

אפילוג

הפילוסופיה והפסיכולוגיה של ויגוצקי: מכלים תרבותיים לכלים פסיכולוגיים

גבריאלה עילם

הנחות פילוסופיות

ויגוצקי הקדיש כעשר שנים בלבד (מ1924- עד מותו ב1934-) באופן ישיר למחקר פסיכולוגי ולפיתוחה של תיאוריה פסיכולוגית. עם זאת הוא הספיק לפתח, ביחד עם עמיתיו לוריא וליאונטייב, תכנית מקיפה לחקר הקוגניציה האנושית, תכנית שיש לה השלכות מרחיקות לכת לא רק על התיאוריה והמחקר בפסיכולוגיה באופן כללי, אלא גם על כל התחומים הקשורים לפסיכולוגיה או משיקים לה – כמו התפתחות הילד (Rogoff, 1990), חינוך (Bruner, 1990, 1996), חינוך מיוחד (Sacks, 1991), טיפול פסיכולוגי, אנתרופולוגיה וחקר התרבויות האנושיות (Olson, 1994; Ong, 1982), פסיכולוגיה בין-תרבותית (Cole and Scribner, 1994).

(1974) נוירו-פסיכולוגיה (Luria, 1973) ומחקר המוח האנושי (עילם, 1994). פרקי האנתולוגיה שלפנינו מייצגים את רוב התחומים שבהם עסקה תכנית המחקר של ויגוצקי, אם כי מובן שפרקים בודדים אינם יכולים להציג במלואה את תכנית המחקר המאוד מקיפה הזו (Kozulin, 1984, 1990; Van der Veer and Valsiner, 1991).

בפרק הנוכחי החותם אסופה זו של ויגוצקי אנסה להציג בקווי מתאר את ההיקף והלכידות של תכנית המחקר שפותחה על ידו.

כל תכנית מחקר מדעית מתבססת על הנחות יסוד מסוימות, פילוסופיות ואחרות, או במילים אחרות על השקפת עולם מסוימת (קון, 1977; Lakatos, 1970). הנחות יסוד אלה לעתים קרובות אינן מנוסחות במפורש על ידי החוקרים והתיאורטיקנים הפועלים במסגרת של תכנית המחקר.

ויגוצקי הצהיר במפורש על כוונתו לפתח פסיכולוגיה מרקסיסטית, ואולם מרקס לא ניסח תיאוריה פסיכולוגית וגם לא הציג קווי יסוד לתכנית מחקר פסיכולוגית. גם ויגוצקי עצמו לא ניסח באופן מסודר ומפורט את הנחות היסוד בתכנית המחקר שלו. ניסוח הנחות יסוד כאלה אפשרי כשמתייחסים נוסף לכתבי ויגוצקי גם לכתביהם של עמיתיו אלכסנדר לוריא (Luria, 1976; 1979) ובעיקר של אלכסיי ליאונטייב (Leontjew, 1980).

כבסיס לפיתוח תכנית המחקר הפסיכולוגית שלהם ויגוצקי ועמיתיו אימצו ממרקס שתי טענות לגבי הקוגניציה האנושית ולגבי מה שמאפיין את האדם ואת החיים האנושיים (מארקס, 1953; 1957). הטענה האחת היא שהקוגניציה (או התודעה) היא תוצר של אופן החיים האנושי המאופיין על ידי הפרקסיס החברתי. המונח "פרקסיס חברתי" מתייחס לפעילות העבודה האנושית החברתית ולארגון החברתי הכולל את המוסדות החברתיים כגון מוסדות שלטון, בתי תפילה, בתי חרושת, מוסדות בריאות, בתי ספר, בתי סוהר, אוניברסיטאות ועוד. פעילות

העבודה החברתית כמו גם הארגון החברתי עשויים כמוכּן להיות שונים בתרבויות שונות ובתקופות היסטוריות שונות.

על פי הטענה השנייה האדם מאופיין כיצור חברתי עובד, המייצר כלים ומשתמש בהם במסגרת הפרקסיס החברתי.

בהתבסס על הנחות יסוד אלה, תכנית המחקר של ויגוצקי מציעה הסבר התפתחותי לפונקציות המנטליות הגבוהות כמו פרצפציה, קשב, זיכרון, חשיבה ותודעה, ולמעשה לכל הפונקציות הקוגניטיביות המודעות או שיכולות להיעשות מודעות. לפי הסבר זה, הפונקציות המנטליות הגבוהות אינן מולדות וגם אינן תוצר של חשיפה או הבשלה, אלא הן תוצר של התפתחות תרבותית-היסטורית. מכאן שם האסכולה של ויגוצקי ועמיתיו: "האסכולה התרבותית-היסטורית" או "האסכולה החברתית-תרבותית".

הכלים התרבותיים מהווים על פי תכנית המחקר התרבותית-היסטורית גורם מרכזי בהתפתחות הפונקציות המנטליות. כלים אלה, הכוללים אמצעים לייצור ואמצעים לייצוג (כמו השפה ומערכות סימנים אחרות), יוצרו בידי בני אדם; הם תוצרים של פרקסיס חברתי קודם, תוצרים של ידע שנצבר היסטורית. הבנת תפקידם של הכלים התרבותיים בהתפתחות הקוגניטיבית כרוכה בהבנת התנאים והההליכים ההיסטוריים והחברתיים-תרבותיים המתנים התפתחות זו.

הפסיכולוגיה של ויגוצקי מוצגת לעתים קרובות כתכנית מחקר המאופיינת בעיקר בכך שהיא מתמקדת בגורמים החברתיים המשפיעים על תהליך ההתפתחות הקוגניטיבית. כשמציגים כך את הפסיכולוגיה שלו אפשר לראותה כמשלימה חסר בתיאוריות פסיכולוגיות אחרות שלא ייחסו חשיבות מספקת להשפעת הסביבה החברתית (כמו לדוגמה התיאוריה של פיאז'ה). ואולם שחזור תכנית המחקר של ויגוצקי על בסיס הנחות היסוד הפילוסופיות שלה והשוואתה לתכניות המחקר המקובלות בפסיכולוגיה המערבית, חושפים את העובדה שתכנית מחקר זו מציגה שינוי פרדיגמטי בתפיסת היחסים בין הסביבה החברתית-תרבותית לבין

הפונקציות המנטליות; למעשה זוהי מהפכה בתפיסת מושג הסובייקט או האינדיבידואל האנושי.

בשונה מתכניות מחקר מקובלות בפסיכולוגיה, בתכנית המחקר התרבותית-היסטורית נקודת המוצא להסבר ההיווצרות, ההתפתחות והמבנה של הפונקציות המנטליות הגבוהות היא הסביבה החברתית-תרבותית. ויגוצקי מקבל, כמובן, את ההנחה שהמבנה הביולוגי הוא תנאי מוקדם הכרחי להתפתחות הקוגניטיבית. עם זאת הוא טוען שהמבנה הביולוגי של האורגניזם האנושי (והמוח האנושי) אינו תנאי מספיק להסבר התפתחות הקוגניציה האנושית. על פי תכנית המחקר התרבותית-היסטורית, הסביבה החברתית-תרבותית מתנה לא רק את תוכן הפונקציות המנטליות של הפרט אלא גם את היווצרותן, את התפתחותן ואת המבנה שלהן. כלומר הסביבה החברתית-תרבותית מתנה לא רק את מה שאינדיבידואלים חושבים, מרגישים או רוצים, אלא גם איך אינדיבידואלים חושבים, מרגישים, איך הם מרגישים, מהם כוונותיהם, מטרותיהם ורצונותיהם, איך הם רוצים להגשים אותם, איך הם מתכוונים לממש את יכולותיהם האינדיבידואליות. במילים אחרות המבנה והתוכן של הפונקציות המנטליות של כל אדם משקפים את הסביבה החברתית-תרבותית המסוימת שבתוכה אותו אדם חי ופעיל.

הכלי והסימן: מכלים תרבותיים לכלים פסיכולוגיים

על פי גישה זו, השאלה המרכזית בהסבר הפסיכולוגי היא – כיצד משתקפת הסביבה החברתית-תרבותית בפונקציות המנטליות של הפרט (Leontjew, 1980)?

בני אדם נולדים לתוך סביבה חברתית-תרבותית שכבר עובדה בידי אנשים אחרים. סביבה זו כוללת נוסף לעצמים טבעיים גם אנשים אחרים וכלים תרבותיים וביניהם כלי עבודה, אמצעים טכנולוגיים, מוצרים שונים וכן אמצעים או כלים סימבוליים כמו שפה ומערכות סמנים אחרות. הפונקציות המנטליות הגבוהות מתפתחות במהלך פעילותו של הפרט

בסביבתו, הן נוצרות ונבנות כתוצאה מניכוס הכלים התרבותיים. המונח "ניכוס" מציין בעלות על הכלי, בעלות שכוללת את הידע על אופן השימוש התרבותי בכלי זה, דהיינו רכישת הכלי התרבותי והפיכתו לנכס של הרוכש. לדוגמה: הניכוס של השפה הכתובה כרוך ברכישת ידיעת קרוא וכתוב ואופן השימוש באמצעים ובכלים המשמשים לכתיבה בתרבות נתונה (ציפורן וקלף, עיפרון ונייר, מכונת כתיבה, מחשב) וכן ברכישת אופן השימוש בטקסטים כתובים (על גבי אבן, קלף, ספר וכו').

חשיפת התפקיד המרכזי של הכלים התרבותיים במבנה ובהתפתחות הפונקציות המנטליות הוא הבסיס להבנת כל יתר המושגים והטענות בתכנית המחקר של ויגוצקי: הדגש על פעילות, חשיבות התיווך החברתי וקשרי גומלין חברתיים, ההבחנה בין סוגים שונים של קשרי גומלין חברתיים (יומיומיים ופורמליים), למידה על ידי הוראה כלמידה האופיינית לבני אדם, וגם המושג של "אזור ההתפתחות הקרובה" (עילם, 1994; Van der Veer and Valsiner, 1994; Vygotsky, 1978, 1997a, 1997b, 1987, 1993, 1986/1934).

בכלים תרבותיים אפשר להשתמש באופנים שונים, שהרי אופן השימוש אינו מגולם במבנה החומרי של הכלי, אם כי לרוב יש קשר בין צורת הכלי או החומר שממנו הוא עשוי ובין אופני השימוש האפשריים בו. כך לדוגמה אפשר להשתמש בפטיש כדי לחרוץ סימני דרך על העצים ביער, כדי להחדיר מסמר לתוך קרש עץ, כדי לנתץ את רכושו של האויב או כדי להכות ביריב. בדומה, הרכב הצלילים המשמש כמילה בעלת משמעות מסוימת בשפה אחת יכול לשמש כדי לציין משמעות שונה בשפה אחרת, או אפילו כדי לציין משמעויות שונות באותה השפה עצמה. מכאן שניכוס הכלי התרבותי אינו יכול להיות תהליך המתבצע על ידי הפרט לבדו באופן עצמאי כשהוא ניצב מול הכלי, בין אם זהו כלי לצריכה, לעבודה או לייצוג (דהיינו סימן). כדי לנכס את הכלי התרבותי במסגרת של תרבות נתונה נחוצים קשרי גומלין חברתיים שבמהלכם אדם שכבר רכש ידע על אודות הכלי ועל אופן השימוש התרבותי בו מעביר ידע זה לילד, לילדה או לאדם שטרם רכש אותו. הילד רוכש את הכלים

התרבותיים שבסביבתו ומשתמש בהם בתחילה במהלך פעילות משותפת עם מבוגר או מומחה בעל ידע תרבותי מתאים. בתהליך זה הילד לומד את אופן השימוש בכלים של תרבותו. התהליך כרוך בפעילות חיצונית המתבצעת בין לפחות שני אנשים: הלומד ובעל הידע. רק לאחר שהילד רכש את השימוש החיצוני בכלי התרבותי הוא מתחיל להשתמש בכלי זה באופן עצמאי. בתהליך רכישת שפת האם, השפה – שהיא ללא ספק כלי תרבותי – משמשת תחילה כאמצעי לתקשורת חברתית בין הילד ובין אנשים אחרים היודעים את השפה. זהו שלב של דיבור חיצוני-חברתי. רק לאחר מכן מתחיל הילד, בהדרגה, להשתמש בכלי התרבותי שרכש (השפה) באופן עצמאי. זהו השלב של דיבור אגוצנטרי שבו הילד מדבר אל עצמו ועבור עצמו כדי לכוון את התנהגותו, בדומה לאופן שהתנהגותו כוונה קודם לכן על ידי הוראות לשוניות של המבוגר. שלב הדיבור האגוצנטרי מתחיל בערך בגיל שלוש שנים ונמשך עד בערך גיל שבע, כשהדיבור החיצוני-עבור-אחרים שהופנם בהדרגה הופך לדיבור פנימי עבור-עצמי. הדיבור הפנימי משמש כל כולו ככלי לחשיבה ולביצוע של הפונקציות המנטליות הגבוהות (זיכרון, קשב, תפיסה וגם רגש). (ראו לעיל פרק שלישי).

כפי שילד רוכש את שפת אמו מהמבוגרים בסביבתו כך הוא רוכש מהאנשים שבסביבתו גם את אופן השימוש במוצרים תרבותיים (צעצועים, ריהוט ביתי, מכשירים שונים), בכלי עבודה, במספרים ובפעולות ונוסחאות מתמטיות, בשפה הכתובה, במושגים מדעיים ובתיאוריות מדעיות, בשרטוטים ודיאגרמות, במחשבים ועוד. חלק מהכלים התרבותיים מנוכסים בדרך כלל במהלך חיי היומיום על ידי קשרי גומלין חברתיים שאינם מאורגנים במכוון למטרות של למידה או הוראה. זהו מקורם של מושגי היומיום בדיבור של הילד וגם המקור לניכוס מוצרים וכלים שונים המשמשים לשימוש יומיומי בסביבה החברתית-תרבותית המסוימת. כלים תרבותיים אחרים מנוכסים בדרך כלל במסגרות שונות של הוראה פורמלית מסודרת, כמו לדוגמה: קרוא וכתוב, שפה זרה, מושגים מדעיים, אלגברה וכו'.

לאחר רכישת הכלי התרבותי ואופן השימוש בו ולאחר הפנמת ידע זה, הכלים התרבותיים (בעיקר כלי הייצוג – דהיינו השפה ומערכות סמנים אחרות) משמשים ככלים פסיכולוגיים שבאמצעותם מתבצעות הפעולות המנטליות.

הפנמת אופן השימוש בכלים תרבותיים אינה תהליך פשוט של העתקת פעילות חיצונית למישור פנימי. ההפנמה היא תהליך קונסטרוקטיבי המוביל לשינוי באופן ביצוע הפעילות. בו בזמן ביצוע הפונקציות המנטליות הגבוהות באמצעות כלים תרבותיים שנוכסו כמו הדיבור הפנימי, כרוך בשינוי במבנה הפונקציות המנטליות ובשינוי ביחסים ביניהן. כתוצאה מהפנמת הכלים התרבותיים והפיכתם לכלים פסיכולוגיים "נוצרים מבנים פסיכולוגיים חדשים שלא היו קיימים קודם לכן ושקיומם לא היה מתאפשר ללא פעולת הסימן" (ראו לעיל פרק ראשון).

תהליך ההתפתחות הוא, אם כן, תהליך של בנייה המתבטא בשינוי מבנה הפונקציות המנטליות. לפיכך ההתפתחות תלויה במבנים מנטליים שכבר התפתחו. מבנים אלה מהווים את הבסיס שעליו אפשר לבנות את השינוי וההתפתחות לשלב הבא. את יכולת השינוי של הפונקציות המנטליות השונות אצל הפרט לשלב הבא המפותח או מתקדם יותר, מציין ויגוצקי במונח "אזור ההתפתחות הקרובה".

השינוי במבנה הפונקציות המנטליות כתוצאה מהניכוס וההפנמה של כלים תרבותיים, ובעיקר של מערכות סימנים, מאפשר ביצוע של אופרציות קוגניטיביות ברמת הפשטה שאי-אפשר לבצעה על ידי פונקציות מנטליות אלמנטריות המתבצעות ישירות, ללא תיווך של כלים תרבותיים. ויגוצקי מציג דוגמה כזו כשהוא דן בהבדל שבין זיכרון אלמנטרי לבין זיכרון באמצעות שימוש בסימנים (ראו לעיל פרק ראשון). המעבר מפונקציית זכירה ישירה לפונקציית זכירה אמצעית, דהיינו זכירה באמצעות שימוש בסימנים, משנה לא רק את יכולת הקיבול של הזיכרון וההיזכרות אלא גם את המבנה של תהליכי הזיכרון עצמם, דהיינו לא רק את מה שזוכרים אלא גם איך זוכרים. ויותר מכך, מבנה תהליכי הזיכרון

מותנה לא רק בשימוש בסימנים באופן כללי אלא בסוג המסוים של מערכת הסימנים. לתהליכי הזיכרון וההיזכרות עשוי להיות מבנה שונה כשהם מתבצעים באמצעות מערכות סימנים תרבותיות שונות כמו סימנים חרוצים על מקל, כתיבה אלף-ביתית, מערכת לשונית עשירה, טבלאות, סכמות, דיאגרמות ועוד.

בו בזמן כלים תרבותיים משתלבים בתהליכים המנטליים ומרחיבים אותם "מבחוץ". דוגמה לכך היא הרחבת הזיכרון המתאפשרת על ידי שימוש בסימנים חיצוניים וכן שימוש במערכות סימנים כמו כתיבה, שרטוט וציור של סכמה כדי לתכנן ולפתח רעיונות בתחומים שונים.

האוניברסלי והתרבותי בהתפתחות הקוגניטיבית

תכנית המחקר התרבותית-היסטורית מדגישה את העובדה שבני אדם אינם חיים ופועלים בסביבה טבעית "טהורה", אלא בסביבה תרבותית שכבר עובדה בידי אנשים אחרים. הנתונים הביולוגיים של האורגניזם האנושי ושל המוח האנושי הם ללא ספק תנאי מוקדם הכרחי להיווצרות והתפתחות הפונקציות המנטליות, ובהתאם – הכישורים (abilities) והיכולות (capacities) הביולוגיים להתפתחות הפונקציות המנטליות, הם נתונים אוניברסליים בסיסיים המשותפים לכל בני האדם בכל התרבויות. עם זאת על פי גישה זו, ההתפתחות של הפונקציות המנטליות הגבוהות אינה תוצר ישיר של אבולוציה ביולוגית אלא תוצר של ההתפתחות ההיסטורית האנושית והיא תלויה תרבות. לכן תכנית המחקר של ויגוצקי מלכתחילה אינה מתרכזת באוניברסלי ובמשותף, אלא מדגישה את ההבדלים במבנה ובתוכן של הפונקציות המנטליות אצל אנשים חיים בסביבות חברתית-תרבותיות שונות.

על פי הסבר זה, התופעות של קוגניציה הן אוניברסליות במובן זה שהן מתפתחות אצל כל בני האדם החיים במסגרת אופן החיים הטיפוסי לבני אדם. אך מכיוון שההתפתחות הקוגניטיבית והמבנה של הפונקציות הקוגניטיביות מותנים בניכוס הכלים התרבותיים, ומכיוון שהכלים

התרבותיים ואופן השימוש בהם שונים בתקופות היסטוריות שונות ובתרבויות שונות, הרי שהמבנים הקוגניטיביים המתפתחים אינם קבועים אלא עשויים להיות שונים אצל אנשים החיים בתרבויות שונות או במסגרות תרבותיות מצומצמות ושונות המתקיימות זו לצד זו בתוך אותה תרבות (Luria, 1976, 1979; Ong, 1982).

בהתאם, גם הבדלים בהתפתחות הקוגניטיבית ובמבנה הפונקציות המנטליות בין קבוצות חברתיות שונות בתוך אותה תרבות ובין אינדיבידואלים החיים באותה סביבה חברתית-תרבותית אינם תוצאה ישירה מהבדלים בנתונים הגנטיים או הביולוגיים בלבד, אלא הם מותנים בכלים התרבותיים המנוכסים על ידם ובאופן השימוש שלהם בכלים אלה.

תפקיד החינוך

ההתמקדות בניכוס ובהפנמה של הכלים התרבותיים המתנים לא רק את ההתפתחות הקוגניטיבית אלא גם את מבנה הפונקציות המנטליות המתפתחות מדגישה את התפקיד המרכזי של הלמידה על ידי הוראה בכל שלב ובכל תחום של החיים האנושיים. למידה והוראה הן, ללא ספק, תנאי הכרחי להורשה היסטורית ולצבירה של הידע התרבותי. עם זאת, לפי ויגוצקי הלמידה על ידי הוראה היא מאפיין אוניברסלי של החיים האנושיים ותנאי להתפתחותו הקוגניטיבית של הפרט.

הילד האנושי נולד, כאמור, לתוך סביבה חברתית-תרבותית שיש בה כלים תרבותיים המשמשים אותו ואת האנשים שסביבו. כבר מרגע הלידה כרוכה ההתנסות של הילד לא רק בקשרי גומלין עם אנשים אחרים אלא גם במגע ופעילות עם כלים תרבותיים, כך שתהליך ההוראה-למידה מתחיל לפחות מרגע הלידה. המקום שבו ישן התינוק, הכיסוי המכסה את גופו, הצעצועים והעצמים שבסביבתו, אפילו תהליך הלידה עצמו – כולם תלויים בסביבה התרבותית וכרוכים בשימוש בכלים תרבותיים בתיווכם של האנשים שבסביבתו.

תינוקות וילדים מנכסים את הכלים התרבותיים תחילה במהלך פעילותם היומיומית הכרוכה תמיד גם בקשרי גומלין חברתיים יומיומיים עם הורים, מטפלים או ילדים ומבוגרים אחרים. במסגרת הפעילות היומיומית מנוכסים המושגים היומיומיים בשפת האם. כלים תרבותיים אחרים, כמו לדוגמה קרוא וכתוב ומושגים מדעיים, מנוכסים לרוב במסגרות מאורגנות של הוראה-למידה פורמלית. לעתים נוהגים לומר שהילד למד לבד, באופן עצמאי, להשתמש בכלים תרבותיים מורכבים. ואולם ילדים ומבוגרים אינם רוכשים קרוא וכתוב באופן לגמרי עצמאי ומבודד מהסביבה החברתית-תרבותית. הסביבה החברתית-תרבותית היא המקור גם לבעיות וגם לכלים התרבותיים המשמשים לפתרון. לפיכך תהליכי הוראה-למידה קודמים ליכולת של האדם לזהות את הבעיה ואת אופן השימוש בכלים התרבותיים המתאימים לפתרונה. לכן ויגוצקי מתנגד לשיטות מכניות של הוראת הכתיבה שלדבריו אינן מכשירות את הילד לאופן השימוש התרבותי בכתיבה וקריאה אלא רק מלמדות אותו לאיית אותיות ולכתוב מילים מסוימות המוכתבות על ידי המורה (הביקורת על שיטת מונטסורי – ראו לעיל פרק רביעי). בהתאם, כשנותנים לתלמיד ערכת ניסוי או ספר לימוד אין לצפות שיגלה לבדו, באופן לגמרי עצמאי וללא כל הכוונה, הדרכה או ניסיון קודם, מהי הבעיה וכיצד עליו להשתמש בכלים שסופקו לו כדי לבדוק או לפתור אותה.

על פי גישה זו מוטלת על הורים, מטפלים, מורים ומחנכים אחריות עצומה להתפתחותם הקוגניטיבית והשתלבותם של הילדים בחברה ובתרבות (Rogoff, 1990).

החינוך המיוחד

לטענה שההתפתחות הקוגניטיבית מותנית בניכוס כלים תרבותיים יש השלכות חשובות במיוחד לגבי תפיסת אפשרויות ההתפתחות של אנשים המוגבלים מבחינה גופנית או מנטלית ולגבי הכוונת הטיפול בהם. גם

בנושא זה מרכז הכובד הוא הסביבה החברתית-תרבותית ולא הקוגניציה של הפרט או הנתונים הגנטיים והביולוגיים. לפי ויגוצקי יש להתייחס לכל סוג של ליקוי גופני או מנטלי לגופו מתוך ההנחה שלא מדובר בהיעדר התפתחות אלא בהתפתחות חריגה, שונה מהרגיל. ויגוצקי יוצא מהתובנה שמה שנחשב כחסר, ליקוי או מגבלה תלוי בסביבה החברתית-תרבותית המסוימת. כפי שמתאר ויגוצקי, אילו העיוור היה חי בחברה של עיוורים בלבד העיוורון לא היה נחשב כלל לליקוי. בהתאם, הדגש אינו על הליקוי אלא על מה שהילד יכול לעשות. ההנחה המנחה בחינוך המיוחד היא שהפיצוי על הליקוי יכול לעתים קרובות לבוא מבחוץ, בצורת כלי עזר שאותם הילד המוגבל מסוגל לנכס כך שיאפשרו לו לעקוף, לפחות חלקית, את הליקוי הפוגע בהסתגלותו ולהשתלב באופן פעיל בסביבתו החברתית-תרבותית (Sacks, 1991). לפיכך תפקיד החינוך המיוחד ליצור את התנאים שבהם יוכל הילד החריג לנכס את הכלים התרבותיים הקיימים או כלי עזר מיוחדים שיותאמו ליכולתו הספציפית ויאפשרו לו, לאחר ניכוסם, התפתחות קוגניטיבית מתאימה וביצוע של פעילויות הנהוגות ונחשבות לבעלות חשיבות במסגרת חברתית-תרבותית נתונה.

אחריות החברה על ההתפתחות הקוגניטיבית של חבריה

הדיון הקצר בתכנית המחקר של ויגוצקי מלמד על ההיקף והעומק שמציגה תכנית מחקר זו לא רק בתחום הפסיכולוגיה והחינוך אלא גם מבחינת המסר החברתי. העברת מרכז הכובד בהסבר התפתחות הפונקציות המנטליות הגבוהות אל מחוץ לפרט, אל הסביבה החברתית-תרבותית, והתפקיד המרכזי המיוחס לניכוס ולהפנמה של הכלים התרבותיים, מטילים למעשה על החברה ועל הארגון החברתי את האחריות להתפתחות הקוגניטיבית של חבריה. התפתחות זו עשויה להיעצר או להיות מוגבלת במצבים שבהם אנשים המשתייכים לקבוצות חברתיות מסוימות בתוך תרבות נתונה אינם מנכסים חלק מהכלים התרבותיים. דוגמה לכך היא כשרק לחלק מהילדים והמבוגרים בתרבות

מסוימת ניתנת ההזדמנות לרכוש קרוא וכתוב או לרכוש את השימוש במכשור טכנולוגי מתקדם או לרכוש ידע מדעי. החברה, אם כן, אחראית להתפתחות הקוגניטיבית של כל חבריה, גם של אלה שהם שונים ממה שנחשב כנורמלי מבחינת יכולתם הגופנית או השכלית, על ידי מתן הזדמנויות שוות לניכוס הכלים התרבותיים, לשימוש בהם ולחשיפתם של חבריה למגוון העשיר של הידע בתחומים תרבותיים שונים.

ויגוצקי גיבש את תכנית המחקר המקיפה שלו על רקע ביקורתו על אסכולות שונות בתחומי הפסיכולוגיה, הפילולוגיה, הבלשנות והפילוסופיה. בתהליך זה הוא אימץ לא מעט רעיונות מתוך התחומים השונים שאתם התווכח. עם זאת, שחזור הפסיכולוגיה שלו על בסיס ההנחות הפילוסופיות מראה שרעיונות מתחומים שונים, כאלה שהיו קשורים ישירות לפסיכולוגיה וכאלה שהיו זרים לה על פי החלוקה הדיסציפלינרית המקובלת, שולבו בתכנית המחקר התרבותית-היסטורית רק אם אפשר היה להתאימם או לעבדם לתוך המסגרת המותווית בידי ההנחות הפילוסופיות והטענות העיקריות של התיאוריה הפסיכולוגית.

הפסיכולוגיה של ויגוצקי מאוד רלוונטית לכל תחומי המחקר הפסיכולוגי בזמננו. חלק מרעיונותיו המרכזיים אומצו כבר בסוף שנות החמישים ובעיקר מסוף שנות השבעים של המאה העשרים בידי פסיכולוגים באירופה ובארצות הברית והפכו לחלק אינטגרלי של הגישה החברתית-תרבותית בפסיכולוגיה ובאנתרופולוגיה בנות-זמננו. (Ong 1982; Wertsch 1985; Rogoff 1990; Bruner 1990, 1996; Olson 1994; Cole 1996; הם רק דוגמאות אחדות).

גם חוקרים שאינם משתייכים באופן מובהק לגישה החברתית-תרבותית בפסיכולוגיה, בעיקר פסיכולוגים התפתחותיים ופסיכולוגים של החינוך, מגלים בשני העשורים האחרונים יותר ויותר עניין ברעיונותיו של ויגוצקי.