

Razvojna teorija Leva Semjonoviča Vigotskega

Developmental theory of Lev Semyonovich Vygotsky

Damijana Žist in Irena Oblak

Povzetek

Damijana Žist, dipl. univ. soc. ped., ČZP Večer, Dopisništvo Večera, Cankarjeva 1, 1000 Ljubljana.
Irena Oblak, dipl. univ. soc. ped., Zavod dr. Marjana Boršnarja Dornava, Dornava 128, 2252 Dornava.

Avtoriciv članku predstavita nekatere koncepte sovjetskega teoretika in raziskovalca Leva Semjonoviča Vigotskega, ki je pomembno prispeval k razumevanju razvoja mišljenja in govora ter njuni medsebojni povezanosti. Vigotski se je v svoji teoriji oprl na marksistično razumevanje človeka. Naredil je premik k raziskovanju zavesti, ki jo je definiral kot edino sprejemljivo izhodišče za razmišljanje o človekovem vedenju in njegovih psihičnih funkcijah. Poudarjal je, da je najpopolnejše orodje človekove zavesti govor; preko katerega se prenašajo izkušnje iz človeške zgodovine in med posamezniki. Članek se osredotoča zlasti na Vigotskijevo razumevanje jezika kot izvora socialnega vedenja in zavesti, predstavi njegov koncept razvoja mišljenja in vlogo učenja in poučevanja v njem, primerja Vigotskijevo razumevanje egocentričnega govora s Piagetovim ter pregleda teorijo z vidika kritikov in njene uporabnosti.

Ključne besede: zavest, jezik, govor, mišljenje, učenje

Abstract

The authors present concepts of the Soviet theoretician and researcher Lev Semjonovich Vigotsky, who made an important contribution to the understanding of the development of thinking, speech and their interconnectedness. Vigotsky based his theory on the Marxist understanding of man. He began to study consciousness, which he defined as the only acceptable starting point for the reflection on man's behaviour and his mental functions. For him the perfect tool of human consciousness was speech, with which the experiences of human history as well as among the individuals are transmitted. The article focuses on Vigotsky's understanding of language as the origin of social behaviour and consciousness. It continues with his concept of the development of thinking and the role of learning and teaching within it. Finally, it compares Vigotsky's understanding of egocentric speech with Piaget's understanding and brings an overview of theory from the aspect of critics and its usefulness.

Key words: *consciousness, language, thinking, learning*

Zavest odseva v besedi kot sonce v kapljici vode. Beseda pa je z zavestjo povezana kot celica z živim organizmom, kot je atom povezan z vesoljem. Beseda je mikrokozmos človekove zavest.

(Vigotski, 1977: 394)

1 Uvod

Lev Semjonovič Vigotski (1896-1934), sovjetski teoretik in raziskovalec, je brez dvoma ena največjih in tudi najizvirnejših osebnosti v zgodovini psihološke znanosti. Izredno prodorno je preučeval in sooblikoval stališča o razvoju mišljenja in govora ter o njuni medsebojni povezanosti. Z razlago narave egocentričnega

govora kot stopnje interiorizacije (ponotranjenja) govora na nivo misli je v veliki meri vplival na razvoj raziskovanja procesov reprezentacije.

Temeljno delo Vigotskega je nedvomno v tem, da je razložil bistvene dejavnike interiorizacije kot posebnega psihičnega procesa, ki ga druge teorije (niti teorija J. Piageta) niso zajele. Pri svojem delu je ugotovil, da je eno bistvenih sredstev, ki omogočajo učinkovito interiorizacijo, govor. Z govorom se pomemben vidik predmetne dejavnosti preseli na miselno raven, ker misel poteka na nivoju verbalnih znakov, ki predstavljajo posplošujoče vidike stvarnosti (Horvat, 1983).

Vigotski si je v psihologiji, v času, ko je vladala kriza psihologije, zadal zelo drzno nalogo. Hotel je premisliti in izdelati enotno teorijo psihologije, ki bi končno prekinila behavioristično tradicijo tako, da bi v središče teorije postavila tisto, kar je specifično človeškega, in nato v tako opredeljeno polje povezala še posamezne izsledke ostalih psiholoških teorij. Korak naprej od behaviorizma, ki je bil zibelka komaj rojene psihologije, je Vigotski lahko naredil zato, ker se je oprl na novo misel, na novo vizijo človeka, ki jo je našel pri marksizmu. Njegov temeljni premik k eni, enotni psihologiji, je premik k raziskovanju *zavesti*, ki jo je želel definirati kot tisto osrednje polje, ki je edino sprejemljivo izhodišče za razmišljanje o človeškem vedenju in človekovih funkcijah. Vigotski je zarisal polje psihologije tako, da je najprej razmejil človeško vedenje od vedenja živali, pri tem pa je uporabil Pavlovovo teorijo refleksov. S pojmom družbenosti je Vigotski presegel ozke behavioristične okvire in pokazal, da je človeška zavest nujno vezana na kulturo in družbo. Zavedal se je, da je najpopolnejše orodje človekove zavesti jezik, ker je prav jezik pogoj za prenos izkušenj iz človeške zgodovine. Je izvor socialnega vedenja in zavesti. Vigotski vidi jezik kot socialno orodje za prenašanje pomena; zavest namreč s pomočjo jezika kot orodja iz stvari izlušči pomen. Spoznavanje, umetnost in otroška igra so tri najpomembnejša področja, v katerih Vigotski raziskuje spreminjanje zavesti. Pomemben pa je Vigotski tudi zato, ker je opozarjal, kako pomembno je učenje za človekov razvoj.

Če povzamemo Mirjano Nastran Ule (1986), lahko rečemo, da so teorija in eksperimenti Vigotskega natančnejša psihološka analiza interakcionistične hipoteze o nastajanju človekove zavesti, mišljenja in glavnih duševnih funkcij iz socialne interakcije, se pravi v procesu

prenašanja socialne interakcije med ljudmi v notranjo interakcijo posameznika s samim seboj ob pomoči prisvajanja jezikovnih (signifikantnih) gest.

Vigotski poudarja sposobnost obvladovanja lastnega vedenja posameznika, ki pomeni tudi vplivanje na nevrofiziološke procese v možganih, kar psihološko in fiziološko omogoča zavest posameznika o samem sebi. Pravi, da je vsa zavest oz. da vse kognitivne funkcije temeljijo na motivacijski sferi zavesti, afektih in emocijah.

2 Vigotski - mali človek iz province, zelo velik intelektualni potencial

Vigotski se je po diplomu na moskovski univerzi, kjer je diplomiral iz literature, se leta 1917 vrnil v rodni Gomel in na lokalni šoli poučeval literaturo in psihologijo. Do 1923. leta je bil zelo aktiven v domačem gledališču, v učnem centru pa je poučeval literaturo, psihologijo in znanost (Wertsch, 1985). Književna kritika, teorija književnosti in umetnosti ter lingvistika so področja, ki jih je preučeval mladi Vigotski. Doktoriral je iz psihologije umetnosti. Leta 1925 je napisal knjigo *Psihologija umetnosti*, v kateri se je ukvarjal s psihološkimi problemi umetnosti, z umetnostjo kot spoznanjem, ukvarjal pa se je tudi s povezavo med umetnostjo in psihoanalizo in podobno (Vigotski, 1975). Med leti 1915 in 1924 se je že začel ukvarjati s pomenom znakov, ki človeku omogočajo aktivnost v okolju, kjer živi. Zanj je bila prelomnica ruska konferenca v Leningradu, 6. januarja leta 1924, kjer je v svojem referatu *Raziskovalne metode, uporabljene pri študiji mišljenja*, predstavil nove dosežke pri kreiranju nove, teoretične veje psihologije. S svojim referatom je požel velik uspeh (Wertsch, 1985). Vigotski se je postavil za govorniški oder in je na pamet, brez premorov in z lahkoto prehajal z enega poglavja na drugo in govoril o stvareh, o katerih so mnogi v dvorani morda komaj le razmišljali. Vendar je bilo vsem jasno, da je ta mali (in mlad, star je bil 28 let) človek iz province zelo velik intelektualni potencial, ki mu je vredno prisluhniti (Luria, 1979). Po nastopu na konferenci ga je kmalu obiskal direktor moskovskega instituta za psihologijo, avgusta istega leta pa je bil tam že zaposlen. V zadnjih desetih letih svojega kratkega življenja (umrl je za jetiko) se je ukvarjal z razvojno in pedagoško psihologijo ter s psihopatologijo. Bil je zelo priljubljen

med študenti in drugimi strokovnjaki (Wertsch, 1985). Znanstveno in osebnostno se je izoblikoval v času oktobrske revolucije (njegov vzornik je bil Karl Marx), ki pa je povzročila velike socialne in kulturne spremembe. Delal je v času izredno težavnih gmotnih in družbenih razmer porevolucijske Sovjetske zveze in v času naglega razvoja stalinistične diktature (Horvat, Magajna, 1987). Ozračje, v katerem je delal, ni bilo niti malo ohrabrujoče, saj je tako v sovjetski kot svetovni psihologiji vladala kriza. Zato se je Vigotski spraševal, ali je psihologija lahko znanstvena disciplina in če se lahko ukvarja z deskriptivno fenomenološko analizo subjektivnega izkustva, z analizo, katere namen je, da razume in ne da razlaga; ali se lahko zgradi ena edinstvena psihologija ali obstajata dve (ena, ki se ukvarja s subjektivno doživljajsko stranjo psihe, druga pa z objektivnimi zunanji manifestacijami). Zato si je zadal cilj - narediti enotno znanstveno psihologijo, ki se bo ukvarjala s specifičnimi problemi človeka, to je z višjimi psihičnimi funkcijami. Pri tem so mu pomagale boljše razmere po oktobrski revoluciji, saj se je spremenil pogled na zgodovinski pomen obnašanja in psihe človeka (kar je eno temeljnih odkritij Vigotskega). Novonastale razmere so omogočale nastajanje novosti tudi na duhovnem področju.

Drugi pomemben dejavnik, pogojen s predhodnim, je ta, da iskanja novih teoretičnih rešitev v psihologiji počivajo na marksistični filozofiji, ki nudi zelo plodne okvire za rešitev prej omenjenih osnovnih problemov psihologije. Vigotski si je kot mlad znanstvenik želel izgraditi enotno znanstveno psihologijo, ki se bo ukvarjala s specifičnimi psihološkimi problemi človeka – z višjimi psihičnimi funkcijami (Ivić, 1977).

Teorija Vigotskega razumeva oblikovanje posameznika kot ponotranjanje in strukturiranje različnih človeških interakcij v odnosih do družbene in predmetne dejanskosti. V procesu oblikovanja posameznika v psihološki subjekt družbenega delovanja je osrednji problem, kako se posameznik subjektivno in ne zgolj objektivno umesti v družbo, jo sprejme kot najširše referenčno polje svojih delovanj, namer in doživljanj. Vigotski meni, da šele ko človek obvladuje lastne duševne funkcije s pomočjo znakovne samostimulacije, preide k družbenemu in kulturnemu bivanju. Duševne funkcije, ki so bile prej še naravne in nižje, se tedaj spremenijo v kulturne, višje funkcije. Otrok začne svoj "kulturni razvoj" ravno z osvajanjem jezikovnega sistema, ki mu najprej

služi za komunikacijo s socialnim okoljem, med razvojem pa ga začne uporabljati tudi za organiziranje individualnega vedenja (Ivić, 1977). Vigotski si je prizadeval, da bi v pojem zavesti vgradil svojstven biološko-razvojni in družbeno-zgodovinski vidik. S svojo psihološko teorijo družbenega je dal precej konsistenten model posameznikovega notranjega družbenega razvoja. In kot pravi Uletova (1986: 55): "Poleg Meadove bolj sociološko usmerjene teorije ponotranjanja družbenih vlog je teorija zavesti Vigotskega najbolj izdelana psihološka teorija, ki temelji na konceptu *notranjega dialoga* v mišljenju."

Izjemna vrednost njegovega dela je v tem, da je že v tridesetih letih pisal o problemih (in o njihovem preučevanju), za katere takrat še ni bilo ustreznih znanstvenih strok, kot so semiologija, semiotika, socio- in psiholingvistika. Sam je bil predvsem izreden teoretik in je opravil le nekaj empiričnih raziskovanj na področju govora in miselnih procesov, je pa usmerjal in vodil vrsto mladih sodelavcev, ki so opravili številne empirične raziskave; mnogi med njimi so kasneje postali priznani znanstveniki (na primer Luria, Leontijev, Galjperin). Večina njegovih teoretičnih podmen je še vedno izredno aktualnih in so bile izhodišča za empirične raziskave povsod po svetu (Horvat, Magajna, 1987). Sutherland (1992, cit. po Batistič Zorec, 2000) meni, da si sodobni interes za njegove ideje lahko razložimo s tem, da je bil Vigotski v mnogih pogledih desetletja pred svojim časom.

Vigotski se je veliko ukvarjal tudi z defektologijo. Menil je, da je defektologija (pri tem se je opiral na dialektično-materialistično učenje o razvoju) veda o kvalitativnih razlikah v razvoju hendikepiranih otrok. Na podlagi tega je nakazal glavne teoretične in praktične naloge, ki so bile pred sovjetsko defektologijo in specialno šolo za hendikepirane otroke.

Vigotskega so v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja odkrili tudi psihologi na zahodu. Njegova knjiga *Jezik in mišljenje* je verjetno najpogosteje citirano psihološko delo na svetu, in sicer na področju vrste psiholoških disciplin, od razvojne psihologije do psiholingvistike (Horvat, 1983).

3 Izhodišča in pomen teorije Leva S. Vigotskega

V novih razvojnih teorijah, kot so teorije socialnega učenja in humanistične teorije, se vse pogosteje izražata socializacija in humanizacija otroka kot osnovni in glavni dejavnik človekovega psihičnega razvoja. Furlan (1991) pravi, da je prvi, ki je zagovarjal takšna stališča in jih verjetno najboljše opisal, prav Vigotski. Da bi pojasnil osnovno in najpomembnejšo razliko med nižjimi organizmi in človekom, je izhajal iz Engelsove teze, da je delo ustvarilo človeka. Menil je, da je govor zelo pomemben dejavnik človekovega psihičnega razvoja; govor pa je sestavljen iz simbolov in znakov ne glede na to, ali analiziramo verbalni ali gestovni govor. Na Vigotskega je pomembno vplivalo tudi Marxovo antropološko razumevanje človeka - kot bitja prakse, kot socialnega in zgodovinskega bitja.

Vzporedno z Vigotskim so delovali tudi drugi psihologi, ki so oblikovali načela marksistične psihologije. Blonski in Kornilov sta že pred Vigotskim zaključila z dominantno naturalistično orientacijo in se ukvarjala s predpostavko, da je psihologija pretežno socialna znanost. Splošna klima je botrovala temu, da so se porodile prve ideje o zgodovinski psihologiji.

Na začetku svojega dela je Vigotski postavil paradoksalni problem - **zavest** kot problem psihologije obnašanja (Ivić, 1977). "S tem ko psihologija zapostavlja problem zavesti, si sama zapira pot k raziskovanju kompleksnejših problemov človeškega obnašanja" (Vigotski, 1977: 15).

Njegove življenjske izkušnje in prodorna opazovanja so bila temelj za nastanek **kulturološko-zgodovinske teorije o oblikovanju človekove zavesti**, ki jo je oblikoval v letih 1929 in 1930 (Horvat, Magajna, 1987). Nekateri avtorji, npr. Crain (1992), jo imenujejo tudi **socialno-zgodovinska teorija kognitivnega razvoja**. Vigotski v njej poudarja, da narava in struktura mentalnih funkcij nista nespremenljivi skozi čas, da bi bilo treba psihologijo zasnovati tudi kot znanost o zgodovinskih spremembah duševnosti in vedenja. Zgodovinsko gledano, obstaja jasen napredek v intelektualni učinkovitosti pa tudi v strukturi mentalnih funkcij in v strukturi osebnosti nasploh. Njegov namen je bil razložiti naravo teh sprememb v časovnem okviru kulturnega razvoja človeka.

Za strukturo višjih mentalnih funkcij je značilno, da so organizirane s pomočjo znakov ter da so posredovane z znakom. Sposobnost ustvarjanja in uporabe znakov in znakovnih sistemov počiva na novem nevrofiziološkem principu – “principu signifikacije”, ki je karakterističen samo za človeške možgane. S pomočjo znakovnih sistemov se izgrajuje tisto, kar je Marx imenoval “neorgansko telo” človeka. Vigotski je pristopil k svojemu ambicioznemu projektu reforme psihologije kot znanosti. Jasnó je uvidel, da je razlika v tem, da pri človeku poleg osebnega obstaja tudi “zgodovinska izkušnja” in “socialna izkušnja” (kolektivna koordinacija vedenja) ter da se v tej koordinaciji javlja tudi zavest o sebi (zavest kot neke vrste socialni stik s samim seboj). Ravno tukaj pa Vigotski vidi pomen jezika in govora v formiranju človekove osebnosti: “...v govoru je izvor socialnega vedenja in zavesti...” (Vigotski, 1977: 16). Đorđević (1988) meni, da je Vigotski ustvaril teorijo ontogenetskega psihološkega razvoja kot tudi svojo teorijo “kulturnega” razvoja. Vigotski v svojem članku *Zgodovinski razvoj obnašanja človeka* (1960-1966; cit v Đorđević, 1988) pravi, da poteka zgodovinski razvoj psihologije človeka po zakonitostih, ki se razlikujejo od zakonitosti njegove ekološke evolucije. Pri tem je najpomembnejši razvoj govora, brez katerega skoraj ne bi bilo mogoče povezano logično mišljenje. Obstoje kulture je največja odlika človeka v primerjavi z živalmi, zgodovinski razvoj pa, ki ga živali prav tako nimajo, ustvarja velike razlike med ljudmi različnih zgodovinskih obdobj. Tako je Vigotski postavil preučevanje višjih mentalnih (kulturnih) funkcij v središče svojega raziskovanja. V svoji teoriji se je ukvarjal z razgradnjo psiholoških mehanizmov, na katerih počiva zgodovinska spremenljivost mentalnih funkcij človeka. Tako je prišel Vigotski do svojega največjega teoretičnega odkritja: **višje mentalne funkcije so socialnega izvora**. Ta teza kaže na to, da so socialni dejavniki (skupne praktične aktivnosti, socialna interakcija, znakovni sistemi, komunikacija s pomočjo znakovnih sistemov) *konstruktivni element višjih mentalnih funkcij*, kar pomeni, da brez njihovega delovanja ne morejo nastati višje mentalne funkcije (Ivić, 1977).

Langer (1981) obravnava teorijo Vigotskega v okviru teorij mehaničnega ogledala (teorije učenja), čeprav priznava, da je nekje na sredini med temi teorijami in teorijami organske svetilke (Piagetova teorija). Meni, da za Vigotskega človek ne predstavlja le nekega

cilja, na katerega so usmerjeni dražljaji iz okolja, temveč tudi sam aktivno deluje na okolje, ki ga obkroža. Položaj Vigotskega vidi kot hibrid, nekje na sredini med razumevanjem mehničnega ogledala (človek zraste v to, kar od njega naredi okolje) in stališčem organske svetilke (razvoj je proces interakcije med organizmičnimi dejavniki in dejavniki okolja). Teorijo Vigotskega, pa tako kot Piagetovo, Freudovo in Eriksonovo uvrščamo tudi med tipične stadijske teorije; razvoj otroka se prikazuje kot diskontinuirani proces, ki poteka v seriji kvalitativno različnih stopenj ali faz (Batistič Zorec, 2000).

Teorija Vigotskega je prinesla več novosti, ki jih je odkril med raziskovanjem; s pomočjo ekperimentov je ugotovil, da se pomeni besed razvijajo v otroštvu. Ukvarjal se je z razvojem osebne razvojne poti znanstvenih pojmov otroka vzporedno z njegovimi spontanimi pojmi. Odkrival je naravo pisanega govora kot samostojne govorne funkcije in njegovega odnosa do mišljenja, ukvarjal pa se je tudi z notranjim govorom in njegovim odnosom do mišljenja (Vigotski, 1977). Prvo izhodišče njegove teorije je v tem, da miselne sposobnosti niso toliko odvisne od prirojenih dejavnikov, ampak so predvsem produkt posameznikove aktivnosti v socialnih institucijah kulture, v kateri odrašča. Kognitivni razvoj je rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem. Je proces, v katerem otroci ponotranjajo rezultate svojih izmenjav z okoljem (Batistič Zorec, 2000). Zato je za razumevanje otrokovega razvoja potrebno razumevanje narave in njegovega kulturno-zgodovinskega ozadja. Za razliko od Piageta in Gessela, katerih teoriji poudarjata pomen maturacije, je Vigotski menil, da "naravna linija" razvoja prevladuje le na začetku, približno prvi dve leti, nato pa ima vedno bolj pomembno vlogo kultura. Drugo izhodišče je, da razvoj človeka poteka v stadijih, med njimi pa obstajajo kvalitativne razlike, saj je v razvoju vedno nujno zaporedje stadijev. Tretje izhodišče njegove teorije je, da je otrok aktiven v razvoju. Nanj pa so poleg del iz razvojne psihologije tistega časa močno vplivale nemška gestalt teorija, Lewinova teorija polja in Binetovo pisanje o spominu, zlasti močno pa marksistična filozofija (Thomas, 1992).

Thomas (1992) pravi, da je Vigotski apliciral na otrokov razvoj tudi dialektično formulo. Tako otroci s aktivnostmi utrdijo načine ravnanja, vendar postopoma pride do tega, da ravnanja ne ustrezajo več pogojem v aktualnih situacijah, zato morajo najti nove načine ravnanja, ki bodo ustrezali dani situaciji.

Vigotski je pod vplivom Marxovega, še posebej pa Engelsovega pisanja o uporabi orodja za obvladovanje okolja, predvideval, da ljudje ustvarjajo **psihološka orodja**, da bi z njimi nadzorovali svoje vedenje in mišljenje. Med temi orodji, ki jih je poimenoval **znaki**, je najbolj pomemben **govor**, posebni znakovni sistemi pa so tudi pisanje, numerični sistem in druge vrste abstraktnih konceptov. Vigotski je menil, da govor in drugi kulturni sistemi znakov pripomorejo k razvoju mišljenja. Za razumevanje razvoja mišljenja je zato potrebno preučevati psihološka orodja, ki jih neka kultura nudi in za katera se pričakuje, da jih bo otrok uporabljal (Crain, 1992).

Vigotski (1977: 20) navaja: "...nenehni razvoj človekovega vedenja temelji prvotno na izpopolnjevanju zunanjih znakov, zunanjih metod in tehnik, ki se izgrajujejo v določenem socialnem okolju pod pritiskom tehničnih in ekonomskih potreb. Pod njihovim pritiskom se spreminjajo tudi vsi naravni psihološki procesi človeka. Tisto pomembno pri teh procesih pa je, da se izpopolnjujejo, prihajajo od zunaj in so odvisni od socialnega življenja skupine ali naroda, kateremu posameznik pripada."

Razvoj sestoji v formiranju zahtevnih *psiholoških sistemov*, t.j. takšnega sklopa posameznih mentalnih funkcij, ki se povezujejo s pomočjo znaka. Za razliko od nižjih, naravnih funkcij (motorične, senzorne, elementarne oblike spomina, primarna čustva itd.), ki so enostavne strukture in zgodovinsko nespremenljive, so višje mentalne funkcije (logični spomin, voljna pozornost, govor, mišljenje, govorno mišljenje itd.) zahtevne strukture, saj se vanje vgrajuje znak in pomen, ki se spreminja. Zato so višje mentalne funkcije različno organizirane pri različnih skupinah ljudi, v različnih zgodovinskih obdobjih in pri otrocih v različnih razvojnih fazah. Znakovni sistemi (predvsem jezikovni sistem) so socialne tvorbe in njihova prvobitna funkcija je komunikativna. Za razliko od tradicionalne psihologije, ki za izhodišče postavlja osamljenega posameznika, Vigotski jasno zaznava, da so posamezniki v človeški skupini med seboj povezani z zelo zahtevnimi sistemi psiholoških vezi.

Psihološka orodja so usmerjena na osvajanje procesov obnašanja, svojega in tujega. V tem smislu je Ribo (1892, cit. po Vigotski, 1983) menil, da uporaba psihološkega orodja usmerja celoten tok človeškega razvoja in vso strukturo psiholoških funkcij, ki jim daje novo obliko. Če pa otrok ne zna uporabljati psiholoških orodij, je hendikepiran.

3.1 Razvoj govora

Psihologija mišljenja je začela svoje gibanje s Platonom. Antični psihologi so misel popolnoma ločili od govora in jo prepustili področju asociativnih zakonov. Povezanost besede in njenega pomena je tudi po delu vircburške šole štela za navadno asociacijo. Beseda je torej zunanji izraz misli, ki sploh ne sodeluje v njenem notranjem življenju.

Poleg novega načina zastavljanja problema in metode raziskovanja je pomembna novost Vigotskijeve razprave o govoru tudi v naslednjih točkah:

- eksperimentalno potrjevanje dejstev, da se pomen besed razvija vzporedno z otrokovim razvojem, ter odrejanje osnovnih stopenj v njihovem razvoju,
- odkrivanje osebne razvojne poti otrokovih znanstvenih pojmov v primerjavi z njegovimi spontanimi pojmi in pojasnjevanje osnovnih zakonov tega razvoja,
- odkrivanje psihične narave pisanega govora kot samostojne govorne funkcije in njen odnos do mišljenja,
- eksperimentalno odkrivanje psihične narave notranjega govora in njegovega odnosa do mišljenja (Vigotski, 1977).

Problem mišljenja in govora sodi med tiste psihološke probleme, pri katerih je najpomembnejše vprašanje medsebojnega odnosa raznih psihičnih funkcij, raznih delov zavesti. Središče celotnega problema je odnos med mislimi in besedami (Vigotski, 1977, 35). Po Vigotskem je človek takoj po rojstvu socialno bitje. Ne le, da je vezan na socialno okolje, ampak začne takoj vzpostavljati interakcijske odnose s tem okoljem. Teorija Vigotskega je doslej še nepresežen poskus psihološkega ekspliciranja Marxove teze, da je človekovo bistvo proizvod družbenih odnosov in z njimi povezane predmetne dejavnosti, t.j. dela.

Vigotski meni, da ima otrokovo osvajanje jezika pretežno socialne izvore in nastaja iz otrokove potrebe po komuniciranju z drugimi ljudmi. Po njem se jezik razvija neposredno iz zgodnjih socialnih interakcij, ki jih imajo dojenčki s svojimi starši (Hayes, 1998).

Menil je, da ima govor mnoge funkcije, najosnovnejša pa je, da besede simbolizirajo stvari in dogodke, zato se s pomočjo govora mišljenje osvobaja vezanosti na trenutno situacijo. Govor omogoča

otroku, da inteligentno sodeluje v socialnem življenju skupine, ki ji pripada (Batistič Zorec, 2000). Govor mora preiti več razvojnih stopenj, preden postane "glavni mehanizem zavestnega in voljnega obnašanja" (Lurija, 1961; cit. po Langer, 1981).

Razvoj govora je eno izmed mnogih področij, kjer znanost še zdaleč ne more povsem točno odgovoriti na vsa vprašanja, kako se je govor razvil kot sredstvo komunikacije ali kako se otrok nauči govora odraslih. V strokovni literaturi najdemo vrsto teorij učenja govora (najbolj znane so Miller - Dolardova teorija, teorija Noama Chomskega in druge). Govor se je razvil le pri človeku in pri nobeni drugi živi vrsti, ker samo človek premore ustrezne biološke osnove za tak razvoj, tako v govornem aparatu, predvsem pa v razvoju velikih možganov. Razvoj govora v prvih letih močno sovpada z razvojem procesa mielinizacije možganskih celic in z razvojem sive skorje velikih možganov. Govorni razvoj pa je možen le, če otroku omogočimo komunikacijo, ki je povezana s praktično in spoznavno aktivnostjo in če spodbujamo proces socializacije v vse širši krog okolja, ki obdaja otroka (Horvat, Magajna, 1987). "Jezik postane močno orodje otrokovega razvoja, njegovega življenja, predstav, emocij in volje; samo govor lahko omogoča pravo mišljenje, to je primerjanje, razsojanje, iskanje zaključkov, kombiniranje in razumevanje" (Stern, 1923: 73, cit. po Vigotski, 1983).

Govor ima za Vigotskega (po Flammer, 1982) najprej komunikativno in socialno funkcijo. Z govorom ljudje urejajo vedenje malega otroka. Otrok s posnemanjem poskuša na podoben način urejati lastno vedenje - z govorjenjem. Jezik in govor imata tri glavne psihološke funkcije: sporazumevanje z drugimi ljudmi (sporočanje), z njim kažemo notranja stanja (izražanje) in mislimo (reprezentacija). Če je katera od teh funkcij jezika oz. govora pomembnejša, potem je to po Vigotskem socialno-komunikacijska funkcija, saj pravi, da je v govoru izvor socialnega vedenja in zavesti.

Vigotski je menil, da se govor razvije v štirih stopnjah, vsaka od njih pa ima različno funkcijo. Prva stopnja v razvoju govora je stopnja **primitivnega govora**, ki traja nekako do drugega leta, ko je govor še povsem ločen od mišljenja. Thomas (1992) pravi, da so za to obdobje značilne tri neintelektualne govorne funkcije; emocionalna, kot sta jok ob neprijetnih občutkih in čebljanje ob ugodju, socialna reakcija, kot so smeh in drugi glasovi ob prihodu

druge osebe, ter prve besede, ki predstavljajo predmete ali otrokove želje. Emocionalna in socialna funkcija nekognitivnega jezika pa je v tem, da gradi vez med otrokom in staršem. Okoli drugega leta se začne drugo obdobje v razvoju, takrat otrok odkrije simbolično funkcijo govora. Ker poteka predvsem v interakciji z drugimi, je ta govor znan pod imenom **socialni** (zunanji) govor (Lefrancois, 1990, cit. po Batistič Zorec, 2000).

Izkušnje, ki jih pridobi otrok z uporabo jezika v tem obdobju, pripomorejo k premiku na tretji nivo, to je nivo **egocentričnega govora**, ki se začne po tretjem letu in zajema velik del govora vse predšolsko obdobje, še posebej v igri. Gre za glasen monolog, ki spremlja otrokove aktivnosti (Thomas, 1992). "Egocentrični govor nastane na družbeni podlagi tako, da otrok prenaša družbene načine vedenja, načine kolektivnega sodelovanja v sfero individualnih psihičnih funkcij" (Vigotski, 1977: 77). Ko otrok napolni tri ali štiri leta, začne razvijati prvi voljni nadzor svojega obnašanja, pri tem pa je zelo pomembna verbalizacija z okoljem; vendar je funkcija njegovega nadzora v tem obdobju še slaba. Po mnenju Vigotskega je egocentrični govor še ne dovolj diferencirano subjektivno stališče otroka, ki še ni ločeno od socialnega govora (iluzija razumevanja), ki je objektivni glede na situacijo (kolektivni monolog) in se po formi (glasnosti) ne loči od socialnega govora. Govor je od vsega začetka sredstvo za komunikacijo z drugimi in je tesno povezan z otrokovo praktično dejavnostjo. Taka otrokova komunikacija ima v začetku izključno situacijski značaj in ima obliko **dialoga**. Takoj za tem pa se pojavi oblika govora, ki jo imenujemo sporočanje v obliki **monologa**, ko otrok govori o nečem, kar se je zgodilo, o tem, kako si je zamislil potek igre ipd. Tej obliki sledijo druge, kot so ukazi, ocene, kritika, odobravanje (Horvat, Magajna, 1987). Vigotski je menil, da je egocentrični govor orodje mišljenja. V svojih poskusih z otroki je ugotavljal, da uporabljajo mnogo več egocentričnega govora, kadar so v problemski situaciji, na podlagi česar je predvideval, da je egocentrični govor pomembno orodje mišljenja pri iskanju in načrtovanju rešitev problema (Thomas, 1992).

Egocentrični govor se pojavlja tedaj, ko je otrok z drugimi ljudmi in ne ko je sam, zato lahko govorimo o kolektivnem monologu. Otrok verjame, da ljudje, ki ga obkrožajo, razumejo njegov egocentrični govor, tudi tisti, katerim ni namenjen. Ta govor vsebuje zunanji govor; sliši se ga, ni nem in ni šepet (Langer, 1981). Celotna shema teorije

Vigotskega o govoru in mišljenju je taka: otrok začne s socialnim govorom kot posebnim izrazom intenzivne komunikacije. Govor je na začetku povsem socialen, šele pozneje se loči na egocentrični in komunikativni govor. To je prehod od zunanjšega govora na notranji govor. Vzporedno s socializacijo in individualizacijo upada odstotek egocentričnega govora, vse bolj pa se kažejo značilnosti, ki ga povezujejo z notranjim govorom. Nekje v času šolanja pride ponavadi do prehoda k notranjemu govoru, ki je hkrati nujen pogoj za nastanek pojmovnega in logičnega mišljenja. Logično mišljenje potemtakem ni preprosto plod odstranitve otroškega egocentrizma in iracionalizma ob povečani socializaciji, temveč prehoda ene vrste socialnega govora – in sicer tiste vrste govora, ki je usmerjen k posamezniku, ki poskuša razumeti individuuum s stališča družbe (drugih) – v notranji govor (Ule, 1986).

3.2 Piaget nasproti Vigotskemu

Prvi, ki je govoril o egocentričnem govoru, je bil Piaget, vendar se je njegova razlaga egocentričnega govora razlikovala od razlage Vigotskega. Piaget se je prvi ukvarjal s funkcijo egocentričnega govora in uspel oceniti njegov teoretični značaj. Vendar je spregledal najvažnejše, kar vsebuje egocentrični govor, namreč njegovo razvojno sorodnost in povezanost z notranjim govorom. Vigotski pa je v ospredje svojih raziskovanj postavil prav problem odnosa med egocentričnim in notranjim govorom.

Po Piagetu se otrok razvija iz nedružbenega bitja v družbeno, pri čemer je sprva v stanju egocentrizma in egoizma. Vigotski pa je postavil nasproti temu tezo, da je otrok že od vsega začetka družben, še celo hiperdružben, ker misli, da vse, kar počne, razumejo vsi okoli njega.

Piaget meni, da gre osnovna linija razvoja govora o egocentričnega govora (njegovo bistvo je v tem, da otrok, ko govori, ne misli na poslušalca) proti socializiranemu, ki ima ravno nasprotno značilnost (otrok pazi tudi na to, komu nekaj pripoveduje). Po njegovem mnenju egocentrični govor nima komunikacijske funkcije; nastane na osnovi nezadostne socializiranosti govora, ki je individualen ter z leti upada kot funkcija starosti. Nima nikakršne stvarne funkcije v aktivnosti otroka in je samo spremljava, ki ne vpliva na njegovo aktivnost. Zato je po Piagetovem mnenju povsem normalno, da

takšna nekoristna funkcija z razvojem odмира. Potrditev tega vidi v dejstvu, da ob koncu predšolske dobe egocentričnega govora pri otrocih praktično ne srečamo več (Horvat, Magajna, 1987).

Po mnenju Piageta je egocentrični govor še ne dovolj diferencirano subjektivno stališče otroka, ki še ni ločeno od socialnega govora (iluzija razumevanja), ki je objektivni glede na situacijo (kolektivni monolog) in se po formi (glasnosti) ne loči od socialnega govora. Nasprotno pa je Vigotski s svojimi sodelavci opravil vrsto eksperimentov, ki so dali povsem drugo spoznanje: ko so otroku otežili reševanje naloge, se je delež egocentričnega govora celo podvojil v primerjavi s tem, ko je isto stvar reševal brez motenj. Tako je Vigotski prišel do zaključka, da lahko poleg vsega ostalega, egocentrični govor postane tudi sredstvo mišljenja v pravem pomenu besede, v tem smislu, da prične prevzemati funkcije oblikovanja načrta za reševanje naloge. Zato, tako Vigotski, egocentrični govor ne izginja, ampak se pretvarja v notranji govor, ki nato preide v miselno aktivnost (Vigotski, 1977).

Notranji govor pomeni začetek četrtega obdobja v razvoju govora; otrok uporablja tihi govor, neke vrste notranji monolog in notranje, torej miselno, rešuje naloge. "Glavna smer otrokovega razvoja ni postopna socializacija, ki prihaja vanj od zunaj, temveč postopna individualizacija, ki izhaja iz otrokove notranjosti" (Vigotski, 1977: 342). Tako glasni govor preide v notranji dialog, nato v tihi govor za sebe, sčasoma pa na čisto mentalno raven, ko pride tudi do posplošene konstrukcije odnosov med predmeti in pojavi v stvarnosti (Horvat, 1983:30). Notranji govor, to je govor za sebe, je povsem samostojna, avtonomna govorna funkcija, ki se razlikuje od zunanjega govora, to je od govora za druge; ni predhodnik zunanjega govora, ampak nasprotno. Medtem ko je zunanji govor spreminjanje misli v besede, materializacija in objektivizacija misli, je notranji govor proces spreminjanja besed v misli. V kasnejšem življenju uporablja človek notranji in zunanji govor kot orodji konceptualnega oziroma verbalnega mišljenja (Vigotski, 1977: 384).

Langer (1981) pravi, da se v začetku otrok ne zaveda razlik med zunanjo, fonetsko in notranjo, semantično naravo. Notranji govor je soočanje s samim sabo, zunanji govor pa je soočanje z drugimi. Vigotski je menil, da je podtekst vseh jezikovnih oblik misel, celotna misel pa je v zavesti kot samostojna enota. Da bi se ena misel lahko izrazila, jo je potrebno razviti s pomočjo govora.

Poglejmo si različne sheme nastajanja notranjega govora:

- a) Vigotski: socialni govor – egocentrični govor – notranji govor. Glede na vrstni red razvojnih faz, ki jo sestavljajo, lahko to shemo primerjamo s tradicionalno teorijo nastajanja notranjega govora, ki nakazuje vrstni red faz : zunanji govor – šepet – notranji govor.
- b) Piagetova shema osnovnih faz v razvoju govornega logičnega mišljenja: zunajgovorno avtistično mišljenje – egocentrični govor in egocentrično mišljenje – socializiran govor in logično mišljenje.

3.3 Razvoj mišljenja

Razvoj mišljenja je v predšolskem obdobju eno izmed tistih področij psihologije, ki so bila največkrat preučevana in v zvezi s katerimi je bilo v minulem stoletju največ polemik. Splošni proces razvoja mišljenja poteka kot proces **internalizacije** (ponotranjenja) zunanjih in socialnih interakcij, ki se začne kot interpersonalni proces in sčasoma postane intrapsihični proces, ki se dogaja v otroku. Vigotski je verjel, da se vsaka funkcija v otrokovem kulturnem razvoju pojavlja na dveh ravneh, najprej na socialni in nato na psihološki (Ule, 1986). Šele skozi druge postanemo to, kar smo, in to se ne nanaša le na osebnost kot celoto, temveč tudi na zgodovino vsake človekove funkcije. Za vsemi višjimi funkcijami in njihovimi odnosi so socialni odnosi, realni odnosi med ljudmi (Đorđević, 1988).

Proces internalizacije pa poteka v naslednjih korakih (Sutherland, 1992, cit. po Batistič Zorec 2000).

1. otroku nudijo pomoč bolj sposobni drugi, npr. učitelj ali vrstnik;
2. otrok si pomaga sam z glasnim govorjenjem pri reševanju problemov;
3. pride do ponotranjenja koncepta.

Đorđević (1988) pravi, da je Vigotski trdil, da se otrok pri svojih prvih intelektualnih ovirah obrača na odraslega, da lahko z njegovo pomočjo pride do željene rešitve. Značilno za razvoj otrokovega mišljenja je, da otrok čedalje bolj uporablja različna sredstva, da bi sam rešil nalogo. Za razliko od antropoidnih opic otrok lahko uporablja tudi sredstva, ki so v njegovem vidnem polju. Mišljenje se razvija tudi z primerjanjem, ko otrok med razvojem začne počasi ločevati predmete med seboj, pri tem pa mu veliko pomaga govor. Otrok osvaja pojme, ki so zelo široki, njihov pomen pa je nedefiniran, vendar v stalnem stiku z odraslimi ti pojmi postajajo

specifični in definirani. Vendar otrok vse do tretjega leta ni sposoben osvojiti več kot samo eno lastnost predmeta. Otrok v začetku prihaja do nekih zaključkov na podlagi naključnih spoznaj in ne na podlagi dejanskega stanja. Tudi njegovo mišljenje je tedaj dogmatično, po tretjem letu pa postane bolj razumsko, saj otrok lahko smiselno uporablja besedi, kot sta *verjetno* in *mogoče*. Po tretjem letu pride do preobrata v otrokovem mišljenju, nastopi obdobje spraševanja. Njegovo mnenje je sugestibilno; slepo verjame drugim, ker še nima veliko izkušenj in znanja. Bolj ko otrok v tem obdobju sam rešuje ovire, bolj bo razvijal svoje mišljenje. Vigotski (1977) pravi, da je konceptualno razmišljanje način, kako si posameznik organizira okolje z abstrahiranjem in pripisovanjem iste kakovosti dvema ali več fenomenom. Na osnovi rešitve je prišel do treh stadijev **razvoja konceptualnega mišljenja** oziroma **razvoja pojmov**. V prvem stadiju otrok razmišlja v **neorganiziranih zbirkah**; v tem stadiju razvršča stvari v skupine slučajno, po trenutnem vizualnem vtisu. V drugem stadiju združuje stvari po **skupnih značilnostih**, ki zares obstajajo, kar je korak k večji objektivnosti. Povezave med komponentami so konkretne, ne pa še abstraktno logične, ker ne zajemajo vseh možnih povezav. Šele v tretjem stadiju pride do mišljenja v **konceptih**, za to pa sta značilni zmožnost analize in sinteze. Vigotski je verjel, da na razvoj konceptualnega mišljenja, ki ga otrok doseže, močno vpliva neformalno in formalno izobraževanje. Predvideval je, da so stadiji razvoja posameznika (**ontogeneza**) enaki stadijem v razvoju človeštva (**filogeneza**) (Batistič Zorec, 2000). "Najpomembnejše odkritje v genetskem raziskovanju razmerja med mislijo in jezikom je njuno stalno prepletanje in spreminjanje njunega razmerja. Celo pri motnjah enega ali drugega se motnja odraža v obeh" (Vigotski, 1965; cit. po Erzar Kompan, 1997)

Vigotski si je prizadeval, da bi pojmu **zavesti** vgradil samosvoj biološko-razvojni in družbeno-zgodovinski okvir. V tem okvirju je razvil izredno cenjeno **teorijo o razvoju pojmov**, v kateri je spodbijal teorije, ki učijo, da se pojmi razvijajo v procesu preprostih asociacij (Horvat, Magajna, 1987). "Če zavest, ki opaža in misli, na različne načine odraža stvarnost, tudi opažanja in misli, so to različne vrste zavesti. Zato sta mišljenje in govor ključ za razumevanje človekove zavesti: če je jezik enako star kot zavest, če je jezik praktična zavest, ki obstaja za druge ljudi, torej tudi za mene samega, če prekletstvo materije, prekletstvo zračnih slojev, ki se gibajo, predstavljajo čisto

zavest, je popolnoma jasno, da z razvojem besed ni povezan samo razvoj misli, temveč celotna zavest” (Vigotski, 1977: 394).

“Začetek razvoja misli in besed, predzgodovinski pregled obstoja mišljenja in govora ne kaže nikakršnih odnosov in odvisnosti med razvojnimi koreninami misli in besed. Tako lahko sklepamo, da notranji odnosi niso pridobljeni, vnaprej dani, ampak nastajajo in se razvijajo šele v zgodovini razvoja ljudske zavesti in niso predpostavka, temveč rezultat nastajanja človeka. Zato lahko rečemo, da v začetnem stadiju otroškega razvoja opazimo predintelektualni stadij v procesu formiranja govora in predgovorni stadij v razvoju mišljenja. Misel in beseda nista med seboj povezani z neko vezjo; ta veza nastaja, se menja in raste med samim razvojem misli in besed” (Vigotski, 1977: 311).

Mišljenje in govor nista neodvisna in ju ne moremo preučevati ločeno. Tak metodološki pristop je napačen, zato Vigotski postavlja za osnovno enoto preučevanja verbalnega mišljenja **pomen besede**, ki je hkrati govorni in intelektualni pojav, torej gre za enotnost besede in misli. “Beseda je stvar v naši zavesti, ki je povsem nemogoča za eno osebo, temveč postane dejanskost obeh. Beseda je neposreden izraz zgodovinske narave človeške zavesti” (Vigotski, 1993; cit. po Erzar Kompan, 1997).

Raziskave kažejo, da je potrebno ločevati notranjo, semantično stran govora (razumevanje), od zunanje, sintaktične (opažanje). “Zunanji govor poteka od ene besede do spajanja v dve ali tri besede, nato k enostavni frazi, k spajanju več fraz, k zloženim besedam, k sestavljenemu stavku, torej od delov k celoti. Semantičnost govora pa, nasprotno, poteka od celote, ki jo predstavlja enobesedni stavek, k obvladovanju posebnih smiselnih enot te enote, to je pomenom posameznih, med seboj povezanih besed” (Vigotski, 1977: 324).

Vigotski pravi, da je v začetku razvoja predintelektualni stadij v procesu nastajanja govora, v razvoju mišljenja pa obstaja predgovorni stadij. Kritizira razlage, ki vidijo povezanost med besedo in njenim pomenom v njuni zunanji asociativni zvezi in ne upoštevajo, da se besede razvijajo v smeri posploševanja v pojme, ki na poseben način odražajo stvarnost.

Enako velja za razvoj misli, ki se v začetku pojavlja kot meglena in nerazčlenjena celota in se mora prav zato v govoru izraziti s posebno besedo. Ko pa se otrokova misel členi v posebne dele,

otrok tudi v govoru napreduje k razčlenjeni celoti. Govor ne služi izražanju zaključne misli, ampak se misel pri pretvarjanju v govor spreminja. Mišljenje se tako ne izraža z besedami, ampak se oblikuje skozi besede (Vigotski, 1977).

Thomas (1992) pravi, da sta na začetku otrokovega razvoja govor in mišljenje ločeni funkciji. Zato si ju lahko predstavljamo kot dva kroga, od katerih eden predstavlja neverbalno mišljenje, drugi pa nekonceptualizirani govor, oba pa se z razvojem zbližujeta in prekrivata. Vigotski (1977) meni, da njuna povezanost predstavlja verbalno mišljenje, ki je enotnost besede in misli. Govorno oz. verbalno mišljenje se je pokazalo kot zahtevna dinamična celota, v kateri se je odnos med mislijo in besedo izrazil kot gibanje skozi cel niz notranjih slojev. Zato sta mišljenje in govor ključ za razumevanje narave človekove zavesti. “ Če je jezik enako star kot zavest, je očitno, da z razvojem besed ni povezan samo razvoj misli, temveč celotne zavesti” Vigotski (1977 : 394).

3.4 Mišljenje in učenje

Delo Vigotskega je natančna psihološka analiza interakcionistične hipoteze o nastajanju človekove zavesti, mišljenja in glavnih duševnih funkcij iz socialne interakcije, torej v procesu prenašanja socialne interakcije med ljudmi v notranjo interakcijo posameznika s samim seboj ob pomoči prisvajanja jezikovnih (signifikantnih) gest. Signifikacija pa ne izvira neposredno iz možganov, temveč iz zunanje družbene resničnosti.

Proces, v katerem se zunanja dejavnost in posameznikova interakcija v stikih z drugimi ljudmi postopoma prenašata v notranjo duševno dejavnost posameznika, ko postaja od zunaj sprejeta signifikacija notranja aktualna sposobnost človeka, je za Vigotskega najpomembnejši socialno-psihološki proces v razvoju osebnosti. Vigotski ta proces imenuje **interiorizacija** (ponotranjanje). Vigotski pojasnjuje učenje kot proces interiorizacije. Vsaka “operacija”, ki se je otrok nauči, je najprej zunanja, vendar postopno postane notranja, psihična operacija. Zato Vigotski meni, da se psihična aktivnost sodobnega človeka ne deduje, temveč se pridobi z vzgojo in izobraževanjem, učenjem. Višje psihične funkcije so pravzaprav odraz različnih odnosov med ljudmi. Po njegovem psihična

narava človeka predstavlja skupek družbenih odnosov, ki so se interiorizirali in postali funkcije človekove osebnosti. Tako je, trdi Vigotski, ključ za razumevanje psihičnega razvoja človeka učenje, vzgoja in izobraževanje. Zato lahko trdimo, da je osnovna ideja Vigotskega in njegovih naslednikov, da je psihični razvoj otroka in nasploh človeka, ustvarjanje družbene izkušnje z različnimi oblikami učenja. Po razumevanju Vigotskega je psihična narava človeka celovitost družbenih odnosov, ki so se ponotranjili in postali funkcije človekove osebnosti. Ti interiorizirani družbeni odnosi so temelj strukture človekove osebnosti. Medtem ko je tradicionalna psihologija pripisovala socialno vedenje človeka njegovim individualnim lastnostim, zavzema Vigotski nasprotno stališče in poudarja, da so na prvem mestu družbeni odnosi, ki se spreminjajo v višje psihične funkcije in postajajo tudi psihične funkcije osebnosti (Furlan, 1991).

Vigotski (1977) je menil, da so specifične človeške funkcije pridobljene in da njihov razvoj poteka z učenjem. Razvoj je zanj prilagajanje otroka svetu, vendar pa učenje ni le proces prilagajanja. Po njegovem dialektičnem pogledu na odnos med učenjem in razvojem je razvoj mogoč samo s pridobivanjem izkušenj, na drugi strani pa ravno nivo razvoja določa, kako bo otrok pridobival izkušnje. Zanj je učenje neke vrste nadgradnja dozorevanja, saj učenje ne le spremlja razvoj, ampak je lahko tudi njegov predhodnik, ga spodbuja in izziva nove pojavnne oblike v razvoju.

4 Spontani in znanstveni pojmi

Vigotskega je posebej zanimal **razvoj pojmov**, ki vedno predstavljajo posplošitev; pojmi so miselni akti. Pojmi, razumljeni kot pomen besed, se pri posamezniku razvijajo, bistvo njihovega razvoja pa je v prehajanju iz ene strukture posploševanja v drugo, višjo strukturo.

Vigotski (1977) je predvidel, da se mišljenje ne more natančno pojasniti le kot sposobnost razumevanja in prenašanja pojmov, saj je po njegovem mnenju pojem več kot zbirka natančno določenih asociativnih zvez, povezanih s pomnjenjem, je več kot le mentalna navada. Je naraven način mišljenja, ki se ga ne moremo naučiti z mehničnim učenjem. Vigotski je menil, da otrok ne more uporabljati

pojma, dokler njegov psihični razvoj ne doseže potrebnega nivoja, npr. zavestne pozornosti, logičnega pomnjenja, sposobnosti abstrahiranja, primerjanja in razlikovanja. Raziskovanje pojmov v razvojni psihologiji je eno najtežje dostopnih področij. Vigotski pa je poudarjal, da je nujno potrebno preučevanje pojmov, ki jih otroci sami oblikujejo. Navezal se je sicer na študije Acha in Rimata, ki sta ugotovila, da tvorjenje pojmov ne temelji na asociacijah, vendar je njun pristop zavrnil, saj nista ponudila kavzalne in dinamične razlage formacije pojmov. Po Vigotskem je pojem polno razvit dobesedni pomen. Tvorjenje pojmov pa je rezultat tako kompleksne aktivnosti, da v njej sodelujejo vse temeljne intelektualne funkcije, od katerih je najpomembnejša uporaba besede, znakovnega sistema (Vigotski, 1993, po Erzar Kompan, 1997: 27).

Vigotski je ločeval **spontane pojme**, ki jih otroci osvojijo z osebnimi izkušnjami, od **znanstvenih pojmov**, med katere sodijo npr. matematični pojmi ter pojmi naravoslovnih in družboslovnih znanosti, ki jih otrok pridobiva pri šolskem učenju. Dokazoval je, da se spontani pojmi razvijajo drugače kot znanstveni, čeprav je razvoj obeh vrst pojmov tesno povezan in vplivajo eni na druge. Pogoj za razvoj znanstvenih pojmov je določena zrelost spontanijh pojmov (Vigotski, 1977).

Na poti od *dobesednega pomena* k *pojmu* otrok razvija spontane pojme, vendar ta razvoj sam po sebi ne bi nikoli pripeljal do pravega pojma. Spontane pojme privede do pravega pojma šele soočenje z izdelanim pomenom znanstvenih pojmov. V tem smislu predstavljajo pravi ali znanstveni pojmi zadnjo stopnjo razvoja pomena, ki se ji spontani pojmi približujejo kot prvi naslednji stopnji svojega razvoja v območju proksimalnega razvoja (Erzar Kompan, 1997). Otrok ne razume znanstvenih pojmov vse do tedaj, dokler se jih ne nauči v šoli. Raziskovanja so pokazala, da je razvoj znanstvenih pojmov pogosto na višjem nivoju mišljenja kot razvoj vsakodnevnih pojmov. Poznane (spontane) pojme, ki so vezani na konkretno izkustvo, otrok težje verbalno definira kot znanstvene pojme. Razlika med razvojem spontanijh in znanstvenijh pojmov je torej v tem, da se prvi razvijajo od spodaj navzgor, drugi pa ravno v obratni smeri. Spontani pojmi se torej razvijajo od elementarnijh in nižijh značilnosti, to je od konkretnega izkustva s predmetom k razlagam, medtem ko se znanstveni pojmi razvijajo od sestavljenijh in višijh značilnosti, ki izhajajo iz posredne razlage pojma, k

elementarnim in nižjim značilnostim, to je povezovanjem pojma z izkušnjami (Vigotski, 1977).

Vigotski je menil, da se vsaka razvojna doba odlikuje z različnimi odnosi med procesi učenja in intelektualnim razvojem. Zato približno do tretjega leta starosti prevladuje **spontani tip učenja**, ko se otrok praviloma uči po nekem, sebi lastnem programu. V šoli pa se bogati, a še neorganizirani spontani koncepti, srečajo s sistematičnim in logičnim pristopom odraslega, to je učitelja (Sutherland, 1992; cit. po Batistič Zorec, 2000). Znanstveni koncepti omogočajo zavedanje o konceptu kot takem ter njegovo premišljeno uporabo. Tak primer je tudi učenje pisanja, ki omogoči, da otroci uvidijo strukturo jezika in pridobijo zavedanje glede lastnega govora (Crain, 1992).

4.1 Cona proksimalnega razvoja

Otroci ogromno pridobijo iz znanja in konceptualnih orodij, ki jim jih nudi njihova kultura. V modernih družbah večina tega poteka v šolah. Učitelji in vzgojitelji otrokom pripovedujejo stvari, ki so pretežke, da bi jih sami odkrili. Zato mora biti poučevanje korak pred razvojem, pomagati mora otroku, da popolnoma obvlada tisto, česar sam ne bi zmožel (Batistič Zorec, 2000).

V zvezi s tem Vigotski govori o **coni proksimalnega razvoja**, ki jo opredeli kot razdaljo med dvema razvojnima linijama, to je med nivojem **aktualnega razvoja**, ki ga ugotavljamo prek samostojnega reševanja nalog, in nivojem **potencialnega razvoja**, ki ga predstavlja reševanje problemov pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju z bolj sposobnimi vrstniki. Cona proksimalnega razvoja je, tako Vigotski, gonilna sila razvoja pojmov, saj obe vrsti pojmov, spontani in znanstveni, tvorita druga druga območje proksimalnega razvoja, torej oporo in spodbudo za nadaljnji razvoj. Korak naprej v razvoju enih povzroči boljše razumevanje drugih (Erzar Kompan, 1997).

Najuspešnejše je tisto poučevanje, ki je pred razvojem in ga vodi. Podobno kot Piaget tudi Vigotski poudarja, da obstaja pri učenju neka zgornja optimalna meja. Meni, da za vsako učenje obstaja optimalen čas oziroma občutljivo obdobje in da prehitevanje in zaostajanje učenja škoduje razvoju (Vigotski, 1977; Horvat, 1983).

4.2 Vloga šolanja

Če je, kot je trdil Vigotski, prav ponavljanje izkušenj eden od procesov, ki pripomorejo k nastanku zavesti in njeni zgodovinskosti, je razmerje učenje - razvoj ključni dejavnik tega nastanka, saj je šola prostor uvajanja novih izkušenj in ponavljanja izkušenj. Vigotski loči psihološke pristope k temu problemu na tri tokove. Prvi trdi, da sta učenje in razvoj povsem neodvisna (sem sodi Piagetova teorija). To razumevanje pojasnjuje, da je učenje nadgradnja razvoja, pri čemer ostaja sam razvoj nespremenjen, razvoj pa je nekakšna obdelava vrojenih danosti. Druga vrsta teorij trdi, da sta učenje in razvoj en in isti proces, tretji tok razlag pa je nekakšna mešanica obeh prejšnjih tokov in govori o medsebojni odvisnosti in interaktivnosti učenja in razvoja. Gestalt psihologija npr. trdi, da en korak v učenju pomeni dva koraka v razvoju.

Vigotski je zavrnil vse tri razlage in se tega vprašanja lotil na drugačen način. Trdi, da so temeljna spretnost pisanja, računanja in ostalih šolskih veščin dani že dosti pred vstopom v šolo. Slednja lahko otroku nudi območje proksimalnega razvoja in mu na ta način omogoči nadaljnji razvoj. Območje proksimalnega razvoja je Vigotski najlepše opisal prav na primeru šolskega učenja. Klasično šolsko učenje namreč izhaja iz znane, a povsem neustrezne in celo škodljive pedagoške doktrine, da naj bi šolsko učenje ustrezalo otrokovi stopnji razvoja. V to doktrino Vigotski radikalno poseže, ko vpelje vanj mehanizem območja proksimalnega razvoja kot nov koncept razvojnih mer. Če npr. učitelj pokaže, kako se rešuje nek tip problemov, bodo nekateri otroci podobno nalogo že lahko rešili sami, drugi pa kljub tej razlagi ne bodo razumeli nič več kot prej. Razliko med trenutno stopnjo razvoja in potencialno stopnjo razvoja je Vigotski poimenoval območje proksimalnega razvoja (Ignjatović, 1990; Erzar Kompan, 1997).

V zvezi z vlogo učenja in šolanja so se pogledi Vigotskega razlikovali od Piagetovih. Piaget je ostro ločil razvoj od poučevanja; po njegovem mnenju je razvoj spontan proces, ki izhaja iz notranje rasti (zorenja) in iz otrokovega raziskovanja sveta, ki mu išče pomen (odkrivanja). Vloga drugih pa je, da ga spodbujajo in mu nudijo izzive, na pa da ga direktno poučujejo. Vigotski ni zanikal vloge spontanega razvoja, vendar mu je prepisoval manjšo vlogo kot Piaget. Menil je, da zgolj z lastnim odkrivanjem mišljenje ne napreduje zelo daleč. Po

njegovem je učenje bolj socialna izkušnja kot stvar individualnega odkrivanja, ki ga poganjajo kulturni cilji in ne težnja po notranjem ravnotežju. Vendar pa je Vigotski, podobno kot Piaget, zagovarjal aktivno vlogo otroka pri lastnem izobraževanju (Berger, 1994; cit. po Batistič Zorec, 2000). Otroci pa ogromno pridobijo tudi iz znanja in konceptualnih orodij, ki jih nudi njihova kultura. Crain (1992) meni, da v modernih družbah večino tega poteka v šolah. Pri učenju je torej ključna didaktična vloga učitelja, vendar ne v smislu toge kontrole nad učenjem, ki so jo zagovarjali behavioristi. Donaldson (1988; cit. po Ignjatović, 1990) pravi, da mora biti učiteljem jasno ne le to, česa bi se želeli učenci pod njihovim vodstvom naučiti, temveč tudi to, na kakšni stopnji so učenci takrat, ko se proces (učenja) začena.

Vigotski je v zvezi z učenjem poudarjal tudi stike z drugimi otroki. Menil je, da so v šoli pomembni skupni napor in medsebojna pomoč, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, to je napredovanju. Otroci, ki so v miselnem razvoju pred ostalimi, lahko slabšim pomagajo pri razumevanju snovi in osvajanju znanja. S tem lahko tudi sami pridobivajo v smislu metakognicije, saj se z razlago drugim poveča razumevanje lastnega učenja (Ignjatović, 1990: 151; Sutherland, 1992; cit. po Batistič Zorec, 2000).

S poudarjanjem pomena zavedanja o lastnem mišljenju je bil Vigotski eden prvih, ki je opozoril na metakognicijo, čeprav ni uporabljal tega izraza. Metakognicija je postala v raziskovanju mišljenja šele v zadnjih dveh desetletjih zelo aktualna (Crain, 1992: 216).

5 Uporabnost in kritike teorije Vigotskega

Vigotski je v svoji teoriji opozoril na vlogo intelektualnih orodij, kot so jezik, numerični sistem, pisanje in znanstveni koncepti, ki jih otroku nudi kultura. V svojih raziskavah je preučeval načine, kako se začno posamezniki zavedati svojega mišljenja, ga premišljeno uporabljati in nadzorovati, tako da je bil med prvimi, ki je poudaril pomen metakognicije. Nekateri kritiki mu očitajo enostranskost v smislu pretiranega poudarjanja vloge kulture v človekovem razvoju. Dobro je sicer opisal, kako otroci ponotranijo kulturo, ni pa se dovolj ukvarjal s tem, da lahko kulturo tudi izzivajo in kritizirajo (Crain, 1992; Wertsch, 1985).

Pri upoštevanju pojmov kultura in komunikacija, še posebej pojmov, kot so znaki in znakovni sistemi, se Vigotski razlikuje od sovjetskih sodobnikov, ter tudi nekaterih svojih učencev. Vigotski je bil posebej pozoren na komunikacijo med ljudmi, saj jo je štel za osnovo mentalnega razvoja, še posebej v ontogenezi (Ivić, 1977).

Po Vigotskem je človek takoj po rojstvu socialno bitje in zelo hitro oz. takoj začne vzpostavljati interakcijske odnose s svojim okoljem. Otrokovo osvajanje jezika ima pretežno socialne izvore in nastaja iz otrokove potrebe po komuniciranju z drugimi ljudmi. Pomen okolja in kulture poudarja tudi za osebe z motnjo v duševnem razvoju. Zaostajanje razvoja višjih funkcij nujno privede do zaostajanja v kulturnem razvoju teh oseb in sicer zaradi njihovega oddaljevanja iz kulturnega okolja. Vzrok tega pa je njihova prizadetost, zaradi katere niso pravočasno občutili vplive okolja, kar njihovo zaostajanje še povečuje. Vigotski tudi poudarja, kako zgrešena je izločitev oseb z motnjo v duševnem razvoju (tudi avtistov) iz okolja in kritizira specialne šole, kar je bilo zelo napredno gledanje za takratni čas.

Zelo velika je praktična uporabnost njegove teorije, zlasti na področju formalnega izobraževanja. Z razlago območja proksimalnega razvoja, na kateri naj temelji poučevanje, je opozoril na možnost za optimalno spodbujanje otrokovega razvoja.

Vendar tudi glede tega koncepta kritiki opozarjajo na nevarnost, kaj se lahko zgodi, če smo preveč usmerjeni v spodbujanje razvoja in zanemarjamo polni razvoj možnosti na dani stopnji. Tisti, ki na razvoj gledajo nekoliko drugače kot Vigotski, poudarjajo, da otrok potrebuje čas, da se polno razvije in da ne bi smeli biti pretirano usmerjeni v pospeševanje razvoja. Drugo nevarnost pa vidijo v tem, da zunanja pomoč povzroča otrokovo odvisnost od mišljenja učitelja in ne pripomore k samostojnem mišljenju (Crain, 1992). Vendar Vigotski pravi, da so teoretiki razvoja preveč zaskrbljeni glede škodljivosti poučevanja; poudarjajo pripravljenost otroka, kar ponavadi pomeni, da je treba počakati, da se sposobnost povsem razvije (Vigotski, 1935; cit. po Crain, 1992).

Ivić (1977) meni, da je zunaj okvirov sovjetske psihologije nastala psihologija, ki je na najboljši način potrdila vrednost teorije Vigotskega, čeprav ni nastala zaradi neposrednega vpliva njegove teorije; v to skupino sodijo discipline, ki se ukvarjajo s semiotičnimi problemi (semiotika, lingvistika, psiholingvistika...).

Ideje Vigotskega so danes še vedno žive in se jih skuša uporabljati v praksi, so pa tudi izhodišča za druge teorije; mnogi avtorji so se namreč v svojih teorijah opirali na teoretična izhodišča Vigotskega in njegove teorije. Tako je njegove ideje uporabil v svoji teorije etapnega, postopnega formiranja miselnih operacij P. Galperin (Furlan, 1991), njegovo pojmovanje afazije pa se še danes uporablja v sodobnih razlagah afazije (Wertsch, 1985). Vigotski je bil tudi glede defektologije zelo naprednih misli, čeprav je živel v zelo odmaknjenem obdobju, v času oktobrske revolucije (Ivanović, 1983).

Teorija Vigotskega je prav zaradi svoje filozofske konsistentnosti odprla nov vpogled v razumevanje človekove zavesti. Če naštejemo samo psihološke smeri, ki so se razvile na podlagi te teorije, nam postane jasno, da je njena moč izredna. Ruska vigotskijanska psihologija se namreč razteza od nevropsihologije, defektologije, pedagoške psihologije do psihologije umetnosti in igre. Na Zahodu njegovo teorijo razvijajo trije centri, od katerih je vsak izmed njih utemeljil svoj pristop na enem izmed koncepov Vigotskega. Tako npr. M. Cole, C. Cazden in drugi razvijajo koncept proksimalnega razvoja in pripadajočo pedagoško psihologijo, vključno z modeli poučevanja in načini učenja, J. Wertsch, J. Bruner s sodelavci na podlagi pojma aktivnost in dela razvijajo koncept kulturne osnove psihologije in socialne osnove kognicije, R. van der Veer in J. Valsiner pa naprej razvijata nekatere osnovne predpostavke teorije Vigotskega (Erzar Kompan, 1997).

Pomemben vpliv teorije Vigotskega na učenje in izobraževanje, še posebej v pedagoški praksi, so povzeli tudi angleški strokovnjaki, pri tem pa so poiskali nekakšno srednjo pot med teorijo Vigotskega in Piageta; pri svojem delu se bolj opirajo na epidemiologijo in metodologijo, ki jo je pri svojem delu uporabljal Vigotski, saj se jim njegova razmišljanja zdijo bolj sodobna kot Piagetova (Gillen, 2000).

Vigotski je ustvaril enkratno teorijo, ki je morda najbolj obsežna in humana in jo lahko uporabljamo za osnovo specialnim izobraževanjem v 20. in 21. stoletju, še posebej njegov pogled na prizadete otroke, njihovo rehabilitacijo in razlago človekove duševnosti. Njegova dela so pomembna zapuščina sodobni znanosti, ki mnoga njegova dognanja uporablja v praksi (Gindis, 1999). Tudi sodobne semiotične teorije so uporabile za svojo osnovo

dve pedagoški in tradicionalni razvojni teoriji: Vigotskijevo ter Piagetovo (Hoffmann, 2000).

6 Zaključek

Vigotski se je začel ukvarjati s psihologijo v času razcveta marksistične misli in začetka socializma, zato lahko razumemo njegov projekt kot odgovor mladega genija na izzivalen in upanja poln čas, čas obljub in vere v neko novo, za človeka prijaznejšo dobo. Hotel je ustvariti novo psihologijo, ki bi v celoti zajela novega človeka in ne bi bila več razklana med empiričnim in teoretskim; takratna psihologija je bila namreč močno zaznamovana z behaviorizmom. Vigotski je to poskušal doseči z navezavo na marksistično misel. Zadal si je cilj: narediti enotno znanstveno psihologijo, ki se bo ukvarjala s specifičnimi problemi človeka, to je višjimi psihičnimi funkcijami. Pri tem so mu pomagale boljše razmere po oktobrski revoluciji, saj je prišlo do sprememb v pogledih, zgodovinskega pomena, na obnašanje in psiho človeka, na kar se nanaša eno temeljnih odkritij Vigotskega. Osnovni premik njegove teorije od behaviorizma je torej premik k zavesti kot družbenemu pojavu, saj je Vigotski marksistično misel dopolnil s svojim konceptom in sicer konceptom pomena. Zavest nastane prek socialnega orodja, ki je za Vigotskega jezik. Teorija in eksperimenti Vigotskega so natančnejša psihološka analiza interakcionistične hipoteze o nastajanju človekove zavesti, mišljenja in glavnih duševnih funkcij iz socialne interakcije, se pravi, v procesu prenašanja socialne interakcije med ljudmi v notranjo interakcijo posameznika s samim seboj ob pomoči prisvajanja jezikovnih gest. Predvsem pa je pomemben njegov human in socialen pristop do drugačnih, kar je nakazal že s svojim odnosom do kategorizacije, ko pravi, da ni prav, da se pri otroku poudarja to česar nima, česar ni sposoben, namesto, da bi se poudarile njegove sposobnosti, prednosti (Vigotski, 1983).

7 Viri

- Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Crain, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice Hall International.
- Erzar Kompan, L. K. (1997). *Struktura subjekta pri Vigotskem, magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Dorđević, D. (1988). *Razvojna psihologija*. Gornji Milanovac: Dječje novine.
- Flammer, A. (1982). *Entwicklungstheorien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Furlan, I. (1991). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gindis, B (1999). Vygotsky's vision - Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and special education, 20 (6)*, 32-64.
- Gillen, J (2000). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies, 48 (2)*, 183-194.
- Hayes, N. & Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Horvat, L. (1983). *Teorije in dejavniki kognitivnega razvoja*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Filozofska fakulteta.
- Horvat, L. & Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hoffmann, M. (2000). Learning as sign process. *Zeitschrift für semiotik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Well Publ. Ltd.
- Ignjatović, N. (1990). Pedagoške implikacije teorije Vigotskog. *Psihologija, 23 (1)*, 145-153.
- Ivić, I. (1977). Predgovor. V L. S. Vigotski (1977), *Mišljenje in govor*. Beograd: Nolit
- Ivanović, I. (1993). Predgovor. V L. S. Vigotski (1993), *Osnove defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičnog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Luria, A. R. (1979). *The Making of Mind*. London: Harvard University Press.

Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Filozofska fakulteta.

Thomas, M. R. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Ule, M. (1986). *Od krize psihologije h kritični psihologiji*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Vigotski, L. S. (1960). *Istorijski razvoj ponašanja človeka*. Beograd: Zbornik filozofskog fakulteta.

Vigotski, L. S. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Wertsch, J. V. (1985). *Culture communication and cognition*. New York: The University of Cambridge.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2003.

