

Ο ρόλος της διδασκαλίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών του μαθητή

Θεόδωρος Βαβίτσας

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική επιστήμη σήμερα βρίσκεται σε μια κρίσιμη καμπή. Η θέση αυτή δεν αποτελεί μια «νέα» συνθήκη, μια που τις τελευταίες δεκαετίες μαίνονται οι διαμάχες σχετικά με την «επιστημονική» υπόσταση και την αυτοτέλειά της. Χαρακτηριστικό αποτύπωμα αυτής της κατάστασης αποτελεί η μετονομασία του επιστημονικού «χώρου», που παλαιότερα κάλυπτε η παιδαγωγική, σε «Επιστήμες της Αγωγής» ή «Επιστήμες της Εκπαίδευσης». Έτσι, στη σημερινή συγκυρία ένα μέρος των επιστημόνων της εκπαίδευσης –αν και όχι μόνον αυτών– αμφισβητούν τη δυνατότητα, σε τελευταία ανάλυση, να μελετηθεί το πολυσύνθετο πεδίο της εκπαίδευσης από έναν και μόνο επιστημονικό κλάδο (την παιδαγωγική επιστήμη). Αν και η λεπτομερής πραγμάτευση του παραπάνω ζητήματος υπερβαίνει το πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ξεκινήσαμε με τον εν λόγω προβληματισμό, ο οποίος έχει γίνει αντικείμενο πραγμάτευσης αλλού (Φύκαρης, 2020), προκειμένου να διαφανεί ευκρινώς η συνθετότητα της σημερινής συγκυρίας ακόμη και για την ύπαρξη της ίδιας της παιδαγωγικής επιστήμης.

Όπως καθίσταται σαφές, μέσα στο πλαίσιο αυτό η συζήτηση για τον ρόλο της διδασκαλίας αποκτά μια νέα διάσταση, η οποία ρευστοποιεί ακόμη περισσότερο τη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, είναι γενικά αποδεκτό ότι τα εκπαιδευτικά γεγονότα επιδέχονται πολλαπλή εξειδίκευση και κατάτμηση, μια που οι εκπαιδευτικές και οι διδακτικές αποφάσεις αποτελούν αλληλεξαρτώμενες καταστάσεις, ένα εκπαιδευτικο-διδακτικό συνεχές, χωρίς να μπορεί να προβλεφθεί *a priori* επαρκώς, αν η εκάστοτε επιλεγείσα μέθοδος είναι η καταλληλότερη έναντι μιας άλλης που θα μπορούσε να ληφθεί για τη δεδομένη εκπαιδευτική – διδακτική περίπτωση (Φύκαρης, 2020: 23). Έτσι, η επιστήμη της διδασκαλίας, η Διδακτική, δεν μπορεί να οριοθετηθεί ως ένα σύνολο τεχνικών και κανόνων, αλλά ως μια διαδικασία διερεύνησης των διαδικασιών και του τρόπου οργάνωσης αυτών για την απόκτηση της γνώσης, ως εφαρμοστική έκφραση αρχών, θεωριών και μεθόδων, εντέλει ως ο κινητήριος μοχλός της παιδαγωγικής επιστήμης (Φύκαρης, 2020: 23-25). Ως εκ τούτου,

είναι σαφές ότι η διδασκαλία αποτελεί μια περίπλοκη και πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία εξαρτάται τόσο από την εκάστοτε συγκύρια όσο και από την παιδαγωγική σχέση παιδαγωγού – μαθητή.

Λέγοντας «παιδαγωγική σχέση» θεωρούμε ότι αξίζει να επισημανθεί πως δεν εννοούμε απλώς την περιγραφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Απεναντίας, εννοούμε μια σχέση, η οποία για τον εκπαιδευτικό είναι εξαιρετικής σημασίας, μια που η καθημερινή ουσιαστική επαφή με τους μαθητές, η παρατήρησή τους και η γνώση της ζωής τους, η σε βάθος γνώση της κουλτούρας, της κοσμοθεωρίας, των επιθυμιών και των αναγκών τους (Λιάμπας, 2009: 24), αποτελούν προϋποθέσεις εκ των οποίων ουκ άνευ προκειμένου να αναπτυχθεί η σχέση εκείνη, η οποία δύναται να είναι διαμορφωτική και διαπαιδαγωγική για τον μαθητή.

Το ζήτημα της προσωπικότητας

Το ζήτημα της επίδρασης της διδασκαλίας στην υπό ανάπτυξη και διαμόρφωση προσωπικότητα του μαθητή είναι κομβικό τόσο για την παιδαγωγική όσο και για την αναπτυξιακή και εκπαιδευτική ψυχολογία. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, ως αντικείμενο της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, η θεώρηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας δεν είναι αποτέλεσμα μιας καθαρά θεωρησιακής, ακαδημαϊκής διαδικασίας, αλλά πάντοτε αποτελεί την έκφραση βαθύτερων ζητημάτων τα οποία τίθενται στο προσκήνιο στο επίπεδο της κοινωνικής πρακτικής, γεγονός το οποίο χαρακτηρίζει τη θεώρηση της προσωπικότητας και υπό το πρίσμα της πολιτισμικής – ιστορικής θεωρίας (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006: 166). Όμως, εδώ ανακύπτουν ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τη «φύση» της προσωπικότητας, όπως «τι είναι η προσωπικότητα;», «τι ορίζει στον άνθρωπο, τότε και πώς διαμορφώνεται η προσωπικότητα;» κ.λπ.

Γενικά, η σαφής και συγκεκριμένη προσέγγιση και οριοθέτηση της έννοιας της προσωπικότητας δεν είναι ένα εύκολο ζήτημα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η εν λόγω συνθετότητα θα λέγαμε ότι προκύπτει από την πληθώρα, πολλές φορές ασύμβατων μεταξύ τους, μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο πεδίο έρευνας της προσωπικότητας. Επιπλέον, η συνθετότητα αυτή αντανακλά όχι μόνο στο επίπεδο των πορισμάτων των ερευνών για την προσωπικότητα, λόγω των διαφορετικών μεθοδολογικών «εργαλείων» που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, αλλά και στην ίδια την απόπειρα εννοιολόγησής της. Παρ' όλα αυτά, λόγω και της θεματικής της παρούσας εργασίας, είναι απαραίτητη μια απόπειρα εννοιολόγησης και οριοθέτησης της προσωπικότητας. Έτσι, εισαγωγικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι «με τον όρο προσωπικότητα εννοούμε το άτομο ως διαλεκτική ενότητα της βιολογικής του φύσης και των κοι-

νωνικών σχέσεων στις οποίες αυτό εμπλέκεται. Η προσωπικότητα, συνεπώς, δεν αφορά μόνο μια περιορισμένη στα υλικά – σωματικά όρια του ατόμου πραγματικότητα. Πρόκειται για τη συνάφεια της σωματικά ορισμένης ατομικότητας με ένα ιστορικά συγκεκριμένο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων» (Παυλίδης, 2002: 73).

Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους πλέον εμβριθείς μελετητές του έργου του Βυγκότσκι και της πολιτισμικής – ιστορικής θεωρίας στην Ελλάδα, και όχι μόνο, ο Μανώλης Δαφέρμος (2005· 2011· 2020· Dafermos, 2014· 2015a· 2015b· 2018), αναφερόμενος στο ζήτημα της προσωπικότητας σημειώνει ότι «ως βασικό πρόβλημα της ψυχολογίας της προσωπικότητας παρουσιάστηκε η εξέταση του χαρακτήρα αυτής της δομής και η ανάλυση της σύστασής της σε επιμέρους υπο-δομές (ή ενότητες). Η ψυχολογία της προσωπικότητας εστιάστηκε στη μελέτη των επιμέρους στοιχείων, χαρακτηριστικών, παραγόντων που διαμορφώνουν την προσωπικότητα» (Δαφέρμος, 2020: 291). Παρ' όλα αυτά, συνεχίζει: «Οι διαφορετικές θεωρίες της προσωπικότητας απεικονίζουν με αποσπασματικό τρόπο πραγματικές τάσεις διαμόρφωσης της προσωπικότητας στην αστική κοινωνία (εξατομίκευση, συγκρουσιακές ροπές, κατακερματισμός, κ.ά.) που όμως τείνουν να αποϊστορικοποιούνται και να παρουσιάζονται ως δεδομένες και αμετάβλητες καταστάσεις» (Δαφέρμος, 2020: 296). Οι παραπάνω θέσεις του Δαφέρμου απορρέουν από μια οπτική, η οποία έχει τις ρίζες της στην προσέγγιση του Βυγκότσκι. Οι απόψεις του Βυγκότσκι για την ανάπτυξη της προσωπικότητας ήταν ριζικά διαφορετικές από τις θέσεις των υπερασπιστών των νατουραλιστικών και ιδεαλιστικών προσεγγίσεων, οι οποίες, παρά την επιφανειακή τους αντιπαλότητα, παρουσιάζουν ενδότερη μεθοδολογική συνάφεια (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006: 168).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί και πάλι ότι η προσπάθεια του Βυγκότσκι για συγκρότηση ενός διαφορετικού πλαισίου και μιας νέας προσέγγισης για την προσωπικότητα δεν προέκυψε εν κενώ ή για λόγους ακαδημαϊκούς και θεωρησιακούς. Απεναντίας, παρατηρήθηκε μια γενικότερη στροφή της Σοβιετικής Ψυχολογίας προς τη μελέτη της προσωπικότητας υπό ένα συνθετικό πρίσμα, το οποίο συνδέεται, αφενός, με μια αναβάθμιση που υπαγορεύεται από την εσωτερική λογική της επιστημονικής έρευνας και, αφετέρου, από τις βαθύτατες αλλαγές που δρομολογήθηκαν την περίοδο εκείνη στη σοβιετική κοινωνία αλλά και σε παγκόσμια κλίμακα, με αντίστοιχη ανάδειξη της θέσης και του ρόλου του δημιουργικού υποκειμένου, της ολόπλευρα αναπτυσσόμενης προσωπικότητας (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 67). Έτσι, η ανάγκη για τη διαμόρφωση του «νέου, σοσιαλιστικού ανθρώπου» υπήρξε καταλυτική κατά τη διάρκεια των μελετών των σοβιετικών στοχαστών –του Βυγκότσκι συμπεριλαμβανομένου.

Ένα ακόμη σημείο, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς, αφορά την έννοια της *εσωτερίκευσης*, την οποία ανέπτυξε ο Βυγκότσκι, και μπορεί να αποτελέσει σημαντική συνιστώσα στην προσπάθεια ερμηνείας της προσωπικότητας υπό το πρίσμα της πολιτισμικής – ιστορικής θεωρίας. Ειδικότερα, επιχειρώντας να προσεγγίσει το πρόβλημα της ανάπτυξης των *ανώτερων ψυχικών λειτουργιών* στα παιδιά, των ειδικά ανθρώπινων ψυχικών λειτουργιών, ο Βυγκότσκι αναφέρεται στη χρήση του εργαλείου και του σημείου στην ψυχολογική δραστηριότητα. Όπως αναφέρει: «Στην αρχική φάση, είναι σημαντικό για το παιδί να στηρίζεται σε εξωτερικά σημεία. Κατά τη διάρκεια όμως της ανάπτυξης, οι λειτουργίες αυτές υφίστανται ριζικές αλλαγές: όλη η λειτουργία της διαμεσολαβημένης δραστηριότητας (για παράδειγμα, η απομνημόνευση) αρχίζει να παρουσιάζεται ως καθαρά εσωτερική διεργασία» (Vygotsky, 2000: 102). Και συνεχίζει λέγοντας ότι: «...η εξέλιξη αναπτύσσεται μ' έναν σπειροειδή κι όχι κυκλικό τρόπο –δηλαδή, σε κάθε νέα επανάσταση το παιδί περνάει μέσα από το ίδιο σημείο και προχωράει σε ανώτερο επίπεδο. Η εσωτερική αναδόμηση μια εξωτερικής λειτουργίας ονομάζεται *εσωτερίκευση*» (Vygotsky, 2000: 103). Επομένως, για τον Βυγκότσκι η εσωτερίκευση αφορά μια διαδικασία η οποία εκκινεί από το εξωτερικό και καταλήγει στο εσωτερικό, έχοντας τη δυνατότητα να αναδομήσει και να αναπροσαρμόσει το τελευταίο. Συνοψίζοντας, τα στάδια της εσωτερίκευσης, όπως τα παρουσιάζει ο Βυγκότσκι είναι τα εξής (Vygotsky, 2000: 104):

A) Μια λειτουργία που αρχικά αντιπροσωπεύει μια εξωτερική δραστηριότητα επαναδομείται, και αρχίζει να επανεμφανίζεται εσωτερικά.

B) Μια διαπροσωπική διεργασία μετασχηματίζεται σε μια ενδοπροσωπική. Κάθε λειτουργία, που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές: τη μία σε κοινωνικό επίπεδο, κι αργότερα σε ατομικό. Αρχικά, λοιπόν, εμφανίζεται *μεταξύ των ατόμων (διαψυχολογική)*, και μετά *μέσα στο παιδί (ενδοψυχολογική)*. Όλες οι ανώτερες λειτουργίες ξεκινούν ως πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους.

Γ) Ο μετασχηματισμός μιας διαπροσωπικής σε μια ενδοπροσωπική διαδικασία αποτελεί προϊόν μιας μακράς σειράς αναπτυξιακών γεγονότων. Η διαδικασία, καθώς μετασχηματίζεται, συνεχίζει να υπάρχει και να αλλάζει ως μια εξωτερική μορφή δραστηριότητας. Αυτό γίνεται γ' αρκετό διάστημα πριν εσωτερικευθεί τελείως.

Απ' όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Έτσι, καθίσταται σαφές ότι η ένταξη της κάθε νέας γενιάς στην κοινωνία είναι συνυφασμένη με την αφομοίωση αυτών των κοινωνικών τρόπων αλληλεπίδρασης, η οποία αφομοίωση καθιστά εμφανή την αναγκαιότητα της παιδαγωγίας (Παυλίδης, 2002: 74). Ωστόσο, προτού προ-

χωρήσουμε στην πραγμάτευση της λειτουργίας της διδασκαλίας σε ό,τι αφορά την επενέργειά της στην υπό ανάπτυξη και διαμόρφωση προσωπικότητα του μαθητή, θα ήταν σκόπιμο να εστιάσουμε συνοπτικά στις ανώτερες ψυχικές λειτουργίες καθώς και στη συνείδηση.

Οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες και η συνείδηση

Προηγουμένως επιχειρήθηκε αδρομερώς μια εννοιολογική προσέγγιση της προσωπικότητας. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να εκκινήσουμε με τον προσδιορισμό των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Ο Βυγκότσκι θεωρούσε ότι, σε αντίθεση με τις κατώτερες, στοιχειώδεις ψυχικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν ακούσιο και αυθόρμητο χαρακτήρα, αυτές που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία πολιτισμικής, ιστορικής ανάπτυξης, έχουν εκούσιο και συνειδητό χαρακτήρα, ενώ αναπτύσσονται μέσω της χρήσης τεχνητών μέσων για την εξασφάλιση του ελέγχου του ανθρώπου πάνω στην ίδια του τη συμπεριφορά (Δαφέρμος, 2011: 142). Το κομβικό στοιχείο, λοιπόν, συνίσταται εδώ στη διάκριση δύο κατευθύνσεων στην ψυχική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή τη φυσική και την πολιτισμική ανάπτυξη (Δαφέρμος, 2011: 142). Ωστόσο, ο Βυγκότσκι πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα, συγκρίνοντας τη συμβολή των σημείων στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών με τη χρήση των εργαλείων κατά την εργασιακή δραστηριότητα (Δαφέρμος, 2011: 144).

Πιο συγκεκριμένα, ο φυσικός κόσμος, αλλά και ο κόσμος των αντικειμένων δεν «σημαίνουν» τίποτα για τον άνθρωπο, αν δεν συμβολοποιηθούν, αν δεν προηγηθεί μια διαδικασία μέσω της οποίας τα μέχρι πρότινος α-νόητα αντικείμενα αποκτήσουν νόημα, σημασία. Εδώ καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος της γλώσσας, μια που «η ανθρώπινη συνείδηση αναδεικνύεται ως συν-γνώση ή συν-συνείδηση διαμέσου της γλωσσικής δραστηριότητας» (Azeri, 2012: 21). Επιπροσθέτως, για τον Βυγκότσκι είναι σαφές ότι η διαμόρφωση της χειραφετημένης ανθρώπινης συνείδησης είναι μια διαδικασία εξατομίκευσης μέσω της γλωσσικής και σημειωτικής δραστηριότητας και άλλων μορφών ανώτερων νοητικών λειτουργιών, ενώ και για τον Βολόσινοφ η συνείδηση δεν είναι παρά ένα γέμισμα με σημεία (Azeri, 2012: 30). Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω της διαδικασίας της *εσωτερίκευσης*, όπως αυτή περιγράφηκε προηγουμένως, καθίσταται εφικτό αυτό το «γέμισμα» της συνείδησης. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί το εξής: «Εσωτερίκευση δεν σημαίνει απλώς μεταφορά του εξωτερικού στο εσωτερικό επίπεδο· μάλλον τονίζει περισσότερο τη διαδικασία κατασκευής της ενδότερης (ψυχικής, ιδεατικής) δομής της συνείδησης» (Azeri, 2012: 36). Έτσι, διαμορφώνεται και «σχηματίζεται» η συνείδηση ως «η υποκειμενική εικόνα της αντικειμενικής πραγματικότητας» (Azeri, 2012: 38).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι για την αποτελεσματικότερη κατανόηση της συνείδησης του ανθρώπου είναι θεμελιωδώς απαραίτητη η μελέτη της διαμόρφωσης των εννοιών (Azeri, 2012: 34). Για τον Βυγκότσκι (2008: 148): «Η διαμόρφωση των εννοιών (...) είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης ενεργής δραστηριότητας (...) στην οποία συμμετέχουν όλες οι νοητικές λειτουργίες σε μια ειδική συνάφεια». Έτσι, «ούτε η συσσώρευση συνειρμών, ούτε η ανάπτυξη της έκτασης και της μονιμότητας της προσοχής, ούτε ακόμη η συσσώρευση παραστατικών ομάδων, ούτε οι προσδιοριστικές τάσεις μπορούν να οδηγήσουν στον σχηματισμό των εννοιών. Η εννοιολογική σκέψη είναι αδύνατη έξω από τη γλωσσικά αρθρωμένη σκέψη» (Βυγκότσκι, 2008: 149). Και συνεχίζει (Βυγκότσκι, 2008: 151): «Η εξέλιξη από τα χαμηλά στα υψηλά δεν πραγματοποιείται από τον δρόμο μιας ποσοτικής αύξησης των συνδέσεων, αλλά από τον δρόμο των ποιοτικά νέων αποκτημάτων· ειδικά η γλώσσα δεν εντάσσεται συνειρμικά αλλά λειτουργικά στη διαμόρφωση των ανώτερων μορφών νοητικής δραστηριότητας –ως έλλογα χρησιμοποιούμενο μέσο». Ο Βυγκότσκι, εδώ, αφενός αντιμάχεται τις απόψεις οι οποίες βασίζονται σε συμπεριφοριστικού – νατουραλιστικού τύπου προσεγγίσεις και θεωρούν ως βάση για την ανάπτυξη του ψυχισμού τον συνειρμισμό, τη μηχανιστική (συνειρμική) ένωση δηλαδή διαφόρων ερεθισμάτων, αφετέρου επιθυμεί να αναδείξει τον δυναμικό, μη στατικό χαρακτήρα διαμόρφωσης τόσο των εννοιών συγκεκριμένα, όσο και των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών στο σύνολό τους. Άλλωστε η πρώτη, μεθοδολογικού χαρακτήρα, αρχή της προσέγγισης του Βυγκότσκι προτάσσει την ανάλυση των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών ως διαδικασιών κι όχι ως σταθερών, αμετάβλητων αντικειμένων (Vygotsky, 2000: 111-113).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο Βυγκότσκι (2008: 141) καταλήγει στη θέση ότι όλες οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους ότι είναι διαμεσολαβημένες διαδικασίες, ότι δηλαδή εμπεριέχουν στην ίδια τη δομή τους τη χρήση ενός σημείου ως του κύριου μέσου για την καθοδήγηση και κυριάρχηση των ψυχικών διαδικασιών. Επιπλέον, η παραγωγή του σημείου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνειδήσεων, καθώς, εάν δεν υπάρχει σημασία, αν δεν υπάρχουν σημεία, τότε η κοινωνική αλληλεπίδραση καθίσταται αδύνατη (Azeri, 2012: 45). Επομένως, καταλαβαίνουμε, από τη μία, ότι το σημείο μπορεί να παραχθεί μόνο στην κοινωνική σφαίρα, ως κοινωνικό «προϊόν» και, από την άλλη, ότι η ίδια η συνείδηση είναι γεμάτη από σημεία και ότι εμφανίζεται μόνον όταν γεμίσει με σημειωτικό περιεχόμενο, προκύπτοντας ως κοινωνική αλληλεπίδραση (Azeri, 2012: 45).

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναρωτηθούμε σχετικά με τη σχέση που διέπει την προσωπικότητα με τις ανώτερες ψυχικές λειτουργίες και τη συνείδηση. Για

να προσεγγίσουμε, ωστόσο, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά το ζήτημα αυτό, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε –τουλάχιστον αδρομερώς– στην έννοια της *αντανάκλασης*. Προσεγγίζοντας την *αντανάκλαση* φιλοσοφικά, θα λέγαμε ότι συνιστά μια καθολική ιδιότητα της αντικειμενικής πραγματικότητας, η οποία αναπαράγει, σε διάφορες βαθμίδες, γνωρίσματα, δομικά χαρακτηριστικά, ιδιότητες και σχέσεις ενός αντανακλώμενου αντικειμένου ή μιας διαδικασίας (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 64). Στη βαθμίδα του ανθρώπου, παρατηρείται η ανώτερη βαθμίδα αντανάκλασης, η συνείδηση και η αυτοσυνείδηση, ενώ όσον αφορά τα επίπεδα και τα είδη αντανάκλασης διαφοροποιούνται και αυτά από άνθρωπο σε άνθρωπο (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 64). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται η συνείδηση του κάθε ανθρώπου, η οποία είναι μοναδική αλλά όχι αυθαίρετη, μια που καθορίζεται από εκτός αυτής και ανεξάρτητους από αυτήν παράγοντες (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 66). Επιπλέον, η συνείδηση συνδέεται ιδιαίτερα με την εργασιακή – μετασχηματιστική δραστηριότητα των ανθρώπων, καθώς η ανάγκη μετασχηματισμού της φύσης, με την από κοινού δραστηριότητα μέσω των εργαλείων εργασίας, καθόρισε τον επιλεκτικό και σκόπιμο χαρακτήρα της αντανάκλασης (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 64). Αυτός ο εμπράγματος χαρακτήρας της δραστηριότητας του ανθρώπου εκδηλώνεται στους κοινωνικούς όρους εκτύλιξής της, συνδέεται με ορισμένες σημασίες που ενσωματώνουν τα εργαλεία, καθώς και στις κοινωνικές σημασίες, στους κοινωνικούς ρόλους και κανόνες (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 65). Είναι, λοιπόν, αυτές οι ποικίλες δομές και μορφές της δραστηριότητας, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνείδησης, οι οποίες αφομοιώνονται από το παιδί, μέσω της διαδικασίας της εσωτερίκευσης, και διαμορφώνουν την προσωπικότητα κατά την οντογένεση του παιδιού, αλλά και σε κάθε στάδιο της οντογενετικής ανάπτυξης του ατόμου (Πατέλης & Κακαρίνος, 2019: 67). Επομένως, διαμορφώνεται ένα σχήμα το οποίο μας οδηγεί στη θέση ότι η συνείδηση αποτελεί *προϋπόθεση* για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Χωρίς συνείδηση δεν μπορεί να υπάρξει προσωπικότητα, ενώ δεν υπάρχει προσωπικότητα χωρίς μια μορφή συνείδησης. Ωστόσο, το γεγονός ότι η συνείδηση *προηγείται* της προσωπικότητας δεν σημαίνει ότι η πρώτη μπορεί να μελετάται ξεκομμένη από τη δεύτερη, καθώς η ανάπτυξη, η λειτουργία και η ανάπτυξη των ψυχολογικών διαδικασιών πρέπει να προσεγγίζονται πάντοτε σε συνάρτηση με την προσωπικότητα ως σύνολο (Azeti, 2012: 32).

Η λειτουργία της διδασκαλίας

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στον ρόλο και τη λειτουργία της διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι πρόκειται να προσεγγίσου-

με τη διδασκαλία όχι μόνον ως μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων, αλλά ως μια λειτουργία η οποία –υπό προϋποθέσεις– οδηγεί στην αναδιαμόρφωση των προϋπαρχόντων γνωστικών σχημάτων κι ως μια διαδικασία που παρεμβαίνει σε βαθύτερα στρώματα του ψυχισμού, αναπτύσσοντας και αναπροσαρμόζοντας τις διαλειτουργικές σχέσεις των ίδιων των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος της διδασκαλίας, αλλά και των εκπαιδευτικών που την επιτελούν, είναι πολύ κρίσιμος για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, καθώς: α) διαμέσου της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί οδηγούν τους μαθητές σε πεδία γνώσης που βρίσκονται πέρα από το αντικείμενο της καθημερινής εμπειρίας και του άμεσα βιωμένου κόσμου, β) οι εκπαιδευτικοί δεν μεταδίδουν απλώς κάποιες γνώσεις με τη μορφή πληροφοριών, αλλά συμβάλλουν στην καλλιέργεια των διανοητικών ικανοτήτων των νέων ανθρώπων, δημιουργώντας τις Ζώνες Εγγύτερης Ανάπτυξης, μια που οργανώνουν εκείνες τις διανοητικές ενέργειες των μαθητών μέσω των οποίων οι τελευταίοι θα μπορέσουν να αφομοιώσουν τις διδασκόμενες γνώσεις, και γ) οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με το σύνολο της προσωπικότητάς τους στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, αφού η εκπαίδευση –ως παιδαγωγική σχέση– συνιστά διαδικασία διαπαιδαγώγησης, μετάδοσης προτύπων, αξιών και ιδανικών, διαμόρφωσης στάσης ζωής και, συνακόλουθα, κινήτρων και στόχων μόρφωσης, διαμόρφωσης μαθησιακού ενδιαφέροντος (Παυλίδης, 2018: 244-246). Ως εκ τούτου, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η λειτουργία της διδασκαλίας στοχεύει στην ολόπλευρη (δια)μόρφωση της προσωπικότητας, και με αυτό εννοούμε: α) την ανάπτυξη των σωματικών δυνάμεων, την καλλιέργεια ενός συνειδητά ενεργητικού – υγιούς τρόπου ζωής, β) την καλλιέργεια των γενικών πρακτικών δεξιοτήτων, της ικανότητας μετάβασης από γενικές γνώσεις και ιδέες στην αντίληψη του ειδικού και του επιμέρους, στη σχεδίαση και υλοποίηση πρακτικού έργου, γ) την καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου (αισθητική – καλλιτεχνική αγωγή), ανάπτυξη της ικανότητας να αισθάνεται κανείς το ουσιώδες και σημαντικό, να εκφράζεται συναισθηματικά και να επικοινωνεί με τους άλλους, και δ) την απόκτηση θεμελιωδών γνώσεων για τη φύση, την κοινωνία και την τεχνολογία (Παυλίδης, 2018: 242).

Υπό αυτό το πρίσμα θεώρησης της διδασκαλίας, ιδιαίτερα σημαντική καθίσταται η έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης. Γενικότερα, για τον Βυγκότσκι η ανάπτυξη ως κατάκτηση των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών και η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης αποτελούν δύο κεντρικές θέσεις μέσω των οποίων η θεωρία του συνδέεται με την εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, 2020: 391). Όσον αφορά τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, ο Βυγκότσκι την ορίζει ως την «απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο

δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 2000: 147). Επομένως, για τον Βυγκότσκι (2008: 285) είναι σαφές ότι «η εκπαίδευση προπορεύεται πάντα της εξέλιξης». Συνεπώς, ο ρόλος της διδασκαλίας, για να είναι καθοδηγητικός και να έχει «αναπτυξιακή» προοπτική για τον μαθητή, πρέπει πάντοτε να στοχεύει *πέραν των ήδη κεκτημένων γνώσεων, αλλά πάντοτε εντός του δυναμικού* του μαθητή. Επιπλέον, αν και η διαδικασία της διδασκαλίας στο σχολικό πλαίσιο ρυθμίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο Βυγκότσκι (2008: 285-287) υποστηρίζει πως θα ήταν μεγάλο λάθος να θεωρήσουμε ότι αυτή η εξωτερική διαδικασία της διδασκαλίας συμπίπτει με τους εσωτερικούς νόμους συγκρότησης των εξελικτικών εκείνων διαδικασιών, που δημιουργούνται από τη διδασκαλία, καθώς τόσο η διδασκαλία όσο και η εξέλιξη έχουν τα δικά τους κομβικά σημεία τα οποία δεν συμπίπτουν, παρά περιλαμβάνουν περιπλεγμένες εσωτερικές αμοιβαίες σχέσεις –που υφίστανται ακριβώς διότι οι δύο διαδικασίες δεν συμπίπτουν.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, στο οποίο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση ο Βυγκότσκι καθώς συνδέει τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο με την ψυχική ανάπτυξη των μαθητών, είναι το γεγονός ότι «όλη η σχολική διδασκαλία, ιδωμένη από την ψυχολογική πλευρά, περιστρέφεται γύρω από τον άξονα βασικών καινούργιων αποκτημάτων της σχολικής ηλικίας: της συνειδητοποίησης και της κατοχής» (Βυγκότσκι, 2008: 284-285). Για να γίνει ολόπλευρα κατανοητή, μπορούμε να επεξεργαστούμε τη συγκεκριμένη θέση λαμβάνοντας υπόψη τη διαδικασία ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Στο σχολείο, με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, το παιδί δεν αποκτά ουσιαστικές καινούριες ικανότητες στον χειρισμό των γραμματικών και συντακτικών μορφών και δομών, αλλά αυτό που μαθαίνει –κυρίως μέσω της γραπτής γλώσσας και της γραμματικής– είναι να *συνειδητοποιεί* τι κάνει και να ενεργεί *εκούσια* με τις ικανότητές του, άρα έχει κατακτήσει τη δυνατότητα να μεταφέρεται από το επίπεδο του ασυνείδητου και αυτόματου, σε εκείνο του συνειδητού, σκόπιμου και εκούσιου (Βυγκότσκι, 2008: 284). Ιδωμένο έτσι, όμως, καθίσταται σαφές ότι ο ρυθμός ανάπτυξης της συνειδητοποίησης και της εκουσιότητας δεν μπορεί να συμπίπτει με τον ρυθμό του προγράμματος της γραμματικής (Βυγκότσκι, 2008: 287). Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για τις αριθμητικές έννοιες. Ωστόσο, εδώ προκύπτει το ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχει κάποια συνάφεια ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας (γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ.) και στις ανώτερες ψυχικές λειτουργίες που καλλιεργεί το καθένα από αυτά. Σύμφωνα με τον Βυγκότσκι (2008: 288), οι έρευνες που διεξήγαγε απέδειξαν ότι τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα

συμβάλλουν στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού, ενώ, επίσης από τις έρευνες αυτές, προέκυψε ότι η πνευματική ανάπτυξη του παιδιού δεν διαθρώνεται ούτε πραγματοποιείται σύμφωνα με ένα σύστημα «κατανομής» των γνωστικών αντικειμένων. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη δεν πραγματοποιείται με έναν τρόπο σύμφωνα με τον οποίο η αριθμητική, απομονωμένη και ανεξάρτητη, να αναπτύσσει συγκεκριμένες λειτουργίες και η γραπτή γλώσσα κάποιες άλλες, αλλά, αντίθετα, συχνά οι διαφορετικοί κλάδοι έχουν ένα κοινό ψυχολογικό υπόβαθρο σε έναν επιμέρους τομέα (Βυγκότσκι, 2008: 288). Κομβικός εδώ είναι ο ρόλος τόσο της *συνειδητοποίησης* όσο και της *οικειοποίησης/κατοχής*, καθώς εμφανίζονται εξίσου στο προσκήνιο κατά τη διδασκαλία της γλώσσας καθώς και στο μάθημα των μαθηματικών (Βυγκότσκι, 2008: 288).

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα πορίσματα των ερευνών του Βυγκότσκι (2008: 289-290), τα οποία μας αφορούν εδώ, ως εξής: α) Παρατηρείται εκτενής ομοιότητα του ψυχολογικού υποβάθρου της διδασκαλίας στους διαφορετικούς κλάδους, η οποία καθιστά εφικτή τη δυνατότητα επίδρασης ενός κλάδου σε έναν άλλον, β) Παρατηρείται αντίστροφη επιρροή της διδασκαλίας στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών, η οποία ξεπερνάει κατά πολύ τα όρια του ειδικού περιεχομένου και της ύλης του αντίστοιχου κλάδου, και γ) Παρατηρείται αμοιβαία εξάρτηση και αμοιβαία συνάφεια των μεμονωμένων ψυχικών λειτουργιών, οι οποίες αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο κατά την πραγμάτευση ενός ορισμένου κλάδου, γεγονός από το οποίο τεκμαίρεται ότι η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών (εκούσιας προσοχής, λογικής μνήμης, αφηρημένης σκέψης, επιστημονικής φαντασίας κ.λπ.) πραγματοποιείται μέσω του κοινού υποβάθρου όλων των ψυχικών λειτουργιών ανώτερου τύπου ως μια ενιαία και πολύπλοκη διαδικασία, ενώ λέγοντας «κοινό υπόβαθρο» όλων των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών δεν εννοείται τίποτε άλλο παρά η *συνειδητοποίηση* και η *κατοχή*.

Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει αδρομερώς την προσέγγιση του ζητήματος που μας απασχολεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, μπορούμε να συνοψίσουμε ορισμένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν έως εδώ.

Πρώτον, κατά τη διαδικασία οντογένεσης της προσωπικότητας, ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η έννοια της *εσωτερίκευσης*. Το παιδί, από τη στιγμή της γέννησής του, αποτελεί ένα κοινωνικό ον, απόλυτα εξαρτώμενο από το περιβάλλον του. Κατά τη διαδικασία αφομοίωσης των διαψυχολογικών λειτουργιών, οι οποίες εσωτερικεύονται και γίνονται πλέον ενδοψυχολογικές, το παιδί αρχίζει να «συμβολοποιεί» το περιβάλλον, να το νοηματοδο-

τεί, με λίγα λόγια να διαμορφώνει τη συνείδησή του, η οποία συνείδηση αποτελεί την προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Δεύτερον, η έννοια της *Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης* αποτελεί κομβικής σημασίας συνιστώσα κατά την πραγμάτευση της σχέσης της διδασκαλίας με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών του μαθητή. Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε, η *Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης* αποτελεί το δυναμικό ανάπτυξης, το διάστημα όπου στο ένα του άκρο βρίσκεται αυτό που μπορεί να καταφέρει ο μαθητής μόνος του και στο άλλο άκρο αυτό που μπορεί να επιτύχει με τη βοήθεια ενός ενηλίκου ή κάποιου πιο ικανού συνομηλίκου. Επομένως, για να μπορέσει η διδασκαλία να παρέμβει στην προσωπικότητα του μαθητή, για να συμβάλει στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών, οφείλει να στοχεύει εντός της *Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης*. Προσπάθειες οι οποίες στοχεύουν *έξωθεν* της *Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης*, είτε διότι η τελευταία δεν μπορεί να εντοπιστεί/διαμορφωθεί είτε διότι υιοθετούνται απόψεις που προτάσσουν την ιδέα ότι η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης κ.λπ., έχουν εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητες παρέμβασης και ισχνά αποτελέσματα.

Τρίτον, καθίσταται σαφές ότι κατά τη διδασκαλία, από ψυχολογική άποψη, δεν έχουμε να κάνουμε με μια διαδικασία όπου το ένα γνωστικό αντικείμενο επιδρά σε μία ψυχική λειτουργία, ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο σε μια άλλη ψυχική λειτουργία κ.λπ., ανεξάρτητα και απομονωμένα. Αντίθετα, μέσω της *συνειδητοποίησης* και της *κατοχής* της γνώσης από την πλευρά του μαθητή –διαδικασίες οι οποίες κατέχουν θέση συνδεδετικού κρίκου–, οι μεμονωμένες ψυχικές λειτουργίες βρίσκονται σε αμοιβαία εξάρτηση και εσωτερική συνάφεια μεταξύ τους. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, όλες οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες συνυφαίνονται σε μια ενιαία και πολύπλοκη διαδικασία, σε μια διαλειτουργική σχέση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Azeri, S. (2012). Η συνείδηση ως αντικειμενική δραστηριότητα: Μια ιστορική-γενετική προσέγγιση. *Ουτοπία*, 99, 21-48.
- Βυγκότσκι, Λ. (2008). *Σκέψη και γλώσσα* (Μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Dafermos, M. (2014). Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory & Psychology*, 24(2), 147-165. (<https://doi.org/10.1177/0959354314523694>)
- Dafermos, M. (2015a). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In B. Selau & R. Fonseca de Castro (eds.), *Cultural-Historical Theory: Educational Research in*

- Different Contexts* (pp. 19-38). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Dafermos, M. (2015b). Reflection on the Relationship between Cultural-Historical Theory and Dialectics. *Psychological Science & Education*, 20(3), 16-24. DOI:10.17759/pse.2015200303
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory. A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer.
- Δαφερμάκης, Μ., & Παυλίδης, Π. (2006). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακάρενκο». *Τα Εκπαιδευτικά*, 81-82, 164-178.
- Δαφέρμος, Μ. (2005). Ψυχολογία της δημιουργικότητας στην επιστήμη. Μελέτη περίπτωσης: η διαμόρφωση της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας του L. Vygotsky. *Ελεύθερα*, 1, 61-79.
- Δαφέρμος, Μ. (2011). *Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαφέρμος, Μ. (2020). *Επιστημολογία της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Λιάμπας, Τ. (2009). Πρόλογος στην ελληνική έκδοση. Στο P. Freire, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (σσ. 7-32). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2020). Θεωρητικές προσεγγίσεις της ανάπτυξης των παιδιών και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 383-398). Αθήνα: Gutenberg.
- Πατέλης, Δ., & Κακαρίνος, Γ. (2019). *Από τη Σοβιετική Ψυχολογία στη Λογική της Ιστορίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Παυλίδης, Π. (2002). Ανθρώπινη φύση, κοινωνική εργασία, παιδαγωγία: οι βιολογικοί και κοινωνικοί συντελεστές της προσωπικότητας (Α΄ μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 65-80.
- Παυλίδης, Π. (2018). Μεθοδολογικά ζητήματα του σχολείου των κοινωνικών αναγκών και του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (επιμ.), *Ιστορικές κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης* (σσ. 239-252). Αθήνα: Παπαζήση.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία* (Μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2020). «Επιστήμες της Αγωγής». Ένας αμφιλεγόμενος επιστημονικός όρος ή ένας παιδαγωγικός μύθος; Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abstract

This paper investigates the effect of teaching on the formation of personality and the development of the student's higher mental functions in the pedagogical context of the school. More specifically, adopting Lev Vygotsky's cultural-historical theory, an attempt is made to roughly reify the concept of "personality". First, the higher mental functions and consciousness are approached, and then, the function of teaching. In particular, the contribution of teaching to the formation of higher mental functions and consciousness is highlighted, with reference to the Zone of Proximal Development (ZPD) and the way in which the various school subjects affect the child's mental development. Finally, the procedures through which teaching can not only have a formative character for the pupil's personality but also contribute to the development of their higher mental functions are presented.

Key-words: teaching, cultural-historical theory, personality, higher mental functions, Vygotsky

Θεόδωρος Βαβίτσας

Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
Κούπη 17, Καλαμπάκα 422 00
Τηλ.: 6984836353
E-mail: vavitsast@gmail.com