

ΚΟΥΣΑΘΑΝΑ Ν. ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ

**ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΜΕΤΑΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΓΝΩΣΗ
ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ L. S.
VYGOTSKY
ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

ΑΘΗΝΑ 2020

Μαργαρίτα Ν. Κουσαθανά, συγγραφέας

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου

e-book: <https://blogs.sch.gr/syn04-na1/vivlia>

Αθήνα 2020

ISBN: 978-618-00-1886-8



ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ ΜΙΑ ΜΕΤΑΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΓΝΩΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κονστρουκτιβισμός έχει ασκήσει αναμφισβήτητα μια σημαντική θεωρητική επιρροή στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών ενώ κατέχει κυρίαρχο ρόλο σε πολλά μεταρρυθμιστικά προγράμματα. Ο κονστρουκτιβισμός, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του, δεν είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας αλλά μια μεταθεωρία για την ανθρώπινη γνώση, ενώ συνιστά μια φιλοσοφική αναζήτηση η οποία διεξάγεται σε πολλά επίπεδα με κοινό χαρακτηριστικό την 'αντι-θετικιστική' και 'αντι-ρεαλιστική' θεώρηση της ανθρώπινης γνώσης. Ποικίλες είναι οι τάσεις που έχουν αναπτυχθεί εσωτερικά στον κονστρουκτιβισμό και η αντιπαράθεση ανάμεσα σε αυτές διατηρείται σε υψηλούς τόνους. Οι τάσεις αυτές οριοθετούνται ανάλογα με τις απόψεις που εκφράζουν αναφορικά με: α) την προσωπική έναντι της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και β) την ρεαλιστική έναντι της σχετικιστικής άποψης για τη φύση της επιστήμης. Πολλοί ερευνητές όπως οι Piaget, von Glaserfeld, Driver, Solomom, Bettencourt και άλλοι έχουν συνεισφέρει στη διατύπωση θέσεων σχετικά με τα δύο ανωτέρω ζητήματα. Επιπρόσθετα οι επιστημολογικές θεωρήσεις των Kuhn, Feyerabend έχουν διατηρήσει τη διαλεκτική ένταση ανάμεσα στις ποικίλες και 'ασυμβίβαστες' απόψεις που αναπτύσσονται εσωτερικά στον κονστρουκτιβισμό.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος κονστρουκτιβισμός αναφέρεται ως *"εποικοδόμηση της γνώσης"*, *"εποικοδομητισμός"*, *"δομισμός"*, *"εποικοδομισμός"*, *"αναπλαισίωση"*, κ.α. Θα χρησιμοποιήσω τον όρο **κονστρουκτιβισμό**, διότι οι ανωτέρω εκδοχές απόδοσης του όρου στην ελληνική γλώσσα δεν αντανακλούν τις φιλοσοφικές βάσεις του, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο παραπλανητικές εντυπώσεις για το τι πραγματικά είναι.

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί αντικείμενο πολυάριθμων ερευνητικών συνεδρίων και άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, με συνέπεια να ασκεί μια σημαντική θεωρητική επιρροή στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών, κατέχοντας κυρίαρχο ρόλο σε πολλά μεταρρυθμιστικά και επιμορφωτικά προγράμματα. Αν και ο κονστρουκτιβισμός ξεκίνησε ως θεωρία της μάθησης, μεταλλάσσεται σταδιακά σε μια ενοποιημένη θεωρία για τη γνώση.

Πόσο σημαντική κρίνεται η θεωρία του κονστρουκτιβισμού για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης των ΗΠΑ αναφέρεται από τον πρόεδρο της Αμερικάνικης Ένωσης της Έρευνας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (NARST): *«Η ενοποίηση της σκέψης, της έρευνας, της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και της εκπαίδευσης δασκάλων σχεδιάζεται σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού... εκεί όπου ελλείπει η πολωμένη συζήτηση»* (Yeany,1991). Ο πρόεδρος της NARST διατυπώνει με σαφήνεια ότι ο κονστρουκτιβισμός θεμελιώνει θεωρητικά τα προγράμματα σπουδών των ΗΠΑ και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, ενώ εκδηλώνει την προσδοκία του για ενοποιημένη θεώρηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων και την ύπαρξη ομοφωνίας ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας της Αμερικής σε ζητήματα έρευνας και σκέψης κι όλα αυτά κάτω από τη σημαία του κονστρουκτιβισμού. Η επιρροή των κονστρουκτιβιστών δεν είναι περιορισμένη μόνο στις ΗΠΑ. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών των Φυσικών Επιστημών της Νέας Ζηλανδίας (Αυστραλία) επηρεάζεται από τις θεωρίες και τις ιδέες των κονστρουκτιβιστών (Matthews, 1995). Τα κρατικά έγγραφα για την εκπαίδευση στην Ισπανία, στην Αγγλία, στο Ισραήλ, στην Αυστραλία, στον Καναδά εμπεριέχουν σε διαφορετικό βαθμό τη σφραγίδα της θεωρίας των κονστρουκτιβιστών.

Στη χώρα μας ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί το κυρίαρχο ρεύμα Διδακτικής στα παιδαγωγικά τμήματα, στις φιλοσοφικές και φυσικομαθηματικές σχολές (στο γνωστικό

πεδίο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, Μαθηματικών, Νέων Ελληνικών, Θρησκευτικών κ.ά.), ενώ θεμελιώνει τα επίσημα έγγραφα των τελευταίων “μεταρρυθμίσεων”, επηρεάζοντας τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων και συνιστώντας τη θεωρητική βάση των επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕΚ, εξομοίωση δασκάλων). Τα “διαθεματικά” προγράμματα σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού προτρέποντας τους μαθητές ν’ αναπτύξουν την **προσωπική** τους άποψη και **το δικό τους κοσμοείδωλο**, όπως φαίνεται από εισήγηση του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «η Διαθεματική Προσέγγιση, δηλαδή, η ολιστική κατάκτηση της γνώσης δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη» (Αλαχιώτης, 2002δ). Τι σημαίνει για τους κονστρουκτιβιστές δημιουργία της προσωπικής, υποκειμενικής κοσμοαντίληψης είναι αναγκαίο να διερευνηθεί. Η ανάδειξη των φιλοσοφικών βάσεων του κονστρουκτιβισμού κρίνεται απαραίτητη, εφόσον το φιλοσοφικό υπόβαθρο είναι καθοριστικό για τη μόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα επηρεάσουν άμεσα την αντίληψη που αποκτούν οι μαθητές για τη φύση και την κοινωνία.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Με δεδομένη τη διεθνή επιρροή του καθώς και την αγωνία όσων ερευνητών τον υποστηρίζουν, για παραπέρα ανάπτυξη του ρεύματος και την κυριαρχία του στην εκπαιδευτική πράξη, είναι αναγκαίο ακολουθώντας την ορολογία και τη μεθοδολογία των οπαδών του να εξετάσουμε της διαστάσεις του κονστρουκτιβισμού, ώστε ν' αναδειχθεί η κυρίαρχη φιλοσοφική του βάση.

Πώς παρουσιάζεται αυτή η “σύγχρονη” θεωρία για την εκπαίδευση; Ο Périn (1998) ένας από τους υποστηρικτές του ρεύματος αναφέρει: «... η άποψη των κονστρουκτιβιστών καθιστά πιθανή την ανάπτυξη ενός οράματος για όλα τα εκπαιδευτικά φαινόμενα, το οποίο όραμα έχει καθολικό χαρακτήρα και είναι οξυδερκές». Ο κονστρουκτιβισμός προβάλλεται σαν “σύγχρονη” εκπαιδευτική θεωρία που θα λύσει επιτυχώς όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης, από ζητήματα δηλαδή διδακτικής πράξης μέχρι και το ζήτημα της ίδιας της γνώσης· ένας άλλος υποστηρικτής του αναφέρει «... [ο κονστρουκτιβισμός] είναι μια μεταμοντέρνα θεωρία της γνώσης....» (Fleury, 1998). Τι θεωρείται “μεταμοντέρνο” θα φανεί στη συνέχεια.

Το εύρος του κονστρουκτιβισμού όμως ξεπερνά τα όρια της καθολικής “μεταμοντέρνας” θεωρίας για την εκπαίδευση, όταν διατυπώνονται απόψεις ιδεολογικού περιεχομένου με πολιτικές και ηθικές διαστάσεις, όπως: «...[ο κονστρουκτιβισμός] επίσης προσφέρει μια σφαιρική προοπτική στην έννοια της ανθρώπινης περιπέτειας, στον τρόπο που τα ανθρώπινα όντα δίδουν έννοια σε ολόκληρη στην ύπαρξή τους, προκειμένου να επιζήσουν και να προσαρμοστούν...» (Périn, 1998). Ενώ στο ίδιο μήκος κύματος εκπέμπει και ένας άλλος κονστρουκτιβιστής: «Το να είναι κάποιος κονστρουκτιβιστής σημαίνει να χρησιμοποιεί τον κονστρουκτιβισμό ως αναφορά για τις σκέψεις και τις ενέργειες του. Δηλαδή, όταν σκέπτεται ή δρα, οι

πεποιθήσεις που σχετίζονται με τον κονστρουκτιβισμό προϋποθέτουν υψηλότερες αξίες από άλλες πεποιθήσεις...» (Tobin,1991). Οι ηθικές διαστάσεις του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του, είναι σε υψηλότερα επίπεδα από αντίπαλες εκπαιδευτικές θεωρίες.

Και συνεχίζοντας οι κονστρουκτιβιστές τονίζουν την προσφορά τους στη φύση και τη διδασκαλία της επιστήμης: « [ο κονστρουκτιβισμός προσφέρει] μια επιτακτική ηθική για την αποδόμηση παραδοσιακών αντικειμενικών αντιλήψεων για τη φύση της επιστήμης, των μαθηματικών και της γνώσης, για την αναδημιουργία των προσωπικών επιστημολογιών τους, των πρακτικών διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών σχέσεων με τους σπουδαστές» (Matthews, 2000).

Στόχος των κονστρουκτιβιστών, στο πλαίσιο της θεωρίας για τη γνώση, είναι η αποδόμηση των παραδοσιακών αντικειμενικών αντιλήψεων για τη φύση της επιστήμης και η αντικατάστασή τους από υποκειμενικές θεωρήσεις για το κόσμο και στην προσπάθειά τους αυτή επιστρατεύουν ηθικά ψευτοεπιχειρήματα. Δημιουργεί ερωτηματικά κατά πόσο είναι ηθικό ο κάθε δάσκαλος να δομεί τις προσωπικές του απόψεις για τη φύση και τη γνώση (αυτό εννοούν με τον όρο προσωπική επιστημολογία) και αυτό το γεγονός να καθίσταται επαγγελματικά δεοντολογικό. Με άλλα λόγια ο δάσκαλος ή ο καθηγητής των Φυσικών επιστημών θα δομεί την προσωπική του επιστημολογία για την εξέλιξη, και στο πλαίσιο αυτό θα έχει τη δυνατότητα στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών να μη θεωρεί επιστημονική τη θεωρία του Δαρβίνου αλλά τη “δημιουργία”, όπως αναφέρεται στις “γραφές”. ή ο Χημικός, επειδή θεωρεί ότι η ατομική θεωρία εμπεριέχει υλιστικές απόψεις, να μη τη διδάσκει, και ο σχετικιστής - αγνωστικιστής, επειδή όλα είναι σχετικά, να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν ότι το pH του λεμονιού μπορεί να είναι και βασικό!

Η κριτική στον κονστρουκτιβισμό σε διεθνές επίπεδο αποπροσανατολίζεται από τις πολλές όψεις που εμφανίζει, από τις ιδεολογικές, πολιτικές, ηθικές, γνωσιολογικές διαστάσεις –σύμφωνα με την ορολογία των κονστρουκτιβιστών– ενώ εγκλωβίζεται σε επιμέρους κριτικές. Η επιχειρηματολογία αναλώνεται στην κριτική των όρων που αναπτύσσονται εσωτερικά του από επιμέρους ρεύματα, ενώ τα επιχειρήματα που

χρησιμοποιούνται είναι αδύναμα, εφόσον αποφεύγουν οι ερευνητές να ονομάσουν τα πράγματα με το όνομά τους. Αν στόχος τους είναι η αποδόμηση των *“παραδοσιακών αντικειμενικών αντιλήψεων για τη φύση της επιστήμης”*, δηλαδή ότι μέσα από την ανάπτυξη της επιστήμης μπορούμε να γνωρίσουμε τον κόσμο (αντικειμενική πραγματικότητα, τότε η συζήτηση μεταφέρεται στο χώρο της φιλοσοφίας. Επομένως είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των κονστρουκτιβιστών αναφορικά με τα βασικά ερωτήματα της φιλοσοφίας που είναι: α) υπάρχει ο κόσμος ανεξάρτητα από τη συνείδηση; β) Μπορούμε να γνωρίσουμε τον κόσμο; Υπάρχει αντικειμενική αλήθεια; Γιατί ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνουν οι φιλόσοφοι σε αυτά εντάσσονται στο ρεύμα του ιδεαλισμού ή του υλισμού.

Για τον ιδεαλιστή ο υλικός κόσμος είναι προϊόν της δημιουργίας ή προϊόν της συνείδησης του ανθρώπου. Για τον υλιστή ο κόσμος υπάρχει ανεξάρτητα από τη συνείδηση του ανθρώπου.

Η προσπάθεια ανάδειξης των φιλοσοφικών βάσεων του κονστρουκτιβισμού θα αποδείξει επιπρόσθετα ότι το υπόβαθρο της Παιδαγωγικής και των θεωριών μάθησης είναι η Φιλοσοφία, και προς αυτή την κατεύθυνση κυρίαρχα αλλά όχι μοναδικά πρέπει να στραφεί η κριτική. Ο διαχωρισμός άλλωστε σε παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις της διδασκαλίας, που επιχειρείται στον ελληνικό χώρο και διεθνώς, είναι τεχνητός και σκόπιμα δημιουργημένος, για να απενοχοποιηθούν τα διάφορα μοντέλα και προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας από τη φιλοσοφική και ιδεολογική φόρτισή τους, ώστε να εμφανίζονται σαν ουδέτερα, πράγμα που όπως θα φανεί δεν ισχύει στην πραγματικότητα.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Ο von Glasersfeld (1989), ο σημαντικότερος θεωρητικός του κονστρουκτιβισμού, προσπαθώντας να θεμελιώσει τη “νέα” θεωρία αναφέρει: «...Η γνώση μας είναι χρήσιμη, σχετική, βιώσιμη, ή όπως αλλιώς θέλουμε να επικαλεστούμε το θετικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης [της γνώσης], όταν αυτή στηρίζεται στην εμπειρία και μας καθιστά ικανούς στο να κάνουμε προβλέψεις, να προκαλέσουμε ή να αποφύγουμε, εάν χρειαστεί, ορισμένα φαινόμενα (δηλ. εμφανίσεις, γεγονότα, εμπειρίες)... Λογικά αυτό δεν μας δίνει καμία ένδειξη ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο αντικειμενικός κόσμος υφίσταται, μόνο σημαίνει ότι ξέρουμε έναν βιώσιμο τρόπο για ένα στόχο [σχετικό με τη γνώση] που έχουμε επιλέξει, κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις από τον εμπειρικό κόσμο μας. Δεν μας λέει τίποτα... για το πόσοι άλλοι βιώσιμοι τρόποι μπορεί να υπάρξουν». Αργότερα θα συμπληρώσει: «Η λέξη “γνώση” αναφέρεται σε προϊόντα που είναι ριζικά διαφορετικά της αντικειμενικής αναπαράστασης ενός ανεξάρτητου από τον παρατηρητή κόσμου... Αντ' αυτού η γνώση αναφέρεται στις εννοιολογικές δομές τις οποίες επιστημολογικοί παράγοντες θεωρούν βιώσιμες, στο δοσμένο εύρος της παρούσας εμπειρίας, στο πλαίσιο των παραδόσεων σκέψης και γλώσσας» (Glasersfeld, 1987).

Ποιο είναι το σύγχρονο και μεταμοντέρνο στη θεώρηση του von Glasersfeld; Η στήριξη της γνώσης στην υποκειμενική εμπειρία μας θυμίζει τις παλιές γνώριμες φωνές των θετικιστών, που εκφράστηκαν αρχικά από το Compe (τέλη 19^{ου} με αρχές του 20^{ου} αιώνα). Το κυριότερο χαρακτηριστικό των θετικιστών είναι ότι θέτουν για βάση τους μια θεωρία της γνώσης, σύμφωνα με την οποία το μόνο που μπορούμε να γνωρίσουμε είναι η ύπαρξη των αισθημάτων μας. Εντυπωσιασμένοι από το γεγονός ότι η γνώση πηγάζει από την εμπειρία παραβλέπουν ότι η ίδια η εμπειρία είναι προϊόν της πρακτικής αλληλεπίδρασης με τα εξωτερικά υλικά αντικείμενα και την αποκόπτουν από την εξωτερική πραγματικότητα αντιμετωπίζοντάς τη “καθεαυτή”, ως απόλυτη. Η γνώση που αποχτάμε μέσα από τις εμπειρικές μεθόδους δε συνδέεται με τον αντικειμενικό κόσμο,

όπως ο von Glasersfeld υποστηρίζει, αλλά έχει υποκειμενικό χαρακτήρα· δε μας δίνει μια όλο και πιο εμπειριστωμένη εικόνα της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά συνδέεται μόνο με τις αισθητηριακές μας αντιλήψεις. Η γνώση σ' αυτό το πλαίσιο υποβιβάζεται στο συσχετισμό και στην ταξινόμηση εμπειρικών δεδομένων - δηλαδή των άμεσων στοιχείων της εμπειρίας, των αισθημάτων - και όχι στη γνώση των αλληλεξαρτήσεων και των νόμων της κίνησης του αντικειμενικού κόσμου. Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των απόψεων του von Glasersfeld είναι το δόγμα ότι η γνώση βασίζεται στην εμπειρία, ενώ ο συσχετισμός των εμπειρικών δεδομένων αποτελεί γνώση, αλλά δεν μπορεί να εκφράσει την αντικειμενική πραγματικότητα που δεν υπάρχει ανεξάρτητα από την εμπειρία. Ο von Glasersfeld επιμένει ν' αναδιατυπώνει θέσεις που είχε διατυπώσει ο Russell (1948) στο «*Human knowledge*», όπου προσπαθούσε να "κατασκευάσει" τον υλικό κόσμο από δεδομένα των αισθήσεων και να τον αναπαραστήσει ως μια "λογική κατασκευή" δεδομένων των αισθήσεων. Ο αντικειμενικός κόσμος σύμφωνα με τους κονστρουκτιβιστές δεν υπάρχει ή δεν μας ενδιαφέρει αν υπάρχει· είναι μια λογική ανακατασκευή ή αναπαράσταση εμπειρικών δεδομένων ή άλλα σοφίσματα που επινοούν και θα επινοήσουν.

Αυτά τα φιλοσοφικά σοφίσματα δεν εφευρέθηκαν λοιπόν από τον Glasersfeld· ο Ένγκελς (1888, εκδ.1995) στο έργο του "Λουδοβίκος Φόιερμπαχ" απαντάει σε παρόμοιες θέσεις που είχαν διατυπωθεί από ιδεαλιστές φιλόσοφους στη διαδικασία εξέλιξης της Φιλοσοφίας και της Επιστήμης: «ο υλικός κόσμος υπάρχει ανεξάρτητα από κάθε φιλοσοφική θεώρηση. Αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία μεγαλώσαμε εμείς οι άνθρωποι, που είμαστε προϊόντα αυτής της φύσης... θέση που εκφράστηκε από τον Φόιερμπαχ .. επαναφέροντας τον υλισμό στο θρόνο του...θέση που χαιρετίζεται με ενθουσιασμό από το Μαρξ στην 'Αγία Οικογένεια'». Θ' αναρωτηθεί ο αναγνώστης: μα σε "σύγχρονες" επιστημολογικές θεωρήσεις απαντάμε με "παλιά" επιχειρήματα που διατυπώθηκαν από τον Ένγκελς το 1888; Ο Μαρξ, ο Ένγκελς και ο Λένιν σίγουρα δεν είχαν ακούσει τον όρο κονστρουκτιβισμό, ήξεραν όμως να **αποδεικνύουν** τη σχέση διαφόρων σοφισμάτων με το ρεύμα του ιδεαλισμού. Ο Λένιν στο έργο του "Υλισμός και εμπειριοκριτικισμός" αναφέρεται συχνά σε έργα του Ένγκελς καθώς και στις θέσεις του

Μαρξ για το Λ. Φόιερμαχ, θεωρώντας ότι οι απόψεις που διατυπώνονται εκεί συνιστούν θεμελιώδεις θέσεις του διαλεκτικού υλισμού αναφορικά με τα βασικά ερωτήματα της φιλοσοφίας.

Μετά από τη μεθοδολογική παρένθεση και αναφορά στους κλασσικούς του Μαρξισμού, επανερχόμαστε στο von Glasersfeld και στις αναφορές του για αποδόμηση των παραδοσιακών αντικειμενικών αντιλήψεων για τη φύση της επιστήμης. Όταν ο von Glasersfeld αναφέρεται στις απόψεις για αντικειμενικές αντιλήψεις της φύσης της επιστήμης, ανακατασκευάζει το φιλοσοφικό ζήτημα ύπαρξης αντικειμενικά ή όχι της πραγματικότητας: ουσιαστικά η διατύπωσή του στρέφεται κατά των υλιστικών απόψεων για την ανεξάρτητα από τη νόηση ύπαρξη του υλικού κόσμου, τις οποίες χαρακτηρίζει “παραδοσιακές”, δηλαδή ξεπερασμένες, όπως άλλωστε θεωρούν και το Μαρξισμό οι “σύγχρονοι” επιστημολόγοι.

Ο Ένγκελς (1888) στο έργο του για το Λ. Φόιερμαχ αναφέρει: *«ενώ ο υλισμός θεωρεί τη φύση ως το μόνο πραγματικό, στο χεγγελιανό σύστημα η φύση είναι μονάχα η εξωτερίκευση της απόλυτης ιδέας, δηλαδή ο υλικός κόσμος είναι υποβάθμιση της ιδέας .. και μέσα σ’ αυτή την αντίφαση βολόδερναν όπως-όπως»*. Συνεχίζει ο Λένιν στον “Υλισμό και εμπειριοκριτικισμό”: *«Πώς μπορούν οι άνθρωποι που δεν τρελάθηκαν να ισχυρίζονται με τα σωστά τους ότι τάχα “η αισθητηριακή παράστασή μας (αδιάφορο ως προς πιο σημείο) είναι ακριβώς η έξω από μας πραγματικότητα”; Η γη είναι μια πραγματικότητα που υπάρχει έξω από μας. Η γη δεν μπορεί να συμπίπτει με την αισθητηριακή μας παράσταση.....γιατί η γη υπήρχε κι όταν δεν υπήρχαν ούτε άνθρωποι ούτε αισθητήρια όργανα ούτε ύλη οργανωμένη σε τέτοια ανώτερη μορφή....»*. Με τη σειρά μας θα συμπληρώσουμε ότι η γη υπήρχε, πριν ακόμα οι κονστρουκτιβιστές αποφασίσουν για τους επιστημολογικούς παράγοντες, που θα εξετάσουν, ποιες εννοιολογικές δομές για τη γη είναι βιώσιμες.

Μια μεθοδολογία που ακολουθούν “σύγχρονοι” επιστημολόγοι είναι ν’ απομονώνουν φράσεις των κλασικών του Μαρξισμού και να κατηγορούν μετά τους υλιστές ως μεταφυσικούς ή υπερβατικούς. Η ιδέα της υπέρβασης, δηλαδή της χάραξης διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στο φαινόμενο και στο πράγμα καθεαυτό, είναι μια

παράλογη ιδέα που έχουν εισαγάγει οι ιδεαλιστές και οι αγνωστικιστές. Στο ζήτημα αυτό ο Λένιν σημειώνει την παρατήρηση του Φόιερμπαχ: *«πόσο παράλογο είναι να παραδέχεται κανείς κάποια υπέρβαση από το κόσμο των φαινομένων στο κόσμο καθ'εαυτό, κάποιο αγεφύρωτο βάραθρο, που το έχουν δημιουργήσει οι παπάδες και που το δανείστηκαν από αυτούς οι καθηγητές της φιλοσοφίας!»*

Στις δηλώσεις του von Glasersfeld υπονοείται ένα εξίσου μεγάλο φιλοσοφικό ζήτημα, σχετικά με το **αν μπορούμε να γνωρίσουμε τον κόσμο**, όταν ισχυρίζεται ότι η γνώση είναι σχετική. Η αμφισβήτηση της γνώσης του κόσμου εκφράστηκε και εκφράζεται από τους **αγνωστικιστές** (ή αλλιώς **σχετικιστές**, σύμφωνα με μια ανασκευή του όρου που προτιμούν οι κονστρουκτιβιστές) με σημαντικότερους και θεμελιωτές του ρεύματος τους Χιουμ και Καντ. Το ότι ανασκεύασαν τους όρους και οι “σύγχρονοι” επιστημολόγοι σήμερα αναφέρονται στο ρεαλισμό και στο σχετικισμό (με διάφορες αποχρώσεις από τον υποκειμενικό μέχρι τον αντικειμενικό ιδεαλισμό) αποκλείοντας τον όρο «*διαλεκτικός υλισμός*», δεν σημαίνει ότι και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν είναι καινούρια κατασκευάσματα.

Η απάντηση στον ανασκευασμένο σχετικισμό -αγνωστικισμό έρχεται από τον Ένγκελς που διατυπώνει μια από τις θεμελιώδεις θέσεις του διαλεκτικού υλισμού (στο “Λ. Φόιερμπαχ”): *«Η πιο πετυχημένη αναίρεση αυτής της φιλοσοφικής λόξας [του αγνωστικισμού] είναι η πράξη, δηλαδή το πείραμα και η βιομηχανία. Αν μπορούμε να αποδείξουμε την ορθότητα της αντίληψής μας για ένα φυσικό φαινόμενο φτιάχνοντάς το μόνοι μας, παράγοντάς το από τους όρους του και επιπλέον κάνοντάς το να εξυπηρετεί τους σκοπούς μας, τότε ξοφλάει το ασύλληπτο “πράγμα καθ'εαυτό” του Καντ. Οι χημικές ουσίες που παράγονται στους ζωικούς και φυτικούς οργανισμούς παρέμεναν “πράγματα καθ'εαυτά” ως τη στιγμή που η οργανική Χημεία άρχισε να τις παρασκευάζει τη μια ύστερα από την άλλη. Έτσι το “πράγμα καθ'εαυτό” έγινε πράγμα για μας, όπως η αλιζαρίνη, η χρωστική ουσία του ριζαριού, που δεν τη βγάζουμε πια από τις ρίζες του ριζαριού που καλλιεργούμε στα χωράφια, μα πολύ φθηνότερα και απλούστερα από το κατράμι του πετροκάρβουνου. Το ηλιακό σύστημα του Κοπέρνικου τριακόσια χρόνια έμενε μια υπόθεση που πάνω της μπορούσες να στοιχηματίζεις... ωστόσο μια υπόθεση.*

Όταν όμως ο Λεβεριέ βασισμένος στα δεδομένα αυτού του συστήματος υπολόγισε όχι μόνο ότι υπάρχει ένας άγνωστος πλανήτης αλλά και τη θέση που πρέπει να βρίσκεται αυτός ο πλανήτης στον ουρανό και όταν αργότερα ο Γκάλε βρήκε αυτόν τον πλανήτη, τότε το σύστημα του Κοπέρνικου είχε αποδειχθεί ... Οι νεοκαντιανοί προσπαθούν να ξαναζωντανέψουν τις καντιανές αντιλήψεις και οι αγνωστικιστές τις αντιλήψεις του Χιουμ (που ποτέ δεν είχαν εξαφανιστεί πέρα για πέρα)· αυτό επιστημονικά αποτελεί **ένα βήμα πίσω** σε σχέση με τη θεωρητική και πραχτική αναίρεσή τους που έγινε από καιρό..».

Ο Ένγκελς στηρίζεται στα επιτεύγματα των Φυσικών Επιστημών εκείνης της εποχής, για να αποκαλύψει την κενότητα των επιχειρημάτων του αγνωστικισμού. Τα σημερινά επιτεύγματα της ποσοτικής, συνθετικής Χημείας, της Βιοχημείας, οι ανακαλύψεις της Βιολογίας (γονίδιο, DNA, κ.ά.) ενισχύουν παραπέρα τις απόψεις του διαλεκτικού υλισμού.

Ο Λένιν στο έργο του “ Υλισμός και εμπειριοκριτικισμός” ασχολείται με τον αγνωστικισμό: « στη θέση της συνεπούς άποψης του Μπέρκλεϋ: ο εξωτερικός κόσμος είναι αίσθημά μου, έχουμε κάποτε την άποψη του Χιουμ: παραμερίζω το ζήτημα αν υπάρχει ή όχι κάτι πέρα από τα αισθήματά μου. Και η άποψη αυτή του αγνωστικισμού τους καταδικάζει αναπόφευκτα να ταλαντεύονται ανάμεσα στον ιδεαλισμό και τον υλισμό». Στο ίδιο έργο ο Λένιν συνεχίζει: «Ποια είναι η ουσία της κατεύθυνσης του αγνωστικιστή; Ότι δεν προχωρεί πέρα από τα αισθήματα, ότι σταματά εντεύθεν των φαινομένων και αρνιέται να δει οτιδήποτε πέρα από τα αισθήματα. Δεν μπορούμε να ξέρουμε τίποτα το αξιόπιστο για τα ίδια τα πράγματα [αυτό αναφέρουν οι αγνωστικιστές], δηλαδή για τα πράγματα καθεαυτά, για τα αντικείμενα καθεαυτά, όπως έλεγαν οι υλιστές που τους καταπολέμησε ο Μπέρκλεϋ». Στο ίδιο έργο διατυπώνεται η υλιστική αντίληψη, όταν ο Λένιν αναφέρεται στη θεωρία της αντανάκλασης: «ώστε λοιπόν η υλιστική θεωρία, η θεωρία της αντανάκλασης των αντικειμένων από τη σκέψη, εκτίθεται ... με πληρέστερη σαφήνεια: τα πράγματα υπάρχουν έξω από εμάς. Οι αντιλήψεις μας οι αναπαραστάσεις μας είναι είδωλα των πραγμάτων. Την επαλήθευση αυτών των ειδώλων, τη διάκρισή τους σε αληθινά και απατηλά, μας τη δίνει η πράξη»

συμπληρώνοντας τις θέσεις που διατύπωσε ο Ένγκελς. Εξάλλου αν ακολουθήσουμε τη λογική των σχετικιστών –αγνωστικιστών– κονστρουκτιβιστών, δεν θα ανακαλύπταμε ποτέ τον πλανήτη Ποσειδώνα, γιατί αν ο Γ. Γκάλε σκεφτόταν κονστρουκτιβιστικά θα βάφτιζε υποκειμενική, σχετική την εμπειρία του, και το εργαλείο που χρησιμοποίησε για τις παρατηρήσεις του, το τηλεσκόπιο, “φακό διαστέβλωσης”.

Ο Antonio Bettencourt (1993) θ’ αναδείξει με σαφήνεια τις φιλοσοφικές ρίζες του κονστρουκτιβισμού, όταν με ειλικρίνεια και χωρίς υπεκφυγές, κάτι που δεν συμβαίνει συχνά στους κονστρουκτιβιστές, αναφέρει: *«... ο κονστρουκτιβισμός, είναι όπως ο ιδεαλισμός, υποστηρίζει ότι είμαστε γνωστικά απομονωμένοι από την πραγματικότητα της φύσης... Η γνώση μας είναι, στην καλύτερη περίπτωση, μια χαρτογράφηση των μετασχηματισμών που επιτρέπονται από εκείνη την πραγματικότητα»*. Στην προσπάθειά του να θεμελιώσει στον ιδεαλισμό τον κονστρουκτιβισμό ο von Glasersfeld (1987) προχωρά για άλλη μια φορά σε θέσεις οντολογικές: *«...Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός επομένως είναι ριζοσπαστικός, επειδή σπάζει τη σύμβαση και αναπτύσσει μια θεωρία της γνώσης στην οποία η γνώση δεν απεικονίζει μια “αντικειμενική” οντολογική πραγματικότητα, αλλά αποκλειστικά μια ταξινόμηση και μια οργάνωση ενός κόσμου που συνίσταται από την εμπειρία μας. Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβιστής έχει εγκαταλείψει το “μεταφυσικό ρεαλισμό” μια για πάντα...»*.

Ο θεμελιωτής του κονστρουκτιβισμού αξιώνει ότι η γνώση είναι η κατάλληλη ταξινόμηση μιας εμπειρικής πραγματικότητας και ότι δεν υπάρχει καμιά λογική, προσιτή, υπερεμπειρική πραγματικότητα, ενώ σύμφωνα με αυτόν και πολλούς άλλους αντι-ρεαλιστές φιλόσοφους η αντικειμενικότητα της πραγματικότητας αποτελεί μεταφυσική υπόθεση. Αυτό το ζήτημα που θίγουν οι κονστρουκτιβιστές αποτελεί παλιό επιχείρημα των ιδεαλιστών, στο οποίο προτάσσει ο Μαρξ τη θεμελιακή θέση του διαλεκτικού υλισμού: *«το ζήτημα αν η ανθρώπινη νόηση μπορεί να κατακτήσει την αντικειμενική αλήθεια [γνώση], δεν είναι ζήτημα θεωρίας αλλά πράξης. Στην πράξη πρέπει ο άνθρωπος ν’ αποδείξει την αλήθεια, δηλαδή την πραγματικότητα και τη δύναμη, το εντεύθεν της νόησής του. Η διαμάχη για την πραγματικότητα ή τη μη πραγματικότητα της απομονωμένης από την πράξη νόησης είναι καθαρά σχολαστικό*

ζήτημα» (2^η θέση Φόιερμπαχ). Και συνεχίζει: «επειδή ο Φόιερμπαχ δεν μένει ικανοποιημένος με την “αφηρημένη νόηση”, επικαλείται τη “συγκεκριμένη εποπτεία”... όμως δεν αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως “πραχτική” ανθρώπινη συγκεκριμένη δράση» (5^η θέση Φόιερμπαχ). Στο ίδιο πλαίσιο και ο Λένιν στον “Υλισμό και εμπειριοκριτικισμό” σχολιάζει: «πολλοί ιδεαλιστές και όλοι οι αγνωστικιστές (ανάμεσά τους οι οπαδοί του Καντ και του Χιουμ) χαρακτηρίζουν μεταφυσικούς τους υλιστές, γιατί κατά τη γνώμη τους το να δέχεται κανείς ότι υπάρχει ο εξωτερικός κόσμος, ανεξάρτητα από τη συνείδηση του ανθρώπου, σημαίνει υπέρβαση των ορίων της εμπειρίας».

Προχωρώντας στη διαδικασία διερεύνησης των θέσεων του κονστρουκτιβισμού ας εξετάσουμε τις παιδαγωγικές του θέσεις, όπως διατυπώνονται από το Fleury (1998): «...δύο φιλοσοφικές αρχές χαρακτηρίζουν τον κονστρουκτιβισμό... Η πρώτη είναι ότι η γνώση χτίζεται ενεργά από το γνωρίζον υποκείμενο... Η δεύτερη θεμελιώδης αρχή... [είναι ότι] η λειτουργία της γνώσης είναι να οργανωθεί ο εμπειρικός κόσμος κάποιου, όχι η ανακάλυψη μιας οντολογικής πραγματικότητας». Στους ίδιους τόνους ακολουθεί και ο Wheatley (1991): «Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού στηρίζεται σε δύο κύριες αρχές... Η μια δηλώνει ότι η γνώση δεν παραλαμβάνεται παθητικά, αλλά ενισχύεται ενεργά από το γνωρίζον υποκείμενο... Η δεύτερη δηλώνει ότι η λειτουργία της γνώσης είναι προσαρμοστική και εξυπηρετεί την οργάνωση του εμπειρικού κόσμου, όχι την ανακάλυψη της οντολογικής πραγματικότητας... Κατά συνέπεια δεν βρίσκουμε την αλήθεια, αλλά κατασκευάζουμε τις βιώσιμες εξηγήσεις της εμπειρίας μας».

Ο ανυποψίαστος ερευνητής ή εκπαιδευτικός θα αναρωτηθεί: ποιο είναι το πρόβλημα σε αυτή τη θέση; Δεν είναι παιδαγωγικά αποδεκτό να συμμετέχει ο μαθητής στη διαδικασία της μάθησης, να εκφράζει ελεύθερα τις προσωπικές του απόψεις; Όταν όμως μιλούν για ενεργό συμμετοχή του μαθητή εννοούν ότι ο μαθητής κατασκευάζει τα υποκειμενικά του νοήματα για τον αντικειμενικό κόσμο. Αυτή είναι η σύγχρονη παιδαγωγική και επιστημολογική άποψη που υποστηρίζουν.

Αντίθετα ο Ένγκελς το 1878 θεμελιώνει τη διαλεκτικά υλιστική θέση στο έργο του “Διαλεκτική της Φύσης”: «Στις Φυσικές επιστήμες πρέπει να ξεκινάμε από τα δεδομένα γεγονότα, δηλαδή πρέπει να ξεκινάμε από τις πραγματικές μορφές και τις μορφές

κίνησης της ύλης· και στις θεωρητικές φυσικές επιστήμες δεν πρέπει να κατασκευάζουμε συσχετίσεις ανάμεσα στα γεγονότα, αλλά να τις **ανακαλύψουμε** σε αυτά και, από τη στιγμή που θα τις ανακαλύψουμε, πρέπει να τις **επαληθεύσουμε πειραματικά** στο βαθμό του δυνατού». Η διαμάχη για την “κατασκευή” ή “ανακάλυψη”- επαλήθευση της γνώσης αποτελεί, όπως φαίνεται από τη διατύπωση του Ένγκελς, παλιό φιλοσοφικό ζήτημα διαμάχης ανάμεσα στον ιδεαλισμό και στον υλισμό και οι υλιστές δια στόματος Ένγκελς διατυπώνουν ότι δεν κατασκευάζουμε συσχετίσεις ανάμεσα στις μορφές της ύλης και της μορφές της κίνησής της, αλλά τις ανακαλύπτουμε και προσπαθούμε να εξετάσουμε πειραματικά την ισχύ τους. Επομένως ο κυρίαρχος όρος των κονστρουκτιβιστών για κατασκευή της γνώσης όχι μόνο δεν αποτελεί σύγχρονο κατασκεύασμα, αλλά και επιπρόσθετα δεν εισάγεται τυχαία. Σύμφωνα με τους ιδεαλιστές κονστρουκτιβιστές οι μη παρατηρήσιμες οντότητες όπως άτομα, ηλεκτρόνια, γονίδια, φορτία, ηλεκτρομαγνητικά κύματα και οι εφαρμογές τους είναι ταξινόμηση εννοιολογικών σχημάτων του ανθρώπινου νου, ενώ όλες οι βιώσιμες απόψεις που αναπτύσσουν οι μαθητές γι’ αυτά είναι αποδεκτές.

Ένα σημαντικό στοιχείο των θεμελιωδών θέσεων του κονστρουκτιβισμού είναι η βιωσιμότητα της γνώσης, καθώς απόψεις που διατυπωθήκαν ήδη από το Μαχ ότι δηλαδή «η γνώση είναι μια βιολογικά ωφέλιμη ψυχική βίωση... η έννοια είναι μια φυσική υπόθεση ωφέλιμη για δουλιά» ανασκευάζονται και χρησιμοποιούνται από τους κονστρουκτιβιστές. Στις θέσεις αυτές του Μαχ από το έργο του “Γνώση και πλάνη” απάντησε ο Λένιν: «η γνώση μπορεί να είναι βιολογικά ωφέλιμη, ωφέλιμη στη πράξη του ανθρώπου, στη διατήρηση της ζωής, στη διατήρηση του είδους, μόνο όταν αντανακλά την αντικειμενική αλήθεια, την ανεξάρτητη από τον άνθρωπο. Για τον υλιστή η “επιτυχία” της ανθρώπινης πράξης αποδειχνει τη συμφωνία των παραστάσεων μας με την αντικειμενική φύση των πραγμάτων που αντιλαμβανόμαστε. Για τον σολιψιστή [ακραία μορφή ιδεαλισμού] “επιτυχία” είναι καθετί που μου χρειάζεται στη πράξη, που μπορεί να τη βλέπει κανείς χωριστά από τη θεωρία της γνώσης. Αν συμπεριλάβουμε στη βάση της θεωρίας της γνώσης το κριτήριο της πράξης, φτάνουμε αναπόφευκτα στον υλισμό, λέει ο μαρξιστής. Η πράξη μπορεί να είναι υλιστική, η θεωρία είναι άλλο κεφάλαιο, λέει

ο Μαχ». Όταν μιλούν οι κονστρουκτιβιστές για βιωσιμότητα της γνώσης, με όρους Μαχ που χρησιμοποιήθηκαν αργότερα και από τον Dewey για τη θεμελίωση του πραγματισμού, ουσιαστικά διατυπώνουν ιδεαλιστικά σοφίσματα, τα οποία έχουν στόχο να ξεκόψουν τη θεωρία από την πράξη, τέχνασμα που χρησιμοποιούν οι ιδεαλιστές από την εποχή που αναπτύσσεται η φιλοσοφία στην αρχαία Ελλάδα, όταν η *αριστοκρατική θεωρία* (μαθηματικά, αστρονομία, ιατρική) είναι αποκομμένη από την *πληβεία πράξη* (χημεία -μεταλλουργία, μέθοδοι οξείδωσης, αναγωγής).

ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ

Ο κονστρουκτιβισμός παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς ως απλή και ανώτερη εναλλακτική λύση των μεταδιδόμενων επιστημολογιών και προσεγγίσεων διδασκαλίας, και ως σχετικά ενιαίο σύνολο. Καθώς, όμως, η μελέτη του προχωρά, γίνεται προφανές ότι υπάρχουν διάφορες μορφές κονστρουκτιβισμού με τους υποστηρικτές και τους αντιπάλους των και κάθε μία υπογραμμίζει κάτι 'αρκετά' διαφορετικό για τη διδασκαλία και την μάθηση. Θα παρουσιαστούν οι διάφορες μορφές του κονστρουκτιβισμού, σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι διάφορες τάσεις (η τάση αναφέρεται και ως παράδειγμα: ορολογία που διατυπώθηκε από τον Kuhn) που εκφράζονται εσωτερικά του και να διερευνηθεί το ενοποιητικό στοιχείο τους που καθιστά τον κονστρουκτιβισμό ενιαίο σύνολο.

Ο Ron Good σχολιάζει «τις πολλές μορφές του κονστρουκτιβισμού» (1993) και αναφέρει ότι ένας τελειόφοιτος φοιτητής με τον οποίο συνεργαζόταν βρήκε πως ο όρος κονστρουκτιβισμός «τροποποιείται όταν προστεθεί μία από τις λέξεις: συμφραζόμενος, διαλεκτικός, εμπειρικός, ανθρωπιστικός, επεξεργασίας πληροφοριών, μεθοδολογικός, μετριοπαθής, πιαζετιανός, μετεπιστημονικός, πραγματιστικός, ριζοσπαστικός, λογικός, ρεαλιστικός, κοινωνικός και κοινωνικό-ιστορικός».

Το πρόβλημα που υπάρχει εσωτερικά στον κονστρουκτιβισμό είναι οι απίστευτα πολλαπλοί όροι που χρησιμοποιούνται από τους υποστηρικτές του για παραπλήσιες ή και ίδιες έννοιες, γεγονός που κάνει δύσκολη τη κριτική του θεώρηση. Στο ζήτημα αυτό συνηγορεί η άποψη της Catherine Fosnot (1993) στην εργασία του Michael O'Loughlin με τίτλο «*Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Από τον Πιαζετιανό Κονστρουκτιβισμό προς ένα κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης*» καθώς και η απάντηση του O'Loughlin στην κριτική αυτή (1993). Η Fosnot υπερασπίζεται κάτι που το ονομάζει «γνωστικός αναπτυξιακός κονστρουκτιβισμός», ο O'Loughlin τον ονομάζει «κονστρουκτιβισμό του Piaget» ενώ ο Geelan το αναφέρει ως «προσωπικό

κονστρουκτιβισμό». Ο O'Loughlin υπερασπίζεται την προσέγγιση που αυτός καλεί ως «κοινωνικοπολιτισμικό κονστρουκτιβισμό», η Fosnot την ονομάζει «κοινωνικό κονστρουκτιβισμό» ενώ ο Geelan(1997) την αποκαλεί «συμφραζόμενο (πλαισιακό) κονστρουκτιβισμό».

Στην προσπάθεια τους οι κονστρουκτιβιστές να διαχωρίσουν τις απόψεις τους από αυτές των άλλων και να τους δώσουν ιδιαίτερη έμφαση, έχουν την τάση να πολλαπλασιάζουν τους όρους και τις τεχνικές ορολογίες. Ενώ ο αρχικός σκοπός ήταν χωρίς αμφιβολία να κάνουν τη θεωρία πιο ξεκάθαρη, οι διακρίσεις αυτές έχουν οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου το πεδίο του κονστρουκτιβισμού εμφανίζεται στους νεοασχληθέντες πολύπλοκο, με μια τεράστια ποικιλία από όρους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν απόψεις που στην πράξη είναι αρκετά όμοιες. Ο Geelan(1997) ισχυρίζεται ότι πρέπει οι κονστρουκτιβιστές να ξεπεράσουν τις διαφωνίες για τους όρους, να συμφωνήσουν στο αβέβαιο της επιστημονικής γνώσης, να αναγνωρίσουν ότι οι θεωρίες είναι προσωρινές και ανοιχτές για συζήτηση, και να αναζητήσουν τις αξίες των διαφόρων ρευμάτων.

ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΤΟΜΙΚΟ ΣΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟ

Ο Kelly στο βιβλίο του «Η ψυχολογία των προσωπικών δομιστών (Psychology of Personal Constructs)» θεωρεί, ότι κάθε άτομο κατασκευάζει τη γνώση μόνο του, μέσω διερμηνείας της επανάληψης των γεγονότων, και ότι αυτή η γνώση είναι ατομική και προσαρμοστική παρά αντικειμενική. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την «προσαρμογή και αφομοίωση», καθώς και με την ατομική (υποκειμενική) κατασκευή μοντέλων για τον κόσμο που προτάθηκε από τον Piaget (1972). Οι θέσεις του προσωπικού κονστρουκτιβισμού μπορεί να συνοψιστούν στις αρχές του κονστρουκτιβισμού που διατυπώθηκαν από τον Glaserfeld, ότι «η γνώση δεν γίνεται παθητικά δεκτή αλλά κατασκευάζεται ενεργητικά από το γινώσκον υποκείμενο» και ότι «η λειτουργία της γνώσης είναι προσαρμοστική και εξυπηρετεί την οργάνωση του εμπειρικού κόσμου και όχι την ανακάλυψη της οντολογικής πραγματικότητας». Η παιδαγωγική της εννοιολογικής αλλαγής (Pines&West,1986; Driver&Easley,1978; Driver&Oldman,1986) εντάσσεται στο παράδειγμα του ατομικού κονστρουκτιβισμού.

Η Joan Solomon (1987) σε μια ανασκόπηση των εργασιών στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού αναφέρει ότι τα πρώτα χρόνια την ανάπτυξης του ρεύματος (περίπου το 1978-86), οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην ατομική δόμηση της γνώσης εξαιρώντας τους κοινωνικούς παράγοντες και αυτή η έμφαση οδήγησε σε αντιφατικά και περιορισμένα αποτελέσματα. Η Solomon ενώ συνεχίζει να πιστεύει ότι οι ιδέες συγκροτούνται ατομικά, δίνει έμφαση στις κοινωνικές επιρροές της επιθυμίας για συναινετική και ομόφωνη αποδοχή της τροποποίησης των επιστημονικών ιδεών, που οι μαθητές συγκρατούν. Η Solomon αναφέρει πως αυτές οι επιρροές είναι πιθανόν ο σημαντικότερος παράγοντας τόσο στην επιστημονική μάθηση όσο και στη στάση προς την επιστήμη. Επίσης περιγράφει δύο «τομείς της γνώσης»:1) την κοινωνικά αποκτημένη γνώση του κόσμου και 2) τη συμβολική σχολική γνώση. Για τη Solomon οι δύο αυτοί τομείς είναι αποθηκευμένοι ξεχωριστά στο μυαλό και η βασική δυσκολία βρίσκεται στο

να βρεθεί τρόπος να συνδεθούν μεταξύ τους για την επίλυση προβλημάτων. Η δουλεία της έχει οδηγήσει στην ανάδειξη της κοινωνικής φύσης της επιστημονικής μάθησης και επίσης έχει αποτελέσει βάση για την ανάπτυξη άλλων μορφών κονστρουκτιβισμού, όπως του συμφραζόμενου και του κοινωνικού.

Σε μια πιο πρόσφατη εργασία της Solomon με τίτλο « Εμφάνιση και Πτώση του Κονστρουκτιβισμού» (1994) περιγράφει τον κονστρουκτιβισμό ως μια πολύτιμη επιστημολογική επαναπεριγραφή. Αναφέρει ότι ο κονστρουκτιβισμός, βρίσκεται σε παρακμή διότι: (α) δεν έχει καταφέρει να ορίσει καλύτερους τρόπους μάθησης ενός υπαρκτού συνόλου γνώσης, όπως η επιστήμη, και (β) οι προσδοκίες που έχουν τεθεί είναι τόσο «παραφουσκωμένες» που δεν πρόκειται να μπορέσουν ποτέ να εκπληρωθούν και δεν θα έπρεπε ποτέ αυτό να αναμένεται. Επιπρόσθετα προτείνει: την ανάλογα με το πλαίσιο, εκλεκτική χρήση μιας ποικιλίας απόψεων που εκφράστηκαν εσωτερικά στο κονστρουκτιβισμό: *«καμιά μεμονωμένη άποψη δεν είναι πιθανό ποτέ να δώσει μια οριστική περιγραφή για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.»* (Solomon, 1994, p.17)

Στο έργο του ο Gergen «Από την κατασκευή των συμφραζομένων στην ανακατασκευή της εκπαίδευσης», ο αναφέρει πως η γνώση δεν απορρέει ούτε ενυπάρχει στο γινώσκον άτομο (ενδογένεση) ή στον φυσικό κόσμο(εξωγένεση), αλλά στις κοινωνίες, όπου η επικρατούσες διαδικασίες χρήσης της γλώσσας και δημιουργίας εννοιών είναι κοινωνικού χαρακτήρα και συνιστούν το σύνολο της γνώσης. Ο Gergen (1995) θεωρεί ότι, το νόημα στη γλώσσα προκύπτει μέσω της κοινωνικής αλληλεξάρτησης, εξαρτάται από τα συμφραζόμενα (πλαίσιο), ενώ δίνει έμφαση στην άποψη, ότι η γλώσσα εξυπηρετεί επικοινωνιακές λειτουργίες. Ο Gergen επιπλέον υποστηρίζει πως η πιο πειστική μεταφορά για να αντιληφθεί κανείς τη γνώση και τη γλώσσα είναι αυτή του «διαλόγου», και προτείνει τέσσερις «σημαντικές διαφοροποιήσεις» από την παραδοσιακή διδακτική πρακτική. Αυτές είναι: (1) η διάχυση της αυθεντίας, (2) το ζωντάνεμα των σχέσεων, (3) η δημιουργία του νοήματος στην πράξη και (4) ο πολλαπλασιασμός των απόψεων.

Από τη σύνθεση του κονστρουκτιβιστικού ενδιαφέροντος για τη σχέση της προϋπάρχουσας γνώσης με τη νέα γνώση και τις απόψεις του Jurgen Habermas (1972, 1978) «γνώση και ανθρώπινα ενδιαφέροντα» και «επικοινωνιακές ενέργειες» εμφανίστηκε μια μορφή κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που δίνει έμφαση στη κριτική γνώση. Σύμφωνα με αυτή την κοινωνική μορφή κονστρουκτιβισμού, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι κοινωνικά δομημένες, και ορισμένοι κοινωνικά αναπτυγμένοι «καταπιεστικοί μύθοι», όπως «οι ψυχρές αιτίες» και «δύσκολοι έλεγχοι», μπορούν να οδηγήσουν στην αποτυχία των κονστρουκτιβιστικών αναπροσαρμογών στην σχολική τάξη (Taylor, 1994b; Taylor & Cambell-Williams, 1993). Αυτή η άποψη προτείνει ότι, ο κονστρουκτιβισμός μπορεί πιο ολοκληρωμένα να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες του μέσω της κοινωνικής αναδόμησης, όπου τα χειραφετημένα ενδιαφέροντα πρέπει να ξεπεράσουν το τεχνολογικό-ορθολογικό κατεστημένο. Ο Taylor προτείνει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να εργάζονται σε συλλογικές ομάδες με σκοπό την αναμόρφωση των κοινωνικών δομών των σχολείων τους.

Ο Cobern (1993), δέχεται την άποψη της Solomon (1987) για τις κοινωνικές επιρροές στην μάθηση, επιπρόσθετα όμως, εισάγει το εθνογραφικό στοιχείο στον κονστρουκτιβισμό. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν συνιστούν όλο το πλαίσιο της γνώσης: ο πολιτισμός αποτελεί κυρίαρχη δύναμη στην ανάπτυξη και οργάνωση των ιδεών στους μαθητές. Η εθνογραφική έννοια της «άποψης για το κόσμο» σημαίνει πως προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, πρέπει να εξερευνηθεί και να γίνει κατανοητή η σχέση μεταξύ του πολιτισμού των επιστημών και του πολιτισμού του μαθητή. Οι επιδράσεις των πολιτισμικών διαφορών, θα γίνουν αντιληπτές με δραματικό τρόπο σε διαπολιτισμικά πλαίσια. Ο Cobern (1993) αναφέρει πολλές μελέτες που έγιναν στην Αφρική και μελετούσαν το Δυτικό τρόπο διδασκαλίας των επιστημών. Ισχυρίζεται ότι τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων του δυτικού κόσμου, αλλά και όλους τους μαθητές καθώς η κουλτούρα του λαού απομακρύνεται απ' αυτή των επιστημών.

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΝΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ;

Ο Peter Taylor έχει περιγράψει τον κονστρουκτιβισμό ως «ένα πολύεδρο με n έδρες, που η κάθε μια αντιπροσωπεύει μια μορφή του κονστρουκτιβισμού. Κάποιες έδρες είναι γειτονικές και συμβατές, και άλλες είναι αντίθετες και σε αντιπαράθεση (αλλά παραμένουν μέρος του συνόλου!)» (Taylor, 1994). Θα συμφωνήσουμε με την άποψη του Taylor ότι πραγματικά ο κονστρουκτιβισμός συνιστά ένα ενιαίο σύνολο. Ποιο όμως είναι το ενοποιητικό στοιχείο για τις διάφορες τάσεις του κονστρουκτιβισμού;

Η επεξεργασία των θεμελιωδών θέσεων του κονστρουκτιβισμού απαιτεί λεπτομερή προσοχή. Τα κυριότερα στοιχεία του είναι η υποκειμενική εμπειριοκρατία, ο ατομικισμός, ο σχετικισμός (αγνωστικισμός), ο υποκειμενικός ιδεαλισμός. Οι κονστρουκτιβιστές αναφέρονται στις πραγματικότητες της ανθρώπινης μάθησης και της επιστήμης, πράγμα που δημιουργεί πρόβλημα για τους ίδιους, εφόσον η πραγματικότητά τους καταρρέει στην “εμπειρία της ατομικής (υποκειμενικής) πραγματικότητάς μου”. Αυτό είναι συγκρίσιμο: το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με την πραγματικότητα στην κλασική εμπειριοκρατία του επίσκοπου G. Berkeley (θεμελιωτή του υποκειμενικού ιδεαλισμού) και δεν διατυπώνεται τυχαία, όπως δείξαμε, από τους κονστρουκτιβιστές.

Οποιαδήποτε επιστημολογία που διατυπώνει το πρόβλημα της γνώσης από την άποψη ενός υποκειμένου που εξετάζει ένα αντικείμενο και διερωτάται πόσο καλά η εμπειρία ή οι αισθήσεις του αντανακλούν τη φύση ή την ουσία του αντικειμένου, είναι υποκειμενικός εμπειρισμός, ακόμα κι όταν συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αισθητηριακή εμπειρία καθόλου δεν απεικονίζει τις ιδιότητες των αντικειμένων. Οι αξιώσεις αυτές δεν διαφέρουν από το απλό και καταστροφικό επιχείρημα του

επισκόπου Berkeley στην “πραγματεία” του: «όσο για τις αισθήσεις μας, από αυτές έχουμε τη γνώση μόνο των αισθημάτων μας, ιδεών, ή εκείνων των πραγμάτων που γίνονται άμεσα αντιληπτά από τις αισθήσεις, ή όπως αλλιώς τις αποκαλεί κάποιος: αλλά δεν μας ενημερώνουν ότι τα πράγματα υπάρχουν χωρίς τη νόηση...». Οι σύγχρονοι κονστρουκτιβιστές χρησιμοποιούν πολλούς όρους, για να διατυπώσουν τον υποκειμενικό εμπειρισμό τους, άλλοτε χρησιμοποιούν όρους αριστοτελικούς άλλοτε του Locke, συνεχίζουν με σχετικισμό –αγνωστικισμό, για να καταλήξουν με συνέπεια στον ιδεαλισμό του επισκόπου Berkeley.

Όταν κατηγορήθηκαν οι κονστρουκτιβιστές για σολιψισμό, τότε ανακάλυψαν ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν ως Ροβινσώνες και ανάδειξαν το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο στη μάθηση οπότε είχαμε μια μετατόπιση από την υποκειμενική (ατομική) στην κοινωνικά κατασκευασμένη συναινετική γνώση. Σε αυτή τη προσπάθεια επιστρατεύτηκαν κοινωνιολόγοι, εθνογράφοι, υποστηρικτές της κοινωνικά αναπτυσσόμενης κριτικής γνώσης, μεταμοντέρνοι κ.α.

Ο ιδεαλισμός υποστηρίζεται από ομάδα κοινωνιολόγων των Φυσικών Επιστημών ιδιαίτερα από εκείνους που συνδέονται με τη σχολή του Εδιμβούργου. Βασίζονται στις απόψεις που διατύπωσε ο κοινωνιολόγος Emil Durkheim προκειμένου να θεμελιώσουν τις επιστημολογικές τους θέσεις. «Εάν η σκέψη πρόκειται να ελευθερωθεί, πρέπει να γίνει ο δημιουργός του ίδιου της του αντικειμένου και ο μόνος τρόπος να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι να της χορηγηθεί μια πραγματικότητα που πρέπει να κάνει ή να κατασκευάσει η ίδια. Επομένως, η σκέψη έχει ως στόχο όχι την αναπαραγωγή μιας δεδομένης πραγματικότητας, αλλά την κατασκευή μιας μελλοντικής. Ακολουθεί λοιπόν ότι η αξία των ιδεών δεν μπορεί πλέον να αξιολογηθεί αναφορικά με τα αντικείμενα αλλά πρέπει να καθοριστεί από το βαθμό της χρησιμότητας τους, του λίγο ή πολύ ωφέλιμου χαρακτήρα τους» (Durkheim, 1972).

Αυτή την ιδεαλιστική αντίληψη χρησιμοποιείται από τη σχολή του Εδιμβούργου. Ο Latour και ο Woolgar ισχυρίζονται ότι «η εξωτερική πραγματικότητα είναι η συνέπεια του επιστημονικού έργου και όχι η αιτία» (Latour & Woolgar 1986). Θεωρούν δηλαδή ότι η πραγματικότητα είναι η συνέπεια πάρα η αιτία της επιστημονικής ερμηνείας. Οι Lynch,

Livingstone και Garkinkel (1983) έφθασαν στο σημείο να ισχυρίζονται ότι «οι πλανήτες είναι πολιτιστικά αντικείμενα». Ο Harry Collins (1981) αξιώνει ότι «ο φυσικός κόσμος έχει ένα μικρό ή ανύπαρκτο ρόλο στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης». Αυτές είναι οι απόψεις που έχουν οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές για το ρόλο που διαδραματίζει η φύση στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Αυτή η αντίληψη εντάσσεται στο ρεύμα του ιδεαλισμού όπως χαρακτηριστικά ο Woolgar (1986) ομολογεί: «η έρευνά μου είναι σύμφωνη με τη θέση της ιδεαλιστικής πλευράς της κοινωνιολογικής ανάλυσης των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και ότι δεν υπάρχει καμιά πραγματικότητα ανεξάρτητη από τις λέξεις (κείμενα, σημάδια, έγγραφα κ.α.) που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση της πραγματικότητας. Με άλλα λόγια η πραγματικότητα θεμελιώνεται από τον διάλογο και μέσα από αυτόν». Δεν θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερος τρόπος ενίσχυσης της άποψης που υποστηρίζουμε ότι δηλαδή ο **κονστρουκτιβισμός σε όποια τάση και αν ανήκει βασίζεται στον ιδεαλισμό.**

Τι ισχυρίζονται οι κονστρουκτιβιστές; Ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τις έννοιες και αν δεν υπάρχει έννοια; Τότε δεν υπάρχει και η πραγματικότητα!!! Το γεγονός ότι οι θεωρίες και τα φυσικά αντικείμενα διατυπώνονται από τους επιστήμονες μέσα από τη θεωρητικο-πρακτική δραστηριότητα δεν σημαίνει ότι τα πραγματικά αντικείμενα είναι ανθρώπινες κατασκευές, ούτε ότι η φύση δεν διαδραματίζει κανένα ρόλο στην αξιολόγηση των νόμων. Η δύναμη, η μάζα, το άτομο, το γονίδιο κ.α. ανακαλύφθηκαν από τους επιστήμονες στη πορεία εξέλιξης της επιστήμης με την επίπονη θεωρητικο-πρακτική επιστημονική δραστηριότητα, και εκφράζουν όψεις αλληλεπιδράσεων και λειτουργιών της πραγματικότητας.

Πώς όμως οι επιστήμονες παράγουν τα αποτελέσματά τους και πως καταλήγουν σε μια ενιαία συνειδητή γνώση για αυτό που αποκαλούμε φύση; Σύμφωνα με τους κοινωνικούς κονστρουκτιβιστές αυτό δεν γίνεται μέσα από την πάλη για την ανακάλυψη των μυστικών της φύσης, αλλά μέσα από διαπραγματεύσεις, πολιτικές αποφάσεις, εθνογραφικούς προσανατολισμούς.

Αυτές οι απόψεις αντανακλούν αντίστοιχες πρακτικές στις σχολικές τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό τονίζουν την αναγκαιότητα πολλαπλασιασμού των απόψεων στη σχολική

τάξη εφόσον ο αγνωστικισμός (υπό τη σκέπη του σκεπτικισμού) δεν αφήνει τους κονστρουκτιβιστές να κάνουν διάκριση μεταξύ σωστής και λανθασμένης περιγραφής της φύσης, εφόσον υπάρχουν πολλές αλήθειες ανάλογα και με το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών. Παράλληλα αναπτύσσεται εσωτερικά στους κόλπους του κονστρουκτιβισμού η άποψη ότι η αλήθεια και η λογική είναι πάντοτε σχετικές και οι απόψεις των επιστημόνων δεν είναι ανώτερες από τις απόψεις διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Για παράδειγμα η επιστημονική θεωρία της εξέλιξης είναι ισοδύναμα αποδεκτή με τη θρησκευτική άποψη για τη δημιουργία. Στις σύγχρονες πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνονται, στο πλαίσιο της παντοκρατορίας του καπιταλισμού και της φιλοσοφίας του, του ιδεαλισμού, να περιμένουμε ένα μεσαίωνα τόσο για την Επιστήμη όσο και για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών;

Και αν όλα είναι σχετικά, υπάρχουν πολλές αλήθειες και η φύση δεν παίζει κανένα ρόλο στις επιστημονικές ανακαλύψεις, πως επιστήμονες που εργάστηκαν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έκαναν ταυτόχρονα και ανεξάρτητα την ίδια ανακάλυψη; Η ανακάλυψη βεβαίως έχει κοινωνικό χαρακτήρα, από την άποψη ότι πραγματοποιείται ιστορικά και κοινωνικά, αλλά δεν μπορεί να γίνει μακριά και ανεξάρτητα από τη φύση και το ίδιο ισχύει και για τη διαδικασία της γνώσης. Άλλωστε όσες φορές προόδευσε η επιστήμη ήταν γιατί ανέτρεψε την θεωρία και όχι γιατί ανέτρεψε τα πειραματικά δεδομένα και την ίδια τη φύση.

Μέσα στην εμπειρική παράδοση, με την υποκειμενική μορφή που της δίνουν οι κονστρουκτιβιστές, η δυνατότητα της γνώσης αποδυναμώνεται, καθώς ισχυρίζονται ότι το μυαλό είναι ενεργό στη γνώση μόνο με υποκειμενισμό. Η δυνατότητα της γνώσης εξατμίζεται, μόλις υποστηρίζεται ότι τα άμεσα αντικείμενα της διανοητικής ικανότητας είναι εντυπώσεις αισθημάτων παρά η ίδια η φύση. Ενώ ο υλισμός θεωρεί τη φύση ως το μόνο πραγματικό, στο κονστρουκτιβιστικό σύστημα η φύση είναι η εξωτερική της απόλυτης ιδέας, δηλαδή με άλλα λόγια η υποβάθμιση της ιδέας! Η σκέψη και το νοητικό της προϊόν, η ιδέα ή η αντίληψη, είναι για τους κονστρουκτιβιστές το πρωταρχικό, ενώ η φύση είναι το παράγωγο, που υπάρχει μόνο και μόνο γιατί καταδέχτηκε η ιδέα να κατέβει ως αυτό το σημείο. Και μέσα σ' αυτές τις αντιφάσεις προσπαθούν ν'

“αποδομήσουν” τις παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη της αντικειμενικής πραγματικότητας. Η φύση όμως υπάρχει ανεξάρτητα από οποιαδήποτε οντολογική θεώρηση. Αποτελεί τη βάση στην οποία μεγαλώσαμε εμείς οι άνθρωποι και υπήρχε πριν καταδεχτούμε να διατυπώσουμε νόμους και “μη παρατηρήσιμες” οντότητες.

ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Την προσπάθεια των κονστρουκτιβιστών για αποδόμηση των παραδοσιακών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από την ύπαρξη την πραγματικότητας ακολουθεί η αποδόμηση της μάθησης των μαθητών. Θα συμφωνήσουμε με τους κονστρουκτιβιστές ότι η μάθηση πρέπει να γίνει μέσα από δραστηριότητες, μέσα από την πράξη, όμως αυτό δεν μπορεί να γίνει στο ιδεαλιστικό πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού εξαιτίας των αντιφάσεων που υποστηρίζει. Η τακτική που ακολουθούν οι κονστρουκτιβιστές στα σχολικά εγχειρίδια είναι ο διαχωρισμός της σχολικής από την επιστημονική γνώση. Θα συμφωνήσουμε ότι οι μαθητές κατά μια έννοια θ' ανακαλύπτουν - και όχι ότι θα κατασκευάζουν - τη γνώση ανάλογα με την ηλικία τους, εφόσον είναι αδύνατο να καταλάβουν οι μαθητές τη θεωρία της σχετικότητας στο Δημοτικό, διότι δεν έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο. Όταν όμως οι κονστρουκτιβιστές εννοούν διαχωρισμό επιστημονικής από σχολική γνώση, υπονοούν ότι ο κάθε μαθητής θ' αποκτήσει την υποκειμενική του άποψη για τον κόσμο και ο διαχωρισμός αυτός γίνεται εμφανής, όταν η επιστημονική γνώση παρουσιάζεται στα βιβλία σαν κάτι εξωτερικό της μάθησης, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στα βιβλία του Δημοτικού με τον "καραφλό και ξεμαλλιασμένο επιστήμονα" που τη διατυπώνει ή με τις κάρτες του βιολόγου που παρουσιάζουν σαν τηλεπαιχνίδι την επιστημονική γνώση. Το πρόβλημα βέβαια είναι και μεθοδολογικό, διότι οι μαθητές χάνονται σε δραστηριότητες –«*οι ιδεαλιστές βολοδέρνουν στις εσωτερικές τους αντιφάσεις*»– που πολλές φορές είναι άσχετες με το αναμενόμενο συμπέρασμα ή που δεν καταλήγουν σε κάποιο συμπέρασμα. Η γνώση του ηλιακού συστήματος και των πυραύλων γίνεται χαρτοκοπτική κατασκευή που θα μπορούσε να γίνει στο Νηπιαγωγείο και όχι στην Στ' Δημοτικού και σε καμιά περίπτωση δεν σχετίζεται με τον αναμενόμενο σχολικό στόχο, ενώ οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν (ατομικά) τον τρόπο κατασκευής της στολής του αστροναύτη, στολή που απαίτησε πολύ

τεχνογνωσία για να κατασκευαστεί. Ο μικρός μαθητής Θαλής μαθαίνει για την επιστήμη από την εγκυκλοπαίδεια, αργότερα ίσως από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή κι ο δάσκαλος “αποδομημένος” από τον κονστρουκτιβισμό δεν παίζει κανένα ρόλο στη μάθηση. Οι μαθητές “αποδομημένοι” θα έρθουν αργότερα στο Γυμνάσιο, για να διδαχθούν Χημεία στο πλαίσιο της “εποικοδόμησης της γνώσης”, όπου η επιστήμη του μικρόκοσμου έχει μετατραπεί σε επιστήμη του μαγειρέματος και του ανακατέματος, σε Χημεία με αλχημιστικές και μυστικιστικές διαστάσεις, εφόσον εκλείπει οποιαδήποτε εξήγηση σε μικροσκοπικό επίπεδο, δηλαδή με την ατομική θεωρία. Και “αποδομημένοι” και αποστεωμένοι οι μαθητές θα δυσκολευτούν με τις Φυσικές Επιστήμες στο Λύκειο, ενώ οι πανεπιστημιακοί αργότερα θα διερωτώνται για το χαμηλό επίπεδο των εισερχόμενων φοιτητών!

Σ’ αυτές τις φιλοσοφικές βάσεις δομούνται οι “σύγχρονες μεταρρυθμίσεις” που βασίζονται στην “έρευνα της Διδακτικής”, δηλαδή στον κονστρουκτιβισμό. Τα προγράμματα σπουδών ανασκευάζονται, η ατομική θεωρία, επειδή αντανακλά την υλιστική θεώρηση του κόσμου, βγαίνει εκτός ύλης, ενώ σύγχρονοι ιδεαλιστές επιστημολόγοι (Chalmers) θεωρούν την ατομική θεωρία εμπόδιο για την ανάπτυξη της επιστήμης. Το ίδιο συμβαίνει με την εξέλιξη: ενώ θα μπορούσε να είναι η βάση του αναλυτικού προγράμματος της Βιολογίας και πάνω σ’ αυτή τη θεώρηση να εξηγηθούν οι νέες ανακαλύψεις της Γενετικής, αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο. Επεισόδια όπως η εξέλιξη, η ατομική θεωρία, δεν χωράνε ή υποβαθμίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία της Χημείας, όπως σημειώνεται στο βιβλίο του καθηγητή της Γ’ Γυμνασίου, πρέπει να ξεφύγει από τις αρχές της επιστήμης! Τα νέα βιβλία που διδάσκονται στην Αυστραλία αναφέρουν: «*Στοιχεία Χημείας: Γη, νερό, αέρας, φωτιά*», δηλαδή τα στοιχεία της Χημείας είναι τα στοιχεία του Αριστοτέλη...

Όσο για την ομοφωνία που ισχυρίζεται ο πρόεδρος της NARST ότι θα φέρει ο κονστρουκτιβισμός στην επιστημονική κοινότητα, ως απάντηση παρατίθεται η κριτική του Αμερικανού καθηγητή Suchting (1992): «*Καταρχάς ένα μεγάλο μέρος του δόγματος γνωστού ως “κονστρουκτιβισμός” ... είναι απλά ακατανόητο. Δεύτερον, μέχρι το σημείο που είναι καταληπτό... είναι απλά μπερδεμένο. Τρίτον, υπάρχει μια πλήρης απουσία*

οποιοδήποτε επιχειρήματος για οποιοσδήποτε θέσεις του που μπορούν να κατανοηθούν... Γενικά, μακριά από τη θεώρηση του τι πραγματικά είναι η “νέα” εποχή στη φιλοσοφία της επιστήμης, ένα ελαφρά διορατικό αυτί μπορεί να ανιχνεύσει τη γνωστή φωνή μιας πραγματικά αρκετά πρωτόγονης, παραδοσιακής υποκειμενιστικής εμπειριοκρατίας με μερικούς αρμονικούς ήχους “διαφορετικής” προέλευσης όπως από τον *Piaget* και τον *Kuhn*». Το ότι είναι ακατανόητος ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί σύμπτωμα ανορθολογισμού, εσωτερικής αντίφασης του ιδεαλισμού, αλλά παράλληλα είναι έντεχνα δυσνόητα διατυπωμένος, για να εγκλωβίζει μέσα στον ιστό της αράχνης ερευνητές και εκπαιδευτικούς.

Η λεπτομερής εξέταση των φιλοσοφικών του βάσεων αναδεικνύει το πόσο “μεταμοντέρνος και σύγχρονος” είναι. Δεν αποφέρει στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης τίποτα περισσότερο από σύγχυση, υποβάθμιση και λανθασμένη αντίληψη για τον κόσμο και όχι τυχαία. Ας θυμηθούμε τη διαφορά του ιδεαλιστικού και του υλιστικού φιλοσοφικού συστήματος όπως διατυπώνεται εύστοχα και λιτά από τον Μαρξ: «*οι φιλόσοφοι ερμήνευαν με διάφορους τρόπους τον κόσμο, το ζήτημα είναι να τον αλλάξουμε*». Κάτω από το μανδύα της “παιδαγωγικής δημοκρατίας” του κονστρουκτιβισμού κρύβεται η αγωνία αποφυγής οποιασδήποτε προσπάθειας αλλαγής του κόσμου. Οι μαθητές “δημοκρατικά” κατασκευάζουν τον “προσωπικό” τους κόσμο για να απομονωθούν σ’ αυτόν συντηρώντας τη καπιταλιστική πραγματικότητα. Αυτή είναι η κυρίαρχη κοσμοθεωρία. Όταν εννοούν οι κονστρουκτιβιστές ότι πρέπει να σκεφτόμαστε, να δρούμε κονστρουκτιβιστικά, εννοούν να σκεπτόμαστε ιδεαλιστικά, να δρούμε ατομικά και έτσι αποδυναμωμένοι να ατενίζουμε παθητικά τον κόσμο, αντί να προσπαθούμε να τον αλλάξουμε. Η πάλη για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης περνά αναγκαστικά και από το φιλοσοφικό επίπεδο. Γιατί στη φιλοσοφία «*κατά κύριο λόγο, γιατί εδώ, όπως στα σπέρματα, όπως στα γονίδια, κρύβονται, χωρίς να έχουν ακόμα αναπτυχθεί, μα αρκετά σαφή, τα πλαίσια και τα σχήματα των μελλοντικών θέσεων (και διαφωνιών) πάνω σε συγκεκριμένα φλέγοντα προβλήματα, τόσο σημερινά, που έχουν ήδη διαμορφωθεί, όσο και μελλοντικά που μόλις αρχίζουν να διαφαίνονται*» (Ιλιένκοφ, 1988)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης, Σ.: 2002δ, *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, No 7, 7-18, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Bettenvourt, A.:1993, The construction of knowledge: A radical constructivist view, in K. Tobin (ed), *The practice of constructivism in Science Education, (Ch. 3)*, American Association for the Advancement of Science Press, Washington, DC.

Cobern, W.:1993, Contextual constructivism: The impact of culture on the learning and the teaching of science, in K. Tobin (ed), *The practice of constructivism in Science Education, (Ch. 4)*, American Association for the Advancement of Science Press, Washington, DC.

Collins, H. M.: 1981, "Stages in the Empirical Programmes of Relativism", *Social Studies of Science*, 11, 3-10.

Driver, R. & Easley, J.:1978, Pupils and Paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science education*, 5, 61-84.

Driver, R. & Oldman, V.:1986, A constructivist approach to curriculum development in science, *Studies in Science Education*, 13, 105-122.

Durkheim, E.: 1972, *Selected Writings*, A. Giddens ed., Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Ένγκελς Φ.: 1878, 2001. *"Η διαλεκτική της φύσης"*, εκδόσεις Σύγχρονη εποχή, Αθήνα.

Ένγκελς, Φ.: 1888, εκδ. 1995, “Ο Λουδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής, γερμανικής φιλοσοφίας”, εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

Fleury, S.C.: 1998, “*Social Studies, Trivial Constructivism, and the Politics of Social Knowledge*”. Στο: M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education*, Cambridge University Press, σσ. 156-172.

Fosnot, K.:1995, Rethinking science education: A defence of Piagetian Constructivism. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(9), 1189-1201.

Geelan, D.R.:1997, Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. *Science & Education*, 6, 15-28.

Gergen, K. J.:1995, From construction in context to reconstruction in education, in L.P. Seffe and G. Gale (eds), *constructivism in Education*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Glaserfeld, E. :1989, Cognition, construction of knowledge and teaching, *Synthese*, 80, 121-140.

Glaserfeld, E.: 1993, Questions and answers about radical constructivism, in K. Tobin, (ed), *The Practice of Constructivism in Science Education*, Dh. 2, American Association for the Advancement of Science Press, Washington, DC.

Glaserfeld, E. von: 1987, “*Construction of Knowledge*”, Intersystems Publications, Salinas CA.

Good, R.:1993, The many forms of constructivism. Editorial. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(9), 1015.

Habermas, J.: 1972, *Knowledge and Human Interests*, (2nd ed.), J.J.Shapito (trans), Heinemann, London.

Habermas, J.:1978, *Legitimation Crisis*, T. McCarthy (trans), Beacon Press, Boston.

Kelly, G.A. :1995, *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York.

Ιλιένκοφ, Ε.: 1988, “Η διαλεκτική του Λένιν και η μεταφυσική του Θετικισμού”, εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή.

Latour, B. & Woolgar, S.: 1986, *Laboratory Life: The social construction of scientific facts*, Sage Publications, London, revised ed.

Λένιν, Β.: “Υλισμός και εμπειριοκριτικισμός”, Άπαντα, τόμος 18., εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή.

Lynch, M., Livingstone, E., Garkinkel, H.: 1983, “Temporal Order in Laboratory Work”. In K.D. Knorr-Cetina & M. Mulkay (Eds), *Science Observed*, Sage Publications, London.

Matthews, M.R.: 1995, *Challenging New Zealand Science Education*, Dunmore Press, Palmerston North.

Matthews, M.R.: 2000, “Constructivism in Science and Mathematics Education”. Στο: D.C. Phillips (ed.), *National Society for the Study of Education, 99th Yearbook*, Chicago, University of Chicago Press, σσ. 162.

Ο’ Loughlin, M.:1992, Rethinking science education: Beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 791-820.

Ο’ Loughlin, M.: 1993, Some further questions for Piagetian constructivists, A reply to Fosnot. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(9), 1203-1207.

- Pépin, Y.: 1998, *“Practical Knowledge and School Knowledge: A Constructivist Representation of Education”*. Στο: M. Larochele, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education*, Cambridge University Press, σσ. 173-192.
- Piaget, J. :1972, *The Principles of Genetic Epistemology*, Basic books, New York.
- Pines, A.L. & West, L.H.T.:1986, Conceptual Understanding and science learning: An interpretation of research within a sources-of-knowledge framework. *Science Education*, 70(5), 583-604.
- Russell, B.: 1948, *“Human knowledge: Its scope and limits”*. New York: Simon & Schuster.
- Solomon, J.: 1987, Social influences on the construction of pupils understanding of science, *Studies in Science Education*, 14, 63-82.
- Solomon, J.: 1994, The rise and the fall of constructivism. *Studies in Science Education*, 23, 1-19.
- Suchting, W.A.: 1992, *“Constructivism Deconstructed”*, *Science & Education*, 1(3), 223-254.
- Taylor, P.C.S.: 1994b, Mythmaking and mythbreaking in the mathematics classrooms national Key centre for school science and mathematics, Curtm University, Perth, WA.
- Taylor, P.C.S. & Camrbell-Williams, M.: 1993, Critical constructivism: Towards a balanced rationality in the high school mathematics classroom, paper presented at the annual meetind of the American Educational Research Organisation, Atlanda, USA.
- Tobin, K.: 1991, *“Constructivist Perspectives on Research in Science Education”*, paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, Wisconsin.

Wheatley, G.H.: 1991, "*Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning*", *Science Education*, **75**(1), 9-22.

Woolgar, S. : 1983, Irony in The Social Study of Science, in K. Knorr-Cetina and M. Mulkay (eds), *Science Observed*, London: Sage, 239-266.

Woolgar, S.: 1986, "On the Alleged Distinction Between Discourse and Praxis", *Social Studies of Science* 16, 309-317.

Yeany, R. H.: 1991, "A Unifying Theme in Science Education?", *NARST News* **33**(2), 1-3.

ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ L. S. VYGOTSKY

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Lev Semjonovitch Vygotsky (1896-1934) έγινε σχετικά πρόσφατα γνωστός στην Ελλάδα από τη μετάφραση των έργων του «*Σκέψη και γλώσσα*» (1993) και «*Νους στην κοινωνία*» (1997)¹. Αν και η θεωρητική του δουλειά θεμελιώνεται τις δεκαετίες του '20 και του '30, οι απόψεις του γίνονται γνωστές στη Δύση στις δεκαετίες του '70 και του '80 και έκτοτε γίνονται πολλές αναφορές στο έργο του. Ο κοινωνιολόγος και ανθρωπολόγος Toulmin χαρακτηρίζει το Βιγκότσκι «Μότσαρτ της Ψυχολογίας» τονίζοντας ότι «*όποιος αμερικανός ψυχολόγος δεν έχει διαβάσει τις απόψεις του Βιγκότσκι δεν μπορεί να είναι ενήμερος σε ότι συμβαίνει σήμερα στο χώρο της Ψυχολογίας*»ⁱ, ενώ ο Bruner τον θεωρεί ως τον μεγαλύτερο θεωρητικό του 20^{ου} αιώναⁱⁱ.

Η επιστημονική αναγνώριση του Βιγκότσκι δε σημαίνει και αποδοχή των απόψεών του. Διεθνώς αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν εκλεκτικιστικά² φράσεις του, προχωρούν σε ιδεολογικοπολιτική 'κάθαρση' και σε φιλοσοφική διαστρέβλωση των θεμελιωδών θέσεων του προκειμένου να θεμελιώσουν ασύμβατες προς το Βιγκότσκι απόψεις. Ενδεικτικό είναι, όπως αναφέρει ο Graham (1972), ότι στην πρώτη αγγλική μετάφραση το 1962 του έργου του «*Σκέψη και γλώσσα*» παραλείπονται οι αναφορές που κάνει ο Βιγκότσκι στους Μαρξ, Ένγκελς και Λένινⁱⁱⁱ. Η διαπίστωση που κάνει ο Graham, το 2000 παραποιείται από τον Gillen^{iv} ο οποίος αντικαθιστά τον Λένιν από τον Πλεχάνοφ!³ Και αυτό γιατί πρέπει να αποφευχθεί και να αποκρυφθεί η οποιαδήποτε σύνδεση των θέσεων του Βιγκότσκι ιδιαίτερα με τον Λένιν, τον ηγέτη της πρώτης νικηφόρας σοσιαλιστικής επανάστασης. Μετά τις διαμαρτυρίες ακολουθεί αναθεωρημένη έκδοση του ίδιου βιβλίου του Βιγκότσκι, που κυκλοφορεί το 1986 όπου επαναφέρονται οι αναφορές. Η επαναφορά των αναφορών του Βιγκότσκι δεν λύνει το

¹ Αποτελεί συλλογή άρθρων

² Εκλεκτικισμός: Η μηχανιστική συνένωση χωρίς αρχές διαφόρων ιδεών, ρευμάτων, τάσεων, απόψεων, πεποιθήσεων, θεωριών. Οι εκλεκτικοί προσπαθούν να συμβιβάσουν τον ιδεαλισμό και τον υλισμό.

³ Συγκεκριμένα στο βιβλίο του Μ. Δαφέρμου: «Πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky» σελ. 15, αναφέρεται: «σημαντικές παραμορφώσεις στη μετάφραση έργων του, στην αγγλική όπου αφαιρέθηκαν οι αναφορές του στον Κ. Μαρξ, Φ. Ένγκελς, G. Plekhanov (Gillen, 2000)

πρόβλημα της διαστρέβλωσης του μεθοδολογικού πυρήνα της θεωρητικοπρακτικής εργασίας του. Οι μελέτες που έχουν δημοσιευθεί αναφορικά με το έργο του ασχολούνται με επιμέρους ζητήματα, χρησιμοποιούν εκλεκτικιστικά απόψεις του, τις συγκολλούν με ιδεαλιστικές αντιλήψεις, για να παραποιήσουν τις θέσεις της μαρξιστικής Ψυχολογίας - της οποίας ο Βιγκότσκι ήταν ένας από του θεμελιωτές- και για να προσδώσουν κύρος σε αδιέξοδες παιδαγωγικές θεωρήσεις όπως τα ρεύματα του “κονστρουκτιβισμού”, της λεγόμενης σχολής των γνωστικών ψυχολόγων, της “γνωσιακής επιστήμης”, της “κριτικής παιδαγωγικής” κλπ.

Η Μαρξιστική Ψυχολογία^v θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια του νεαρού σοσιαλιστικού κράτους στην ΕΣΣΔ μέσα από σκληρή ιδεολογική αντιπαράθεση με τον ιδεαλισμό, με την εκλεκτικιστική αντίληψη ενοποίησης θέσεων ιδεαλιστικών ρευμάτων της Ψυχολογίας με θέσεις του μαρξισμού και με τη μηχανιστική βιολογικοποιημένη προσέγγιση της Ψυχολογίας. Ο Βιγκότσκι^{vi}, εμφανίζεται με άρθρα του στο χώρο της Ψυχολογίας το 1924 και θεμελιώνει τη μαρξιστική Ψυχολογία δίνοντας τη μάχη και στα τρία μέτωπα.

Ο Βιγκότσκι έχει μελετήσει τον Μαρξισμό ως κοσμοθεωρία και ως μέθοδο και προσπαθεί να τον συγκεκριμενοποιήσει στο χώρο της Ψυχολογίας. Τάσσεται ενάντια στον εκλεκτικισμό που συνιστά συρραφή μη συμβατών θέσεων, που οδηγούν σε αδιέξοδους δρόμους. Η μαρξιστική μέθοδος του παρουσιάζεται σε αδημοσίευτες σημειώσεις του: *«Δεν θέλω να ανακαλύψω την ουσία της νόησης συρράπτοντας πολλές παραπομπές. Θέλω αντίθετα, να ανακαλύψω πώς πρέπει να χτιστεί η επιστήμη, και να προσεγγίσω τη μελέτη της νόησης αφού έχω μάθει το σύνολο της μεθόδου του Μαρξ Πολλές προϋποθέσεις είναι αναγκαίες για τη δημιουργία μιας επαρκούς θεωρίας-μεθόδου σύμφωνα με τον γενικά αποδεκτό επιστημονικό τρόπο: χρειάζεται να αποκαλύψουμε την ουσία στην περιοχή των φαινομένων που μελετάμε, τους νόμους σύμφωνα με τους οποίους τα φαινόμενα αλλάζουν, τα ποιοτικά και ποσοτικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και τις αιτίες τους. Είναι αναγκαίο να διατυπώσουμε σαφώς τις κατηγορίες και τις έννοιες που σχετίζονται ιδιαίτερα με αυτά τα φαινόμενα – μ’ άλλα λόγια πρέπει να δημιουργήσουμε το δικό μας **Κεφάλαιο**».*^{vii}

Σε αντίθετη κατεύθυνση κινείται η μεθοδολογία που προτείνεται από τον Πιαζέ: «Τι σημαίνει ερμηνεία ενός ψυχικού φαινομένου; ...δεν γνωρίζει κανείς ποτέ στην Ψυχολογία, αν τα αποτελέσματα είναι αιτίες και αν έχουν τεθεί σωστά τα ερωτήματα .. γι' αυτό πρέπει να αντικατασταθεί η σχέση αιτίου-αιτιατού από τις συναρτησιακές σχέσεις των μαθηματικών ... το φαινόμενο α μπορεί να θεωρηθεί συνάρτηση του β αλλά και το αντίστροφο, χωρίς να στερηθούμε τη δυνατότητα να διατάξουμε κατά τέτοιο τρόπο την ανάπτυξή μας, ώστε να ξεκινάμε από τα φαινόμενα που εμφανίζονται πρώτα και που από γενετικής πλευράς είναι πιο εξηγητικά».⁴ Η σχετικιστική αντίληψη, η άρση της αιτιότητας τον οδηγεί στην αποφυγή διατύπωσης γενικεύσεων και νόμων, στην εστίαση στα γεγονότα, δηλαδή σε μεθοδολογία που είναι ανίκανη να αποκαλύψει την ουσία των φαινομένων της νόησης.

Ο Βιγκότσκι σε ένα από τα πιο σημαντικά έργα του στο «Σκέψη και γλώσσα» εξετάζει ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα της πειραματικής Ψυχολογίας, τη σχέση της νόησης και του λόγου. Η μέθοδος που ακολούθησε συνίσταται στη θεωρητική ανάλυση και γενίκευση του ογκώδους πειραματικού υλικού που είχε συσσωρευτεί στη Ψυχολογία⁵, ενώ ταυτόχρονα ασκούσε κριτική στις διατυπωμένες μέχρι τότε αστικές θεωρίες για την ουσία της νόησης. Ερευνά την **ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών** και ασχολείται αφενός με την ανάπτυξη αυτών κατά τη σχολική ηλικία και αφετέρου με την συγκριτική μελέτη της ανάπτυξης των αυθορμήτων και μη αυθορμήτων εννοιών. Σε αυτό το βιβλίο ασκεί κριτική στο έργο του Πιαζέ. Η κριτική στις θέσεις του Πιαζέ αναδεικνύει την ασυμβατότητα του Βιγκότσκι με τις βασικές θέσεις του ρεύματος του κονστρουκτιβισμού ανεξάρτητα από επιθετικό προσδιορισμό (ατομικός, ψυχολογικός, κοινωνικός, ριζοσπαστικός κλπ κονστρουκτιβισμός)^{viii}.

⁴ Σκέψη και γλώσσα, σ. 68.

⁵ Η μέθοδος του συνίσταται σε μια συγκριτική φυλογενετική και οντογενετική ανάλυση του πειραματικού υλικού που είχε συσσωρευτεί.

ΣΧΕΣΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μέχρι την εποχή της πρώτης σοσιαλιστικής επανάστασης η ψυχολογική σκέψη επηρεάζεται από τα ρεύματα του φροϋδισμού⁶, της φαινομενολογίας⁷, του συμπεριφορισμού⁸, τα οποία σύμφωνα με το Βιγκότσκι αναπαράγουν την κρίση στην Ψυχολογία. Ο Βιγκότσκι διαπιστώνει την έλλειψη ενός ενιαίου συστήματος στην Ψυχολογία, που θα υπερβαίνει την απλή συσσώρευση μεμονωμένων στοιχείων, και τονίζει την αναγκαιότητα θεμελίωσης μιας **επιστήμης της Ψυχολογίας**. Θεωρεί ότι η κρίση στη Ψυχολογία ανάγεται στην ιστορία της και προέκυψε εξαιτίας των αντιφάσεων ανάμεσα στα δεδομένα της επιστήμης και στις θεωρητικές-μεθοδολογικές της βάσεις. Γνωρίζει καλά ότι επιστήμη δεν είναι η απλή συλλογή δεδομένων, ότι η εξήγηση ή μη εξήγηση αυτών εξαρτάται από την κοσμοθεωρία του επιστήμονα. Γι' αυτό και τονίζει ότι, *«η ουσία της κρίσης στην Ψυχολογία συνίσταται στον αγώνα των υλιστικών και ιδεαλιστικών τάσεων, που εδώ συγκρούονται μεταξύ τους με τέτοια οξύτητα και δύναμη, όπως σε καμία άλλη επιστήμη»*.⁹

Οι απόψεις που επικρατούσαν και επικρατούν ακόμα και σήμερα είναι ότι η Ψυχολογία και κατ' επέκταση η Διδακτική είναι φιλοσοφικά ουδέτερες. Αυτό συμβαίνει γιατί οι αστοί επιστήμονες στο χώρο της Ψυχολογίας και Διδακτικής στην προσπάθεια παράκαμψης της σύγκρουσης ιδεαλισμού – υλισμού εστιάζουν στον κύκλο των καθαρών

⁶ Φροϋδισμός: Ο Φρόντ παρουσίασε το ασυνείδητο ως ένα είδος πανίσχυρης δύναμης, ανταγωνιστικής δραστηριότητας της συνείδησης. Η θεωρία του Φρόντ για το ασυνείδητο, επηρέασε αστικές ψυχολογικές σχολές οι οποίες απολυτοποίησαν το ρόλο του αυθόρμητου και ασυνείδητου παράγοντα κατά τη διαδικασία της μάθησης.

⁷ Φαινομενολογία: κατά τον Χούσσερλ είναι η βασική επιστήμη που πραγματεύεται τα φαινόμενα της συνείδησης, στις σχέσεις τους με την πραγματικότητα. Η συνείδηση κατά τον Χούσσερλ είναι υπερβατική, άσχετη από με τον άνθρωπο και τη δράση του μέσα στη φύση και στη κοινωνία. Με τον όρο αντικείμενα δεν θεωρεί τα πραγματικά αντικείμενα, αλλά κάποια ιδεατά ξένα προς τον υλικό κόσμο αντικείμενα.

⁸ Συμπεριφορισμός: γενική θέση του συμπεριφορισμού ως μεθόδου μελέτης του ανθρώπινου ψυχισμού είναι η αντίληψη ότι σκοπός της Ψυχολογίας είναι να μελετά τη συμπεριφορά και όχι τη συνείδηση. Η συνείδηση είναι αδύνατο να παρατηρηθεί άμεσα, η δε συμπεριφορά νοείται ως σύνολο σχέσεων κίνητρο-αντίδραση. Εφόσον η συμπεριφορά στα ζώα πραγματοποιείται ως αποτέλεσμα της δοκιμής και του λάθους, θεώρησε ότι με τον ίδιο τρόπο προκύπτει και η μάθηση στον άνθρωπο, αγνοώντας την ποιοτική διαφορά ανθρώπου – ζώου.

⁹ *Σκέψη και γλώσσα*, σ. 28.

γεγονότων. Το έδαφος της καθαρής εμπειρίας είναι το πλέον ασφαλές για τον Πιαζέ, γι' αυτό αποφεύγει συνειδητά κάθε γενίκευση προκειμένου να οριοθετηθεί η Ψυχολογία από τις περιοχές της Λογικής, της Γνωσιοθεωρίας και της Ιστορίας της Φιλοσοφίας. Ο Claparède προλογίζοντας το βιβλίο του Πιαζέ επισημαίνει ότι «ο Πιαζέ είναι ενήμερος για τα πιο ακανθώδη προβλήματα της γνωσιοθεωρίας. Αλλά όχι μόνο δεν παρασύρεται από παρακινδυνευμένες θεωρήσεις από εξαιρετη γνώση αυτών των διαφορετικών τομέων, αλλά τη χρησιμοποιεί πολύ περισσότερο για να ορίσει τα ακριβή σύνορα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας κρατώντας τον εαυτό του πέρα από τη διαχωριστική γραμμή. Η εργασία του επιστημονική»¹⁰. «Θέλουμε να ακολουθήσουμε απλώς τα γεγονότα βήμα προς βήμα, όπως προέκυψαν από το πείραμα. Ξέρουμε φυσικά ότι το πείραμα καθορίζεται από τις υποθέσεις που κατ' αρχή το προκάλεσαν, αλλά θα περιοριστούμε προσωρινά μόνο στη συζήτηση των γεγονότων»^{ix}, αναφέρει ο Πιαζέ.

Ο Βιγκότσκι ασκεί κριτική σε αυτήν την άποψη γιατί γνωρίζει καλά ότι όποιος ερευνά τα γεγονότα θα πρέπει να τα ερμηνεύσει στο φως της μιας ή της άλλης θεωρίας, επομένως η ερμηνεία είναι στενά συνδεδεμένη με την Φιλοσοφία και ιδιαίτερα στα ζητήματα της εξέλιξης της σκέψης με τα οποία ασχολείται ο Πιαζέ. Γιατί ο Πιαζέ προσπαθεί να αποφύγει τη σύγκρουση ιδεαλιστικών και υλιστικών απόψεων στο χώρο της Ψυχολογίας και περιορίζεται στο στενό κύκλο των γεγονότων; Γιατί θέλει να εμφανίσει ότι η Ψυχολογία δεν έχει καμιά σχέση με την φιλοσοφία; Γιατί, «η απουσία Φιλοσοφίας, όπως διατυπώνει με σαφήνεια ο Βιγκότσκι, είναι ακριβώς συγκεκριμένη Φιλοσοφία. Ο φόβος να δεθεί ο ερευνητής με κάποιο προϋπάρχον φιλοσοφικό σύστημα είναι ενδεικτικό μιας συγκεκριμένης φιλοσοφικής κοσμοθεωρίας»¹¹ και συγκεκριμένα του θετικισμού¹² και των σύγχρονων παρακλαδιών του (νεοθετικισμός, μεταμοντέρνο) που διδάσκουν ότι η Ψυχολογία και γενικά κάθε επιστήμη μπορεί να είναι φιλοσοφικά

¹⁰ ο.π. σ. 67.

¹¹ ο.π. σ. 67.

¹² Θετικισμός: φιλοσοφικό ρεύμα, το οποίο μετεξελίχθηκε σε νεοθετικισμό, θεωρεί ότι η γνώση δεν απεικονίζει μια αντικειμενική οντολογική πραγματικότητα, αλλά αποκλειστικά μια ταξινόμηση και μια οργάνωση ενός κόσμου που κατασκευάζεται από την εμπειρία μας. Θεωρεί ότι η πραγματικότητα δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από την υποκειμενική ατομική ή κοινωνική εμπειρία, με αυτό τον τρόπο επαναδιατυπώνει τη γνώριμη στους υλιστές βασική θέση του υποκειμενικού ιδεαλισμού: «δεν υπάρχει πραγματικότητα ανεξάρτητη από τη νόηση» γι' αυτό και κατατάσσεται ανεπιφύλακτα στο χώρο του ιδεαλισμού.

ουδέτερη. Η ιστορία έχει δείξει ότι όποιος προσπαθεί να παρακάμψει τη διαφορά ιδεαλισμού – υλισμού ή να κρατήσει ίσες αποστάσεις στην πράξη συμπορεύεται με τον ιδεαλισμό και τον θεμελιώνει. Άλλωστε η παραμονή στα γεγονότα, η απλή συλλογή πειραματικών δεδομένων, η απροθυμία γενίκευσης και διατύπωσης νόμων για να μην αγγιχτούν τα 'όρια' με τη Φιλοσοφία, είναι η γνώριμη μεθοδολογία του θετικισμού, που συνιστά παράγοντα καθυστέρησης της θεμελίωσης της επιστήμης της Ψυχολογίας.

Η μαρξιστική Ψυχολογία, βασισμένη στις θέσεις του διαλεκτικού-ιστορικού υλισμού, για το είναι και τη συνείδηση, για τη φύση και τις δυνατότητες της γνώσης, τους όρους εγκυρότητας και γνησιότητας της γνώσης, την επιβεβαίωση της αλήθειας από την πράξη, για τη σχέση των γνώσεών μας με την πραγματικότητα, είναι η επιστήμη, που εξετάζει τη σχέση του υποκειμένου και του αντικειμένου, με σκοπό να αποκαλύψει την ουσία του ανθρώπινου ψυχισμού και να ανακαλύψει τους αντικειμενικούς νόμους ανάπτυξής του.

ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι αστοί ερευνητές συνήθως εξετάζουν ξεχωριστά το ζήτημα της Οντολογίας από τη Γνωσιολογία. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι το ζήτημα της ύπαρξης ή όχι της πραγματικότητας ανεξάρτητα από τη νόηση είναι μεταφυσικό ζήτημα, δεν μπορούμε να το 'αποδείξουμε' και προχωρούν κατευθείαν σε γνωσιολογικά ζητήματα αναφορικά με τη δυνατότητα γνώσης της πραγματικότητας ή παρακάμπτουν και γνωσιολογικά ζητήματα και ασχολούνται μόνο με ζητήματα μεθοδολογίας της επιστήμης. Για τη μαρξιστική φιλοσοφία δεν υπάρχει ούτε 'καθαρή οντολογία', ούτε 'καθαρή γνωσιολογία' και συνεπώς δεν υπάρχει 'καθαρή' μέθοδος. Σε κάθε πρόβλημα οι οντολογικές και γνωσιολογικές πλευρές εξετάζονται σε ενότητα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ένγκελς: *«οι φιλόσοφοι χωρίστηκαν σε δύο μεγάλα στρατόπεδα ανάλογα με τον τρόπο που απαντούσαν .. στο ζήτημα της σχέσης της νόησης με το Είναι. Εκείνοι που ισχυρίζονταν ότι το πνεύμα υπήρχε πριν από τη φύση .. αποτέλεσαν το ρεύμα του ιδεαλισμού. Οι άλλοι που θεωρούσαν τη φύση σαν πρωταρχικό, ανήκουν στις διάφορες σχολές του υλισμού... Το ζήτημα της σχέσης της νόησης με το Είναι έχει ακόμα και μια άλλη πλευρά: ποια η σχέση των σκέψεών μας με τον κόσμο; Είναι σε θέση η νόησή μας να γνωρίσει τον πραγματικό κόσμο; Μπορούμε άραγε με τις παραστάσεις μας και τις έννοιές μας για τον πραγματικό κόσμο να συνθέσουμε ένα σωστό αντικαθρέφτισμα της πραγματικότητας;»*¹³ Αν κάποιος θεωρεί ότι δεν υπάρχει η πραγματικότητα ανεξάρτητα από τη νόηση ή ότι δεν τον ενδιαφέρει το ζήτημα της ύπαρξης της πραγματικότητας, τότε οδηγείται στη θέση ότι ρόλος της επιστήμης δεν είναι η ανακάλυψη των μορφών και του τρόπου λειτουργίας της πραγματικότητας, αλλά ο ρόλος της επιστήμης υποβαθμίζεται στη θεώρηση χρήσιμων βιώσιμων τρόπων για τον τρόπο που λειτουργεί η

¹³ Ένγκελς, Φ. (1995), *Ο Λουδοβίκος Φόιρεμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*, εκδόσεις σύγχρονη εποχή, Αθήνα

πραγματικότητα, ή στη λογική ανάλυση της γλώσσας μέσα από την οποία κατασκευάζεται ο κόσμος (νεοθετικισμός)¹⁴.

Υπάρχει αδιάρρηκτη σχέση ανάμεσα στη Ψυχολογία και στη Φιλοσοφία ακόμα και στα ρεύματα εκείνα που έχουν αναλάβει να οριοθετήσουν τη Φιλοσοφία από κάθε Επιστήμη στο όνομα της κάθαρσης της Επιστήμης. Στη συνέχεια πρόκειται να αναδειχθούν οι βασικές οντολογικές και γνωσιολογικές θέσεις του Βιγκότσκι σε αντιπαράθεση με τις θέσεις του κονστρουκτιβισμού, για να αποδειχθεί ότι αυτό το ρεύμα της Ψυχολογίας και της Διδακτικής δεν είναι ουδέτερο φιλοσοφικά, ότι θεμελιώνεται στη βάση του ιδεαλισμού, επομένως με σαφήνεια και διακρίσιμότητα οριοθετείται από την μαρξιστική Ψυχολογία, Διδακτική και Παιδαγωγική και κατά συνέπεια από τον Βιγκότσκι. Η έλλειψη στη Δύση ουσιαστικών μελετών σχετικά με τις θεμελιώδεις μαρξιστικές θέσεις του Βιγκότσκι είναι εσκεμμένη. Η απόκρυψη ή παραποίηση, δημιουργεί συγχύσεις στους ερευνητές ώστε να εγκλωβιστούν σε αδιέξοδα ιδεαλιστικά ρεύματα. Η ανάδειξη των οντολογικών και γνωσιολογικών θέσεων του Βιγκότσκι γίνεται μέσα από τις θέσεις του για τη σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο, δηλαδή τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα. Γιατί το ζήτημα **του ρόλου της πραγματικότητας και της πράξης** στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού είναι σημαντικό στην οριοθέτηση του Μαρξισμού με τα άλλα φιλοσοφικά ρεύματα στο χώρο της Ψυχολογίας.

«Σε μια πραγματική κατάσταση η σκέψη και ο λόγος του παιδιού είναι συνδεδεμένη με την πρακτική δραστηριότητα, τα αντικείμενα επηρεάζουν καθ' ολοκληρία τη διάνοια του παιδιού. Τα αντικείμενα είναι η πραγματικότητα, αλλά όχι μια πραγματικότητα παθητικά ανακλασμένη από τις αισθητήριες αντιλήψεις, αλλά μια

¹⁴ Ο νεοθετικισμός αντιπαράθετοντας την επιστήμη στη φιλοσοφία πιστεύει ότι μοναδική εφικτή γνώση είναι μόνο η ειδική επιστημονική γνώση. Αρνείται να θέσει το πρόβλημα για τη σχέση της ύλης και συνείδησης και με τον τρόπο αυτό θεωρεί ότι καταργεί τη μεταφυσική, την αντιπαράθεση ιδεαλισμού και υλισμού, ενώ συνεχίζει την παράδοση του υποκειμενικού-ιδεαλιστικού εμπειρισμού και της φαινομενολογίας. Σε διάκριση από τον Χιούμ και το θετικισμό του 19^{ου} αιώνα δεν προσανατολίζεται όμως στη μελέτη των γνωστικών διαδικασιών στη Ψυχολογία αλλά στις μορφές της γλώσσας και επιχειρεί να πραγματοποιήσει την ανάλυση της γνώσης μέσα από τη δυνατότητα να εκφραστεί αυτή η γνώση με τη γλώσσα –λογική ανάλυση της γλώσσας της επιστήμης-.

πραγματικότητα, με την οποία αυτό έρχεται σε επαφή στην πορεία της πρακτικής του δραστηριότητας», αναφέρει ο Βιγκότσκι.¹⁵

Αντίθετα το ρεύμα του κονστρουκτιβισμού, που κινείται στη νεοθετικιστική κατεύθυνση, θεωρεί ότι τα αντικείμενα δεν επηρεάζουν τη σκέψη του παιδιού, γιατί, όπως αναφέρει ο Πιαζέ, «δεν μπορούν από μόνα τους τα πράγματα να οδηγήσουν τη διάνοια στην ανάγκη μιας επαλήθευσης, αφού τα ίδια τα πράγματα διαμορφώνονται από την διάνοια».^x Χωρίς να παραβλεφθεί ο ρόλος της νόησης στη διαμόρφωση της γνώσης δεν μπορεί να μη τονιστεί ότι σε αυτό το σημείο εκφράζεται με σαφήνεια η θέση του υποκειμενικού ιδεαλισμού: η πραγματικότητα κατασκευάζεται από τη νόηση, όταν αναφέρεται ότι τα πράγματα διαμορφώνονται από τη νόηση. Άρα πρωτεύων είναι η νόηση και η πραγματικότητα είναι παράγωγο της. Αυτή είναι η βασική θέση του ιδεαλισμού. Αντίθετα για τον Μαρξισμό είναι θεμελιώδης και αδιαπραγμάτευτη η θέση ότι: η ύλη είναι το πρωτεύον και η νόηση παράγωγο, χωρίς να παραβλέπει την ενότητά τους.

Παρόμοιες 'ουδέτερες' φιλοσοφικές θέσεις εκφράζονται και από άλλους υποστηρικτές του κονστρουκτιβισμού όπως «η λειτουργία της γνώσης ...εξυπηρετεί την οργάνωση του εμπειρικού κόσμου και όχι την ανακάλυψη της οντολογικής πραγματικότητας»^{xi}, «...Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός αναπτύσσει μια θεωρία της γνώσης, στην οποία η γνώση δεν απεικονίζει μια 'αντικειμενική' οντολογική πραγματικότητα, αλλά αποκλειστικά μια ταξινόμηση και μια οργάνωση ενός κόσμου, που συνίσταται από την εμπειρία μας...»^{xii}, «... ο κονστρουκτιβισμός, είναι όπως ο ιδεαλισμός, υποστηρίζει ότι είμαστε γνωστικά απομονωμένοι από την πραγματικότητα της φύσης...»^{xiii}, «η επιστημονική γνώση γεννιέται στο κοινωνικό παρά στο φυσικό κόσμο»^{xiv}, «οι πλανήτες είναι πολιτισμικά αντικείμενα»^{xv}, «η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσο της συζήτησης»^{xvi} κλπ.

Αν δεν υπάρχει η πραγματικότητα, τότε δεν υπάρχει και η σχέση του παιδιού με αυτή την πραγματικότητα. Στην ουσία απουσιάζει ή υποβαθμίζεται η πρακτική δραστηριότητα του παιδιού με την πραγματικότητα. Αλλά αν δεν παίζει ρόλο η

¹⁵ Σκέψη και γλώσσα, σ. 65

πραγματικότητα στη διαμόρφωση της σκέψης του παιδιού τότε ποιος είναι ο παράγοντας της διαμόρφωσης της σκέψης του; «*Η κοινωνικοποίηση της παιδικής σκέψης εξετάζεται από τον Πιαζέ εκτός της πρακτικής, αποκομμένη από την πραγματικότητα. Η γνώση της αλήθειας και οι λογικές μορφές, με τη βοήθεια των οποίων είναι δυνατή αυτή η γνώση, δημιουργούνται κατ' αυτόν όχι στη διαδικασία της πρακτικής οικειοποίησης της πραγματικότητας, αλλά στη διαδικασία προσαρμογής μιας σκέψης με μια άλλη. Η αλήθεια είναι η κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία –επαναλαμβάνοντας ο Πιαζέ με άλλον τρόπο τη θέση του Μπογκντάνοφ-, γι' αυτό το λόγο η πραγματικότητα δεν δίνει παρωθήσεις στη νόηση του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Η πραγματικότητα μορφοποιείται η ίδια μέσω της νόησης.*»^{xvii}.

Σε αυτή τη θέση του Πιαζέ, να συναχθεί η λογική σκέψη του παιδιού και η εξέλιξή του χωρίς την προσανατολισμένη προς την ανακάλυψη της πραγματικότητας πρακτική του παιδιού, βασίζεται όλο το θεωρητικό οικοδόμημα του κονστρουκτιβισμού ανεξάρτητα επιθετικής ονοματολογίας (ριζοσπαστικός ή κοινωνικός ή κοινωνιολογικός, κ.α. κονστρουκτιβισμός).

Οι αντιλήψεις ότι «*η αλήθεια είναι η κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία, η γνώση δημιουργείται στη διαδικασία προσαρμογής μιας σκέψης με μια άλλη*» συνιστούν θέσεις του υποκειμενικού ιδεαλισμού μόνο που εδώ ο κόσμος δεν είναι απλά παράγωγο της σκέψης **μου** αλλά της σκέψης **μας**. Αντίθετα ο υλισμός θεωρεί ότι «*η κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία των ανθρώπων είναι το παράγωγο του φυσικού κόσμου, αποτέλεσμα της μακρόχρονης εξέλιξής του, της εξέλιξης από την κατάσταση εκείνη του φυσικού κόσμου, όπου δεν υπήρχαν και δεν μπορούσαν να υπάρξουν ούτε κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία, ούτε ζωντανά όντα*»^{xviii}. Η αντίληψη ότι η αλήθεια είναι η κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία οδηγεί στην αντίληψη ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια. Η άρνηση της αντικειμενικής αλήθειας οδηγεί στον αγνωστικισμό και υποκειμενισμό. Αν θεωρήσει κάποιος ότι αλήθεια είναι η κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία, τότε μήπως θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι και η θρησκεία ως κοινωνικά οργανωμένη εμπειρία συνιστά αλήθεια, άρα ότι είναι ισοδύναμη με την επιστήμη; Αντίθετα αν θεωρήσουμε ότι οι επιστήμες αντανakλώντας τον εξωτερικό κόσμο στην

ανθρώπινη νόηση είναι οι μόνες ικανές να μας δώσουν την αντικειμενική αλήθεια τότε κλείνει η πόρτα στη θρησκεία, τότε μόνο δεν μπορεί να εξισωθεί το επιστημονικό με το αντιεπιστημονικό. Εξάλλου, *«το ζήτημα, αν η ανθρώπινη νόηση μπορεί να κατακτήσει την αντικειμενική αλήθεια δεν είναι ζήτημα θεωρίας, είναι πρακτικό ζήτημα. Στην πράξη πρέπει ο άνθρωπος να αποδείξει την αλήθεια, το εντεύθεν της νόησης του»*,^{xix} όπως αναφέρει ο Μαρξ στη δεύτερη θέση για την Φόουερμαχ.

Αυτές οι αντιλήψεις, που θεωρούν ότι η υλική πραγματικότητα –το είναι- δεν παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της σκέψης του παιδιού, έχουν οδηγήσει στην υποβάθμιση των πρακτικών δραστηριοτήτων στη τάξη και στην υποκατάστασή τους από δραστηριότητες που αναζητούν την αλήθεια μέσα από τη συζήτηση στις ομάδες, μέσα από τη διαδικασία προσαρμογής της μιας σκέψης σε μια άλλη, στην αντικατάσταση πραγματικών καταστάσεων από εξωραϊσμένες περιγραφές, στη διάχυση της θρησκείας στην επιστήμη, στην ενοποίηση επιστημονικού αντιεπιστημονικού.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΗΣ

Η θεωρία της αντανάκλασης συνιστά τη θεωρία της γνώσης του διαλεκτικού υλισμού. *«Η υλιστική θεωρία, αναφέρει ο Λένιν, η θεωρία της αντανάκλασης των αντικειμένων από τη σκέψη, περιλαμβάνει τις βασικές θέσεις: τα πράγματα υπάρχουν ανεξάρτητα από τη νόηση, οι αντιλήψεις μας και οι παραστάσεις μας είναι είδωλα των πραγμάτων, εικόνες του εξωτερικού κόσμου..., η μετάβαση είναι από τα πράγματα, στα αισθήματα και στη σκέψη... επομένως δεν μπορεί να υπάρχει σκέψη ανεξάρτητα από το πράγμα η γνωσιοθεωρία του υλισμού λαμβάνει κατηγορηματικά την ύπαρξη του εξωτερικού κόσμου ανεξάρτητα από τη νόηση και την αντανάκλασή του στη συνείδηση του ανθρώπου»^{xx}.*

Ο Βιγκότσκι επεξεργάστηκε και συγκεκριμενοποίησε τη θεωρία της αντανάκλασης, δίνοντας απαντήσεις σε προβλήματα όπως της σχέσης αίσθησης-σκέψης, υποκειμένου-αντικειμένου, θεμελιώνοντας με αυτό τον τρόπο την μαρξιστική Ψυχολογία. Η βασική του μεθοδολογική αρχή, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα ρεύματα της Ψυχολογίας που χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο ανάλυσης σε στοιχεία, είναι η διερεύνηση της ουσίας της συνείδησης (νόησης) με βάση τη στοιχειώδη ενότητα και ως τέτοια θεώρησε την *έννοια*. Η έννοια στη συνείδηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, ο Φόουερμπαχ είναι αδύνατη για κάθε ξεχωριστό άνθρωπο και δυνατή για δύο, είναι η αμεσότερη έκφραση της ιστορικής συνείδησης. Η συνείδηση αντανακλάται στην έννοια όπως ο ήλιος σε μια σταγόνα νερού. Η έννοια συμπεριφέρεται προς τη συνείδηση όπως ο μικρός κόσμος προς το μεγάλο, όπως το ζωντανό κύτταρο προς τον οργανισμό, όπως το άτομο προς τον κόσμο. Από αυτή την άποψη η έννοια είναι ο μικρόκοσμος της συνείδησης.

«Γιατί, σύμφωνα με τον Βιγκότσκι, στην (σημασία της λέξης) είναι ριζωμένη η στοιχειώδης ενότητα που ονομάζεται γλωσσικά αρθρωμένη νόηση. Μια λέξη δεν αναφέρεται ποτέ σε ένα μεμονωμένο αντικείμενο αλλά σε μια ολόκληρη ομάδα ή σε

κατηγορία αντικειμένων. Κατά συνέπεια μια λέξη αποτελεί μια έμμεση γενίκευση, ήδη λοιπόν κάθε λέξη γενικεύει. Ωστόσο η γενίκευση είναι σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό μια δεμένη με την έννοια πράξη της σκέψης, η οποία αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα εντελώς διαφορετικά από ότι αυτή αναπαράγεται από τις αισθήσεις και τις άμεσες αισθητηριακές αντιλήψεις. Η αντίληψη του διαλεκτικού άλματος από την αίσθηση στη σκέψη σημαίνει ότι η νόηση αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα κατά τρόπο ποιοτικά διαφορετικό από ότι η άμεση αίσθηση». ¹⁶

Όμως «η κατασκευή μιας έννοιας, δεν είναι μια απλή, άμεση, νεκρή σαν αντικατοπτρισμός πράξη, αλλά μια πράξη πολύπλοκη, όλο ζιγκ-ζαγκ, που περικλείει μέσα της τη δυνατότητα να αποκοπεί η φαντασία από την πραγματικότητα... γιατί ακόμα και η απλοϊκότερη γενίκευση, -η έννοια τραπέζι-, κρύβει ένα κομμάτι φαντασίας, λέει ο Λένιν». ¹⁷ Κάνοντας αναφορά στη θέση αυτή του Λένιν, ο Βιγκότσκι συμπληρώνει ότι, «η ιδέα, ότι η φαντασία και η σκέψη στην εξέλιξή τους αποτελούν αντιθέσεις, των οποίων η ενότητα εμπεριέχεται στην πρώτη γενίκευση, δεν μπορεί να εκφραστεί καθαρότερα. Αυτή η υπόδειξη της ενότητας των αντιθέτων και της αντίφασης τους, σύμφωνα με την οποία κάθε γενίκευση από τη μια σημαίνει αποκοπή από τη ζωή και από την άλλη την σωστότερη αντανάκλαση ακριβώς αυτής της ζωής». Επομένως η **θεωρία της αντανάκλασης** δεν ταυτίζει την έννοια με το αντικείμενο, γιατί τότε θα παράβλεπε τις διαδικασίες της γενίκευσης και της συναναστροφής, αλλά ούτε αποκόπτει την έννοια από το υλικό αντικείμενο από την υλική πραγματικότητα. (Έννοια ως ενότητα ειδικού – γενικού)

Αντίθετα ο Πιαζέ και άλλες 'σύγχρονες' αντιλήψεις θεωρούν ότι τα αντικείμενα δεν επηρεάζουν τη νόηση του παιδιού. «Όμως τα αντικείμενα είναι η πραγματικότητα, αναφέρει ο Βιγκότσκι, αλλά όχι μια πραγματικότητα παθητικά ανακλασμένη από τις αισθητήριες αντιλήψεις του παιδιού, αλλά μια πραγματικότητα με την οποία έρχεται σε επαφή στην πορεία της πρακτικής δραστηριότητας... Η σκέψη θεωρείται από τον Πιαζέ σαν δραστηριότητα αποκομμένη από την πραγματικότητα. Μια όμως που η γνώση και η

¹⁶ ο.π. σ. 20

¹⁷ ο.π. σ. 68

αντανάκλαση είναι οι κύριες λειτουργίες της σκέψης, τότε αυτή θεωρούμενη έξω από την πραγματικότητα, μεταβάλλεται σε μια κίνηση φαντασμάτων, σε μια παρέλαση από νεκρές φαντασίες, σε ένα κυκλικό χορό σκιών και όχι σε μια γεμάτη περιεχόμενο εμπράγματα σκέψη του παιδιού»¹⁸.

Για τον Βιγκότσκι, η σημασία της λέξης, για παράδειγμα τραπέζι, στη γενίκευσή της συνιστά μια νοητική πράξη. Η σημασία, συνιστά το ενοποιητικό κομμάτι της λέξης, ανήκει και στη νόηση και στη γλώσσα. Μια λέξη χωρίς σημασία είναι απλός ήχος, δεν ανήκει στη γλώσσα. Η έννοια είναι ταυτόχρονα και γλώσσα και νόηση, γιατί συνιστά την επιμέρους μονάδα της *γλωσσικά αρθρωμένης σκέψης*. Η γλώσσα ενσωματώνει μέσα της τόσο τη λειτουργία της επικοινωνίας όσο και τη λειτουργία της νόησης. Γιατί, *η επικοινωνία που βασίζεται στην ορθολογική γλώσσα και στη συνειδητή απόδοση μιας σκέψης ή βιωμάτων, αποτελεί πάντα ένα σύστημα μέσων, του οποίου πρότυπο είναι η ανθρώπινη γλώσσα, η οποία προέκυψε από την ανάγκη συνεννόησης στην εργασία ...η επικοινωνία προϋποθέτει αναγκαστικά μια γενίκευση και έτσι την ανάγκη της σημασίας των λέξεων. Κατά συνέπεια οι ανώτερες μορφές επικοινωνίας είναι δυνατές μόνο όταν ο άνθρωπος σκεπτόμενος αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα γενικεύοντάς την.* Γι' αυτό και στην έννοια αντανακλάται όχι μόνο η ενότητα νόησης και γλώσσας, αλλά η ενότητα της γενίκευσης και της συναναστροφής και η ενότητα της επικοινωνίας και της σκέψης. Γιατί μόνο τότε μπορεί να κατανοηθεί *η πραγματική συνάφεια ανάμεσα στην ανάπτυξη της παιδικής νόησης και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, όταν μάθουμε να βλέπουμε την ενότητα συναναστροφής και γενίκευσης»*.¹⁹ Αυτή τη θέση διαστρεβλώνει ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ο οποίος απολυτοποιεί τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και δεν βλέπει τη γλώσσα ως εμπράγματα σκέψη.

Στις θεωρητικές αναλύσεις των “κοινωνικών κονστρουκτιβιστών”, οι οποίοι **φαντάζονται** ότι θεμελιώνουν τη θεωρία τους στο Βιγκότσκι, αποκρύπτονται οι οντολογικές και γνωσιολογικές θέσεις του και δεν γίνεται καμία αναφορά στη θεωρία της αντανάκλασης. Πώς θεμελιώνουν τη θεωρία τους οι κονστρουκτιβιστές στο

¹⁸ ο.π. σ.65

¹⁹ ο.π. σ. 23

Βιγκότσκι; Χρησιμοποιούν εκλεκτικά φράσεις του και προσπαθούν να τις συνδυάσουν με ιδεαλιστικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα «η πρακτική δραστηριότητα με την πραγματικότητα [βαφτίζεται] χρήση εξωτερικών βοηθημάτων», «το παιδί αντιλαμβάνεται το κόσμο όχι μέσα από το μάτια του αλλά μέσα από το λόγο»²⁰, ενώ γενικά παραφράζεται ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας, για να υπερτιμηθεί η επικοινωνιακή της διάσταση και να υποβαθμιστεί η λειτουργία της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης.

²⁰ Vygotsky, L.S. (2000), *Νους στη κοινωνία*, επ. Μπίμπου Α. και Βοσνιάδου Σ., εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ²¹ ΑΥΘΟΡΜΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Ο Βιγκότσκι αναδεικνύει την αναγκαιότητα διερεύνησης του τρόπου ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών στη σχολική ηλικία, γιατί θεωρεί ότι η έρευνα της ανάπτυξης επιστημονικών εννοιών²² φανερώνει τις νομοτέλειες του σχηματισμού των εννοιών γενικά. Ως επιστημονικές έννοιες θεωρεί αυτές που διαμορφώνονται κατά τη μύηση του παιδιού σε ένα καθορισμένο σύστημα επιστημονικών γνώσεων. Αντίθετα αυθόρμητες έννοιες θεωρεί τις καθημερινές έννοιες που δεν διαμορφώνονται στην εκπαίδευση, αλλά στη διαδικασία πρακτικής δραστηριότητας και της άμεσης επαφής του παιδιού με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του.

Παρατηρεί ότι, παρόλο που το πρόβλημα της ανάπτυξης επιστημονικών εννοιών συνιστά καίριο ζήτημα στην έρευνα της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού, οι ερευνητικές εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί εκπλήσσουν για την ένδειά τους. Τα συμπεράσματα των μέχρι τότε ερευνών είτε αρνούνται τη διαδικασία εσωτερικής εξέλιξης των οικειοποιημένων στο σχολείο επιστημονικών εννοιών, είτε θεωρούν ότι η εξέλιξη των επιστημονικών εννοιών δεν διαφοροποιείται από εκείνη των αυθορμητών (καθημερινών) εννοιών. Τα πορίσματα των ερευνών²³ του Σιφ^{xxi} και άλλων συνεργατών^{xxii} του Βιγκότσκι **καταρρίπτουν** τις αντιλήψεις ότι: α) οι επιστημονικές έννοιες και οι καθημερινές έννοιες αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο και β) οι επιστημονικές έννοιες δεν αναπτύσσονται κατά την εκπαίδευση. Αυτές οι αντιλήψεις κυριαρχούσαν στο χώρο της Ψυχολογίας δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές στην

²¹ Χρησιμοποιούμε τον όρο **ανάπτυξη** για τη μαρξιστική Ψυχολογία σε αντιπαράθεση με τον όρο **εξέλιξη** που χρησιμοποιείται από αστούς επιστήμονες. Με τον όρο ανάπτυξη της έννοιας, της σκέψης εννοούμε τη μετάβαση από ένα επίπεδο γενίκευσης σε ποιοτικά ανώτερο επίπεδο γενίκευσης. Η ανάπτυξη θεωρείται ως σπειροειδής αλματώδης, όχι γραμμική, πορεία από το απλό στο πιο σύνθετο, ως αντιφατική κίνηση όπου η πρόοδος συνυπάρχει με την αντίδραση. Οι αστοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο εξέλιξη ή και πολλές φορές τον όρο ανάπτυξη (με διαφορετική έννοια από τη μαρξιστική). Με τους όρους αυτούς θεωρούν ότι η εξέλιξη της σκέψης του παιδιού είναι μια γραμμική συσσωρευτική διαδικασία κατά την οποία αντικαθίσταται η σκέψη του παιδιού από τη σκέψη του ενήλικου μέσα από την προσαρμογή της μιας σκέψης σε μια άλλη.

²² γνήσιων εννοιών ιεραρχημένων σε ένα επιστημονικά οργανωμένο σύστημα

²³ Σε έρευνα που πραγματοποιεί ο Σ.Ι. Σιφ διερευνάται συγκριτικά η ανάπτυξη των επιστημονικών και καθημερινών εννοιών και η πορεία ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών.

εκπαίδευση. Ας σημειωθεί ότι παρόμοιες αντιλήψεις κυριαρχούν και σήμερα στο χώρο της Ψυχολογίας και της Διδακτικής.

Η έννοια, αναφέρει ο Βιγκότσκι, δεν συνιστά μια ολότητα συνειρμικής σύνδεσης ούτε μια αυτόματη διανοητική ικανότητα, αλλά μια πολύπλοκη και γνήσια νοητική πράξη, που δεν είναι οικειοποιήσιμη με απλή αποστήθιση, αλλά απαιτεί απαραίτητα την ανύψωση της παιδικής σκέψης σε ανώτερη βαθμίδα, κατά την εσωτερική της εξέλιξη, ώστε να παραχθεί η έννοια. Η έρευνα έδειξε ότι η έννοια σε κάθε βαθμίδα ανάπτυξης αποτελεί από ψυχολογική πλευρά μια πράξη *γενίκευσης*. Οι έννοιες που ψυχολογικά εμφανίζονται ως σημασιές λέξεων, αναπτύσσονται και η ουσία της ανάπτυξης συνιστά μετάβαση από ένα επίπεδο γενίκευσης σε ένα άλλο. Αυτή η διαδικασία εξέλιξης των εννοιών ή των σημασιών των λέξεων απαιτεί την ανάπτυξη μιας ολόκληρης σειράς λειτουργιών όπως της θεληματικής προσοχής, της λογικής μνήμης, της αφαίρεσης, της σύγκρισης και της διαφοροποίησης που είναι εξαιρετικά πολύπλοκες ψυχολογικές διαδικασίες και δεν μπορούν να μαθευτούν και να αποκτηθούν σε έτοιμη μορφή.

Εξάλλου τα πορίσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από το Βιγκότσκι και τους συνεργάτες του δείχνουν ότι οι επιστημονικές έννοιες ακολουθούν ιδιαίτερη πορεία ανάπτυξης από ότι οι καθημερινές (αυθόρμητες) έννοιες. Αυτή η πορεία καθορίζεται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη της επιστημονικής έννοιας πραγματοποιείται στις συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά τη συστηματική συνεργασία του παιδαγωγού με το παιδί, παρουσιάζεται ως πρωταρχικός λεκτικός ορισμός και προχωρά από το γενικό προς το συγκεκριμένο, ενώ οι καθημερινές έννοιες, ακολουθούν αντίθετο δρόμο, ανεβαίνουν προς τις γενικεύσεις. Από αυτή την άποψη οι πορείες εξέλιξης επιστημονικών και καθημερινών εννοιών είναι διαφορετικές. Ο βαθμός ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών ανοίγει το δρόμο των πλησιέστερων δυνατοτήτων ανάπτυξης των καθημερινών εννοιών. Η αδυναμία των καθημερινών εννοιών εκφράζεται στην αδυναμία αφαίρεσης, στον αυθαίρετο χειρισμό τους και στη λαθεμένη χρήση τους.

Ο Βιγκότσκι διαπιστώνει ότι η έρευνα που πραγματοποιούν αστοί επιστήμονες εστιάζει τις καθημερινές έννοιες. Ο Πιαζέ για παράδειγμα αντιμετωπίζει χωριστά τις παραστάσεις του παιδιού για την πραγματικότητα, στις οποίες θεωρεί ότι παίζει

καθοριστικό ρόλο η ίδια η παιδική σκέψη (αυθόρμητες παραστάσεις), από αυτές που δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία. Ο Πιαζέ διαπράττει, σύμφωνα με τον Βιγκότσκι, **τρία βασικά μεθοδολογικά λάθη:**

A) Θεωρεί ότι μόνο οι αυθόρμητες έννοιες του παιδιού μπορούν να αναδείξουν στοιχεία για την ιδιομορφία της παιδικής σκέψης, γιατί οι μη αυθόρμητες αντικατοπτρίζουν το βαθμό οικειοποίησης των σκέψεων των ενηλίκων. Στην ουσία παραβλέπει τη διαδικασία της γενίκευσης που πραγματοποιεί ο μαθητής κατά την εκμάθηση μιας έννοιας.

B) Θεωρώντας οι μη αυθόρμητες έννοιες δεν αντικατοπτρίζουν την παιδική σκέψη τότε αποκλείεται οποιαδήποτε αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εννοιών (επιστημονικές – αυθόρμητες). Στην ουσία βλέπει το διαχωρισμό και όχι τη σύνδεση, με αποτέλεσμα να περιγράφει την εξέλιξη των εννοιών ως μια εξέλιξη διαμορφωμένη μηχανικά από δύο μεμονωμένες διαδικασίες που δεν έχουν τίποτα κοινό μεταξύ τους.

Γ) Μια κύρια μορφή σχηματισμού των μη αυθόρμητων εννοιών είναι η διδασκαλία, που συντελεί στην προοδευτική κοινωνικοποίηση²⁴ της παιδικής σκέψης, θεωρεί ο Πιαζέ. Από τη μια αμφισβητείται κάθε σημασία της γνώσης της εσωτερικής ανάπτυξης της παιδικής σκέψης για την ερμηνεία της κοινωνικοποίησης του κατά τη διδασκαλία, από την άλλη η κοινωνικοποίηση της παιδικής σκέψης που εμφανίζεται κατά τη διδασκαλία δε σχετίζεται με την εσωτερική εξέλιξη των παραστάσεων και εννοιών του παιδιού. Η διδασκαλία θεωρείται στείρα εξωτερική διαδικασία που βρίσκεται σε συνεχή ανταγωνισμό με την παιδική σκέψη.

Αυτές οι αντιλήψεις έχουν επηρεάσει τις κοστρουκτιβιστικές έρευνες μέχρι και σήμερα και δημιουργούν διδακτικά αδιέξοδα στη σχολική πρακτική.

Η θεωρητική πλευρά αυτών των αντιφάσεων οφείλεται στην ιδεαλιστική θεμελίωση των αστικών ρευμάτων, στη βιολογικοποίηση του χαρακτήρα της γνώσης, παρ' όλες τις φραστικές κορόνες για κοινωνικό-επικοινωνιακό χαρακτήρα της γνώσης και

²⁴ Ο Πιαζέ χρησιμοποιεί τον όρο κοινωνικοποίηση της παιδικής σκέψης που σημαίνει ότι κάτι αρχικά ήταν μη κοινωνικό και στην πορεία κοινωνικοποιήθηκε. Η εξέλιξη της παιδικής σκέψης δεν πηγάζει από το ατομικό στο κοινωνικοποιημένο αλλά από το κοινωνικό στο ατομικό, σύμφωνα με το Βιγκότσκι. Για παράδειγμα η εγωκεντρική γλώσσα παράγεται στη βάση της κοινωνικής, καθώς το παιδί μεταβιβάζει στο προσωπικό πεδίο κοινωνικές μορφές επικοινωνίας και μορφές συλλογικής συνεργασίας. (σκέψη και γλώσσα σ. 59- 61)

αντανακλάται στη σχέση διδασκαλίας και ανάπτυξης. Ο Πιαζέ παρουσιάζει τη διανοητική εξέλιξη του παιδιού σαν μια διαδικασία στην πορεία της οποίας οι ιδιομορφίες της παιδικής σκέψης απονεκρώνονται στο βαθμό που αυτή αντικαθίσταται από τη σκέψη των ενήλικων. Η διαδικασία της εξέλιξης δεν παρουσιάζεται ως μια ακατάπαυστη δημιουργία καινούργιων, ανώτερων, πολυπλοκότερων και πλησιέστερων προς την ανεπτυγμένη σκέψη ιδιοτήτων, από στοιχειώδεις και πρωτογενείς, αλλά μια ακατάπαυστη απώθηση της μιας μορφής από την άλλη. Η κοινωνικοποίηση της σκέψης του παιδιού θεωρείται ως εξωτερική, μηχανική απώθηση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων της παιδικής σκέψης. Η εξέλιξη ανάγεται ουσιαστικά σε μια απονέκρωση. Το καινούριο στην εξέλιξη παράγεται από τα έξω. Η παιδική σκέψη δεν παίζει κανένα ρόλο στη διανοητική εξέλιξη. Επομένως υπάρχει ένας ανταγωνισμός ανάμεσα στη διδασκαλία και την εξέλιξη της σκέψης του παιδιού. Ανάμεσα στις αυθόρμητες και στις μη αυθόρμητες έννοιες δεν υπάρχουν άλλες σχέσεις πέρα από αυτές του ανταγωνισμού, σύγκρουσης που παίρνει τη μορφή της απώθησης. Σε αυτή την αντίληψη στηρίζεται η θεωρία της γνωστικής σύγκρουσης. Ολόκληρο το περιεχόμενο της εξέλιξης ανάγεται απόλυτα στην ακατάπαυτη σύγκρουση των ανταγωνιστικών μορφών σκέψης και στους ιδιόμορφους συμβιβασμούς ανάμεσά τους, όπως διαφαίνονται σε κάθε ηλικία. Η πρακτική πλευρά αυτών των αντιφάσεων, είναι ότι αδυνατούν να εφαρμοστούν τα συμπεράσματα από τις έρευνες για τις αυθόρμητες έννοιες στη διδασκαλία των μη αυθορμήτων εννοιών.

Παρόλα αυτά κατά την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, το ρεύμα του κονστρουκτιβισμού ακόμη και σήμερα, προσπαθεί να εφαρμόσει τα συμπεράσματα από τις έρευνες των αυθορμήτων εννοιών στη διδασκαλία επιστημονικών εννοιών, αντικαθιστώντας στην πράξη τις επιστημονικές έννοιες από ψευδοέννοιες²⁵, γιατί μόνο σε αυτές μπορεί να δει την πράξη τις εσωτερίκευσης. Η κυρίαρχη άποψη της αστικής Διδακτικής (κονστρουκτιβισμός) θεωρεί ότι η εξέλιξη των αυθόρμητων εννοιών δεν μπορεί να αποσαφηνίσει το ζήτημα της οικειοποίησης επιστημονικών εννοιών· από την άλλη ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει τίποτα σημαντικότερο για τη τεχνική της διδασκαλίας

²⁵ Οι αστοί επιστήμονες διαχωρίζουν την επιστημονική γνώση από τη σχολική γνώση. Η σχολική γνώση αποτελεί αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης. Αυτή η αντίληψη οδηγεί στη διδασκαλία ψευδοεννοιών που είναι κράμα επιστημονικών και καθημερινών εννοιών.

από την διερεύνηση των αυθορμήτων εννοιών των παιδιών... Και σε αυτές τις αντιφάσεις βολοδέρνει η Ψυχολογία από την εποχή του Βιγκότσκι μέχρι σήμερα. Η άρνηση της οριοθέτησης αυθορμήτων και μη αυθορμήτων εννοιών αντανακλά και γνωσιολογικές απόψεις για τη μη οριοθέτηση επιστημονικού-αντιεπιστημονικού.

Ενάντια στην πρώτη εσφαλμένη θέση της αστικής Ψυχολογίας, ότι δηλαδή μόνο οι αυθόρμητες έννοιες μπορούν να φανερώσουν τις ιδιομορφίες της παιδικής σκέψης, ο Βιγκότσκι αντιπαραβάλλει την αντίθετη άποψη. Έχοντας δεδομένο ότι οι επιστημονικές έννοιες δεν προσλαμβάνονται παθητικά, δεν μαθαίνονται και δεν καταγράφονται, αλλά γεννιούνται και διαμορφώνονται με ιδιαίτερη ένταση της όλης δραστηριότητας της σκέψης του παιδιού, θεωρεί ότι είναι αναμενόμενο η έρευνα της ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών να καταδείξει τις ιδιαιτερότητες της παιδικής σκέψης. Τα εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν αυτή την άποψη. Πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι εξωτερικές και εσωτερικές συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η ανάπτυξη των επιστημονικών και αυθορμήτων εννοιών. Οι αυθόρμητες έννοιες έχουν άλλες σχέσεις με τις εμπειρίες του παιδιού από ότι οι επιστημονικές. Οι επιστημονικές διαμορφώνονται κατά τη διδασκαλία με εντελώς διαφορετικό τρόπο από ό,τι στην καθημερινή εμπειρία του παιδιού. Οι εσωτερικές παρορμήσεις που οδηγούν το παιδί στο σχηματισμό των επιστημονικών/αυθόρμητων εννοιών είναι διαφορετικές. Άλλα προβλήματα αντιμετωπίζει το παιδί κατά την οικειοποίηση επιστημονικών εννοιών στο σχολείο και άλλα αν αφεθεί η σκέψη του παιδιού μόνη της αυθόρμητα και αυτόνομα στη καθημερινή ζωή.

Οι επιστημονικές έννοιες, που διαμορφώνονται στη διδασκαλία διαφέρουν από τις αυθόρμητες εξαιτίας της διαφορετικής σχέσης τους με την εμπειρία του παιδιού, λόγω άλλων σχέσεων του παιδιού με το αντικείμενο, και εξαιτίας των διαφορετικών δρόμων που ακολουθούν από τη γένεσή τους μέχρι την οριστική τους διαμόρφωση. Τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών του Βιγκότσκι και των συνεργατών του έδειξαν ότι, όπου οι επιστημονικές έννοιες είναι ισχυρές, οι καθημερινές είναι αδύνατες και, όπου είναι δυνατές οι καθημερινές, είναι αδύνατες οι επιστημονικές. Το γεγονός αυτό πρέπει να προβληματίζει ιδιαίτερα, γιατί στη σημερινή εποχή διεθνώς ο προσανατολισμός της

εκπαίδευσης είναι στην κατεύθυνση της 'ισχυροποίησης' καθημερινών εννοιών, που συνιστά την κατεύθυνση γραφής των βιβλίων των Φυσικών Επιστημών που διδάσκονται σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Στο δεύτερο λάθος που πραγματοποιούν οι αστοί επιστήμονες, είναι ότι βλέπουν μόνο τον διαχωρισμό και όχι τη σύνδεση επιστημονικών/αυθόρμητων εννοιών, ο Βιγκότσκι αντιπαραβάλλει την άποψη: εφόσον οι μορφές της σκέψης που προσιδιάζουν στις επιστημονικές έννοιες είναι ανώτερες αυτών των αυθόρμητων, τότε η συγκριτική μελέτη των δύο τύπων εννοιών μπορεί να δώσει πολύτιμα συμπεράσματα για την ανάπτυξη των εννοιών. Βασισμένος σε αυτήν την υπόθεση μελετά πειραματικά τη σχέση αυθόρμητων και επιστημονικών εννοιών και αποκαλύπτει ένα καθολικό νόμο που χαρακτηρίζει και τους δύο τύπους εννοιών: *Τη στιγμή που το παιδί οικειοποιείται μια καινούρια ορολογία η σημασία που είναι φορέας μιας επιστημονικής έννοιας δεν έχει ολοκληρωθεί αλλά μόλις αρχίζει. Διαφέρουν όμως σημαντικά οι εναρκτήριες στιγμές των δύο τύπων εννοιών.* Η ψυχολογική υφή αυτού του γεγονότος προσδιορίζεται με μια συγγενή αναλογία. Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας – διαφορετική αφετηρία από μητρική- μπορεί να εξυψωθεί και η μητρική γλώσσα του παιδιού, με τέτοιο τρόπο ώστε να συνειδητοποιούνται οι γλωσσικές μορφές, να γενικεύονται γλωσσικά φαινόμενα και να πραγματοποιείται μια πιο συνειδητή χρήση της έννοιας ως εργαλείου σκέψης και έκφρασης.

Στην επιστημονική και στην καθημερινή έννοια υπάρχει διαφορετική σχέση με το αντικείμενο καθώς και διαφορετικός τρόπος σύλληψης. Η οικειοποίηση ενός συστήματος επιστημονικών γνώσεων είναι δυνατή μόνο μέσα από μια άμεση σχέση με την πραγματικότητα και μέσα από ήδη επεξεργασμένες έννοιες. Αυτός ο σχηματισμός εννοιών απαιτεί άλλες νοητικές πράξεις, που συνδέονται με την ελεύθερη κίνηση στο εννοιολογικό σύστημα, με τη γενίκευση προγενέστερα διαμορφωμένων γενικεύσεων, με μια **συνειδητότερη άρα πιο ελεύθερη** πρακτική με προγενέστερες έννοιες.

Η μαρξιστική Ψυχολογία εναντιώνεται στην αντίληψη ότι ανάμεσα στη διδασκαλία και στην ανάπτυξη υπάρχει μόνο ανταγωνισμός και σύγκρουση, αντίθετα υποστηρίζει ότι υπάρχουν σχέσεις θετικότερου χαρακτήρα. Στο πλαίσιο της έρευνας

αποδείχθηκε ότι η διδασκαλία αποκαλύπτεται ως η κύρια πηγή ανάπτυξης των εννοιών και ως η ισχυρότερη δύναμη που κατευθύνει αυτή τη διαδικασία. Ποιο λάθος κάνει η αστική Ψυχολογία για το ρόλο της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή; Το λάθος ξεκινάει από την παλιά αντίληψη που επικρατούσε στο χώρο της εκπαίδευσης για τη στείρα μετάδοση γνώσεων. Έτσι αντικαταστάθηκε από την εξίσου αντιδραστική θέση για τη δήθεν αυτόνομη και αυθόρμητη κατασκευή της γνώσης. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται είτε ως κάτι εξωτερικό προς το μαθητή –απολυτοποιείται- ενώ υποβαθμίζονται οι εσωτερικές λειτουργίες της σκέψης. Ή απολυτοποιούνται οι εσωτερικές διαδικασίες, η διδασκαλία θεωρείται ως κάτι εξωτερικό, άρα και ανταγωνιστικό της σκέψης, επομένως πάλι υποβαθμίζεται. Η μαρξιστική αντίληψη βλέπει την ενότητα των εσωτερικών και εξωτερικών διαδικασιών. Το λάθος πάνω στα ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία έγκειται στο γεγονός ότι αποκλείεται η οποιαδήποτε δυνατότητα εντονότερης θετικής παρέμβασης στην εσωτερική διαδικασία του παιδιού, με αποτέλεσμα να αφήνεται η ανάπτυξη των εννοιών στους νόμους της εσωτερικής τάσης ή ενστικτώδους παρόρμησης²⁶, αποκόβοντας την ανάπτυξη των εννοιών από τη διδασκαλία και στην πράξη καταδικάζοντας σε παθητικότητα την ανάπτυξη του παιδιού. Όμως αυτή είναι η μια πλευρά του ζητήματος. Η άλλη συνδέεται με τις απόψεις για την αυθόρμητη μάθηση. Αποδίδεται μεγάλη σημασία στο τυχαίο, στο αυθόρμητο, στις επιδράσεις ασαφών παραστάσεων, στην υποκειμενική κατασκευή εννοιών, ενώ δίνεται ελάχιστη σημασία στην άμεση, συνειδητή επιρροή σε αυτή τη διαδικασία και αποκόβεται με αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη από τη μάθηση.

²⁶ Η αντίληψη ότι η ανάπτυξη της σκέψης πραγματοποιείται μέσα από την ενστικτώδη παρόρμηση ουσιαστικά οδηγεί στην αντίληψη ότι η μάθηση εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και συνιστά βιολογικοποίηση της νόησης.

ΣΥΝΕΙΔΗΤΗ Η΄ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Το χαρακτηριστικό των καθημερινών εννοιών, κατά Πιαζέ, είναι η ανικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει συνειδητά τις σχέσεις, τις οποίες μπορεί αυθόρμητα και αυτόματα να χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν τη λέξη 'επειδή' αυθόρμητα, χωρίς να έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της λέξης. Υπάρχει εσωτερική εξάρτηση ανάμεσα στην έλλειψη συνειδητότητας και σκοπιμότητας και στην αυθόρμητη εφαρμογή. Για να εξηγήσει αυτό το φαινόμενο ο Πιαζέ καταφεύγει στο νόμο της συνειδητοποίησης²⁷ (Claparède): όσο περισσότερο χρησιμοποιούμε μια σχέση αυτόματα, τόσο δυσκολότερο είναι να τη συνειδητοποιήσουμε, ή την συνειδητοποιούμε στο βαθμό που είμαστε ανίκανοι να προσαρμοστούμε.

Ο ίδιος ο Πιαζέ επισημαίνει την ανεπάρκεια αυτού του νόμου, διότι φανερώνει τότε ένα άτομο χρειάζεται τη συνειδητοποίηση και τότε όχι. Δεν απαντάει στο *πώς* γίνεται η συνειδητοποίηση, ποια τα μέσα και ποια τα εμπόδια αυτής της διαδικασίας. Επιπρόσθετα δεν μπορεί να ερμηνευτεί η γένεση της συνειδητοποίησης από τη γένεση της ανάγκης της. Αυτό οδηγεί στις κατώτατες βαθμίδες της ιστορικής εξέλιξης της επιστημονικής σκέψης και προϋποθέτει ότι η ανάγκη κατέχει τη δημιουργική ικανότητα της παραγωγής των απαραίτητων μηχανισμών για την ικανοποίησή της. Είναι σαν εξηγούμε την προέλευση των φτερούγων των πουλιών στο γεγονός ότι τις έχουν ανάγκη για να πετάξουν. Για την ίδια τη συνείδηση σημαίνει προδιαμορφωμένη συνεχής ετοιμότητα για πράξη, επομένως έλλειψη οποιασδήποτε ανάπτυξης.

Τα πειραματικά δεδομένα έχουν αναδείξει ότι το βίωμα της ομοιότητας εμφανίζεται αργότερα από το βίωμα της διαφοράς. Η πειραματική ανάλυση των εννοιών ομοιότητας και διαφοράς στην ανάπτυξή τους, αναφέρει ο Βιγκότσκι, δείχνουν ότι το παιδί συνειδητοποιεί πρώτα τη διαφορά από την ομοιότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί στις σχέσεις διαφοράς αντιμετωπίζει το γεγονός της μη προσαρμογής και της μη συνειδητής γνώσης, ενώ για τη συνειδητή σύλληψη της ομοιότητας απαιτεί τον σχηματισμό μιας

²⁷ Σκέψη και γλώσσα, σ. 240

πρωταρχικής γενίκευσης ή μιας έννοιας, η οποία περιλαμβάνει αντικείμενα που μεταξύ τους υφίσταται αυτή η σχέση ομοιότητας. Αντίθετα η συνειδητή σύλληψη μιας διαφοράς δεν απαιτεί την άμεση διαμόρφωση μιας έννοιας και μπορεί να προκύψει από διαφορετικό τρόπο. Πώς προκύπτει άραγε η ανώτατη βαθμίδα της εξέλιξης των εννοιών; Προκύπτει μέσα από τις συνεχείς αποτυχίες του παιδιού να προσαρμοστεί στη σκέψη των ενηλίκων; Η συνειδητή σύλληψη των εννοιών γίνεται, όπως υποστηρίζει ο Πιαζέ, μέσα από συνεχείς συγκρούσεις, αποτυχίες και ήττες; Ο Βιγκότσκι απαντά αρνητικά σε αυτά τα ερωτήματα, θεωρεί ότι όπως είναι αδύνατο να ερμηνευτεί η δημιουργία της συνειδητοποίησης από την ανάγκη, το ίδιο αδύνατο είναι να ερμηνευθούν οι κινητήριες δυνάμεις της διανοητικής ανάπτυξης με την αποτυχία της σκέψης.

Πώς συμβαίνει η συνειδητοποίηση, δηλαδή η μετάβαση από μη συνειδητές σε συνειδητές έννοιες; Ο Πιαζέ ανάγει την έλλειψη συνειδητότητας στο παρελθόν, στο σολιψισμό του βρέφους, ο σολιψισμός²⁸ του βρέφους υποχωρεί και απωθείται από την ισχυρότερη σκέψη του ενήλικα και σιγά-σιγά αποβάλλεται. Επομένως, κατά Πιαζέ, η έλλειψη συνειδητότητας οφείλεται στα υπολείμματα εγωκεντρισμού, που αντιστέκονται στη κοινωνικοποιημένη συνειδητοποιημένη σκέψη. Η συνειδητοποίηση, σύμφωνα με τους αστούς ψυχολόγους, σημαίνει απώθηση των υπολειμμάτων του εγωκεντρισμού από την κοινωνικά ώριμη σκέψη. Με άλλα λόγια η συνειδητή γνώση δεν παράγεται ως αναγκαία εξελικτική βαθμίδα των μη συνειδητών εννοιών, αλλά μεταφέρεται και επιβάλλεται εκ των έξω από αυτή την άποψη δεν χρειάζεται ερμηνεία.

Απεναντίας, η Μαρξιστική Ψυχολογία θεωρεί ότι κατά τη σχολική ηλικία έρχονται στο κέντρο της εξέλιξης οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες, των οποίων τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η νοητικοποίηση και η οικειοποίηση δηλαδή ο συνειδητός και θεληματικός χαρακτήρας των νοητικών διαδικασιών. Κατά τη σχολική ηλικία, πραγματοποιείται η μετάβαση από τις κατώτερες λειτουργίες της προσοχής και της μνήμης στις ανώτερες λειτουργίες, αυτές τις εκούσιας προσοχής και λογικής μνήμης.

²⁸ σολιψισμός: ιδεαλιστική υποκειμενική θεωρία, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει τίποτε άλλο στον κόσμο εκτός από το υποκείμενο. Η φύση, οι άνθρωποι είναι προϊόντα της συνείδησης του υποκειμένου.

Αυτό συμβαίνει γιατί μαθαίνουμε να κατέχουμε μια λειτουργία ανάλογα με το βαθμό της νοητικοποίησής της, δηλαδή στο βαθμό της συνειδητοποίησής της.

Η συνειδητοποίηση, αναφέρει ο Βιγκότσκι, βασίζεται στην γενίκευση των ίδιων ψυχικών διαδικασιών, που οδηγούν στην κυριάρχησή της. Αποφασιστικό ρόλο στη συνειδητοποίηση παίζει η εκπαίδευση. Οι (μέσω άλλων εννοιών διαμεσολαβημένες) επιστημονικές έννοιες με την εντελώς διαφορετική σχέση τους με το αντικείμενο, με το εσωτερικά ιεραρχημένο σύστημα αλληλεπιδράσεων, είναι η περιοχή που γίνεται πρώτιστα η συνειδητοποίηση των εννοιών, δηλ. η γενίκευση και κυριάρχησή τους. Επομένως η συνειδητοποίηση μπαίνει από την πύλη των επιστημονικών εννοιών. Όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι η διαφορά επιστημονικής από αυθόρμητη έννοια είναι ότι οι αυθόρμητες παρουσιάζονται έξω από ένα επιστημονικά ιεραρχημένο σύστημα. Επομένως πώς θα συμβεί η μη συνειδητοποίηση; Με την απόσπαση μιας έννοιας από ένα σύστημα, με την αποδόμηση του συστήματος των επιστημονικών γνώσεων που διδάσκονται στα σχολεία. Μήπως αυτές οι πρακτικές μας θυμίζουν τις τελευταίες αναδιαρθρώσεις και τα 'νέα σχολικά πακέτα';

Για τη μαρξιστική Ψυχολογία, η επιστημονική έννοια μπορεί να είναι συνειδητή και θεληματική μόνο μέσα σε ένα σύστημα. Η συνειδητότητα και η συστηματοποίηση είναι σε σχέση με τις επιστημονικές έννοιες τον ίδιο όπως η αυθορμησία, η μη συνειδητότητα και η μη συστηματοποίηση με τις καθημερινές (αυθόρμητες) έννοιες. Αν η συνειδητοποίηση σημαίνει γενίκευση, τότε σημαίνει σχηματισμό υπερκείμενης έννοιας δηλ. συστηματοποίηση. Με άλλα λόγια η γενίκευση πραγματοποιείται παράλληλα με μια συνειδητοποίηση με ταυτόχρονη συστηματοποίηση. Το σύστημα και η συνειδητότητα δεν εισάγεται από τα έξω στη σφαίρα των παιδικών εννοιών. Η διδασκαλία παίζει σημαντικό ρόλο στη συνειδητοποίηση, αλλά για να πραγματοποιηθεί, αναγκαία προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ώριμων παιδικών εννοιών και το αναπτυσσόμενο σύστημα στην περιοχή των επιστημονικών εννοιών, μεταφέρεται και στην περιοχή των καθημερινών εννοιών τις μετασχηματίζει και τις μεταβάλλει αναπτύσσοντάς τις προς τα πάνω.

Η επιστημονική έννοια προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θέση σε ένα εννοιολογικό σύστημα, που καθορίζει τη σχέση της με τις άλλες έννοιες. Η ουσία κάθε επιστημονικής έννοιας έχει ορισθεί από το Μαρξ: *«αν συνέπιπταν απ' ευθείας οι φαινομενικές μορφές και η ουσία των πραγμάτων τότε θα ήταν περιττή κάθε επιστήμη»*²⁹. Αυτή είναι η ουσία κάθε έννοιας. Θα ήταν περιττή αν αντικατόπτριζε το αντικείμενο στην εξωτερική του μορφή, όπως μια εμπειρική έννοια. Γι' αυτό η επιστημονική έννοια προϋποθέτει αναγκαστικά μια άλλη σχέση με το αντικείμενο, την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ εννοιών, δηλαδή ένα εννοιολογικό σύστημα. Παράλληλα γίνεται σαφές ότι ο διαχωρισμός αυθορμήτων και μη αυθορμήτων εννοιών συμπίπτει με τη διάκριση εμπειρικών και επιστημονικών εννοιών.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το Βιγκότσκι, το αίτιο της μη συνειδητότητας των εννοιών δεν βρίσκεται στον εγωκεντρισμό, αλλά στη μη συστηματοποίηση των αυθορμήτων εννοιών. Η συνειδητοποίηση των εννοιών συμβαίνει μέσα από το σχηματισμό ενός εννοιολογικού συστήματος, που βασίζεται σε ορισμένες σχέσεις κοινότητας ανάμεσα στις έννοιες και η συνειδητοποίηση των εννοιών είναι αυτή που επιφέρει το θεληματικό χαρακτήρα τους. Οι επιστημονικές και όχι οι καθημερινές έννοιες συνιστούν την πύλη από όπου 'εισχωρεί' η συνειδητοποίηση στο βασίλειο των παιδικών εννοιών μιας και οι επιστημονικές έννοιες από τη φύση τους είναι συστηματοποιημένες. Η αστική Διδακτική δεν μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα πως πραγματοποιείται η συνειδητοποίηση γιατί προκειμένου να ερευνήσει τη παιδική σκέψη την καθαρίζει από κάθε ίχνος συστηματοποίησης.

²⁹ Σκέψη και γλώσσα, σ. 259.

ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ουσία του προβλήματος των μη αυθορμήτων και ιδιαίτερα των επιστημονικών εννοιών είναι πρόβλημα της σχέσης της διδασκαλίας και της ανάπτυξης γιατί επιστημονικές έννοιες μόνο μέσα από τη διδασκαλία γεννιούνται και αναπτύσσονται. Από αυτή την άποψη η έρευνα για τις αυθόρμητες και μη αυθόρμητες έννοιες είναι ειδικό πρόβλημα μια γενικότερης έρευνας αυτής της σχέσης της μάθησης με την ανάπτυξη, αναφέρει ο Βιγκότσκι.

Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για τη σχέση μάθησης και ανάπτυξης. Η μια αναφέρει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες. Η εξέλιξη υπόκειται σε φυσικούς νόμους και εξαρτάται από τον τρόπο ωρίμανσης· η μάθηση θεωρείται ως εξωτερική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που δημιουργεί η εξέλιξη. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η εξέλιξη δημιουργεί τη δυνατότητα και η μάθηση την πραγματοποιεί. Η μάθηση πραγματοποιείται κατά κάποιο τρόπο από την ωρίμανση. Παρόλο που σε αυτή τη θεώρηση υπάρχει μια μικρή δόση αλήθειας, δηλ. δεν μπορείς να διδάξεις ένα παιδί 3 χρόνων γραφή και ανάγνωση, αυτή η μικρή δόση αλήθειας αποδυναμώνεται από την στιγμή που τίθεται ως αξιωματική προϋπόθεση η ανεξαρτησία των δύο διαδικασιών δηλαδή της μάθησης και της ανάπτυξης. Άλλωστε η εξάρτηση της μάθησης από την εξέλιξη εξετάζεται μόνο καθαρά εξωτερικά γι' αυτό και αποκλείεται κάθε εσωτερική διαπλοκή των δύο διαδικασιών. Ο Βιγκότσκι εκτιμά ότι πίσω από αυτή την αντίληψη κρύβεται η θεώρηση ότι η μάθηση ακολουθεί χωλαίνοντας την εξέλιξη.

Αλλά πράγματι αυτή είναι η άποψη που εκφράζει ο Πιαζέ. Σύμφωνα με αυτόν, το παιδί πρέπει να διανύσει αναγκαστικά ορισμένες φάσεις και στάδια ανεξάρτητα από το αν διδάσκεται ή όχι. Αν διδάσκεται, τότε αυτό είναι ένα καθαρά εξωτερικό γεγονός, που δεν σχετίζεται με τις νοητικές διαδικασίες του παιδιού. Άρα η Παιδαγωγική, σύμφωνα με την αστική Ψυχολογία, πρέπει να παίρνει υπόψη το επίπεδο της σκέψης, τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντα του παιδιού προκειμένου να προσδιορίσει τις δυνατότητες της μάθησης. Γι' αυτό και οι έρευνες που προϋποθέτουν την άποψη αυτή

σαν αξίωμα, ερευνούν τη σκέψη του μαθητή με βάσει τις αυθόρμητες έννοιες του μαθητή και όχι από τις δημιουργημένες κατά τη μάθηση επιστημονικές. Θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο παίρνουν τα αποτελέσματα της σκέψης και όχι της γνώσης. Όταν όμως αντιπαρατίθεται, τόσο ακραία, η μάθηση με την εξέλιξη τότε φυσικό είναι να καταλήγει ο Πιαζέ στο συμπέρασμα ότι επιστημονικές έννοιες μάλλον απωθούν τις αυθόρμητες.

Η δεύτερη άποψη θεωρεί ισοδύναμες τη μάθηση με την εξέλιξη, εξομοιώνοντας τις δύο διαδικασίες. Αν όμως οι δύο διαδικασίες είναι ταυτόσημες τότε δεν έχει νόημα η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Μια τρίτη θεωρία διατηρεί ενώνει εκλεκτικιστικά τις δύο προηγούμενες κρίνοντας στην ουσία τη μάθηση από την ωρίμανση.

Προκειμένου ο Βιγκότσκι να διερευνήσει τις αλληλεπιδράσεις μάθησης ανάπτυξης πραγματοποίησε έρευνες στα μαθήματα της Γραφής, Ανάγνωσης, Γραμματικής, Αριθμητικής, Φυσικής και Κοινωνιογνωσίας. Στο επίκεντρο της έρευνας βρισκόταν μεταξύ άλλων ερωτήματα για το βαθμό ωρίμανσης ψυχικών λειτουργιών, για τις χρονικές σχέσεις μάθησης και ανάπτυξης, το ζήτημα της ουσίας της μάθησης από την οπτική γωνία της διδασκαλίας κ.α.

Οι έρευνες έδειξαν ότι, τη στιγμή που αρχίζει η μάθηση δεν διαφαίνεται στους μαθητές ούτε το παραμικρό δείγμα ωριμότητας ψυχολογικών προϋποθέσεων που ισχυρίζεται η πρώτη θεωρία ότι έπρεπε να έχουν ωριμάσει. Ως προς το ερώτημα της χρονικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης, οι έρευνες έδειξαν ότι η εκπαίδευση πάντα προπορεύεται. Το παιδί μαθαίνει να κατέχει ορισμένες ικανότητες σε ένα ορισμένο κλάδο, πριν να μάθει να τις χειρίζεται συνειδητά. Βέβαια θα ήταν μεγάλο λάθος να θεωρηθεί ότι η διδασκαλία ως εξωτερική διαδικασία συμπίπτει με τους εσωτερικούς νόμους συγκρότησης των αναπτυξιακών διαδικασιών που προκύπτουν από τη διδασκαλία. Μπορεί ο μαθητής να διδάχθηκε ένα κεφάλαιο στα Μαθηματικά, αυτό δεν σημαίνει ότι έχει τα ίδια αποτελέσματα στην εσωτερική του ανάπτυξη. Η διδασκαλία είναι προϋπόθεση αλλά δεν ταυτίζεται με την εσωτερική ανάπτυξη του παιδιού. Η ανάπτυξη δεν υποτάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα, έχει τη δική της εσωτερική λογική. Τη στιγμή της οικειοποίησης κάποιας αριθμητικής πράξης, κάποιας επιστημονικής έννοιας, δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάπτυξη αυτής της πράξης και

αυτής της έννοιας, αλλά, μόλις αρχίζει. Η καμπύλη της εξέλιξης της έννοιας δεν συμπίπτει με τη διδαχή του υλικού που προβλέπεται από το σχολικό πρόγραμμα. Έτσι αποδεικνύεται ότι η εκπαίδευση προπορεύεται της ανάπτυξης.

Τέλος διερευνήθηκε το πρόβλημα της διδασκαλίας και της ανάπτυξης στη σχολική ηλικία. Οι ψυχολογικές έρευνες που σχετίζονται με τη διδασκαλία περιορίζονται συνήθως στη διαπίστωση του επιπέδου της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού. Με αυτή τη μέθοδο μπορεί να διαπιστωθεί τι έχει ωριμάσει, αλλά δεν μπορεί να δώσει στοιχεία για το πώς έχει ωριμάσει. Για να προσδιοριστεί το σημερινό επίπεδο, το παιδί αξιολογείται σε ασκήσεις που απαιτούν αυτόνομη λύση και είναι χαρακτηριστικές των ικανοτήτων που πρόκειται να διερευνηθούν. Ο Βιγκότσκι προχωράει παραπέρα, μελετά την απόκλιση ανάμεσα στο σημερινό επίπεδο ανάπτυξης που προσδιορίζεται με αυτόνομη λύση ασκήσεων (ασκήσεις που μπορεί να λύσει από μόνο του) και το επίπεδο που μπορεί να φτάσει ένα παιδί μέσω της μη αυτόνομης, αλλά συλλογικής λύσης ασκήσεων, προσδιορίζοντας με αυτό τον τρόπο την περιοχή της επόμενης ανάπτυξης του παιδιού (**ζώνη επικείμενης ανάπτυξης**). Οι έρευνές του αποδεικνύουν ότι η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αντανακλά τη **δυναμική** της νοητικής ανάπτυξης. Επομένως η διδασκαλία καθορίζεται από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όχι από τις λειτουργίες που έχουν ήδη ωριμάσει αλλά αυτές που είναι **υπό ωρίμανση**. Από αυτή την άποψη η διδασκαλία προηγείται της ανάπτυξης και την κατευθύνει. Είναι λάθος η παιδαγωγική αντίληψη που προσανατολίζεται στο σημερινό επίπεδο, ενδιαφέροντα και ανάγκες του μαθητή. Είναι παιδαγωγική που προσανατολίζεται στο χθες του μαθητή και όχι στο αύριο. Αυτή η παιδαγωγική αντίληψη υποβαθμίζει το ρόλο της διδασκαλίας και του δάσκαλου, παραφράζει την άποψη του Βιγκότσκι για συλλογική λύση ασκήσεων και θεωρεί ότι οι μαθητές μπορούν να αυτοδιδασχτούν αν λειτουργήσουν σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική). Είναι σαν να θεωρούμε ότι ο μαθητής θα προετοιμάσει από μόνος του την ανάπτυξη του, παραβλέποντας το ρόλο της διδασκαλίας στην ωρίμανση των **υπό ωρίμανση** λειτουργιών.

Γενικεύοντας: αποδείχθηκε ότι η δύναμη των επιστημονικών εννοιών εμφανίζεται στην περιοχή των ανώτερων ιδιοτήτων της συνειδητής επίγνωσης και της

θεληματικότητα. Εκεί ακριβώς οι καθημερινές έννοιες του παιδιού φανερώνουν την αδυναμία τους, ενώ αντίθετα είναι ισχυρές στην αυθόρμητη περιστασιακά συνειδητοποιημένη, συγκεκριμένη εφαρμογή τους στη σφαίρα της εμπειρίας και της πείρας. Η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών αρχίζει με τη συνειδητή επίγνωση και τη θεληματικότητα και συνεχίζει βλασταίνοντας προς τα κάτω, στη σφαίρα της ατομικής εμπειρίας και του συγκεκριμένου, και τις επηρεάζει τραβώντας τις προς τα πάνω, ώστε η ανάπτυξη των καθημερινών (αυθορμητών) εννοιών να κινηθεί προς τα πάνω προς τη σφαίρα της επίγνωσης, από το συγκεκριμένο στο γενικό. Στη συνάφεια ανάμεσα στους δύο δρόμους ανάπτυξης των επιστημονικών/αυθόρμητων εννοιών, που αναπτύσσονται σε αντιθετική κατεύθυνση, βρίσκεται η ουσία της ανάπτυξης, η οποία αντανakλά τη συνάφεια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και του σημερινού επιπέδου ανάπτυξης, προσδιορίζοντας το ρόλο που θα παίξει η διδασκαλία στην ανάπτυξη της συνείδησης.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΑΣΤΡΕΒΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ VYGOTSKY

Παρουσιάστηκαν ορισμένες βασικές μαρξιστικές θέσεις του Βιγκότσκι σε αντιπαράθεση με απόψεις που εκφράζονται από την αστική Ψυχολογία και Παιδαγωγική. Αναδείχθηκε η ασυμβατότητα των απόψεων του Βιγκότσκι με 'σύγχρονα' ιδεαλιστικά ρεύματα όπως για παράδειγμα αυτό του κονστρουκτιβισμού. Από τη στιγμή που έγινε γνωστό το έργο του Βιγκότσκι στη Δύση γίνεται προσπάθεια να διαστρεβλωθεί, να καθαριστεί από το μαρξιστικό του περιεχόμενο και έτσι αποϊδεολογικοποιημένο και αποστεωμένο να 'στηρίξει' αδιέξοδα ψυχολογικά και παιδαγωγικά ρεύματα.

Για παράδειγμα: το ρεύμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, παραβλέπει τη θεωρία της αντανάκλασης, διαστρεβλώνει τις θέσεις του Βιγκότσκι για το ρόλο που παίζει η πραγματικότητα και η πράξη στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού, κάνει πως δεν καταλαβαίνει τη σχέση μάθησης και ανάπτυξης, στηρίζεται στην αυθόρμητη μάθηση, απολυτοποιεί τις καθημερινές έννοιες και αποδυναμώνει τις επιστημονικές και κατά τα άλλα ισχυρίζεται ότι θεμελιώνεται θεωρητικά στο Βιγκότσκι.

Παρουσιάστηκαν ορισμένες βασικές θέσεις της μαρξιστικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής και Διδακτικής όπως θεμελιώθηκαν από το Βιγκότσκι. Αναδείχθηκαν μερικές πλευρές θεωρητικής και πρακτικής διαστρέβλωσης του έργου του. Η ιστορία δείχνει ότι η εκλεκτικιστική χρήση 'μαρξιστικών' περίτεχνα διαστρεβλωμένων θέσεων δεν μπορεί να βοηθήσει την αστική Ψυχολογία στο ξεπέραςμα των αδιεξόδων της. Γεννιέται εύλογα το ερώτημα: *«θα μπορούσε η μαρξιστική κριτική να βοηθήσει την αστική Ψυχολογία να ξεπεράσει την κρίση που αντιμετωπίζει»;* Η απάντηση είναι πως όχι. Γιατί δεν είναι απλά μεθοδολογική η ουσία της κρίσης της αστικής Ψυχολογίας, είναι σύμφυτη με την κρίση του καπιταλιστικού συστήματος που υπηρετεί, άρα και αναπόφευκτη. Αλλά και γιατί **δεν μπορεί να υπάρξει συμβιβασμός ανάμεσα στον ιδεαλισμό και στον υλισμό.**

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

-
- ⁱ Toulmin, S. (1978). "The Mozart of psychology". *New York Review of Books*, Sept. 28, 25, (14), p. 51-57.
- ⁱⁱ Bruner, J. (1987). *"The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, Including the volume Thinking and Speech"*, prologue to the English Edition, p. 1-16, ed. R.W. Rieber and A. Carton. New York: Plenum Press.
- ⁱⁱⁱ Graham, Loren R. (1972), *Science and Psychology in the Soviet Union*. New York: Alfred A. Knopf.
- ^{iv} Gillen, J. (2000) Versions of Vygotsky, *British Journal of Educational Studies*, Vol 48(2), June, pp. 183-198, όπως αναφέρεται στο: Δαφέρμος Μ., (2002), *Η πολιτισμική-ιστορική του Vygotsky, Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις, εκδόσεις Ατραπός*.
- ^v Γενική Ψυχολογία, διαλεκτική υλιστική προσέγγιση, Επ. Μ. Κουβελάς, Έκδοση: Όμιλος εκπαιδευτικού προβληματισμού, Αθήνα, 2009.
- ^{vi} Κουβελάς Μ., *Διαλεκτική Ψυχολογία, Στα βήματα του Vygotsky*, Εκδόσεις ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2007.
- ^{vii} Vygotsky, L.S., *Νους στην κοινωνία*, Επ. Βοσνιάδου Σ., σ. 30, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000.
- ^{viii} Κουσαθανά Μ. και Καργόπουλος Α. «*Η διαμάχη ανάμεσα στο ριζοσπαστικό και κοινωνικό κονστρουκτιβισμό*», 3^ο Πανελλήνιο συνέδριο της ΕΔΙΦΕ, «*Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: μέθοδοι και τεχνολογίες μάθησης*», Απρίλιος 2006, Βόλος.
- ^{ix} Piaget, J. "La langue et la pensée chez l'enfant", Editions Delachaux et Niestlè S.A., Neufchatel – Paris 1923.
- ^x Piaget, J. "Le jugement et le raisonnement chez l'enfant" , Editions Delachaux et Niestlè S.A., Neufchatel – Paris 1923.
- ^{xi} Glasersfeld, E. (1993), Questions and answers about radical constructivism, in K. Tobin, (ed), *The Practice of Constructivism in Science Education*, Dh. 2, American Association for the Advancement of Science Press, Washington, DC.
- ^{xii} Glasersfeld, E. (1989), Cognition, construction of knowledge and teaching, *Synthese*, 80, 121-140.
- ^{xiii} Bettenvourt, A. (1993), The construction of knowledge: A radical constructivist view, in K. Tobin (ed), *The practice of constructivism in Science Education*, (Ch. 3), American Association for the Advancement of Science Press, Washington, DC.
- ^{xiv} Latour, B. Woolgar, S.: 1986, *Laboratory Life: The social construction of scientific facts*, Sage Publications, London, revised ed. (1st ed. 1979).
- ^{xv} Lynch, M., Livingstone, E. & Garkinkel, H.: 1983, "Temporal Order in Laboratory Work." In K.D. Knorr-Cetina & M. Mulkay (eds), *Science Observed*, Sage Publications, London.

^{xvi} Woolgar, S.: 1986, "On the Alleged Distinction Between Discourse and Praxis", *Social Studies of Science*, 16, 309-317.

^{xvii} Βιγκότσκι, Λ. (1993), *Σκέψη και γλώσσα*, σ. 78-79, εκδόσεις Γνώση, Αθήνα.

^{xviii} Λένιν, Β., *άπαντα*, τόμος 18, σ.245, εκδόσεις Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1983, έκδοση πέμπτη

^{xix} Ένγκελς, Φ., (1888), *Λουδοβίκος Φόουερμαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*, σ. 65, εκδόσεις σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1995.

^{xx} Λένιν, Β., *άπαντα*, τόμος 18, σ.21, 35, 111, εκδόσεις Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1983, έκδοση πέμπτη.

^{xxi} Σιφ Σ.Ι., *Η εξέλιξη των επιστημονικών και των καθημερινών εννοιών*, διατριβή.

^{xxii} Διπλωματικές εργασίες των φοιτητών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Α. Χέρσεν» στο Λένινγκραντ (Αρσένεβα, Έφες, Κανούσινα, Νιέφες, Σαμπολότνοβα, Τσαντούρι κ.α.)

Μαργαρίτα Ν. Κουσαθανά, συγγραφέας
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
e-book: <https://blogs.sch.gr/syn04-na1/vivlia>
Αθήνα 2020

ISBN: 978-618-00-1886-8

