδο κατά την οποία η ενιαία ολότητα της γλωσσικά εκφρασμένης σκέψης διαιρείται σε επιμέρους ενότητες. Η εξέταση αυτών των ενοτήτων προσέφεραν πληροφορίες για τις ιδιότητες του προς εξέταση όλου οι οποίες παρουσιάζονται σε απλουστευμένη πρωτογενή μορφή.

Μια πρώτη ενότητα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι η σημασία της λέξης. Η σημασία λέξεων αποτελεί ταυτόχρονα γλωσσικό και νοητικό φαινόμενο. Γλωσσικό διότι η σημασία αποτελεί την εσωτερική πλευρά της λέξης χωρίς την οποία είναι κοινός ήχος και νοητικό διότι κάθε σημασία λέξης αποτελεί μια γενίκευση και η γενίκευση με τη σειρά της αποτελεί νοητική πράξη. Άρα η λεκτική σημασία είναι ένα νοητικό φαινόμενο.

Συνεπώς η σημασία της λέξης εμπεριέχει την ενότητα γλώσσας και σκέψης και δεν επιδέχεται διαίρεση. Το σημαντικότερο όμως χαρακτηριστικό της είναι ότι δεν μένει σταθερή αλλά εξελίσσεται κατά τη πορεία ανάπτυξης

¹⁶ Hartland Judith, Γλώσσα και σκέψη, μέρος 5, Β' έκδοση, σελ. 37.

του παιδιού. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται και την μεταβολή και εξέλιξη της σχέσης γλώσσας και σκέψης. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι σκέψη και γλώσσα δεν αποτελούν ανεξάρτητες λειτουργίες της συνείδησης αντίθετα οι δυο τους συνθέτουν μια σχέση η οποία εξελίσσεται και χαρακτηρίζεται από τη κίνηση της σκέψης προς τη λέξη και της λέξης προς τη σκέψη. Αυτή η σχέση χαρακτηρίζει όλη τη συνειδησιακή λειτουργία.

Η ενοποίηση γλώσσας και σκέψης συμβαίνει σύμφωνα με τον Vygotsky γύρω στην ηλικία των δυο χρόνων. Τότε η προγλωσσική σκέψη και η προδιανοητική γλώσσα συγκλίνουν και το παιδί ξεκινά να σκέφτεται με λέξεις εγκαινιάζοντας έτσι μια νέα μορφή στη συμπεριφορά του.

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι όταν τα παιδιά ξεκινούν να μιλούν η ομιλία τους είναι εγωκεντρική με την έννοια ότι δεν μπορούν να διακρίνουν τη σκέψη τους από την ομιλία για κοινωνικούς λόγους. Αργότερα, ανάμεσα στην ηλικία των τριών και επτά χρόνων ο παιδικός λόγος για σχέδια και ενέργειες γίνεται σταδιακά εσωτερικός, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα γίνεται κοινωνική. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική ενότητα αρχίζει να διακρίνεται σε γλώσσα για τον ίδιο τον ομιλούντα και σε γλώσσα για τους άλλους. Αυτή η διάκριση ξεκινά από την αύξηση των δομικών και λειτουργικών ιδιοτήτων της εγωκεντρικής γλώσσας και την ανάλογη μείωση των ηχητικών της εξωτερικών γνωρισμάτων. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις της ανάπτυξης της εσωτερικής γλώσσας η οποία χαρακτηρίζεται από την έλλειψη φθογγικής επένδυσης και από τον προσωπικό τρόπο έκφρασης και σκέψης του ομιλούντος. Η εσωτερική λειτουργία της γλώσσας συμβάλλει στην

τακτοποίηση των σκέψεων του παιδιού ενώ η εξωτερική της λειτουργία, στοχεύει στην αποτελεσματική επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους¹⁷.

Εσωτερικός και εξωτερικός λόγος χαρακτηρίζονται από μία διαφορετική σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης. Στον εσωτερικό λόγο η γλώσσα μετατρέπεται σε σκέψη χωρίς όμως να εξαφανίζεται. Αντίθετα, παραμένει στη σκέψη του ατόμου ως νόηση συνδεδεμένη με τη λέξη. Όταν όμως ένα παιδί κάνει χρήση της εξωτερικής λειτουργίας της γλώσσας, όταν δηλαδή επικοινωνεί με τους άλλους, τότε η σκέψη του μεταμορφώνεται και ενσαρκώνεται στις λέξεις, ενώ κάποιες φορές μπορεί ακόμα και να ολοκληρώνεται σε αυτές. Πολύ συχνά όμως συμβαίνει ο ομιλόν να μην μπορεί να βρει ισοδύναμες προς τις σκέψεις του λέξεις με αποτέλεσμα να αδυνατεί να εκφράσει λεκτικά αυτό που θέλει.

Αυτό συμβαίνει διότι η μετάβαση από τη σκέψη στη λέξη αποτελεί μια πολύπλοκη διαμεσολαβημένη διαδικασία η οποία απαιτεί καταρχήν την εσωτερική ανάλυση της σκέψης σε σημασίες και στη συνέχεια την εξωτερική επαναδημιουργία της σε λέξεις. Γι' αυτό και η σκέψη, δεν ισούνται ποτέ με την άμεση σημασία των λέξεων.

Αυτή η απουσία ταύτισης μεταξύ γλώσσας και σκέψης αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι μια σκέψη μπορεί να εκφρασθεί μέσω διαφορετικών προτάσεων όπως και μια λεκτική πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την έκφραση διαφορετικών σκέψεων.

Η δημιουργία και η εξέλιξη μιας σκέψης στηρίζεται σύμφωνα με τον Vygotsky στα κίνητρα της ανθρώπινης συνείδησης. Κάθε άνθρωπος

¹⁷ ΒΠΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, Αθήνα 1993, Γνώση, σελ. 388.

κατέχει επιθυμίες, έχει ενδιαφέροντα και ανάγκες, κατέχεται από πάθη και συγκινήσεις, τα οποία διαμορφώνουν το περιεχόμενο της σκέψης του. Όταν κάποιος αναγνωρίζει το συγκινησιακό και βουλευτικό υπόβαθρο μιας ξένης σκέψης τότε μόνο είναι δυνατή η πλήρης κατανόησή της και τότε μόνο επιτυγχάνεται εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών¹⁸.

Τις παραπάνω θέσεις του ο Vygotsky τις στηρίζει και σε πειράματα που έκαναν οι επιστήμονες Kohler και Yerkes σε ανώτερα ζώα τους ανθρωποπιθήκους¹⁹.

Στα πειράματα παρατηρήθηκε μια πρώτη προγλωσσική φάση στη νοητική εξέλιξη των πιθήκων ανάλογη με αυτή των μικρών παιδιών. Η ευφυία τους διαπιστώνεται στην ικανότητα τους να χρησιμοποιούν εργαλεία και να ανακαλύπτουν παρακαμπτηρίους δρόμους για την επίλυση ορισμένων προβλημάτων τους. Η ευφυής αυτή συμπεριφορά των πιθήκων είναι ανεξάρτητη από τη γλώσσα τους και παύει να εμφανίζεται όταν δεν επιδρά άμεσα η οπτική κατάσταση που οδηγεί στη λύση του προβλήματος.

Κατά την ίδια περίοδο παρατηρήθηκε στους ανθρωποπιθήκους και μια σχετικά αναπτυγμένη από φωνολογική άποψη γλώσσα, η οποία όμως ήταν ανεξάρτητη από την ευφυία τους.

Οι πίθηκοι παράγουν «λέξεις» που φωνολογικά μοιάζουν με τις ανθρώπινες και χρησιμοποιούνται είτε για την έκφραση συναισθημάτων είτε ως μέσα ψυχολογικής επαφής με ομοίους. Οι συναισθηματικοί αυτοί φθόγγοι

¹⁸ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 430.

¹⁹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 15, 17.

δεν χρησιμοποιούνται όμως σε καμία περίπτωση για το χαρακτηρισμό αντικειμένων.

Επομένως οι λειτουργίες της σκέψης και της γλώσσας στη φυλογενετική εξέλιξη, όχι μόνο έχουν διαφορετικές ρίζες αλλά και εξελίσσονται ανεξάρτητα επιτελώντας διαφορετικούς σκοπούς.

Το παραπάνω συμπέρασμα ταιριάζει με τη θέση του Vygotsky για τις διαφορετικές γενετικές απαρχές των δυο λειτουργιών στα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών.

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ. Η ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ
ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ
PIAGET ΚΑΙ VYGOTSKY.**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Α. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ J. PIAGET ΓΙΑ ΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΝΟΗΣΗ

α) Αντικείμενο και μέθοδος έρευνας στη διερεύνηση του J.

Piaget.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιασθούν η πορεία της νοητικής ανάπτυξης και της εννοιολογικής εξέλιξης του παιδιού σύμφωνα με τις πειραματικές μελέτες του γνωστού Ελβετού Βιολόγου - ψυχολόγου Jean Piaget.

Οι θέσεις του Piaget κυριάρχησαν στο χώρο της ψυχολογίας εξαιτίας της κλινικής μεθόδου που εφάρμοσε, κατά την οποία, η σκέψη του παιδιού για πρώτη φορά στην ιστορία της ψυχολογικής έρευνας δεν αντιμετωπίζεται σαν σμίκρυνση της σκέψης των μεγάλων. Μέχρι τότε οι

σκέψεις των παιδιών για ένα θέμα συγκρίνονταν με τις αντίστοιχες των μεγάλων με αποτέλεσμα να επισημαίνονται σε αυτές μόνο λάθη, ανακρίβειες και ελλείψεις.

Ο Piaget ήταν ο πρώτος που αντιμετώπισε τις θεωρούμενες από άλλους ψυχολόγους ελλείψεις των παιδιών ως ιδιομορφίες της σκέψης τους. Η προσοχή έτσι μετατοπίστηκε από το τι δεν έχει το παιδί σε αυτό που έχει και δίνει στη νόησή του ειδικές ιδιότητες.

Συγκεκριμένα, ο Piaget ερεύνησε συστηματικά τη σκέψη του παιδιού χρησιμοποιώντας δική του κλινική μέθοδο. Η μέθοδος αυτή στηρίχθηκε στη συγκέντρωση γεγονότων που είχε αναλύσει, υλικού που είχε χρησιμοποιήσει και πορισμάτων στα οποία είχε καταλήξει σε προγενέστερες έρευνές του. Στόχος του ήταν να διαπιστώσει τους δρόμους από τους οποίους περνά η σκέψη των παιδιών μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης εμπειρικών γεγονότων.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας του προσπάθησε να διαφυλάξει την ερευνητική του μέθοδο από γενικεύσεις που θα τον εισήγαγαν στους κόλπους παρεμφερών επιστημών όπως της φιλοσοφίας, της λογικής και της γνωσιοθεωρίας. Περιορίστηκε στα όρια της ψυχολογίας έτσι ώστε να αποφύγει συγκρούσεις με τα ερευνητικά συμπεράσματα και τις ερμηνείες που δίνουν στα γεγονότα από τη δική τους οπτική γωνία οι άλλες επιστήμες.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη μεθοδολογική πλευρά των ερευνών του, σημαντικό είναι ότι αντικατέστησε τις σχέσεις αιτιότητας για την εξέταση της σκέψης του παιδιού με τις σχέσεις της εξέλιξης και της λειτουργικής εξάρτησης των φαινομένων. Τόνισε τη σημασία της γενετικής

μεθόδου μιας και χωρίς αυτήν όπως υποστηρίζει και ο Baldwin δεν είναι σίγουρο ότι δεν έχουν θεωρηθεί τα αποτελέσματα ενός φαινομένου αιτίες καθώς και ότι οι ερμηνείες των ψυχικών αυτών φαινομένων δεν έχουν δοθεί λανθασμένα.

Έτσι, ο Piaget αφού παραμέρισε τις σχέσεις αιτιότητας κράτησε ως αφετηρία της έρευνάς του τα φαινόμενα εκείνα που από γενετικής πλευράς είναι περισσότερο εξηγήσιμα.

Η σχέση βιολογικού και κοινωνικού παράγοντα στη θεωρία του Piaget είναι σημαντική και χαρακτηρίζεται ως η αλληλεπίδραση δυο εξωτερικών δυνάμεων, οι οποίες δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο βιολογικός παράγοντας αναφέρεται στο πρωταρχικό, σε αυτό που υπάρχει στο παιδί από τη γέννησή του και διαμορφώνει τη ψυχολογική του υπόσταση. Ο κοινωνικός αντίθετα παράγοντας εκφράζει τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό περίγυρο. Το κοινωνικό, ενεργεί ως εξωτερική δύναμη εξαναγκαστικά στο παιδί στοχεύοντας να μεταβάλει τη ψυχολογική του υφή. Άρα, ο εξαναγκασμός στη θεωρία του Piaget λειτουργεί ως βοηθητικός παράγοντας για τη μετάβαση από τους αρχικούς εγωκεντρικούς τρόπους σκέψης του παιδιού σε αυτούς που στηρίζονται σε εξωτερικούς κοινωνικούς κανόνες²⁰.

²⁰ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 28, 29, 68.

β) Ο εγωκεντρισμός της παιδικής σκέψης.

Όπως αναφέρθηκε πριν, ο τρόπος εργασίας του Piaget για τη διερεύνηση της νοητικής εξέλιξης του παιδιού στηρίζεται στη συγκέντρωση γεγονότων, υλικού και πορισμάτων από προηγούμενες έρευνες που ο ίδιος είχε πραγματοποιήσει στο παρελθόν. Όλα αυτά τα γεγονότα και οι εργασίες δεν αποτελούν ένα απλό σύνολο από μη συναφή στοιχεία, αντίθετα μεταξύ τους συνδέονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν ένα συνεκτικό όλο με δική του ιδιαίτερη λογική.

Η ενότητα αυτή στηρίζεται σε ένα χαρακτηριστικό της σκέψης του παιδιού, το οποίο συνδέει όλα τα επιμέρους εμπειρικά γεγονότα κάτω από το ίδιο ερευνητικό πρίσμα. Αυτή η ιδιότητα ονομάζεται σύμφωνα με τον Piaget εγωκεντρισμός, και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μέσω του οποίου συνδέονται όλες οι ιδιομορφίες της παιδικής σκέψης.

Ο εγωκεντρισμός ορίζεται από τον Piaget ως εξής: «. . . εγωκεντρισμός είναι από τη μια μεριά προτεραιότητα της αυτοϊκανοποίησης απέναντι στην αντικειμενική αναγνώριση . . . και από την άλλη διαστρόφη της πραγματικότητας με σκοπό να ικανοποιηθεί η δραστηριότητα και η υποκειμενική άποψη του ατόμου. Και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί υποσυνείδητη διεργασία, μια και ουσιαστικά είναι το αποτέλεσμα της αποτυχίας στην προσπάθεια να γίνει διάκριση ανάμεσα στο υποκειμενικό και το αντικειμενικό». (Play, Dreams and Imitation σελ. 285).

Τα παραπάνω γνωρίσματα της εγωκεντρικής σκέψης οδήγησαν τον Piaget στο συμπέρασμα ότι αποτελεί το μεταβατικό στάδιο για το πέρασμα από την αυτιστική στην λογική σκέψη.

Τις έννοιες της αυτιστικής και της λογικής σκέψης καθώς και τη μεταξύ τους σχέση, τις δανείζεται ο Piaget από τη ψυχανάλυση.

Η αυτιστική σκέψη από γενετικής πλευράς είναι μια πρόιμη, πρωτογενής μορφή νόησης, καθορισμένη από τη φύση του παιδιού. Έχει δηλαδή καθαρά ατομικό χαρακτήρα αφού δεν καθοδηγείται από το κοινωνικό περίγυρο αλλά προκύπτει αυτόματα από μια διάθεση ή επιθυμία του παιδιού. Μέσω αυτής το παιδί δεν αποσκοπεί στη προσαρμογή στη πραγματικότητα ούτε στη διεύρεση της αλήθειας αλλά στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών του είτε αυτές είναι οργανικές είτε συνδεδεμένες με το παιχνίδι. Ο τρόπος που ανακοινώνεται είναι έμμεσος και δηλώνει φανερά τα αισθήματα που τη κατευθύνουν.

Από την άλλη μεριά, η λογική σκέψη αναπτύσσεται πολύ αργότερα. Κατά τον Piaget η πρώτη εμφάνιση λογικών σκέψεων παρατηρείται στο 7^ο ή 8^ο έτος ηλικίας. Η λογική σκέψη αποτελεί μια συνειδητή μορφή σκέψης που αποσκοπεί στον επηρεασμό της πραγματικότητας και την εύρεση της αλήθειας. Έχει δηλαδή κοινωνική αναφορά. Σε αντίθεση με την ουσιαστική είναι κοινωνικοποιημένη, επιβάλλεται συστηματικά από τον κοινωνικό περίγυρο και οδηγεί στη σταδιακή προσαρμογή του παιδιού στους νόμους της γνήσιας λογικής. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται είναι γλωσσικός.

Στη θεωρία του Piaget η εγωκεντρική νόηση του παιδιού κατέχει από γενετικής, λειτουργικής και δομικής πλευράς μια ενδιάμεση θέση ανάμεσα στις δύο προηγούμενες και αποτελεί το μεταβατικό στάδιο μέσω του οποίου επιτυγχάνεται το ομαλό πέρασμα της παιδικής σκέψης από το επίπεδο του αυτισμού σε αυτό της λογικής.

Η εγωκεντρική σκέψη από άποψη δομής πλησιάζει περισσότερο την αυτιστική διότι μέσω αυτής το παιδί δεν αποσκοπεί τόσο στη προσαρμογή του στο περιβάλλον όσο στην ικανοποίηση των αναγκών του. Ωστόσο κάποιος μπορεί να διακρίνει στο παιδικό εγωκεντρισμό και χαρακτηριστικά που ομοιάζουν με αυτά της σκέψης των μεγάλων.

Ο Piaget στηρίζει την υπόθεσή του για την ενδιάμεση θέση της εγωκεντρικής σκέψης στη παρατήρηση της παιδικής συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική και εγωιστική. Το παιδί σε αυτή τη φάση δε συνειδητοποιεί τους σκοπούς και τις υποχρεώσεις του, γι' αυτό και συμπεριφέρεται ικανοποιώντας ασύνειδες επιθυμίες και ροπές. Αφού λοιπόν το παιδί συμπεριφέρεται εγωκεντρικά, και η σκέψη του η οποία το οδηγεί, θα είναι εγωκεντρική.

Η περίοδος του εγωκεντρισμού σύμφωνα με τον Piaget διαρκεί μέχρι το 8^ο έτος ζωής του παιδιού. Έπειτα, το παιδί ξεκινά να σκέφτεται λογικά. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά του παιδικού εγωκεντρισμού εξαφανίζονται εντελώς. Απλώς μεταφέρονται στην αφηρημένη περιοχή της νόησης που αναφέρεται ως περιοχή της καθαρά προφορικής σκέψης. Εκεί παραμένουν και δρουν μέχρι το 12^ο έτος. Άρα οι

επιδράσεις του εγωκεντρισμού στη ψυχολογική δομή του παιδιού είναι συνεχείς γι' αυτό και εκδηλώνονται διαρκώς στη συμπεριφορά του²¹.

γ) Θεμελίωση της θέσης του Piaget για τον εγωκεντρικό χαρακτήρα της παιδικής νόησης.

Ο Piaget χρησιμοποιεί την πειραματική μέθοδο για την ελέγξει την αξιοπιστία της υπόθεσης του για τον κυρίαρχο ρόλο του εγωκεντρισμού της παιδικής σκέψης. Πιστεύει ότι αν αποδείξει ότι η πρώιμη γλώσσα του παιδιού και στις τρεις εκφάνσεις της, δηλαδή στο μονόλογο, στο συλλογικό μονόλογο και στην επανάληψη έχει εγωκεντρικό χαρακτήρα τότε και η σκέψη του, την οποία το παιδί αναπαριστά με λέξεις θα είναι εγωκεντρική.

Γι' αυτό το σκοπό ο Piaget μελέτησε τις συζητήσεις παιδιών και τις κατέταξε σύμφωνα με τη γλωσσική τους λειτουργία σε δυο ομάδες, την εγωκεντρική και την κοινωνικοποιημένη.

Παρατήρησε ότι όταν το παιδί χρησιμοποιεί εγωκεντρική γλώσσα είναι σαν να μιλά με τον εαυτό του, σαν να σκέφτεται δυνατά. Δεν νοιάζεται αν κάποιος τον ακούει, δεν στοχεύει στο να ανακοινώσει κάτι, ούτε ενδιαφέρεται να επηρεάσει τον συνομιλητή του. Ο συνομιλητής του είναι σαν να μην υπάρχει. Αυτή η μορφή ομιλίας συνήθως συνοδεύει τη δραστηριότητα του παιδιού χωρίς όμως να την επηρεάζει.

Όσον αφορά τη μορφή της εγωκεντρικής γλώσσας είναι συντημημένη και χαρακτηρίζεται από παραλείψεις κυρίως των στοιχείων

²¹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 31, 32, 37.

εκείνων που μπορούν να δοθούν απ' ευθείας. Γι' αυτό και όταν αποκοπεί από την κατάσταση που τη δημιουργεί, γίνεται σε μεγάλο βαθμό ακατανόητη σε αυτούς που τη παρακολουθούν.

Η κοινωνικοποιημένη μορφή γλώσσας παρουσίασε εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο Piaget συμπέρανε ότι το παιδί τη χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με τους γύρω του, να ανταλλάξει απόψεις, να ασκήσει κριτική, να κάνει ερωτήσεις. Δηλαδή χρησιμοποιείται ως μέσο επίτευξης ενός επικοινωνιακού και γνήσιου διαλόγου.

Ο Piaget ερεύνησε τα επίπεδα χρησιμοποίησης αυτών των δύο μορφών γλώσσας σε παιδιά διαφόρων ηλικιών. Παιδιά ηλικίας 3-5 ετών χρησιμοποίησαν εγωκεντρική γλώσσα σε ποσοστό 54 έως 60 τοις εκατό. Οι ηλικίες από 5-7 χρόνων παρουσίασαν εγωκεντρική γλώσσα σε ποσοστό από 44-47 τοις εκατό παρ' όλο που αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να δουλέψουν και να παίξουν ομαδικά. Τέλος, ο συντελεστής εγωκεντρικού λόγου αγγίζει τα όρια του μηδέν σε παιδιά ηλικίας 7-8 χρονών.

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας ο Piaget διαπίστωσε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί το παιδί κατά τη πρώιμη ηλικία είναι κυρίως εγωκεντρική. Όσο το παιδί μεγαλώνει τόσο το ποσοστό του εγωκεντρικού του λόγου μειώνεται και όταν πηγαίνει στο σχολείο στην ηλικία των 7 χρόνων φθάνει στο μηδέν.

Άρα σύμφωνα με τον Piaget στους μαθητές απουσιάζει η εγωκεντρική γλώσσα. Τη θέση της καταλαμβάνει η κοινωνικοποιημένη η οποία προωθείται από το κοινωνικό περίγυρο.

Ο Piaget διατυπώνει μερικά ακόμη σημαντικά συμπεράσματα. Βλέπει στο διαπιστωμένο γλωσσικό εγωκεντρισμό του παιδιού την άμεση απόδειξη της εγωκεντρικής του σκέψης. Μάλιστα υποστηρίζει ότι ο συντελεστής της εγωκεντρικής σκέψης, είναι ακόμα μεγαλύτερος από αυτόν της εγωκεντρικής γλώσσας διότι πολλές σκέψεις του παιδιού δεν εκφράζονται γλωσσικά αλλά παραμένουν στο μυαλό του.

Από τα παραπάνω ο Piaget συμπεραίνει ότι τα παιδιά σκέφτονται εγωκεντρικότερα από τους ενήλικους και κοινοποιούν τις νοητικές τους προσπάθειες σε μικρότερο ποσοστό από αυτούς. Κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή τα παιδιά δεν έχουν κοινωνική ζωή με τη κυριολεκτική σημασία του όρου και στη κύρια ασχολία τους που είναι το παιχνίδι μιλούν κυρίως με χειρονομίες, μιμικές κινήσεις όπως και με λέξεις.

Όσον αφορά το μηδενισμό του εγωκεντρικού λόγου όταν το παιδί φθάνει στην ηλικία των 7 χρόνων, ο Piaget πιστεύει ότι είναι πεπρωμένο της εγωκεντρικής γλώσσας να εξαφανιστεί μιας και δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού.

Έτσι, καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι όπως η γλώσσα του παιδιού από εγωκεντρική μεταβάλλεται σε κοινωνικοποιημένη, έτσι και η νόησή του από το στάδιο του αυτισμού περνάει μέσω της εγωκεντρικής γλώσσας και σκέψης στο στάδιο των λογικών πράξεων και εννοιών. Η εγωκεντρική σκέψη όμως δεν εξαφανίζεται απλώς μεταφέρεται στο επίπεδο της αφηρημένης προφορικής σκέψης²².

²² ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 55, 46, 48, 50.

δ) Η κοινωνική επίδραση στη νοητική εξέλιξη του παιδιού

Η σκέψη του παιδιού αρχικά καθορίζεται από ορισμένα έμφυτα χαρακτηριστικά τα οποία έχει κληρονομήσει από τους γονείς του ή είναι χαρακτηριστικά της δικής του ψυχολογικής υφής. Αργότερα, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει επιδρά με τη σειρά του στην εξέλιξη της σκέψης του. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι επιδράσεις που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό του περίγυρο, μέσω των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ τους.

Ο Piaget, αναγνωρίζει στη θεωρία του τον κοινωνικό παράγοντα ως τη δύναμη εκείνη που ωθεί προς εξέλιξη τη παιδική σκέψη. Υποστηρίζει ότι όταν το παιδί σκέφτεται αποκλειστικά μόνο του, δηλαδή εγωκεντρικά, τότε η σκέψη του δεν εξελίσσεται αλλά παραμένει δέσμια των επιθυμιών και της φαντασίας του. Αντίθετα, όταν το παιδί δέχεται συστηματική επιρροή από το κοινωνικό του περιβάλλον, τότε η σκέψη του εξελίσσεται και διαμορφώνεται σύμφωνα με τους νόμους και τους κανόνες που επικρατούν σε αυτό.

Η οργανωμένη προσπάθεια που αναλαμβάνει η κοινωνία προκειμένου να επηρεάσει τη ψυχολογική υφή και τη νόηση του παιδιού είναι γνωστή με τον όρο κοινωνικοποίηση. Για τον Piaget η κοινωνικοποίηση είναι η μοναδική πηγή εξέλιξης της λογικής σκέψης, αφού μέσω αυτής το παιδί παύει να σκέπτεται με το δικό του τρόπο και προσαρμόζεται στην αληθοφάνεια της κοινωνικά οργανωμένης εμπειρίας.

Ο Piaget σε σχέση με τα προηγούμενα αναφέρει τα λόγια του Μπογκντάνοβ ο οποίος υποστηρίζει ότι: «Η αντικειμενικότητα των φυσικών

κατηγοριών συνίσταται στη γενική σημασία. Η αντικειμενικότητα ενός φυσικού σώματος, το οποίο συναντάμε στην εμπειρία μας, διαπιστώνεται σε τελευταία ανάλυση με βάση μια αμοιβαία επαλήθευση και συντονισμό των αποφάσεων ποικίλων ανθρώπων. Γενικά, ο φυσικός κόσμος είναι η κοινωνικά συντονισμένη, κοινωνικά εναρμονισμένη, κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία».

Εδώ πρέπει να τονισθεί ότι ο Piaget αν και αναφέρει το ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στην εξέλιξη του παιδιού δεν παύει να υποστηρίζει ότι καθετί κοινωνικό είναι ξένο προς τη φύση του. Μέσω των κοινωνικών επιδράσεων επιχειρείται ο εκτοπισμός των ιδιαιτεροτήτων της παιδικής σκέψης και η αντικατάστασή τους με νέα κοινωνικά αποδεκτά νοητικά σχήματα²³.

Η προσαρμογή της σκέψης του παιδιού σε αυτή των μεγάλων επιτυγχάνεται μέσω δύο διαδικασιών που ο Piaget τις ονομάζει «αφομοίωση» και «συμμόρφωση». Συγκεκριμένα μέσω της αφομοίωσης επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση νέων πληροφοριών στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του παιδιού, ενώ η συμμόρφωση αναφέρεται στη τροποποίηση των γνωστικών του δομών προκειμένου να προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Οι δύο αυτές λειτουργίες είναι παρούσες σε όλα τα στάδια της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διανοητική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον είναι η επίτευξη μιας συνεχούς εξισορρόπησης ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση.

²³ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 70, 74, 75, 79.

Το παιδί αφομοιώνει μια κατάσταση μάθησης, μόνο όταν η νέα του εμπειρία μεταβληθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζει στο μοντέλο του για το κόσμο. Την ίδια στιγμή όμως η αποδοχή της νέας αυτής εμπειρίας οδηγεί στη τροποποίηση και συμμόρφωση του νοητικού του μοντέλου²⁴.

ε) Η νοητική εξέλιξη του παιδιού σύμφωνα με τον J. Piaget²⁵

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί συγκεκριμένα χρονικά και ποιοτικά στάδια, που καθένα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότερες γνωστικές δομές σε σχέση με το προηγούμενο του. Η διάδοση των σταδίων αυτών συμβαίνει όταν οι διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, προκειμένου να εξισορροπηθούν επιφέρουν αλλαγές στις γνώσεις του παιδιού. Τότε, το παιδί φθάνει σε μια διαφορετική περίοδο ανάπτυξης.

Οι περίοδοι αυτοί διαδέχονται η μια την άλλη με σταθερό τρόπο, δεν είναι δυνατή η παράλειψη κάποιας από αυτές διότι καθεμιά στηρίζεται στις μαθήσεις και στα επιτεύγματα της προηγούμενης.

Οι περίοδοι αυτοί ανάπτυξης του παιδιού σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget είναι οι ακόλουθες:

1. Αισθησιοκινητική περίοδος (γέννηση έως 2 ετών)

Στη περίοδο αυτή το παιδί ξεκινά να γνωρίζει το περιβάλλον του μέσω των αισθήσεων και των κινήσεων του. Το βρέφος διαθέτει ορισμένες

²⁴ Ρίτμοντ Π, Εισαγωγή στον Πιαζέ, σελ. 120, 121.

²⁵ Βοσνιάδου Στέλλα, Σκέψη, Β' τόμος, Αθήνα 1992, GUTENBERG, σελ. 17, 18, 19, 20, 21.

βιολογικά δοσμένες αντανακλαστικές κινήσεις που σταδιακά μέσω της ενασχόλησης του με τα πράγματα του περιβάλλοντος του μετατρέπονται σε οργανωμένα αισθησιοκινητικά σχήματα.

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή κατάκτηση του παιδιού της έννοιας του αντικειμένου. Για τα βρέφη τα αντικείμενα είναι φευγαλέες εικόνες, δεν έχουν σταθερότητα ούτε δυνατότητα εντοπισμού. Προς το τέλος όμως του δεύτερου χρόνου μέσω της ανάπτυξης της αναπαραστατικής σκέψης του, το παιδί μπορεί να σχηματίσει τη νοητική εικόνα των αντικειμένων δίνοντας τους έτσι χαρακτηριστικά όπως της μονιμότητας και της δυνατότητας εντοπισμού τους.

2. Προενοιολογική περίοδος (2 έως 6/7 ετών)

Σε αυτή τη περίοδο αναπτύσσεται η συμβολική σκέψη του παιδιού, γίνεται ικανό να σκέφτεται για πράγματα που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα, για γεγονότα του παρελθόντος ή του μέλλοντος. Επίσης, σε αυτό το στάδιο αναδομούνται οι αποκτημένες γνώσεις του κατά την αισθησιοκινητική περίοδο. Αυτό σημαίνει ότι εσωτερικεύει τις πράξεις που ήταν αποτελεσματικές γι' αυτό στο προηγούμενο στάδιο. Αυτή η διαδικασία λόγω της πολυπλοκότητας της κρατά μεγάλο χρονικό διάστημα, ως την ηλικία των 6 ή 7 χρόνων.

Τα χαρακτηριστικά του παιδιού σε αυτήν την ηλικία είναι ο εγωκεντρικός τρόπος σκέψης και ομιλίας του. Αυτό αποδεικνύεται εξαιτίας του ότι βρίσκεται συνεχώς απορροφημένο στον εαυτό του, δε δίνει σημασία στα λόγια και στις πράξεις των άλλων, επικεντρώνεται σε ορισμένα

χαρακτηριστικά μιας κατάστασης και αγνοεί τα υπόλοιπα. Επίσης η σκέψη του είναι μεταγωγική δηλαδή βασίζεται στις επιφανειακές, εξωτερικές σχέσεις των πραγμάτων και όχι στις εσωτερικές τους συνδέσεις. Οι έννοιες δεν είναι ιεραρχημένες σε σύνολα και υποσύνολα αλλά σχηματίζονται σύμφωνα με τις εντυπώσεις του παιδιού.

3. Περίοδος συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (6/7 έως 12 ετών).

Σε αυτή τη περίοδο το παιδί κατακτά την έννοια της αντιστρεψιμότητας, δηλαδή συνειδητοποιεί ότι αν ένα μολύβι Α είναι μεγαλύτερο από ένα μολύβι Β τότε το μολύβι Β θα είναι μικρότερο από το μολύβι Α.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η σκέψη του παιδιού που εισέρχεται στο σχολείο εξελίσσεται σε λογική και το παιδί γίνεται ικανό να χειρίζεται συστηματικά οργανωμένες και αντιστρέψιμες πράξεις.

Η λογική αυτή σκέψης παρουσιάζεται στην ικανότητα των παιδιών να σχηματίζουν σύνολα από ομοειδή αντικείμενα, να συνδυάζουν αντικείμενα σύμφωνα με τις σχέσεις τους, να κάνουν προσθετικές και πολλαπλασιαστικές συνθέσεις.

4. Τυπικές λογικές ενέργειες (12 ετών και άνω)

Σε αυτή τη περίοδο η σκέψη του εφήβου αποδεσμεύει αντικείμενα και γεγονότα από το πραγματικό τους χώρο και χρόνο, και τα χρησιμοποιεί σε υποθετικές καταστάσεις και συνθήκες.

Συγκεκριμένα, ο έφηβος γίνεται ικανός για τη δημιουργία υποθέσεων που εξετάζουν ένα πρόβλημα από πολλές πλευρές, λειτουργεί συστηματικά προκειμένου να βρει ποιες από αυτές εξηγούν καλύτερα το

φαινόμενο και τέλος διατυπώνει αρχές και κανόνες που εφαρμόζονται σε περισσότερες από μια περιπτώσεις.

B. Αυθόρμητες και επιστημονικές έννοιες στη παιδική ηλικία σύμφωνα με τον J. Piaget.

Ο Piaget ερεύνησε τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης των επιστημονικών εννοιών στη σχολική ηλικία προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο επηρεάζουν την νοητική εξέλιξη των παιδιών.

Τα βασικά σημεία της θεωρίας του παρουσιάζονται στη συνέχεια.

α) Διάκριση αυθόρμητων και μη αυθόρμητων εννοιών

Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν πριν από τον Piaget με τη διαδικασία εξέλιξης των εννοιών στη παιδική ηλικία, επέλεξαν για τη μελέτη τους μια κατηγορία εννοιών, τις καθημερινές, αυτές δηλαδή που χρησιμοποιεί το παιδί σε καθημερινή βάση αυθόρμητα. Τα συμπεράσματά τους τα διατύπωσαν με μορφή νόμων και τα γενίκευσαν δίνοντάς τους μια ευρύτερη ισχύ για όλες τις έννοιες που αποκτά και χρησιμοποιεί το παιδί.

Η ανεπίτρεπτη αυτή γενίκευση των επιστημόνων οδήγησε τον Piaget στο διαχωρισμό των εννοιών που κατέχει το παιδί σε δυο κατηγορίες. Στις αυθόρμητες που σχηματίζει το παιδί μέσω της ενασχόλησης του με τα πράγματα και στις μη αυθόρμητες - στις οποίες εμπεριέχονται και οι

επιστημονικές - οι οποίες αναφέρονται σε γνώσεις που οικειοποιείται το παιδί κάτω από την αποφασιστική επιρροή του κοινωνικού του περιγύρου.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι καθεμιά από αυτές διανύει τη δική της πορεία εξέλιξης. Μεταξύ τους δεν υφίστανται κανενός είδους αλληλεπίδραση και αυτό γιατί γεννιούνται και αναπτύσσονται αυτόνομα.

Συγκεκριμένα, οι αυθόρμητες έννοιες αντικατοπτρίζουν τις ιδιαιτερότητες της παιδικής νόησης ενώ οι μη αυθόρμητες δείχνουν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά έχουν υιοθετήσει τη σκέψη των μεγάλων.

Η σημαντικότερη ωστόσο διαφορά που επισημαίνει ο Piaget μεταξύ αυθόρμητων και μη αυθόρμητων εννοιών, είναι η απουσία συστηματοποίησης για τις πρώτες και η ύπαρξη συστήματος για τις δεύτερες.

Η ύπαρξη συστήματος σημαίνει ότι μια έννοια δεν αντιμετωπίζεται ανεξάρτητα από τις άλλες αλλά ανήκει σε ένα γενικότερο σύστημα εννοιών, που τη συνδέει με τις υπόλοιπες. Συνεπώς η ύπαρξη συστήματος επηρεάζει τη ζωή και τη συγκρότηση κάθε έννοιας που ανήκει σε αυτό.

Από τη φύση τους οι αυθόρμητες έννοιες δεν είναι συστηματοποιημένες. Αυτό αποδεικνύεται από τον τρόπο που τις χρησιμοποιεί το παιδί. Δεν ενδιαφέρεται, ούτε αντιλαμβάνεται την ύπαρξη αντιφάσεων στις σκέψεις και στις ενέργειες του. Αντί να αναλύει και να συνθέτει αρκείται στην απλή παράθεση συμπερασμάτων και κρίσεων που προέρχονται από τη φαντασία και την εμπειρία του και όχι από συνειδητή σκέψη. Συνεπώς η σκέψη του παιδιού χαρακτηρίζεται ως μη συστηματοποιημένη. Αντίθετα, η εξέλιξη των επιστημονικών εννοιών είναι αυτή που ευθύνεται για τη συστηματικοποίηση της παιδικής σκέψης. Οι

επιστημονικές έννοιες παράγονται από άλλες έννοιες, μέσω των σχέσεων γενικότητας που υφίστανται μεταξύ τους. Η διαδικασία συγκρότηση τέτοιων εννοιών συμβαίνει κατά τη περίοδο της εκπαίδευσης²⁶.

Ο Piaget πιστεύει ότι προκειμένου μια παιδική έννοια να γίνει αντικείμενο μελέτης θα πρέπει να αποδεσμευθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί από κάθε ίχνος συστηματοποίησης. Μόνο έτσι η σκέψη του παιδιού θα απελευθερωθεί από όλες εκείνες τις έννοιες που του έχουν επιβληθεί απ' έξω και θα αποκαλυφθεί η φύση της μέσω των αυθόρμητων εννοιών που εμπεριέχει. Άλλωστε σύμφωνα με τον Piaget μάθηση και ανάπτυξη αποτελούν δύο ανεξάρτητες και ξεχωριστές διαδικασίες.

Βέβαια εκτός από τις παραπάνω σημαντικές διαφορές μεταξύ αυθόρμητων και μη αυθόρμητων εννοιών ο Piaget διαπιστώνει και κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους, τα οποία είναι τα εξής:

- α) Και οι δύο αντιστέκονται στις υποβολές
- β) Και οι δύο βρίσκονται ριζωμένες στη σκέψη των παιδιών
- γ) Και οι δύο παρουσιάζουν κοινά στοιχεία σε παιδιά ίδιας ηλικίας
- δ) Δεν εξαφανίζονται ακαριαία από τη συνείδηση του παιδιού αλλά παραμένουν εκεί για μερικά χρόνια παραχωρώντας σταδιακά χώρο για νέες έννοιες.
- ε) Και οι δύο αναγνωρίζονται στις πρώτες σωστές απαντήσεις του παιδιού²⁷

²⁶ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 222, 256.

²⁷ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 220.

β) Το πρόβλημα της συνειδητοποίησης των εννοιών στη θεωρία του

J. Piaget

Στα πειράματα που έκανε ο Piaget παρατήρησε ότι ενώ παιδιά σχολικής ηλικίας είναι ικανά να εφαρμόσουν αυθόρμητα λογικές σχέσεις και πράξεις, όταν τους ζητηθεί να κάνουν το ίδιο εκούσια δηλαδή σκόπιμα δυσκολεύονται. Το ίδιο παρατηρείται και στο χειρισμό συγκεκριμένων λέξεων. Ενώ στην αυθόρμητη ροή του λόγου τις χρησιμοποιούν σωστά όταν τους ζητηθεί να τις ορίσουν ή να τις χρησιμοποιήσουν σε συγκεκριμένες προτάσεις, δεν μπορούν. Αυτό φαίνεται από ένα παράδειγμα του Piaget. Ζήτησε από επτάχρονα και οκτάχρονα παιδιά να του πουν τι σημαίνει η λέξη «επειδή» στη παρακάτω πρόταση: «Δεν θα πάω αύριο στο σχολείο επειδή είμαι άρρωστος». Οι απαντήσεις που έδωσαν τα περισσότερα παιδιά ήταν της μορφής: «Αυτό σημαίνει ότι είναι άρρωστος», «Αυτό σημαίνει ότι δε θα πάει στο σχολείο». Σε αυτό το παράδειγμα διαπιστώνεται η μη συνειδητότητα των αυθόρμητων εννοιών από τα παιδιά. Αυτή η ιδιότητα της μη συνειδητότητας ανάγεται από τον Piaget ως η βασική ουσία των αυθόρμητων εννοιών. Μάλιστα στις μελέτες του εξισώνει τους όρους «αυθόρμητος» και «μη συνειδητός».

Ο Piaget στήριξε την έρευνα του για τη πορεία της παιδικής σκέψης αποκλειστικά στην εξέλιξη των αυθόρμητων εννοιών μιας και τις θεώρησε ως τις μόνες που χαρακτηρίζουν τις ιδιομορφίες της παιδικής σκέψης. Το γεγονός της μη συνειδητότητάς τους από το παιδί τον οδήγησαν στη πεποίθηση ότι ο μόνος τρόπος να παραχθούν συνειδητοποιημένες έννοιες στη

παιδική σκέψη είναι να εισχωρήσουν από έξω. Γι' αυτό και αντιμετωπίζει τις επιστημονικές έννοιες που αποκτά το παιδί κατά τη διδασκαλία ως τις μόνες συνειδητοποιημένες.

Αυτό που εμποδίζει σύμφωνα με τον Piaget το παιδί να αποκτήσει συνείδηση της σκέψης του είναι ο παιδικός εγωκεντρισμός με βάση τον οποίο τείνει το παιδί να ερμηνεύει τη λογική των σχέσεων. Αυτά τα δύο φαινόμενα, της έλλειψης συνειδητότητας και σκοπιμότητας της σκέψης και της αυθόρμητης εφαρμογής της κυριαρχούν στη παιδική σκέψη μέχρι το τέλος της πρώτης σχολικής ηλικίας. Αργότερα, το παιδί θα καταφέρει να αποδεσμευθεί σταδιακά από αυτά και να αποκτήσει συνείδηση της σκέψης του²⁸.

Ο Piaget στη προσπάθειά του να εξηγήσει τη μετάβαση του παιδιού από το επίπεδο της μη συνειδητοποίησης των εννοιών σε αυτό της συνειδητοποίησης προσφεύγει σε δυο ψυχολογικούς νόμους. Ο ένας είναι ο νόμος του Claparede για τη συνείδηση. Σύμφωνα με αυτόν το βίωμα της ομοιότητας εμφανίζεται στο παιδί αργότερα από το βίωμα της διαφοράς. Το παιδί συμπεριφέρεται σε αντικείμενα που μπορούν να εξομοιωθούν, χωρίς να συνειδητοποιεί τις πράξεις του. Η διαφορά όμως στα πράγματα το εμποδίζει να προσαρμοστεί με αποτέλεσμα να σκέφτεται πάνω σε αυτή και να τη συνειδητοποιεί. Άρα, όσο περισσότερο χρησιμοποιείται μια σχέση αυτόματα τόσο δυσκολότερη είναι η συνειδητοποίησή της. Ο Piaget αναφέρει συμπληρωματικά κι άλλον ένα νόμο, αυτόν της μετάθεσης. Σύμφωνα με αυτόν μια πράξη συνειδητοποιείται όταν μεταβαίνει από το επίπεδο της

²⁸ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 238, 239, 256.

πράξης στο επίπεδο της λεκτικής της περιγραφής. Μέσω αυτής της μετάβασης αναπαράγονται οι δυσκολίες και οι μεταπτώσεις του πρώτου επιπέδου στο δεύτερο. Το αποτέλεσμα είναι οι ενέργειες να οικειοποιούνται και να συνειδητοποιούνται και στα δύο επίπεδα.

Ο δεύτερος νόμος που χρησιμοποιεί ο Piaget στηρίζεται στην αρχή της επανάληψης σε ανώτερο επίπεδο, γεγονότων που έχουν εμφανισθεί σε ένα προγενέστερο στάδιο εξέλιξης της ίδιας διαδικασίας. Για παράδειγμα η γραπτή γλώσσα του μαθητή επαναλαμβάνει τον εξελικτικό δρόμο ανάπτυξης της προφορικής του γλώσσας.

Σύντομα ο Piaget αναγνώρισε την αδυναμία αυτών των νόμων να απαντήσουν στο ερώτημα του για το πως επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση των εννοιών στη σχολική ηλικία. Ο μεν νόμος του Claparede έδινε στοιχεία μόνο για το πότε ένα άτομο χρειάζεται τη συνειδητοποίηση. Ο νόμος της μετάθεσης απλώς εξηγούσε γιατί ο μαθητής δεν συνειδητοποιεί τις έννοιες που κατέχει, ενώ ο δεύτερος νόμος αγνόησε τα χαρακτηριστικά της διαφοράς των δύο εξελικτικών διαδικασιών από την άποψη ότι η δεύτερη επιτελείται σε ανώτερο επίπεδο²⁹.

Ο Piaget βέβαια δε σταματά εκεί, τον απασχολούν και ο λόγοι της μη συνειδητοποίησης των εννοιών από το μαθητή. Έτσι οδηγείται στην διατύπωση της άποψης ότι η σκέψη του παιδιού διανύει μια εξελικτική πορεία που στο τέλος της βρίσκεται η συνειδητοποίηση. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι οι λόγοι της ασυνειδητότητας των εννοιών στη σχολική ηλικία πρέπει να αναζητηθούν στο παρελθόν του παιδιού. Όσο μικρότερο

²⁹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 240, 243, 244.

είναι το παιδί τόσο περισσότερο κυρίαρχη είναι η δράση του μη συνειδητού στη σκέψη του. Στη σχολική ηλικία η σκέψη του παιδιού επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό από τον εγωκεντρισμό του αλλά και από τις θεωρούμενες ως κοινωνικά αποδεκτές έννοιες. Άρα η έλλειψη συνειδητότητας σε αυτή την ηλικία είναι σύμφωνα με τον Piaget αποτέλεσμα των υπολειμμάτων του εγωκεντρισμού του.

Τελικά, η κυριαρχία του παιδιού στη σκέψη του και το ξεκίνημα της συνειδητοποίησης δεν επιτυγχάνεται από το ίδιο το παιδί αλλά μεταφέρεται από έξω. Οι συνειδητές έννοιες υπάρχουν στη κοινωνική σκέψη που περιβάλλει το παιδί. Αυτό το νέο τρόπο σκέψης τον οικειοποιείται και το κάνει δικό του απόκτημα³⁰.

γ) Η πορεία των εννοιών στη παιδική σκέψη

Από τα παραπάνω θα μπορούσε να περιγραφθεί η πορεία της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού ως εξής. Η αφετηρία της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Piaget ως σολιψισμός της συνείδησης του βρέφους. Ο σολιψισμός αναφέρεται στην ασύνειδη σκέψη του παιδιού η οποία χαρακτηρίζεται από εγωκεντρικές τάσεις που συνοδεύονται και από μια ορισμένη έλλειψη συνείδησης. Στη συνέχεια ο σολιψισμός δίνει τη θέση του στον εγωκεντρισμό. Σε αυτό το στάδιο εκδηλώνονται οι ιδιομορφίες της παιδικής σκέψης μέσω των αυθόρμητων εννοιών που χρησιμοποιεί το παιδί. Σταδιακά το ποσοστό του

³⁰ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 247.

εγωκεντρισμού του μειώνεται εξαιτίας των πιέσεων που ο κοινωνικός περίγυρος προκαλεί μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Οι πιέσεις αυτές στοχεύουν να εξαλείψουν τις ιδιομορφίες της παιδικής σκέψης και να τις αντικαταστήσουν με τις κοινωνικά αποδεκτές και ώριμες σκέψεις. Όταν το παιδί φθάσει στην ηλικία των δώδεκα χρόνων οι προσωπικές του ιδέες και απόψεις απονεκρώνονται και αντικαθίστανται από τις κοινωνικά επιλεγμένες ως αντικειμενικά ορθές, έννοιες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Α. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ L. VYGOTSKY ΓΙΑ ΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΝΟΗΣΗ

Ένας επίσης σημαντικός ψυχολόγος που ασχολήθηκε με τη διαδικασία σχηματισμού των εννοιών στη παιδική ηλικία είναι ο Ρώσος ψυχολόγος Vygotsky. Ο Vygotsky συνεργάστηκε με τον διάσημο Ρώσο ψυχολόγο Luria. Αποτέλεσμα της συνεργασίας αυτής αλλά και της δικής του προσωπικής ενασχόλησης ήταν η παρουσίαση ενός σημαντικού έργου που στηριζόταν στη πειραματική διερεύνηση των σημαντικών λειτουργιών της παιδικής νόησης.

Το βιβλίο του «ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ» εμπεριέχει τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί στην έρευνά του, τη πορεία που ακολουθεί για τη διευθέτηση των ερωτημάτων του καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει. Όλα αυτά παρουσιάζονται μέσω της αντιπαράθεσης του με τα αντίστοιχα δεδομένα και συμπεράσματα του J. Piaget. Ο Vygotsky μέσω της αντιπαράθεσης αυτής θεμελιώνει τη θεωρία του.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιασθούν οι έρευνες και τα συμπεράσματα του Vygotsky σε σημαντικά ερωτήματα όπως είναι η διαδικασία σχηματισμού των εννοιών στη παιδική ηλικία, και ο ρόλος των επιστημονικών εννοιών στη περαιτέρω νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

α) Η πορεία της νοητικής εξέλιξης του παιδιού

Ο Vygotsky στη θεωρία του αμφισβητεί την άποψη του Piaget για τους δρόμους που ακολουθεί η νοητική εξέλιξη του παιδιού. Συγκεκριμένα αρνείται ότι η αυτιστική σκέψη η οποία έχει στοιχεία παρμένα από το κόσμο του ονείρου και της φαντασίας αποτελεί το πρώτο στάδιο στην εξέλιξη της παιδικής σκέψης.

Σύμφωνα με τον Vygotsky η σκέψη του παιδιού είναι πρωταρχικά προσανατολισμένη στη πραγματικότητα και μέσω της δραστηριότητάς του στοχεύει στην ικανοποίηση των βασικών του αναγκών όπως της τροφής, της στέγης, της ζεστασιάς. Σκοπός του παιδιού είναι η προσαρμογή του στο περιβάλλον και στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Μέσω της ικανοποίησης των πραγματικών του αυτών αναγκών αντλεί ευχαρίστηση και ηρεμία. Η παραισθησιακή ικανοποίηση επιθυμιών μέσω της φαντασίας ακολουθεί σε ένα μεταγενέστερο στάδιο και προϋποθέτει την ανάπτυξη της ρεαλιστικής σκέψης καθώς και της σκέψης με έννοιες.

Στη θεωρία του Vygotsky η αυτιστική σκέψη παρουσιάζεται σε δύο μορφές ανάλογα με το βαθμό απόκλισής της από τη πραγματικότητα. Η μια μορφή είναι στενότερα συνδεδεμένη με το περιβάλλον και λειτουργεί σύμφωνα με πραγματικές έννοιες και αντικείμενα με τα οποία έρχεται το παιδί σε καθημερινή επαφή. Η άλλη μορφή εκφράζεται στο όνειρο και παρουσιάζεται εντελώς αποκομμένη από τη πραγματικότητα. Συνεπώς η αυτιστική σκέψη μπορεί να είναι συνειδητή όπως και μη συνειδητή. Άρα περιλαμβάνει εκτός από φαντασιακά στοιχεία και στοιχεία λογικής σκέψης.

Γι' αυτό ο Vygotsky τοποθετεί τη δημιουργία της αυτιστικής λειτουργίας σε μεταγενέστερα στάδιο, όπου οι έννοιες συνδυάζονται σύμφωνα με τις εμπειρίες και μεταβιβάζουν συμπεράσματα από το γνωστό στο άγνωστο και από το βιωμένο παρελθόν στο μέλλον. Ο Vygotsky συμφωνεί με τον Bleuler ο οποίος υποστηρίζει ότι στη φάση αυτή «μπορεί κανείς να έχει για πρώτη φορά παραστάσεις συνδεδεμένες με ζωνρά αισθήματα ηδονής, να σχηματίζει επιθυμίες και να ευχαριστείται με τη φαντασιακή τους εκπλήρωση και να μετασχηματίζει τον εξωτερικό κόσμο στο μυαλό του, με το να μην σκέφτεται (να αποχωρίζει) το δυσάρεστο και να συμπληρώνει το ευχάριστο με δικές του επινοήσεις».

Συνεπώς, το παιδί αντιδρά πρώτα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και ενεργεί για την ικανοποίηση των πραγματικών του αναγκών, αφού χωρίς την ικανοποίηση αυτών δεν δύναται να επιβιώσει. Η εκπλήρωση των φαντασιακών επιθυμιών του υποσυνείδητου του ακολουθεί αργότερα. Την θέση του αυτή ο Vygotsky τη στηρίζει και στα συμπεράσματα ερευνών για την εξέλιξη της παιδικής γλώσσας, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια³¹.

β) Ο χαρακτήρας της παιδικής γλώσσας στη θεωρία του Vygotsky

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η πρωταρχική μορφή της παιδικής γλώσσας είναι κοινωνική, γιατί μέσω αυτής το παιδί στοχεύει στην ανακοίνωση και στην άσκηση επίδρασης στα άτομα του περιβάλλοντος του.

³¹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 41, 42, 62.

Αργότερα, η κοινωνική αυτή λειτουργία της γλώσσας αρχίζει να εξυπηρετεί κι άλλους σκοπούς και διαιρείται ανάλογα με τη χρήση της σε εγωκεντρική και επικοινωνιακή.

Όσον αφορά την εγωκεντρική μορφή της γλώσσας ο Vygotsky μέσω πειραματικών και κλινικών ερευνών απέδειξε ότι δεν αποτελεί δείγμα της εγωκεντρικής σκέψης του παιδιού. Αντίθετα χρησιμοποιείται ως μέσο της ρεαλιστικής του σκέψης προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης που θα οδηγήσει στη λύση των προβληματικών καταστάσεων στη πορεία της δραστηριότητας.

Συγκεκριμένα, στη δραστηριότητα μιας ομάδας παιδιών προσχολικής ηλικίας παρεμβλήθηκαν διάφορα εμπόδια που δυσχέραναν τη δράση τους. Για παράδειγμα στη διάρκεια της ζωγραφικής αφαιρέθηκαν από τα υλικά τους διάφορα χρήσιμα αντικείμενα όπως μαρκαδόροι, μολύβια κ.α. ώστε όταν τα χρειάζονταν να μην τα έχουν. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν αύξηση της εγωκεντρικής γλώσσας των παιδιών σε σχέση με αυτή που χρησιμοποίησαν όταν η δραστηριότητα τους πραγματοποιήθηκε σε δίχως δυσκολίες συνθήκες. Όσο περισσότερο δυσχεραίνονταν οι συνθήκες δράσης των παιδιών τόσο αυξάνονταν το ποσοστό της εγωκεντρικής τους ομιλίας. Τα παιδιά μέσω λέξεων διατύπωναν τις δυσκολίες της κατάστασης που αντιμετώπιζαν και αναζητούσαν λεκτικά τους τρόπους εκείνους που ακολουθώντας τους θα κατάφερναν να φέρουν σε πέρας το έργο τους.

Το ίδιο πείραμα έγινε και με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Τα παιδιά αυτά αφού προηγουμένως σκέφθηκαν σιωπηρά αντιμετώπισαν τις δυσκολίες. Αντέδρασαν δηλαδή με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποίησαν τα παιδιά της

προσχολικής ηλικίας μόνο που τις σκέψεις τους δεν τις διατύπωσαν μεγαλόφωνα αλλά εσωτερικά μέσω του άφωνου λόγου. Ο Vygotsky από τα αποτελέσματα των παραπάνω πειραμάτων κατέληξε στα εξής συμπεράσματα.

Πρώτα απ' όλα διαπίστωσε ότι η εγωκεντρική γλώσσα δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό της πρώιμης παιδικής ηλικίας αλλά παρατηρείται και σε μεγαλύτερα παιδιά σε διαφορετική μορφή. Ακόμα και οι ενήλικες χρησιμοποιούν εγωκεντρική γλώσσα αφού μέσω της εσωτερικής σιωπηρής τους σκέψης μιλούν με τον εαυτό τους. Η γλώσσα τους σε τέτοιες περιπτώσεις είναι καθαρά εγωκεντρική και όχι κοινωνική αφού είναι προσανατολισμένη στην ατομική ενημέρωση και όχι στη σύνδεση με το κοινωνικό περίγυρο.

Επίσης, στο πείραμα παρατηρήθηκε ότι η εγωκεντρική γλώσσα των παιδιών ήταν απόλυτα συνδεδεμένη με τη δραστηριότητα τους εφόσον λειτούργησε ως μέσο της ρεαλιστικής τους σκέψης για την ανεύρεση διεξόδου στις δυσκολίες της δράσης τους. Συνεπώς η εγωκεντρική γλώσσα δεν μπορεί να αποτελεί δείγμα του εγωκεντρισμού της παιδικής σκέψης εφόσον εμπεριέχει κατά κύριο λόγο στοιχεία της λογικής.

Ο Vygotsky καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εγωκεντρική γλώσσα δε χάνεται στη σχολική ηλικία αλλά αποτελεί το μεταβατικό στάδιο για το πέρασμα από τον εξωτερικό στον εσωτερικό λόγο. Μέσω της εσωτερικής ομιλίας το παιδί μεταβιβάζει στο προσωπικό πεδίο, κοινωνικές μορφές επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας. Η εσωτερική γλώσσα με τη σειρά της αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της αυτιστικής και της λογικής σκέψης.

Συνεπώς στη θεωρία του Vygotsky η εξέλιξη της παιδικής νόησης έτσι όπως συνηγορεί και η εξελικτική πορεία της παιδικής γλώσσας ακολουθεί το δρόμο από το κοινωνικό στο ατομικό σε αντίθεση με τον Piaget που υποστηρίζει την αντίθετη κατεύθυνση³².

γ) Σχέση μάθησης και εξέλιξης

Το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ μάθησης και εξέλιξης διευθετήθηκε από τον Vygotsky μέσω τεσσάρων πειραματικών σειρών που αναφέρονταν στη δράση παιδιών σε βασικούς τομείς σχολικής εργασίας όπως στο μάθημα της γραμματικής, της φυσικής, της κοινωνιογνωσίας, της γραφής και της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων έδειξαν ότι οι δύο σημαντικές λειτουργίες της μάθησης και της εξέλιξης δεν είναι ανεξάρτητες, αντιθέτως, μεταξύ τους υφίστανται πολύπλοκες σχέσεις.

Συγκεκριμένα, η πρώτη πειραματική σειρά ασχολήθηκε με το ερώτημα της ωρίμανσης των ψυχικών εκείνων φαινομένων στα οποία στηρίζεται η μάθηση στα σχολικά μαθήματα. Προκειμένου το παιδί να διδαχθεί καινούργιες γνώσεις πρέπει να διαθέτει το ανάλογο ψυχολογικό υπόβαθρο, που είναι κοινό για όλους τους κλάδους μάθησης. Αυτό το υπόβαθρο όμως ξεκινά να αναπτύσσεται όταν το παιδί εισέρχεται στο σχολείο. Η ανάπτυξη του αυτή προχωρά και εξελίσσεται παράλληλα με την εκπαίδευση. Συνεπώς η ψυχολογική ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση

³² ВΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 51, 55, 59.

των κυρίων γνώσεων δεν προϋπάρχει της διδασκαλίας αλλά πραγματοποιείται μέσω της εσωτερικής σχέσης που τη συνδέει με αυτή κατά την εξέλιξή της.

Στη δεύτερη πειραματική σειρά του Vygotsky διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία της μάθησης προηγείται της εξέλιξης. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων και η κατοχή τους από το παιδί δεν αποτελούν απόδειξη ότι οι αντίστοιχες λειτουργίες του παιδιού έχουν εξελιχθεί και ότι το παιδί μπορεί να εφαρμόσει εκούσια και συνειδητά τη νέα γνώση. Αντίθετα όταν το παιδί ξεκινά να οικειοποιείται μια νέα γνώση μόλις τότε ξεκινά η εξέλιξη της σκέψης του η οποία ολοκληρώνεται αργότερα.

Επίσης, ο Vygotsky απέδειξε ότι η εξέλιξη της νόησης του παιδιού δεν πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας ενός μαθήματος αλλά μέσω της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων, διότι όλοι οι κλάδοι μαθημάτων προωθούν τις διαδικασίες της συνειδητοποίησης και της οικειοποίησης που είναι καθοριστικές στη σχολική ηλικία για την εξέλιξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα σχετικών πειραμάτων διαπιστώθηκε ότι το ψυχολογικό υπόβαθρο της διδασκαλίας είναι κοινό για όλους τους κλάδους μαθημάτων πράγμα που κάνει δυνατή την αλληλεπίδραση των κλάδων αυτών. Επίσης, η διδασκαλία επιδρά στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών του παιδιού έτσι ώστε η δομή της συνειδητής γνώσης που αποκτά σε ένα μάθημα να μπορεί να μεταφέρεται και σε άλλους τομείς μαθημάτων ανεξαρτήτως της ύλης που αφορούν. Τέλος, όλες οι επιμέρους ψυχικές λειτουργίες που αναπτύσσονται μέσω συγκεκριμένων μαθημάτων αλληλεξαρτώνται και συσχετίζονται διότι έχουν ένα κοινό υπόβαθρο που

αποτελεί προϋπόθεση για την εξέλιξή τους. Αυτό το υπόβαθρο αναφέρεται στις λειτουργίες της συνειδητοποίησης και της κατοχής.

Η τελευταία πειραματική σειρά αφορά τον τρόπο προσδιορισμού του επιπέδου ανάπτυξης των μαθητών. Τα αποτελέσματά της έδωσαν σημαντικά ευρήματα για την επίτευξη μιας επιτυχημένης διδασκαλίας.

Συνήθως το επίπεδο ανάπτυξης ενός παιδιού διαπιστώνονταν από την ικανότητά του να λύνει επιτυχημένα, εργαζόμενο μόνο του, ασκήσεις και ερωτήσεις που είχε διδαχθεί. Σύμφωνα όμως με τον Vygotsky έτσι εκτιμάται μόνο το ποσοστό ωρίμανσης των συγκεκριμένων γνώσεων στο παιδί. Ο βαθμός ανάπτυξης δε θα πρέπει να καθορίζεται μόνο από αυτό που ήδη έχει ωριμάσει στο παιδί αλλά και από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι προς ωρίμανση λειτουργίες του. Προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός της μελλοντικής εξέλιξης του παιδιού, του δίνονται ερωτήσεις και ασκήσεις που αναφέρονται σε θέματα που θα διδαχθεί μελλοντικά και τα οποία καλείται να λύσει όχι μόνο του αλλά σε συνεργασία με το δάσκαλό του. Η απόκλιση που παράγεται ανάμεσα στο σημερινό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και σε αυτό που φθάνει ύστερα από την επίλυση ασκήσεων μέσω συνεργασίας προσδιορίζει τη περιοχή της επόμενης εξέλιξης του παιδιού. Ο ρόλος της περιοχής αυτής για τη νοητική εξέλιξη του παιδιού αποδεικνύεται σημαντικότερος από ότι το σημερινό επίπεδο ανάπτυξής του³³.

Σύμφωνα με τον Vygotsky σε κάθε άτομο υπάρχει ένα επίπεδο ετοιμότητας για την εκτέλεση νέων πιο δύσκολων έργων. Αυτή η ετοιμότητα είναι δύσκολο να διαγνωστεί στο σχολείο μέσω των καθιερωμένων τρόπων

³³ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 274, 285, 287, 288, 290.

αξιολόγησης. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να προωθείται ο μαθητής για την εκτέλεση έργων υψηλών ικανοτήτων ώστε να αξιοποιηθεί το δυναμικό και η ετοιμότητά του.

Ο Vygotsky προσδιορίζει τη «ζώνη της επόμενης εξέλιξης» σε τρία επίπεδα. Στο ατομικό, που αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ των ικανοτήτων επίλυσης ασκήσεων, όταν ο μαθητής εργάζεται μόνος του και των ικανοτήτων που εμφανίζει όταν συνεργάζεται για την επίλυσή τους με πιο έμπειρα άτομα. Στο επίπεδο του πολιτισμικού περιβάλλοντος του ατόμου, που εκφράζεται από την απόσταση ανάμεσα στη πολιτιστική γνώση που παρέχεται κυρίως από την εκπαίδευση και σε εκείνη που προέρχεται από τη καθημερινή εμπειρία του παιδιού. Τέλος στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο που αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ των καθημερινών πράξεων του ατόμου και της κοινωνικής δραστηριότητας που πραγματοποιείται από κοινού, για την επίλυση προβλημάτων καθημερινής δράσης³⁴.

B. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

α) Μέθοδος έρευνας

Ο σχηματισμός των εννοιών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα αφού μέσω της διευθέτησής του προσδιορίζεται ο ρόλος της γλώσσας και συγκεκριμένα της λέξης στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

³⁴ Ράπτης Αριστοτέλης - Ράπτη Αθανασία, Πληροφορική και εκ/ση, Αθήνα 1998, σελ. 82.

Προκειμένου ο Vygotsky να μελετήσει τη πορεία ανάπτυξης των εννοιών, χρησιμοποιεί μια νέα πειραματική μέθοδο η οποία καλύπτει τα κενά των προηγούμενων μεθόδων, που χρησιμοποίησαν για τη διευθέτηση του ίδιου θέματος άλλοι ερευνητές όπως οι Ach και Rimat.

Συγκεκριμένα ο Vygotsky αμφισβητεί την άποψη του Ach ότι η ύπαρξη ενός σκοπού και μιας προβληματικής κατάστασης αρκεί για το σχηματισμό των εννοιών στις οποίες οδηγείται το παιδί για την αντιμετώπιση των εμποδίων. Παραδέχεται ότι χωρίς την ύπαρξη ενός σκοπού η δραστηριότητα δεν έχει νόημα και γι' αυτό είναι αδύνατη. Αυτή όμως η προσέγγιση του Ach δεν επεξηγεί πως ενώ παιδιά και ενήλικοι κατανοούν στον ίδιο βαθμό την ταυτότητα ενός προβλήματος, οι δρόμοι που ακολουθούν και οι νοητικές πράξεις με τις οποίες το αντιμετωπίζουν διαφέρουν ριζικά.

Κατά τον Vygotsky η διαδικασία του εννοιολογικού σχηματισμού, στηρίζεται στη συνεκτίμηση ενός πολύ βασικού παράγοντα. Αυτός αναφέρεται στο ρόλο των μέσων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι ενέργειες που θα φέρουν σε πέρας έναν επιδιωκόμενο στόχο. Επομένως, η εννοηματομένη δραστηριότητα του ανθρώπου εξηγείται ικανοποιητικά μόνο μέσω της έρευνας των χρησιμοποιούμενων εργαλείων. Το εργαλείο που χρησιμοποιείται για το σχηματισμό των εννοιών είναι η λέξη, η οποία ενώ αρχικά λειτουργεί ως μέσο διαμόρφωσης μιας έννοιας στη συνέχεια γίνεται σύμβολό της.

Στη πειραματική μέθοδο του Vygotsky η μελέτη της λειτουργικής χρήσης και της εξέλιξης των λέξεων αποτελεί τη βάση για την ερμηνεία της διαδικασίας του εννοιολογικού σχηματισμού.

Η μέθοδός του ονομάζεται μέθοδος των διπλών παραστάσεων και περιλαμβάνει δύο σειρές ερεθισμάτων μέσω των οποίων ερευνώνται οι λειτουργίες των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Η μια σειρά ερεθισμάτων αφορά τα αντικείμενα της δραστηριότητας του ατόμου ενώ η άλλη αναφέρεται στη λειτουργία του σημείου με τη βοήθεια του οποίου οργανώνεται η δραστηριότητα.

Η πορεία του πειράματος έχει ως εξής. Αρχικά παρουσιάζεται το πρόβλημα στο πειραματόζωο. Το πρόβλημα αυτό παραμένει σταθερό καθόλη τη διάρκεια του πειράματος. Η λύση του προβλήματος επιτυγχάνεται με τη χρήση μέσων που στη περίπτωση αυτή αντιστοιχούν σε λέξεις. Οι λέξεις αποτελούν το μεταβλητό μέγεθος στο πείραμα εφόσον δίνονται σταδιακά στο πειραματόζωο όταν για την αντιμετώπιση του προβλήματος δεν τον βοηθούν οι ήδη υπάρχουσες.

Μέσω της πειραματικής αυτής διαδικασίας γίνεται αντιληπτός ο τρόπος εξέλιξης του σχηματισμού των εννοιών. Οι έννοιες δεν ερευνώνται σε στατική αλλά σε δυναμική μορφή. Η εξελικτική αυτή πορεία των εννοιών παρουσιάζεται στη συνέχεια³⁵.

³⁵ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 143, 141, 144.

β) Η εξελικτική πορεία των εννοιών

Ο Vygotsky στηριζόμενος στα αποτελέσματα των ερευνών του υποστηρίζει ότι η εξέλιξη των εννοιών πραγματοποιείται σε τρεις βαθμίδες. Κάθε βαθμίδα υποδιαιρείται σε επιμέρους φάσεις.

1. Βαθμίδα της συγκριτιστικής σύνδεσης αντικειμένων

Η πρώτη βαθμίδα στην εννοιολογική εξέλιξη εμφανίζεται σε παιδιά μικρής ηλικίας και χαρακτηρίζεται από τη συγκριτική αλυσίδωση μεμονωμένων αντικειμένων που έχουν συνδεθεί μεταξύ τους τυχαία στην αισθητήρια αντίληψη του παιδιού και που δεν έχουν καμιά εσωτερική σχέση και συνάφεια μεταξύ τους. Η είσοδος του παιδιού στη συγκεκριμένη βαθμίδα προϋποθέτει μια επέκταση της σημασίας της λέξης σε αντικείμενα που είναι για το παιδί εξωτερικά συνδεδεμένα όχι όμως και εσωτερικά.

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη βαθμίδα έχει ο συγκριτισμός της παιδικής αισθητήριας αντίληψης. Το παιδί τείνει να αντικαθιστά την έλλειψη αντικειμενικής συνάφειας των πραγμάτων με μια υπερβάλλουσα υποκειμενική. Πολλές φορές η σημασία που αποδίδει το παιδί σε μια λέξη ταιριάζει εξωτερικά με τη σημασία που δίνει ο ενήλικας στην ίδια λέξη. Έτσι επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και ενήλικα αν και οι δρόμοι από τους οποίους περνά η σκέψη τους για να καταλήξει στη συγκεκριμένη σημασία της λέξης είναι διαφορετικοί. Συνεπώς, για το παιδί η συγκρότηση συγκριτιστικών εικόνων είναι ισοδύναμη των εννοιών των ενηλίκων.

Ο Vygotsky υποδιαιρεί την πρώτη αυτή βαθμίδα της εννοιολογικής εξέλιξης του παιδιού σε τρεις επιμέρους φάσεις που είναι οι εξής:

α) Στη πρώτη φάση επικρατεί η αρχή της απόπειρας - λάθους στη σκέψη του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί συνδέει τυχαία διάφορα πράγματα στηριζόμενο σε δοκιμές.

β) Στη δεύτερη φάση τα αντικείμενα συνδέονται με βάση τις τοπικές και χρονικές τους συναντήσεις. Το κριτήριο δηλαδή της σύνδεσης τους είναι η εξωτερική συγγένεια που δημιουργείται στην εντύπωση του παιδιού.

γ) Στη τρίτη φάση οι αναπαραστάσεις των συνδεδεμένων ομάδων στην αντίληψη του παιδιού εμπεριέχονται σε μια μοναδική σημασία. Δηλαδή αφού πρώτα διαμορφωθούν στη σκέψη του παιδιού οι συγκριτιστικές ομάδες, στη συνέχεια αποσπώνται από αυτές μεμονωμένες αναπαραστάσεις ως αντιπρόσωποι της κάθε ομάδας για να ξαναενωθούν συγκρητιστικά³⁶.

2. Βαθμίδα της συμπλεκτικής σύνδεσης αντικειμένων.

Η δεύτερη βαθμίδα στην εξέλιξη των εννοιών είναι γνωστή στο έργο του Vygotsky ως νόηση βάση συμπλεγμάτων.

Σε αυτή τη βαθμίδα το παιδί συνενώνει αντικείμενα με βάση κάποια αντικειμενικά κοινά τους χαρακτηριστικά και όχι σύμφωνα με προσωπικές του εντυπώσεις. Έτσι κάθε μεμονωμένο μέλος της ομάδας σχετίζεται με καθένα από τα υπόλοιπα καθώς και με την ομάδα ως όλο, βάση

³⁶ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 154.

κοινών μεταξύ τους χαρακτηριστικών. Αυτές τις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων το παιδί τις έχει ανακαλύψει μόνο του μέσω της εμπειρίας.

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της βαθμίδας είναι η σταδιακή απομάκρυνση του εγωκεντρισμού από τη σκέψη του παιδιού και η βαθμιαία προσέγγιση της αντικειμενικής σκέψης.

Ο Vygotsky σε αυτή τη βαθμίδα διακρίνει πέντε διαφορετικούς τύπους συμπλεγμάτων όπου ο ένας διαδέχεται τον άλλο. Αυτοί οι τύποι συμπλεγμάτων είναι οι εξής³⁷:

α) Ο συνειρμικός τύπος συμπλεγμάτων. Σε αυτή τη φάση το παιδί επιλέγει κάποιο χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου και με βάση αυτό προχωρεί σε συνειρμικές συνδέσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί το πυρήνα με βάση τον οποίο δημιουργείται το σύμπλεγμα. Στο σύμπλεγμα αυτό μπορούν να συμπεριληφθούν τα πιο διαφορετικά, χωρίς να σχετίζονται μεταξύ τους, αντικείμενα αρκεί να έχουν κάποιο κοινό γνώρισμα με το πυρήνα. Έτσι, σε ένα σύμπλεγμα συμπεριλαμβάνονται αντικείμενα που μπορεί να είναι όμοια στο χρώμα, στο σχήμα ή στη χρήση με το στοιχείο του πυρήνα.

β) Ο δεύτερος τύπος συμπλεγμάτων αφορά τη συγκρότηση αντικειμένων σε συλλογή. Το παιδί συνενώνει διαφορετικά πράγματα σε μια ομάδα με βάση ένα γενικό κοινό χαρακτηριστικό τους. Τα αντικείμενα αυτά ως ετερογενή μέρη μιας ομάδας αλληλοσυμπληρώνονται και συγκροτούν μια συλλογή. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η σύνθεση θεμελιωδών χρωμάτων. Το παιδί επιλέγει αντικείμενα διαφορετικά ως προς το χρώμα έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια συλλογή χρωμάτων. Βασικός κανόνας αυτού του τύπου

³⁷ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ. Σκέψη και γλώσσα, σελ. 158.

συμπλέγματος είναι ότι απαγορεύεται η συμπερίληψη αντικειμένων με το ίδιο γνώρισμα σε μια συλλογή. Από μια ομάδα αντικειμένων επιλέγεται μόνο ένα ως αντιπροσωπευτικό της.

Αυτός ο τύπος συμπλεκτικής σκέψης παρατηρείται στην όλη πρακτική εμπειρία του παιδιού γι' αυτό και βρίσκεται βαθιά ριζωμένος στη συμπεριφορά του.

γ) Το αλυσιδωτό σύμπλεγμα αφορά «τη συνένωση μεμονωμένων τμημάτων σε μια ενιαία αλυσίδα, σύμφωνα με την αρχή της σημασιολογικής μεταβίβασης στα μεμονωμένα τμήμα αυτής της αλυσίδας».

Αυτός ο τύπος συμπλέγματος αποτελεί τη καθαρότερη μορφή συμπλεκτικής σκέψης διότι απουσιάζει το κέντρο. Δηλαδή τα αντικείμενα που αποτελούν τμήμα της αλυσίδας δεν χρειάζεται να έχουν κάτι κοινό με το αρχικό ούτε να συνδέονται με τα υπόλοιπα στη βάση ενός κοινού τους χαρακτηριστικού. Κάθε κρίκος της αλυσίδας αποτελείται από αντικείμενα που έχουν κάποια συνειρμική σχέση με τα αντικείμενα του προηγούμενου κρίκου χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ίδια σχέση υφίσταται και με το αρχικά δοσμένο αντικείμενο. Το στοιχείο που ωθεί στη συνειρμική σύνδεση αποτελεί ένα ανάμεσα στα πολλά χαρακτηριστικά του αντικειμένου.

Σημαντική ιδιότητα του αλυσιδωτού συμπλέγματος είναι η μετατόπιση της σημασίας της λέξης μέσω των τμημάτων του.

δ) Η τέταρτη φάση στην εξέλιξη της συμπλεκτικής σκέψης είναι το συγκεχυμένο σύμπλεγμα. Εδώ το παιδί συνδέει τα διάφορα αντικείμενα χωρίς να είναι σαφές το κριτήριο σύνδεσής τους. Προχωράει δηλαδή σε γενικεύσεις

οι οποίες δεν μπορούν να ελεγχθούν πρακτικά, στηρίζονται όμως στις εποπτικές - εικονιστικές εντυπώσεις του για τις σχέσεις των αντικειμένων.

ε) Τα αποτελέσματα των πειραμάτων έδειξαν ότι η σκέψη του παιδιού προκειμένου να φθάσει στο σχηματισμό των εννοιών περνάει απαραίτητως από τη τελευταία φάση της συμπλεκτικής βαθμίδας που είναι γνωστή ως φάση σχηματισμού της ψευδοέννοιας.

Εδώ το παιδί προχωρεί σε γενικεύσεις και συνδέσεις αντικειμένων που σχηματίζουν μια αφηρημένη έννοια. Οι συνδέσεις αυτές στην εξωτερική τους μορφή και στο τελικό τους αποτέλεσμα συμπίπτουν με τις έννοιες του ενήλικα, οι συνθήκες όμως και ο τρόπος γέννησης τους είναι αποτέλεσμα της συμπλεκτικής σκέψης. Γι' αυτό ο τύπος αυτών των εννοιών ονομάζεται ψευδοέννοια. Για παράδειγμα το παιδί συνδέει στο αρχικό δείγμα που είναι ένα τετράγωνο, όλα τα τετράγωνα του πειραματικού υλικού που έχει στη διάθεσή του. Αυτή η σύνδεση θα μπορούσε να στηρίζεται στην έννοια του τετραγώνου όπως υπάρχει στους ενήλικες, στην πραγματικότητα όμως είναι το αποτέλεσμα ενός συνειρμικού συμπλέγματος που δημιουργήθηκε με βάση την εποπτική, εξωτερική σχέση των αντικειμένων.

Το πείραμα αποκαλύπτει την αυθόρμητη, ενεργή δραστηριότητα του παιδιού στο σχηματισμό των εννοιών όσο και το βαθμό επηρεασμού του από τη γλώσσα των ενηλίκων. Το παιδί μέσω της γλωσσικής συναναστροφής επηρεάζεται από τις σημασίες που οι ενήλικες αποδίδουν στις λέξεις και προκειμένου να επικοινωνήσουν μαζί τους τις οικειοποιούνται αφού τις προσαρμόσουν στη σκέψη τους. Οι ψευδοέννοιες δηλαδή αποτελούν συμπλέγματα ισοδύναμα με τις έννοιες των ενηλίκων και βοηθούν στην

αμοιβαία κατανόηση και επικοινωνία μαζί τους. Δηλαδή τα παιδιά ενεργούν και εφαρμόζουν έννοιες πριν ακόμα τις συνειδητοποιήσουν, γι' αυτό και η ψευδοέννοια αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη γνήσιων εννοιών³⁸.

Ο Vygotsky αναγνωρίζει ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν αποτελέσματα της πειραματικής ανάλυσης και δεν περιγράφουν τη πραγματική εξελικτική πορεία του σχηματισμού των εννοιών, η οποία είναι περισσότερο πολύπλοκη. Γι' αυτό παράλληλα με τα πειραματικά ευρήματα για τη λειτουργία της συμπλεκτικής σκέψης αναζητεί και τη λειτουργική της σημασία, έτσι όπως εμφανίζεται στη πραγματική εξέλιξη, μέσω της παρατήρησης της παιδικής συμπεριφοράς.

- Η συμπλεκτική σκέψη έξω από το πείραμα

Στη θεωρία του Vygotsky η διαπίστωση της συμπλεκτικής παιδικής σκέψης και της σχέσης της με την εννοιολογική, πραγματοποιείται μέσω της έρευνας της σημασίας που αποδίδει το παιδί στις λέξεις στη διάρκεια της εξελικτικής του πορείας.

Το παιδί σε μια πρώτη φάση συμπεριλαμβάνει στη σημασία μιας λέξης αντικείμενα που τα συνδέει μεταξύ τους συνειρμικά βάση κάποιων κοινών χαρακτηριστικών τους. Μια τέτοιου είδους συνένωση αντικειμένων στηρίζεται στη μίξη των διαδικασιών του συνειρμικού συμπλέγματος και της συγκριτιστικής εικόνας.

³⁸ ΒΥΓΚΟΤΣΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 156, 158, 160, 166.

Για παράδειγμα ο Werner αναφέρει τη περίπτωση ενός παιδιού που με τη λέξη «Βάου - Βάου» χαρακτηρίζει μια πλειάδα διαφορετικών αντικειμένων με κριτήριο τη μακρουλή τους μορφή ή την αστραφτερή επιφάνειά τους.

Κάθε αντικείμενο που συμπεριλαμβάνει το παιδί σε ένα σύμπλεγμα διατηρεί την αυτονομία του και δεν συγχωνεύεται με τα υπόλοιπα στοιχεία του συμπλέγματος. Γι' αυτό και οι ίδιες λέξεις μπορούν να έχουν διαφορετική, μερικές φορές και αντίθετη σημασία ανάλογα με τις περιστάσεις στις οποίες αναφέρονται.

Η σκέψη παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας χαρακτηρίζεται από μια σημαντική ιδιότητα της συμπλεκτικής σκέψης. Αυτή η ιδιότητα είναι γνωστή με τον όρο «συμμετοχή» και συνίσταται στη παραγωγή συνδέσεων από το παιδί διαφορετικών αντικειμένων ή φαινομένων. Αυτές οι συνδέσεις δεν βασίζονται στις αντικειμενικές σχέσεις των πραγμάτων γι' αυτό και φαίνονται ακατανόητες³⁹.

Η συμμετοχή αποτελεί προϊόν της συμπλεκτικής σκέψης αφού σε αυτό το στάδιο το παιδί σκέφτεται συμπλεκτικά, παράγει ψευδοέννοιες, και οι λέξεις του χρησιμοποιούνται όχι ως φορείς εννοιών αλλά ως οικογενειακά ονόματα με τα οποία ορίζονται οι ομάδες των πραγμάτων που έχουν συνδεθεί με κριτήριο κάποιο κοινό τους χαρακτηριστικό. Συνεπώς η συμμετοχή ως ιδιομορφία της παιδικής σκέψης αποδεικνύει την ύπαρξη και τη λειτουργία της συμπλεκτικής σκέψης.

³⁹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 176, 177, 178.

Επίσης, αν μελετήσει κάποιος την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας, διαπιστώνει ένα βασικό κανόνα που παραπέμπει στη συμπλεκτική σκέψη. Όπως αναφέρθηκε βασικό χαρακτηριστικό της συμπλεκτικής σκέψης είναι ότι οι λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί ταυτίζονται με αυτές του ενήλικα όσον αφορά την εμπράγματο αναφορά τους. Δηλαδή οι λέξεις αντιστοιχούν στα ίδια αντικείμενα και από τους δυο. Σημασιολογικά όμως δεν συμπίπτουν. Αυτό σημαίνει ότι σκέφτονται το ίδιο πράγμα αλλά με διαφορετικό τρόπο. Αυτή η διαφορά της σημασίας της λέξης και της εμπράγματος αναφοράς της διαπιστώνεται στην εξέλιξη του παιδικού λεξιλογίου όπου σταδιακά οι σημασίες των λέξεων προσλαμβάνουν νέο περιεχόμενο.

Η παραπάνω ιδιότητα όμως εμφανίζεται και στη ψυχολογία της γλώσσας ως ολότητας. Έτσι σε διαφορετικές γλώσσες χρησιμοποιούνται οι ίδιες ονομασίες για να δηλώσουν τα ίδια πράγματα. Το χαρακτηριστικό όμως που λαμβάνουν υπόψη τους για να προχωρήσουν στη κατονομασία των πραγμάτων διαφέρει από χώρα σε χώρα. Επίσης σε όλες τις γλώσσες όπως συμβαίνει και στο παιδικό λεξιλόγιο η σημασία των λέξεων μεταβάλλεται εξελικτικά σύμφωνα με τις αρχές της συμπλεκτικής σκέψης. Δηλαδή, ενώ η αρχική ονομασία ενός πράγματος στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του, αργότερα, η σημασία της λέξης εξελίσσεται και συμπεριλαμβάνει πολλές φορές ετερογενή πράγματα που συνδέονται μεταξύ τους συμπλεκτικά.

Για παράδειγμα η ρωσική λέξη «σούτκι», αρχικά σήμαινε κάτι συνυφασμένο. Αργότερα, η σημασία του διευρύνθηκε και περιλάμβανε ενέργειες όπως ραφή, συναρμογή ή όριο. Αργότερα αναφερόταν μεταφορικά

στο σύνορο μέρας και νύχτας, στο χρονικό διάστημα μιας μέρας που αποτελεί και τη σημερινή της σημασία⁴⁰.

Συνεπώς τα χαρακτηριστικά της συμπλεκτικής σκέψης δεν εμφανίζονται μόνο κατά την εννοιολογική εξέλιξη των παιδιών αλλά και στην όλη ιστορία της γλωσσικής εξέλιξης.

3. Βαθμίδα ανάπτυξης διαχωρισμών, ανάλυσης και αφαίρεσης στοιχείων.

Η τρίτη βαθμίδα στην εννοιολογική εξέλιξη αναφέρεται σε μια άλλη ικανότητα που πρέπει να αποκτήσει το παιδί προκειμένου να σχηματίσει γνήσιες έννοιες και αφορά την απόσπαση, απομόνωση και αφαίρεση στοιχείων από την ομάδα στην οποία έχουν συνδεθεί εμπειρικά.

Η πραγμάτωση των διαδικασιών της αφαίρεσης και της ανάλυσης πραγματοποιείται σε δύο φάσεις.

Στη πρώτη φάση το παιδί προκειμένου να δημιουργήσει ένα σύμπλεγμα αντικειμένων διαχωρίζει τα χαρακτηριστικά τους εκείνα που μοιάζουν με το δείγμα που αποτελεί το πυρήνα του συμπλέγματος. Έτσι, τα αντικείμενα εισέρχονται στο σύμπλεγμα με βάση ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά τους ενώ τα υπόλοιπα τοποθετούνται στο περιθώριο. Η γενίκευση που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μοιάζει με τη ψευδοέννοια είναι όμως πλουσιότερη διότι συγκροτείται στη βάση ενός ουσιαστικού

⁴⁰ ΒΥΤΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 182, 184.

γνωρίσματος των αντικειμένων, αλλά και φτωχότερη διότι οι σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων στηρίζονται στην ύπαρξη μιας μόνο ομοιότητάς τους.

Η δεύτερη φάση στη διαδικασία σχηματισμού εννοιών είναι γνωστή ως φάση των δυνητικών εννοιών, και εμφανίζεται στη σκέψη του παιδιού μέχρι τη σχολική ηλικία. Ο Gross κατατάσσει τη δυνητική έννοια στις προνοητικές διαδικασίες μιας και δεν έχει τίποτα διανοητικό αλλά αποτελεί μια στάση απέναντι στο συνηθισμένο.

Ο Buhler επισημαίνει ομοιότητες ανάμεσα στη τάση του παιδιού να χαρακτηρίζει ένα καινούργιο πράγμα με μια συνηθισμένη λέξη, και στη συμπεριφορά των πιθήκων οι οποίοι όταν χρειασθούν ένα συγκεκριμένο εργαλείο που έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν και δεν το έχουν, τείνουν να προσδίδουν ομοιότητες με αυτό σε αντικείμενα του περιβάλλοντός τους, έτσι ώστε να αντικαταστήσουν τη λειτουργία του. Παρατηρείται δηλαδή ένα είδος δυνητικής έννοιας, εφαρμοσμένης στη πρακτική νοητική δραστηριότητα των ζώων⁴¹.

Στη περίπτωση του παιδιού, η δυνητική έννοια αναπτύσσεται στη περιοχή της εποπτικής σκέψης. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί ορίζει έννοιες και αντικείμενα στηριζόμενο στο τρόπο λειτουργίας τους.

Η επίδραση των δυνητικών εννοιών είναι εμφανής και στην εξέλιξη των λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί. Κάθε νέα λέξη δημιουργείται από την απόσπαση ενός σημαντικού χαρακτηριστικού των αντικειμένων και αποτελεί τη βάση για τη γενίκευση πραγμάτων που διαθέτουν ένα όμοιο γνώρισμα κάτω από την ίδια λέξη. Η αξία επομένως των δυνητικών εννοιών στην

⁴¹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 192, 194.

εννοιολογική εξέλιξη του παιδιού είναι πολύ σημαντική αφού, μέσω αυτών το παιδί για πρώτη φορά προχωρά αφαιρετικά στη διάλυση συνδέσεων για την απόσπαση πραγμάτων που έχουν ενωθεί σύμφωνα με ένα κοινό τους γνώρισμα. Συνακολούθως, μια έννοια δημιουργείται όταν τα αποσπασμένα αυτά γνωρίσματα επανασυντίθεται έτσι ώστε η νέα σύνθεση να αποτελεί τη κύρια μορφή νόησης με βάση την οποία το παιδί ερμηνεύει το περιβάλλον του.

Άρα, ο σχηματισμός των εννοιών δεν είναι μια μηχανική πράξη αλλά αποτέλεσμα νοητικής διεργασίας στην οποία συμμετέχει το σύνολο των νοητικών λειτουργιών του ατόμου, και προϋποθέτει μια μακρόχρονη και πολύπλοκη διαδικασία στην εξέλιξη της παιδικής σκέψης.

Η διεργασία αυτή περιλαμβάνει τις εξής φάσεις. Αρχικά το παιδί σκέφτεται μέσω συγκριτιστικών εικόνων, στη συνέχεια περνά στο σχηματισμό συμπλεγμάτων και εξελικτικά στη χρήση δυνητικών εννοιών. Η συμπλεκτική και η δυνητική μορφή σκέψης αποτελούν σύμφωνα με τον Vygotsky τη ρίζα για το σχηματισμό των εννοιών.

Προκειμένου να σχηματιστεί μια έννοια είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης στην οποία θα κληθεί να δώσει λύση. Στη συνέχεια η έννοια αυτή διαπλατύνεται και εφαρμόζεται και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Μέσω της πολλαπλής αυτής εφαρμογής της επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση της από τον χρήστη.

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η εισαγωγή του παιδιού στην εννοιολογική σκέψη πραγματοποιείται στην εφηβική ηλικία την οποία ονομάζει και μεταβατική. Στη περίοδο αυτή οι νοητικές λειτουργίες

ωριμάζουν και δημιουργούν το ψυχολογικό υπόβαθρο για το σχηματισμό των εννοιών. Η εννοιολογική σκέψη δεν είναι συνεπώς μια καινούργια λειτουργία αλλά αποτέλεσμα μιας νέας σύνθεσης των στοιχειωδών νοητικών λειτουργιών. Οι νοητικές αυτές διεργασίες δεν συμμετέχουν στο σχηματισμό των εννοιών με δικό τους αυτόνομο τρόπο αλλά με τη βοήθεια μιας λέξης η οποία αποτελεί και το μέσο της διαμόρφωσής τους. Συνεπώς η εννοιολογική σκέψη είναι αδύνατη έξω από τη γλωσσικά αρθρωμένη νόηση.

Η επιθυμία του εφήβου για το σχηματισμό μιας έννοιας, δημιουργείται από τις πιέσεις του κοινωνικού μας περιγύρου, προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα του περιβάλλοντος του, είτε αυτά είναι κοινωνικά προσωπικά ή πολιτισμικά. Η αντιμετώπιση τέτοιων δυσκολιών ωθεί σε εξέλιξη το νου και προκαλεί την άνοδο της σκέψης σε ανώτερες νοητικές βαθμίδες, και κατά συνέπεια στο σχηματισμό των εννοιών.

Ο μεταβατικός χαρακτήρας της σκέψης του εφήβου διαπιστώνεται από τη συμπεριφορά του, η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά. Ενώ ο έφηβος μπορεί να σχηματίζει και να χρησιμοποιεί έννοιες για την ανάλυση της πραγματικότητας, δυσκολεύεται στο να τις ορίσει λεκτικά. Αυτή η δυσκολία μεγαλώνει όταν η έννοια αποκοπεί από τις συνθήκες που τη δημιούργησαν και κινηθεί σε αφηρημένο επίπεδο. Μόλις στο τέλος της μεταβατικής ηλικίας το παιδί γίνεται ικανό να μεταβιβάσει τη σημασία μιας έννοιας σε καινούργιες καταστάσεις, που τις σκέφτεται σε αφηρημένο επίπεδο⁴².

⁴² ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 147, 149.

Γ. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ VYGOTSKY.

Βασική θέση στη θεωρία των Vygotsky κατέχει ο ρόλος της ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών στη σκέψη του παιδιού που πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσης. Κατά τον Vygotsky η ανάπτυξη επιστημονικών εννοιών συμβάλλει στη νοητική εξέλιξη του παιδιού, και στην αποκάλυψη των ποιοτικών ιδιομορφιών της σκέψης του σε κάθε ηλικιακό στάδιο.

Προκειμένου να διαπιστωθούν οι ιδιομορφίες των επιστημονικών εννοιών ο Vygotsky αναπτύσσει μια ειδική πειραματική μέθοδο μέσω της οποίας στοχεύει στη διάκριση και σύγκριση δυο τύπων εννοιών που κυριαρχούν στη παιδική σκέψη.

Ο πρώτος τύπος εννοιών αντιπροσωπεύει τις καθημερινές έννοιες που χρησιμοποιεί το παιδί αυθόρμητα στο λόγο του. Ο δεύτερος τύπος, αναφέρεται στις μη αυθόρμητες έννοιες, κυριότερη μορφή των οποίων είναι οι επιστημονικές και γεννιούνται κάτω από τις συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την ανάπτυξη ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών στο παιδί.

Το ανθρώπινο πειραματόζωο κατά τη διάρκεια των πειραμάτων, καλείται να συμπληρώσει προτάσεις καθημερινού και επιστημονικού περιεχομένου που αναφέρονται σε αιτιακές σχέσεις για παράδειγμα, συμπλήρωση φράσεων που σταματούν στο σύνδεσμο «επειδή» και σε

αντιθετικές σχέσεις όπως συμπλήρωση φράσεων που σταματούν στο σύνδεσμο «παρ' όλο».

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά σε προτάσεις αιτιακών σχέσεων όπως «ο ποδηλάτης έπεσε επειδή . . .» ή «Το πλοίο βούλιαξε στη θάλασσα επειδή . . .» παρουσίασαν χαμηλότερο επίπεδο λύσεων σε σχέση με αυτές που έδωσαν σε προτάσεις εννοιών από τη περιοχή της κοινωνιογνωσίας. Αυτό προκαλεί εντύπωση αν σκεφτεί κανείς ότι τα παιδιά καθημερινά στον αυθόρμητο λόγο τους χρησιμοποιούν σωστά πλήθος απλών προτάσεων που περιέχουν το σύνδεσμο «επειδή».

Στη συνέχεια τα παιδιά συμπλήρωσαν προτάσεις καθημερινού και επιστημονικού περιεχομένου που εξέφραζαν αντιθετικές σχέσεις μέσω του συνδέσμου «παρ' όλο». Οι λύσεις ήταν περιορισμένες και για τις δύο ομάδες εννοιών, ύστερα όμως από δύο χρόνια, τα ίδια παιδιά προσέφεραν λύσεις που το ποσοστό τους κυμαίνονταν στο ίδιο επίπεδο με αυτό των αιτιακών σχέσεων. Δηλαδή οι λύσεις στις προτάσεις επιστημονικών εννοιών ήταν περισσότερες από τις αντίστοιχες των αυθόρμητων. Σταδιακά, και ύστερα από κάποιο διάστημα, οι λύσεις στις προτάσεις αυθόρμητων εννοιών ανυψώθηκαν και έφθασαν εκείνες που δόθηκαν στις προτάσεις επιστημονικού περιεχομένου, με αποτέλεσμα να καλυφθεί το χάσμα μεταξύ τους⁴³.

Από τα πειραματικά αυτά αποτελέσματα, ο Vygotsky πιστοποιεί το διαχωρισμό αυθόρμητων και μη αυθόρμητων εννοιών αφού η πειραματική ανάλυση έδειξε ότι σε παρόμοιες πράξεις που απαιτούν ταυτόσημες ενέργειες

⁴³ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 302, 303.

οι δυο τύποι εννοιών συμπεριφέρονται διαφορετικά ενώ, διαφορετικοί φαίνονται να είναι και οι δρόμοι εξέλιξής τους. Αυτές οι διαπιστώσεις σύμφωνα με τον Vygotsky στηρίζονται σε ορισμένα χαρακτηριστικά των αυθόρμητων και επιστημονικών εννοιών.

Συγκεκριμένα, η ανικανότητα των παιδιών να συμπληρώσουν σωστά αντιθετικές προτάσεις αυθόρμητων εννοιών οφείλεται στο ότι αν και χειρίζονται πολύ σωστά στον αυθόρμητο λόγο τους τον σύνδεσμο «επειδή», στη πραγματικότητα δεν έχουν συνειδητοποιήσει καθόλου τη σημασία του γι' αυτό και φαίνονται ανέκανα να παράγουν συνειδητά και σκόπιμα λογικές συνδέσεις. Οι αυθόρμητες έννοιες του παιδιού χαρακτηρίζονται συνεπώς από τη μη συνειδητοποίηση τους.

Αντίθετα οι επιστημονικές έννοιες αποτελούν τη περιοχή εκείνη όπου επιτυγχάνεται πρώτιστα η συνειδητοποίηση μέσω της εκπαίδευσης.

Η έλλειψη συνειδητοποίησης των αυθόρμητων εννοιών στη σχολική ηλικία σύμφωνα με τον Vygotsky, δεν οφείλεται σε μια γενική ανικανότητα της σκέψης του παιδιού για συνειδητή γνώση αλλά στο ότι το παιδί στο σχολείο μόλις ξεκινά να αναπτύσσει και να κατέχει τις προέννοιες, αφού μέχρι τότε σκεφτόταν με γενικές παραστάσεις και συμπλέγματα, και δεν είναι δυνατόν κάποιος να περιμένει τη συνειδητοποίηση και τη κατοχή μιας λειτουργίας τη στιγμή εκείνη που μόλις αρχίζει να αναπτύσσεται και να ωριμάζει στη σκέψη του. Η συνειδητοποίηση και η κατοχή ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες εξέλιξης των εννοιών και προϋποθέτουν την ασύνειδη και αυθόρμητη χρήση τους.

Η συνειδητοποίηση από την άλλη μεριά των επιστημονικών εννοιών επιτυγχάνεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος δεν προσφέρει έτοιμες τις επιστημονικές έννοιες μέσα στη τάξη. Αρχικά τις θέτει προς συζήτηση, βοηθάει στην αποσαφήνιση τους, μεταδίδει αναγκαίες γνώσεις και τελικά ωθεί τους μαθητές να τις επεξεργασθούν, να τις ερμηνεύσουν και να βγάλουν τα συμπεράσματά τους. Έτσι, όταν το παιδί καλείται στο πείραμα να συμπληρώσει συνειδητά προτάσεις επιστημονικών εννοιών, επαναφέρει στη μνήμη του παρόμοιες ασκήσεις τις οποίες έλυσε στη τάξη με τη βοήθεια του δασκάλου του. Αυτή η συνεργασία παρουσιάζεται αθέατα στο μυαλό του και εμπεριέχεται στις επιλύσεις του. Άρα, το μεγαλύτερο ποσοστό λύσεων που προσφέρει το παιδί στις ασκήσεις με θέματα κοινωνιογνωσίας οφείλεται στην αθέατη συνεργασία μαθητή - δασκάλου.

Η παραπάνω διαπίστωση αποδεικνύεται και από τον τρόπο που χρησιμοποιεί το παιδί δύο έννοιες. Η μια είναι παρμένη από τον κύκλο των καθημερινών εννοιών και είναι η έννοια «αδερφός» και η άλλη ανήκει στο χώρο των επιστημονικών εννοιών και είναι «Η αρχή του Αρχιμήδη». Ένας μαθητής θα διατυπώσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τι λει η αρχή του Αρχιμήδη παρά τον ορισμό του τι είναι αδερφός. Αυτό συμβαίνει διότι το παιδί στο σχολείο ξεκινά από το λεκτικό ορισμό επιστημονικών εννοιών, οικειοποιείται την έννοια στην αφηρημένη της μορφή. Αντίθετα, το παιδί γνωρίζει τι είναι αδερφός στηριζόμενο στην εμπειρία του. Χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη έννοια σωστά εξαντλώντας στη πορεία της ανάπτυξής του το πραγματικό και εμπειρικό περιεχόμενο που περικλείει. Όταν όμως κάποια στιγμή του ζητηθεί

ένας ορισμός για την έννοια «αδερφός» θα δυσκολευτεί και πιθανότατα δεν θα καταφέρει να τον δώσει.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται η διαφορετική γενετική απαρχή των δύο τύπων εννοιών καθώς και η διαφορετική εξελικτική τους πορεία. Η διαπίστωση αυτή σύμφωνα με τον Vygotsky δεν απομονώνει τις αυθόρμητες από τις επιστημονικές έννοιες, αντίθετα τις συνδέει εσωτερικά και πολύ σταθερά εφόσον η ανάπτυξή τους στηρίζεται σε διαδικασίες που συνεχώς αλληλεπιδρούν. Από τη μια η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών προϋποθέτει ένα αυξημένο επίπεδο ωρίμανσης των αυθόρμητων εννοιών κι από την άλλη, η δημιουργία εννοιών ανώτερου τύπου όπως είναι οι επιστημονικές, επηρεάζουν την εξέλιξη των προγενέστερα σχηματισμένων αυθόρμητων εννοιών. Αυτό συμβαίνει διότι στη συνείδησή του το παιδί δεν διαφοροποιεί τις έννοιες που αποκτά στη καθημερινή του εξωσχολική ζωή από αυτές που αποκτά στο σχολείο. Οι δύο αυτές ομάδες εννοιών βρίσκονται στο παιδί στο ίδιο επίπεδο καθεμιά όμως έχει φθάσει εκεί διανύοντας τη δική της πορεία εξέλιξης. Οι μεν επιστημονικές ξεκινώντας από τα ανώτερα νοητικά στάδια της αφηρημένης σκέψης προχωρούν προς τις στοιχειωδέστερες και κατώτερες ιδιότητες της νόησης και οι αυθόρμητες ξεκινώντας από τα κατώτερα στάδια εξέλιξής τους κινούνται προς τα ανώτερα επίπεδα της σκέψης. Στην ουσία όμως, οι δυο αυτοί τύποι εννοιών συνθέτουν ένα ομοιογενές ενιαίο εννοιολογικό σύστημα που διαμορφώνεται κάτω από διαφορετικές εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες για το καθένα, αλλά στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και όχι στον ανταγωνισμό τους.

Αυτή η αλληλεπίδραση διαπιστώθηκε στα πειράματα του Vygotsky. Η περιορισμένη χρήση και η ελλιπής ανάπτυξη του συνδέσμου «παρ' όλο» στον αυθόρμητο λόγο του παιδιού είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία της συνειδητοποίησης και της εκούσιας εφαρμογής του και σε επιστημονικές προτάσεις. Μόνο αργότερα, και με τον εμπλουτισμό της εμπειρίας του παιδιού σε καθημερινές φράσεις με τη λέξη «παρ' όλο» οι λύσεις που προσέφερε στις επιστημονικές προτάσεις αντιθετικών σχέσεων αυξήθηκαν και ξεπέρασαν τις λύσεις στις προτάσεις καθημερινών εννοιών.

Η πρόοδος αυτή και η εξέλιξη των επιστημονικών εννοιών δεν άφησε ανεπηρέαστες τις προσχηματισμένες καθημερινές έννοιες αλλά τις ώθησε σε περαιτέρω ανάπτυξη κι αυτό διαπιστώνεται στα τελικά αποτελέσματα των πειραμάτων όπου οι λύσεις στις περιοχές των αυθόρμητων και επιστημονικών εννοιών σχεδόν εξισώθηκαν⁴⁴.

- Χαρακτηριστικά εννοιολογικού συστήματος στη θεωρία του Vygotsky.

Η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ καθημερινών και επιστημονικών εννοιών είναι ότι οι τελευταίες ανήκουν σε ένα εννοιολογικό σύστημα. Η συμμετοχή τους σε αυτό το σύστημα κάνει δυνατή τη συνειδητοποίηση και την εκούσια εφαρμογή τους από το παιδί.

Στα πλαίσια ενός εννοιολογικού συστήματος οι έννοιες δεν βρίσκονται απομονωμένες αντίθετα σχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Για

⁴⁴ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 310, 312.

παράδειγμα η σχέση μιας επιστημονικής έννοιας προς το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται δεν είναι άμεση αλλά διαμεσολαβημένη, δηλαδή επιτυγχάνεται μέσω μιας άλλης έννοιας η οποία κατέχει μια ενδιάμεση θέση μεταξύ τους. Αυτή η διπλή σχέση της επιστημονικής έννοιας με το αντικείμενο και με μια άλλη έννοια είναι τα αρχικά βήματα για τη διαμόρφωση ενός εννοιολογικού συστήματος.

Σε αυτό το σύστημα κάθε έννοια έχει τη δική της θέση και κατανοείται πληρέστερα μέσω της εξέτασης των σχέσεών της με τις έννοιες που σχετίζεται.

Καταρχήν υπάρχει μια κατηγορία εννοιών που ονομάζονται υπερκείμενες και είναι οι γενικότερες έννοιες του συστήματος. Κάθε έννοια περιέχεται ως ιδιαίτερη περίπτωση στο γενικευτικό σύστημα μιας υπερκείμενης. Παράλληλα υπάρχουν έννοιες που κατέχουν μια κατώτερη θέση σε σχέση με τη δοσμένη έννοια και υπόκεινται σε αυτήν. Έτσι, δημιουργείται μια ιεράρχηση εννοιών που στηρίζεται στις σχέσεις γενικότητας μεταξύ τους⁴⁵.

Στη σκέψη του παιδιού οι γενικές έννοιες εμφανίζονται νωρίτερα από τις ειδικές. Για παράδειγμα, το παιδί οικειοποιείται νωρίτερα τη λέξη «λουλούδι» από τη λέξη «τριαντάφυλλο». Αυτό σύμφωνα με τον Vygotsky συμβαίνει διότι οι σχέσεις γενικότητας των εννοιών προσδιορίζονται από τα στάδια εξέλιξής τους, έτσι ώστε σε κάθε δομή γενίκευσης (συγκριτιστικά μορφώματα, συμπλέγματα, προέννοιες) να αντιστοιχεί ένα συγκεκριμένο σύστημα γενικότητας και σχέσεων μεταξύ γενικών και ειδικών εννοιών.

⁴⁵ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 257.

Αρχικά, στην αυτόνομη γλώσσα του παιδιού οι σημασίες των λέξεων συνδέονται απ' ευθείας με τα αντικείμενα, οι έννοιες δεν παρουσιάζονται ιεραρχημένες αλλά παρατεταγμένες ή μια δίπλα στην άλλη. Αργότερα, οι σημασίες των λέξεων της παιδικής γλώσσας εξελίσσονται και εμφανίζονται οι πρώτες υπερκείμενες έννοιες που αποτελούν την αφετηρία του εννοιολογικού σχηματισμού.

Οι σχέσεις γενικότητας που αναπτύσσονται μεταξύ των εννοιών στα πλαίσια ενός εννοιολογικού συστήματος κάνουν δυνατή την έκφραση και περιγραφή μιας έννοιας μέσω άλλων εννοιών. Αυτή η δυνατότητα είναι γνωστή ως δυνατότητα της ισοδυναμίας εννοιών και είναι ειδική για κάθε συγκεκριμένη δομή γενίκευσης.

Ο Vygotsky προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα στην έρευνά του, προσπάθησε να φωτίσει τη δομή γενίκευσης έτσι όπως εμφανίζεται στις εμπράγματα σημασίες των παιδικών λέξεων και διαπίστωσε ότι οι σημασίες των λέξεων με το βαθμό γενικότητας που εμπεριέχουν, δίνουν αξιόπιστες πληροφορίες για τη δομή γενίκευσης των εμπράγματων εννοιών.

Συγκεκριμένα, σε κάθε δομή γενίκευσης τα δύο βασικά σημεία που χαρακτηρίζουν την έννοια δηλαδή η σχέση της με το αντικείμενο και η σύλληψη του αντικειμένου σε μια σκέψη, διαφοροποιούνται. Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από άλλες σχέσεις γενικότητας, από διαφορετική σχέση με το αντικείμενο και με τη σημασία της λέξης καθώς και από έναν διαφορετικό κύκλο δυνατών πράξεων.

Το σημαντικότερο ωστόσο συμπέρασμα της έρευνας των εμπράγματων εννοιών είναι σύμφωνα με τον Vygotsky ότι κάθε δομή

γενίκευσης δεν προκύπτει από μια νέα διαδικασία γενίκευσης αντικειμένων αλλά από τη γενίκευση που προέκυψε σε προηγούμενα στάδια. Με αυτόν το τρόπο το παιδί προχωράει στο σχηματισμό κάθε καινούργιας δομής, με πολύ λίγες νέες έννοιες που αποκτά από τη διδασκαλία, και με βάση τη νέα αυτή δομή μετασχηματίζει τη δομή των προηγούμενων εννοιών. Με αυτό το τρόπο η διανοητική εργασία των προηγούμενων σταδίων δε χάνεται αλλά χρησιμοποιείται ως βάση για μια περαιτέρω γενίκευση που θα οδηγήσει σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης. Για παράδειγμα οι γενικές παραστάσεις του παιδιού προσχολικής ηλικίας δημιουργούνται από γενικευμένες αισθητήριες αντιλήψεις που κυριαρχούσαν σε ένα προγενέστερο στάδιο. Ομοίως ο σχηματισμός εννοιών από τον έφηβο προκύπτει από το μετασχηματισμό και τη γενίκευση των προεννοιών του μαθητή⁴⁶.

Οι θέσεις αυτές του Vygotsky διαφέρουν από τις αντίστοιχες θέσεις του Piaget σε βασικά σημεία. Οι διαφορές τους αυτές καθώς και οι γενικότερες αντιθέσεις τους παρουσιάζονται στη συνέχεια.

⁴⁶ ВУГКОТСКІ ЛЕВ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 327, 330.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ PIAGET - VYGOTSKY.
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

α) Διαφορές και ομοιότητες στις θεωρίες των δύο ερευνητών.

Ο Piaget ήταν ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές - ψυχολόγους που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η θεωρία του κυριάρχησε στον επιστημονικό χώρο για πολύ καιρό. Αργότερα, αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής έρευνας και μελέτης προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητά της.

Ο Vygotsky ερεύνησε τα πορίσματα του Piaget και παρουσίασε τις δικές του θέσεις για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Τα ερευνητικά πορίσματα και οι τελικές θέσεις των δύο ερευνητών παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές αλλά και ορισμένες ομοιότητες.

Καταρχήν, στο θέμα της σχέσης γλώσσας και σκέψης ο Piaget υποστηρίζει ότι η γλώσσα εξαρτάται και αντανακλά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, συνεπώς υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης της σκέψης του. Ο Vygotsky αντίθετα, θεωρεί τη γλώσσα και τη σκέψη ως δύο συνειδησιακές λειτουργίες οι οποίες ενώ στην

αρχή αναπτύσσονται χωριστά στη συνέχεια συγχωνεύονται και αναπτύσσονται παράλληλα.

Σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν και οι θέσεις τους για τη πορεία της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο Piaget υποστηρίζει ότι ο εγωκεντρισμός που κυριαρχεί στη σκέψη του παιδιού μέχρι τη σχολική ηλικία αποτελεί το μεταβατικό στάδιο για το πέρασμα από την αυτιστική σκέψη στο στάδιο της λογικής σκέψης. Συνεπώς, θεωρεί τον αυτισμό ως το πρωταρχικό στάδιο στη νοητική εξέλιξη του παιδιού πάνω στο οποίο οικοδομούνται όλα τα υπόλοιπα. Ο Vygotsky αντιτίθεται στη παραπάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι η πρώτη μορφή της νοητικής δραστηριότητας του παιδιού είναι προσανατολισμένη στη πραγματικότητα και μέσω αυτής αποσκοπεί στη προσαρμογή του στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Συνεπώς η αυτιστική σκέψη δεν είναι το πρώτο στάδιο της νοητικής ανάπτυξης, αντίθετα, παρουσιάζεται πολύ αργότερα.

Ο Piaget θεμελιώνει τη θεωρία του για τον εγωκεντρισμό της παιδικής νόησης στον εγωκεντρισμό της γλώσσας του. Σύμφωνα με τη θεωρία του η εγωκεντρική γλώσσα του παιδιού συνοδεύει τη δραστηριότητα του χωρίς όμως να την επηρεάζει, απλώς αποτελεί μέσο έκφρασης του εγωκεντρισμού της σκέψης του. Όταν το παιδί ξεκινά το σχολείο η εγωκεντρική γλώσσα εξαφανίζεται και αντικαθίσταται από τον κοινωνικό λόγο.

Ο Vygotsky αντίθετα, υποστηρίζει την άμεση διαπλοκή της εγωκεντρικής γλώσσας του παιδιού στη δραστηριότητα του, αφού μέσω αυτής αναζητεί λύσεις στα προβλήματα που του παρουσιάζονται. Συνεπώς

αποτελεί μέσο της ρεαλιστικής του σκέψης. Στη σχολική ηλικία η εγωκεντρική παιδική γλώσσα δεν εξαφανίζεται ξαφνικά αλλά μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο ο οποίος αποτελεί το θεμέλιο τόσο της αυτιστικής όσο και της ρεαλιστικής σκέψης.

Επίσης, ο Piaget ερμηνεύει τη γνωστική ανάπτυξη ως μια κατεξοχήν χρονική διαδικασία που καταλήγει σε όλο και πολυπλοκότερες δομές γνώσης. Αντίθετα, ο Vygotsky βλέπει την ανάπτυξη της νόησης ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το παιδί γι' αυτόν δεν αποτελεί έναν μοναχικό οργανισμό που προσαρμόζεται στο περιβάλλον του αλλά ένα πρόσωπο που μέσω των κινήτρων του αναπτύσσεται πνευματικά και κοινωνικά⁴⁷.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι ορισμένοι κοινωνικοί παράγοντες όπως η γλώσσα, το παιχνίδι, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να παίξουν κάποιο μικρό ρόλο στη νοητική εξέλιξη του παιδιού. Η επίδρασή τους είναι περιορισμένη διότι το παιδί ακολουθεί συγκεκριμένες περιόδους ανάπτυξης που δεν αφήνουν περιθώρια επιρροής εξωτερικών παραγόντων.

Για τον Vygotsky όμως η ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού καθορίζεται αποφασιστικά από τα γλωσσικά εργαλεία της σκέψης του καθώς και από τις κοινωνικό-μορφωτικές εμπειρίες του. Συνεπώς οι δομές του λόγου και η διδασκαλία είναι οι κύριοι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των νοητικών δομών του παιδιού⁴⁸.

⁴⁷ Ράπτης Αριστοτέλης - Αθανασία, Πληροφορική και εκπαίδευση, Αθήνα 1998, σελ. 78.

⁴⁸ Ρίτσμοντ Π, Εισαγωγή στον Πιαζέ. Αθήνα 1970, σελ. 148.

Επίσης διαφορετικά δεδομένα προκύπτουν από τις έρευνες Piaget και Vygotsky για τις έννοιες και συγκεκριμένα για το σχηματισμό και το ρόλο των επιστημονικών εννοιών στη νοητική εξέλιξη του παιδιού.

Για τον Piaget οι μη αυθόρμητες έννοιες δεν μπορούν να δώσουν πληροφορίες για τη ποιοτική ιδιομορφία της παιδικής σκέψης διότι αποτελούν προϊόν οικειοποίησης και μηχανικής πρόσληψης της σκέψης των μεγάλων. Θεωρεί τις σχέσεις μεταξύ αυθόρμητων και επιστημονικών εννοιών ανταγωνιστικές όπου η μια ομάδα προσπαθεί να εκτοπίσει την άλλη. Κατά τον Piaget οι επιστημονικές έννοιες καταφέρνουν τελικά να εκτοπίσουν τις αυθόρμητες και να κυριαρχήσουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης της σκέψης των παιδιών στο σχολείο. Η κοινωνικοποίηση περιγράφεται στη θεωρία του ως μια διαδικασία που αποσκοπεί στην εξωτερική, μηχανική απόθεση των ιδιομορφιών της σκέψης του παιδιού.

Για τον Vygotsky αντίθετα ο ρόλος των επιστημονικών εννοιών είναι καθοριστικός για την εξέλιξη της παιδικής νόησης και μέσω αυτών αποκαλύπτονται όλες οι ιδιομορφίες της σκέψης του παιδιού σε κάθε στάδιο ηλικίας. Οι σχέσεις αυθόρμητων και επιστημονικών εννοιών περιγράφονται ως σχέσεις αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Έχουν ορισμένα διαφορετικά χαρακτηριστικά που συνίστανται στις γενετικές αρχές και στο δρόμο εξέλιξής τους όμως σχετίζονται και αλληλεπιδρούν ωθώντας το παιδί σε περαιτέρω εξέλιξη. Η τελική επικράτηση των επιστημονικών εννοιών στη σκέψη των παιδιών δεν είναι αποτέλεσμα μηχανικής πρόσληψής τους, αντίθετα, γεννιούνται με την ενεργή συμμετοχή της σκέψης τους. Επίσης ενώ για τον Piaget μάθηση και εξέλιξη αποτελούν δύο ασύμμετρες και

ανεξάρτητες διαδικασίες για τον Vygotsky σχετίζονται και επιδρούν θετικά στην εξέλιξη του παιδιού.

Ωστόσο, και οι δύο ερευνητές ανάγουν την αδυναμία των παιδιών σχολικής ηλικίας για εκούσια εφαρμογή εννοιών που στον αυθόρμητο λόγο χρησιμοποιούν σωστά, στην αδυναμία συνειδητοποίησης τους. Καταλήγουν έτσι στη κοινή διαπίστωση της μη συνειδητοποίησης των αυθόρμητων εννοιών.

Επίσης, συμφωνούν ότι χαρακτηριστικό των επιστημονικών εννοιών είναι ότι ανήκουν σε ένα εννοιολογικό σύστημα, πράγμα που δεν ισχύει για τις αυθόρμητες έννοιες. Ενώ όμως για τον Vygotsky η συστηματοποίηση των εννοιών οδηγεί στη σταδιακή συνειδητοποίησή τους μέσω της ενεργούς συμμετοχής της σκέψης του παιδιού, ο Piaget αντιτίθεται υποστηρίζοντας ότι το παιδί προσλαμβάνει τις συνειδητές έννοιες σε έτοιμη μορφή από το κοινωνικό του περίγυρο.

Ακόμα, ο Piaget αντιμετωπίζει τη μη συστηματοποίηση των αυθόρμητων εννοιών ως ένα ανάμεσα σε άλλα γνωρίσματα της παιδικής νόησης και υποστηρίζει ότι προκειμένου να αποκαλυφθούν οι ιδιομορφίες της σκέψης του παιδιού θα πρέπει οι έννοιες που χρησιμοποιεί να αποκοπούν και να ανεξαρτητοποιηθούν από κάθε εννοιολογικό σύστημα. Ο Vygotsky αντίθετα θεωρεί τη μη συστηματοποίηση των αυθόρμητων εννοιών ως τη ρίζα από την οποία προέρχονται όλες οι ιδιομορφίες της παιδικής νόησης.

Αυτές ήταν επιγραμματικά οι κύριες διαφορές και ομοιότητες των θέσεων των δύο ερευνητών.

β) Κριτική των θεωριών Piaget και Vygotsky. Συμπεράσματα.

Ψυχολόγοι που ασχολούνται με τη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών έχουν τα τελευταία χρόνια επιχειρήσει να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν τη θεωρία του Piaget.

Από τις μελέτες τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι βασικά σημεία της θεωρίας του Piaget χρειάζονται επανεξέταση μιας και για τη διατύπωση τους δεν έχουν συνεκτιμηθεί σημαντικοί παράγοντες.

Συγκεκριμένα ο Stern, αμφισβητεί τη θέση του Piaget για τη κυριαρχία του εγωκεντρικού λόγου, στη πρόιμη παιδική ηλικία και τη μετατροπή του σε κοινωνικό λόγο μόλις στην ηλικία των επτά χρόνων. Υποστηρίζει ότι οι νομοτέλειες του Piaget ισχύουν για το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έγιναν οι έρευνες του. Ο Piaget μελέτησε την ομιλία παιδιών που ζούσαν σε ένα παιδικό ίδρυμα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με αποτέλεσμα να μην εκτιμηθεί σωστά ο παράγοντας της κοινωνικής κατάστασης. Σύμφωνα με τον Stern ένα παιδί μιλάει περισσότερο κοινωνικά ή εγωκεντρικά ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει. Σε ένα οικογενειακό περιβάλλον για παράδειγμα, το παιδί προκειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη του για αμοιβαία κατανόηση ρωτάει, επιθυμεί να ακούσει και να καταλάβει. Άρα η εκμάθηση ομιλίας αποτελεί μια κοινωνική υπόθεση. Γι' αυτό και ο Stern τονίζει το ρόλο της οικογενειακής ζωής και της εκπαίδευσης στην εκμάθηση ενός ορισμένου

τρόπου ομιλίας. Αυτούς τους παράγοντες δεν τους λαμβάνει αρκετά υπ' όψη του ο Piaget⁴⁹.

Ως προς αυτή τη κατεύθυνση ο Hartland συμπληρώνει ότι ο Piaget στην έρευνά του υποτίμησε τη χρήση της παιδικής γλώσσας για ερωτήσεις με τις οποίες στοχεύει να γνωρίσει τον κόσμο και τους γύρω του ανθρώπους. Αγνόησε δηλαδή το ρόλο της γλώσσας στη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του⁵⁰.

Άλλοι ερευνητές προχωρούν ακόμα παραπέρα, υποστηρίζοντας ότι εφόσον το φυσικό περιβάλλον δεν περιορίζεται στο παιδικό περιβάλλον που περιλαμβάνει τα αντικείμενα ενασχόλησης του παιδιού, αλλά επίσης αφορά το οικογενειακό περιβάλλον που ζει το παιδί, το σχολικό περιβάλλον που κινείται και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δρα μέσω της συναναστροφής του με φίλους και άλλα πρόσωπα, τότε, η γνωστική ανάπτυξη και η σκέψη του γενικότερα δεν είναι αυθόρμητη αλλά επηρεάζεται καθοριστικά από αυτούς τους παράγοντες⁵¹.

Επίσης, σύμφωνα με σύγχρονους ψυχολόγους, τα πειράματα που χρησιμοποίησε ο Piaget προκειμένου να ερευνηθούν οι γνωστικές δεξιότητες και νοητικές ικανότητες των παιδιών όπως η ικανότητα ταξινόμησης, σειριοθέτησης, διατήρησης ήταν περισσότερο πολύπλοκα από ότι ήταν αναγκαίο και απαιτούσαν γνώσεις και διεργασίες που δεν ήταν απαραίτητες για την εξέταση των συγκεκριμένων γνωστικών ικανοτήτων. Ακόμη, στα

⁴⁹ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 82, 83.

⁵⁰ Hartland Judith, Γλώσσα και σκέψη, Β' έκδοση, τεύχος 5, σελ. 36.

⁵¹ Βοσνιάδου Σ., Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, Σκέψη, Β' τόμος, Αθήνα 1992, σελ. 22, 36.

πειράματα του ο Piaget ζητούσε από τα παιδιά να κατανοήσουν δύσκολες οδηγίες, να απομνημονεύσουν πληροφορίες και να περιγράψουν λεπτομερώς τον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η αποτυχία των παιδιών στα πειράματα του Piaget οφείλονταν στην αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν σε αυτούς τους παράγοντες, και τονίζουν, ότι αν οι παράγοντες αυτοί ελέγχουν ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα προβλήματα των πειραμάτων.

Υπό αμφισβήτηση έχει τεθεί όμως και η βασική θέση του Piaget για τη διαδοχή συγκεκριμένων ποιοτικά διαφορετικών σταδίων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Διαπολιτιστικές μελέτες έδειξαν ότι σε τριτοκοσμικές χώρες αλλά και σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης οι άνθρωποι δεν έχουν φθάσει στο στάδιο των τυπικών λογικών ενεργειών. Δεν σκέπτονται σύμφωνα με τις αρχές της παραγωγικής λογικής αλλά με βάση την ομοιότητα, όπως συμβαίνει και με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μάλιστα σε χώρες όπου η τεχνολογία δεν έχει αναπτυχθεί και που υπάρχει μεγάλο ποσοστό αναλφάβητων, πολλοί ενήλικοι αδυνατούν να επιτύχουν στα προβλήματα διατήρησης της ποσότητας, όγκου και αριθμού. Κάτι τέτοιο προκαλεί ερωτήματα αν αναλογιστεί κανείς ότι η ικανότητα διατήρησης της ποσότητας αποτελεί βασικό γνώρισμα της ανθρώπινης σκέψης.

Άλλες εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν τις μεταφορικές προτάσεις παρ' όλο που δεν έχουν φθάσει στο στάδιο των λογικών ενεργειών. Αυτό έρχεται σε αντίφαση με τη θέση του Piaget ότι προϋπόθεση για τη κατανόηση του μεταφορικού λόγου είναι να έχει φθάσει κάποιος στο συγκεκριμένο στάδιο. Η σκέψη επίσης μερικών

ανθρώπων έχει αποδειχθεί ότι δεν σταματά στο στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης αλλά συνεχίζει να αναπτύσσεται περνώντας από διάφορα μετατυπικά στάδια⁵².

Ο Ρίτσμοντ από πορίσματα τέτοιων ερευνών συμπεραίνει ότι αν πράγματι η αναπτυξιακή ακολουθία του Piaget δεν είναι αυτόνομη και σταθερή τότε αποτελεί απώλεια χρόνου η αναμονή ώστε το παιδί να βρεθεί σε κατάσταση ετοιμότητας προκειμένου να διδαχθεί και να οικειοποιηθεί συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες. Η ετοιμότητα τελικά αποδεικνύεται ότι είναι μεταβλητή και ότι καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση και το επίπεδο μόρφωσης⁵³.

Και η έρευνα του Vygotsky όμως χαρακτηρίζεται από ορισμένες βασικές ελλείψεις.

Καταρχήν στην έρευνά του για το ρόλο των επιστημονικών εννοιών στη νοητική εξέλιξη του παιδιού χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά έννοιες από το χώρο της κοινωνιογνωσίας. Οι κοινωνιογνωστικές αυτές έννοιες αποτέλεσαν πρότυπο των επιστημονικών εννοιών και ερευνήθηκαν ως ειδική περίπτωση αυτών. Το αποτέλεσμα ήταν να παραμεληθεί η μελέτη των εσωτερικών τους συνδέσεων και να δοθεί έμφαση στη γονική παρά στην εξειδικευμένη τους πλευρά. Συνακολούθως δεν εξετάστηκαν καθόλου οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ειδών επιστημονικών εννοιών.

Ένα δεύτερο μειονέκτημα της έρευνας του, είναι ότι οι έννοιες και τα στάδια γενίκευσης από τα οποία περνούν στην εξέλιξή τους, μελετήθηκαν

⁵² Εγκυκλοπαιδικό λεξικό παιδικής ψυχολογίας, Αθήνα, σελ. 4308, 4312.

⁵³ Ρίτσμοντ Π., Εισαγωγή στον Πιαζέ, Αθήνα, 1970, σελ. 148.

με γενικό και αθροιστικό τρόπο. Έτσι η εικόνα του εννοιολογικού συστήματος παρουσιάσθηκε απλουστευμένη ενώ ταυτόχρονα οι διάφορες νοητικές πράξεις είχαν απλοποιημένη μορφή σε σχέση με τη πραγματικότητα.

Επίσης, ο Vygotsky, αναγνωρίζει την ανεπάρκεια της έρευνάς του όσον αφορά τη πειραματική ανάλυση δύο σημαντικών θεμάτων όπως αυτών της υφής των καθημερινών εννοιών και της δομής της ψυχικής εξέλιξης στη σχολική ηλικία⁵⁴.

Ωστόσο, οι βασικές του θέσεις για το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη νοητική εξέλιξη του παιδιού, βρίσκει σύμφωνους τους ψυχολόγους που τονίζουν τη πολιτιστική και επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το παιδί εξελίσσεται νοητικά όχι τόσο μέσω της προσωπικής του ενασχόλησης με τα πράγματα όσο μέσω των επιδράσεων που δέχεται από κοινωνικούς παράγοντες. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι και η γλώσσα. Η γλώσσα για τον Vygotsky αποτελεί «εργαλείο» μέσω του οποίου το παιδί αντιλαμβάνεται και επικοινωνεί με το γύρω κόσμο.

Σήμερα, γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του Vygotsky στη διδακτική πράξη διότι έχει βρεθεί, ότι μέσω της συνεργασίας δασκάλου και μαθητή, και με τη χρήση των κατάλληλων «εργαλείων», επιτυγχάνεται εποικοδομητική μάθηση. Τα μεσολαβητικά αυτά εργαλεία μπορεί να είναι υλικά όπως χαρτί και μολύβι, εικόνες και σύμβολα όπως λέξεις και μαθηματικοί τύποι καθώς και άλλα υλικά και στοιχεία του πολιτισμού.

⁵⁴ ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΛΕΒ, Σκέψη και γλώσσα, σελ. 351.

Ένα σύγχρονο «εργαλείο» που επιχειρείται να εισαχθεί στη σύγχρονη διδασκαλία μέσω της πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας του Vygotsky είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Κάτω από αυτό το πρίσμα ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως μέσο για την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή καθώς και για την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και άλλων ατόμων. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας χρήσης είναι να αμβλύνονται τα χάσματα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, των σκέψεων, των ιδεών και των συναισθημάτων τους, όπως ακριβώς συμβαίνει και με άλλα πολιτιστικά εργαλεία για παράδειγμα με τις τηλεπικοινωνίες⁵⁵.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η θεωρία του Vygotsky βρίσκει εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποδεικνύεται ρεαλιστική και χρήσιμη. Η πρακτική της χρήση στο σχολείο δείχνει τα θετικά της αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών ενώ εμπεριέχει πολλές ακόμα προοπτικές για εποικοδομητική μάθηση.

Ωστόσο, θα ήταν λανθασμένο να απορριφθεί εντελώς και να μειωθεί η αξία της μεγάλης προσφοράς του έργου του καθηγητή J. Piaget στη παιδική ψυχολογία. Η εργασία του, παρ' όλα τα τρωτά της σημεία, θα αποτελεί πάντα ορόσημο στην ιστορία της ψυχολογίας του παιδιού.

⁵⁵ Ράπτης Αριστοτέλης - Αθανασία, Πληροφορική και εκπαίδευση, Αθήνα 1998, σελ. 78, 87.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βοσνιάδου Σ. : Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, Β' τόμος: Σκέψη, Αθήνα 1992, εκδόσεις GUTENBERG.
- Βυγκότσκι Λ.: Σκέψη και γλώσσα, Αθήνα 1993, Β' έκδοση, εκδόσεις γνώση.
- Εγκυκλοπαιδικό λεξικό παιδικής ψυχολογίας, Αθήνα 1989, εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.
- Hartland J.: Γλώσσα και σκέψη, Αθήνα 1995, Β' έκδοση, εκδόσεις ελληνικά γράμματα.
- Πόρποδας Κ.: Γνωστική ψυχολογία, τόμος 2: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας, λύση προβλημάτων, Αθήνα 1993.
- Ράπτης Α. - Ράπτη Α. : Πληροφορική και εκπαίδευση, Αθήνα 1998, εκδόσεις Ράπτη.
- Ρίτςμοντ Π., Εισαγωγή στον Πιαζέ, Αθήνα 1970, εκδόσεις υποδομή.