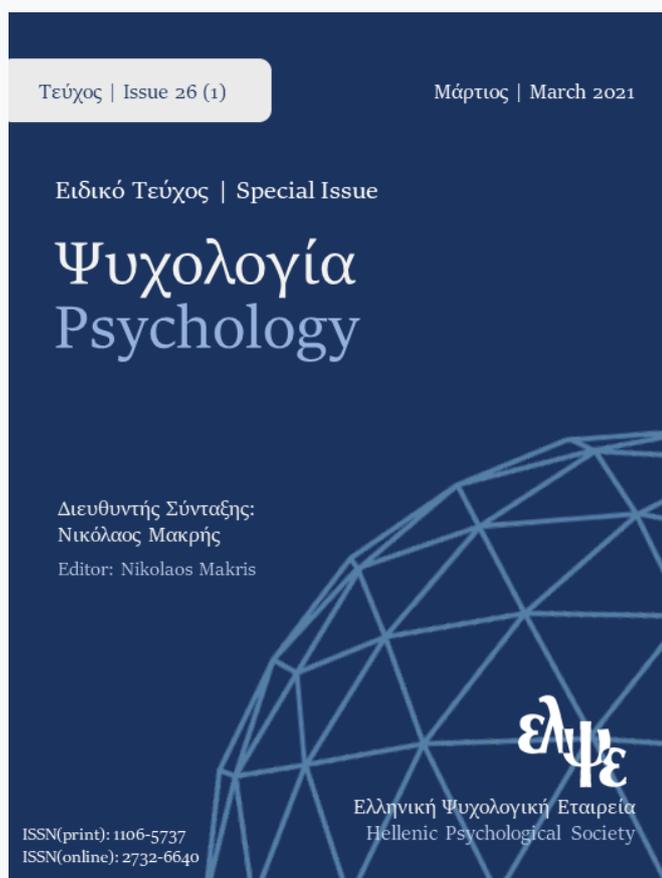


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 1 (2021)

Special Issue: Developmental Psychology. Research, applications and implications



Vygotsky's approach to typical and "impeded" development

Maria Tzouriadou

doi: [10.12681/psy_hps.26232](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26232)

Copyright © 2021, Μαρία Τζουριάδου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Tzouriadou, M. (2021). Vygotsky's approach to typical and "impeded" development. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 152–159. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26232

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ | REVIEW PAPER

Η θεώρηση του Vygotsky για την τυπική και «παρεμποδισμένη» ανάπτυξη

Μαρία ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ¹¹Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Ενιαία συμπεριληπτική εκπαίδευση Διαλεκτική προσέγγιση Κυκλοτερής ανάπτυξη Ντεφεκτολογία Παρεμποδισμένη ανάπτυξη	Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky σχετικά με τη γνωστική λειτουργία άρχισε να προωθείται από μαθητές του μετά τη δεκαετία του '60 και είχε ευρεία αποδοχή στις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Τα στοιχεία της θεωρίας που μεταφέρθηκαν και υιοθετήθηκαν κυρίως από την παιδαγωγική ήταν το ατομικό-συλλογικό και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας προέκυψε από δύο επάλληλους δρόμους της σκέψης του, δηλαδή από την αγάπη του για τη γλώσσα και τα προσωπικά του βιώματα και επιτεύγματα. Στο πλαίσιο της διαλεκτικής προσέγγισης η τυπική και άτυπη, παρεμποδισμένη ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα ζεύγος και κατά συνέπεια η άτυπη ανάπτυξη αποτελεί μια μοναδικότητα διαλεκτικά συνδεδεμένη με την τυπική ανάπτυξη. Ο όρος που εισήγαγε για τη μελέτη της άτυπης, «παρεμποδισμένης» ανάπτυξης και κυρίως για τη μελέτη παιδιών με φυσικές και νοητικές ανεπάρκειες ήταν «ντεφεκτολογία». Σύμφωνα με την οπτική της ντεφεκτολογίας του Vygotsky, οι ανεπάρκειες ακολουθούν τις δύο γραμμές ανάπτυξης που ακολουθεί και η τυπική ανάπτυξη. Η πρώτη γραμμή αφορά τη βιολογική ωρίμανση και η δεύτερη τη διαδικασία κοινωνικοποίησης με την οποία το παιδί αποκτά γνώση και ικανότητα να χρησιμοποιεί πολιτισμικά εργαλεία, δηλαδή ανώτερες νοητικές λειτουργίες μέσα από δραστηριότητες σε συλλογικές δράσεις. Συχνά ένα παιδί με ανεπάρκειες δεν ταιριάζει στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το σχολείο και του είναι δύσκολο να συμμετέχει στις μαθησιακές δραστηριότητες χωρίς υποστήριξη (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης). Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση των παιδιών με ανεπάρκειες μπορεί να πάρει μια άλλη μορφή η οποία να κινείται σε ένα ολιστικό πλαίσιο με στόχο την αναδόμηση της προσωπικότητας μέσα από την κινητοποίηση διαλεκτικών σχέσεων και δράσεων στο πολιτισμικό συγκείμενο του παιδιού, έτσι ώστε οι μαθητές με αναπηρία να εκπαιδεύονται ως παραγωγικοί πολίτες στο περιβάλλον τους. Στη σύγχρονη ενιαία συμπεριληπτική εκπαίδευση η θεώρηση του Vygotsky μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στη συνεργατική μάθηση-δράση μέσα από την καθημερινή κοινωνική δραστηριότητα, στοιχεία που ενισχύουν εναλλακτικούς τρόπους δράσης με θετικές συνέπειες για όλα τα παιδιά.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Μαρία Τζουριάδου Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ Πανεπιστημιούπολη, Θεσσαλονίκη 54124, Ελλάδα Email: tzour@nured.auth.gr	

Ο Lev Vygotsky αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους διανοητές ο οποίος επηρέασε και επηρεάζει την ψυχολογία, την παιδαγωγική και τη γλωσσολογία. Παρότι έζησε τον προηγούμενο αιώνα και πέθανε σε νεαρή ηλικία, οι θεωρητικές του απόψεις και το έργο του έγιναν ευρέως γνωστά στη Δύση μετά το 1980, μετά την πτώση

του υπαρκτού σοσιαλισμού, όταν ήρθαν στην επιφάνεια τα περισσότερα έργα του. Ήδη όμως από τη δεκαετία του '60 γνωρίσαμε τον Vygotsky μέσω των μαθητών του και κυρίως του Luría για τη διαφοροποίησή του από τον Piaget σχετικά με τον εγωκεντρικό λόγο καθώς και από έμμεσες επιδράσεις στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης σχετικά με το νόημα της αναπηρίας (Bogdan, 1974). Μετά το 1980 άρχισε να γίνεται περισσότερο γνωστός στη Δύση κυρίως από ψυχολόγους και παιδαγωγούς για τις θεωρητικές του θέσεις κυρίως για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, για την οποία διατυπώθηκαν από διάφορους επιστήμονες διαφορετικές ερμηνείες.

Οι λόγοι που ο δυτικός κόσμος ασχολήθηκε με το έργο του Vygotsky ήταν η ανάγκη κατανόησης των ιδεών του κυρίως μετά την αποδοχή από τη σύγχρονη ψυχολογία ότι η ανάπτυξη επηρεάζεται από – και αλληλεπιδρά με – κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (Wertsch & Tulviste, 1992). Έτσι, η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky σχετικά με τη γνωστική λειτουργία άρχισε να επηρεάζει σημαντικά τις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Μια σημαντική συμβολή η οποία επηρέασε τη σκέψη των επιστημόνων τα τελευταία χρόνια ήταν ο ενιαίος τρόπος θεώρησης της τυπικής και άτυπης, «παρεμποδισμένης» ανάπτυξης με ευρύτερες επιδράσεις στην ενιαία συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η προσέγγιση του Vygotsky για την ανάπτυξη του παιδιού

Η θεωρία του Vygotsky μεταφέρθηκε στη Δύση ως μια από τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες της μάθησης (Roth & Lee, 2007. Yasnitsky, 2018). Οι δυτικοί ερευνητές, κυρίως οι αγγλοσάξονες, εξέδωσαν το πρώτο έργο του Vygotsky με την επιμέλεια του Cole και των συνεργατών του, το οποίο αποτελεί συνονθύλευμα από αποσπάσματα διαφορετικών εργασιών του που γράφτηκαν σε διαφορετικές περιόδους από τον Tulmin (Cole et al., 1997). Άλλοι δυτικοί επιστήμονες υιοθέτησαν το θεωρητικό πλαίσιο ως ερμηνευτική βάση για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Κάποιοι επίγονοί του έδωσαν έμφαση στη διάκριση μεταξύ δράσης και πρακτικής που χρησιμοποιείται για τη δράση, στοιχείο της θεωρίας του Vygotsky (Bakhtin, 1993). Η ανθρώπινη γνώση αναπτύσσεται μέσα από τη δράση και κατανέμεται σε ιστορικά και πολιτισμικά αναπτυγμένες πρακτικές. Κάθε παιδί από τη φύση του διαθέτει γνωστικές λειτουργίες όπως μνήμη, αντίληψη, προσοχή κ.ά. Μέσα από τον ιστορικό χρόνο της ανθρώπινης προόδου οι γνωστικές λειτουργίες γίνονται μέρος της πολιτισμικής κληρονομιάς που περνάει από γενιά σε γενιά με συγκεκριμένα εργαλεία όπως είναι το σφυρί, ο υπολογιστής, η γλώσσα, η γραφή κ.ά. Καθώς το παιδί μαθαίνει τη χρήση υλικών και συμβολικών εργαλείων μέσα από την ατομική του ανάπτυξη, προοδευτικά εσωτερικοποιεί τα εργαλεία αυτά και αναπτύσσει τη γνώση σε επίπεδο ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Οι λειτουργίες αυτές δεν υποκαθιστούν βασικές φυσικές λειτουργίες αλλά λειτουργούν ως υπερδομή των φυσικών λειτουργιών και διευρύνονται σε νέες μορφές σκέψης και δράσης με την πρακτική. Μόνο με την ενεργό συμμετοχή στις πολιτισμικές πρακτικές μπορεί να αναπτυχθούν οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Άλλοι επικεντρώθηκαν στις θέσεις του για τις αντιφάσεις που βασίζονται στη διαλεκτική. Στο πλαίσιο της διαλεκτικής προσέγγισης η τυπική και παρεμποδισμένη ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα ζεύγος και κατά συνέπεια η μη τυπική ανάπτυξη αποτελεί μια μοναδικότητα διαλεκτικά συνδεδεμένη με την τυπική ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή του Vygotsky είναι εντελώς διαφορετική από το βιοϊατρικό μοντέλο της ανεπάρκειας. Ο Vygotsky δηλαδή δεν διακρίνει την τυπική από τη μη τυπική ανάπτυξη σε ό,τι αφορά την πορεία του ψυχισμού. Όπως ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης αποτελεί μια ποιοτική μοναδικότητα, έτσι και ένα διαφορετικό παιδί αποτελεί μια ποιοτική μοναδικότητα που αναπτύσσεται ολιστικά. Δεν σημαίνει όμως ότι δεν αποδεχόταν την ανεπάρκεια. Οι αντιφάσεις μεταξύ ατόμου και συλλογικότητας, υλικού και νοητικού, βιογραφίας και ιστορίας, θεωρίας και πράξης, σύμφωνα με τον Vygotsky, αποτελούν διαφορετικές εκφάνσεις αμοιβαίων ζευγών της ίδιας κατηγορίας που συνδέονται διαλεκτικά και κάθε μεμονωμένο συστατικό προϋποθέτει την ύπαρξη του άλλου. Κάθε ζεύγος μπορεί να αναλύεται στα συστατικά αλλά κανένα συστατικό από μόνο του δεν μπορεί να γίνει κατανοητό χωρίς τη συμβολή του άλλου. Τα αμοιβαία ζεύγη δηλαδή ενσωματώνονται σε μια εσωτερική αντίφαση (Levins & Lewontin, 1985). Σε ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο οι μαθητές μοιάζουν μεμονωμένα στοιχεία τα οποία όμως

αποτελούν μέρος του συνόλου, δηλαδή της κοινωνίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το ατομικό-συλλογικό σημαίνει ότι το ένα προϋποθέτει το άλλο, αλλά κανένα από τα δύο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφητηρία ερμηνείας του άλλου (Roth et al., 2005). Οι δυτικοί παρερμήνευσαν τη σχέση αυτή, γιατί επιχείρησαν να την ερμηνεύσουν με δυϊστικό τρόπο, λ.χ. άτομο vs. συλλογικότητα (Elhamoumi, 2010). Επιγραμματικά, τα στοιχεία της θεωρίας που μεταφέρθηκαν και υιοθετήθηκαν κυρίως από την παιδαγωγική ήταν το ατομικο-συλλογικό, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, οι ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης και ο ρόλος της πράξης στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, σήμερα, λόγω της πολυσυλλεκτικότητας και των διαφορετικών απόψεων ερμηνείας, υπάρχουν πολλές αναγνώσεις και εκδοχές για τον Vygotsky και το έργο του. Ο καθένας τον διαβάζει με τον δικό του τρόπο και, όπως αναφέρει η κόρη του, «τα τελευταία χρόνια έχουν γραφτεί τόσα πολλά τα οποία πολλές φορές δεν είναι αληθινά, ώστε υπάρχει κίνδυνος η θεωρία του να χάσει την ταυτότητά της» (Vygotskaia, 1999, σελ. 3-8). Ο καθένας διαβάζει τον δικό του Vygotsky.

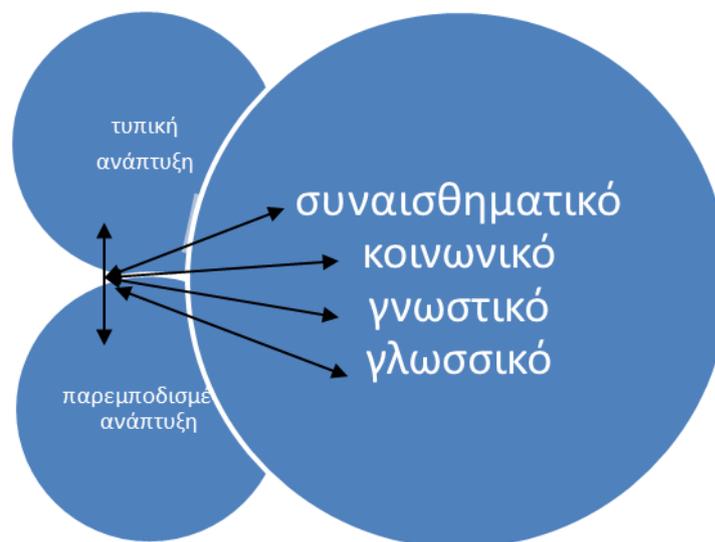
Οι Stetsenko και Arievitch (2004) καθώς και η Zavershneva (2010) επιχείρησαν τα τελευταία χρόνια να επαναπροσδιορίσουν το έργο του Vygotsky σε ένα κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι Stetsenko και Arievitch έχουν προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση ερμηνείας της βιγκοτσικής θεωρίας, η οποία δεν περιορίζεται σε γενικές θεωρητικές αρχές αλλά επιχειρεί να την εντάξει στη γενικότερη κατανόηση της επιστήμης. Υποστήριξαν ότι, για να σχηματίσει κάποιος το πορτρέτο του Vygotsky ως λόγιου, χρειάζεται να ακολουθήσει δύο επάλληλους δρόμους οι οποίοι είναι συνυφασμένοι με την ίδια του τη ζωή. Ο πρώτος δρόμος που ακολούθησε στην επιστημονική του πορεία αφορούσε τη μαγεία των λέξεων που χρησιμοποιούνται στη λογοτεχνία και την αγάπη του για τις «λέξεις», μια αγάπη που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών σπουδών που ξεκίνησε από νωρίς στη ζωή του. Ο Vygotsky θεώρησε τη λέξη (logos), την ανθρώπινη δηλαδή ομιλία και γλώσσα, ως την υψηλότερη εκδήλωση της διαλεκτικής ενότητας μεταξύ του ανθρώπινου πολιτισμού και των επιτευγμάτων του. Τη θεώρησε επίσης εργαλείο για την αναπαράσταση της ανθρώπινης σκέψης και του πνεύματος. Ο δεύτερος δρόμος που ακολούθησε στην επιστημονική του πορεία ξεκίνησε από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ως παιδί Εβραίων στην επαρχία Γκόμελ της Λευκορωσίας και αφορά την παρεμποδισμένη ανάπτυξη και τη λεγόμενη ντεφεκτολογία, ενώ συνδέθηκε με την ίδια του τη ζωή. Η ανατροφή του ως Εβραίου κατά την περίοδο έντονου αντισημιτισμού επηρέασε τις απόψεις του σχετικά με το πώς μπορεί να ενσωματώνονται διαφορετικοί άνθρωποι στην κοινωνία (Smagorinsky, 2012). Το εχθρικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε τον βοήθησε να διαμορφώσει την άποψη που είχε για τα παιδιά, τα οποία μέχρι τότε θεωρούνταν αντικείμενα των ενηλίκων και εξαρτημένα πολιτισμικά από αυτούς. Όταν ήταν 7 χρόνων, ο πατέρας του τον βοήθησε να οργανώσει μια ομάδα αυτοάμυνας για να αντιμετωπίσουν τα ίδια τα παιδιά το πογκρόμ και το γεγονός αυτό ανέδειξε στον ίδιο τη μοναδικότητα της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία και την αξία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Η ψυχολογική ανάπτυξη ενός παιδιού πρέπει να γίνει κατανοητή σε σχέση με την ιστορική-πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας. Η βιολογική ανάπτυξη και η ιστορική-πολιτισμική συνδέονται, εμφανίζονται ταυτόχρονα και είναι διαλεκτικά συνυφασμένες.

Τυπική και «παρεμποδισμένη» ανάπτυξη του παιδιού

Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας προέκυψε από τους δύο επάλληλους δρόμους της σκέψης του Vygotsky που προαναφέρθηκαν. Θεώρησε ότι η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από ραγδαία ανάπτυξη του λόγου και δυνατότητα ένταξης στα κοινωνικά δρώμενα, στοιχεία που αναδεικνύουν τη μοναδικότητα της ηλικίας αυτής στην κοινωνία. Θεώρησε ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο της ζωής όπου η πραγματικότητα του κόσμου ανοίγεται στο παιδί προοδευτικά. Με τον λόγο να έχει αναπτυχθεί μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες, το παιδί ξεφεύγει από τον απλό χειρισμό των αντικειμένων και μέσω του συμβολικού παιχνιδιού διεισδύει στον ευρύτερο κόσμο αναπαράγοντας ανθρώπινες δράσεις. Το παιδί αποκτά εμπειρίες εξάρτησης από τα πρόσωπα, λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις τους στη συμπεριφορά του και αρχίζει να αποκτά πραγματικές σχέσεις καθώς εμπλέκεται σε σχέσεις και λαμβάνει ανατροφολογία από αυτές. Οι σχέσεις δεν περιορίζονται

στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά επεκτείνονται στο ευρύτερο και αρχίζει να αλλάζει προοδευτικά με τις κοινές δράσεις η ίδια του η προσωπικότητα. Η μοναδικότητα αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί να εισαγάγει το παιδί στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων χωρίς να χάνει την παιδικότητά του. Η μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο επόμενο στάδιο ψυχικής ζωής συνδέεται με την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση. Όλο το σύστημα των σχέσεων του αναδιοργανώνεται. Αρχίζει να εμπλέκεται σε πραγματικές δράσεις όπως είναι η σχολική μελέτη οι οποίες έχουν νόημα και για το ίδιο το παιδί. Με τον τρόπο αυτόν αρχίζει να αποκτά θέση στην ίδια του την ομάδα, θεωρώντας όμως οικείες τις σχέσεις με το στενό του περιβάλλον. Κατά τη μετάβαση στην εφηβεία συμβαίνουν εσωτερικές διεργασίες, καθώς το παιδί εμπλέκεται στις διάφορες μορφές κοινωνικής ζωής. Οι φυσικές δυνάμεις και η εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων βάζουν τον έφηβο στην ίδια θέση με τους ενήλικες, ο οποίος παίρνει πλέον μέρος και σε δημόσια γεγονότα. Επιπλέον, ο έφηβος αποκτά ενσυναίσθηση που εκφράζεται με την κριτική στάση απέναντι στις απαιτήσεις και τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Αυτό μπορεί να το κατορθώσει με την εμπλοκή του σε κοινές δράσεις, έτσι ώστε να κατακτήσει τη μετάβαση προς την εργασία (Vygotsky, 1929).

Στο πλαίσιο της διαλεκτικής προσέγγισης η τυπική και παρεμποδισμένη ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα ζεύγος και κατά συνέπεια η μη τυπική ανάπτυξη αποτελεί μια μοναδικότητα διαλεκτικά συνδεδεμένη με την τυπική ανάπτυξη (Εικόνα 1). Η προσέγγιση αυτή του Vygotsky είναι εντελώς διαφορετική από το βιοϊατρικό μοντέλο της ανεπάρκειας. Ο Vygotsky δηλαδή δεν διακρίνει την τυπική από τη μη τυπική ανάπτυξη σε ό,τι αφορά την πορεία του ψυχισμού. Όπως ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης αποτελεί μια ποιοτική μοναδικότητα, έτσι και ένα διαφορετικό παιδί αποτελεί μια ποιοτική μοναδικότητα που αναπτύσσεται ολιστικά. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο Vygotsky δεν αποδεχόταν την ανεπάρκεια. Για το λόγο αυτόν, ο όρος που εισήγαγε για τη μελέτη της μη τυπικής ανάπτυξης και κυρίως για παιδιά με φυσικές και νοητικές ανεπάρκειες ήταν «ντεφεκτολογία».



Εικόνα 1 Η ποιοτική μοναδικότητα της ανάπτυξης

Σύμφωνα με την ντεφεκτολογία του Vygotsky, οι ανεπάρκειες, φυσικές ή νοητικές, ακολουθούν τις δύο γραμμές ανάπτυξης που ακολουθεί και η τυπική ανάπτυξη. Η πρώτη γραμμή αφορά τη βιολογική ωρίμανση και η δεύτερη τη διαδικασία κοινωνικοποίησης με την οποία το παιδί αποκτά γνώση και ικανότητα να χρησιμοποιεί πολιτισμικά εργαλεία, δηλαδή ανώτερες νοητικές λειτουργίες μέσα από δραστηριότητες σε συλλογικές δράσεις. Στα παιδιά με ανεπάρκειες η διαλεκτική αυτή σχέση δεν μπορεί να επιτευχθεί λόγω ασυμφωνίας μεταξύ βιολογικής-φυσικής ανάπτυξης και δομής του πολιτισμικού πλαισίου. Συχνά ένα παιδί με ανεπάρκειες δεν ταιριάζει στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το σχολείο και του είναι δύσκολο να συμμετέχει στις

μαθησιακές δραστηριότητες χωρίς υποστήριξη. Ο σχολικός θεσμός δεν υποστηρίζει στις περισσότερες περιπτώσεις την ανάπτυξη των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης και δεν προσαρμόζεται σε αυτή. Ακόμη κι όταν μια ανεπάρκεια προέρχεται από ένα ή περισσότερα βιολογικά προβλήματα, η αναπηρία ως φαινόμενο προκύπτει σε κάποιο ειδικό, κοινωνικό και πολιτισμικό-ιστορικό πλαίσιο (Daniels & Hedegaard, 2011. Kosonen et al., 2010).

Σύμφωνα με τις αρχές της ντεφεκτολογίας και την προσέγγιση της ανάπτυξης που προτείνει ο Vygotsky, όπως ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης έτσι και ένα παιδί παρεμποδισμένης νοητικής ανάπτυξης ακολουθεί τις αντίστοιχες αλλαγές και μεταβάσεις με την ίδια διαδικασία. Με την έννοια αυτή, η καθυστέρηση στη νοητική ανάπτυξη (νοητική ανεπάρκεια) αποτελεί μια ειδική ποικιλία ή έναν ιδιαίτερο τύπο και όχι μια ποσοτική μεταβλητή της τυπικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την προσέγγιση του Vygotsky, οι δεδομένες ανεπάρκειες στον συλλογισμό, στην κριτική σκέψη ή στα κινητικά και αισθητηριακά ελλείμματα μπορεί να «αντισταθμιστούν» με καλλιέργεια εναλλακτικών περιοχών ανάπτυξης και μέσων έτσι ώστε και τα άτομα με ανεπάρκειες να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία. Με βάση τη θεώρηση αυτή, σε ένα παιδί λ.χ. ολόκληρος ο οργανισμός αναδομείται, η προσωπικότητα ως όλον εξισορροπείται και αντισταθμίζεται. Σύμφωνα με τον Vygotsky, κάθε ανεπάρκεια ή αναπηρία δημιουργεί ερέθισμα για αντισταθμιστική διαδικασία και για τον λόγο αυτόν η μελέτη ενός ανάπηρου παιδιού δεν περιορίζεται στον βαθμό και τη σοβαρότητα μιας ανεπάρκειας.

Ντεφεκτολογία – Αντισταθμιστική διαδικασία

Η αντιστάθμιση υπόκειται σε έναν νόμο σύμφωνα με τον οποίο μέσα από τα ατομικά συναισθήματα ανεπάρκειας μια αναπηρία διαλεκτικά μετασχηματίζεται σε ψυχολογικές συμπεριφορές αντιστάθμισης ή και υπερ-αντιστάθμισης που αναδεικνύουν τον δυναμικό χαρακτήρα της ανάπτυξης. Όπως είχε πει ο Stern «μέσα από τις αδυναμίες αναδύονται δυνατότητες και μέσα από τις ανεπάρκειες ικανότητες» (Stern, 1924, σελ. 145). Θα ήταν όμως λάθος να υποστηρίξει κανείς ότι από μια ανεπάρκεια δημιουργείται μια ικανότητα, γιατί μεταξύ των πόλων επιτυχία-αποτυχία υπάρχουν μεταβατικά στοιχεία. Το αποτέλεσμα εξαρτάται κυρίως από τη σχέση μεταξύ της σοβαρότητας της ανεπάρκειας και των υγιών αποθεμάτων για αντιστάθμιση. Η ίδια η διαδικασία αναπαριστά τη δημιουργία και αναδημιουργία της προσωπικότητας του παιδιού με την αναδόμηση όλων των προσαρμοστικών συμπεριφορών και τη δημιουργία νέων μορφών υποκατάστασης και εξισορρόπησης. Η ντεφεκτολογία έρχεται αντιμέτωπη με έναν κόσμο διαφορετικών μορφών και δρόμων στην ανάπτυξη.

Στη μοναδικότητα της ανάπτυξης των παιδιών με ανεπάρκειες υπάρχουν όρια. Ολόκληρο το προσαρμοστικό σύστημα αναδομείται σε νέες βάσεις, όταν η ανεπάρκεια καταστρέφει την ισορροπία μεταξύ των προσαρμοστικών λειτουργιών. Στη συνέχεια, ολόκληρο το σύστημα τείνει προς νέα εξισορρόπηση. Η αντιστάθμιση, η αντίδραση δηλαδή του ατόμου προς την ανεπάρκεια, δημιουργεί νέες κυκλοτερείς (roundabout) διαδρομές οι οποίες οδηγούν σε πολλούς δρόμους που διατρέχουν το σύνολο της προσωπικότητας. Αντικαθιστά και ξαναχτίζει νέες δομές και σταθεροποιεί ψυχολογικές λειτουργίες. Το παιδί προοδευτικά επεξεργάζεται τη μοναδικότητά του, το περιβάλλον όμως μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη βάζει όρια στη βιολογική μοναδικότητα. Τα κοινωνικά αντανάκλαστα ενός ανάπηρου παιδιού προσδιορίζονται από δύο παράγοντες: αφενός από την ίδια την ανεπάρκεια και αφετέρου από το δευτερογενές αποτέλεσμα που έχει μέσα στο πλαίσιο του παιδιού. Το ίδιο το ανάπηρο παιδί δεν έχει επίγνωση της ανεπάρκειάς του αλλά των συνεπειών που προέρχονται από αυτή και οι οποίες μειώνουν την κοινωνική του θέση. Η αναπηρία έτσι εκδηλώνεται ως κοινωνική παρέκκλιση. Όπως είχε υποστηρίξει η σχολή του Adler, το εγγενές αίτιο της αντιστάθμισης δεν λειτουργεί ανεξάρτητα και απευθείας αλλά μέσω των αρνητικών επιπτώσεων στην κοινωνική θέση του παιδιού. Ο Adler (1956) ονόμασε την υποβάθμιση της κοινωνικής θέσης που οφείλεται στην ανεπάρκεια σύμπλεγμα κατωτερότητας. Με τον τρόπο αυτό στη δυαδική διαδικασία αναπηρία-αντιστάθμιση παρεμβάλλεται και το σύμπλεγμα κατωτερότητας της αναπηρίας. Η ανάπτυξη δηλαδή του ανάπηρου παιδιού μπορεί έμμεσα να παρεμποδίζεται μέσω των συναισθημάτων κατωτερότητας. Τα συναισθήματα αυτά αναπτύσσονται κατά την εμπλοκή του στα κοινωνικά δρώμενα. Τα συναισθήματα κατωτερότητας κατά τον Vygotsky έχουν σοβαρότερες

συνέπειες από τη φυσική ή νοητική διαφορά και δημιουργούνται μέσα στο πλαίσιο ζωής του παιδιού με αποτέλεσμα να προκαλούν κοινωνικό στίγμα (Goffman, 1986).

Η συμβολή του Vygotsky στην ενιαία συμπεριληπτική εκπαίδευση

Στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα η βασική αρχή της ειδικής εκπαίδευσης διέπεται από τη διακήρυξη της Salamanca (UNESCO, 1994) «ένα σχολείο για όλους». Αυτό έχει οδηγήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση με έμφαση στο «άνοιγμα» του σχολείου προς όλα τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Έτσι, η θεώρηση του Vygotsky για τα παιδιά με αναπηρίες είναι πολύ επίκαιρη. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση των παιδιών με ανεπάρκειες μπορεί να πάρει μια άλλη μορφή η οποία να κινείται σε ένα ολιστικό πλαίσιο με στόχο την αναδόμηση της προσωπικότητας μέσα από την κινητοποίηση διαλεκτικών σχέσεων και δράσεων στο πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού, έτσι ώστε οι μαθητές με αναπηρία να εκπαιδεύονται ως παραγωγικοί πολίτες στο περιβάλλον τους. Τον τύπο αυτό εκπαίδευσης ο Vygotsky τον ονόμασε αρχικά «παιδαγωγική» και μεταγενέστερα ονομάστηκε από τους επιγόνους του «κοινωνική παιδαγωγική» (Kozulin, 1999). Όταν κάποιος μαθητής στερείται κάποιας ικανότητας, όπως είναι η όραση, τότε δημιουργούνται ειδικά πολιτισμικά εργαλεία, π.χ. εναλλακτικά της όρασης και συμπληρωματικά των αντισταθμιστικών διεργασιών (γραφή Braille), για να φτάσει σε κοινά πολιτισμικά αποτελέσματα με τους άλλους με τη βοήθεια ειδικών παιδαγωγικών μεθόδων. Το παιδί δηλαδή αυτό πρέπει να εντάσσεται στον κόσμο με εναλλακτικά πολιτισμικά εργαλεία (από το ατομικό στο συλλογικό) έτσι ώστε να αναπτύξει αντισταθμιστικές ικανότητες, αμοιβαία όμως είναι ανάγκη και ο περίγυρος του παιδιού να αποδέχεται τους εναλλακτικούς αυτούς τρόπους. Αν δεν υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορεί να αναπτυχθούν δευτερογενή αισθήματα ανεπάρκειας, που πολλές φορές είναι ισχυρότερα από τα πρωτογενή. Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην περίπτωση αυτή και πρέπει να καλλιεργήσει τρόπους διαμεσολάβησης.

Αυτό προϋποθέτει αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία βασίζονται στον γνωσιοκεντρικό τρόπο σκέψης και όχι στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Σε περιπτώσεις δηλαδή όπως είναι η διδασκαλία των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια η οποία περιορίζεται στη διδασκαλία των ελλειμμάτων μπορεί να προκληθούν δευτερογενείς ανεπάρκειες. Στο ενιαίο σχολείο λ.χ. η παραδοσιακή διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση χωρίς να συμβάλει στην ένταξη των παιδιών αυτών στην παραγωγική διαδικασία. Η επικέντρωση δηλαδή στην περιοχή της διαφοράς υποβαθμίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης, γιατί επιχειρεί να φτάσει το δυναμικό του παιδιού στο επίπεδο των άλλων χωρίς να αναδιοργανώσει το σύνολο της προσωπικότητας. Αντίθετα, η κοινωνική παιδαγωγική του Vygotsky μέσα από τη θέση της αντιστάθμισης και της αναδιοργάνωσης του συνόλου της προσωπικότητας μπορεί να δώσει άλλη προοπτική στην εκπαίδευση ενός παιδιού με νοητική ανεπάρκεια. Μέσα από την ανάπτυξη των εμπειριών μπορεί να μάθει και να οδηγηθεί σε κάποιον πολιτισμικό σκοπό μιας δεδομένης κοινωνίας. Η παιδαγωγική αυτή θέση έχει προοπτική στο μέλλον όπως υποστήριξε ο Vygotsky, γιατί οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες είναι πολιτισμικά ειδικές και διαμορφώνουν τη βάση της κοινωνικής ζωής. Σε περιπτώσεις που οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες δεν μπορεί να επιτευχθούν, όπως στην περίπτωση της νοητικής ανεπάρκειας, τότε θα πρέπει να αλλάξει η εκπαίδευση των παιδιών. Μπορεί λ.χ. μέσα από «κατώτερες» λειτουργίες σε συλλογικές δράσεις και ενέργειες να ενταχθούν στην κοινωνική και παραγωγική ζωή. Οι αντισταθμιστικές δυνάμεις μπορεί να «συνατηθούν» στη συλλογική ζωή των παιδιών. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η συνεργατική δράση στην καθημερινή κοινωνική δραστηριότητα συμβάλλουν στην ενίσχυση εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης των παιδιών. Εξίσου όμως σημαντικό είναι η εκπαίδευση να διαμεσολαβήσει και στις πεποιθήσεις και τις δράσεις των συνεργαζόμενων μαθητών.

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των παιδιών με παρεμποδισμένη ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Moll (1990), μπορεί να διατρέχει όλους τους χώρους στους οποίους επιτελείται η μάθηση και όχι αποκλειστικά στο σχολείο, γιατί η μάθηση είναι μια διαρκής αλληλεπιδραστική διαδικασία. Επιπλέον, οι συνομήλικοι/συμμαθητές θα πρέπει να καθοδηγούνται διαμεσολαβητικά, για να υιοθετούν νέες απόψεις για τη

διαφορετικότητα. Η συνεργατική δραστηριότητα δεν είναι απλά βοήθεια προς τον ανάπηρο μαθητή. Θα πρέπει οι συμμαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι μαθητές με ανεπάρκειες έχουν εναλλακτικούς τρόπους επίτευξης των συμβατικά πολιτισμικών στόχων. Το να νιώθει κάποιος παραγωγικός περιορίζει τα προβλήματα του στίγματος και τις δευτερογενείς ανεπάρκειες. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να αλλάξει και τη στάση απέναντι στην αναπηρία, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation from his writings* (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). Basic Books.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. University of Texas Press.
- Bogdan, R. (1974). Symbolic interaction theory and its implications for the field of mental retardation. *Peabody Journal of Education*, 51, 254–260. <https://doi.org/10.1080/01619567409537972>
- Cole, M., Engestrom, Y., & Vasquez, O. (1997). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Human Cognition*. Cambridge University Press.
- Daniels, H., & Hedegaard, M. (2011). *Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and schools*. Continuum.
- Elhammoumi, M. (2010). Is “back to Vygotsky” enough?: The legacy of sociohistorical psychology. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 661–673.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice Hall.
- Kosonen, K., Lakala, M., & Hakkareinen, H. (2010). Providing an orientation basis for a young blind reader’s structuring interaction with expository texts. *Outlines Critical Practice Studies*, 12, 24–41.
- Kozulin, A., (1999). *Vygotsky’s psychology: A biography of ideas*. Harvard University Press.
- Levins, R., & Lewontin, R. (1985). *The dialectical biologist*. Harvard University Press.
- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>
- Roth, W.-M., & Lee Y.-J. (2007). Vygotsky’s neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
- Roth, W.-M., Tobin, K., Carambo, C., & Dalland, C. (2005). Coordination in co-teaching: Producing alignment in real time. *Science Education*, 89, 675–702. <https://doi.org/10.1002/sce.20055>
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, “defectology”, and the inclusion of people of difference in the broader cultural stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1–25.
- Stern, W. (1924). *Person und Sache: System des kritischen Personalismus. Dritter Band Wertphilosophie*. Barth.
- Stetsenko, A., & Arieviditch, I. M. (2004). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. In A. Blunden (Ed.), *Collaborative projects* (pp. 217–238). Brille.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: Access and equity*. UNESCO.
- Vygotskaia, G. (1999). Remembering father. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: Critical assessments* (pp. 3–8). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of child. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36, 415–432. <https://doi.org/10.1080/08856559.1929.10532201>
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 548–557. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.548>
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An intellectual biography*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315751504>
- Zavershneva, E. (2010). The Vygotsky family archive: New findings, notebooks, notes, and scientific journals of L. S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480102>

Vygotsky’s approach to typical and “impeded” development

Maria TZOURIADOY¹

¹School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki

KEYWORDS

Dialectical approach
Defectology
Impeded development
Inclusive education
Roundabout development

CORRESPONDENCE

Maria Tzouriadou
Aristotle University
School of Early Childhood
Education, Thessaloniki, GR-
54124, Greece
Email: tzour@nured.auth.gr

ABSTRACT

Vygotsky has advocated that the dialectical relation between typical and impeded development carries a unique quality. His approach to development requires a holistic, qualitative education that addresses the entire personality. The theoretical approaches that were transferred into and adopted by pedagogy were the unities of the individualism and collectivism, and the zone of proximal development (ZPD). Vygotsky’s educational approach to childhood resulted from two alternating pathways of his thought: his broader interest in language and his personal experiences and achievements. In the context of his dialectical approach, he views the typical and atypical impeded child’s development as a joint unit and therefore atypical development is a unique quality dialectically associated with typical development. The term “defectology” he introduced describes the study of atypical impeded development of children with physical and mental deficiencies. A child’s handicap concurs with the two pathways of development that typical development follows: that of biological maturity and that of socialization process during which a child acquires knowledge and the capacity to use cultural tools, i.e. to use higher mental functioning through collective activities. Most often a handicapped child with deficits is unable to cope with the school structure or to participate in learning activities without adult support (ZPD). In this context, Vygotsky claims that the education of these children can be appropriated through a roundabout approach that aims to reconstruct the child’s personality in terms of dialectical relations and activities compatible to the child’s cultural environment; thus children with deficits are treated as productive members within the environment they belong to. In the context of contemporary inclusive education, Vygotsky’s ideas can contribute to the implementation of differentiating instruction, collaborative teaching and collective activities through the child’s daily social activities, practices that promote alternative ways of action and teaching that benefit all children.