

Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός- κονστρουκτιβισμός; Ψυχολογικές συνέπειες των αποκλίσεων και των συγκλίσεών τους

Παπαγαθαγγέλου Μαρίζα, Φοιτήτρια Ψυχολογίας University of Bedfordshire UK
Μπολέτας Κωνσταντίνος, Πτυχιούχος Τμήματος Επικοινωνίας & ΜΜΕ Εθνικού
& Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών, MA Media, Culture & Technology
Σκαλιτή Πολυξένη, Εργοθεραπεύτρια, MSc, Κοινωνικής Ψυχιατρικής – Παιδοψυχιατρικής,
Α΄ Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών – Αιγινήτειο Νοσοκομείο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ο κονστρουκτιβισμός και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Συγκεκριμένα αναλύονται οι βασικές αρχές του κονστρουκτιβισμού και οι θέσεις του Piaget - ιδρυτή του κονστρουκτιβισμού καθώς και οι βασικές αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και οι βασικές αρχές του Vygotsky - ιδρυτή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Σκοπός είναι να αναδειχθούν οι διαφορές ανάμεσα στον κονστρουκτιβισμό του Piaget και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky. Πέρα από το απλό νόημα των λέξεων, πιστεύουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και ότι η δυναμική συμπληρωματικότητά τους και η ενσωμάτωσή τους μπορούν να εμπλουτίσουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν, αναπτύσσονται και ωριμάζουν.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Piaget, Vygotsky, κονστρουκτιβισμός, κοινωνία, Ζώνη Ευρύτερης Ανάπτυξης.

Ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μια επιστημολογική θεώρηση που βασίζεται στον ισχυρισμό ότι οι άνθρωποι δημιουργούν ενεργά τις πραγματικότητες στις οποίες αποκρίνονται (Mahoney 1991; Neimeyer 1993). Η σύγχρονη κονστρουκτιβιστική σκέψη έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφική και ψυχολογική παράδοση που τονίζει το δραστήριο ρόλο του ανθρώπινου νου που είναι να οργανώνει και να δημιουργεί έννοιες και να εφευρίσκει παρά να ανακαλύπτει την πραγματικότητα. Οι φιλοσοφικές απαρχές του κονστρουκτιβισμού περιλαμβάνουν το «New Science» του Vico (1725/1948) και την έννοια των «imaginative universals» («φανταστικών κόσμων»), την ανάλυση των ορίων της γνώσης του Kant (1791/1969) καθώς και την Νέο-Καντική φιλοσοφία του 'as if' του Vaihinger (1911/1924). Άλλες συνεισφορές στην κονστρουκτιβιστική σκέψη περιλαμβάνουν την γενετική επιστημολογία του Piaget (1926), την κονστρουκτιβιστική ανάλυση της ανθρώπινης μνήμης του Bartlett, την πραγματεία της κονστρουκτιβιστικής φύσης του ανθρώπινου νευρικού συστήματος του Hayek (1952), και την ψυχολογία των προσωπικών κατασκευών του Kelly (1955) (Lyddon 1988).

Μέσα από αυτές τις πρώτες φιλοσοφικές και ψυχολογικές βάσεις, οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες έφτασαν να παίζουν ολόένα και σημαντικότερο ρόλο στην εξέλιξη της επιστήμης της ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, η κονστρουκτιβιστική σκέ-

ψη έχει αναδειχθεί σε σημαντική άποψη, σε διαφορετικούς ψυχολογικούς τομείς όπως η γνωστική ψυχολογία, η αναπτυξιακή ψυχολογία, η αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, η εκπαιδευτική ψυχολογία, η περιβαλλοντική ψυχολογία, η αντίληψη και η μνήμη, η προσωπικότητα, η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική, η ατομική ψυχολογία και η κοινωνική ψυχολογία (Lyddon & Adamson 1992).

Ο κονστρουκτιβισμός τονίζει την δυναμική δομή της ανθρώπινης εμπειρίας. Το ρήμα «construct», δομώ, σημαίνει την οργάνωση ή τη δημιουργία τάξης. Ως γνωστόν, η δομή τείνει να θεωρείται στατικό φαινόμενο. Όμως η ζωή και η ανθρώπινη συνείδηση είναι κάθε άλλο παρά στατικά φαινόμενα. Επομένως, ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά του κονστρουκτιβισμού είναι η διαδικασία της εξέλιξης. Η ψυχολογική σταθερότητα εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής και όχι σε αντίθεση με αυτήν. Ας αναλογιστούμε την προφανή σταθερότητα του σώματος. Το σώμα ανασυνθέτει τον εαυτό του κάθε επτά χρόνια. Ακριβώς όπως το σώμα αποσυνθέτει και αναδομεί, μια παράλληλη ψυχολογική ανανέωση εξελίσσεται μέσα από έναν συγχρονισμό της συνέχειας και της αλλαγής. Ο κονστρουκτιβισμός είναι φιλοσοφία της συμμετοχής όπου τα άτομα και οι κοινότητες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην ίδια τους την εξέλιξη (Mahoney & Granvold 2005).

Οι αντιλήψεις του κονστρουκτιβισμού συναντώνται στην Ασιατική φιλοσοφία (Lao Tzu και Buddha), στην Δυτική φιλοσοφία (Ηράκλειτος, Kant, Schopenhauer) και στα έργα πηληθώρας πρωτοπόρων και σύγχρονων ψυχολόγων (Adler, Bandura, Bruner κ.ά.). Από την ποικιλότητα αυτών των έργων μπορούμε να καταλήξουμε σε πέντε βασικά σημεία που αποτελούν την βάση του κονστρουκτιβισμού (Lyddon 1995). Αυτά είναι: 1) η ενεργητική συμμετοχή 2) η τάξη 3) ο εαυτός 4) η κοινωνική - συμβολική σχέση και 5) η ανάπτυξη κατά την διάρκεια της ζωής. Μέσω του κονστρουκτιβισμού: Α) Η ανθρώπινη εμπειρία συνεπάγεται διαρκή και ενεργητική συμμετοχή. Β) Η ανθρώπινη δραστηριότητα αναλώνεται σε διεργασίες τάξης δηλαδή, σε οργανωτικά μοντέλα της εμπειρίας. Αυτές οι διεργασίες τάξης είναι στη βάση τους συναισθηματικές, σιωπηλές και κατηγορηματικές (εξαρτώνται από αντιθέσεις) και είναι η ουσία της κατασκευής νοημάτων. Γ) Η οργάνωση της προσωπικής δραστηριότητας είναι θεμελιωδώς αυτοαναφερόμενη ή επαναλαμβανόμενη καθιστώντας το σώμα μοχλό των εμπειριών ενθαρρύνοντας μια βαθιά φαινομενολογική αίσθηση του εαυτού ή της προσωπικής ταυτότητας. Δ) Οι αυτο-οργανωτικές ικανότητες και η κατασκευή νοημάτων επηρεάζονται έντονα από κοινωνικο-συμβολικές διαδικασίες. Οι άνθρωποι υπάρχουν μέσα σε ζωντανούς ιστούς σχέσεων που μεταδίδονται με την γλώσσα και τα συστήματα συμβόλων (Lyddon 1995).

Κάθε ανθρώπινη ζωή αντανakλά τις αρχές της δυναμικής διαλεκτικής ανάπτυξης. Σύνθετες επιρροές μέσα από σημαντικές αντιθέσεις, αντανakλώνται σε μοντέλα και κύκλους εμπειριών και μπορεί να οδηγήσουν σε επεισόδια διαταραχής και αταξίας (αποδιοργάνωσης). Όμως κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, οδηγούν στην αναδιοργάνωση (μεταμόρφωση) των μοντέλων της δράσης συμπεριλαμβανοντας την κατασκευή νοημάτων μαζί με τις ατομικές και κοινωνικές σχέσεις (Mahoney & Granvold 2005).

Οι στοχαστές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού επιζητούν να υπερβούν τις ενδογενείς και εξωγενείς θεωρίες της γνώσης προτείνοντας ότι η γνώση δεν βρίσκεται αποκλειστικά στο νου του ατόμου (ενδογενής) ούτε στο περιβάλλον (εξωγενής) αλλά στις κοινωνικές διαδικασίες της συμβολικής διαδραστικότητας και ανταλλαγής. Σύμφωνα με τον Gergen (1982, 1985), η ενδογένεια αναφέρεται σε εκείνες τις θεωρίες που σχετίζονται με την φιλοσοφία των Spinoza, Kant, Nietzsche και διάφορων φαινομενολόγων που θεωρούν κυρίαρχες τις δομικές και οργανωτικές διεργασίες του νου. Αντίθετα, η εξωγένεια αναφέρεται στην δέσμευση όπως ανακλάται σε κείμενα στοχαστών όπως ο Locke, ο Hume και διάφορων λογικών εμπειριστών που δίνουν προτεραιότητα στην εξωτερική πραγματικότητα. Σημαντικοί αντιληπτικοί περιο-

ρισμοί στις ενδογενείς και εξωγενείς προοπτικές (Gergen; Gergen & Gergen 1991), συνηγορούν υπέρ της επιστημολογίας του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Η άποψη ότι οι προσωπικές δομές της κατανόησης προσδιορίζονται από το κοινωνικό περιβάλλον- δηλαδή το πλαίσιο των κοινών συστημάτων και γλωσσικών νοημάτων που παραμένουν και εξελίσσονται στο χρόνο- είναι το θεμέλιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Αυτή η άποψη επίσης, θέτει την βάση σημαντικών κριτικών ανασκοπήσεων ενός αυξανόμενου αριθμού αντιληπτικών πεδίων που περιλαμβάνουν τη μάθηση, το φύλο, την μνήμη, την ατομικότητα, την έρευνα και την ψυχοθεραπεία (Lyddon 1991).

Ο Jean Piaget (1896-1980) θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές του 20ου αιώνα στην εξελικτική ψυχολογία και την γνωστική ανάπτυξη από την πλευρά της βιολογίας (Feldman 2004).

Σύμφωνα με τον Piaget (Beilin 1992; Bringuier 1980) τα πρώτα δύο χρόνια της διανοητικής ανάπτυξης παρέχουν το πρότυπο για ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει. Η αισθητηριοκινητική συμπεριφορά παρέχει το μοντέλο για όλα τα στάδια. Κάθε διαδοχικό λειτουργικό σύστημα για κάθε στάδιο κτίζεται με παρόμοιους μηχανισμούς, περνά παρόμοια υποστάδια, φτάνει σε κρίσιμη καμπή στα μισά και μετά εφαρμόζεται με παρόμοιους τρόπους, ωθείται στα όριά του ώσπου ένα άλλο ισχυρότερο σύστημα να κτιστεί. Αν και σύμφωνα με τον Piaget, αυτή η εξέλιξη δεν είναι ο μόνος τρόπος εξέλιξης των πραγμάτων είναι μια φυσική διαδοχή που υπάρχει σαν μέρος του σταθερού πυρήνα της ανθρώπινης ψυχολογικής ανάπτυξης (Green και συν., 1971).

Ο Piaget πρότεινε ότι δύο σημαντικές αρχές λειτουργούν στην ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη, η προσαρμογή και η οργάνωση και ότι οι άνθρωποι επιθυμούν μια κατάσταση γνωστικής ισορροπίας ή εξισορρόπησης (Feldman 2004). Όταν το παιδί βιώνει γνωστική σύγκρουση, η προσαρμογή επιτυγχάνεται μέσω της αφομοίωσης και της διευθέτησης. Η αφομοίωση συνεπάγεται την ενσωμάτωση νέων πληροφοριών σε προϋπάρχουσες κατασκευές ή σχήματα. Η διευθέτηση συνεπάγεται τον σχηματισμό νέων ψυχικών κατασκευών ή σχημάτων όταν οι νέες πληροφορίες δεν ταιριάζουν στις υπάρχουσες κατασκευές. Η οργάνωση αναφέρεται στην φυσική τάση του νου να οργανώνει πληροφορίες σε σχετικές συνδεδεμένες κατασκευές. Η βασικότερη κατασκευή είναι το σχήμα (Gruber & Voneche 1977).

Υπάρχουν πέντε κατηγορίες προβληματισμού που έχουν τυπικά διατυπωθεί για τα στάδια του Piaget: 1) Το θέμα των

κατασκευών συνολικά και η θέση του στην θεωρία των σταδίων. Η βασική ιδέα είναι ότι κάθε ένα από τα στάδια σχηματίζει ένα συνδεδεμένο, λειτουργικό σύστημα εργασίας που παρέχει τους κανόνες και τις διαδικασίες, τις αρχές και τις δυνατότητες, τους περιορισμούς και τις πιθανότητες για το να σε αυτό το στάδιο. 2) Το θέμα της μετάβασης από στάδιο σε στάδιο και η διαδικασία εξισορρόπησης. Το μοντέλο εξισορρόπησης του Piaget έχει δώσει το έναυσμα για πολυάριθμες προσπάθειες ερμηνείας, διευκρίνισης, κριτικής και αναθεώρησης. 3) Το θέμα της μεταβλητότητας, συμπεριλαμβανομένων των ατομικών διαφορών. Η θεωρία του Piaget είναι πασίγνωστη για το ότι αγνοεί τις ατομικές διαφορές. Ένας από τους κύριους στόχους του ήταν να δομήσει ένα θεωρητικό πλαίσιο που θα αιχμαλώτιζε τις κοινές ιδιότητες της σκέψης και της ανάπτυξής της που ισχύουν ανεξαρτήτως ειδικών συνθηκών. 4) Το θέμα πιθανών αλληλοσυμβατικών μέσα στα στάδια. Μόνο η αισθητηριοκινητική περίοδος έχει μια σκιαγραφημένη ενδοσταδιακή ακολουθία έξι επιπέδων, από τα έμφυτα αντανακλαστικά της όρασης, της ακοής, του αρπάγματος και του θηλάσμου στις απαρχές της συμβολικής σκέψης που εμφανίζεται κοντά στο τέλος του δεύτερου έτους και 5) Το ζήτημα του ποια χαρακτηριστικά θα διατηρηθούν, ποια θα αναθεωρηθούν ή θα εγκαταλειφθούν στην θεωρία των σταδίων. Συνοπτικά, αναφέρονται τα τυπικά στάδια ανάπτυξης κατά Piaget που είναι: α) η αισθητηριοκινητική περίοδος (0-2 έτη) β) η προλειτουργική περίοδος (2-7 έτη) γ) η καθαυτού λειτουργική περίοδος (7-11 έτη) και δ) οι επίσημες λειτουργίες (11-15 έτη) (Feldman 2004). Ο Piaget πρεσβεύει ότι η ανάπτυξη προωθεί την μάθηση και η ανάπτυξη διεγείρεται από την γνωστική σύγκρουση.

Ο Lev Vygotsky (1896-1934), Ρώσος ψυχολόγος μαζί με τον Jean Piaget, θεωρείται κορυφαίος στην εξελικτική ψυχολογία και πατέρας του κοινωνικού κονστрукτιβισμού. Τα κυριότερα έργα του είναι τα μετά θάνατον δημοσιευμένα «Thought and Language» (1986) και «Mind in Society» (1978). Η κύρια σχέση του Vygotsky με τον κονστрукτιβισμό προέρχεται από τις θεωρίες του για την γλώσσα, την σκέψη και την διαμεσολήθησή τους από την κοινωνία (Feldman & Fowler 1997). Η εργασία του Vygotsky τονίζει τρία κυρίως θέματα. Πρώτον, ισχυρίζεται ότι η γνωστική ανάπτυξη συμπεριλαμβανόμενης και της ανώτερης τάξης μάθησης, έχει τις ρίζες της σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μεταδίδεται από αφηρημένα σύμβολα τα οποία ονόμασε κοινωνικά εργαλεία. Δεύτερον, υποστήριξε ότι αυτά τα εργαλεία δεν δημιουργούνται μεμονωμένα αλλά μάλλον είναι προϊόντα της κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης ενός ενεργά εμπλεκόμενου ατόμου (John Steiner &

Mahn 1996; Vygotsky 1978). Τρίτον, ο Vygotsky αντιμετώπισε την μάθηση σαν μια εξελικτική ή γενετική διαδικασία. Αυτός ο γενικός γενετικός νόμος της πολιτιστικής ανάπτυξης τονίζει τη διεργασία με την οποία εξασφαλίζεται ανώτερη λειτουργικότητα (John Steiner & Mahn 1996; Vygotsky 1978).

Ο Vygotsky πίστευε ότι κωδικοποιούμε και αναπαράγουμε τον κόσμο μας μέσα από την γλώσσα - ένα συμβολικό σύστημα με το οποίο επικοινωνούμε. Η γλώσσα προτείνει: επικοινωνία και ρύθμιση. Η επικοινωνία είναι σημαντική στην μετάδοση της κουλτούρας και της ιστορίας ανάμεσα στα άτομα και η ρύθμιση αναφέρεται στον έλεγχο του ατόμου στις ίδιες του τις γνωστικές διεργασίες - σκέψης, μνήμης κ.ά. Ένας στόχος της ανάπτυξης είναι η μετάβαση από το να είναι κάποιος ετερο-ρυθμιζόμενος στο να είναι αυτο-ρυθμιζόμενος (Solso 1995). Οι σκέψεις μας βασίζονται σ' έναν «εσωτερικό λόγο» («inner speech»). Η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει σημαντικό ρόλο στη διεργασία μεταβίβασης και εσωτερίκευσης και ισχυρίστηκε ότι η ανάπτυξη συμβαίνει πρώτα σε κοινωνικό πεδίο. Έτσι, το παιδί παρατηρεί την συμπεριφορά των γονιών, ακούει την ομιλία τους και προσπαθεί να τους μιμηθεί. Οι γονείς καθοδηγούν το παιδί στις προσπάθειές του, διορθώνοντας αν είναι αναγκαίο και παρέχοντας μεγαλύτερες προκλήσεις όταν αυτό απαιτείται. Καθώς το παιδί γίνεται ικανότερο, οι πληροφορίες εσωτερικεύονται (John Steiner & Mahn 1996).

Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) (ZPD) είναι μια σημαντικότερη έννοια στην εργασία του Vygotsky και ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στο τι μπορεί να πράξει κανείς από μόνος του και τι με βοήθεια (Vygotsky, 1978). Έτσι οι άνθρωποι αναπτύσσουν υψηλότερα γνωστικά επίπεδα όταν τα κενά στη σκέψη τους και η επίλυση των προβλημάτων τους υποστηρίζονται από ενήλικες, συνομηλίκους ή από άλλους ικανότερους. Αυτή η υποστήριξη ονομάζεται πλαίσιο στήριξης. Το κοινωνικό περιβάλλον υποστηρίζει την ανάπτυξη με τέτοιο τρόπο ώστε ό,τι μπορεί να γίνει από κοινού συμμετέχει στην διαδικασία μάθησης ώστε να συμβεί η ανάπτυξη. Στο ενεργό περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές για παράδειγμα, διαρκώς αναλύουν, προβληματίζονται για την σημασία, αναζητούν εξηγήσεις και πιθανολογούν για σχέσεις μεταξύ των νέων εμπειριών και αυτών που ήδη γνωρίζουν (King 1995). Σε σχέση με την Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, ο Vygotsky επίσης, τόνισε ότι η υποστήριξη θα πρέπει να κατευθύνεται περισσότερο προς τα ανώτερα επίπεδα παρά προς τα χαμηλότερα επίπεδα της ζώνης (Vygotsky, 1978). Αυτό σημαίνει ότι μια μαθησιακή εμπειρία θα πρέπει να κάνει τον μαθητή να προσπαθεί να

ανταποκριθεί σε υψηλότερες προσδοκίες. Όμως χωρίς ένα ευνοϊκό μίγμα πρόκλησης, καθοδήγησης και υποστήριξης, η ανάπτυξη και η εξέλιξη του μαθητή είναι πιθανόν να μην είναι πλήρεις (Nordvall & Braxton 1996). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη μέσα από δομημένες δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές να μπορούν να αλληλεπιδρούν με άλλους μαθητές και με καθηγητές ώστε να φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης.

Σαφώς υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις των Piaget και Vygotsky και είναι παρακινδυνευμένο να θεωρήσουμε ότι αυτές οι διαφορές χωρίζουν τους δύο θεωρητικούς ή ότι δεν είναι συγκρίσιμες (Glassman 1994). Συμπερασματικά, αυτές οι διαφορές είναι η εκδήλωση μιας απλής αλλά σημαντικής διαφωνίας για την μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και τις συνέπειές της. Ο Vygotsky βλέπει την μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης σαν έναν τρόπο να κατανοήσει και τελικά να απελευθερωθεί το άτομο από την κυριαρχία. Είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε τη διαδικασία της ανθρώπινης - ατομικής ανάπτυξης σε βάθος έτσι ώστε να κερδίσουμε τον έλεγχο του κοινωνικού μας εαυτού. Ο Piaget βλέπει την ανάπτυξη σαν ένα εκτυλισσόμενο δράμα συνεπαγόμενο την αναπόφευκτη πρόοδο των γνωστικών συστημάτων. Η απάντηση στο ερώτημα γιατί συμβαίνει αυτή η πρόοδος σε ατομικό - ψυχολογικό επίπεδο δεν είναι σημαντική όσο η περιγραφή του τρόπου που αυτή η πρόοδος συμβαίνει. (Glassman 1994, Glassman 1995, Chapman 1988).

Θεωρούμε σημαντικό να μην προβούμε σε υπεραπλουστεύσεις στις εξής θέσεις: ο Vygotsky υποστήριξε ότι η κουλτούρα έχει τον πλήρη έλεγχο της ανθρώπινης ανάπτυξης και ο Piaget ασχολήθηκε μόνο με την αναπόφευκτη πρόοδο του ατόμου σε ένα αδιάφορο πλαίσιο. Για τον Vygotsky τα μικρά παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν με την κουλτούρα γιατί η ανάπτυξη του εγκεφάλου, επιτρέπει σ' αυτά να περπατούν όρθια ή να εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες. Η κουλτούρα υπάρχει μόνο μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες των ατόμων. Τα άτομα φέρουν μέσα τους την ιστορία της κουλτούρας τους σε ένα εσωτερικό σχέδιο και κληροδοτούν την γνώση τους μεταμορφώνοντάς την σε σκέψεις και λέξεις. Το αναλυόμενο μέτρο για τον Vygotsky είναι η εκδήλωση της ατομικής σκέψης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Για τον Piaget η κουλτούρα δημιουργεί τις δυνατότητες, αν όχι τις ανάγκες για τη σκέψη. Η σκέψη θα ήταν ανύπαρκτη χωρίς το πλαίσιο. Πιστεύουμε ότι δεν είναι εύκολο να θεωρήσουμε το πλαίσιο δευτερεύον για τον Piaget καθώς δεν υπάρχει πρωτεύον στις απόψεις του (Glassman 1995, Duncan 1995).

Ο Piaget και ο Vygotsky είναι δύο θεωρητικοί οι οποίοι παρά τις διαφορές τους έχουν πολλά να προσφέρουν ο ένας στον άλλον. Ο Duncan (1995) ισχυρίζεται ότι η ένωση των δύο δείχνει «μια σιωπηλή περιφρόνηση για κάτι που είναι θεμελιωδώς διακεκριμένο». Ο μόνος τρόπος ένωσής τους είναι να αναγνωριστεί η πρωταρχική διάκριση ανάμεσά τους και στη συνέχεια, τι μπορεί να προσφέρει κάθε θεωρητικός στον άλλον ή μάλλον τι μπορεί να προσφέρει εξαιτίας των διαφορών που υπάρχουν στις αντιλήψεις του.

Συμπερασματικά, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού αξιώνει ότι η προσωπική εμπειρία δεν διαχωρίζεται από την γνώση. Στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο κονστρουκτιβισμός μπορεί να διακριθεί σε α) γνωστικός (προσωπικός) και β) κοινωνικός (κοινότητα) κονστρουκτιβισμός. Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός πρεσβεύει ότι τα άτομα αναπτύσσουν τα δικά τους μοντέλα πραγματικότητας χρησιμοποιώντας την προσωπική εμπειρία. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός πρεσβεύει ότι τα άτομα χρησιμοποιούν την ιδιότητά τους σαν μέλη της κοινότητας για να εξευγενίζουν και να διαμορφώνουν τα μοντέλα τους στην πραγματικότητα. Με την μεταξύ μας επικοινωνία ελέγχουμε τις δομές μας (Whitman 1994).

Ο κονστρουκτιβισμός του Piaget αποτελεί παράθυρο, για το τι ενδιαφέρει τα παιδιά και τι είναι ικανά να κάνουν σε διαφορετικά στάδια της ανάπτυξής τους. Η θεωρία περιγράφει με ποιόν τρόπο η παιδική συμπεριφορά (να σκέφτεται και να ενεργεί δηλαδή, το παιδί) εξελίσσεται με τον χρόνο και κάτω από ποιες συνθήκες είναι πιθανόν τα παιδιά να εγκαταλείψουν (ή να διατηρήσουν) τις απόψεις τους. Ο Piaget ισχυρίζεται ότι τα παιδιά έχουν πολύ καλούς λόγους να εμμένουν στις απόψεις τους ακόμα και αν κάποιος «ειδικός» τους λέει ότι κάνουν λάθος (Feldman & Fowler 1997).

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Vygotsky τονίζει την σημασία της κουλτούρας και του πλαισίου στην κατανόηση των συμβάντων στην κοινωνία και στην δόμηση της γνώσης που βασίζεται σε αυτήν την κατανόηση. Η θεωρία του Vygotsky εξηγεί την επίγνωση σαν τελικό προϊόν της κοινωνικοποίησης. Για παράδειγμα, στην εκμάθηση γλωσσών, οι πρώτες μας λέξεις προς συνομηθικούς ή ενήλικες είναι για επικοινωνία αλλά από την στιγμή που κατακτηθούν εσωτερικεύονται και γίνονται «εσωτερικός λόγος». Αναφέρεται το παράδειγμα, του δακτύλου που δείχνει. Αρχικά, αυτή η συμπεριφορά αρχίζει σαν χειρονομία χωρίς νόημα, όμως, καθώς οι άνθρωποι αντιδρούν στην χειρονομία, γίνεται μια χειρονομία με νόημα. Συγκεκριμένα, αντιπροσωπεύει μια διαπροσωπική σύνδεση ανάμεσα σε δύο άτομα (Feldman & Fowler 1997).

Τα περισσότερα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα της ανθρωπίνης διάνοιας παραμένουν με λογικό προσανατολισμό ουσιαστικά βασισμένα στην επιστήμη είτε βασίζονται στην δράση όπως στην θεωρία του Piaget είτε στη γλώσσα όπως στην θεωρία του Vygotsky.

Η απάντηση στην ερώτηση σε τι διαφέρει ο κονστρουκτιβισμός από άλλες απόψεις προϋποθέτει η διαφορά να θεωρείται σημαντική. Αυτή είναι μια από τις βασικές αρχές που αναγνωρίζει ο κονστρουκτιβισμός μια και οι άνθρωποι έχουμε την τάση να σκεφτόμαστε με κατηγορίες όπως για παράδειγμα, ομοιότητες και διαφορές.

Ο κονστρουκτιβισμός δεν είναι καινούριο δένδρο στο δάσος (Mahoney 2005). Είναι μάλλον μια ματιά στην σχέση όλων των δένδρων μεταξύ τους καθώς και στις περίτεχνα δικτυωμένες ρίζες τους. Αυτό που αναπτύσσεται δεν είναι απλά μια νέα θεωρία ή ένα μοντέλο. Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια απο-

ψη της προσωπικής ψυχολογίας, της κοινωνικής λειτουργικότητας και της ανθρωπίνης αλλαγής. Είναι και παλιός και καινούριος. Η ομοιότητα και η ποικιλότητα ενσωματώνονται με τρόπους που μιλούν στις παραδόσεις της ολιστικότητας και της ελπίδας. Διεξάγονται διάλογοι που υποδηλώνουν ένα επαναστατικό άλμα στην κατανόηση, του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Η έμφαση είναι στην σύνδεση μάλλον παρά στον διαχωρισμό. Η διαφοροποίηση είναι απαραίτητο και φυσικό μέρος της ανάπτυξης αλλά μπορεί να τεληματωθεί ανάμεσα στον διαχωρισμό και την απομόνωση. Βέβαια, η συγχώνευση μπορεί μερικές φορές να υπεραπλουστεύσει ή να υποβαθμίσει την προσοχή που πρέπει να δίδεται σε σημαντικές διαφορές. Ο κονστρουκτιβισμός αναδύεται σαν μετα-προοπτική που διαρκώς αναγνωρίζει τους αναγκαστικούς περιορισμούς ταυτόχρονα με τον εναγκαλισμό της ελπίδας για συνεχή ανάπτυξη. Ο ανθρωπίνος νους, το σώμα, τα συναισθήματα και η κοινωνική ενσωμάτωση τιμώνται. Και το πνεύμα - σε όλο το υπέρροχο φάσμα των εννοιών του- τα διαπερνά όλα (Mahoney 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΒΙΒΛΙΑ

1. Beilin H. (1992). Piaget's new theory. In H. Beilin & P.B. Puffal (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp. 1-21). Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.
2. Bringuier J.C. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Gergen K. J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer-Verlag.
4. Gergen K. J. & Gergen M.M. (1991). *Toward reflexive methodologies*. In F. Steier (Ed), *Research and reflexivity* (pp. 76-95). Newbury Park, CA: Sage.
5. Green D. R., Ford M.P., & Flamer G.B. (Eds.). (1971). *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill.
6. Gruber H. E., & Voneche J.J. (Eds.). (1977). *The essential Piaget*. London: Routledge.
7. Hayek F. A. (1952). *The sensory order*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Kant I. (1969). *Critique of pure reason*. New York: St. Martins' Press. (Original work published 1791).
9. Kelly G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
10. Mahoney M.J. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
11. Mahoney M.J. (2003). *Constructive psychotherapy*. New York: Guilford.
12. Neimeyer G. J. (Ed). (1993). *Constructivist assessment: A casebook*. Newbury Park, CA: Sage.
13. Neimeyer R.A., & Mahoney M.J. (Eds) (1995). *Constructivism in psychotherapy*. Washington, American Psychological Association.
14. Piaget J. (1926). *The language and thought of the child*. London:Kegan, Paul, French & Trubner.
15. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
16. Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
17. Vaihinger H. (1924). *The philosophy of "as if"*. New York: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1725).
18. Vico G. (1948). *The new science* (T.G. Bergin & M.H. Fisch, Trans). Ithaca, NY: Cornell University Press (Original work published 1725).
19. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.
20. Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. [A. Kozulin, Ed. & Trans]. Cambridge, MA: The MIT Press. (Origin Russian in 1934).

21. Weimer W.B. (1977). A conceptual framework for cognitive psychology: Motor theories of the mind. In R. Shaw & Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing* (pp. 267-311). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Solso R.L. (1995). *Cognitive psychology* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

B. ΑΡΘΡΑ

1. Chapman M. (1988). *Constructive Evolution*. Cambridge Univ. Press.
2. Duncan R.M. (1995). Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation. *Developmental Review*: 15: 458-472.
3. Glassman M. (1994). All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky. *Developmental Review*: 14: 186-214.
4. Glassman M. (1995). The difference between Piaget and Vygotsky: A response to Duncan. *Developmental Review*: 15: 473-482.
5. King A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. *Teaching Psychology* 22: 13-17.
6. Lyddon W.J. (1988). Information – processing and constructivist models of cognitive therapy: A philosophical divergence. *Journal of Mind and Behaviour*. 9, 137-166.
7. Lyddon W.J. (1991). Socially constituted knowledge: Philosophical, psychological, and feminist contributions. *Journal of Mind and Behaviour*. 12, 263-280.
8. Lyddon W.J. & Adamson L.A. (1992). Worldview and counseling preference: An analogue study. *Journal of Counseling and Development*, 71, 41-47.
9. Lyddon W.J. (1995). Forms and facets of constructivist psychology. In Neimeyer R.A. & Mahoney M.J. (Eds) *Constructivism in psychotherapy*. Washington, American Psychological Association.
10. Mahoney M.J. & Granvold D.K. (2005). *Constructivism and psychotherapy*. *World Psychiatry* 4(2): 74-77.
11. Feldman D.H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology* 22:175-231.
12. Feldman D.H. & Fowler C.R. (1997). The nature(s) of developmental change: Piaget, Vygotsky, and the transition process. *New Ideas in Psychology*. Vol. 15. No 3 (pp. 195-210).
13. John – Steiner V. & Mahn H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Education Psychology* 31: 191-206.
14. Nordvall R.C. & Braxton J.M. (1996). An alternative definition of quality of undergraduate college education: toward usable knowledge for improvement. *Journal of Higher Education* 67: 483-497.
15. Whitman N. (1993). A review of constructivism: understanding and using a relatively new theory. *Family Medicine*: 25(8): 517-521.