

מבוא

הפסיכולוגיה החברתית-תרבותית של לב ויגוצקי

אלכס קוזולין

ביוגרפיה קצרה של ויגוצקי

חייו של ויגוצקי נסוכים בצביון ספרותי מרתק עד שהם דומים יותר לגורלם הדרמטי של גיבורי ספרות המאה העשרים מאשר לביוגרפיה רגילה. אולם קשה לשחזר במדויק את קורות חייו כיוון שויגוצקי לא השאיר אחריו יומנים של זיכרונותיו. את סיפור חייו אפשר לתאר כשרשרת של פרדוקסים.

פרדוקס 1. ויגוצקי מוצג במערב לעתים קרובות כפסיכולוג מרקסיסטי. אולם למרות שהיו במאה העשרים פסיכולוגים מרקסיסטים לא מעטים, ויגוצקי הוא ככל הנראה היחיד מבין הפסיכולוגים המובילים שמחשבתו היצירתית ניזונה גם מהיהדות.

לב ויגוצקי נולד בשנת 1896 למשפחה יהודית מן המעמד הבינוני באורשה (Orsha) והוא גדל בגומל (Gomel), ערי שדה מערביות באימפריה הרוסית. את חינוכו היסודי קיבל בבית מפי מורים פרטיים ונוסף לתכנית הלימודים הרגילה הוא למד גם לימודי דת. בטקס הבר-מצווה שלו נשא ויגוצקי דרשה בעברית (Dobkin, 1996). עם תחילת לימודיו בבית הספר התיכון היהודי הפרטי בגומל הוא ארגן חוג תלמידים שעסקו יחד בהיסטוריה ודנו בפילוסופיה של הגל ובאפשרות יישומה להבנת ההיסטוריה היהודית. ב-1913 הוא סיים בהצטיינות את בית הספר התיכון, ובאותה שנה עזב את גומל ועבר למוסקבה. בשנים 1916-1917, בעודו תלמיד באוניברסיטת מוסקבה החל ויגוצקי לפרסם סקירות ספרותיות ומאמרים על ההיסטוריה והתרבות היהודית וכן מספר מאמרים וביקורות ספרותיות עבור כתב-העת היהודי *Novy Put* ("דרך חדשה"). נושאי פרסומיו המוקדמים היו, אם כן, בתחום התרבות היהודית. ייתכן שכמה מרעיונותיו המאוחרים, כמו הרעיון של כלים פסיכולוגיים, שאבו את השראתם ממקורות יהודיים, לעולם לא נוכל לדעת זאת בוודאות שהרי אין זה סביר לצפות מפסיכולוג סובייטי בימיו שישאיר עדות לכך בטקסטים שנועדו לפרסום.

פרדוקס 2. בניגוד לפסיכולוגים אחרים של המאה העשרים, ויגוצקי מעולם לא למד פסיכולוגיה. עיקר עניינו של ויגוצקי הצעיר היה נושאים הומניסטיים: ספרות, היסטוריה ופילוסופיה. הוא היה אדם "מילולי" מאוד במובן זה שכל התנסויותיו במוזיקה, בספרות ובטבע עובדו על ידו באמצעות מילים. למרות שעיקר התעניינותו היה בתחום ההומניסטי, ויגוצקי בחר במסלול מעשי יותר ונרשם לבית הספר למשפטים של אוניברסיטת מוסקבה. במקביל ללימודי המשפטים הוא השתתף בקורסים במדעי הרוח ובמדעי החברה באוניברסיטה הממלכתית שניאבסקי שהייתה אוניברסיטה ליברלית. הפסיכולוגיה הייתה הנושא היחיד שלא נכלל בקורסים שבהם נכת. בתחום זה הוא היה אוטודידקט לחלוטין. אולי משום כך הוא יכול היה להתחיל את התיאוריה הפסיכולוגית שלו

"למן היסוד" ולפתח אותה כתחום הומניסטי ולא כתחום של מדעי הטבע.

את תזת עבודת הדוקטור שלו על הפסיכולוגיה של האמנות כתב ויגוצקי ללא כל הנחיה והיא כללה את חיבורו על המלט שנכתב בשנים הראשונות ללימודיו במוסקבה.

פרדוקס 3. מבין כל הפסיכולוגים הרוסים היה ויגוצקי, קרוב לוודאי, הבין-לאומי ביותר. למרות זאת רעיונותיו התקבלו במערב רק כחמישים שנה לאחר מותו.

ויגוצקי שלט בשפות אחדות. הוא רכש את השפה הגרמנית מאמו ובנערותו לימד את עצמו אנגלית על מנת שיוכל לקרוא את כתיבי שקספיר בשפת המקור. הוא התכתב עם מספר פסיכולוגים מערב-אירופים, כולל ז'אן פיאז'ה (Jean Piaget) ופסיכולוג הגשטאלט קורט קופקה (Kurt Koffka). קופקה אפילו נסע לרוסיה כדי להשתתף באחד הפרויקטים הפסיכולוגיים של ויגוצקי. ויגוצקי עצמו נסע לחו"ל רק פעם אחת, בשנת 1925, כדי להשתתף בקונגרס הבין-לאומי על חינוך חירשים באנגליה. הוא כתב הקדמות ארוכות לספרים של פסיכולוגים אירופים מובילים שתורגמו לרוסית – כמו ספריהם של קוהלר (Köhler), ביהלר (Bühler), קופקה ופיאז'ה. כבר בשנות העשרים המאוחרות התפרסמו מאמרים משלו באנגלית בכתבי-עת בין-לאומיים יוקרתיים, ובכל זאת עד שנות השמונים של המאה העשרים הוא נשאר למעשה בלתי-מוכר במערב. ניתן לשער שהסיבה לכך היא שהתיאוריה של ויגוצקי הכילה תשובות לשאלות שמעולם לא נשאלו בפסיכולוגיה המערבית עד לשלהי המאה העשרים.

פרדוקס 4. בשנות השישים של המאה העשרים הוכרה התיאוריה של ויגוצקי ברוסיה כתיאוריה המבטיחה ביותר על התפתחות הילד והלמידה, ובכל זאת לפחות שני דורות של פסיכולוגים רוסים גדלו מבלי להכיר ממקור ראשון את התיאוריה הזו (Kozulin, 1986).

1924- עד 1934 ויגוצקי הרצה וערך מחקרים במכון הפסיכולוגי במוסקבה. זמן קצר לאחר הגיעו למכון, הוא הפך למנהיגה המופר של קבוצה קטנה אך הולכת וגדלה של פסיכולוגים צעירים, ביניהם אלכסנדר לוריא ואלכסיי ליאונייב. תחומי הפעילות המחקרית שלו ושל קבוצתו כללו היסטוריה של הפסיכולוגיה, מחקר ניסיוני של שפת הילד והתפתחות מושגים, וכן פרויקטים של מחקר ופיתוח בתחומי החינוך המיוחד והפסיכופתולוגיה. במקביל לעבודתו במוסקבה ויגוצקי הרצה ופיקח על פרויקטים מחקריים בלנינגרד (פטרסבורג) וחרקוב. בשנים 1931-1932 ארגן ויגוצקי יחד עם עמיתו אלכסנדר לוריא מחקר קונגיטיבי בין-תרבותי ראשוני באסיה המרכזית.

בשנות השלושים המוקדמות הופעל על ויגוצקי ועל קבוצתו לחץ פוליטי כבד שמטרתו הייתה להביא לידי מידה מסוימת של אחידות מרקסיסטית-לניניסטית בין הפסיכולוגים הסובייטים. מאמרים בכתבי-עת סיווגו אז את התיאוריה של ויגוצקי כ"סובייקטיביסטית", "אקלקטית", ו"מזיקה לפרקטיקה החינוכית" (Van der Veer and Valsiner, 1991). עימות ישיר בין ויגוצקי ומבקריו לא התקיים מעולם, כנראה עקב מותו ללא עת (בשנת 1934) ממחלת השחפת, בגיל 38, במוסקבה. המכה הניצחת לתיאוריה שלו באה מאוחר יותר, ב-1936, כאשר הממשלה הסובייטית פרסמה פסק-דין כנגד הפדולוגיה (תנועה שעסקה בפסיכולוגיה של הילד והחינוך) והחרימה את כל המחברים שהיו קשורים עם תנועה זו. ספריו של ויגוצקי נשארו ב"רשימה השחורה" עד אמצע שנות החמישים, ורק בשנות השמונים התפרסם ברוסיה האוסף המלא של מאמריו.

הפרדוקס הסופי. את ויגוצקי העסיק תמיד המסתורין של המחשבה המחפשת לה התגלמות בשפה, ושל השפה אשר מנחה את מחשבותינו. האחות הרחמנייה שסעדה את ויגוצקי על ערש מותו דיווחה שמילותיו האחרונות היו "Ya gotov" – שניתן לפרשן כ"אני גמור" אך גם כ"אני מוכן", מילים שמדגישות את הכפילות העמוקה של ביטוי מילולי.

התיאוריה הפסיכולוגית של ויגוצקי

התיאוריה של ויגוצקי מדגישה את המאפיינים הייחודיים של ההתנהגות והקוגניציה האנושית. מה שמייחד את הפסיכולוגיה האנושית מזו של חיות הוא שהיא נקבעת בידי כוחות חברתיים ותרבותיים. לכן הוא קרא לתיאוריה הפסיכולוגית שלו "חברתית-תרבותית" או "תרבותית-היסטורית". התיאוריה החברתית-תרבותית פותחה כתשובה אפשרית למשבר המתמשך בפסיכולוגיה, משבר שהיה קשור בעימות הבלתי-מתפשר בין פסיכולוגיה "מדעית" בעלת אוריינטציה ביולוגית לבין פסיכולוגיה תיאורית בעלת אוריינטציה פילוסופית. ויגוצקי ניתח משבר זה במאמרו "המשמעות ההיסטורית של המשבר בפסיכולוגיה" שאותו כתב ב-1927, אך המאמר התפרסם רק ב-1982.

ויגוצקי הגדיר את תפקידו כ"מתודולוגי" או "מטה-תיאורטי". עמדתו הייתה של היסטוריון ותיאורטיקן המעריך את המשבר "מבחוץ", ולא עמדת איש המקצוע המחויב מראש לעמדה חד-צדדית כלשהי. הזירה הפסיכולוגית של שנות העשרים אופיינה ביריבות קשה בין כמה אסכולות – ביהיורזם, תיאוריית הרפלקסים של פבלוב, פסיכולוגיית הגשטאלט, פסיכואנליזה וזרמים אחרים שאתגרו זה את זה מבחינה תיאורטית ומתודולוגית. ויגוצקי הראה שלא רק הבסיס התיאורטי אלא גם העובדות עצמן שבהן השתמשו האסכולות השונות אינן עולות בקנה אחד זו עם זו. לתומכי האסכולה הפבלובית, הרעיון שכלב זוכר אוכל ברגע שהפעמון מצלצל נראה מיותר. בתיאוריית הרפלקסים אין מקום לדבר כמו זיכרון. פסיכואנליטיקנים יכלו לבנות סכמות הסבר מורכבות על בסיס עובדות אמפיריות כמו תסביך אדיפוס, בעוד שמבחינת הביהיוריסטים תסביך אדיפוס אינו עובדה אלא סיפור דמיוני.

ויגוצקי חשף דפוס התפתחות אחיד של כל אחת מהגישות הפסיכולוגיות, החל ביסודותיה האמפיריים המקוריים ועד להרחבתה האגרסיבית במטרה להשיג הגמוניה תיאורטית. (קטע זה מתוך עבודתו מופיע בפרק השביעי בספר הנוכחי.) תחילתו של התהליך בעובדה אמפירית שמקבלת צורה מושגית ומתרחבת לעבר בעיות פסיכולוגיות

קרובות. כבר בשלב זה נשחקים הקשרים בין הצורה המושגית לבין הגילוי האמפירי שבבסיסה. המושג הופך להפשטה שכמעט אינה קשורה למקורה האמפירי, הפשטה הקיימת בזכות האמינות המיוחסת לה. במהלך השלב הבא משתנה המושג והופך לעיקרון הסברי מופשט שניתן להשתמש בו בכל בעיה בתוך דיסציפלינה נתונה. הדיסציפלינה לכודה בעיקרון ההסברי המתרחב הזה – כל התנהגות הופכת לסכום של רפלקסים מותנים או של מניעים לא-מודעים או של גשטאלטים. באותו רגע העיקרון ההסברי מאבד את כוחו כיוון שלא נותר דבר מחוץ לטווח ההסברי שלו והתרחבותו ממשיכה עד שהוא מטמיע בתוכו את כל תחום הפסיכולוגיה. בשלב הבא העיקרון ההסברי מתנתק ממושא המחקר של הפסיכולוגיה והופך לפילוסופיה כללית או להשקפת עולם.

לפי ויגוצקי, התביעות התיאורטיות המוגזמות של גישות פסיכולוגיות מסוימות אינן אלא סימפטומים של משבר, אך ניתן לראות בסימפטומים אלה ביטוי לשאיפה הלגיטימית להשגת מתודולוגיה כללית חדשה של המחקר הפסיכולוגי. לכן התיאוריה של ויגוצקי בנויה סביב דיאלוג רחב מאוד עם תיאוריות אחרות, כולל אלה של וונדט (Wundt), ג'יימס (James), ז'אנט (Janet), פרויד (Freud), פיאז'ה (Piaget), פסיכולוגים של הגשטאלט, שטרן (Stern), דירקהיים (Durkheim) ולוי-ברוהל (Lévy-Bruhl).

גם מרקס (Marx) נמנה עם המחברים שויגוצקי מרבה לצטט. יש סיבות טובות להאמין שהעניין של ויגוצקי בתיאוריה המרקסיסטית היה כנה ולא רק בבחינת אֶזכור תקין פוליטית, כנדרש מכל פסיכולוג סובייטי בן זמנו (Kozulin, 1984; 1990). ויגוצקי התנגד בתוקף למרקסיזם כמדד אידאולוגי דוגמתי ולעג לניסיונות ליצור פסיכולוגיה חדשה על ידי ערבוב של מספר טענות "דיאלקטיות" ו"מטריאליסטיות" שנגזרות מתוך כתיבי מרקס. מה שויגוצקי חיפש וגם מצא אצל מרקס הייתה תיאוריה חברתית של פעילות (Tätigkeit) אנושית, המנוגדת לנטורליזם ולקליטה הפסיבית על פי המסורת האמפיריציסטית. מרקס היווה מוקד משיכה עבור ויגוצקי משום מושג הפרקסיס האנושי שלו, כלומר פעילות היסטורית קונקרטי

המשמשת מקור להיווצרות צורות שונות של תודעה אנושית. ויגוצקי גם אימץ את הפרספקטיבה ההיסטורית של הגל בניתוח הצורות ושלבי ההתפתחות של התודעה האנושית. פרקסיס היסטורי קונקרטי אנושי זה, המסביר את האופי חברתי וההיסטורי הספציפי של הקיום והניסיון האנושי, הפך לאב-טיפוס למושג הפעילות של ויגוצקי כעיקרון הסברי בפסיכולוגיה (Kozulin, 1990, Chap. 3).

תיאוריה חברתית-תרבותית של הפונקציות המנטליות הגבוהות

לפי ויגוצקי, פעילות אנושית מצריכה אמצעי עזר כמו כלים פסיכולוגיים סימבוליים ואמצעים לתקשורת בין-אישית. סקירה כללית של גישה זו נערכה בידי ויגוצקי ולוריא במונוגרפיה "כלי וסימן בהתפתחות הילד" (1994/1930) שרובו מופיע בפרק הראשון של הספר הנוכחי.

מושג הכלי הפסיכולוגי הופיע לראשונה באנלוגיה לכלי החומרי המשמש כמתווך בין היד האנושית ובין מושא הפעולה. לשינוי בכלים חומריים יש השפעת גומלין על כל חיי הפרט.

כל קיומו של האבוריגיני באוסטרליה תלוי בהטלת הבומרנג שלו, כפי שכל קיומה של אנגליה המודרנית תלוי במכונות שלה. אם ניטול את הטלת הבומרנג מהאבוריגיני ונהפוך אותו לאיכר, יהיה עליו, מכורח הנסיבות, לשנות לחלוטין את אורח חייו, את כל דרך מחשבתו, את טבעו (Vygotsky and Luria, 1930/1993, p. 74).

בדומה לכלים חומריים, כלים פסיכולוגיים הם תוצרים מלאכותיים. מעצם טבעם, שני סוגי הכלים הם חברתיים. אולם בעוד שכלים חומריים מיועדים לשליטה בתהליכי הטבע, כלים פסיכולוגיים שולטים בהתנהגות הטבעית ובתהליכים הקוגניטיביים של הפרט. שלא כמו כלים חומריים, המשמשים כמדריכי הפעילות האנושית המכוונת כלפי אובייקטים חיצוניים, כלים פסיכולוגיים מכוונים פנימה והם ממירים את התהליכים

הפסיכולוגיים הטבעיים הפנימיים לפונקציות מנטליות גבוהות. בצורתם החיצונית כלים פסיכולוגיים הם מוצרים סימבוליים – כמו סימנים, סמלים, שפות, נוסחאות ואמצעים גרפיים. לדוגמה, אם מאמץ היזכרות אלמנטרי טבעי מקשר ישירות אירוע A עם אירוע B, הרי שפונקציית זיכרון גבוהה ממירה קשר ישיר זה בשני קשרים אחרים: A ל-X ו-X ל-B, כאשר X הוא כלי פסיכולוגי מלאכותי – כמו קשר בחבל, פתק כתוב, או סכמה מנמונית (שיטת זכירה). המעבר מפונקציות טבעיות לתרבותיות מתרחש הן בהתפתחות ההיסטורית והן בהתפתחותו של הפרט.

מבחינה היסטורית אפשר לראות כיצד שימוש פשוט בסימנים הקיימים באופן טבעי, כמו עקבות, מוחלף ביצירה מלאכותית של סימנים למטרות זכירה.

מהיכולת למצוא שביל, כלומר מהיכולת להשתמש בעקבות כסימנים החושפים ומזכירים לו מכלול שלם של תמונות – מהשימוש בסימן – האדם הפרימיטיבי, בשלב מסוים של התפתחותו, הגיע לראשונה ליצירת סימן מלאכותי כתיבה בצורתה הראשונית הופיעה לראשונה בדיוק כאמצעי עזר כזה, שבעזרתו האדם החל לשלוט בזיכרונו. למילה הכתובה שלנו יש היסטוריה ארוכה מאוד. כלי הזיכרון הראשונים היו סימנים, כמו לדוגמה פסלוני הזהב של מספרי הסיפורים באפריקה המערבית; כל פסלון מזכיר סיפור מסוים כלשהו. כל פסלון מייצג כעין כותרת של סיפור ארוך – לדוגמה, הירח. בעיקרו של דבר, השק שהכיל פסלונים כאלה ייצג תוכן עניינים פרימיטיבי עבור מספר הסיפורים (Vygotsky and Luria, 1930/1993, p. 101).

כך ויגוצקי עשה הבחנה עקרונית בין תהליכים מנטליים "נמוכים" טבעיים – של תפיסה, קשב, זיכרון, רצון לבין פונקציות פסיכולוגיות "גבוהות" או תרבותיות המופיעות בהשפעת כלים סימבוליים. הפונקציות הנמוכות אינן נעלמות אך הן מוחלפות בפונקציות התרבותיות ונכללות בתוכן. אם מפרקים פונקציה מנטלית גבוהה לרכיביה, מוצאים אך ורק

תהליכים טבעיים שניתן לחקור אותם באופן מדעי מדויק. אין צורך בעקרונות מטפיזיים ספקולטיביים כדי לחקור תהליכים אלה. כל אבני הבניין של הפונקציות המנטליות הגבוהות הן לגמרי חומריות וניתן להבינן בשיטות אמפיריות רגילות. אך מהנחה זו, לא משתמע שניתן להעמיד את הפונקציות המנטליות הגבוהות על הטבעיות. הפרדתן ליסודותיהן חושפת בפנינו רק את החומר של הפונקציות הגבוהות אך אינה מעידה דבר על בנייתן. העיקרון הקונסטרוקטיבי של הפונקציות המנטליות הגבוהות נמצא מחוץ לפרט – בכלים פסיכולוגיים וביחסים בין-אישיים. "באקט האינסטרומנטלי, בני אדם שולטים בעצמם מבחוץ – באמצעות כלים פסיכולוגיים" (Vygotksy, 1930/1981, p. 141). לגבי התפקיד המבני של יחסים בין-אישיים, ויגוצקי ממשיך את התזה של פייר ז'אנט (Janet) לפיה יחסים בין-אישיים (interpersonal) משמשים כאב-טיפוס לתהליכים תוך-אישיים (intrapersonal). "כל פונקציה בהתפתחות התרבותית של הילד מופיעה פעמים: תחילה במישור החברתי ולאחר מכן במישור הפרט, תחילה בין אנשים (בין-פסיכולוגי interpsychological) ולאחר מכן בתוך הילד (תוך-פסיכולוגי intrapsychological)" (Vygotksy, 1978, p. 57).

ההכרה בתפקיד המרכזי של כלים-מתווכים סימבוליים שינתה את כל המינוח של הפונקציות הפסיכולוגיות. ויגוצקי הציע לכלול בטקסונומיה של תהליכים פסיכולוגיים צורות פעילות חיצוניות ביחד עם הצורות התרבותיות הגבוהות של תהליכים אלה כמו תפיסה, קשב או זיכרון.

התוצאה הלוגית של ההכרה בחשיבות הראשונית של השימוש בסימנים בתולדות ההתפתחות של הפונקציות הפסיכולוגיות הגבוהות, היא הכללת צורות פעילות חיצוניות סימבוליות (דיבור, קריאה, כתיבה, ספירה וציור) בתוך מערכת הקטגוריות הפסיכולוגיות. צורות פעילות אלה נחשבו בדרך כלל כתוספת זרה לתהליכים הפסיכולוגיים הפנימיים, אך מנקודת המבט החדשה אנו מגנים [על זכותן] להיכלל בתוך מערכת הפונקציות הפסיכולוגיות הגבוהות במעמד שווה לזה של כל יתר התהליכים הפסיכולוגיים

הגבוהים. אנו נוטים להתייחס אליהן, בראש ובראשונה, כצורות התנהגות מסוימות המעצבות את עצמן במהלך ההתפתחות החברתית-תרבותית של הילד ויוצרות מסלול חיצוני בהתפתחות הפעילות הסימבולית במקביל למסלול הפנימי, המיוצג על ידי ההתפתחות התרבותית של פונקציות כמו אינטלקט מעשי, תפיסה, זיכרון וכו' (Vygotsky and Luria, 1930/1994, pp. 136-137).

תכנית המחקר של ויגוצקי כללה מחקר על התפתחות הפונקציות הפסיכולוגיות התרבותיות בשלושה כיוונים שונים: אינסטרומנטלי, התפתחותי ותרבותי-היסטורי. ההיבט האינסטרומנטלי כלל ניתוח של השינויים המתרחשים בפונקציות הפסיכולוגיות כתוצאה מהצגת מתווכים סימבוליים חדשים או ממניעת אמצעים סימבוליים שהפרט כבר רגיל להשתמש בהם. אוריינטציה התפתחותית או גנטית (מהמונח גנוזה – genesis) בעבודתו של ויגוצקי מהווה הרבה יותר מאשר ניתוח של חשיפת פונקציות פסיכולוגיות במהלך הילדות וההתבגרות בלבד. למעשה, עצם הרעיון של התפתחות כחשיפה או הבשלה היה זר לו. ויגוצקי תפס התפתחות פסיכולוגית כתהליך רצוף תהפוכות, משברים ושינויים מבניים. בתהליך ההתפתחותי אפשר לציפות מפרספקטיבה מיקרו-גנטית או מקרו-גנטית. מפרספקטיבה התהליך נחשף כבנייה מחדש של החשיבה וההתנהגות של הילד בהשפעת הכלי הפסיכולוגי החדש. מפרספקטיבה מקרו-גנטית ההתפתחות מתבטאת כתהליך הנמשך כל החיים, תהליך של יצירת מערכת של פונקציות פסיכולוגיות המתאימות לכלל מערכת האמצעים הסימבוליים המצויים בתרבות נתונה.

חינוך נחשב כגורם אינטגרלי בתהליך המקרו-גנטי הזה. פעילות חינוכית אינה נתפסת כמבנה-על הנבנה על בסיס הפונקציות הפסיכולוגיות, אלא כתהליך המשנה את הפונקציות האלה באופן קיצוני. מההנחה הכללית שבבסיס התיאוריה של ויגוצקי, לפיה מקור הפונקציות הפסיכולוגיות בפעילות החברתית-תרבותית של האדם נובע, מטבע

הדברים, שצורות שונות של זכירה, טיעון, פתרון בעיות וכו' מתאימות לסוגי הפעילות המאפיינים תקופות היסטוריות שונות ותרבויות שונות. ישנן שתי דרכים עיקריות לניתוח כזה. הראשונה נשענת על תעודות ומסמכים היסטוריים ועל ניסיונות לשחזר את צורות האינטליגנציה ההיסטוריות הרחוקות על בסיס תיעוד זה. הדרך השנייה היא בין-תרבותית. על ידי השוואה בין תרבויות שונות בנות-זמננו וביצוע קירובים מסוימים ביניהן לבין תרבויות העבר ניתן להסיק מסקנות לגבי שינויים היסטוריים שחלו בקוגניציה האנושית (Vygotsky and Luria, 1930/1993).

בניתוח כזה בולט הניגוד בין אנשים בחברות של טרום-כתב, חברות מסורתיות הנשענות על מספר מוגבל יחסית של כלים סימבוליים, לבין אנשים בחברות מתועשות מפותחות אשר באמצעות מערכת החינוך הפורמלית נחשפים לטווח רחב מאוד של כלים סימבוליים, שהופכים לא רק חיוניים ככלים קוגניטיביים אלא גם מעצבים במידה מסוימת את עצם "המציאות" של הפרט המודרני. כדי לחקור היפותזה תרבותית-היסטורית זו ערכו ויגוצקי ולוריא בשנות השלושים המוקדמות של המאה העשרים מחקר שדה באזורים כפריים של מרכז אסיה הסובייטית. המשלחת של לוריא אספה חומר אמפירי עשיר על אודות היחסים בין רכישת קרוא וכתוב, לימוד בבית הספר ומעורבות בדפוסי עבודה מודרניים יותר מחד גיסא, ועל אודות התפתחות של פונקציות קוגניטיביות ספציפיות מאידך גיסא (Luria, 1976). מאוחר הרבה יותר יעורר מחקר חלוצי זה את החוקרים קול וסקריבנר (Cole and Scribner, 1974) ופסיכולוגים אמריקאים אחרים לערוך מחקרים בין-תרבותיים באפריקה ובמקומות אחרים.

מחשבה ושפה

למרות שהתיאוריה של ויגוצקי מקיפה את כל הפונקציות המנטליות הגבוהות, ויגוצקי עצמו התעניין בראש ובראשונה ביחסים שבין שפה ומחשבה. עניין מיוחד זה הקיף מספר נושאים קרובים, כמו תפקיד

הדיבור והכתיבה ככלים פסיכולוגיים, אופנים שונים של יצירת מושגים אצל הילד, התפתחות משמעותיות אוניברסליות של מילים ומובנים אישיים של המילה, בעיית הדיבור האגוצנטרי והדיבור הפנימי ועוד. מחקרים אלה נאספו בקובץ "מחשבה ושפה" (Myshlenie i rech') (1934/1986), קובץ שהוא עדיין הפופולרי ביותר מבין כתבי ויגוצקי (הפרקים השני והשלישי בספר הנוכחי הם מתוך הקובץ הנ"ל. כמו כן המאמר של ויגוצקי "פרה-היסטוריה של השפה הכתובה" [1935] מופיע כפרק הרביעי בספר הנוכחי).

התפתחות מטפורת "הכלי" הובילה את ויגוצקי להיפותזה שלפיה התכונות המבניות של השפה צריכות להטביע את חותמן על כל פעילות הילד ושהתנסות הילד עצמה רוכשת בהדרגה מבנה סימבולי, דמוי-לשוני (quasi-linguistic). על ידי איחוד בין תופעות נפרדות לכאורה – כמו מחוות, משחק סימבולי, ציורים וקשקושים של ילדים – ניסה ויגוצקי להראות שתופעות אלה מייצגות צעדים המובילים לקראת שליטה בפונקציה סימבולית המגיעה לצורתה הברורה ביותר בדיבור כתוב.

בהמשיכו את הניתוח של מחוות אנושיות שבו החל וונדט מצא ויגוצקי הקבלה בין מחוות, פיקטוגרפיה (כתב תמונות) פרימיטיבית וציורי ילדים. לפי ויגוצקי, ציורים של ילדים צעירים משמשים לקיבוע של מחווה ולא לשיקוף התכונות החזותיות של אובייקטים. המחווה מספקת חוליה המקשרת פיקטוגרפיה למשחק סימבולי. עבור ילדים אובייקט אחד יכול בקלות לייצג אובייקט אחר, להחליף אותו ולהפוך לסימן שלו. מידת הדמיון בין הצעצוע והאובייקט שהוא מייצג אינה חשובה ביותר. לעומת זאת חשובה ביותר האפשרות לבצע מחווה ייצוגית עם הצעצוע. מנקודת מבט זו ניתן להבין את המשחק הסימבולי של ילדים כמערכת מורכבת מאוד של "דיבור" באמצעות מחוות תקשורתיות המצביעות על משמעות הצעצוע. במהלך משחק, הצעצוע סופג את משמעות האובייקט שהוא מייצג ואז הוא נושא משמעות זו גם ללא המחווה. כך הילד משתמש לראשונה במחווה מיוחדת כדי להצביע על מטאטא כ"סוס", בעוד שאחר כך המטאטא משמש בתפקידו כ"סוס" גם

ללא מחווה מיוחדת כלשהי. מאוחר יותר הילדים מגלים שתכונות מסוימות של הצעצועים מתאימות לתפקידיהם. לדוגמה, כשהחוקר הניח ספר בעל כריכה כהה והציע שהספר יהיה יער, הילד הוסיף באופן ספונטני: "כן, זה יער, כי זה שחור וחשוך". באופן כזה הילד הגיע לשימוש אינטואיטיבי במטונימיה. כך, באמצעות משחק סימבולי, הילד שולט ביחסים סימבוליים ובאופי המוסכם של היחסים בין המסמן והמסומן. הסכמה זו היא אחד התנאים המוקדמים הדרושים לכתיבה.

קריאה וכתיבה מופיעות במערכת של ויגוצקי כמקרים פרטיים של סימבוליזציה. תפיסה זו מנחה את גישתו החינוכית ששמה דגש רב על רכישת הפונקציה של סימבוליזציה שרירותית בצורותיה השונות על ידי הילד. ויגוצקי ממליץ להתחיל את הוראת הכתיבה בכך שמבקשים מילדים לייצג אובייקטים מסוימים באמצעות פיקטוגרמות או סימנים. לאחר שנרכשה פונקציה סימבולית בסיסית זו יש לעבור מסימבוליזם מסדר ראשון (שימוש בסימנים כדי לציין את התוכן של משפט), לסימבוליזם מסדר שני (שימוש באותיות כדי לציין מילים). חלק מרעיונות אלה של ויגוצקי נכללים כיום בתכניות להוראת הקריאה המדגישות את הצורך ללמד את פונקציית הסימבוליזציה לפני הוראת הטכניקות הספציפיות של כתיבה וכתוב (McLane, 1990). כך, מושג הפעילות הופיע כמימוש צורות התנהגות תרבותיות המגולמות בשימוש במחוות המציינות משחק סימבולי ומערכת כתב.

בעיה נוספת שנידונה על ידי ויגוצקי (1934/1986) **במחשבה ושפה** היא תופעת הדיבור הפנימי. ויגוצקי נדרש פעמיים לנושא הדיבור הפנימי: בפעם הראשונה בהקשר לביקורתו על רעיון האגוצנטריות הילדותית של פיאז'ה ובפעם השנייה כשהוא דן במשמעות החברתית לעומת המובן האישי של המילה. לפי פיאז'ה, אפשר לאפיין את המצב הראשוני במחשבה של הילד כמצב אוטיסטי, כלומר לגמרי מרוכז בעצמו ולא-מודע לסתירות (Piaget, 1923; 1924). מאוחר יותר, בהשפעת מבוגרים, הילד מתחיל לשנות את הרגליו המנטליים בכיוון של מחשבה יותר רציונלית ומבוזרת. המחשבה האגוצנטרית של הילד מייצגת שלב

מעבר, כעין פשרה בין האוטזים המקורי והלוגיקה. דיבור אגוצנטרי הוא דיבור-עבור-עצמי שברובו אינו מובן לאחרים. דיבור זה משקף את הטבע האגוצנטרי של מחשבת הילד ואת עקרון העונג המנחה אותה. במהלך התפתחות הילד, הדיבור האגוצנטרי נעלם ומפנה את מקומו לדיבור מחוברת הקשור לעקרון המציאות ומובן לבני-השיח.

ויגוצקי, שחזר על כמה מניסוייו של פיאז'ה, טען שכבר הדיבור המוקדם ביותר של הילד הוא דיבור חברתי. בגיל מסוים הדיבור החברתי הפרימיטיבי הזה מתחלק לדיבור-עבור-עצמי – אגוצנטרי ולדיבור-עבור-אחרים – תקשורתי. דיבור פנימי הוא תוצר של שינוי והפנמה של הדיבור-עבור-עצמי האגוצנטרי הזה. הדיבור האגוצנטרי אינו תופעה חולפת חסרת חשיבות אלא הוא שלב הכרחי בהתפתחות הצורות הפנימיות של חשיבה מילולית ושליטה עצמית. מבחינה זו עמדותיהם של ויגוצקי ופיאז'ה משלימות זו את זו. פיאז'ה יצא מהנחה שהדיבור של הילד הוא אינדיבידואלי ואידיוסנקרטי (ייחודי) וניסה להראות כיצד דיבור זה עובר חיברות (סוציאליזציה). ויגוצקי יצא מהנחה שהפונקציות הפסיכולוגיות הפנימיות מופיעות תחילה כקשרים חיצוניים. מבחינתו הבעיה העיקרית אינה כיצד הילד רוכש דיבור מחוברת, אלא כיצד הדיבור-עבור-אחרים, התקשורתי, הופך לדיבור של הילד עבור-עצמו, דיבור שעבר אינדיבידואליזציה. בהקשר זה המעבר מדיבור אגוצנטרי לדיבור פנימי חושף את תהליך ההפנמה של צורות הדיבור ששורשיהן נעוצים בפעילות תקשורתית פרימיטיבית. ויגוצקי חקר את צורות הדקדוק והתחביר המיוחדות של הדיבור האגוצנטרי וקשר בינו לבין השינוי בנמען. בעוד שדיבור אגוצנטרי עדיין מכוון באופן לא-מודע כלפי מאזין חיצוני כלשהו, הרי שדיבור פנימי מכוון כלפי המאזין הפנימי, כלומר עצמי, מאזין שאינו זקוק לכל אותן צורות דקדוקיות ותחביריות שהן הכרחיות בדיאלוג חיצוני.

כדוגמה מציג ויגוצקי קטע מתוך הרומן **אנה קרנינה** מאת לב טולסטוי (חלק ד, פרק 13). התקשורת בין קיטי ולוין, המאוהבים ומבינים זה את זה באופן מְדִי, רוכשת איכות של דיבור פנימי כאילו היו

שניהם אדם אחד. כשהוא מצהיר על אהבתו, לויץ כותב רק את האותיות הראשונות של המילים, אך קיטי מבינה בקלות את המשפט כיוון שהיא שותפה מלאה לרצף המחשבה של לויץ.

הגישה החברתית-תרבותית להתפתחות השפה מניחה שלמסגרות חברתיות שונות חייבות להיות השפעות שונות על רכישת הדיבור על ידי הילד. למרבה הצער, ויגוצקי לא יכול היה לפתח היבט זה בתכנית המחקר שלו. הוא רק שרטט את הקווים המנחים שלה כהשלמה הכרחית לניתוח "המורפולוגי" של דיבור אגוצנטרי, תקשורתי ופנימי, בציניו שמקדמי הדיבור האגוצנטרי משתנים בהתאם להקשרים החברתיים של הסביבה שבה הילד גדל. לילדים שפיאז'ה חקר בגינבה, לילדים בגני ילדים בגרמניה ולנבדקים של ויגוצקי במוסקבה רקע חברתי שונה, וכתוצאה מכך התפתחותם הלשונית עוצבה על ידי סוגים נפוצים שונים של תקשורת.

אמונתו של ויגוצקי בערך הפונקציונלי של הדיבור האגוצנטרי ובחשיבותם של גורמים חברתיים-תרבותיים בהתפתחותו זכתה לגיבוי במחקרים חדשים יותר (Zivin, 1979; Diaz and Berk, 1992). ברק וגארין (Berk and Garvin, 1984) הראו שהדיבור האגוצנטרי של ילדים בקהילות אפאלאציות עניות עובר אותו הרצף של שינויים שאותם עובר הדיבור האגוצנטרי של ילדים בני המעמד הבינוני, אלא שאצל הראשונים התהליך אטי יותר. החוקרים מציעים שעיכוב זה עשוי לשקף את האופי היותר שתקני של יחסי הגומלין הבין-אישיים במשפחות האפאלאציות שבהן בתקשורת עם ילדיהם ההורים מסתמכים יותר על מחוות יד מאשר על מילים. החוקרים גם הראו שילדים שהתקדמו במהירות רבה יותר משלב של הערות נשמעות של הכוונה עצמית לשלב של דיבור פנימי היו היותר מתקדמים בהתנהגות הקשורה למשימה.

ויגוצקי חזר לנושא הדיבור הפנימי בהקשר לדיונו בהיבטים חברתיים-תרבותיים ואינדיבידואליים של משמעות המילה. הוא הבחין בין המשמעות החברתית-תרבותית (znachenie) של המילה, המשקפת מושג מוכלל, לבין המובן של המילה (smysl), התלוי בהקשר שבו הפרט

משתמש במילה. הוא טען שהמובן הוא שלם דינמי ומורכב, בעל אזורים אחדים בעלי יציבות שונה. משמעות היא האזור היציב והמדויק ביותר מבין האזורים האלה של המובן. המילה רוכשת את מובנה מההקשרים שבהם היא מופיעה, והיא משנה את מובנה בהקשרים שונים. המובן המילוני של מילה הוא לא יותר מאשר פוטנציאל הרוכש גילומים שונים בדיבור ממשי בהקשר.

בדיבור פנימי המובן שולט במשמעות, המשפט שולט במילה וההקשר שולט במשפט, וזה החוק. משמעות מייצגת דיבור חברתי, בעוד שמובן מייצג את הגבול בין החשיבה האינדיבידואלית שאינה ניתנת לתקשור לבין חשיבה מילולית התלויה במשמעויות המילים שקיבלו תוקף תרבותי. בדיבור הפנימי שזורים שני תהליכים חשובים. ההפנמה והאינדיבידואליזציה של צורות דיבור שמקורן בדיאלוגים חיצוניים, והתרגום של המחשבות האינטימיות לצורת דיבור המובנת לאחרים. כך משמש הדיבור הפנימי כמגשר בין מערכות סימבוליות שקיבלו תוקף תרבותי לבין דימויים וצורות ייחודיים של מחשבה אינדיבידואלית. קשר הגומלין בין מובן ומשמעות יוצר את הדיאלוג הפנימי בין שני "מחברים-שותפים" של מחשבה אחת, כלומר בין שני צדדים של העצמי. אחד "המחברים-השותפים" האלה מספק את מחשבותיו למערכת קיימת של משמעויות, בעוד ש"המחבר-השותף" השני הופך אותן מיד למובנים ייחודיים שמאוחר יותר יעברו שוב שינוי למילים מובנות. "מחבר" המחשבה משתתף אם כן, בו-זמנית בשתי שיחות, האחת מופנית החוצה, והשנייה – פנימה. מחשבה ודיבור המופנים החוצה מכוונים כלפי בני-שיח ממשיים או דמיוניים, בעוד שמחשבה המופנית פנימה מביאה את המשמעויות של אחרים חזרה אל הסובייקט. הדו-קיום של תהליכים אלה המופנים פנימה והחוצה מבטיח את אופייה הדיאלוגי של המחשבה האנושית. במובן זה דיבור פנימי מספק דימוי פסיכולוגי של האינדיבידואל כסובייקט, כלומר כיוזם וכמקור של חשיבה. העבודה היצירתית של הסופר הופכת למודל של התהליכים הפסיכולוגיים שאנו עדים להם בדיבור הפנימי.

בחקר הדיבור הפנימי ויגוצקי הגיע אל מחוץ לגבולות הגדרתו המסורתית של מושא המחקר של הפסיכולוגיה והתחיל להגדירו מחדש. עבודת הסופר ויצירת טקסטים ספרותיים נראו כפרדיגמה של הפעילות החברתית-תרבותית היוצרת את התהליכים המנטליים האנושיים הגבוהים (Kozulin, 1993). הגדרה מחודשת זו של מושא הפסיכולוגיה הוציאה את ויגוצקי אל מחוץ לשורת החוקרים בני זמנו והקשתה על קבלת רעיונותיו בפסיכולוגיה האקדמית. חלק מחוקרי ויגוצקי סבורים שהחידוש בעמדתו היה קשור ישירות להיותו זר שבא מחוץ לפסיכולוגיה.

טווח הרעיונות שהועלו על ידי ויגוצקי, רעיונות שהיו זרים לפסיכולוגיה המסורתית, דרשו אמצעים מיוחדים לדיון וניתוח. רבים מהאמצעים האלה שאב ויגוצקי מהפילולוגיה והבלשנות. עמדתו כמתודולוג ביחס לכלל הפסיכולוגיה, השקפתו ההיסטורית לגבי הפסיכולוגיה, תשומת לבו המיוחדת לבעיית הסימן, גישתו ההיסטורית שהייתה בו בזמן גם סטרוקטורלית וניסיונו לשלב ביניהם – כל אלה הם, להערכתנו, נקודות המפתח בעבודה וברעיונות של ויגוצקי. התברר שבמהלך עבודתו פירק ויגוצקי את מושא המחקר המסורתי של הפסיכולוגיה. עבודתו לא היו פסיכולוגיות במובן המקובל של המילה; יתרה מזו, הן למעשה הרסו את מושא המחקר המסורתי של הניתוח הפסיכולוגי (Schedrovitsky, 1982, p. 62).

ה'יווצרות מושגים

היבט נוסף בחקירת ויגוצקי את בעיית המחשבה והשפה קשור להיווצרות מושגים אצל ילדים. כאן נקודת המוצא הייתה אי-שביעות רצונו משיטות המחקר הקיימות, שהתמקדו בהגדרה מילולית של מושג כלשהו או בזיהוי לא-מילולי של מאפיין משותף במספר אובייקטים. לדעתו של ויגוצקי, השיטה הראשונה רק עוררה אצל הילד הגדרות מוכנות מראש שאפיינו את הידע המילולי שלו ולא את היווצרות המושג. השיטה

השנייה התבססה על הפשטה פשוטה ללא התחשבות בפונקציה הסימבולית שלדעת ויגוצקי מהווה את העיקר בהיווצרות המושג. כדי להתגבר על קשיים מתודולוגיים אלה הציע ויגוצקי את שיטת "הגירוי הכפול".

שיטת "הגירוי הכפול" פותחה בידי עמיתו של ויגוצקי, ליאוניד סכרוב (Sakharov 1930/1994), בהתבסס על עבודה קודמת של הפסיכולוג הגרמני נרקיס אך (Ach). במבחן זה הילד מקבל מספר אובייקטים בעלי גודל, צורה וצבע שונים ומתבקש למיין אותם. בשונה ממבחני מיון אחרים, במבחן זה כל אובייקט מוצפן גם על ידי שלישיית אותיות. באופן כזה הילד יכול להשתמש הן במאפיינים האובייקטיביים של אובייקטים והן ב"שמותיהם" המוצפנים כבסיס למיון. לדעתו של ויגוצקי זהו קירוב ניסיוני לתהליכי היווצרות המושג המתרחשים בחיים הממשיים שבהם ילדים יוצרים מושגים על ידי שילוב של ניתוח מאפייני האובייקט והתווית המילולית שמספקים המבוגרים. השימוש בשיטת "הגירוי הכפול" אפשר לויגוצקי ועמיתיו לזהות מספר שלבים בהיווצרות המושג אצל הילד מאוסף לא-מאורגן למושגים לוגיים (Vygotsky, 1934/1986, Chap. 5).

מחקרו על היווצרות מושגים היה בין הראשונים שעורר תשומת לב במערב. הנפמן וקזנין (Hanfmann and Kasanin, 1942), השתמשו בשיטת "הגירוי הכפול" במחקר על חשיבה אצל חולים סכיזופרניים, בעוד שוורנר וקפלן (Werner and Kaplan, 1950) המשיכו לפתח חלק מהרעיונות של ויגוצקי במחקרם על האופן שבו ילדים מעניקים משמעויות למילים חסרות משמעות.

עמיתה אחרת של ויגוצקי, ג'וזפינה שיף (Shif, 1935) הרחיבה את חקר היווצרות המושגים לתחום החינוך. ויגוצקי הבחין בין שני סוגים של ניסיון פעיל שמובילים לדעתו לשני אופנים שונים אך קשורים ביניהם של היווצרות מושגים. הראשון הוא ניסיון שיטתי מאורגן של למידה פורמלית בבית הספר. פעילות זו, לפחות בצורתה האידאלית, מובילה להיווצרות מושגים אקדמיים "מדעיים". מושגים מדעיים מאורגנים

באופן שיטתי והייררכי, הם משקפים את המודלים התרבותיים של חשיבה כפי שאלה מגולמים במדעי הטבע והחברה, והם מנוכסים באופן מודע ונמצאים בשימוש התלמידים. סוג הניסיון השני המוביל להיווצרות מושגים הוא הניסיון היומיומי של ילדים. זהו ניסיון עשיר מאוד מבחינה אמפירית, אך הוא אינו מאורגן ולרוב לא-מודע. הניסיון היומיומי מוביל למושגים ספונטניים, יומיומיים שיכולים להתאים היטב בהקשרים יומיומיים ספציפיים, אך הם מטעים כשמשמשים בהם למשימות הדורשות המשגה לוגית מדעית.

ויגוצקי טען שמושגים מדעיים אינם מוטמעים אצל הילד בצורתם המוכנה אלא עוברים תהליך של התפתחות מהותית. תהליך זה תלוי בקשרי הגומלין בין מושגים מדעיים המוצגים לילד על ידי המבוגרים לבין המושגים היומיומיים של הילד הקשורים לאותן תופעות. מושגים מדעיים מתפתחים "מלמעלה למטה", כלומר מנוסחאות מילוליות או מתמטיות למקבילותיהן האמפיריות. מושגים יומיומיים מתפתחים בכיוון ההפוך "מלמעלה למטה", כלומר מרשמים ספונטניים להתנסות יותר מובנית. על ידי תנועתו "כלפי מעלה", המושג היומיומי מפלס את הדרך למושג המדעי בהתפתחותו "כלפי מטה". המושג המדעי יוצר סדרה של מבנים שהם הכרחיים להתפתחות המושגים הספונטניים; האחרונים מוסיפים עושר התנסותי למושג המדעי המופשט.

ממשיכיו של ויגוצקי ברוסיה הרחיבו את ההבחנה בין מושגים מדעיים ויומיומיים לרעיון של למידה תיאורטית לעומת למידה אמפירית (Davydov, 1988, 1995). ההבחנה בין מושגים מדעיים למושגים יומיומיים הסבה את תשומת לב החוקרים במערב בשני הקשרים: הבעיה שנידונה רבות לגבי תפיסות מוטעות (misconceptions) של תלמידים הלומדים מדעים, והבעיה הכללית יותר של הבדלים מושגיים בין מתחילים (novices) לבין מומחים (Carey, 1985; Vosniadou, 1994).

התפתחות והוראה

ויגוצקי דחה דעה נפוצה הקשורה לתיאוריה של פיאז'ה, לפיה ההוראה צריכה לעקוב אחר ההתפתחות הקוגניטיבית הספונטנית של הילד. הוא

טען שהוראה ולמידה מהוות גורם חשוב, "מנוע" בהתפתחות הילד. עמדתו זו סוכמה במאמר "חינוך והתפתחות שכלית" (1935) המופיע כפרק החמישי באסופה הנוכחית. מנקודת המבט של ויגוצקי למידה והתפתחות הן שני היבטים של אותו תהליך של "חינוך מתפתח". כך, במקום לתפוס את ההוראה כמספקת מידע וחוקים המעובדים על ידי פונקציות פסיכולוגיות קיימות, ויגוצקי טען שהוראה ולמידה אחראיות להתפתחות הפונקציות הפסיכולוגיות הגבוהות החסרות במטען הקוגניטיבי "הטבעי" של הילד. בהתאם, על תהליך ההוראה להיות מכוון לא רק לתוכן הנושא אלא גם להתפתחות הקוגניטיבית של הילד. רעיונות אלה של ויגוצקי התגלו לאחרונה מחדש במערב בהקשר למהפכה הקוגניטיבית בתפיסת הלמידה, שהכירה בחינוך הקוגניטיבי כגורם אינטגרלי בתהליך ההוראה (Fischer, 1990; Moll, 1990).

כדי להבטיח שהחינוך אכן יוליד התפתחות, על ההוראה להתבצע במה שויגוצקי הגדיר כ"אזור ההתפתחות הקרובה" (Zone of Proximal Development, או בקיצור: ZPD). אזור ההתפתחות הקרובה הוא "אזור" מנטלי שבו הפונקציות של הילד הן במצב של התפתחות. פונקציות ומושגים הממוקמים "מתחת" לאזור ההתפתחות הקרובה כבר עוצבו והילד יכול להשתמש בהם באופן עצמאי. "מעל" לאזור ההתפתחות הקרובה אין עדיין פונקציות רלוונטיות שניתן לפתחן ברגע נתון באמצעות הוראה. "בתוך" אזור ההתפתחות הקרובה הפונקציות קיימות בצורתן ההתחלתית. הילד עצמו אינו יכול להציגן כיוון שאינן נתונות עדיין לשליטתו המלאה, אך אם הילד מקבל עזרה ממורה או מעמית מיומן יותר אפשר יהיה להציג פונקציות אלה כתוצאה מפעולה משותפת כזו.

לרעיון אזור ההתפתחות הקרובה יש השלכות הן על הערכה והן על הוראה. בתחום ההערכה רעיון זה מחייב הערכת פוטנציאל הלמידה של התלמיד ולא הערכת הרמה המתבטאת בתפקודו העצמאי. מספר שיטות הערכה כבר פותחו על בסיס אזור ההתפתחות הקרובה (Lidz, 1987,) (Campione, 1989, 1995). שיטה דומה להערכת פוטנציאל הלמידה

פותחה בישראל, באופן בלתי תלוי בגישה הויגוציאנית, בידי פוירשטיין ועמיתיו (Feuerstein, Rand, and Hoffman, 1979).

להוראה המכוונת לאזור ההתפתחות הקרובה שתי מטרות עיקריות. האחת, התפתחות ורכישת שליטה בפונקציות קוגניטיביות ובמושגים הממוקמים "בתוך" אזור ההתפתחות הקרובה; השנייה לבנות ולהרחיב את אזור ההתפתחות הקרובה של אותם תלמידים שאזור זה אינו מספיק "עמוק" אצלם. להשגת המטרה השנייה יש ללמד את התלמידים אסטרטגיות של מטה-קוגניציה ולמידה תוך שיתוף פעולה, כלומר ללמד אותם כיצד לקבל עזרה מהמורה במהלך פתרון בעיות (ראו: Rogoff and Wertsch 1984; Forman, Minick and Stone, 1993).

הדרך השנייה שבה אזור ההתפתחות הקרובה נתפס על ידי ויגוצקי היא כ"מרחב" שבתוכו הרעיונות היומיומיים, האמפיריים, של הילד פוגשים מושגים שיטתיים תיאורטיים שאותם מספק המורה. חוקרים ויגוציאנים (Lompscher 1984; Davydov 1990; Karpov and Bransford 1995) ערכו ניתוח מקיף של מספר מקצועות לימוד בבית הספר והראו שבמקרים רבים הרעיונות שבהם משתמשים מורים ומפתחי תכניות לימוד אינם שונים מהכללות ספונטניות הנרכשות בחיי היומיום. כתוצאה מכך התלמידים מעשירים את הידע היומיומי שלהם אך אינם רוכשים את מבני החשיבה הנחוצים לחשיבה מדעית. היעדר חשיבה מדעית של ממש בולט במיוחד כשתלמידים ניצבים בפני מקצועות מדעיים של ממש בבית הספר התיכון ומוצאים את עצמם לגמרי לא מוכנים למבנה המושגי שלהם. אין זה מפתיע שחוקרים רבים מצאו שהשינוי המושגי שהמורים מצפים מתלמידיהם לעבור במהלך לימודי המדעים בתיכון אינו מתרחש (Solomon, 1994).

אחד מרכיבי המפתח בגישה הויגוציאנית להוראה הוא ההבחנה בין למידה במובן הכללי לבין פעילות למידה מתוכננת במיוחד (Kozulin, 1998). בעוד שלמידה במובן הכללי היא חלק מפעילויות אנושיות רבות – כמו משחק, פעילות מעשית, יחסים בין-אישיים וכדומה, למידה אינה המטרה של אף אחת מפעילויות אלה. מה שמבחין למידה כסוג מיוחד

של פעילות הוא ההתמקדות שלה בשינויים הנוצרים בלומדים עצמם. פתרון בעיות מתמטיות, כתיבה לפי הכתבה, או חיבורים במדעי החברה שמבצעים סטודנטים הם חסרי ערך כתוצרים; ערכם רק בהיותם גילומים של אותם תהליכים המשנים את יכולתו של הלומד ללמוד.

מחקרים (Davydov 1988; Karpov and Bransford 1995) הראו שתלמידים שנחשפו לתכנית לימודים המבוססת על העקרונות של פעילות למידה רכשו יכולת רבה יותר בפתרון בעיות לא-טריוויאליות, בעיות הדורשות עריכת שינויים במבנה הנתונים ובעיות הכרוכות בהעברה של עיקרון. פירושו של דבר שהוראה כזו מעצבת אצל תלמידים את המיומנויות והאסטרטגיות המטה-קוגניטיביות המהוות את מטרותן של תכניות שונות לחינוך קוגניטיבי.

ס'כ'ם

הדרך שעשו רעיונותיו של ויגוצקי עד הגיעם לקהל המערבי לא הייתה קצרה או קלה. סיבות פוליטיות ואידאולוגיות גרמו לכך שעבודותיו של ויגוצקי הוחרמו ברוסיה הסטליניסטית מאמצע שנות השלושים ועד אמצע שנות החמישים של המאה העשרים. גם במערב שמו של ויגוצקי נותר למעשה בלתי ידוע באותן שנים. כתוצאה מכך שנות חייו של ויגוצקי לא רק שאינן מקבילות אלא בקושי חופפות לחיי רעיונותיו. מצב זה מוסיף על הקושי בתרגומם ובפירושם. עבודותיו של ויגוצקי נולדו בהקשר הוויכוחים הפסיכולוגיים של שנות העשרים והשלושים, ויכוחים שגיבוריהם נשכחו זה מכבר והמינוח שלהם מעורפל. עם זאת רעיונותיו של ויגוצקי התבררו כרלוונטיים לסדר היום של הפסיכולוגיה והחינוך בעשור האחרון של המאה העשרים (Moll, 1990). מספר התרגומים לעבודותיו של ויגוצקי גדל בהתמדה (Vygotsky 1978, 1986, 1987,) (Vygotsky and Luria 1993, 1994, 1997). מונוגרפיות פרשניות יצרו את הבסיס להבנה המודרנית של התיאוריה שלו (Wertsch 1985;) (Kozulin 1990; Van der Veer and Valsiner 1991). בארצות הברית, באירופה ובאמריקה הלטינית החלו במקביל לפתח תכניות פסיכולוגיות

וחינוכיות המבוססות על הרעיונות של ויגוצקי וליישם אותן (Moll, 1990; Dixon-Krauss, 1996; Bodrova and Leong, 1996; Kozulin, 1999; Lloyd and Fernyhough, 1998).

נראה שזהו גם הזמן המתאים לפרסום כתביו של ויגוצקי בעברית, השפה אותה ידע מילדותו...