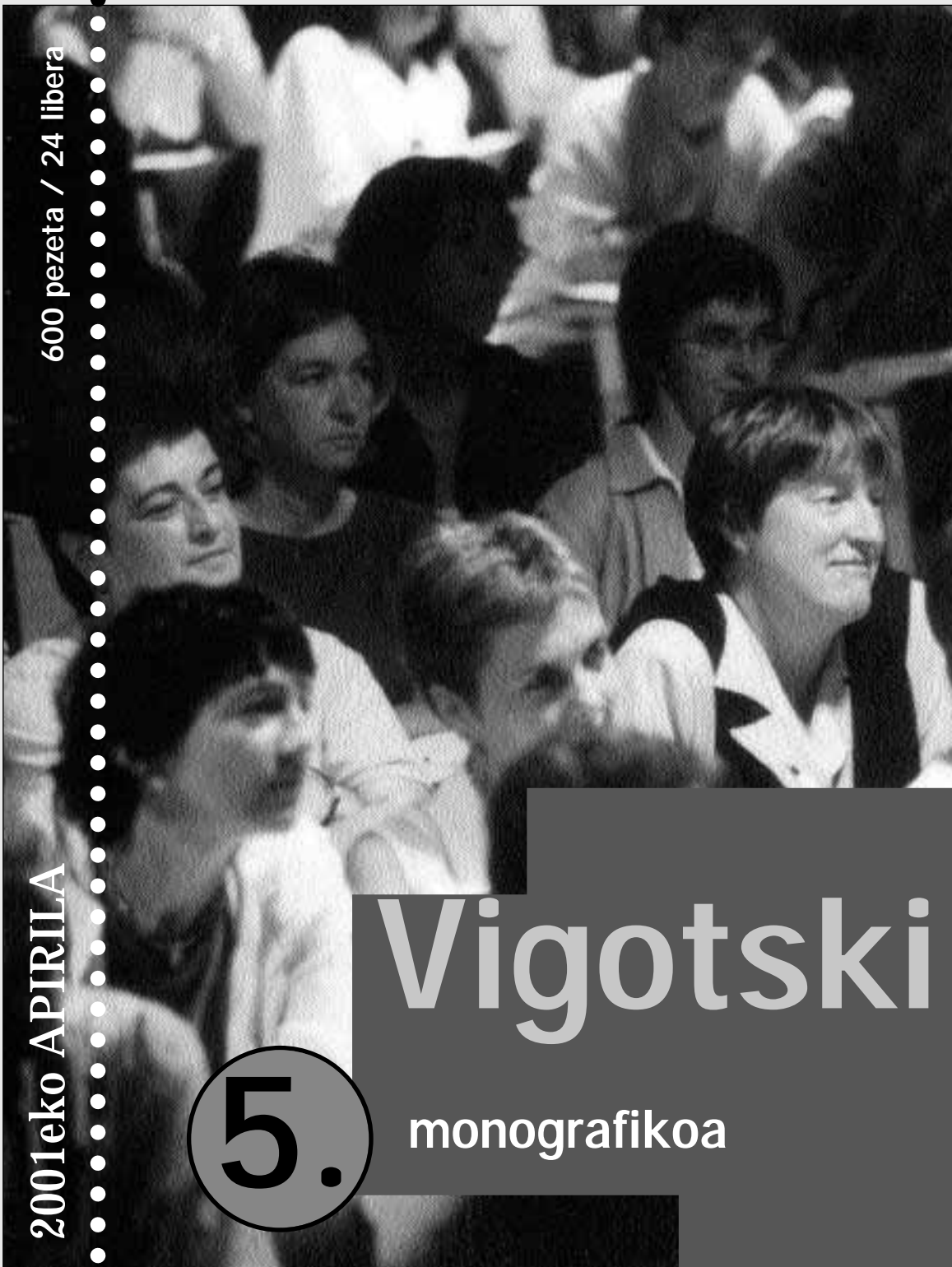


hik hasi
udako
topaketak

hik hasi

600 pezeta / 24 libera

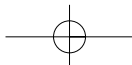
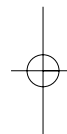
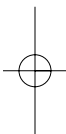


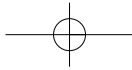
2001eko APIRILA

5.

Vigotski

monografikoa





Argitaratzailea:

XANGORIN

Errekalde hiribidea 59,
Aguila eraikina 1. solairua
20.018 DONOSTIA
GIPUZKOA.
Tel: 943/ 37.14.08
Fax: 943/ 37.21.54
hikhasi@hikhasi.com

Lege Gordailua: SS-1001/95
ISSN: 1135-4690

hik hasi Udako Topaketen
Koordinatzaileak:
Joxe Mari Auzmendi
eta Josi Oiarbide

Erredakzio burua:
Ainhoa Azpiroz

Monografikoaren
erredakzio lanak:
Arantxa Goiburu, Izaskun
Madariaga eta Arantxa Urbe.

Diseinua:
Zart

Maketazioa, fotomekanika:
Gaizka Ibeas. Xangorin.

Inprimategia:
ANZA S.A.L.

Azaleko argazkia:
hik hasi

**Hezkuntza, Unibertsitate eta
Ikerketa Sailak Onetsia**
2001/III/20

Kopurua: 4.000 ale

3 hitzaurrea

VIGOTSKI

4 Pertsona, bere ingurunea eta bere ekarpenak

Lontxo Oihartzabal eta Ignasi Vila

10 Vigotskiren ekarpena hezkuntzaren mundura

Lontxo Oihartzabal

22 Psikologia kulturala eta pertsonaren eraikuntza hezkuntzaren ikuspuntutik

Ignasi Vila

38 Ikaskideen arteko eta irakasle-ikasleen arteko harremanak eskolan

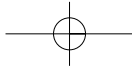
Elisa Arrieta

50 Zer ikasten da eskolan eta eguneroko bizitzan?

Pilar Lacasa

64 Ikuspegi vigotskiarrak duen balioa norberaren irakasle jarduera aztertzeko

Esther Zarandona



Vigotski

Uda 2000

h i t z

a u r r e a

L

ehendabiziko hik hasi **Udako Topaketa Pedagogikoak** 2000. urteko uztailearen 4, 5 eta 6an ospatu genituen. Hainbat gai eta arlo jorratu ziren burututako 11 ikastaroetan, eta

horietako bat izan zen “Vigotski”.

Monografiko honetan ikastaro hartako hizlarien jarduna jaso da. Ikastaroan horien guztien ekarpenei etekina atera baldin bazitzaien, liburuxka honekin are gehiago atera ahalko dela uste dugu. Hori da bederen gure asmoa; eguneroko lanerako baliagarria izango den materiala eskaintzea eta zuen eskuetan jartzea.

Eskerrak eman nahi dizkiegu ikastaroan parte hartu zuten guztiei eta bereziki hizlariari, beraien lana izan baita esku artean duzuen argitalpenaren iturria.



hik hasi
udako
topaketak

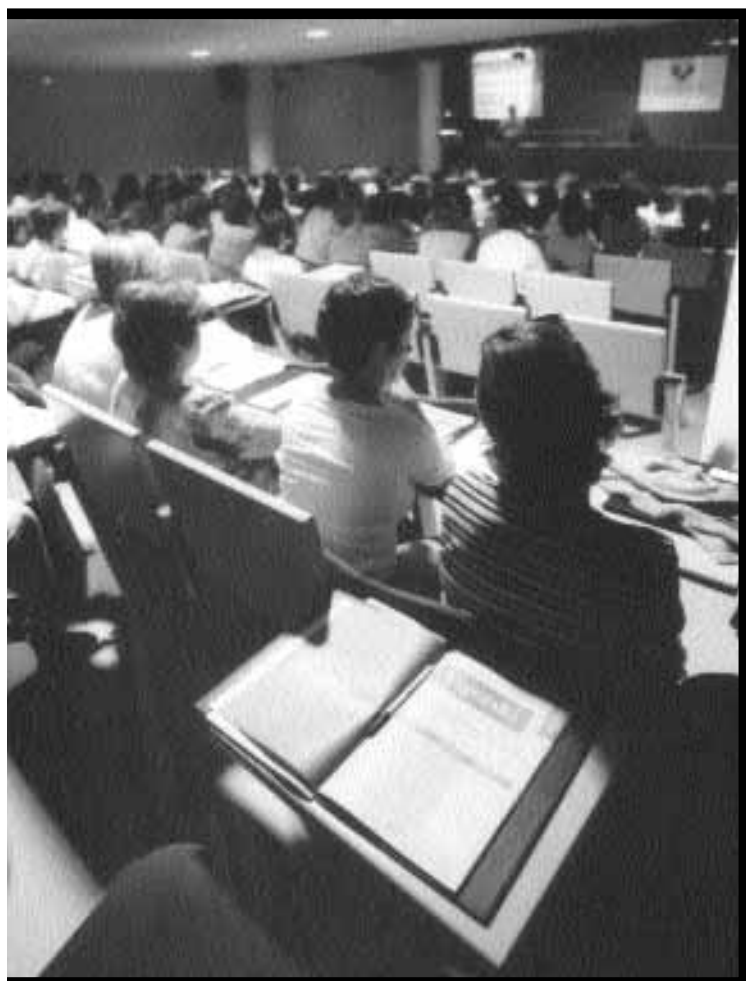
2.000ko uztaila. **Vigotski • 3**

VIGOTSKI:

pertsona, bere ingurunea eta bere ekarpenak

(1896-1934)

Ohar biografikoak



Lontxo OIHARTZABAL

EHU irakaslea

Ignasi VILA

Gironako Unibertsitateko irakaslea

1 . Sarrera modura

Edozein gizakiren ekarpenak ulertuko badira, ezinbesteko oinarri gertatzen dira pertsona horren bizitzako gorabeherak eta bizitza ego-kitu zitzaion garaiko eta tokiko ezaugarri historiko-kulturak. Oinarrizkotasun hori oraindik areagotu egiten da, ezagutu nahi diren ekarpenen egileak –musikaria, idazlea, ikerlaria edo beste izan, ez du hemen garrantzirik– bere garaiko ingurune historiko-kulturalean eragin aparta eta deigarria izan duen kasuan.

4 • hik hasi Udako Topaketa Pedagogikoak

Horietakoa dugu, zalantza izpirik gabe, Lev Semionovich Vigotski errusiarra, Psikologia Orokorraren eta Hezkuntzaren Psikologiaren eremuetan bereziki ireki zituen ikuspegi berriak bitarteko. Berak azpimarratzen zuenez, edozein prozesuren barne izaera zuzen ulertuko bada, eginkizun hori haren jatorria eta haren garapen historikoa aztertuz eta kontuan izanik bakarrik burutu ahal izanen da. Arrazoi horregatik ekin diogu psikologo errusiarren bizitza eta bere ingurune sozio-kulturala aztertzeari eskuarteak duzun lantxo hau prestatzerakoan.

Psikologiaren eremuko Mozart izendatzen du Kozulin-ek (bere biografoetako bat) filosofiaz, literaturaz, antzerkiaz eta irakaskuntzaz zituen ezagutza zabal eta interes sakonei esker, bere bizitza laburrean burutu zuen lan eskergagatik. Bizitza laburra, baina ekarpen zabal eta garrantzitsuak bideratzeko hobeto aprobetxatzen jakin zuena.

Vigotskik Psikologiaren eremura egin zituen ekarpenak ezagutu, zuzen ulertu eta baloratu ahal izateko ezinbesteko diren gertakari eta ezaugarriak adierazten saiatuko gara ondorengo orrialdeotan barrena.

2. Garaiko giroa eta familia

Romanov tsar familiaren agintaldi luzearen (1613-1917) amaieran jaiotzea egokitu zitzaion Lev Semionovich Vigotskiri. Familia tsartiar hau Errusia mendebaldera irekitzen saiatu bazen ere –berebiziko ahaleginak egin zituzten horretan Pedro Handiak (1689-1725) eta Katalina II.ak (1762-1796)–, herritar xeheek beren jatorrizko ohitura eta kulturari atxikita jarraitu zuten, Europatik zetozkien aire berriei muzin eginez.

Nikolas II.a tsar zelarik, boltxe-

bikeek amaiera ezarri zioten (1917) hiru mende luzez iraun zuen sistema tsaristari eta Lenin-en gidaritzapean erregimen komunista nagusitu zen erabat Errusia osoan.

Erabateko aldaketa politikoen giroan hazi zen, beraz, Lev. S. Vigotski, 1896an jaio baitzen. Teknologia eta kulturaren eremuetan ere aldakuntza historikoak gautu ziren garai horietan. Kontuan hartu behar da, adibidez, 1900ean gertatu zela Zepelin baten lehen hegaldia, eta urte beretsuan lortu zela lehenengo aldiz hots sinkronizatua zeraman pelikula bat moldatzea. XX. mendeko lehen urteetan sortu zen, era berean, Jugendstil izena hartu zuen arte mugimendua ere. Politika, kultura, teknologia puri-purian zeuden Vigotski munduratu zenean.

Bestalde, jatorriz judutarra zen familia batean jaio zen Lev Semionovich. Aipaturiko mendearen hasieran, judutarren aurkako ekintza ugari gertatu ziren Errusiako Kischinow hirian tsararen aldekoek bideraturik, gobernu tsarzalearen aurka agertu baitziren bertako juduak. Hauen aurkako mugimendua hedatuz joan zen lurralde guztian barrena, eta asko eta asko izan ziren Errusia utzi eta

Ipar Ameriketara atzerriratu ziren familia judutarrak. Giro horrek ere bere eragina izanen du, geroago ikusiko dugunez, Vigotskiren eskolatzeko bidean.

Komertzio ikasketak burutua zen Lev Semionovichen aita, juduez Simha izenekoa, eta errusieraz Semion zeritzana: pertsona azkarra, ikuspegi zabalekoa, ironia eta seriotasuna ongi elkarbiltzen zekiena eta kultur kezka handikoa. Bere ahaleginari zor omen zaio Gomel hirian liburutegia zabaldu izana. Lanbidez, berriz, bere ikasketei zegokienari jarraituz seguru-etxe bateko ordezkaria zen

Eskola irakaslea zen, ikasketez, ama, baina eskola utzi eta bere seme-alaben (lau alaba eta seme bat) hezkuntzari eman zitzaion erabat. Izaera gozokoa, inondik ere, Vigotskiren biografoek azpimarratzen dutenez, eta atzerriko zenbait hizkuntza trebetasunez menperatzen zituena. Besteren artean, alemaniera irakatsi zion bere semeari eta, olerki-zalea ere bazenez, Heine olerkilari alemaniarrekiko zaletasuna piztu zion oso gaztetandik.

Vigotski jaio eta urte batera Minks-etik gertu zegoen Orsha-tik Gomel hirira aldatu zen familia. 40.000 biztanlez osatutako hiria



zen Gomel, eta gehiengoa jatorri judutarrekoa zen. Salerosketa eremuan jarduten zuten gehienek, eta gobernuaren aldetik erabateko askatasuna zuten komertzio munduan beren erako antolakuntzak moldatzeko. Vigotskitarrena zen, inondik ere, kulturarik zabaleneko familia hiri osoan. Horrek guztiak, berehala ikusiko dugunez, bere ondorioak izanen ditu Lev Semionovichen hezkuntzan eta prestakuntzan.

3. Haurtzarora eta eskolaaldia (1896-1913)

Gita L'vovna arrea zaharrenaren oroitzenetatik eta Lev Semionovichen lagun batek (Semen Dobkin) eskainitako hainbat datutatik jasotako zertzeladei esker dakigu Vigotskiren haurtzaroz ezagutzen duguna.

Iturri horietan agertzen denez, haurtzaro zorionsua eta lasaia izan zuen. Aitak, ordea, bazituen bere kezka: jatorriz judua izanik, unibertsitate ikasketetarako zailtasunak eta hainbat lanbide onetarako sarbidea itxirik ikusten baitzituen bere seme-alabentzat. Izan ere, oso lurralde jakin eta mugatueta bizi zitezkeen familia juduak tsarren Errusian eta oso ehuneko mugatuak zuten unibertsitatean sartzeko aukera. Vigotskitarrek ez zuten beren jatorri judua ukatzen. Oso bestela, Gomeleko juduen bizitza erligioso eta kulturalean parte-hartzetuz zuzena zuten.

Ivan Semionovich 8 urteko mutil kozkorra zelarik, judutarren aurkako hainbat saio burutu zituzten tsarzaleek Gomelen. Judutarrak ez ziren kikildu eta aurre egin zieten beren aurkako erasoaldi haiei. Hori bide zelarik, hainbaten kontrako epaiketak burutu zituzten eta vigotskitarren familia-

burua lekuko bezala deitu zuten argibideak ematera. Jarrera argia hartu zuen aitak: juduek ez zuten eskubide berdintasunik tsarren Errusian. Juduak aldi hartan gartzan ari ziren kontzientziak min zemaian, antza guztien arabera, tsarzaleei eta hauek gogor ekiten zioten juduak menpean edukitzea. Horretan ikusten zuten gertakari guztien eta egoera orokorraren jatorria vigotskitarren aitak. Hori zela eta, ez zen, ordea, inolako kalterik sumatu Lev Semionovichen familian. Hala eta guztiz ere, mutikoarengan eragin nabarmena izan zuten gertakariak eta juduen jatorriaz eta historiari interesaturik agertu zen bere bizitza guztian zehar.

1907an Errusiako Hezkuntza-ministroak ezagutzera eman zituen datuen arabera, gizonezkoen %29k bakarrik zekien irakurtzen eta idazten, eta emakumezkoen artean, aldiz, %13k besterik ez. Errusian barrena 90.000 eskola zeuden, baina beste 160.000 beharko ziren biztanle gazteenak alfabetatu ahal izateko.

Giro eta ingurune horretan zorte handia izan zuten vigotskiarren seme-alabek: eskolara joan ordez, tutore pribatua izan zuten etxean: Salomon Ashpiz, matematikaria. Ikasle zenean matxinadetan parte hartzeagatik Siberiara bidalia izan bazen ere, gizon baketsua, lasaia eta pazientzia handikoa zen eta bere ardurapean jarri zituzten neska-mutikoen pentsatzeko berezko garapenean uste handia zuena gainera. Elkarrizketa sokratikoaz baliatzen zen bere ikasleen ezagutza gaitasunak sustatzeko eta eragiteko, emaitza azpimarragarriak lortuz.

Horretaz gain, aitak etxean zuen liburutegirako atea zabal-zabalik

izan zuten beti familiako gazteenek. Wertsch-ek eta Riviére-k diotenez, Vigotskiren garapen eta hezkuntzan aparteko eragina izan zuten etxeko egongelan egunero, tea hartzeko orduan eta mahai handi baten inguruan antolatzen zituzten elkarrizketa eta eztabaidak. Bere etxean antolatzen ziren eztabaida haiek gidatzen erakutsi zuen trebetasuna bide zela, irakasle txikia deitu ohi zioten Lev Semionovichi bere lagunek. Esperientzia horretan ikusi nahi izan zuen Riviérek Vigotskik geroago garatu zuen teoriaren jatorria, zera dioena alegia: elkarrekiko eztabaidan duela sorburua, gerora pertsonarengan arazoiketa barneratua bezala agertuko denak.

Etxean garatutako trebetasuna ikasleen arteko eztabaidak gidatzeko iaotasunean agertu zuen geroago Vigotskik, hamabost urteko nerabea zenean: orduan hasi baitzen, 1911n institutuko seigarren mailako ikasketak egiten Gomeleko ikastetxe juduan. Antzerkia, literatura, artea eta filosofia zituen gogoko. Errusieraz gain, alemaniera ere bazekien, eta frantsesez, ingelesez, hebraieraz, grekeraz eta latinez ere irakurtzeko gaiturik zegoen oso gaztetandik. Jatorrizko hizkuntzetan irakurtzen zituen filosofia eta literatura gaiak, batxilergoko azken azterketak, 1913an, urrezko domina eskuratuz gainditu zituen.

4. Unibertsitatean

Gorabehera handiak izan ondoren –judua zenez, unibertsitatean sartzeko aukera mugatuak zituen (Moskuko eta San Petersburgoko unibertsitateetan %3 bakarrik izan zitezkeen ikasle juduak) eta arrazoi beragatik, hain zuzen ere, komisarioaren azterketa gainditu beharrean aurkitu zen, nahiz eta institutu-

ko ikasketak urrezko domina lortuz amaitu zituen-, lortu zuen behintzat Moskuko unibertsitatera sartzea, nahiz eta berak oso itxaropen gutxi izan: ez ziotela sarrerarik emanen egin zion apustu bere arrebatako bati. Apustua galdu eta Buninen olerki liburu bat erregalatu zion arrebari honako eskaintza honekin: nire arreba Senyari galdutako aposten baten oroitzapenetan.

Lehenago adierazi bezala, literatura, historia, artea eta filosofia zituen gogoko Lev Semionovichek. Irakasle izateko prestakuntza eskuratu ahal izanen zuen ikasketa horiek burutuz gero, baina judu-jatorrikoek itxirik zituzten lanbide horretarako atak. Gurasoen iritziz, medikuntza-ikasketak egitea izan zitekeen irtenbiderik egokiena, sendagile libre bezala etorkizun ona izan baitezaketen juduek ere orduko Errusian. Horretaz gainera, oso ongi ordaintzen zen lanbidea zen.

Arazoi horiek bitarteko, 17 urteko gaztea Moskuko Unibertsitateko Medikuntza Fakultatean matrikulatu zen 1913an. Lehen ikasturtea amaitu orduko, Zuzenbide Fakultatera aldatu zen medikuntza ikasketak etenik: abokatu moduan ere etorkizun oparoa ikusten zuten bai berak eta baita bere gurasoek ere. Amaitu ere, amaitu zituen ikasketa horiek, zegokien titulazioa eskuratu, baina unibertsitatea utzitakoan ez zuen beroieki zegokien lanbidea hartu.

Izan ere, zuzenbide-ikasketek ekitearekin batera -18 urte zituen- Mosku bertako beste unibertsitate pribatu batean -Shanyavsky-ko Herri Unibertsitatean- Historia, Filosofia eta Psikologia ikasten hasi zen; Moskun garai haietan aurki zitezkeen irakaslerik irekienak eta onenak irakasten zuten unibertsitate pribatu hartan. Titulaziorik

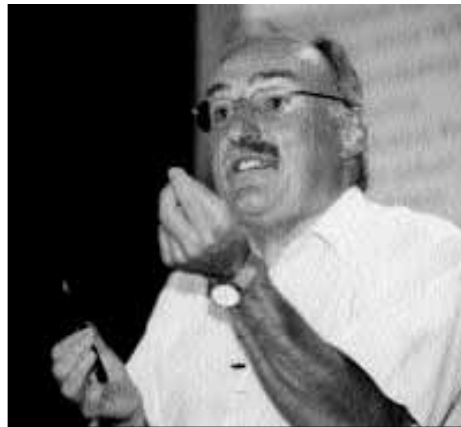
eskuratu ez bazuen ere, prestakuntza sakona lortu zuen estetikaren eremuko problematika eta literatura kritika arloetan bereziki eta psikologiaren hainbat alorretan orokorrean. Gerora, bere bizitza laburreko emankortasun aberatsaren oinarri gertatuko zitzaion prestakuntza inolako zalantzarik gabe.

Aipagarriak dira, inondik ere, unibertsitateko ikasketak burutzen ari zelarik ikaskideekin eta irakasleekin literatura, artea eta antzerkiaren antolatzen zituen eztabaidak eta mintegiak. Horietan, ia beti berak hartzen zuen gidaritza eginkizuna, partaideen aldetiko oniritzia eta goraiamenak lortuz beti ere. Orain ere, irakasle gaztea goitizena eman zioten bere ikaskideek, lehenago "irakasle txikiarena" ezarri zioten gisa.

Horretaz gain, unibertsitateko ikasketak burutzen ari zelarik argitaratu zituen bere lehen lanak juduen Novy Put (Bide Berria) aldizkarian, kultura judutarrak zituen arazoak jorratuz eta bere iritziak adieraziz.

5. Gomeleko Irakasle Eskolan irakasle (1917-1924)

Moskun ikasketak amaitu orduko Gomelera itzuli zen Vigotski. Eta hantxe aurkitu zuen, berehala, bere lehen lanbidea: hirian irakasleak prestatzeko zegoen Unibertsitate Eskolan literatura eta psikologia irakasteko enkargua hartu zuen eta eginkizun horri ekin zion burubelarri. Psikologia Laboratoriora sortu zuen bertan eta hor burututako ikerketetan oinarrituz prestatu eta eman zituen hitzaldiak bilduz Psikologia Pedagogikoa liburua argitaratu zuen 1926an. Hitzaldi horietan oihartzunik nabarmenena izan zuena Ikerkuntza erreflexologiko eta pedagogikorako metodo-



logia izenburuaz ezagutzen dena gertatu zen.

Bere iritzirako, kulturatzeko prozesuaren ondorioz garatzen dira gizakiaren goi-mailako funtzio psikologikoak. Hau da, gizakia jaiotzen denetik ingurune kultural batean murgildurik aurkitzen da, eta ingurune kultural horrek eskaintzen dizkio berezko ahalmen psikologikoak garatzeko baldintzak eta aukerak: besteekiko harremanen bidez eta eraginez doaz zertzen giza gaitasun psikologikoak. Hezkuntza formal eta ezformalaren emaitza izanen litzateke, zentzu horretan, gizakiaren humanizazioa. Hori dela eta, eskola jotzen zuen berak prozesu psikologikoen gauzatzea aztertzeko laboratoriorik egokiena, bertan giza harremanen inguruan antolatzen baita gizakide gazteenen kulturatzeko-jarduera guztia: monografiko honetan jaso diren lanetan Vigotskiren ideia nagusi horiek zehazturik aurkituko ditu irakurleak.

Irakasle eginkizunetan ari zen bitartean hiriko beste egitasmo ugaritan eskuhartu zuen Lev Semionovichek: literatura klaseak ematen zituen eskola batean bere lehengusu batekin batera eta estetika eta artearen historia irakasten zituen bertako musika eskolan; langileentzat antolatutako gaueskoletan ere literatura irakatsi zuen. Gomel bertako Herri Hezkuntza-



rako erakundean antzerki-saila gidatu zuen. Munduko literatura obrarik garrantzitsuenak argitalpen merkeetan argitaratzen hasi zen 1918an 22 urte zituelarik, bere lehengusuarekin eta bere lagun Dobkinekin. Diru arazoak bitarteko, bigarren liburua argitaratu orduko jarraitzeko asmoak bertan behera utzi beharrean aurkitu zen.

Eginkizun horietan guztietan murgildurik zebilela biriketako gaitzak hartu zuen 1920an, 24 urte besterik ez zituenean; ondorengo urteetan behin baino gehiagotan eritetxeratu beharrean aurkitu zen tuberkulosia zela eta. Antza, bazituen tuberkulosi aurrekariak bere familian bertan ere. Eritasun horrek eramango du gizona handik urte batzutura.

Eritasuna gora behera, Rosa Smekhovarekin ezkondu zen 1924an, 28 urterekin, Lenin bihotzekoak jota hil zen urte berean. Laguntza handia jaso zuen Vigotskik bere emazte Rosarengandik Moskun aurkitu zituen zailtasunetan eta eginkizunetan, eta, nola ez, bere gaixoardietan. Bi alaba izan zituzten, eta horietako batek, Gita-k pedagogiaren arloa hautatu zuen, aitaren eraginez edo, bere lanbidea garatzeko.

Gomelen eman zituen urte horietan klaseak eta milaka hitzaldi emateaz gain, artikulua ugari argitaratu zituen garaiko aldizkarietan. Bere eginkizun horiek prestatzeko xedez, literatu eta filosofiko liburu ugari irakurri zituen, hala idazle errusiarrenak nola kanpotarrenak ere: Tyuchev, Blok, Puskin, Tolstoi, Dostoyevsky, Bunin, Freud, Marx, Engels, Hegel, James, Espinoza, Pavlov eta beste askoren irakurle izan zen. Geroreago, Piageten artikulua eta liburuak ere jatorrizko hizkuntzan

irakurri zituen eta bere lanetan behin baino gehiagotan aipatzen ditu suizarraren lanak: batzuetan adostasuna agertzeko eta beste zenbaitetan kritikak egiteko.

6. Uzta ugariaren aldia (1924-1934)

1917ko iraultzaren ondorioz, ideologia materialista nagusitu zen Errusia osoan zehar. Psikologiaren oinarri ideologikoak ere materialistak ziren Vigotski bere azterlanetan murgildu zenean: naturaz eta izaeraz materia hutsez moldaturiko izaeria litzateke gizakia, Kormilov-ek 1923an Psikoneurologoen Leningradoko Lehen Batzarrean adierazi zuenez. Errusiako Psikologia Institutuko burua izatekoa zen Kormilov hori; horretatik bere adierazpenek batzar hartan hartzen zuten garrantzia. Aldi berean, beste ikuspegi batetik ordea, giza prozesu psikikoen berezitasuna beroriek prozesu fisiologiko hutsetara bildu ezina zela azpimarratzen zen. Bi jarrera horien arteko gatazkari –horrela planteatuta konpon ezinezkoa baita arazoa– azkar antze-man zion Vigotskik.

1924an ospatu zen Psikoneurologoen Leningradoko Bigarren Batzar Panerusiarrak. Ikerketa azterbidea erreflexologian eta psikologian izeneko lana aurkeztu zuen Vigotskik bertan. Garaiko erreflexologiaren aurkako eraso zuzena izan zen ikerlari gazteak –28 urte baino ez zituen orduan– egiten zuen proposamena: giza jardueraren ezaugarri nagusia –ezagutza abstraktuak eta kontzienteak moldatzeko gaitasuna, alegia– ezin argi daiteke erreflexuen bilketa mekanizista hutsaren bidetik, izan zen gogoeta eta ekarpenaren ideia nagusia. Giza jarduren konplexutasuna kontuan

hartu behar da eta goi mailako prozesuak eta funtzio psikologikak izan beharko lirateke psikologiak aztertu beharko litzatekeen gai nagusiak. Gizakideek elkarrekin burutzen dituzten ekintza eta jardueretan bilatu beharko litzateke, bere proposamenaren arabera, prozesu eta funtzio horien jatorria eta argibidea. Egia esateko, berak ez zien erantzunik ematen orduan planteatzen zituen arazoei, baina arazo horien azterbiderako norabidea proposatzen zuen. Une hartan, intuizio hutsa izan zitekeen proposamena, baina bere geroagoko lanetan zehazten eta sakontzen joango zena, ikuspegi historiko-kulturalari sorrera emanez horrela.

Erabateko norabide-aldaketa gertatuko da Vigotskiren bizitzan ezkondu zen urte berean (1924): Leningradoko batzar hartan egin zituen gogoetak eta proposamenek sekulako harridura eta arrakasta eragin zuten, eztabaida sakona piztuz batzarkideen artean. Gertakizun horren ondorioz, Moskuko Psikologia Institutuan lan egiteko proposamena egin zion bertako zuzendari eta batzar haren antolatzaille nagusia zen Kormilovek.

Eskaintza onartu eta Moskura aldatu zen bere emaztearekin. Institutu bereko sotoan jarri zen bizitzen. Luria eta Leontiev aurkituko ditu bertan lankide moduan eta gerora troika bezala ezaguna izanen zen hirukotea osatu zuten hirurak elkarrekin. Lana eta lantaldeak antolatzeko eta lankideak konbentzitzeko zuen gaitasuna nabarmendu zuen lanbide berriari ekin orduko.

Bi norabide nagusi hartu zituen Vigotskiren lanak Moskun igarotako urteetan: gizakiaren jardun kontzientearen argitu beharko lukeen psikologia zientifikoa moldatzea alde



batetik eta bestetik, giza bizitzaren hainbat eremutara bideratutako teknika psikologikoak garatzea. Xede horrekin, Hautzaro Eznorma-arentzat Psikologia Institutua sortu zuen 1925ean Moskun, gero-ago, 1929an, Hezkuntzarako Herri Ordezkararen Akatslogia Esperimentaleko Institutua izena hartuko zuena.

Urte horren amaieran, 1925ean, bere osasun egoerak okerrera egin eta eritexeratu beharrean aurkitu zen. Bertan, Psikologian krisi-egoerak izan duen esanahi historikoa izenburutzat daraman lana idatzi zuen eta lehenago aipatu dugun Psikologia Pedagogikoa izeneko liburua prestatzen jardun zuen.

Neurri batean berrindarturik, bere ikuspegi historiko-kulturalaren oinarri teorikoak zehazteari ekin zion buru-belarri Luria, Leontiev, Zaporjets, Morozova, Levina, Bojovix eta Slavina bere lankideekin. 1930erako nahikoa landuak eta ezagutzera emanak zituzten oinarri horiek. (Monografiko honetako Ignasi Vilaren lanean garatzen dira bereziki ideia eta oinarri horiek). Vigotskik gidatzen zuen taldeak proposatzen zuen ikuspegi psikologikoa "idealista" zela zioten Moskuko hainbat taldek (materialista erradikalak guztiak) egiten zizkieten kritikek. Hori zela eta, eta hartutako bidetik lasaigo lanean jarraitu ahal izateko, Kharkov hirira aldatu ziren talde-

kide batzuk 1929an: Luria, Leontiev, Bojovix eta Zaporjets. Vigotskik Moskun jarraitzea erabakitzen badu ere, maiz joaten da Kharkovera bere lankideak ikustera eta hauekin bere azterlanak eztabaidatzera. Matri-kulatu ere, matrikulatu zen hiri horretako unibertsitatean medikuntza-ikasketak egiteko asmoz bere lagun Luriarekin batera. Heriotzak eraman zuen, ordea, ezer egiten hasi aurretik.

Psikologiaren eremuan burutzen ari zen lanarekin batera hezkuntza munduan ere modu aktiboan jarraitu zuen. Hezkuntza Komunistarako N. K. Krupskai Akademiako Lehendakartzako eta Moskuko Musika Eskolako Pedagogia Saileko kide izan zen; baita Nera-bezaro eta Hautzaroko Osasun Institutukoa ere. Horretaz gain, Leningrado hirian beste ikerkuntza talde bat ere eratu zuen Elkonin eta Rubisteinekin batera.

Tuberkulosiak gogor jo zuen 1934 hasieran: berak idazterik ez eta laguntzaile bati diktatzen zizkion bere lanak; bide horretatik moldatu zuen bere idazlanik garrantzitsuenak, Pentsamendua eta Hizkuntza izenez ezagutzen dugunak; aipagarriak dira liburu horretako sarrera eta azken kapitulua, osorik bere azken gaixoaldi horretan landu eta taxutuak.

Eritasunak erabat jota zegoela bazekien ere, ez zen eritexeratu eta 1934ko maiatzaren 9an, unibertsitateko bere lan-gelan zegoela, odol-jario larri bat izan zuelarik, etxera eraman behar izan zuten bere lankideek. Maiatzeko azken egunetan berritu egin zitzaion odol-jarioa. Eritexera eraman zuten baina ekainaren 1ean hil zen. Moskuko Novodevitxi hilerrian lurperatu zuten bere gorpua.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, PABLO (1990): "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo", in C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi: Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la educación. Madril. Alianza Editorial.

CROOK, Ch. (1998): Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madril. Ministerio de Educación y Cultura / Ediciones Morata. (Bigarren kapitulua bereziki: "El fundamento social de la cognición humana", 49-74 orrialdeak).

GARTON, A. F. (1994): Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Bartzelona-Buenos Aires-México. Paidós.

ONRUBIA, J. (1993): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", in El constructivismo en el aula. Biblioteca de AULA, 2. zenbakia 101-124 orr.

POZO, J. I. (1989): Teoría cognitiva del aprendizaje. Madril. Morata. (191-209 orrialdeak bereziki: La teoría del aprendizaje de Vygotski).

PALACIOS, J. (1987): "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotski", in SIGUÁN, M. (Coord.): Actualidad de Lev. S. Vygotski. Bartzelona. Anthropos, editorial del hombre.

RIVIÈRE, A. (1987): "El concepto de conciencia en Vygotski y el origen de la psicología histórico-cultural", in SIGUÁN, M. (coord.): Actualidad de Lev. S. Vygotski. Bartzelona. Anthropos, editorial del hombre.

VIGOTSKI, L.S. (1973): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

VIGOTSKI, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Bartzelona. Crítica.



VIGOTSKIren ekarpena hezkuntzaren mundura



Lontxo OIHARTZABAL

EHUko irakasle titularra
Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

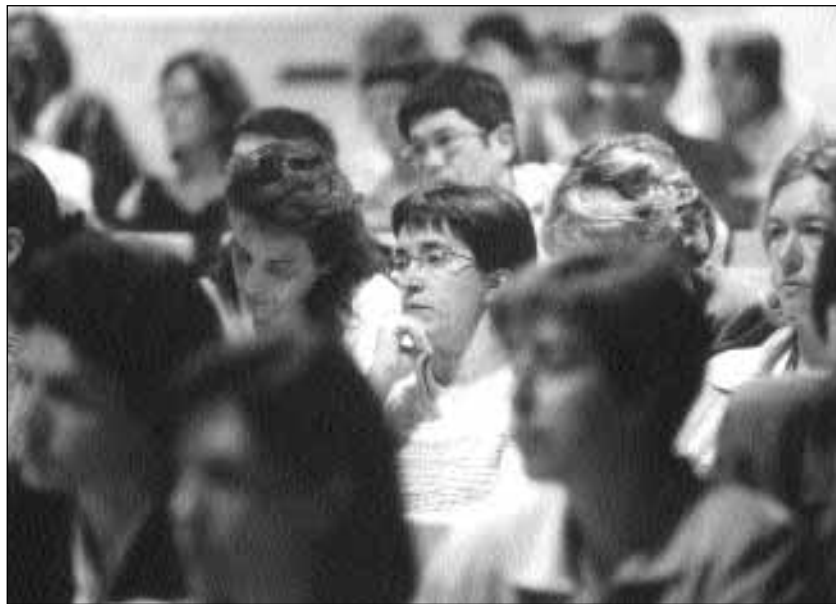
1 . Sarrera modura

Psikologiaren eremuan Vigotski izan da, agian, hezkuntza gizakiaren garapen psikologikorako ezinbesteko baldintza moduan ulertu duen lehen ikerlaria.

Hezkuntza, jakina, bere zentzurik zabalenean ulertu behar da hemen: gizakiak, bere ahalmen psikologikoak garatuko baditu, beste kideekiko harremanetan bakarrik eta horiei esker garatuko ditu. Izan ere, gizakiaren garapen psikologikoa ez dago genetikoki aurredeinaturik bakoitzak dakarren kode genetikoan. Kulturazko harremanen ondorio moduan ulertu behar da, hortaz, giza garapen psikologikoa: gizakien artean burutzen diren elkarrekiko harremanen modura.

Genetikoki emanak dakartzan gaitasunak ingurunearekiko harreman zuzenen bidez garatuko litzuke norbanakoak, Deweyen, Piageten, Brunerren eta Eskola Berria deituriko mugimenduaren sortzaileetarikoa izan zen Freinet pedagogoen ustez: ingurunearekiko harreman eta manipulazio fisikoak lirateke horretan eragin nagusiena luketenak. Eguneroko bizibeharrak sortzen dituen arazoei ekintza edo jarduera zuzenaren bidez konponbideak aurkitzearen bitartez ikasten dena da, hau da, aurkikuntzazko ikaste bidea litzateke haurrak moldatzen dituen ezagutzen iturria bakarra, aipaturiko autoreen azterlan eta ikerketa luze eta sakonetan aditzera ematen denez, eta urte luzeetan zehar Pedagogia Operatiboak azpimarratu izan digunez. Gizakideen bitartekaritzak ez luke horretan inolako ondorio garrantzikorik.

Oso garapenaldi mugatu bateko ezagutza jardueretarako balioko luke, gehienez ere, argibide horrek: behin oinarritzko kontzeptu nagusienak moldaturik dituen ikaslea beste era batez baliatzen da, ekintza edo jarduera zuzenarekin batera, bere ezagutzak eraikitzeke orduan: gizakideek eskaintzen dizkioten argibideak ere oso lagungarri gertatzen zaizkio eginkizun horretan, eta argibide horiei esker aurreratzen du, aurreratzen duen moduan eta abiaduran, inguruneke gertakariak argitzeko behar dituen ezagutzen moldakuntzan. Bide hau ederki aztertutik utzi digute Ausubel-ek, Novak-ek eta beste askok.



Vigotskik gizakideen bitartekaritzan ikusten du garapen psikologikorako erabateko garrantzia duen aldagai edo faktore garrantzizkoetako bat, eta hori garapenaren hastapenetatik abiatuz. Izan ere, inguruneke izaki eta gertakariak norbanakoarentzat izanen duten esanahia bizi deneko eta txertaturik dagoen gizarteak bitartekotutik jasotzen du garatzen doan haurrak eta ikasleak. Hona adibide argigarri bat: Afrikako hainbat kulturatan elikagai gozagarritzat hartzen dituzten intsektuak nazkagarritzat jotzen ditugu europarrok; Afrikako horietako gizarte batean ala Europako gure hauetako beste batean bizi, haurrak inguruneke intsektuekin

izanen dituen harremanak eta izaki horiez moldatuko dituen esanahiak erabat baldintzaturik egonen dira inguruneke gizakideen bitartekaritzakulturalaren eraginez. Edo har dezagun, hemen gurean, ekologiarren aldetik hain eztabaidatua den ehiza eta ehizatzearen kontua: ehizatzea nahiko jardunbide arrunta eta onargarria izanen zaio ehizatzen artean bizi eta garatzen ari den haurrari; onartezina, aldiz, guraso ekologista eta aberezaleen ingurune eta giroan bizi tokatu zaionari. Gizakideen aldetik jasotzen duen bitartekaritzakulturalak, beraz, joko erabakiorra hartzen du haurraren garapenean, bitartekaritzak horren eraginez emanen baitie haurrak esanahia bere ekintza eta jardueraren bitartez izanen dituen esperientzia eta bizipenei.

Ikuspegi honetatik begiratuta eta gizakiok inplizituki moldaturik dugun esperientzian oinarrituz, gizarteak hezkuntzarako moldatu duen erakundeetako bat bezala ulertu behar da eskola. Eskolaz



kanpo hor daude familia, lagunartea –lagun taldea eta abar-, kultur eta kirol elkarrekin eta antzeko beste hainbat: guztietan, bere ahalmenak eta gaitasunak gara ditzake gizakiak: edozein motatako jardueretan modu eraginkor eta aktiboan parte hartuz, besteen argibideak entzunaz eta bereak adieraziz, bere ondorioak eta inferentziak atera ahal izanen ditu, ezagutza-gatazkak sumatu eta egoera horretatik irtenbide berriak aurkitu. Eta, izan ere, horixe dute guztiek helburu, argi eta garbi adierazia edo inplizituki onartua: garatze-bidean erabat murgildurik dagoen haurri ingurune lagungarri bat eskaintzea, alegia. Elkarrekiko harremanek, horrela, berebiziko garrantzia hartzen dute giza garapen psikologikorako Vigotskiren ustean. Lehena izan zen garrantzi horretaz jabetzen eta hori azpimarratzen. Ezagutzen moldakuntza modu indibidualistan ulertzen dutenen ikuspegia (Piaget, Kamii, Devries...) utzi eta elkarrekiko eraginetan eta jardueran oinarritzen den bidea ireki zuen bere garaian Vigotskik, gaur egun eskolatzearen psikologiaren eremuan toki berezia hartzen ari den ikuspegia, hain zuzen ere.

2. Giza gaitasunen ezau-garriak

Ikuspegi horretatik abiatuz, goi mailako funtzio psikikoak bilakae-ra kulturalaren ondorio eta emaitza zirela onartzera eramane zuten Vigotski bere ikerketa psikologiko eta antropologikoen. Bere azterketan aurkitu zituen aztarna-jokabideak bultzatu zuten gizona horretara: espeziearen hastapenetako ezaugarri bezala ikus daitezkeen jokabide arkaikoak, egun gure kulturazko jokabideetan ere oraindik indarrean dirautenak. Eginkizun edo enkarguren bat ez ahazteko xedez lokarria hartu eta korapiloa egitea bertan edo eskumuturrean lokarria lotzea, adibidez. Zein izan daiteke horrelatsuko jokabide baten zentzua? Une eta toki bateko eskakizunek aldi berean bi mota ezberdinetako izaera dituen erantzuna gauzatzera daramate gizakia: izaera materiala alde batetik (mukizapian korapiloa, eskumuturrean lokarria), eta izaera psikologikoa bestetik (oroitzea ziurtatzea). Era horretan korapiloak edo lokarriak, berez une batean oso egokiak izan daitezkeen erantzunak, estimulu-izaera hartuko dute oso bestelakoa den beste une batean.

Gizakiak, era horretan, bere jokabide baldintzatuko duten estimulu propioak sortuko ditu, une eta toki konkretuko estimuluaren eragina gaindituz. (Kontuan izan behar da baldintzapen klasikoaren eta baldintzapen instrumentalaren irakaspideen arabera, gizakia, beste abere guztiak bezalaxe, uneko eta tokiko estimuluaren eraginpe zuzenean legokeela).

Gizakiak sortu dituen bere estimulu propio horien bitartez:

* une eta toki konkretuek ezartzen dizkioten baldintzak gaindituz, mugarik izanen ez duten estimulu eta erantzun itzulkorretarako aukerak zabaltzen zaizkio,

* kanpoaldeko bitartekarien erabilera ahalbidetzen diote: berak sorturiko zeinu materialek baliabide psikologikoetarako funtzioa hartzen dute horrela,

* ingurunea bera aldatu beharrean (mailuak edo aizkorak eginen luketena), norberaren izaera, adimena eta moldaera aldarazten dute norberak sorturiko bitartekari psikologiko horiek.

Horren guztiaren ondorioz,

1. Gizakiak izaki bezala zekartzan prozesu naturalak berregituratu egiten dira berak sorturiko estimulu eta erantzun psikologiko horien agerpenarekin batera eta azken hauen menpera jartzen dira haiek; bitartekarien bidez gauzatu-tako aditasun psikologiko kontzientea eta errepresentazioetan oinarrituz diharduen adimena moldatzen dira horrela ("erantzuna emango diedan nire estimulu propioak sortzen ditut").

2. Zeinu-betekizuna –eginkizun psikologikoa, beraz– hartzen duten estimulu/erantzun propio horien sorrera gizakien arteko elkarlanean eta elkarrekiko harremanetan ikus-

ten du Vigotskik; goi mailako funtzio psikologikoen sorrera, beraz, gizakien arteko elkarlanari zor zaio.

3. Era horretan sortutako goi mailako funtzio psikologiko horien belaualdien arteko transmisioa eta hedapena, pertsona helduagoek gazteagoekin izaten dituzten harreman eta elkarjardueren bitartez gauzatzen dira.

4. Harremanen eta elkarjardueren bitartez helduagoetatik gazteagoetara gertatzen den goi mailako funtzio psikologikoen transmisio horri hezkuntza izena eman dakioke, Vigotskiren ustez.

3. Baliabidezko bitartekaritzak

Sortu dituen bitartekari horien (zeinuak, sinboloak) bitartekaritzaz gizakiak bere adimena nola aldarazten duen eta aldakuntza horien izaera zein eratakoa den aztertzea izan zen Vigotskiren kezkarik nagusia; hori argitu ahal izateko, ordea, une eta toki batean sortzen diren estimuluak beste une eta toki batzuetan gizaki horrek berak nola errepresentatzen dituen, horretarako kanpoaldeko zein laguntza eta oinarri beharrezko dituen aztertu beharrean aurkitzen da ikerlaria. "Informazioa antolatzeke eta kanpoaldean bertokiratzeko baliogarri zaizkigun objektu guztiak baliabide psikologikoak dira Vigotskirentzat", gogoratzen digute Amelia Alvarez eta Pablo del Ríok (1990), tresna horiei esker egin baitiezaikegu ihes unekotasunaren ezarpen-indarrari eta estimulu konkretuak, errepresentazioaren bitartekaritzaz, behin eta birritan, nahi adina berritu eta oraingotu baititzakegu, errealtateak berriro noiz aurkeztuko dizkigun zain egon beharrik gabe. Zentzu horretan bitartekari dira errealtatea errepresentatzeko baliagarri zaizkigun eta

horretarako sortu ditugun erregela, zirkuluerdia graduatuak, ordulariak, egutegiak... eta horien guztien gainetik era bateko edo beste-ko zeinu-sistemak: musika noten sistema... baina guztietan nagusia hizkuntza da.

Orain artekoan adierazitakoaren arabera, geure kanpoaldeko inguruneaz nagusitzea eta jabetzea litzateke zeinuen eta zeinu sistemen sorkuntzaren xede nagusia. Vigotskik, oso bestela, beste hau ere azpimarratzen du behin eta birritan: gizakiok geure buruaz jabetu gaitezen ere sortu ditugula baliabide psikologiko horiek, "gizakiak ez zituen lan tresnak bakarrik sortu, zeintzuen bidez naturaren indarrak menpekotu zituen, baizik eta aldi berean norberaren jokabideak aktibatzen eta erregulatzen zituzten estimuluak ere asmatu zituen, zeintzuen bitartekaritzaz norberaren indarrak ere bere mende hartu ahal izango zituen" (Vigotski, 1979). Gertakari horretaz jabetzeko, nahikoa da norberak hizkuntza barneratuaz edo hizkuntza isilaz -isil hizketaz egiten duen erabileraz gogoetatxoa edo azterketatxoa egitea. Hasieran zerbaitez oroitzeko sortuak izan baziren ere, giza gogoetarako oinarritzko eta ezinbesteko baliabide eta tresneri bilakatu ziren horrela zeinuak, sinboloak eta bereziki sistema batean antolatutako zeinu eta sinboloak: hizkuntza, musika-notazioa, matematika/fisika/kimika eremuetako notazio-sistemak eta abar.

Eta aurrera jarraitu aurretik, ohar bat hemen: gogoetarako eta elkarrekiko harremanetarako (komunikaziorako) bitartekaritza baliabide izatea da hizkuntzaren betekizun psikologiko nagusia eta garrantzitsuena. Ondorioz, eskolatzearen

eginkizun nagusiak horixe izan beharko luke: hizkuntza komunikazio eta gogoetarako baliabide egokia gerta dadin ahalegindu eta laguntzea lehenik. Eta gero, askozaz geroago, aztergai bezala lantzea. Alderantziz ulertu izan ohi da hori eskolan eta eskolatze lanetan. Gure ingurune kulturalera bilduz, adibidez, jabetu ote gara bertsolarietara lortzen duten arrakasta komunikatiboaz? Eta galdetu ote diogu geure buruari zergatik lortzen duten jendartean arrakasta hori? Bertsolarietako askok eta askok hizkuntzaz ezagutza mugatua du oraindik ere; hala eta guztiz ere, entzulearen irridura, tristura, poza eta antzeko sentipenak sortarazteko gauza da. Hizkuntzaz baliatzen da bertsolaria horretarako, hizkuntzaz esplizituki askorik jakin gabe.

Zeinuen eta hauek biltzen dituen sistema ezberdinen sorrera eta bilakaera aztertuz gero, kanpoaldetik erregulatzen zuten horiek lehenik giza jokabidea: eskumuturrean bildutako lokarriak, adibidez, argi eta garbi erakusten du bitartekaritzaren ezaugarri hori. Beste kontu bat da barneratutako hitz baten edo esaldi baten bitartekaritzaren izaera. Kanpoaldeko zeinuetatik zeinu barneratuetara eginiko bidea eta bilakaera aztertzeke daude oraindik; psikologiaren eginkizun, alegia.

4. Bitartekaritza soziala

Zeinuen munduko baliabideak giza harremanen giroan sortu ditu gizakiak. Eta zeinu horien beharra dute gizakiek elkarlana burutuko badute. Nola adierazi, bestela, urkoari non jaso behar duen lan edo eginkizun bat burutzeko beharrezkoa duen baliabidea tresna hori beste nonbait utzia badut nik lehenago? Zeinu eta sinboloen bitarte-



karitzaz bakarrik gauza daiteke hori. Elkarrekiko harreman horretan ikusten du Vigotskik goi mailako funtzio psikologikoen jatorria. Giza adimenak bideratzen dituen eragiketak, gizakiaren kanpoaldean gauzatzen ditu lehenik besteekiko harremanen bidez. Izaera horretako eragiketak burutzeko gaitasuna garatzen doan neurrian bakarrik izanen da pertsona gai antzeko eragiketak barrualdean burutzeko, hau da, zeinuen erabilera barneratu duenean. Horregatik dio gure autoreak: bi aldi ezberdinetan agertzen dira funtzio guztiak haurraren garapen kulturalen: pertsonen arteko harremanetan lehenik –psikearteko funtzioak–; eta geroago haurraren barnealdean, psikebarneko funtzio moduan (Vigotski, 1979). Goi mailako funtzio psikologiko guztiak, beraz, giza harremanetan dute jatorria.

Esanguratsua da Vigotski berak erabiltzen duen adibidea, gero bere ekarria aztertu duten autore gehienek aipatzen dutena: objektu bat eskuratu nahian dabil haurra, baina, nahiz eta bere besoa erabat luzatu, ezin eskuratu du urrutiegi geratzen zaiolako. Haurra ahalegin horretan ikusten du amak eta inguratu eta objektua eskura jartzen dio. Gertakari hau behin eta birritan gertatu ondoren, besoa luzatuz objektua seinatzen dio haurrak amari bestelako inolako ahaleginik egin gabe. Hasierako besoa luzatzea objektua eskuratzeko benetako ahalegina zen. Amarekiko harremanen bidez objektua seinatzeko (eta aldi berean laguntza eskatzeko) zeinu bilakatzen da geroago besoa luzatzea. Hortik aurrera haurrak nahikoa du besoa luzatuz objektua seinatzea edozein helduk objektua eskuratzen lagun diezaion.

Besoa luzatzea ez da eskaera zein-

nua haurrak berez horrela asmatu duelako. Haurraren kanpoaldean dauden helduagoek objektua lortzeko haurraren ahalegina ikusi dute, haurra besoa luzatzen ikusi dutenean. Kanpoaldetik interpretatu da haurraren ahalegina, eta helduak laguntzera inguratu zaizkio. Inguruko helduen jokabideak egin du haurrak besoa luzatzea eskaera-zeinu bezala ulertzea. Helduen jokabide hori gabe haurrak ez luke haurrak helduekiko harremanetan besoa luzatzea eskaera zeinu bezala erabiltzeko aukerarik izango.

Era berean, ondoeza, gosea eta bestelako egoerak eragiten dioten garrasia ere, inguruko pertsona helduen jokabidearen arabera, egoera horretatik atera dezaten eskaera-zeinu bilakatuko du haurrak bere garrasia. Eta ikastearen poderioz, beste egoera batzuetan ere berak lortu nahi duen hura eskuratzeko eskaera zeinu bezala erabiliko du geroago.

Zeinuen sorrera eta jatorria soziala dela frogaturik, lehen erabilera ere soziala dute: ingurunekeo besteen jokabidea kontrolatzeko erabili ohi ditugu. Erabilera hori gaintuz gero bilakarazten ditugu geure gogoetarako baliabide edo tresna. Giza harremanetan eta harreman horien bidez moldatutako zeinuak barneratzen ditugunean bakarrik izanen zaizkigu tresna erabilgarri norbanakoon gogoetak moldatzeko eta egituratzeko.

5. Giza harremanak garapen psikologikorako ezinbesteko baldintza

Beste ondorio bat ere ateratzen du gertakari horretatik Vigotskik. Besteekiko harremanak dira haurraren gaitasun psikologikoen

garapena eragiteko ezinbesteko motorea. Harreman horiek zeinuen bidez gauzatzen dira gizartekideen artean. Hizkuntza dugu, zentzu honetan, gizakion arteko harremanak bideratzeko sortu eta moldatu dugun zeinu sistematik emankorrena. Baina hizkuntzaz at ere beste zeinu mota ugari erabili ohi dugu elkarren arteko komunikazioa baldintzatzeko eta harremanetan eragina izateko: gorputzaren jarrera, adierazpen mimikoak eta antzekoak, adibidez.

Haurraren garapen psikologikoa eragitea da gizakiok berarekin ditugun harremanen xede nagusia, nahiz eta ingurunekeo pertsona helduengan (edo helduagoengan) horren kontzientzia ez beti esplizittoa izan Hezkuntzaz ari gara, beraz, hemen gertakariak horrela interpretatuz; hezkuntza, jakina, bere zentzurik jatorrizko eta zabalenean ulerturik: hezkuntza formala bezalaxe ulertzen dugu ez-formala ere. Harreman guztiak ez dute eragiten, ordea, haurraren garapen psikologikoan nolabaiteko aurrerapenik.

Giza harremanen bidez helduago haurraren garapen psikologikoan eragin baikorrik izango badugu, haurraren Berehalako Garapen Esparruan (BGE) behar dugu eragin. Zer da, ordea, BGE delako hori? Bi garapen-maila ezberdindu zituen Vigotskik pertsonok egiten dugun garapen bidean:

a) Jada lortutako garapenarena, hau da: norberak berez eta inoren laguntzarik gabe burutzen dituen era guztietako eragiketek adierazten duten hura, garapen erreala izenez ezagutzen duguna, alegia.

b) Norbera baina helduago diren beste pertsona batzuen laguntza egoikiaren bitartez burutzen dituen eragiketek adierazten dutena. Bigarren

garapen maila horri deritzo Vigotskik Berehalako Garapen Esparrua (BGE).

Hezkuntza-ahaleginek inolako aurrerapen emaitzik izango badute haurren garapen psikologikoan, honen berehalako garapen esparru horretan eragin behar dute. Bestela, edo haurrak berez bakarrik egin dezakeena irakatsi eta erakutsi nahian genbiltzake eta horrek ez luke aurrerapenik eragingo, edota haurrak besteren laguntzaz ere burutu ezin ditzakeen kontzeptu, prozedura eta eragiketarik irakatsi nahian ibiliko ginatke, eta ahalegin horrek ere ez luke aurrera pausorik bideratuko haurren garapen psikologikoaren norabidean.

Ikaslearen Berehalako Garapen Esparru hori, ordea, ez da garapen-egoera bakar eta erabateko moduan ulertu behar. Adibide batez adierazteko, ikasle batek berez eta besteren laguntzarik gabe egin dezakeena eta besteren laguntzaz egin dezakeena irakurketa idazketaren eremuan maila batean aurki daiteke, eta oso beste maila batean kalkularen eremuan, eta beste batean ingurunearen arakatzeari dagokionean. Hau da, haurren garapen psikologikoan eragin garrantzitsua dute inguruneak jasotzen dituen pizgarri eta laguntzek. Horren arabera, ezagutza eremu ezberdinetan baliabide eta laguntza ezberdinak jaso ohi dituztenez gure kulturako haurrek, hauen BGEk ere ezberdinak izanen dira ezagutza eremu ezberdinei dagozkienetan. Berehalako Garapen Esparruaren kontzeptu hori kontzeptu dinamiko eta izaeraz oso aldakor moduan ulertu behar da ezinbestean, Onrubia (1993) azpimarratzen digunez.

Harira bilduz, bi ideia, beraz, azpimarratzekoak hemen:

1. Gai edo eduki berriak landu

nahi direnean, ikasleak horietan jada moldaturik dituen esanahiak eta zentzuak (geroxeago zehaztuko dugu zentzua hitzaren esanahia) –ezagutzak– hartu behar dira kontuan.

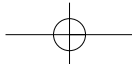
2. Aldi berean, jada moldaturiko esanahi eta zentzu horiek berrikus-tera, berraztertzeraz eta zalantzan jartzera bultzatuko duten argibideak eskaini eta eginkizunak proposatu beharko zaizkio. Berez bakarrik burutu ahal izango ez dituen eginkizunak, baina argibide, norabide, baliabide, euskarri eta laguntza a proposai esker gaindituko dituenak. Laguntza bidez ikasleak berak dezakeenari begira erabaki beharko dira, honenbestez, ikaslehelburuak eta ikaste jarduerak. Dezakeena diogunean, ikasleari bere aldetiko ahalegina eta esfortzua eskatzen dioten eginkizunak planteatu behar zaizkiola adierazi nahi dugu. Baina ahalegin horretan jarraituzera eragingo duten zailtasun-maila gaindigarriko eskola jarduerak proposatu beti ere.

Aipaturiko bi ideia horietan adierazitakoa praktikan jarriz honako beste bi helburu hauek lortu nahiko lirateke: gero eta eduki konplexuagoak ulertzeko gai izan dadila ikaslea eta, aldi

berean, gero eta modu autonomoagoan jarduteko gauza izan dadila, betiere hemen ikaste eginkizunei dagokienetan ari garela ulertuz.

Horrez gain, irakasleak ez du jardun behar ikaslearen BGEen eragiteko moduan bakarrik, baita haurren garapen psikologikoa ziurtatzeko xedez ere, eta bereziki; irakasle vigotskiarrak BGE berriak sorrarazteko edo eragiteko eran antolatu beharko luke bere eskuhartze pedagogiko guztia. Hau da, Berehalako Garapen Esparru bat garapen erreala bilakaratuz gain, Berehalako Garapen Esparru berriak biderarazteko eran jardutea dagokio komentatzen ari garen ikuspegi horren arabera jokatu nahi duen irakasleak. Zentzu honetan, berebiziko garrantzia hartzen dute irakasleak ikasleei begira erabaki ditzakeen egoerek, eskain ditzakeen argibideek, eskura dituen baliabide eta euskarri didaktikoen, molda ditzakeen esperientzia aukerak, ikaslearen arteko eztabaidarako sor ditzakeen baldintza eta uneak. Horien guztien arabera izanen dira ikasle bakoitzak bere ezagutza-eskemetan (Piaget gogoratu behar dugu, ezinbestean, hemen) bideratuko dituen aldaketak eta berregituraketak eta sortuko dituen erla-





zio berriak: ezagutzen moldakuntzan eginen duen aurrerapen psikologikoa, beraz.

Era berean esan beharra dago, hemen proposatuko diren neurri hauetako bakoitzak ez duela hori guztia berez ziurtatzen. Guztien arteko batasun konplexu baten eragin bezala ulertu behar da aipaturiko norabidean izanen duten eragitea. Bestela adierazita, aldagai askoren elkarreraginaren ondorio bezala ulertu behar da esku-hartze pedagogikoaren eraginez bultzatzen den ikaslearen garapen psikologikoa, ikaste prozesuak bitarteko beti ere.

Aldagai horietako nagusienak aipatuko ditugu segidan:

1. Elkarrekintza egoera definitu beharra. Hezkuntza egoerei dagokienean bi ideia ezberdin azpimarratu beharko lirake hemen: elkarrekintza eta asimetria. Elkarrekintzak, -hitzak berak dioskunez-, elkarrekin jardutea eskatzen du: urkoak dituen asmoak, nahiak, itxaropenak, beldurrak, kezak, ahaleginak, ezagutzak, trebetasunak, gaitasunak, erraztasunak eta ezinak kontuan izanaz elkarrekin jardutea, alegia. Asimetriak, berriz, hezkuntza egoeretan batek besteak baino gehiago dakiela esan nahi, gaitasun landuagoak dituela eta egin nahi edo behar duena egiteko prestaturik eta trebaturik dagoela; eta bestea, alderantziz, ikaste bidean aurkitzen dela, gehiago dakienaren irizpideei jarraituz ikasi beharrean, alegia.

Hezkuntza eremuko elkarrekintza emankorra izan dadin, garrantzi handia du haurrak burutu beharko litzuzkeen jarduerak nola ulertzen dituen eta haurrari nola proposatzen dizkion aurrez zehazki aztertuturik eta definiturik izateak, eta

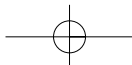
ondorioz, irakaste/ikaste ingurunea argi eta garbi definiturik edukitzeak. Adibidea egokia izan daiteke adierazitakoa argitzeko: tamaina, neurri eta kolore ezberdineko piezak aurkeztuz haurrekin piramide bat eraiki dezatela eskatzen badiegu hainbat gurasoei, era ezberdinean planteatzea guraso ezberdinek egin beharrekoa: guraso batzuentzat piramidearen eraikuntza amaitzea izan daiteke garrantzizkoa, zeinek zer egiten duen kontuan hartzeke; beste, aldiz, haurrak, jada garaturik dituen gaitasunak begibistan izanik, ahalik eta gaitasun berri gehien garatzea izan daiteke, piramidea amaitzea bigarren toki batean jarritz. Piramidea eraikitzeak elkarrekin loturik eta erlazioaturik dauden urratsak ematea eskatzen duela ahaztuko lukete lehen motako gurasoek. Bigarren motakoek, oso bestela, haurrak urrats batek hurrengo zein urrats eskatzen duen (dituen) galde dezala nahiago luketen bitartean. Elkarrekintza-egoerak zehazki definitzeak berebiziko garrantzia du, hortaz, hezkuntzaren eremuan.

Izan ere, hezitzaileak ikasleari jada badakiena edo badezakeena egitea proposa diezaiok, eta horren ondorioz, haurrak ez lioke inolako erakargarritasunik aurkituko burutu beharrekoari. Edo ikaslearen aurrezagutzak eta jada landuriko gaitasunak kontuan hartu gabe, haurrak berez burutu ezin dezakeen eginkizuna eskatzen dio berak bakarrik konpon dezan. Kasu honetan, ahalegin guztiak eginik ere, ezina sumatuko luke mutiko edo neskatokak eta etsipenera makurtzeko arriskua legoke. Hirugarren bide bat bilatu beharko litzateke, aipatutakoen ondorioz, hezkuntza eremuko esku-hartzea

emankorra gerta dadin: haurrari, jada badakiena kontuan harturik eta puntu horretatik abiatuz, uler ditzakeen argibideak eskainiz, proposatzen zaion eginkizunean hurrengo pauso bat edo beste eman dezala eskatu beharko litzaiok; behar dituen argibide osagarriak edo laguntza gehiagarriak eskatuzan betiere. Kasu horretan bakarrik gerta liteke nolabaiteko aurrerapena haurraren gaitasun psikologikoen garapenean.

2. Ez da nahikoa elkarrekintza-egoera definitzea, ez baita, horrekin bakarrik, elkarrekintza era egokian bideratuko denik ziurtatzen. Elkarrekintza egoeraz proposaturiko zehaztapenean aurreikusitakoa praktikan jarri orduko haurrak edo ikasleak adierazi ditzakeen zeinugakoei adi egon behar du hezitzaileak, beharrezko egokitzapenak une egokian moldatu ahal izateko. Izan ere, zeinu gako horiei esker jakinen baitu hezitzaileak haurrari edo ikasleari eskatu dizkion eginkizunak errazegiak ala zailegiak, edo bere gaitasunetan aurrera urratsak eragiteko aproposak diren. Ikasle-arengandik sorturiko adierazpen-gako horiekiko sentibera bada hezitzailea, aurrez proposaturiko egoera-zehaztapenetan beharrezko egokitzapenak eginen ditu, burutu beharreko eginkizunak ikasleentzat eraginkorrak eta sustatzaileak gerta daitezten. Egoera zehaztapenaren negoziazioa izena ematen zaio hezitzailearen aldetiko jarrera eta portaera honi; baita irakasleak eskaintzen duen laguntzaren doitasuna ere (ONRUBIA, 1993). Geroxeago luze-zabalago jardungo dugu gai honetaz.

Ikasleari ezartzen zaion eskakizun-mailan bere gaitasun-neurrien arabera, gora eta behera ibiltzeko irakasle/gidariaren iaiotasunak era-



bakiko du, neurri handi batean bederen, haurrak bere gaitasunen garapenean eginen duen aurrerapena. Ikasleak jada lorturik dituen gaitasunen arabera erabaki beharko lirateke ezarriko zaizkion eskakizunak eta gero eta gorago dauden gaitasun-mailak lortzeko orduan eskainiko zaizkion laguntzak. Garrantzi handikoa da ikaslearen interesa mantenduko duten eskakizunak erabakitzea eta gero eta egoera zailagoei aurre egiteko gai dela sumaraziko dioten jardunetan partaidetza aktiboa eskatzea. Eskakizunen eta laguntzen arteko orekak (doitasunak) erabakiko du ikaslearen aldetiko ahaleginaren neurria.

3. Hezitzailearen eta haurren (ikaslearen) arteko harreman horiek hizkuntzaren bitartekaritza gauzatuko dira hein handi batetan. Eragin handia izango du hezitzaileak ikaslearekiko harreman horietan erabiliko duen esanahien unibertsoak eta ikasleak, aurkezten zaion esanahien unibertso horren giroan bereganatuko dituen esanahien zehaztasun, kopuru eta erlazioetan, hau da, aukeran dituen hizkuntza-zeinuen bitartez gauzatuko dituen bere psikebarneko eragiketetan. Ezin dugu ahaztu, eragiketa psikologiko horiek lehenik helduagoekiko harremanetan psikearteko eragiketa bezala zertuko direla (hau da, ikaslearen kanpoaldean aurrena), eta eragiketa-mota horietan lortutako gaitasun eta trebeziaren araberrakoak izanen direla gero bere erara, eta kanpoko laguntzarik gabe psikologiabarneko izaeraz moldatuko dituen eragiketak. Ikasleak jada lorturik duen gaitasunen maila eta aurreikus daitezkeen berehalako gaitasunen ezaugarriak kontuan harturik erabaki beharko ditu hezitzaileak elkarrekiko harre-



manetan erabiliko duen hizkeraren maila, zehaztasuna eta kode ezaguriak; hau guztia, harremanen martxaren arabera une oroz ikaslearen ahalmenetara egokituz eta berregokituz.

Ikasleak darabilkien hizkuntzaren zuzentasunaz, aberastasunaz eta egokitasunaz gogoetak egiteko bidea irekitzen digu arazo honek. Hemen ez dugu, ordea, ez astirik eta ez tokirik horretarako. Baina irakurleak berak bidera ditzake gogoeta horiek.

4. Orain artean adierazitakoak, ikasleari eskaintzen zaion laguntzaren doitasuna kontzeptua sakonago zehaztera garamatza. Izan ere, irakaskuntzaren helburua ikasleari bere esanahien eta zentzuen erakuntzan laguntza eskaintzea bada, laguntza horrek ikaslea bere esanahi eta zentzuak eraikitzerakoan baliatzen dituen mekanismo eta jardunen egiturekin sinkronizaturik egon beharko du ezinbestean; hau da, egitura horietara doiturik egon beharko du. Doitasun hori emango ez balitz, eskaintako laguntzak ez luke inolako eraginik ikasleak ezagutza eskemen artean sor ditzakeen lotura eta erlazio berrietan, ezta eskema horien egokitzapenetan ere.

Ohar pare bat eskaini beharko litzatekeen laguntzaren doitasunari buruz:

a) Une eta ikasle batzuei eskaini zaien laguntza didaktikoa egokia (doitua) gertatu izanak ez du, berez, zera ziurtatzen: esku-hartze hori egokia eta doitua gertatuko denik beste une batean eta beste ikasletalde batentzat. Izan ere, eta aurrez behin eta birritan azpimarratu dugunez, aztergai edo ikasduki berberari dagokionez oso aurrezagutza ezberdinak izan ditzakete ikasle edo ikastalde ezberdinek, nahiz guztiak adin berekoak izan: batzuei eskaintako argibideak edo lan-fitxak egokiak eta lagungarriak gertatu bazaizkie ere, horrek ez du ziurtatzen beste ikasle edo ikastalde batentzat ere horrela gertatuko direnik. Ikasleek dakartenari (ezagutzak, esperientziak, interesak...) egokitua, doitua, izan behar du, aldi oro, ikasleei eskaintzen zaien laguntza.

b) Horretaz gain, ikasleei eskainiko zaizkien laguntzak ezin izango dira beti mota berekoak, ezta esku-hartze didaktiko berdinekoak izan. Adibidez, ikasle baten galderaren aurrean uneko ezaugarriak kontuan izanik, era askotako laguntzak eskaini ditzake irakasle-

ak: aurrez emandako informazioa laburbilduz eta gogoratuz, zuzenezuzenean erantzun diezaioke irakasleak galderari; edo gaia birformulatuz galdera galdegileari itzuli berriro; ikasle batek eginiko galdera berdina, birformulatuz, ikastalde osoari bideratu; baita aurrez beste ekitaldi batean landutako gaia gogorazi ere eta abar. Leudekeen aukera ezberdinak beti begibistan behar lituzke irakasleak. Era berean, batzuetan eginkizun oso mailakatuak eta urratsez urrats gauzatu beharrekoak proposatzea egokia izan daitekeen bezala, beste batzuetan jarduera ireki eta zabalagoak proposatzea izan daiteke egokiena. Eskaini beharreko laguntzak, honenbestez, ugariak eta anitzak behar dute izan.

d) Ikastaldiko uneak garrantzi handia hartzen du eskaini beharreko laguntza egokia zein izan daitekeen erabakitzeko orduan. Hasieran, tartean edo amaieran eskainiko diren argibideak, adibidez, ezin izango dira berdinak izan, ikaslea ere ikastaldian zehar bere ezagutzak aldatzen, berregituratzen joan delako pentatu beharko baitu irakasleak. Eskainiko diren laguntzak (argibideak, hemen), beraz, ikasleen aurrerapenak kontuan izanik, aldatzen eta osatzen joan beharko beti.

5. Ikaskideen arteko harremanen garrantzia azpimarratu behar da segidan. Hezitzailea eta ikaslearen arteko erlazioak oinarritzkoak badira ere bigarren honen gaitasunen garapena ziurtatzeko, oinarritzkoak dira, era berean, ikaskideen artekoak ere. Behin eta birritan aipatu dugunez, norberaren arakatzea, zalantzan jartzea, galdetzea, informazio berriak bilatzea, ezagutza ezberdinen artean erlazio berriak sortzea eta antzeko jarduera inte-

lektual guztiak aurrez elkarrekin arakatzean, eztabaidatzean, arrazoitzean, informazio berriak bilatzean dute oinarri. Elkarrekin eginiko prozesuak baitira barneratutako prozesu moduan norberaren adimen egituraren, geroago norberaren jarduera bezala goi mailako funtzio psikologikoak izenez ezagutuko ditugunak.

Ikasleak kideekin eta hezitzailearekin burutzen dituen jarduera konpartitu horietatik barneratutako jarduerarako bidea erraztuko bada, horrek urratsen mailaketa bat eskatzen duela dio Vigotskiren jarraitzaile eta ikerlari den Galperin-ek. Hauek lirakeko eskolatze-prozesuan zehar ikas-jarduerak gauzatzeko orduan ezberdindu eta kontuan hartzekoak lirakeen aldi nagusienak:

a) Eginkizunari buruzko errepresentazio egokia bideratu. Ikasleen gaitasunetara egokitzen den aurkezpena (irakasleak eskainitakoa) abiapuntu aproposa izan liteke, baldin eta ikasleei elkarrekiko gogoeta eta eztabaida parte-hartzaileko aukerak zabaltzen bazaizkie. Horrela burututako gogoetak eta eztabaidak izan litezke, proposatzen zaien gaiari eta eginkizunei dagokien errepresentazio egokia moldatzeko baliabiderik emankorrena.

b) Eginkizuna objektuak erabiliz burutu, elkarkidetzan lehenik eta geroago bakarka. Formatu eta euskarri ezberdinetako baliabideak jarri beharko litzaizkie horretarako eskura; ikasleek, taldetxotan banaturik, egokienak iruditzen zaizkienak erabiliz burutu dezaten eginkizun hori. Baliabide eta euskarri didaktiko egokien ugaritasuna laguntza eraginkorra izanen da beti jarduerak elkarrekin burutzeko orduan, ikasle guztien parte-

hartzea errazten baitu ugaritasun horrek. Eta, jakina, lehenik elkarrekin eta baliabide aproposaz burututako jarduerak errazago burutuko baititu ikasle bakoitzak gero bakarka, horretarako dagozkion bitartekari sinbolikoez baliatzen delarik ere.

Bada hemen kontuan hartu beharreko beste puntu bat: eskolan landu beharreko edukiak ere mota ezberdinetakoak izan behar dutela ezberdinetakoak izan behar dutela ezinbestean. Kontzeptu hutsezko edukiek oso aukera murriztak eskaintzen dituzte, derrigorrezko eskola aldian bederen, elkarrekiko gogoeta eta eztabaiden bidez jarduteko eta lantzeko. Prozedurazkoek eta jarrerazkoek bide ugariagoak eta aberatsagoak irekitzen dituzte era horretan lan egin ahal izateko.

c) Eginkizuna hitzez modu egokian adierazi kideei eta irakasleari; hauen galderei erantzun. Erantzunak irakaslearenak izan daitezke, baina ikaskideei eskaini beharko litzaieke lehenik aukera, hauek beren aldetiko erantzunak eta argibideak ematen saia daitezke.

Hitzez adierazteko, ordea, eginkizunaren edo arazoaren nondik norakoak ulerturik izan behar ditu lehenik ikasleak. Hau ziurtatzeko bide bakarra, aurreko puntuan adierazi dugunez, mota ezberdinetako baliabide didaktikoen ugaritasuna oinarri-oinarritzko baldintza da.

Horretaz gain, nahiz zuzen formulaturik ez egon, irakasleak onartu egin beharko lituzke ikasleek egin ditzaketen ekarpenak, proposaturiko gaiari edo eginkizunari dagozkionak direnean. Egoki formulatzeko zailtasunak dituztenean, irakaslea bera ahalegindu beharko litzateke ikasleei formulazio egokia proposatzen, ikaslearena birformulatuz.

Parte-hartzerako joerarik agertzen ez duten ikasleak aktiboki parte hartzera eragin beharko lituzke irakasleak, baina psikologikoki indarrez behartu gabe beti ere. Irakasleak ikasle bakoitzarekin sor ditzakeen harreman pertsonalek laguntza handia eskaini diezaiokete lan hori burutzerakoan, harreman horien bitartez ezaguna izanen baizaio ikasle bakoitza zertarako den gai eta, horretan oinarrituz, egin baitieziaieke parte hartzeko gonbidapena.

d) Horrela garatu eta moldatutako eginkizuna norberaren errepresentazio mentala bilakarazi. Zeinu sinbolikoen bidez bakarrik gauza daiteke eginkizun hori. Hizkuntza horretarako zeinu sistemarik eman korrena eta aberatsena bada ere, beste zeinu mota batzuz baliatzeko gaitasuna ere landu beharko litzateke eskolan: adierazpide matematikoak, fisikoak eta kimikoak, era ezberdinetako eraikuntza grafikoak eta abar. Mentalki burutu beharreko eragiketak erraztasun handiagoz zertu baitaitezke norberak eskura dituen baliabideak anitzak eta ugariak direnean.

e) Eginkizuna mentalki garatzen trebatu. Hizkuntza barneratua izanen litzateke horretarako ia baliabide bakarra. Hori dela eta, berebiziko garrantzia hartzen du hizkera aberats eta egoki baten jabe izateak. Elkarrekiko harremanetarako hizkera -kanpoaldekoa, beraz-hala-holakoa denean, zailtasun handiekin egingen du topo ikasleak bere eragiketa mentalak burutzerakoan, nekez izanen baitu barneratutako hizkuntza aberatsa eta egokia, ozenki erabiltzen duena murrizta eta pobrea duenean.

6. Jardueraren zentzua berreskuratu beharra dago eskolatzeko prozesuei duten benetako garrantzia

eskaini nahi baldin bazaie. Aurreko puntuan adierazitakoa gogoan izanik, elkarkidetzan burututako jarduerak dira geroago norberaren eragiketa barneratu bezala ezagutuko ditugun eragiketen oinarri. Barneratutako hizkuntza izanen da barneratutako eragiketarako erabiliko dugun baliabide eta tresneria nagusia. Hitzzen eta esanahi konplexuagoak adierazteko moldatzen ditugun esaldi-moten zentzua (morfosintasiaren zentzua) elkarkidetzan bakarrik geuregana ditzakegu; elkarrekin jardunaz bakarrik hitzei eta esaldi motei zentzua eman diezaikegu, ingurune, eginkizun eta aurkitu beharreko konponbide konpartituen markoan bakarrik har eta jaso baitezakete zentzua eta esanahia.

Horretaz gain, ingurunekeko objektu eta gertakariengan guk gauza genitzakeen eragin eta aldaketan bitartez bakarrik jasotzen dute guretzako nolabaiteko zentzua, edo burutu nahi bai baina burutu ezinezko gertatzen zaizkigun eragin eta aldaketan bitartez. Gure jarduerak damaiete, beraz, zentzua eta esanahia ingurunekeko

objektu eta gertakari. Jarduna da, hortaz, gure ezagutzen oinarritzko jatorririk garrantzizkoena.

7. Dakargun arrazoibideak esanahiaren eta zentzuaren arteko ezberdintasunaz gogoeta egitera garamatza. Ohiko irakaskuntzaren norabideak eraginda edo, hitzen eta kontzeptuen (objektu eta gertakari) esanahiaz zuzen jabetzea izan da ikaslearen aldetiko ikaste-ahaleginen helburu nagusienetakoa. Hori eskatu izan zaio, behintzat, gehienetan. Esanahia, jakina denez, norberaren ezagutza egituretan berorietako osagai batek besteekin dituen lotura eta erlazioen bidez erabakitzen da: sagarraren esanahia, adibidez; landare batek (sagarrondoak) ematen duen fruitu (sagarrondoaren loretik datorrena) bezala hartzen du esanahia, edo bitamina ugari duten janarien artean fruta bezala. Pertsona batentzat sagarraren bi esanahiak ulergarriak izan daitezke, baina agian janari bezala zaio garrantzizkoa eta sagarraren izaera botanikoa aztertzea, ulergarria izanik ere, zentzurik gabea gerta dakiok; sagarraren janari-izaera aztertzea, aldiz, oso zentzuz-



koa iduri dakioken bitartean. Ez da zerbaiten esanahia norbait azterketa jarduerara mugitzen duena; aztergaiak aztertzailarentzat duen zentzuak erabakitzen du hori, A. Álvarez eta P. del Ríok (1990) gogorarazten digutenez. Ikaslearen garapen kognitiboa ziurtatuko bada, beraz, zentzuzko jarduerak proposatu beharko zaizkio –zentzuzko guztiak esanguratsua dira ikaslearentzat– eta ez esanahia bai baina zentzurik ez dutenak. Proposaturiko jardueren (eginkizunen, konpondu beharreko arazoan) zentzuzkotasunak erabakitzen du ikaslea besteekin burutu dituen jarduerak barneratzen ahaleginduko den ala ez.

8. Adierazitakoak adierazirik, ebaluazioa ulertzeko modu berria ezartzen da Vigotskiren irakaspidei jarraituz eskolan lan egin nahi duen irakaslearentzat. Nagusiki betekizun laguntzailea hartu beharko luke ebaluazioak: ikaslearentzat prestaturiko jardunbide pedagogikoan egon daitezkeen desegokitasunak konpontzeko laguntza alde batetik, eta bestetik, berriz, ikasleak une eta aldi bakoitzean bere garapenean aurrera egin dezan beharrezko izan ditzakeen laguntzak zeintzuk liratekeen jakiteko bidea: ikaslearen Berehalako Garapen Esparruaren ezaugarriak antzemateko baliabidea izan beharko luke, beraz, ebaluazioak.

Aipatu dugunez, pertsona aurreratuagoen laguntzaz zer egiteko gai den adieraziko luke, definizioz, BGEk. Aurreratuagoen (beste ikasle bat, baina irakaslea bera gehienetan) eta ikaslearen arteko harreman eraginkorrak gauzatzen ari diren bitartean bakarrik antzeman daiteke ikasleak zer egin dezakeen eta "zer" hori burutzeko zernolako laguntza motak behar

dituen. Aipaturiko harreman horiek gauzatzen ari diren bitartean burututako behaketa bidez bakarrik jakin dezake, ondorioz, irakasleak ikasleari zertan eta nola lagundu. Ebaluazioak, hortaz, elkarrekin ikaste/irakaste harremanak burutzen ari direnean egindako behaketa izan behar du ezinbestean.

Bestela esanda, irakaslearen eskuhartze pedagogikoa ikaslearen ezaugarri eta beharretara doitzea da, ikuspegi horretatik begiraturik, ebaluazioaren betekizunik nagusia. Zertan doitu, orduan, irakaslearen aldetiko eskuhartze hori? Era guztietako doikuntzak egin behar ari daiteke irakasle vigotskiarra. Hona adibide batzu: prestaturik zituen argibide batzu mugatu/luzatu, edo argibideen aurkezpenarako aurrez pentsatua zuen jarraibidea aldatu, ikaslearen galderak horretara bideratzen dutelako; jarduera baterako aurreikusitako denbora luzatu/moztu; ikaskideen artean sortutako eztabaidek horretarako bide emanik, aurrez prestatu gabeko argibide gehigarriak eskaini; ikasleei bakarka burutzeko emandako eginkizunen bat (pro-

blema bat, formula baten garapena eta abar) guztien aurrean garatu lehenik gehienei gaintitu ezinako arazoak sortzen zaizkiela ikusi delako; gai bat lantzeko aurreikusitako jardueren kopurua gehitu, eta, era berean, jarduera mota berriak prestatu; ikasleei gustagarri gertatu zaien gai bat beste gai batzuetarako sarbide bezala erabili, aurrez prestatutako programa bera aldatuz hala beharko balitz eta abar. Horrela ulertutako ebaluazio batek, ikasleek esaten duten eta egiten ari direnarekiko sentiberatasuna eta etenik gabeko behaketa eskatzen du.

Tarteka edo noizean behinka egindako azterketa ebaluazioek ikaslearen garapen errearen berri emanen ligukete gehienez ere, eta hori kasurik onenean. Inola ere ez, ordea, ikaslearen garapen psikologikoa sustatzeko ezinbestekoa den ezagutza.

Honenbestez hemen amaitzen dugu Vigotskik irakaskuntza eta hezkuntza mundurako egin zituen ekarpenetarako sarrera orokor bat izan nahi duen lantxo hau.



BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, A. eta DEL RÍO, P. (1990): "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo", in C. Coll, J. Palacios eta A. Marchesi (argtz.): Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación. Madril. Alianza Editorial.

CARRETERO, M. (1994): "Garapenari buruzko ikuspegia", in Oihartzabal, L.

CROOK, Ch. (1998): Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madril. Ministerio de Educación y Cultura / Editorial Morata. (Bigarren kapitulua bereziki: "El funcionamiento social de la cognición humana", 49-74 orr.)

GARTON, A. F. (1994): Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Bartzelona-Buenos Aires-México. Paidós.

OIHARTZABAL, L. (1949): (Biltz. eta Euskaraz.): Vigotskiren gaurkotatua hezkuntzaren psikologian. Donostia. (EHUko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean eginiko behin-behineko barne-argitalpena).

ONRUBIA, J. (1993): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", in Biblioteca de AULA, 2. zenbakia, 101-124.

PALACIOS, J. (1987): "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski", in SIGUÁN, M. (Coord.): Actualidad de Lev S. Vigotski. Bartzelona. Anthropos, editorial del hombre.

PIAGET, J. (1994): "Vigotskiren ohar kritikoei buruzko iruzkinak", in Oihartzabal, L.

POZO, J.I. (1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Madril. Morata. (192-209 orrialdeak bereziki: "La respuesta vygotkiana ante la escisión de la psicología: actividad y mediación").

POZO, J.I. (1996): Aprendices y maestros. Madril. Alianza. Psicología minor.

RIVIÈRE, A. (1987): "El concepto de conciencia en Vigotski y el origen de la psicología histórico-cultural", in SIGUÁN, M. (o. c.).

VIGOTSKI, L.S. (1973): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

VIGOTSKI, L. S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Bartzelona. Crítica.

VIGOTSKI, L. S. (1994): "Pentsamendua eta hitza", in Oihartzabal, L.

VIGOTSKI, L. S. (1994): "Ikastea eta adimen-garapena eskola-adinean", in Oihartzabal, L.

VILA, I. (1994): "Teoría historiko-kulturala: psikologia zientifiko batetarako egitasmoa. Vigotskiren ekarpena", in Oihartzabal, L.



Psikologia kulturala eta pertsonaren eraikuntza hezkuntzaren ikuspuntutik



Ignasi VILA

Gironako Unibertsitateko Psikologia Departamentuko irakaslea

Hezkuntza berrikuntzaren hainbat protagonistak, 80ko hamarkadaren amaierarako begiz joak zituzten Lev S. Vigotski psikologo sobietarraren zenbait ideia. Horrela, "Berehalako Garapen Esparrua" edo "adimenaren bitartekotza semiotikoa" gisako nozioak, hezkuntzaren zereginaz izatera pasatu ziren azkar batean.

Gaur egun, inork ez du zalantzan jartzen hezkuntza triangeluak duen garrantzia –nork ikasten duen, nork irakasten duen eta ikasi eta irakatsi beharreko edukiak– eta ondorioz, bertan gertatzen diren elkarrekintzak. Batez ere ikasten ari den pertsona eta ikasi behar dituen edukien artean gertatzen diren elkarrekintzak nabarmentzen dituzten beste planteamenduen aurrean, Vigostkiren ekarpenak, ikastunaren jardueraren antolaketa ahalbidetzen duten elkarrekintza sozialen garrantzia ere erakustean datza. Lan horretan, Vigotskik proposatzen duen sistema psikologikoaren ideia nagusiekin batera, hezkuntzan horiek dituzten ondorioak aurkeztu nahiko genituzke, hizkuntza menperatzearekin zerkusia duten alderdiak bereziki azpimarratuz.

VIGOTSKIREN PSIKOLOGIA: PSIKOLOGIA OROKOR BAT ERAIKITZEKO AHALEGINA

Lev S. Vigotskiren lanak eragin handia izan du azken 20 urte hauetako eboluzio psikologoengan. "Pentsamendua eta hizkuntza" bere liburuaren zati garrantzitsu bat 1962an ezagutarazi bazen ere, haren ideiak ez ziren zabaldu, ezagutu eta erabili izan 70eko hamarkada amaiera eta 80ko hamarkadaren hasiera arte.

Seguru asko, bere arrakastaren parte bat, eboluzio psikologikotik Jean Piaget-en planteamendu solipsistari egindako kritiken eta pertsona "epistemikoa" pertsona "psikologikoa"-z ordezkatzeko ahalginen ondorioa da. Ostera, eta Jean Piagetek ez bezala, Vigotskik ez zuen funtzionamendu psikologiko indibidualari buruzko eredurik

proposatu. Ondorioz, Piagetek ezagutza fisikoaren garapena azaltzen zuela eta Vigotskik, berriz, ezagutza sozialarena abiapuntutzat harturik, zenbait eboluzio psikologok teoria bat bestearekin osatu nahi izan dute. Begi-bistakoa denez, egun, bide hori hertsirik dago, eta ikuspegi konstruktibista duten eboluzio psikologo gehienentzat konponbidea ez da Piaget eta Vigotski batzea; baizik eta teoria batetik zein bestetik datozen postuluak kontuan izanik, teoria berri bat eraikitzea. Atal honetan, proposamen vigostkiarraren funtsezko ezaugarriak eta horiek hezkuntzan dituzten ondorioak aurkeztuko ditugu. Jarraian, haren mugei helduko diegu, eta Vigotskiren funtsezko tesietan oinarrituz haren ideietatik haratago joatea ahalegindu diren ondorengo garapenei.

Vigotskiren lanean azpimarratu beharreko lehen kontua bere proposamenaren xede eta helburua zein den argitzea da. Zenbaitetan, inozoki, Vigotski eta Piaget haurtzaroko psikologiaren funtzionamendua azaltzen interesaturik dauden haur-psikologo gisa ikusiak

izan dira. Aitzitik, batek zein besteak haurtzaroan duten interesa, heldua azaltzeko eskaintzen dien modua da soilik. Beste era batera esanda, euren proposamenak edo sistema psikologikoak pertsonaren azalpena helburu duten "psikologiak" dira, eta gaitasun batek dirauenean deskriba daitekeela baina ezin litekeela azaldu da haren abiapuntuko ideia.

Hortaz, zientziak, kasu honetan zientzia psikologikoak, azalpenekoa izan behar badu, pertsona ulertu ahal izateko beste ikuspuntu bat hartzera behartzen du: bere jatorri eta garapenetik abiatuz, bere gaitasunak aztertu.

Gaur egun eboluzio psikologiaz ezagutzen duguna, hau da "psikologia bat" beste "psikologien" artean, Piageten eta Vigotskin antzera, pertsonaren azalpen posible bakarra metodo genetikoaren erabilpenetik datorrela pentsatzen dutenek egindako proposamen epistemologikotatik sortua da.

Baina Vigotski urrunago doa; izan ere, ez dio uko egiten psikologia bakar, bateratu eta zientzia erkidegoak partekatuari; berak izendatu duen "psikologia oroko-



rra". Egia da, gaur egun, asmo horrek ergelkeria irudi diezagukeela, 40ko urteetatik aurrera zientziaren filosofoen eskutatik, Karl Popper-ren eskutatik lehenik, zientziaren eraikuntzan oinarri diren mekanismoak argitaratu direnetik batik bat. Hala ere, horrek garrantzi handia du Vigotskiren kasuan, bere afiliazioa eta marxismoaz egiten duen interpretazioa kontuan hartzen baditugu.

Vigotskik bere ideiak Urriko Iraultzaren esparruan landu zituen, eta ondorioz, garai hartan eztabaida gutxi edo batere gabe ontzat ematen ziren ideia batzuetan. Zehazki, eta aztertzen ari garen gaiaren harira, Vigotskik bat egiten zuen marxismoa "zientziaren zientzia" zena-ren ideiarekin, bere baitan metodo zientifiko bakarra baitzegoen: dialektika. Egia da planteamendu hori Stalinekin Sobietar Batasuna gobernatzen duen garaian nabarmentzen dela eta egiten dela ofiziala baina lehenagotik zetorren; Leninek "Materialismoa eta Enpiriokritizismoa" bere liburuan (Sacristán, 1983) defendatzen dituen tesietan eta 20ko hamarkadan ustezko zientzia burgesari eta zientzia proletarioari buruz burutzen diren eztabaidetan aurkitzen da. Vigotski ez zen digresio horietatik urrun ibili eta 1926. urtean idatzitako "Psikologian krisi egoerak izan duen esanahi historikoa" liburuan postulatu hauek jaso eta marxismoan oinarritzen den psikologia zientifikoa eraikitzearen alde agertzen da. Bere hitzetan:

"Dialektikak natura, pentsamendua eta historia besarkatzen ditu. Zientziarik orokorra da, unibertsala bere muturreraino. Materialismo psikologikoaren teoria hori edo psikologiaren dialektika hori da nik psikologia orokorra jotzen

dudana" (Vigotski, 1991: 389. or).

Hau ez da Sobiet Batasunarentzat Biologia eta Linguistika bezalako zientzietan arazo larriak erakarri zituen jarrera kritikatzeko lekua (Graham, 1976), baizik Sobiet Batasunean 20ko hamarkadako giro intelektualean ideia horiek marxismoarekin bat zihoan eta Vigotski partaide zen intelektualitatearen ondasun komunean zuten lekua azpimarratzeko. Ideia horiek ez ziren eztabaidatzen eta edozein ezagutza zientifiko eraikitze aldez aurreko baldintza gisa ontzat emanak ziren. Gainera, horrek "egia" nozioa ere barnean hartzen zuen. Beraz, urte haietan, boltxebikeek, eta ondorioz bere inguruan mugitzen zen hegemonia intelektualak, zientziaz eta marxismoaz zuten ikuskera ezagutza zientifikoak egia berezkoa zuenera lotzen zen. Marxismoaz eta dialektikaz zuten ikuskeraren ondorioz, egia materialismo dialektikoaren bidez erakusten zen. Vigotskiren kasuan, ondorengo aipuak erakusten du bere pentsamoldea.

"Marxista (...), "benetakoa, zientifikoa"-ren baliokidea da. (...) gure iritziz, kontua horrela planteatu behar da: gure zientzia marxista bilakatuko da, benetakoa, zientifikoa, bilakatzen den neurrian. Eta benetakoa bilakatzea, eta ez Marx-en teoriarekin koordinatzea, bideratuko da gure lana. Hitzaren egiazko esanahia zaintzearen zein arazoaren muinari erantzute arren, ezin dugu esan: "psikologia marxista"; ez behintzat, elkartze-psikologia, esperimentala, enpirikoa, eide-tikoa esaten den zentzuan. Psikologia marxista ez da eskola bat besteen artean, zientzia gisa benetakoa den psikologia bakarra da. Psikologia, horrez gain, ezin da existitu beste psikologia bat.

Aitzitik, psikologian benetan zientifikoa den eta izan den guztia, psikologia marxistaren barnean dago: kontzeptu hau, eskola edo korrontearena baino sakonagoa da. Psikologia zientifikoaren kontzeptuarekin bat egiten du, oro har, aztertzen den lekuan aztertzen delarik eta egiten duena normahi dela ere" (Vigotski: 1991, 404. or).

Bistan da, aipu horretan 40 eta 50eko hamarkadetako edo idealista" eta "zientzia proletario edo objektiboa" ideari uko esplizitua egiten zaiola. Horrela, Vigotskik esaten duenean bere garaiko psikologian egiazkoa den guztia "psikologia marxista"-ren parte dela, nork egiten duen eta non egiten den kontuan izan gabe, burgesa eta zientzialaria izan daitekeela adierazten ari da. Baina baieztapen hori egin bazuen ere, ez zuen argudio hori muturreraino eraman nahi izan eta "psikologia" benetakoa eta zientifikoa ordena sozial berri bate-tik soilik posible izango zela planteatuz amaitu zuen.

Ez dugu zalantzarik gai horren inguruan Engels-ek "Antidühring" eta "Naturaren dialektika" eta Lenin-ek "Materialismoa eta Enpiriokritizismoa"-n adierazi zituzten ideiak, Vigotskik Kant larrutzeko erabili zituen erreferente garrantzitsuenetakoak izan zirela. Bide batez, ez dago esan beharrik egun inork ez duela Lenin ezagutzen zientziaren epistemologiari buruz zituen ideiegatik, eta Engelsi ez zaio kontuan hartzen. Aitzitik, Kant gai horren gaineko pentsalari garrantzitsuenetakoak hartu ohi da. Horrekin guztiarekin esan nahi duguna da, Vigotskik zientzia=egia bikotearen izateari buruz zuen ideia eta, gainera, naturaren barnean dauden lege objektibo eta unibertsalak erakusteko gai

den metodo zientifiko bakarraren erabilpenak, dialektikak, ez duela inongo interesik. Horrez gain, garrantzitsua da adieraztea Vigotskirentzat, bere garaiko beste zientzialari askorentzat bezala, lehen lekuan zientzia zegoela, eta bigarren mailan geratzen zirela ideologia eta politika. Horregatik, bai bera eta bai Oparin eta Schmidt bezalako beste zientzialari batzuk, gaur egungo ezagutzaren erreferente garrantzitsutzat hartu ohi dira, nahiz eta bere teoriak epistemologikoki materialismo dialektikoan oinarrituta dauden.

Horri guztiari beste hausnarketa hau atxiki behar diogu: 1920ko hamarkadan, Sobiet Batasuneko giro intelektual eta zientifikoa nahikoa anitza zen eta inola ere ez ziren ikuspuntu zientifikoak inposatu irizpide edo argudio ideologiko eta politikoetatik. Giro horrek eta Vigotskiren jarrerak berak ahalbidetu zuten gure autorea marxismoarekin zerikusi gutxi zuen Bajtin linguistaren lanekin harremanetan jartzea.

Sobiet Batasunean 20. hamarkadan marxismoaren nozioa osatzen zuen beste alderdi garrantzitsua praktikaren eta teoriaren arteko batasunaz diharduen ikuskera Leninista zen. Sacristán-ek ondo dioen bezala, "ezagutzaren ikuskera leninistaren printzipio berria (eta azkena) praktikaren printzipioa da." (Sacristán: 1983, 165. Or). Ideia hori Vigotskik berea egiten du, une berean elkarbizitzen ari diren zenbait sistema psikologiko egoera horretatik benetako psikologiarara, bere psikologia orokorrera, nola igaroko diren azaltzeko.

Zehazki, Vigotskik pentsatzen du bere garaiko psikologia krisian dela psikologia aplikatuaren garapena dela medio.



"Psikologia aplikatuaren garapena, bere osotasunean, azkeneko mailan den krisiaren indar eragile nagusia da" (Vigotski: 1991, 355. or.).

Eta jarraitzen du:

"Hiru ekintzatan oinarritzen da gure baieztapen hau: lehena praktika; bertan, psikoteknia, psikiatria, haur-psikologia eta psikologia kriminalaren bidez lehen aldiz aritu dira buruz buru psikologia eta ondo antolatutako praxia: industrial, hezitzailea, politikoa, militarra. Kontaktu horrek psikologia bere printzipioak berregituratzera behartzen du, praktikaren goren-mailako frogak gaindi dezan... (psikologo guztiek, egun, berrantolatuta garaian dagoen zientzia aplikatuaren eragina esperimintatu dute pertsonalki). Psikologiaren garapenerako aplikazioak jokatu duen papera, anatomiarentzat eta fisiologiarentzat medikuntzak jokatu duen eta teknikak zientzia fisikoentzat jokatu duen paper bera da. Ezinda psikologia berriaren garrantzia exageratu zientzia guztirako: psikologoek ereserki bat sor diezaioketen" (Vigotski: 1991, 365. or).

Teoria eta praktikaren arteko batasun leninista, Vigotskik "psi-

kologia teorikoa" eta "psikologia aplikatua"-ren artean ikusten du. Azken hori da, borrokan diharduten hainbat indarren artean ("psikologia teorikoak") garailea aukeratzeko gai izango den arbitro inpartziala. "Praktika teoriaren kolonia zen...; praktika ondorioa zen, eranskina, irteera... Praktikaren arrakasta edo porrota ez zen inolaz ere teoriaren helburuan islatzen. Orain egoera alderantzizkoa da; praktikak eginbeharrak planteatzen ditu eta teoriaren goren-mailako epailea da, egiazko irizpidea; kontzeptuak nola eraiki agintzen du eta legeak nola formulatu" (Vigotski: 1991, 356. or).

Egia da Vigotskiren ideia horiek oso gutxi egin dutela aurrera. Borrokan dauden "psikologia"-k ezabatu beharrean, finkatu egin dira. Horrela, eboluzio-psikologia, beste "psikologi"-ekin berdintasunean, psikologia zientifikoaren barneandago. Bestalde, marxismoaz zuen ikuskerak bultzatutako porrot hori bezain egiazkoak dira haren proposamen psikologikoek sortzen duten jakinmina eta hezkuntza berrikuntzarako suposatzen duten iturri garrantzitsua. Jarraian, bere alderdi garrantzitsuenetako batzuk azalduko ditugu.

KONTZIENTZIA: PSIKOLOGIAREN AZTERKETA GAIA

Vigotskik, Moskuko Psikologia Institutuan kokatu zenean, Békhterev-en eta Pávlov-en ideia erreflexologikoak gogor astindu zituen bertan eskaini zuen hitzaldian. Vigotskiren arabera, jende espeziearen eta gainontzeko animalien artean gairitu ezineko hesia dago. Ondorioz, ezin da pertsona aztertu soilik ugaztuna izango balitz bezala; modu horretara, biologiak soziologia irensten baitu eta fisiologiak psikologia. Vigotskiren ustez, pertsonen portaeraren azterketak kontzientzia nozioa kontuan izatea eskatzen du; pertsonen jokaera ez baitute prozesu psikologikoen bideratzen, baizik eta, batez ere, elementu objektiboek, eta horiek ez dira beti arrazoidunak edo ikasiak. Horregatik, kontzientziak objektiboki jokaerarekin erlazionatua existitzen du. Ondorioz, helburua ez da XIX. mende amaierako eta XX. mende hasierako psikologiaren espiritualismoa berrindartzea, baizik eta hizkuntza zientifiko eta objektibora ekartzea, horrela pertsonen jokaeran betetzen duen papera hobeto ulertu ahal izateko.

Vigotskik berriro heltzen dio behe mailako prozesu psikologiko eta goi mailako prozesu psikologikoen arteko alde wundtiarrari, eta psikologiak bigarren horien azterketan kokatu behar duela dio. Ez herrien historia gisa, baizik ezagutza objektibo eta zientifikoaren ikuspuntutik. Haren iritziz, behe-mailako funtzioen azterketa baliagarria da animalien jokaera ulertzeko baina inola ere ez pertsonen portaeraz jabetzeko. Gizon-emakumeen jokaeraren ezaugarri nagusia aurreko belaunaldien esperientzian

oinarrizten dela da, esperientzia hori hainbat prozedura bidez bereganatzen du pertsonak eta horietan garrantzitsuena hezkuntza da. Esperientzia historikoa da; animalien munduan, berriz, euren jokiera azal liteke jasotako esperientziari norbanakoaren esperientzia gehituz. Gainera, pertsonen jokaeran beste esperientzia mota bat aipatu behar da: soziala. Beste pertsonak izan dituzten esperientzietatik abiatuz loturak eratzea ahalbidetzen du esperientzia horrek.

Esperientzia historikoen eta esperientzia sozialek ezaugarritzen dute jende espeziearen mundua, eta ondorioz, goi mailako prozesu psikologikoak, behe mailakoak ez bezala, ezin dira erreflexologiak aipatzen zuen gisan, edo berandua-go estimulu-erantzun ereduak, ingurunearekiko egokitze pasiboaren bidez azaldu. Aitzitik, goi-mailako prozesu psikologikoen jendearen portaera autoerregulazioaren bidez bideratzen dute, eta ondorioz, ingurunearekiko egokitze parte-hartzailea bultzatzen dute.

"Oinarrizko funtzioen ezaugarri nagusia, ingurunetik datozen estimuluek zuzenki eta bere osotasunean zehazten dituztela da. Goi mailako funtzioei dagokienez, ezaugarri nagusia estimulazio autosortzailea da, hau da, jokaeraren batabateko zioa bilakatzen diren estimulu artifizialen sorkuntza eta erabilpena (Vigotski: 1979, 69. or).

Era berean, Vigotskiren aburuz, bizitzaren hasieran funtzio psikologikoen bere oinarrizko eran diraute eta ondorioz, psikologiak azaldu behar duena oinarrizko mailatik goi mailara igarotzeko modua da. Hau da, modu naturaletik modu kulturalerako bidea eta horrekin batera, urrats hori ahalbidetzen duten bitartekaritza motak.

Vigotskik bitartekaritza nozioaz duen ideietan aldaketa nabarmenak daude (Vila, 1987) haren lehen idatzien eta teoria soziokulturalaren artean. Baina, nire iritziz, kontzientziaz zuen nozioak ez zuen inoiz aldaketarik pairatu. Haren idatzietan, psikologiak gizon emakumeen espezieak errealitatea nola islatzen duen aztertu behar duela azaltzen du behin eta berriz. Wertsch-ek (1985, 187-188. or) bat egiten du ideia horrekin eta Vigotskirentzat kontzientzia eskusiboki pertsonen "ingurune soziokulturalak batetik azaleratzen den errealitatea islatzeko dituzten erak" izango zela iradoki zuen. Leninen islatze teoriak eragin handia izan zuen kontzientziaren ideia horretan. Teoria horrek iradokitzen du ezagutza, errealitate objektiboaren isla dela pertsonen garunean. Kuusinen-en hurrengo aipuak Leninen pentsamendua adibidez adierazten du adibide baten bidez:

"Pertsonen kontzientzian ez dira gauzak existitzen, bere ezaugarri eta erlazioekin; bere irudiak edo irudikapen mental edo idealak baizik. Irudikapen horiek, zehaztasun gehiago edo gutxiagorekin, objektuetan ezagut daitezkeen ezaugarriak kopiatzen dituzte, eta zentzu horretan objektuen antza dute (Kuusinen: 1960, 100. or).

Ez dago esan beharrik Vigotskik bere egin zituen adierazpen horiek zerikusi gutxi dutela ondorengo konstruktibismo piagetiarrekin, horrek Kant-engan baitu oinarri garbia.

Leninek "Materialismoa eta Enpiriokritismoa" bere liburuan gogor kritikatu eta astintzen du mundu material edo sozialari buruz zuzenki ari diren arazoak jorratzen dituen edozein jarrera filosofiko: adibidez, teorien edo kontzeptuen

gisako ezagutzak eraikitzeke adimen eremuan edo kontzientzian erabiltzen ditugun tresnei buruz diharduten filosofiak.

Kontzientziaz duen nozioak psikologiaren etorkizunari buruzko ondorio okerretara darama Vigotski, "Psikologian krisi egorak izan duen esanahi historikoa" (Vila, 1990) bere liburuan. Hala ere, kontzientziaz duen nozioa oso egokia ez izan arren, egia da baita ere, haren kezka psikologikoak beti kontzientziaren eraikuntza eta funtzionamendua ulertzen saiatzera zuzendu direla. Zentzu horretan, adierazi beharrekoa da ere, Piagetentzat ez bezala, kontzientziaz duen nozioa ez dela ezagutza eta "kognitiboa"-rekin soilik erlazionatzen. Vigotskirentzat, eta batez ere haren bizitzako azken urteetan, kontzientzia bere osotasunean ulertu ahal izateko osagai afektiboa barneratu beharra dago (Vila, 1985).

METODO GENETIKOA ETA GARAPENAREN PSIKOLOGIA

Piageti gertatu zitzaion antzera, kontzientziaren misterioak argitzeke zituen kezkek, "psikologi"-en artean "Psikologia" eraikitzea eramanen dute Vigotski zuzenki. Haren proposamenak, kontzientziak garapenean zehar jasaten dituen berrantolaketak aztertzean datza eta Colek eta Scribner-ek (1979) adierazten duten bezala, hurbilpen ebolutibo hori ezin liteke nahasi bilakaeraren teoria edo haur-garapenarekin. Aitzitik, Vigotskiren ikuspuntutik, psikologiaren metodo nagusia da.

Vigotskik Blonski-k eginiko baiztepena bere egiten du: "jokabidea, jokabidearen historia bezala soilik izan liteke ulertua" (Vigotski, 1979 105. or).

Horregatik, azterketa psikologikoa objektuari kontrajarritako prozesua heltzeaz gain, eta deskribatzailea soilik izan beharrean azalpenekoa izateaz gain, "iturburu nagusira bueltatzen da eta estructures jakin baten garapen puntu guztiak berrekitzen ditu" (Vigotski: 1979, 105. or). Horrela, azken hori, azterketa psikologikoa, "garapenaren prozesuan agertzen den modu kualitatiboki berri" gisa ulertu behar da (Vigotski: 1979, 105. or).

Vigotskirentzat, metodo genetikoa eta psikologia estuki elkarlotuak daude, haren iritzirako jende kontzientzia ulertu eta azaltzeko modu bakarra baita. Aurreko atalean genion bezala, Vigotskirentzat gakoak oinarrizko kontzientziatik -behe-mailako funtzio psikologikoak- goi-mailako kontzientziara -goi-mailako funtzio psikologikoak- iragatean datza: ondorioz, iragate hori nola gertatzen den, eta kontzientzia eta antzekoetan zein berrantolaketa eskatzen dituen. Hori guztia, posible izango da soilik kontzientziaren sorrera eta garapena aztertzen bada.

Baina Vigotskik metodo genetikoa ez du ontogenesiaren esparrura mugatzen, jendearen jokabidea ulertu ahal izateko hiru esparru desberdini heldu behar zaiela gaineratzen du: espeziearen bilakaera, bilakaera kulturala eta ontogenesia bera. Rivière-k (1984) Vigotskiren pentsakera argitzen du:

"Vigotskirentzat, jendearen garapena, bi ordena genetiko desberdinen bateratzeak sortutako sintesi gisa soilik ulertua izan zitekeen: heldutasun organikoa eta historia kulturala. Alde batetik espeziearen bilakaera biologikoa legoke, heldutasunaren prozesu ontogenetikoan adierazi eta islatzen dena, "homo sapiens"-enganaino iritsi arte. Beste

alde batetik, jende primitiboetatik abiatzen den bilakaera kulturalaren garapen historikoaren prozesua legoke. Horrek, bere inguruan duen jendearekiko harremanen bidez, haur bakoitzaren garapen psikologikoan ere eragingo du zuzenki (Rivière: 1984, 61-62. orr).

Filogenesia baliagarria zaio Vigotskiri jende espeziearen eta tximino aurreratuenen arteko aldeak argitzeko. Baina alde horiek ez dira soilik biologikoak. Gisa horretako arrazoiekin batera, tresnen erabilpenarekin zerikusia duten beste batzuk badaude. Vigotskiren iritziz, historikoki erremintaren erabilpenak sozialki antolatutako lanaren agerketa ahalbidetu zuen. Horietatik, garrantzitsuena, hizkuntza izan zen eta horrek Vigotski hau esatera bultzatu zuen: seguruenik, hizkuntza eza "tximinoaren eta jendearen adimenaren arteko oinarrizko ezberdintasuna izan daiteke (Vigotski: 1977, 66. or).

Irudi lezake Vigotskik jarrera inozoa duela filogenesia eta garapen kulturalaren arteko erlazioekiko. Wertschek (1985) esaten duen bezala, ezin da onartu bilakaeraren une bat harturik, horren aurretik kultura ezinezkoa zela esatea eta une horren ondoren kultura bazela esatea. Hala ere, zehazpen horiek egin arren, Vigotskirengandik interes handiena sortzen duena hauxe da: jarduera soziokulturaletik aurrera, lan moduan edo hizkuntzari esker izanik ere, goi mailako funtzio psikologikoetara garapen modu berri bat agertzen dela garapenaren izatean.

"Vigotskirentzat, bilakaera soziokulturalak ahalbidetzen du jende espezieak harreman sozialen esparruan, bere partaideen arteko jokabidea arautzeko asmoz, pixkanaka gero eta konplexuagoak eta



arbitrarioagoak diren sistema artifizialak osatzea. Erreminta horiek, Vigotskik zeinu izenarekin izendatu zituen eta haien sistema garrantzitsuena hizkuntza da. Baina sistema horien ezaugarrietako batek, arbitrariotasunak, propietate berri bat zehazten du: errealitatearen isla izatea. Horrela, zeinuekin zerikusia duen beste erabilpen berri bat agertzen da. Ez dute soilik jokaeraren kontrola ahalbidetzen, gainera jokaera beraren, norbanakoaren jokaeraren, bitartekari bilakatzen dira (Vila: 1987, 74. or).

Teoria soziokulturalaren zenbait hipotesi testatzeko helburuz, Luria-k (1980) espedizioa antolatu zuen Uzbekistaneko Errepublikara. Zehazki, existentziako baldintza soziohistoriko jakin batzuen eta pertsonen sistema psikologikoen artean zein erlazio mota zeuden ezagutu nahi zuen Luria, euren kultur-baliabideek, jarduera praktikoei eta harreman sozialek bereizten zituen bost talde desberdin aztertu zituen: ekoizpeneko jardueretan jarduten ez zuten emakume analfabetoak, talde lanean jarduten ez zuten baina norbanako ekonomia eusten zuten pertsona analfabetoak, gizarte lanetarako prestakuntza ikastaroetan ari ziren hezkuntza instrukziorik gabeko emakumeak, hezkuntza maila oso apala izan arren kolhozosetako lan taldean buru-belarri zebiltzan pertsonak eta azkenik, Pedagogia ikasle talde bat. Hipotesiak honetan zetzan: lehen bi taldeetako jarduera psikikoa bere jarduera praktikoarekin zuzenki erlazionatutako erreminten erabilpenak zehaztuko luke. Beste hiru taldeetan, berriz, jarduera psikikoaren modu konplexu eta bideratuagoak azalduko liriteke.

Izatez, lan horren tesiaren



muina, bost taldeak "garapen historiko-sozialaren maila ezberdinetan" zeudela pentsatzea zen (Luria: 1989, 40. or.) eta ondorioz, horrek isla zuzena zuen bere jarduera psikikoan. Bere alde nagusienetakoa hizkuntzaren ezagutza maila desberdinak ziren (analfabetismoa versus irakurketa eta idazketaren menperatzea), jarduera sozialetan zuten parte-hartze maila ezberdinez gain. Hau da, hizkuntzaren erabilpen desberdinek bitartekaritza maila desberdinak baldintzatuko zituzten eta ondorioz, jarduera psikikoaren modu ezberdinak.

Beranduago, Scribner-ek eta Colek (1981) hipotesi vigotskiarrei balioa eman nahi izan zieten vai erkidegoan. Erkidego horretan, pertsona vai-ak eskola inguruetik kanpo dagoen idazketa sistema ikasten dute informalki. Ikerketak pertsona vaien jarduera psikikoaren eta irakurketa-idazketaren menperatze maila desberdinen arteko erlazioa aztertu zuen. Bere erkidegoko hizkuntza idatzia soilik men-

peratzen zuten vai taldeak alderatu zituzten honez gainera hezkuntza formal ingelesa jaso zuten vai taldeekin. Ikerketaren emaitzek eta Luriaren emaitzen berrazterketek erakutsi zuten irakurketa-idazketaren menperatzearen, irakaskuntza formalaren eta goi mailako jarduera psikikoaren artean ez dagoela erlazio zuzenik. Baina bi lanek eza-gutzeria eman zuten badaudela harremanak bitartekaritza tresnen erabilpen testuingurugabeetan, batez ere hizkuntza eta goi-mailako jarduera psikikoen era aurreratuen artean.

ADIMENAREN BITARTEKARITZA SEMIOTIKOA ETA KONTZIENTZIAREN JATORRI SOZIALA

Puntu honetan, teoria vigotskiararen oinarritzko tesien mamira helduak gara. Jada, gakoa ez dago oinarritzkoa eta goi-mailakoa kontrol lekuaren -ingurua edo pertsona bera- arabera bereiztean; baizik

eta bere izaera bitartekatua dagoen edo ez bereiztean. Lan honetan zehar zenbaitetan aipatu dugu Vigotskiren lanean bitartekaritzak duen garrantzia. Vigotskik uste du oinarritzko prozesu psikologikoak ez bezala, goi-mailako prozesu psikologikoak zeinu eta sinboloek bideratzen dituztela eta garapenean zehar azaltzen direla. Sinbolo eta zeinu horiek arbitrario eta konbentzionalak dira gainera, eta, ondorioz, norberak harreman sozialetatik soilik eskura ditzakeela. Kozulin-ek (1984) argi azaltzen du:

"Vigotski paralelotasun honek erakarri zuen: mundu materialean erreminta eta ekintza objektuaren arteko elkarrekintza, biak materialak izanik, materialki erabil daitekeen "produktu"-an bilakatzen da, baina objektuaren ezaugarriei buruzko zenbait ezagutza ahalbidetzen du ere. Marx-ek eta Engels-ek teorikoki tentu handiz ibili zuten soilik materiala zen elkarrekintza-aren emaitza (ezagutza) kontzeptual "misterioso"-ak, Vigotski oso barruan inspiratu zuen. Elkarrekintza materialak ezagutza so-rrazten badu, zergatik bi prozesu naturalen arteko elkarrekintzak, A-X eta B-X, ezingo zukeen "goi-mailako adimen funtzioa" sortu" (Kozulin: 1984, 106. or.).

Kozulinek esaten duen eran, erreminta materialen eta psikologikoen artean nolabaiteko antzekotasuna ezartzen du Vigotskik. Bien zeregina bitartekotza instrumentala izanik, jendearen jarduera bideratzeko moduan bereizten dira. Erreminta materiala kanporantz zuzendurik dago eta objektuan eragiten ditu aldaketak. Erreminta psikologikoa, berriz, barrurantz zuzendurik dago eta ez du eraginik eragiketa psikologikoren xedea-

rengan. Bide batez, biak artifizialak dira, izaera sozialekoak hortaz. 1930ean egindako artikuluan batean jasotzen duenez, erreminta psikologiko horiek ondokoak liriteke: "hizkuntza, zenbatzeko zenbait sistema, teknika mnemoteknikoak, algebrako sistema sinbolikoak, artelanak, idazketa, diagramak, mapak, marrazkiak; hitz batean, mota guztietako sistema konbentzionalak" (Vigotski: 1981, 137. or.).

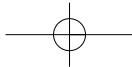
Baina Vigotskiren ekarpen jatorrizkoena pertsonen eta animalien arteko oinarritzko bereizketa esangura dela adieraztea da; hau da, zeinuen sorkuntza eta erabilera. Vigotskirentzat, erreminta psikologikoak, zeinuak eta sinboloak dira. Horiek dira, bitartekaritzaren bidez, oinarritzotik goi-maila arteko urratsaren arduradunak, kontzientziaren eraikuntza eta azalartzearen arduradunak, beraz. Rivièrek argi adierazten du Vigotskirentzat "kontzientzia ez da (...) zeinuen iturria; ostera, zeinuen beren emaitza da. Goi mailako funtzioak ez dira soilik komunikazioaren baldintza; aitzitik, komunikazioaren beraren emaitza dira" (Rivière: 1984, 36. or.).

Ikuspuntu horrekin Vigotskik kontzientziaren jatorria eta garapena ezagutzeko hamaika ikerketa egin zituen. Gisa horretara, haurrek une horretan zituzten gaitasunak baino haratago joatea eskatzen zuten egoeretan ipintzen zituen; zenbait estimulu neutro umeentzat esanguratsu bilakatzen ziren neurrian ipinitako lana ebazteko bitarteko laguntzaile izatera nola pasatzen ziren aztertu zuen. Bere esperimentuak burutzen ari zela ohartu zen helduek behin eta berriro erabiltzen zituztela erreminta psikologikoak arazoan ebazpenerako,

baina haur txikiaren ondoan, oso modu desberdinean egiten zutela. Azken horiek, kanpoko zeinuez laguntzen ziren bitartean (behatzekin zenbatu eta abar), helduek erabiltzen zituzten erremintak bere kanpoko moduetatik aske zeuden. Aurkikuntza horren ondorioz, Vigotskik oso serio hartu zuen zeinu eta sinboloen barneratzearen ideia. Horrela, horiek beti kanpoko testuinguruan ageri ziren baina euren erabilpena menperatzen joan ahala, bere erabilpena barneratzen zihoan gaitasun psikologikoen barne zabaltzaile gisa erabili ahal izateko.

Vigotskik bere lanean, hizkuntzaren barneratze prozesua pertsonen kontzientziaren bitarteko garrantzitsu bezala aurkezten du "Pentsamendua eta hizkuntza". Haren iritziz, hizkuntza bere jatorrian soziala da eta besteekiko harremanaren eremuan agertzen da hartueman sozialak arautu eta kontrolatzeko bitarteko pribilegiatu gisa. Baina bere erabilpena menperatzen den neurrian, arazoak ezabatzeko bitarteko laguntzaile moduan erabiltzen hasten da. Horrela, hizkuntza sozialetik, komunikaziorako hizkuntzatik, zati bat erazten da eta subjektiboki norbanakoak norbaitekin komunikatuko balu bezala erabiltzen du; baina objektiboki, bere jokaera arautu eta antolatze bali du. Bistakoa da norbait hori pertsona bera dela, hau da, pertsona bere golkorako ari dela eta bere buruari arazoari aurre eman edo konpontzeko modua esaten ari zaiola. Lehen maila batean, hizkuntza horrek kanpo izatea du –hizkuntza egozentrikoa – eta denborarekin barneratuz doa –hizkuntza isila –, jada ez da entzuten, bere izatea barrukoa baita. Hizkuntza egozentrikoak eta





hizkuntza isilak betekizun bera dute: pertsonaren adimena zabaldu eta bideratu, baina badute ezberdintasunik: lehena entzungarria da, bigarrena ez.

Ez dago zalantzarik zeinuak eta sinboloak artifizialak direla, konbentzionalak eta arbitrarioak, beste hitzetan: erkidego jakin bateko historia sozial eta kulturalaren emaitza dira. Ondorioz, ezagutzen ez dituztenek – haurtzaroa – ezagutu eta bereganatu ahal izateko, testuinguru gisa erkidego horretan egiten den ikaskuntza espezifikoa ondoz soilik bereganatu ahal izango dituzte. Ikaskuntza horrek norbaitek irakastea eskatzen du; hau da, jada erabiltzen dakitenek ez dakitenei erabiltzen irakastea.

Ondorioz, Vigotskirentzat kontzientzia, pertsonen elkarren artean ezartzen dituzten hartuemanetatik azalerazten den produktu soziala da. Gaitasun gutxiago dituztenek ikasten dute, gaitasun handiagoa dutenek irakasten dietelako, testuinguru kultural jakin baten bizitza sozialean eskubide osoz eta aktiboki parte hartzeko aipagarriak diren izate sinbolikoaren prozedura multzoa erabiltzen.

HIZKUNTZA ETA PENSAMENDUAREN ARTEKO ERLAZIOEI BURUZ

Ezaguna da Vigotskik pentsamendua eta hizkuntza arteko erlazioen azterketa hitzezko pentsamenduaz duen ikuskeratik egiten duela, osotasun konplexua bezala hartuz; gainera berezko legeen menpe dagoena eta horiek pentsamenduaren legeetatik eta hizkuntzarenetatik kualitatiboki desberdinak dira. Vigotskirentzat, hitzezko pentsamenduaren batasuna hitzaren esangura da, eta, metodo-

logikoki, kanpo hizkuntzatik pentsamendu batek iradokitzen duen arrazoia bitarte doazen hainbat ikuspegiren ikerketa hartzen du. Guztietatik, berezko legeak dituen eta eraketa espezifikoko gisa jotzen den hizkuntza isilaren azterketa ezinbestekoa bilakatzen da pentsamendua eta hizkuntzaren arteko erlazioak ulertu ahal izateko.

Vigotskik hizkuntza isila nork berak bere golkorako hizketa gisa definitzen du eta hizkuntza egozentrikoaren azterketak hizkuntza isilaren izaera eta egitura atzemate ahalbidetzen duela pentsatzen du. Izan ere, Vigotskik bi hizkuntzen arteko jarraipen funtzionalaren eta estrukturalaren izatea du gogoan, bigarren hizkuntza lehenengoan bilakatzen da funtzio bera betetzeko: jokaera bera arautzea eta planifikatzea.

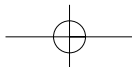
Hau dela eta, Vigotskirentzat, pentsamendua eta hizkuntzaren arteko erlazioak sakon ulertzeko beharrezkoa da ere hizkuntza egozentrikoaren azterketa tentuz egitea. Hurrengo atalean azken alderdi hori jorratuko dugu. Aurrez esan dugu Vigotskiren iritziz hizkuntzaren jatorria soziala dela eta pixkanaka funtzio autoarautzailea hartuz doala eta ondorioz, jende jokaeraren gidariarena. Hastape-nean, funtzio hori hizkuntza egozentrikoak egiten du, eta ondoren hizkuntza isilak. Garrantzitsuena da bi hizkuntzek funtzio bera betetzen dutela baina alderdi garrantzitsu batean ezberdintzen dira: lehenak kanpo modua du eta bigarrenak barnekoa. Horregatik, Vigotskik hauxe dio: hizkuntza isilaren azterketak, eta ondorioz pentsamendu eta hizkuntzaren arteko erlazioenak, hizkuntza egozentrikoaren azterketa eskatzen du.

HIZKUNTZA EGOZENTRIKOA ETA HIZKUNTZA ISILA

Vigotskiren aburuz, zenbait arrazoi leudeke hizkuntza egozentrikoaren ikuspuntutik hizkuntza isilaren azterketari ekiteko. Lehenik, hizkuntza egozentrikoa oraindik artikulatua eta ozena den hizkuntza dela deritzo; hau da, bere adierazpen moduaren arabera kanporatutako hizkuntza eta, era berean, hizkuntza isila bere funtzio eta egituragatik. Hizkuntza egozentrikoa behaketa zuzenerako eta esperimentaziorako eskuragarria den hizkuntza isila da. "Bere izatearen ondorioz barne prozesua den, eta bere adierazpenengatik kanpokoa den hizkuntza (Vigotski: 1985, 342. or.).

Hizkuntza egozentrikoaren eta hizkuntza isilaren arteko erlazioak aztertzeak dakarren bigarren abantaila, Vigotskik erabiltzen duen metodo genetikoarekin du zerikusia. Beraz, hizkuntza egozentrikoa ez da izaera estatikoz aurkezten, baizik dinamikoa bere garapenean zehar; gisa horretara, zenbait berezitasun beha daitezke: "mailan erortzen doaz beste batzuk astiro osatzen doazen bitartean" (Vigotski: 1985, 342. or.). Era horretan, Vigotskik hizkuntza isilaren joerak bereizten ditu bere garapenean zehar; mailaka desageritzen doazen eta funtsezkoak ez zaizkion ezaugarriak, aitzitik baizikionak eta denboraren joan-etorrian indartuz doazenak eta antzekoak.

Hizkuntza egozentrikoa, aho hizkuntzatik hizkuntza isilera doan bilakaeran iragaite era gisa hartua izatearen hipotesi vigotskiarra, has-tapeneko haur hizkera oinarrian pixkanaka besteentzako hizkera eta norberarentzako hizkeran bereizten doan modu soziala dela pentsatzean



oinarrizten da. Haren proposamena Vigotskik berak, Luriak, Leontiev-ek eta Levina-k diseinatutako saiakuntza ugaritan ebaluatua izan zen. Horietan, hizkuntza egozentrikoa Piageten tesietatik bereizten bazen, (norberaren ikuspuntua besteen ikuspuntutik bereizteko gaitasun eza eta egitura egozentrikoen itzulpena) ustez, nabarmenki ugaritu behar zuen. Haatik, emaitzek euren proposamenak indartu zituzten eta hizkuntza egozentrikoa ugaritu beharrean, nabarmenki urritu zela erakutsi zuten.

Vigotskik ondorioztatzen du, lehenik, hizkuntza pribatua beste-en hizkuntzarekiko ezberdintasunetatik sortzen dela; honenbestez, bere izaera soziala da eta gainera subjektiboki, hauraren ikuspegitik, helburu horrekin erabilia da komunikaziorako hizkuntzatik guztiz banandu gabe. Haurra aurrean ez dagoen solaskide batekin hizketan arituko balitz bezala da, egoera sozialak direlarik hizketa pribatuaren koiziente handiena ahalbidetzen dutenak. Vigotskiren bigarren ondorioa, hizkera egozentrikoaren funtzioak ari da. Bere ustez, Piagetentzat ez bezala, aipatu hizkera ez da ekintzaren lagungarri soila. Aitzitik, "haurrek ez dute hitz egiten soilik ari direnaz; bere jarduna eta hizketa, aurkeztutako arazoaren ebazpena zuzendurik dagoen" funtzio psikologiko bakar eta beraren parte dira (Vigotski: 1979, 49. or.).

Hirugarrenik, Vigotskik hizkera egozentrikoa hizkera komunikatiboarekin lotzen du. Era horretan, lehen unean, haurrak helduengana zuzentzen dira egingo dutena edo egiten ari direna azaltzeko. Ondoren, testuingurutik kanpo hizkuntza menperatzen duten neurrian, hizkuntzaren pertsonarteko

erabilpenaren ondoan erabilpen barnepersonala agertzen da. Gisa horretara, hizkera egozentrikoak haurraren jarduna laguntzeari uzten dio, jardunari aurea hartuz funtzio autoarautzaile eta planifikazio funtzioarekin. Azkenik, bere bilakaeraren helburua, aipatu hizkeraren barne modua edo barneratutako hizkuntza da.

Vigotskik deskribatu zituen hizkuntza isilaren ezaugarriak, hizkera egozentrikotik aztertuak izan ziren. Laburtuz esan liteke, Vigotskik biak norberak bere buruarekin duen elkarrizketa edo solasa gisa bereizten dituela, solas egitura bati erantzunez, beraz.

Vigotskik hizkuntza isilaz dituen ideiak zerikusi handia dute Bajtin-ek dituenekin (Vila, 1985; Ramirez, 1991, 1992; Wertsch, 1985, 1991).

Zeinua eta egoera sozialaren arteko harreman banaezina dela-eta, banakoen barne bizitzako edozein aipamen bakoitzak bere buruarekin duen harreman sozial legez hartu behar dela ideari, Vigotskik, Yakubinskii-n oinarrituz, gaineratzen dio: hizkera egozentrikoaren erabilpenak nola hizkuntza isilarenak, elkarrizketa sozialaren arauak barneratzea dakar, bere bitartekotza elkarrizketa mekanismo bidez egiten delarik. Yakubinskiik pentsatzen zuen bi solaskideen arteko ahozko elkartrukatzean, nolabait ohartarazitako masa erkidegoa behar zela. Beste hitzetan, bi subjektibitateek informazio komun kopuru garrantzitsua izan behar zuten; horrela, elkarrizketaren propietateetako bat laburtzapena izanik, sintaxiaren sinplifikazioa, pentsamenduaren azalpen trinkotua, hitz kopuru txikiagoa eta abarrek ezaugarritua.

Ondorioz, edozein elkarrizketa-

ren ezarpenak, lehenik, solaskideek ezagutzen duten gai baten negoziazioa behar du. Horrek, solaskide bakoitzak bere iruzkinak edo predikazioak egin ditzan ahalbidetuko du, haien ezaugarria laburtzapena izango delarik.

Eskema horri jarraikiz, Vigotskik dio hizkuntza isilean, eta hizkera egozentrikoan beraz, laburtzapena goren mailakoa dela; horrela, norbanakoa bere buruarekin komunikatzen ari den eredu dialogikoaren arabera interpreta litezke biak.

Hizkuntza isilari buruzko bere azterketa jarraitu ahal izateko, Vigotskik Paulhan-engandik jasotako bereizketa egiten du esanahia eta zentzuaren artean. Zentzuak, "hitz batek gure kontzientzian ageriarazi ditzakeen gertaera psikologikoen multzoa irudikatzen du. Hortaz, hitzaren zentzua zenbait egonkortasun eremu ezberdin ekartzen dituen osaketa dinamikoa, konplexua eta fluktuatzailea da beti. Esanahia hitzezko testuinguru jakin batean hitzak hartzen duen zentzuaren eremu bat besterik ez da, baina eremu hori egonkorrena, batasun handienekoa eta zehatzena da" (Vigotski: 1985, 370. or). Bereizketa horren arabera, Vigotskik berriro ekiten dio hizkuntzaren funtzio esanguratsuari eta funtzio erreferentzialari. Hizkuntzaren erabilpenaren balioari lehentasuna ematen dio bere azterketan, horrela, hitzaren zentzuari, testuinguruaren arabera, eragiten dieten aldaketen gainetik esanahia aldagaitz dagoen puntu bezala ikus daiteke ere, egiaz "hitzaren benetako esanahia ez da iraunkorra. Eragiketa jakin batean hitzak esanahi hori du. Beste haretan beste esanahi bat hartzen du. Esanahiaren aldagarritasun horrek Paulhanen arazora garamatza hain



zuzen; hau da, esanahia hizkuntza bizian egiten den potentzialtasun bat besterik ez da, zentzuaren erakuntzan harri bat besterik ez delarik" (Vigotski: 1985, 370. or.).

Jarrera horren ondorioak begi bistakoak dira. Alde batetik, hizkuntza zeinuaren kontzeptua berradierazten du Saussure-k aztertu zuen gisan: adierazle/esanahi arteko erlazioek kualitatiboki desberdina den garrantzia hartzen dute eta elkarren aurrean egonkortasunik gabe, fluktuante eta dinamiko gisa ageri dira eta ez egonkor eta aldaezin gisa. Bestalde, hizkuntzaren erabileran zerikusia duten alderdi funtzionalak gailendu zituen: subjektua, zeinuen eta sinboloen erabilpenaren ondorio gisa ulertzen badugu, aipatu bitartekotza baliabideak menperatzetik sortuko da, orokortasun erreflexibo prozesu eta testuinguru pragmatiko gisa ulertua. Esandakoaz ondorioztatzen den legez, Vigotskirentzat hizketa egozentrikoan eta isilean zentzuak esanahia gailentzen du.

Vigotskiren tesien azken puntu horrek zehaztasun handiagoa behar du. Esanahia eta zentzuaren arteko bereizketaren sarrera hizkuntzaren erabilerean testuinguruarekiko harremanean (linguistikoa eta linguistikaz-kanpokoak) soilik ulertu behar da; horrela, zeinuek pairatzen duten mailakako deskontestualizazioan duten bitartekotza balioaren inguruan egindako baieztapenak ez ditu ukatzen. Aitzitik, arrazonomendu kontzeptualean, zeinu-zeinu erlazioek egonkorak dira eta ez dute testuinguruaren araberrako gorabeherarik, hizkuntza erkidego batek hitzen "zentzua"- z duen ikuspuntu geldi eta aldaezina bereganatzen duen deskontestualizazioarekin erlazionatuz. Argiago, Saussurek hizkuntz zeinuari buruz

emandako definizioa baliagarria litzateke, arrazonomendu kontzeptualarekin zerikusia duen subjektuaren jardunaren gaineko kontrolaz Vigotskik dituen ideiak ulertzeko. Hala ere, hizkera egozentrikoan eta hizkuntza isilean agertzen diren zeinu-zeinu eta zeinu-objektua erlazioak ez dira denotatu eta gogoratutakoaren arteko erlazio egonkorak bezala ezartzen; baizik eta testuinguruaren arabera aldatzen dira eta ondorioz, hizkuntza bera esandakoaren esanahia soilik berak ahalbidetzen duen testuinguru itxian bilakatzen da. Noski, hizkuntzaren erabilpenarekin zerikusia duten zeinu-zeinu erlazioak menperatzea eskatzen du horrek; beste modu batera esanda, diskurtso koherente eta kohesionatuaren egituraketan zerikusia duen kontestualizazio mailakatu menperatzea aurreikusten du.

Beraz, hizkuntza isilak, eta horren aurrekoa den hizkera egozentrikoak, hizkuntza eta pentsamenduaren arteko bitartekotza irudikatzen badu, horrek bere egitekoa bete ahal izango du baldin eta subjektuak aipatu bitartekotza baliabideak menperatzen baditu; bai duen errealitatearen generalizatzailerako balioan bai diskurtsoa kohezionatzeko duen balioan. Beste hitzetan, hizkuntza egozentrikoan eta hizkuntza isilean zentzua esanahiari gailentzen zaionez, adimenaren bitartekari lana ezinezkoa litzateke.

Laburbilduz, Vigotskiren ustez, hizkuntza isila eta horrek pertsonen adimenean duen rola aztertu ahal izateko giltza hizkuntza egozentrikoa da. Gainera, bere jatorria soziala dela dio eta horrela, subjektuarengan besteentzako hizkuntza bat eta norberarentzako hizketa bat desberdintzen da pixkanaka. Azken

horrek hasiera batean kanpo era du, baina ondoren barneratu egiten da. Ildo beretik, haren berezko izatea dialogikoa dela pentsatzen du eta ondorioz, elkarrizketa sozialren eta diskurtsoaren ezaugarriak irudikatzen ditu.

VIGOTSKIREN IDEIA PEDAGOGIKOAK

Orain arte esandakotik ondorioztatatu dezakegu, Vigotskirentzat, pertsonen garapena eta irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak elkarrenpekoak direla. Aurretik esandakoaren harira, zenbait hezkuntza jardueretan parte hartzeak, hala nola, irakurtzen ikastea, idazten ikastea, zenbatzen eta beste psikismoaren era berriak eskatzen ditu eta, era berean, irakaskuntza sistematikoa beste ikuspuntu batzuetatik ekitea ahalbidetzen du. Era berean, irakaskuntza formalaren bidez izaera sinbolikoa duten tresnak erabiltzen hasteak, kontzientzia den multzo funtzio anitzaren zentzua zabaltzearen garapenean bitartekotza egiten du eta ondorioz, bere funtzio guztietan: oroi-mena, harreta, arazoaren ebazpena eta antzekoak.

Horrekin batera, ikuskera vigotskiarraren beste ideia garrantzitsu bat agertzen da: ikaskuntza garapenean aurrekoa da. Pertsona kanpotik barrura eraikitzen bada bere harreman sozialen esparruan erabiltzen ikasten duen horri esker, ez dago zalantzarik hezkuntza, ikaskuntza, ikasten den hori kontzientzia eta norbanakoaren jarduerara psikikoaren aurrekoa dela. Norberaren jokaera norberak zuzendua eta planifikatua bada, eta norbanakoak hori egiteko aurrez kanpokoak ziren barne tresna psikologikoak erabiltzen baditu eta horien erabilpenaren ezagutza bes-

teekiko harremanaren ondorioz eta ikaskuntza eta irakaskuntza prozesu espezifikoaren bidez lortu bazuen, ez dago zalantzarik ikaskuntza garapenaren aurrekoa dela.

Idea horiek Vigotski bere nozio garrantzitsuena osatzera eraman zuten: Berehalako Garapen Esparrua. Nozio horrekin, Vigotskik erakutsi nahi du funtzionamendu psikologiar-tekoaren –besteekin– eta funtzionamendu barnepsikologikoaren –pertsona bere buruarekin– artean dagoen erlazioa. Beraz, frogatik psikometrikokoak eta Adimen-kozientea kritikatzeko dituzte, pertsonak autonomoki egiten duena neurtzeko baliagarri direlako soilik eta ez, bera baino gaitasun gehiago duen pertsona baten laguntzarekin gai egiteko dena. Horren harira, benetako bilakaera maila –pertsona batek bere kasa egin dezakeena– eta bilakaera maila potentziala –bera baino gaitasun handiago duen pertsona baten laguntzaz egin dezakeena– bereizten ditu eta Berehalako Garapen Esparrua gaineratzen du "benetako garapen mailaren (arazoa bere kasa ebazteko gaitasunak zehaztea) eta garapen potentzial mailaren (arazoa ebazteko heldu baten gidaritzak edo bera baino gaitasun gehiago duen lagun baten laguntzak zehaztua) arteko distantzia da" (Vigotski: 1979, 132. or.) ulertuta.

Vigotskik bereizketa egiten du benetako garapen mailaren eta garapen potentzial mailaren artean. Bereizketa horren arabera, lehen kasuan hurrari bere kasa arazoaren ebazpena ahalbidetzen dioten funtzio psikologikoak edo gaitasunak dagoeneko existitzen dira; bigarren kasuan berriz, eraikitze bidean dira. Bere hitzetan: funtzio horiek "garapenaren "fruituak" izendatu beharrean, "lore-begi" edo garape-

naren "loreak" izenda zitezkeen" (Vigotski: 1979, 134. or.).

Bereizketa horren interesak, ikaskuntzak garapenean duen zereginen du jatorria. Loreak fruitu bilakatzen dira baldin eta, azken batean, ikaskuntzak bilakaera hori ahalbidetzen duten barne mekanismo psikologikoak "pizten" baditu. Vigotskik berak dioen bezala: ikuspuntu horren arabera, ikaskuntza eta garapena ez dira baliokideak; hala ere, antolatutako ikaskuntza adimen garapenean bilakatzen da eta ikaskuntzatik kanpo inoiz gertatu ezingo ziren zenbait bilakaera prozesu jartzen ditu abian (Vigotski: 1979, 139. or.).

Horregatik, haur talde batek bere kasa lan bat ebazten ikasten duenean, bera baino gaitasun handiago duen norbaiti esker, ez ditu soilik eduki berri batzuk bereganatzen; zerbait garrantzitsuagoa gertatzen da: aipatu ikaskuntzak bere gaitasunen eremuan haratago joatea ahalbidetzen du. Hortik Vigotskiren baieztapena: bilakaera prozesua, ikaskuntza prozesuaren atoiaren doa (Vigotski: 1979, 139. or.).

Era berean, Vigotskik pentsatzen du ikaskuntzaren jatorria soziala dela eta sozialki antolatuta dauden egoera kulturaletan gertatzen dela. Agerikoa da egoera horietako bat eskola dela, baina ez bakarrik, eta bertan neska-mutuek ezagutzak eraikitzen dituzte, prozedurak menperatzen dituzte eta bere gaitasunaren oinarrian dauden balio eta jarrerak bereganatzen dituzte. Horregatik, eta egungo Hezkuntza erreformak dioen gisa, eskolak garapenaren testuinguru legez kontzeptualizatu behar du. Bertan, eskolak eskaintzen dizkien jardunen bidez, hurrek euren gaitasunak bultzatuko dituzten "erronka"

eta "aupada" berriei aurre egiten dietelarik.

Berehalako Garapen Esparruak Vigotskiren ideietako asko laburbiltzen ditu. Ideia horien arabera, eremu sozialean, pertsonak jardueren elkarrekintzan sartzen dira eta psikologiar-teko funtzionamendua ezartzen da; ondorioz, jarduera jakin batekoko gaitasun handiena duen pertsona ordezkotzientzi gisa aritzen da, kanpoko gisa eta beste pertsonaren jarrera gidatzen du. Era berean, "irakasten" diolako, arazoaren ebazpenean nahastuta dauden erremintak menperatzea ahalbidetzen dio. Horrela, gaitasun gutxiago duen pertsonak, arazoa ebazteaz gain, zeinuen eta sinboloen erabilpen berria barnertzen du eta hortik aurrera nahi duenean erabili ahal izango ditu. Garapena gertatzen da eta ondorioz funtzionamendu barne psikologikoak; pertsona horrek, Berehalako Garapen esparruan jarduteari esker, autonomoki aritzeko barne psikologikoki behar duena psikologiar-teko eremuan ikasten du.

Vigotskik ikaskuntzaren eta garapenaren arteko erlazioez dituen ideiek, esandakoaz gain, azalpen gehigarria behar dute. Zenbaitetan "garapena, ikaskuntza prozesuaren atoiaren doa" ideia gaizki ulertzen da eta gaizki ulertze horretan oinarrituz, baieztapen horretatik urrutiratzen diren hezkuntza jarduerari buruzko jarrerak defendatzen dira.

Bere esanahia eta zentzua argitu ahal izateko, Vigotskik "ikastea dena"-z dituen ideiak aipatzea ezinbestekoa da. Izan ere, hezkuntza ohitura zabalduenak ikaskuntza eta ezagutzak, edo beste modu batera, edukiak eta ezagutzak, bat egin ditu. Alabaina, Vigotskiren ideiek ohitura hori ez bultzatzeaz gain, ezbaian jartzen dute. Gisa horretan,



edukia=ezagutza bikotea ez dator bat "ikasten dena"-z berak deritzonarekin.

Aurretik esana dugu Vigotskirentzat pertsonak erabiltzen ditugun gaitasunak, gaitasun horiek ahalbidetzen dituzten tresnak bakarka erabiltzeko gai garen heinean bakarrik existitzen direla. Horrela, ez dira existitzen prozedurak menperatetik kanpo –adibidez, hizkuntza– dagoen erlazio horiek arautu eta kontrolatzeko erabiltzen diren ez kompetentziarik ezta gaitasun sozialik ere. Ez da existitzen ezta jende espezieak bere historia sozial eta kulturaletik kanpo eraiki dituen izaera sinbolikoko tresnetatik at dagoen gaitasun kognitiborik ere, eta abar. Azken batean, Vigotskiren iritzirako, pertsonok gure jokaeraren arautze eremuan erabiltzen ditugun gaitasunak ez dira zeinuen eta sinboloen iturri, baizik bere erabilpenaren emaitza. Azaldu dugunez, jende kontzientzia, naturaren eraldaketan elkarlanean aritzeko jende espezieak bere historian zehar eraiki dituen izaera sinbolikoa duten prozeduren erabilpenaren ondorioa da.

Pertsonen adimenaren izaeraz Vigotskik duen ikuskerak bere jatorri soziala azpimarratzen du. Prozesu psikologikoetan indibidualki bitartekari tresna gisa erabiltzen ditugun prozedura sinbolikoak arbitrarioak eta kombentzionalak baitira, eta ondorioz, eginbeharra burutzeko bere erabilpena ezinbestekoa den jardunetan ikasi behar izan dira (eta era berean, jada erabiltzen dakitenek irakatsiak).

Ikuspuntu horren arabera, "ikasi izan behar dena"-ren zentzua, edo beste modu batera esanda edukia, ezagutza nozioa baino zabalagoa da. Ikasi behar diren edukiak tres-

nen, iaotasunen, prozeduren, balioen, jarrerren, arauen eta abarren ingurukoak dira. Hau da, pertsonok gure jokaeraren kontrolerako erabiltzen dugunarekin zerikusia duen guztia.

Beraz, ikuskera horretan, ezagutzak ikaskuntzaren edukien parte dira ere baina bere lorpena –edo eraikuntza – subjektuaren egitura psikologikoak baldintzatzen du. Egitura psikologiko hori, Vigotskiren hitzetan, jendearen jarduera sozial eta kooperatiboaren arautzean barne diren prozedurak esparru indibidualen menperatzeak baldintzatzen du.

Planteamendu horretatik, irakaskuntza formalean prozedurazko edukiak, beste batzuekin batera, duten garrantzia azpimarratzen du Vigotskik. Egunerokotasunaren eta informal esparruan testuinguru kultural jakin batean aktiboki parte hartzeko tresna eta prozedura aipagarri asko eskuratzea posible da, baina argi dago horietatik batzuek, eta batez ere beren erabilpen deskontestualizatuenean irakaskuntza formalaren beharra dutela. Ondorioz, irakaskuntza formalak bere biziko garrantzia du pertsonen garapenean.

Hezkuntza, Vigotskirentzat, pertsonen garapenerako erabakigarria da eta horregatik ikuspuntu horren arabera ulertua eta diseinatua izan behar du. Hezkuntzak, testuinguru sozial eta kultural jakin batean pertsonak trebe egingo dituen gaitasunak garatzeko hezitzean datza.

Batera, Vigotskiren ideietan garrantzi handia eta hezkuntza haraindikotasuna duen beste kontu bat agertzen da. Pertsonak egiten dituzten ikaskuntzak ez dira soilik eskola testuinguruan egiten. Vigotskiren ikuspuntutik, pertsonen garapenari dagokionean, esko-

lako heziketa jarduerekin batera beste heziketa jarduerak hartu behar dira kontuan; adibidez, familiarakoak edo berdinen artean gertatzen direnak. Vigotskiren ikaskuntza nozioa, eta heziketakoa ondorioz, hezkuntza formala baino harago doa eta ez da horretara mugatzen soilik. Azkenik, Vigotski esanguraren bidez norbanakoaren garapena eta sozializazioan kulturak duen garrantziaz ari zaigu. Baina kulturak, zentzu Vigotskiarrean, prozedura eta erreminta multzo oso bat besarkatzen du, artelanetatik hasita hizkuntzaren erabilpen deskontestualizatua arte, logika eta matematika ahaztu gabe. Eta erreminta horietako asko, lehen esana dugunaren ildotik, egunerokotasunaren parte dira eta pertsonok ditugun erlazio sozial informaletatik jasotzen ditugu. Horregatik, ikuspegi vigotskiarretik, eskolako hezkuntza jardueren hobekuntzan eragiten duen guztiak, pertsonok parte hartzen dugun beste hezkuntza jarduera multzoetan eragiten du, eta bide batez, jendearen garapenean.

PSIKOLOGIA KULTURALA

Ezin dugu lan hau amaitu hezkuntza esparruan Vigotskiren ideiek duten estatusa, bere zenbait jarraitzaileen ideiek dutena eta teoria soziokulturalak edo soziohistorikoak zabaltzen dituen hezkuntza ikuspuntuak duten etorkizuna aipatu gabe. Egia da, eta alferrikoa litzateke kontrakoa esatea, Piageten ideiek eragin handiagoa izan dutela hezkuntzan Vigotskiren ideien ondoan. Baina egia da, baita ere, azken urte hauetan Vigotskiren ideiek indarra irabaziz doazela eta gaur egun hezkuntza berrikuntza arloaren eremuan erreferente garrantzitsua direla.

Hainbat izan dira Vigotskiren ideien alorrean kokatu diren auto-reak eta ikerketa berrien arabera Vigotskiren proposamenetatik haratago joan nahi izan dutenak, edo horietako zenbait berradierazi nahi izan dituztenak. Guztietatik, Jerome Bruner, Michael Cole eta James Wertsch aipatu behar dira. Seguruenik, horien artean eragin handiena izan duena Jerome Bruner bera izan da. Hurrengo paragrafoak bere lanaren isla dira.

Jerome Brunerrek jende espezia duen hezitzeko ahalmenagatik bereizten du gainontzeko animalia espezieetatik. Zehazki, gure espezia Homo Sapiens bezala izendatu beharrean, egokiago litzatekeela Homo Docens izendatzea esaten du. Bere kontakizunean iritzi hori pertsonok ikuspegi subjektiboartekoa hartzeko dugun gaitasun gisa ulertu behar da, besteen adimena-ekin bat egiteko zentzuan, edo "irakurtzeko" zentzuan, eta ondorioz, pertsona bakar baten adimenean dagoen hori elkarrekin banatzeko dugun ahalmenean. Egiazki, ideia hori Vigotskiren tesietatik haratago doa baina haiekin lerrokatzten da.

Horren harira, "Bruner-psikologia" gehien kezkatzen duen arazoa esangurarena da. Edo zehazkiago, nola eraikitzen diren esanahiak, eta ondorioz, erkidego baten testuinguruan nola sortu eta negoziatzen diren. Bistakoa da kezka horretan zuzenean bat egiten duela Vigotskiren ideiekin eta berak bezala beregan hartzen du "esanahiak eraikitzerakoan norbanakok erabiltzen zituzten sistema sinbolikoak jada bere lekuan zeuden sistemak zirela, "han" zeudenak, hizkuntza eta kulturaren sakonki errotuak. Mota horiek, herri-erreminta multzo oso berezia osatzen

zuten eta bere tresnek, erabili ondoren, erabiltzailea erkidegoaren isla bilakatzen zuten" (Bruner: 1990, 27. or). Ikuskera horretan, eta bere azken liburuetakoko batek jasotzen duen legez, hezkuntza kulturaren ate bilakatzen da, elkarrekin bizi eta lan egiteko ohiko moduen eta elkarbanatutako sistema sinbolikoen izatea ahalbidetzen duten ezagutza multzo, erreminta, balio, arau eta abar gisa ulertua.

Ikuspegi horretan, hezkuntza antropologikoki ulertua da eta eskola, testuinguru kultural jakin batean pertsonak euren bidea aurkitzeko, eta bide batez, pertsonak testuinguru hori, bere konplexutasunekin eta kontraesanekin, uler dezaten erreferente garrantzitsuena bilakatzen da. Horregatik, hezkuntza jada ezin da "bizitza irabazteko edo nork bere herrian lehiakortasun ekonomikoa mantentzeko behar diren oinarriko iaotasunen transmisio" soil gisa ulertu (Bruner: 1997, 10. or.).

Aitzitik, bere helburua, bere "zeregin nagusia, gure bizitzari, ekintzei eta erlazioei zentzua eman-go dien mundua sortzea da" (Bruner: 1997, 10. or.).

Brunerren pentsamenduaren originaltasunak, narrazioaz duen ikuskeran eta hezkuntzan duen inplikazioan datza. Colek (1996) baieztatzen duen gisan, Brunerrentzat narrazioa –gertakizunak denborarekin elkartzen dituen hori– jende pentsamenduaren erdian aurkitzen da. Narrazio bidez egindako esperientzien adierazpenak, pertsonak elkar ulertzea eta euren esperientziak osatzea ahalbidetzen duen egitura –Brunerren esanetan "psikologia herrikoa" – eskatzen du. Horregatik, hezkuntza, azken batean, kulturarako sarbidea bada, eta ondorioz indibidualizaziora eta sozializaziora, hori zuzenki erlazionaturik dago eskolak narratzeko duen moduekin. Eta ondorioz, eskolak eskaintzen dituen narrazioak ezagutzen ahalegindu behar du, narrazio horietatik abiatuz eraikitzen baitituzte pertsonak bere identitatea eta ekintza ereduak. Ikuspuntu horretatik, Bruner marginazio egoeran eta bazterketa soziala jasaten duten haurren heziketaz kezkatu da batik bat. Eskola antolatzeke beste modu bat erakutsi du, "kultura kooperatiboa"-n oinarrituz, "elkar ikaskuntza" edo



"ikaskuntza kooperatiboa" ahalbidetuko duen eskola nola antola daitekeen erakutsi du. Antolaketa horrek, "era hoberenean eta alaituenean arituko bagina eta heziketa lanean murgilduta bageunde" (Bruner: 1997, 15. or) kulturak oro har funtzionatzeko moduari buruzko eredu bat eskaintzen digu. Bertan, irakaslea da, "adimen jarduera kooperatiboa eta erkidegoa" errazten duena eta taldean adostutako helburuak egoki burutu ahal izateko beharrezkoak diren ezagutzak, iaiotasunak, arauak, balioak eta jarrerak eskaintzen dituena.

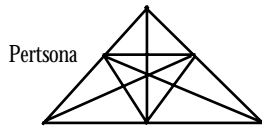
James Wertscherrek ere, Vigotski eta Bajtinen ideietan oinarrituz, narrazioaren garrantzia nabarmentzen du jendearen adimenaren zabalpenean bitartekaritza erreminta moduan eta testuinguru kultural jakin eta espezifiko batean egokiak diren zenbait narrazio molde ontzat emateko edo laidotzeko hezkuntzak tresna gisa duen garrantzia azpimarratzen du.

Michael Cole psikologia kulturalaren barruan lerokutzen da ere eta Vigotskiren zenbait ideia onartzen baditu ere, beste zenbait osatzen ditu. Lehenik, tresnen ekintza bitartekariari buruzko ikuskeraren garrantzia onartzen du baina nabarmenki osatzen du. Horrela, Vigotskik planteatutako subjektua-bitartekaria-objektua oinarrizko triangelua bere proposamenean elkar lotutako triangelu multzoengandik (Vila eta Basseidas, 1998) ordezkatzeko du. Bertan, bideratutako ekintza mailaren pare ekintza soilik, arau sozialen arabera, pertsona eta beste lagunen arteko lan banaketaren arabera eta testuinguru komunitario batean existitzen dela "irudikatzen" du.

1. IRUDIA

Zabaldutako oinarrizko bitartekotza triangelua

Tresna bitartekariak



Pertsona
Arauak Erkidegoa Lanaren banaketa

Engeström lanetik hartua (1987)

Engeströmen eskeman, erkidegoa objektu berdina partekatzen duten pertsona guztiek osatzen dute; arauak, jarduera sisteman jardunak mugatzen dituzten arau esplizitoak dira eta lan banaketa, erkidegoko partaideen artean objektuei zuzendutako ekintzen banaketa da. Colen aburuz, jarduera sistema baten osagaiak ez daude batzuek besteetatik isolatuak baizik eta pertsonak naturarekin dituen harremanei esker, etengabe berritu eta erabiltzen dira.

Colen ideiak, Leontieven jardueraren teoriaren eta, batez ere, Zinchenko-ren (1995) teoriaren ondorio dira. Autore horrek, Vigotski eta Leontieven ideiei jarraituz, kontzientzia ulertzeko azterketa unitatea "semiotikoki bideratutako jarduna" dela formu-

latzen du. Ideia hori Wertschek (1985) ere jaso zuen eta Cole, azken batean, "testuinguruak jarduera sistemak dira" (Cole: 1999, 133. or) eta ondorioz, sistema horietan gertatzen den garapena bere elementu guztien artean finkatzen den erlazio multzoen menpekota dela pentsatzera eraman zuen.

Testuinguruaren nozio horrek garrantzi handia du hizkuntzaz ari garenean. Colek, psikologia kultural guztiaren gisa, beregain hartzen du garapena bitartekotza kulturalari esker gertatzen dela. Horrela, aurreko belaunaldietakoen jarduerak orainaldian inguruaren alderdi erabat jendetiar gisa pilakatzen dira eta, hortaz, hezkuntza jarduerak jende garapenaren ardatz bilakatzen dira. Baina aipatu jarduerak, eskola eta familia moduko egoera instituzionalean gertatzen dira, jarduera sistema gisa ulertuak izan behar dutelarik eta ez lan batetik abiatuta erkidegoaren antolakuntza arte ikaslea aurreratuz doan zirkulu zentrokide multzo gisa. Zentzu horretan, Cole bat dator Brunerrek pertsonak egun dituzten ahalbideetatik haratago joateko hezkuntzari zentzu kulturalaz hornitzearen garrantziaren ideiarekin, jarduera sistema gisa ulerturik, noski.



BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. S. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madril. Alianza.
- BRUNER, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madril. Visor.
- COLE, M. (1996). La psicología cultural. Madril. Morata, 1999.
- COLE, M. eta SCRIBNER, S. (1979). L. S. Vigostkyri hurbilpena. El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Bartzelona. Crítica.
- DEWEY, J. (1929). Impresions of Soviet Russia and the Revolutinary World. New York. New Republic.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). Learning by Expanding. Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.
- GRAHAM, L. R. (1976). Ciencia y filosofía en la Unión Soviética. Madril. Siglo XXI.
- KOZULIN, A. (1984). Psychology in Utopia. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- LEVITIN, K. (1982). One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Education. Mosku. Progress Publishers.
- LURIA, A. R. (1979). Mirando hacia atrás. Madril. Norma.
- LURIA, A. R. (1980). Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Bartzelona. Fontanella.
- RAMIREZ, J. D. (1991). Hizkera egozentrikoa aztertzeke ikuspuntu metodologiko berriak. Infancia y Aprendizaje, 53, 119-134.
- RAMIREZ, J. D. (1992). The functional differentiation of social and private speech: A dialogical approach. R. M. Diaz eta L. E. Bark (edit). Private Speech. From Social Interaction to Self-Regulation. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- RIVIERE, A. (1984). Vigotskyren psikologia: biografia labur baten proiektzio luzeari buruz. Infancia y Aprendizaje. 27-28, 7-86.
- SACRISTAN, M. (1983). Sobre Marx y marxismos. Panfletos y materiales. I. bolumena. Bartzelona. Icaria.
- SCRIBNER, S. eta COLE, M. (1981). The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- VIGOTSKY, L. S. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Bartzelona. Crítica.

- VIGOTSKY, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. J. V. Wertsche-en. The Concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk, NY. Sharpe.
- VIGOTSKI, L. S. (1985). Langage et Pensée. Paris. Editions Sociales.
- VIGOTSKY, L. S. (1991). Obras escogidas. I. bolumena. Madril. Visor.
- VILA, I. (1985). Lenguaje, pensamiento y cultura. Anuario de Psicología. 33, 17-28.
- VILA, I. (1987). Vigotski: la mediación semiótica de la ment. Vic. EUMO.
- VILA, I. (1990). Sesenta años después de la publicación de El Significado Histórico de la Crisis en Psicología de Lev S. Vigostki. Anuario de Psicología. 44 (1), 61-67.
- VILA, I. (1993). Comentarios a Juan Daniel Ramírez "Textos y diálogo en el aprendizaje lecto escritor: Nuevas perspectivas en el estudio de la alfabetización de adultos". Infancia y Aprendizaje. 61, 123-124.
- VILA, I. eta BASSEDAS, M. (1998). Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo. Anuario de Psicología. 29 (3), 89-98.
- WERTSCH, J. V. (1985). Vigotski and the Social Formation of Mind. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1991). Voices of the Mind. London. Harvester.
- ZINCHENKO, V. P. (1995). Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity. Retrospect and prospect. J. Wertsch, P. Del Río eta A. Alvares-en. Madril. Fundación Infancia y Aprendizaje.



Ikaskideen arteko eta irakasle-ikasleen arteko harremanak eskolan

Ikuspegi Vigotskiarraren bidetik



Elisa ARRIETA

EHUko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila
Bilboko Irakasle Eskola

Azken urteotan Vigotskiren itzalean ikerlan eta gogoeta interesgarriak egin dira ikasgelako harremanei buruz.

Lan horien berri emateak duen interesaz gain, Vigotskiren giltzarri teorikoak hobeto ulertzen laguntzen dutela ere iruditzen zait. Ikerlerro nahiko berria denez, ezin zaio irtenbide edo proposamen zehatzik eskatu; baina esan behar da era berean, lan horiek zer pentsatua ematen dutela, batez ere, irakaskuntzan lan egiten dugunoi, gure eguneroko heziketa praktikarako hainbat euskarri teoriko ematen baitigute. Aldi berean, lan horien bitartez, argi eta garbi ikusi izan dut, aurreko saioetan aipatu izan diren Vigotskiren ideia teoriko nagusiak nola gauzatu diren eremu zehatzetan.

Beraz, irakasle eta ikasleen arteko harremanak aztertzeke, ezinbestekoa iruditzen zait ondoko aspektu horiek komentatzea, besteak beste: ikuspegi horren arabera aztertu dena, aztertzen ari dena, ikertzeke modua, proposatzen dena eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuarekin horrek guztiak duen zerikusia.

Hori guztia hemen laburtzea ezinezkoa denez, muga bat ipini behar zaionez, aukera bat egin behar izan dut eta, lan horietatik niretzat hainbat arrazoiengatik garrantzitsuenak izan direnak hautatu ditut gaur hona ekartzeko.

Gizarte harremanak eta ikuspegi vigotskiarra

Ikuspegi vigotskiarraren arabera, harremanaz, ikasgelako harremanaz aztertu dena ulertu nahi badugu, lehenengo eta behin, beharrezkoa dugu aipatzea hainbat autorek aztertu dutena helduaren eta haurraren arteko harremanei buruz tesuinguru ez-formaletan.

Eta zergatik aztertu dituzte helduaren eta haurraren arteko harremanak? Harremanak garrantzi-



tsuak direlako?

Hori horrela dela jakin badakigu, eta hainbat ikuspegi psikologikotatik beti ikusi izan da harremanak aztertzeke premia, dagokigun ikerlerro horretatik bereziki. Horrela, garapena aztertu denean, adibidez, haurraren garapena nola doan aurrera edota haurrak nola ikasten duen ulertzeke, argi gelditu da ezin dela hori ulertu haurra bera bakarrik behatuz, edo bakarrik haurrak egiten duena aztertuz, beste ikuspegi psikologiko batzuen arabera egiten den moduan.

Esate baterako, mintzairaren garapena azterterakoan haurraren produkzioa aztertu da, hots, noiz esaten duen lehenengo hitza, noiz bigarrena.... Hori da orain dela gutxi arte egin dena.

Horrekin zer esan nahi dugu? Ikuspegi vigotskiar edo soziokulturaletik ikertzen duten autore askok esaten dutena. Hau da, ulertu nahi badugu haurrak berak bakarrik egiten duena, eta nola aurreratzen duen, ez dugula haurra bakarrik aztertu behar, haurrak egiten duena soil-soilik, baizik eta haurrarekin dagoen helduak egiten duena aztertzeke beharra dagoela era berean, hori aztertzea ezinbestekoa dela.

Aipatu dugun hori, Vigotskiren teorian behin eta berriro agertzen

zaigun ideia hori aintzat hartu denetik, eta horren arabera aztertu denetik, mintzairaren garapenari buruz ere askoz gehiago dakigu.

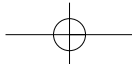
Ildo hori jarraitu duten azterketa horietan, maila zehatzera eramanez, maila orokorrean adierazten dena, hau da, giza harremanetan egiten garena, askoz hobeto ulertzen da ikerlan horiek aztertuz.

Adibidez, Vigotskiren teoriaren ardatz nagusienetakoa hau da: gizarte munduak bizitzaren hasieratik eragiten duela, eta goi mailako prozesu psikologikoak giza harremanetan sortzen direla (Vygotski; 1979, 1995); niretzat oso adierazgarria izan da ideia hori ulertzeke Kenneth Kayek eginiko ikerlana.

Horregatik, bere lan horretatik, niri, Vigotskiren ideia hori hobeto ulertzeke balio izan didana azalduko dizuet.

Autore horrek, izugarri polita eta interesgarria den lanean, helduak haurrarekiko duen zeregina azaltzen digu. Zehazki, elkarrekintza egoerak sorrarazteko gurasoek jaioberriarekin egiten dutena aztertzen du autore horrek (Kaye, 1986).

Subjektuartekotasunaren hastapenak aztertzea interesatzen zaio, hau da, nola joaten diren ama edo



aita eta jaioberria, gogamen egoera konpartituak eratzen, ezartzen eta eraikitzen. Nola pasatzen den jaioberria, ezer konpartitzen ez duen egoeratik, zerbait norbaitekin konpartitzera.

Ikerlan horretatik ondorioztatzen dena zera da: gurasoen ahalegina dela, azken finean, zerbait konpartitzera heltzeko funtsean dagoena; gogamen egoerak konpartitzeko gurasoen ahaleginak ezinbesteko mekanismoak direla, alegia. Ikerlariak azaltzen du gurasoek bai inkontzienteki, bai kontzienteki, esanahi konpartitua balego bezala jokatzeko dutela, hots, haurrak ulertuko balu bezala jokatzeko dutela.

Adibidez, haurrak ateratzen dituen era bateko edo besteko soinuk, kurrixkak, haizeak, eta besteak, gurasoek interpretatu egiten dituzte, haurrak benetan zerbait esango balu bezala hartuz. Eta horrela sartzeko gurasoek haurra komunikazio bidetik. Azken finean Kayek esaten diguna zera da, komunikazioaren aurrekaria ez dela benetako komunikazioan oinarritzen, haurrak ez baitu komunikatzeko helbururik. Hau da, ez dela beharrezkoa haurrak komunikatzeko ahaleginak egitea benetan komunikatzeko.

Gurasoek esanguratsua eta asmodunak izango balira bezala interpretatzen dituzte haurraren adierazpenak. Horrela, haurra aspaldidanik ezer jan gabe badago eta negarrez hasten bada, orduan amak edo aitak uste du edo interpretatzen du janaria eskatzen ari dela.

Lan horiek azterturik, Kayek esaten digu subjektuarekotasuna edo gogamen konpartitua lehenago gertatzen dela gurasoen buruan haurraren bano; edo bestela

esateko, gurasoak pauso bat aurretik doazela, eta hortxe kokatzen dela, hain zuzen ere, giza espeziearen garapen kognitiboaren gako.

Begira noraino diren garrantzitsuak besteak haurraren garapenerako!

Gizarte harremanak testuinguru ez-formaletan: heldua eta haurra

Hasieran aipatu dugun bezala, irakaslearen eta ikaskideen arteko harremanak aztertzerakoan, ikerlan askoren erreferentzia garbia helduaren eta haurraren arteko harremanei buruz eginiko lanak izan dira, testuinguru ez-formaletan kokaturikoak (Wood et al. 1976, 1978; Hickman, 1978; Hickman eta Wertsch, 1978; Wertsch, 1979; Wood, 1980).

Egoera formalak eta ez-formalak ezberdinak direla jakin arren, azken horiek lagungarriak dira oso irakaslearen eta ikaslearen arteko harremanak hobeto ulertzeko. Beraz, horiez arituko naiz orain.

Helduaren eta haurraren arteko harremanei buruz egin diren ikerlan eta adibide batzuk aipatuko ditut, baita nire ustez garrantzitsuak diren emaitzak ere.

Hasteko, esan beharra dago, Vigotskiren teoria mailan, gizakien arteko harremanekin guztiz lotuta agertzen den Berehalako Garapenaren Esparruaren kontzeptua ere aztertu dela ikerlan horietan. Kontzeptu horren bitartez askoz hobeto ulertzen da gizarte egoerek norbanakoen funtzionamenduan duten garrantzia (Rogoff eta Wertsch, 1984; Cole, 1984, 1985; Wertsch, 1988).

Kontzeptu hori eraginkortzeko eta zehazteko asmoz bideratu dira eginiko ikerketa asko. Beraz, ildo horretatik zuzendutako lanek hel-

burua, helduak martxan jartzen dituen laguntzak zein diren aztertzea izan da (Lacasa eta Herranz, 1989; Méndez eta Lacasa, 1995; Colomina, 1996).

Horrela, giza harremanetan helduak haurrari eskaintzen dizkion euskarriak aztertu nahi izan dira. Ildo horretan miatu dira helduak haurrari ematen dizkion laguntzak, azken horrek (umeak) ataza batean kolaboratzeko eta elkarrekin jarduteko, eta, azken batean, haurraren garapena bultzatzeko.

Hori guztia konprezio mailan ikusteko, Brunerren lanak ditugu (Bruner, 1980, 1984, 1985).

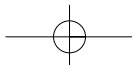
Autore hori gure artean ezaguna den aldamioren metaforaz baliatzen da, helduak, zehatz eta mehatz, nola laguntzen duen adierazteko.

Brunerrek helduak eskaintzen duen laguntza, eraikin bat egitean jartzen diren aldamiorekin parekatzen du. Eraikin hori eraikitzen den neurrian, jarritako euskarriak kentzen diren bezala, halaxe gertatuko da helduak haurrari eskaintako laguntzarekin.

Hasieran haurrak berak bakarrik egingo ez lukeena, helduak edo bera baino helduago den beste pertsonak eskaintzen dion laguntza eta euskarri egokiari esker burutu ahal izango du.

Laguntzak aldamiok bezalakoak lirateke; haurra aldamiotara igoz, bere kabuz baino urrunago heltzeko gai izango da eta bera bakarrik baino urrutirago ailegatuko da.

Metafora horren bidez, laguntzaren beharra adierazi nahi bada ere, laguntzaren izaera iragankorra dela ere adierazten digu autore horrek, eta garbi utzi nahi du laguntza ez dela betirako ematen. Haurrak laguntzarik behar ez duen heinean, heldua aldamiok kentzen joango da.



Brunerrek, beste laguntzaileekin batera, (Wood, Bruner eta Ross, 1976), helduak haurrari nola laguntzen dion argitzeko asmoz, helduak aldordioak betetzen dituen honako sei funtzio, edo laguntza mota horiek, deskribatu zituen:

- Haurraren interesa eginkizunera bideratzea.
- Arazoa konpontzeko behar diren urratsen kopurua murriztea.
- Helmugara iritsi nahi duen haurra motibatzea, bere ekintzak zuzenduz eta jarduerari eusten lagunduz.
- Haurrak egin duenaren eta soluzio idealaren arteko diferentziak nabarmentzea.
- Arazoa konpontzeak ekar litzakeen frustrazioa eta arriskua kontrolatzea.
- Burutuko den ekintzaren bertso idealizatua eskaintzea.

Hori guztia pixka bat hobeto ulertzeko, Rogoffen lanak ditugu (Rogoff, 1993). Ikerlari horrek helduaren laguntzak eta betetzen duen papera konkrezio mailan ikusteko, honako adibidea jartzen digu: heldua eta 2 urteko haurra, elkarrekin gela txukuntzen saiatzen ari dira. Aurreko bereizketa kontuan harturik, helduak haurrari laguntza ematen dio honako kasuotan:

- Batzuetan, nahiz eta haurra helduarekin lanean ari, helduak helmuga orokorra zein den zehatz eta mehatz adierazten duenean, hots "gela txukundu egingo dugu" ...
- Edota, helduak eginkizuna azpiahelmugetan mailakatzen duenean; esaterako, "arropa zikina bazterrean pilatuko dugu", "jstailuak kutxan gordeko ditugu" ...
- Halaber, helduak azpiahelmuga bakoitza gehiago finkatu edo zehaztu egiten duenean; esaterako, "ea kamioiaren pieza guztiak aurki-



tzen dituzun eta kutxa gorrian gordetzen dituzun", "ea pilota guztiak otarrean sartzen dituzun" ...

Gidatutako parte-hartze egoeretan, lanaren egituraketak aukera ematen dio haurrari eginkizunaren azpiahelmuga esanguratsuetan parte hartzeko, prozesuaren azken helburua galdu gabe. Laguntza egokiaren bitartez, haurra konturatzen joango da, egiten diren urratsak bata bestearekin lotuak daudela, azken helmuga lortzeko bideak direla. Helduak eginkizuna kontrolatzen du, azpiahelmugak ezartzen ditu, azken helmuga lortzen dela ziurtatuz. Beste batzuetan, berriz, esperientzia gehiago duen haurraren aurrean, beste modu batean jokatu du helduak, azpiahelmuga gehiagoren kontrola emango dio haurrari, edo eginkizun osoaren kontrola haurraren eskuetan utziko du. Beraz, hasiera batean eginkizunaren kontrola helduaren eskuetan egotetik, prozesua aurrera doan neurrian, haurraren eskuetara pasatzen da. Hori gerta dadin, helduak haurrari ematen dizkion laguntzak eta euskarriak benetan eraginkorrak izan behar

dute, haurraren beharrezanetara egokituak, hau da, haurraren berehalako garapenaren esparruan kokaturikoak. Horrela, azkenean, haurrak berak bakarrik egingo du hasieran berak bakarrik egiten ez zuena; edo ikasi egiten du hasieran ez zekiena.

Aipatutako autore horiez gain, beste batzuk ere saiatu dira kontrolaren eskualdaketa hori gehiago zehazten (Wood et al. 1978; Hickman eta Wertsch, 1978; Wertsch, 1979). Horrela, helduek haurrei eskaintzen dizkieten laguntzak mailakatuak daudela ere egiaztatu ondoren, mailaketa hori gehiago zehazten arituko dira.

Amen ekintzak eta berbalizazioak, hau da, egiten eta esaten dutena, sailkatu dute, jarraipen maila ezarritik. Gutxieneko laguntza eta kontrolatik, gehieneko kontrolera bost maila hauek bereizten dituzte:

Lehenengo mailan, laguntza minimoa da, eta adore eta kemena ematera mugatzen da. Ahozko laguntza oso orokorrak dira; haurrari jarraitzeko eskatzen zaio baina zer egin behar duen esan gabe.

Bigarren mailan, helduak haurren arreta eginkizunaren alde garrantzitsuenetara bideratzen du. Ahozko jarraibide zehatzen bitartez, aurrera ekiteko eman behar duen hurrengo pausorako informazioa ematen dio.

Hirugarren mailan, helduaren aldetik kontrol handiagoa dago. Irakasten duenak, hitzezko laguntzak emateaz gain, haurrari aurrera jarraitzeko behar duen materiala seinalatzen dio; materiala hautatzen lagunduko dio.

Laugarrenean, kontrola handiagoa da: erabili behar duen materiala seinalatzeko gain, antolatuta ere egiten dio. Maila horretan haurrak egiten duen bakarra eragiketa bukatzea da, helduak betetzen baititu aurreko pauso guztiak.

Azken mailan, bosgarrenean, helduak laguntza mailarik handiena eskaintzen dio. Helduak erakutsi edo azaldu egiten dio haurrari goitik-behera, egin behar duena nola egiten den.

Aldamioak ipintzeko eta aldamiok kentzeko prozesu horretan koherentzia bilatzen ahaleginduko da haurra: helduak ematen dizkion aginduak (beste baten erregulazioa) eta berak egiten duenaren arteko (auto-erregulazioa) lotura bilatzen saiatuko da.

Gizarte harremanak testuinguru formaletan: irakaslea eta ikaslea

Puntu honetara ailegatuz, interesgarria iruditzen zait beste autore batzuek (Newman, Griffin eta Cole, 1991) aldamiok buruz egiten duten beste zehaztapen bat aipatzea.

Horiek, aldamiok hitz egin beharrean, nahiago dute elkarrekiko eginkizunaren alde dinamikoa adierazteko "elkarrekiko laguntza"

hitz egitea. Horrekin azpimarratzen dute aldamiok ipintzea ezin dela norabide bakarrekotatik bezala ulertu; baizik eta irakaste-ikaste prozesua bera aldatuz doanez, eskaini behar diren laguntzak ezin izango direla alde aurretik antolatuta. Irakasleak eta ikasleak, zerbaiten inguruan, elkarrekin batera jarduten dutenean eraikitzen baita ezagutza. Hau da, haurrak edo ikasleak, paper aktiboa betetzen duenez, berak ere markatuko ditu, neurri batean, behar dituen laguntzak.

Hurrengo adibidean (nahiz eta testuinguru ez-formalean kokatua egon) nahiko argi ikus daiteke aipatu duguna.

María, 10 urteko neska, agindu dioten etxerako lana egiten ari da bere amarekin. Geometriari buruzko ariketa da, poligono baten inguruan ari dira:

María: Los polígonos...

Madre: ¿Los polígonos? A ver qué es lo que... quieres hacer... tenemos que buscar...

María: La diagonal.

Madre: La diagonal ¿de dónde? ¿de qué?

María: De un polígono.

Madre: Ah ¡vale!... y como aquí tenemos algunos polígonos, tenemos que señalarlas ¡¡¡¡tienes!!! que señalar ¡las diagonales!

María: Sí.

Madre: ¿Qué era la diagonal de un polígono? ¡¡entendiéndolo!!... A ver, que... ¡yo me he enterado un poco!

María: Los segmentos que unen... ¡dos vértices no consecutivos!

Madre: ¡Eso está muy bien dicho, María! ¡Te ha quedado fenómeno!

Ahora, ¿serías capaz de señalarla?

María: Sí.

Madre: Primero... para estar yo

segura segura...y así ya camino yo... aprendo... vamos a señalar los vértices... o sea... cada dos lados, un lado que se junta se unen en un punto...

(Lacasa et al. 1994: 88)

Ikus daitekeenez, elkarlanean ari dira eta, askotan, María da bere amari laguntzen diona, helduak ez baitaki beti problemaren/eragiketaren ebazpena zein den. Aurrera egiten duten neurrian, nahiz eta amak gai horretaz gauza handirik jakin ez, lana errazteko euskarriak eskaintzen dizkio, eginkizuna mailakaturik, lanaren aurrean alabaren arreta mantentzen ahaleginduz...

Adibidean ikus daitekeenez, amak eta alabak subjektuarterkotatuta sun maila lortua zuten, egoeraren definizioa maila batean konpartitua, neurri batean ezagutza konpartitzen zuten.

Baina ez da beti horrela gertatzen (Lomov, 1978; Rommetveit, 1979).

Zer gertatzen da haurrak edo ikasleak eta helduak edo irakasleak egoeraren definizio desberdina dutenean? Bakoitzak bere definizioa duenean? Subjektubarneko definizioak desberdinak direnean? Nola lortu egoeraren definizio konpartitua?

Galdera horiei erantzuteko, Wertschek (1988;1989) esaten duena aipatuko dut, bera izan baita gai hori aztertu eta gehien argitu duena. Autore honek egoeraren definizioaz hitz egiten digu, eta horren bitartez azaltzen du norberak egoera edota testuingurua modu batean errepresentatzen duela, eta baita bertan burutu beharreko ekintzak ere.

Beraz, ohikoa litzateke, irakasleak eta ikasleak elkarrekin burutu behar duten eginkizun baten aurrean, bakoitzak eginkizun berbera modu ezberdinean interpretatzea

edo ulertzea, bakoitzak bere definizio subjektiboa, subjektubarneko definizioa izatea, hau da, bat ez datozen definizioak.

Adibide bat: Haur Hezkuntzako irakasleei beren ikasle txikiekin buruhauskarri bat egitea proposatzen zaie. Irakaslearentzat eginkizuna argi dago, ikasleari laguntzea buruhauskarria egiten, ikasleari prozedura egokiak irakastea buruhauskarria egin ahal izateko. Irakaslearentzat berriz, egoeraren definizioa erabat desberdina da, jolasteko egoera baten aurrean ikusten du bere burua eta buruhauskarria, aurretik jarritako inolako planik kontuan hartu gabe, pilatu, bota, beste leku batean ipin daitezkeen pieza multzoa baino ez da.

Orduan, ikasleak eginkizun hori burutzen hasi behar badu, definizio konpartitu batera heldu beharko dute. Eta nola? Hirugarren definizio bati eutsiz. Definizio berri horrek, ikasleak bere hasierako definizioa aldatzea eskatuko du, maila batean edo bestean irakaslearen definizioa hurbilduz. Behin-behineko definizio hori negoziazio prozesuaren bidez lortzen da.

Aipatutako adibidean, irakasleak estrategikoki uko egiten dio bere egoeraren definizioari, momentuz bakarrik, ikaslearenera hurbiltzeko asmoz. Irakaslearenari dagokionez, negoziazioaren amaieran bere hasierako definizioa bertan behera utzi eta berria eskuratuko du, bien artean konpartitua.

Negoziazioa erabat asimetrikoa da: irakasleak badaki nora ailegatu nahi duen eta zer egin behar duen horretarako. Ikaslea, berriz, hori guztia elkarrekintzan zehar ikasten joango da.

Dena den, negoziazioaren arrakasta lotuta dago bitartekotasun semiotikoaren erabilera egokiare-

kin, hau da, hizkuntzaren bitartez, zeinu eta sinboloen bidez, laguntza egokiak erabiltzearekin. Tresna semiotiko aproposak erabili behar dira solaskide bakoitzak besteari bere egoeraren errepresentazioa eskuragarri egin ahal izateko eta berau negoziatu eta noizbehinka aldatu ahal izateko. Horrela, partaideak, elkarlanean aritzeko egoeraren definizio minimo batera heldu beharko dute.

Planteamendu horrek, jakina, norabide argi batera eramaten gaitu: irakasle eta ikasleen arteko harremanetan hizkuntzak betetzen duen papera aztertzea; eta baita mintzaira parte-hartzaileen elkarlanean testuinguru eta jokabideekin nola artikulatzen den ikertzea ere (Coll et al. 1992; Onrubia, 1992, 1993; Rochera eta Segué, 1994; Zabaleta, 1995; Zarandona, Arrieta eta Maiz, 1997; Arrieta, 1997; Maiz, 1999).

Beraz, hurrengo lerroetan ikasgelako diskurtsoaz arituko naiz, eta Vigotskiren teoriaren ildotik egin diren ikerlan batzuen emaitzak jasoko ditut; gure hezkuntza praktikarako balio digutenak, edo niri behintzat pentsarazteko balio izan didatenak.

Irakasle-ikasleen arteko harremanak eta ikasgelako diskurtsoa

Planteamendu vigotskiarretik ikasgelako hizketa ez da egitura linguistiko edo aspektu linguistikoaren arabera aztertzen, beste ikuspegi batzuetatik egiten den moduan, hizkuntzaren alde formalak neurtuz (hiztegiaren aberastasuna, egitura motak, eta abar); biazik eta edukiaren eta egituraren arabera aztertzen da. Eta horrekin zer esan nahi dugu, bada?

Diskurtsoa aztertzerakoan, garrantzitsua da ondoko bi egitura mota horiek kontuan hartzea:

gizarte egitura batetik eta egitura akademikoa bestetik.

Ikasgelako gizarte egiturak, irakasleak eta ikasleek jardueretan betetzen duten edo bete beharko luketen papera adierazten digu. Beraz, bakoitzaren betebeharrak eta eskubideak zeintzuk diren aztertu beharko lirakeke, hau da: nork egin edo esan behar duen zer-bait, zer egin edo esan behar duen bakoitzak, noiz, non, nori tokatzen zaion... eta abar. Beste alde batetik, gizarte egituraz gain, egitura akademikoa edo eduki egitura akademikoa edo eduki egitura aztertu beharra dago, hau da: eskola-edukia eta bere antolaketa modua (Coll eta Solé, 1987; Stodolsky, 1991; Vila, 1993; Coll eta Edwards, 1996; Mercer, 1997).

Bi egitura mota horiek loturik eta aldi berean gertatzen dira; eta partaideak elkarlanean aurrera egiten duten neurrian eraikitzen dira.

Horrela bada, irakasleak eduki akademikoa aurkezten duenean, aldi berean aipatzen ari da ere nola eraman behar den aurrera egin behar dena. Esan dugunez edukia edo testu akademikoa gizarte egituraren kokatuta baitago.

Beraz, eduki egitura eta gizarte egitura elkarri loturik agertzen direla argi egon arren, eginkizun bakoitzeko era ezberdinean eraikiko dira, eta ondoren erabiliko den diskurtsoa ere desberdina izango da. Esate baterako, ez da berdina banaka matematikako ariketa egitea, edo taldeka irakurritako ipuina kontatzea.

Aipatu dudana hobeto argitzeko, ikasgelako diskurtsoari buruz egin diren beste ikerlan batzuen emaitzak ditugu. Horietatik bakar batzuk aipatuko ditut, hain zuzen ere, irakaskuntzan gaudenoi pentsarazteko balio digutenak. Edo niretzat behintzat, nire praktikari buruz



zer pentsatua eman didatenak.

Ikasgelako diskurtsoa ikertu duten autore batzuek (Green, 1983; Green et al.1988; Cazden, 1981, 1990, 1991; Edwards eta Mercer, 1988), haren ezaugarriak zeintzuk diren aztertzerakoan, ikusi dute nahikoa berezia dela. Elkarrizketa normalarekin konparatuz gero, berezitasun nabariak aurkitzen dituzte. Adibide gisa:

elkarrizketa normala

- heldua: zer ordu da, Sara?
- haurra: ordu bata
- heldua: eskerrik asko

ikasgelako elkarrizketa

- irakaslea: zer ordu da, Sara?
- ikaslea: ordu bata
- irakaslea:oso ondo

Adibide honetan ikusten den moduan, irakasleak baloratu egiten du ikaslearen erantzuna. Hori, behin eta berriro egiten duen zer-bait da. Galderak behin eta berriro egiten ditu ere, nahiz eta erantzunak aurretik ezagutu. Halaber, elkarrizketaren denbora gehiena berak betetzen du: denboraren bi herenak irakasleak betetzen ditu, ikasleek berriz herena bakarrik hartzen dute.

Horren eraginez, ikasgelako hizketa tipikoak edo hizketamolde bereziak gertatzen dira. Arruntena, IRE/F edo HEE/F izenekoa, Hasiera-Erantzuna-Ebaluazioa edo Feedback-a sekuentziaz osaturiko diskurtsoa da. Ondorioz, hori da gehien aztertu dena ere. Sekuentzia horietan, irakaslea izaten da elkarrizketari hasiera ematen diona, gehienetan galdera baten bidez; ondoren ikasleen erantzuna, eta jarraian, bukatzeko, irakaslearen ebaluazioa/balorazioa edo feedbacka dugu. Hona hemen adibide

bat, Haur Hezkuntzako ikasgelan jasotakoa:

- Irakaslea: hau zer da?
- Ikaslea: sudurra
- Irakaslea: oso ondo
- Irakaslea: hau zer da?
- Ikaslea: begia
- Irakaslea: oso ondo
- Irakaslea: hau zer da?
- Ikaslea: betazala
- Irakaslea: bai, betazala da
- Irakaslea: eta hau?
- Ikaslea: ilea
- Irakaslea: hau?
- Ikaslea: hortza da
- Irakaslea: hortza da, txalo bat!

Ikasgelako hizketamolde horrek kritika asko jaso dituen arren (Edwards eta Mercer, 1988; Melero eta Fernández, 1995), noizean behin erabiltzea interesgarria gerta daiteke. Batik bat eta besteak beste, ebaluazio gisa, hau da: ikasleak dakiena ezagutzeko, erantzun okerrak zuzentzeko edo baita ikaslearen arreta eginkizunaren aspektu batean biltzeko eta mantentzeko ere (Arrieta, 1997).

Baina ikasgelako diskurtsoa ez da sekuentzia horietan bukatzen. Elkarrizketa modu berezi hori bezala, beste batzuk ere aurki ditzakegu. Ikasgelako diskurtso egiturak anitzak dira, umeen adina, edukien, irakasgaien eta eginkizunen arabera aldatzen direnak. Esate baterako, irakasgai edo gai batzuk klase magistralen bidez azaltzen badira, ez da aurreko adibidean bezala gertatuko: ia ez da galderarik egiten eta denbora osoan irakaslea da hitz egiten duena.

Horrela bada, esan dezakegu eskolan hitz egiteko modu bereziak daudela. Baina, laguntzen al dute ikasten? Ikasgelan erabiltzen ditugun diskurtso motak lagungarriak al dira irakaste-ikaste prozesuan?

Vigotskiren teorian hizkuntzari ematen zaion garrantzia kontuan harturik (Oihartzabalek eta Vilak agerian jarri duten bezala), ildo horretatik Edwardsek eta Mercerrrek (1988) ikasgelako diskurtsoa aztertu duten autore horien hausnarketa jasoko dugu. Euren ustez, baloratu behar dena horixe da: eskolan hitz egiteko ezarri diren ohiko era horiek, ea benetan bultzatzen dituzten, sorrarazten dituzten, hitz egiteko egoera hoberenak.

Hizkuntza ez da bakarrik ideiak azaltzeko eta komunikatzeko tresna edo bidea: jendeak pentsatzeko eta elkarrekin ikasteko bidea ere bada.

Eta eskolak badu aukera hori, izan ere, hainbat pertsona inplikaturik daudenez, besteen pentsamenduetan parte hartzeko aukera ezin hobe ematen digu. Elkarrizketan parte-hartuz, baikoitzak bere pentsamendua gartzeko eta pentsatzen ikasteko aukera egokia izaten du.

Horregatik, honako hau da diskurtsoa aztertu duten autore askok eskolarako egiten duten proposamena: irakaslearen azalpenetatik eztabaidetara edo gidaturiko elkarrizketetara aldatzea, elkarrizketa bultzatzea, alegia. Ondorioz, hizkuntzaren erabileraren helburua ez litzateke informazio, argibide edo erantzun zehatzak ematea izango, nolabait haurren pentsamendua bideratzea, erregulatzea eta arreta kontrolatzea baizik. Horretarako, irakasleak oinarriko errekurtsioak erabiliko ditu, hala nola: isiluneak mantendu haurrak parte hartzeko denbora izan dezan, kontrako argudioak eman, hausnarketarako gonbiteak egin, eta abar. Horrela, ikasleari sorrarazten zaizkion kontrastuen bidez, dituen eskemak berregiturako ditu eta esanahi berriak eraikitzeko aukera ere izango du.



Elkarrizketak eta eztabaidak bultzatu behar dira, baina ez irakaslearen eta ikasleen artekoak bakarrik, baizik eta ikaskideen artekoak ere bai.

Orain horretaz, ikasleen arteko harremanei buruz, arituko naiz.

Ikaskideen arteko harremanak

Azaldu dugunez, irakaskuntza-ikaskuntzaren prozesuan, irakasleak betetzen duen papera garrantzi handikoa da. Ikusi dugu, baita ere, irakaslea ez dela bitartekari lana betetzen duen bakarra. Vigotskik esaten digun bezala, beste edozein kidek ere bitartekari lana bete lezake.

Aldi berean, planteamendu horiek bertan behera uzten dute irakaslearen irudi jakin bat ere: bera dela ikasle pasiboei ezagutza elaboratuak helarazten dizkiena.

Alabaina, orain dela gutxi arte, ikasgelako ikasleen arteko harremanak ez baloratzeaz gain, ez ziren batere onartuak izaten gela barruan. Ikasgelan ikasleen arteko elkarrekintzak gaizki ikusiak ziren, ikaste prozesurako eta ikaskuntz errendimendurako kaltegarritzat ikusten baitziren. Horregatik, ahalik eta gehien murrizteko eta desa-

gertarazteko ahaleginak egiten ziren. Beraz, egoera horren aurrean, normala izan da ikaskideen arteko harremanak ez aztertzea, eta oso ikerketa gutxi egitea horretaz (Johnson, 1981 a).

Azken urteotan, berriz, Vigotskiren pentsamenduaren eraginagatik batik bat, ikaskideen arteko harremanak, bai ikaskuntzarako, bai garapen kognitiboa bultzatzeko, garrantzitsutzat ikusten dira eta, harreman horiek aztertzeo asmoz ikerlan gehiago hasi dira egiten. Baina oraindik nahiko gutxi dira egindakoak, eta gainera jasotako emaitzak ere ez dira erabatekoak.

Dena dela, esparru horretan ireki den bidea, aztertu dena eta etorkizunean gara daitezkeen ikerbideak aipatuko ditut hurrengo lerroetan.

Alde batetik, esan beharra dago, urteotan eginiko ikerlanek argi eta garbi utzi dutela ikasleen arteko harremanen garrantzia eta eragina garapenaren hainbat eta hainbat alderditan. Hala nola, zenbait gaitasunen jabeakuntzan, trebetasun sozialetan, bulkada agresiboak kontrolatzean, norbere iritziak edo ikuspegiak erlatibizatzerakoan, giza arauetiko egokitze mailan, eta sozializazio prozesuan (Johnson, 1981 b)

Baina bestalde, ikusi izan da, aipatutako alderdi horien aurrean, ikasleen arteko harremanen eragina ere ez dela beti iraunkorra izaten, giro berezi eta jakin batzuetan izan ezik. Agerian gelditu da, halaber, ikasleek, besterik gabe, beraien artean elkarrekitea ez dela nahikoa ikaskuntzan, garapenean eta sozializazio prozesuan emaitza onuragarriak jasotzeko. Beraz, ikerlan horiek, argi uzten dute garrantzitsuena ez dela elkarrekintzaren kantitatea, kalitatea baizik (Webb, 1989 a, 1989 b).

Hori dela eta, ikerlanak beste ildo batetik zuzendu dira; eta, haietako batzuk, zenbait ikaskuntz-jardueren antolaketaren arabera, ikasleen artean zer-nolako elkarrekintza mota ezartzen den aztertzerantz bideratu dira.

Hiru antolaketa mota aztertu dituzte: lankidetzaren egitura, lehiaketaren egitura eta egitura individualista.

Esan behar den lehenengo gauza da, jasotako emaitzak bat datozela. Eta argi gelditu da lankidetzaren izandako esperientziak hobekien direla beste bi egituretan (lehiaketakoan edo individualistan) jasotzen direnak baino.

Lankidetzaren aritzen direnean, ikasleen arteko harremanak errazago ezartzen dira, positiboagoak bihurtuz. Beraien artean, begikotasuna, elkarrekiko arreta, errespetua, adetasuna eta laguntasuna bultzatzen baitira. Gainera, jarrera horiek, eskola osora eta irakasleengana zabaltzen eta hedatzen dira.

Lankidetzaren egoeran edo lankidetzaren egitura batean ezarritako taldeak ikasleen interesetan, nahietan eta motibazioetan oinarritzen eta eraikitzen direnez, talde horiek zabalagoak eta malguagoak dira.

Partaideen helburuak elkarri loturik daudenean gertatzen da

lankidetzá antolaketa, eta hartan ikasle bakoitzak bere helburuak lortuko ditu besteek ere, taldeko beste kideek, beraienak lortzen dituztelako. Aldi berean, taldekide guztientzat onuragarriak dira: hau da, taldekide bakoitzak lortzen duen helburua berarentzat onuragarria izanik, beste taldekide guztientzat, elkarrekin lankidetzan aritzen direnentzat ere onuragarria izaten da.

Antolaketa mota bera hartuz, beste ikerlan batzuek egitura bakoitzaren arabera, ikasleen etekin maila aztertu nahi izan dute.

Ikerlan horien emaitzak ez dira hain garbiak. Baina, gauza bat garbi gelditu da; hots, partaideen etekina eta emankortasuna hobea dela ikaskuntz jarduera lankidetzan antolatzen bada.

Baina, aldi berean, eginiko ikerlanen emaitzen arabera, lankidetzá antolamendua besteak baino hobea dela jakiteak ez digu momentuz horren zergatia argitzen.

Eta hori horrela da, antolaketa edo egitura bakoitzaren emaitzak besterik gabe konparatzen direlako; aldiz, ez da inolako arretarik jartzen, ataza burutzen dutenean, prozesuan zehar zer gertatzen den aztertzeke. Hau da, jardueraren edo eginkizunaren inguruan, partaideek elkarrekin jarduten dutenean, bertan gertatzen diren elkarrekintzak ez dira batere kontuan hartzen, ez dira benetan aztertzen.

Beraz, arazo horri konponbideren bat emateko asmoz, gaur egun, ikasleen arteko elkarrekintza motak aztertzen hasi dira ikerlari batzuek (Damon eta Phelps, 1989). Lehiaketa egitura eta egitura indibidualista baztertuz, hiru harreman egoera nagusi bereizten dituzte ikasleen artean: Tutoretza, Kooperazioa eta Kolaborazioa.

Egoera mota bakoitzean ikasledeen arteko harreman mota ezberdina bultzatzen da, ikaskideen arteko equality-ren (parekotasuna/simetria) eta mutuality-ren (mutualitatea/elkarrekikotasuna) arabera ezartzen eta bereizten dena.

Parekotasunak, taldeko eginkizunean ikaskideek betetzen dituzten rolen artean gertatzen den berdintasun maila adierazten du.

Mutualitateak, berriz, komunikazio-eragiketa/transakzioa adierazten du. Ikaskideen arteko komunikazio trukeen lotura, sakontasuna eta bi noranzkoko maila adierazten digu.

Ondoren, autore horiek jaso dituzten egoera bakoitzeko harremanen ezaugarriak eta aukerak aipatuko ditut.

- Tutoretza harremanak

Irakasgaien trebeagoa edo adituagoa den ikasleak (ikasle tutoreak), trebetasun gutxiagoa duen beste ikasleari irakasten dio.

Ikasle tutoreak informazio gehiago du eta gaien adituagoa denez, beraien artean ezartzen den harremana asimetrikoa da; eginkizunaren aurrean bakoitzak maila ezberdinean kokaturiko papera betetzen du.

Irakaslearen eta ikaslearen arteko harreman mota agertzen da berriz ere nolabait, baina ikasle tutorearen autoritatea irakaslearena baino txikiagoa da; gaiari edo eginkizunari begira duen informazio eta gaitasuna maila ere baxuagoa izaten da.

Sortzen diren harremanak, irakasle eta ikasleen artean izaten direnak baino paretsuagoak dira.

Ikasle tutorea irakaslea baino hurbilagokoa sentitzen dutenez, komunikazio trukeak eta sortzen diren elkarriketak lagungarriak izan daitezke; jokatzeko askatasun handiagoa dutenez, ikasleek beraien iritziak, ideiak eta zalantzak

erraztasun osoz adieraziko dituzte. Aldi berean, ikasle tutorea, ez da hainbeste lotsatuko argibideak ematerakoan.

Horiek, alde positiboak izan dira, baina tutoretzak badu hain positiboa ez den beste aldea; ikasle tutoreak ez duenez irakasleak irakasteko duen besteko trebetasuna, ez hark adinako informazioa, eta ataza ere ez duenez hain ondo menperatuko, arazoak sortuko dira.

Beraz, tutoretza egoera batean, simetria maila baxua izaten da. Elkarren arteko komunikazioa, berriz, aldakorra da, ezaugarri hori ikasle tutoreak duen gaitasuna eta irakasteko trebetasunaren arabera ezartzen baita.

- Kooperazio egoera. Kooperazioan ikastea

Aurretik jarritako ekintza edo eginkizun berbera egiteko, ikasgelako ikaskideen taldea, talde txikiagotan banatzen da, bost edo sei ikasle talde bakoitzeko.

Taldekideen trebetasuna desberdina izaten da. Batzuetan rolen eta erantzukizunaren banaketa egoteak ez du esan nahi kideen arteko estatusa ezberdina denik.

Horrela bada, egoera horretan, berezitasun nabariena parekotasuna da, hau da, harremanak simetrikoak direla.

Elkarren arteko komunikazioa, berriz, aldakorra izaten da. Eztabaida bultzatzen bada, elkarrekin planifikatzen bada, rolen eta erantzukizunaren trukaketa egiten bada, eta kideen arteko lanaren sailkapena edo banaketa murrizten bada, komunikazio mailarik altuena lor liteke.

- Kolaborazio egoera. Ikasleen arteko kolaborazioa

Eginkizun edo lan bat egiteko, gutxi adituak diren ikasleak, hasie-

ratik elkarrekin aritzen dira eginkizun hori burutu arte.

Taldekieen trebetasun eta gaitasuna maila antzekoa edo berdina da, tutore harremanetan ez bezala.

Partaideak elkarrekin aritzen dira denbora guztian, hasieratik lana bukatu arte; lankidetzaren bidezko ikasketan ohikoa izaten denaren aurka.

Beraz, harreman horiek aurrekoekin alderatuz, taldekideen simetria maila handiagoa izateagatik, eta, baita, elkarrizketaren edo komunikazio trukeen maila ere oso altua izateagatik bereizten dira.

Elkarrekintza egoera bakoitzean simetria eta mutualitate mailen artean egin daitezkeen kombinazio bereziak kontuan harturik, Damon eta Phelps (1988) autoreek honako hipotesi hauek formulatzen dituzte:

Tutoretza egoera egokia litzateke lortutako trebetasun maila hobetzeko, hau da, lortua duena hobetzeko.

Ikasleen arteko kolaborazioa, kolaborazio egoera, testuinguru egokia litzateke harremanak eta trebetasunak gehiago landu behar direnean.

Kooperazio egoera, kooperazioan ikastea, bi ikaskuntzarako egokia izan daiteke, eta kasu berezi bakoitzean, zein antolaketa erabiltzen den kontuan hartu beharko da.

Horrela, ikuspegi vigotskiarren ildotik (arlotan) egin diren ikerlanak nahiko gutxi izan arren, eta ikerketa gehiago egin arte, ondorio batzuek atera genitzake. Esandakoaren haritik, ondorko ondoriozta dezakegu:

Ataza bat egiterakoan, lankidetzan aritzean ondorio onuragarriagoak izaten direla lehiaketa egituran edo egitura indibidualistan ari-tuta baino.

Beraz, argi gelditzen da, lankidetzan aritzean ikasleen ekarpenen elaborazio mailak duen garrantzia; bai taldekideen artean ezartzen diren harremanetarako, baita norberaren ikaskuntzaren prozesurako ere.

Emaitzek jakitera eman digutenez, ikasleek kooperazioan edo kolaborazioan arazo bat konpontzen dutenean edo eginkizun bat burutzen dutenean, ikasle batzuek besteengandik ikasten dute; bai estrategia berriak erabiltzen, bai aurrerapausoak ematen, nahiz eta batek besteari esplizituki irakatsi ez.

Ikasleen arteko kolaborazioan edo elkarlanean izaten diren elkarrizketa libreak, besteak beste, ikaskideen ikuspegia aldatzeko garrantzitsuak dira (Forman eta Cazden, 1985; Brown eta Palincsar, 1989).

Horrez gain, partaideen simetria maila handia denez, baldintza egokiak eta aproposenak gertatzen dira hizkuntza bere osotasunean erabiltzeko, hau da, hizkuntzak eskaintzen dituen posibilitate guztiak erabil daitezke elkarrizketa libreak; hots:

- Beste kideen hizkuntza erabiltzea nork bere ekintza eta gogamen prozesuak erregulatzeko.

- Nork bere hizkuntza erabiltzea beste ikaskideen ekintzak eta gogamen prozesuak bideratzeko.

- Eta bereziki, nork bere hizkuntza erabiltzea bere ekintzak eta gogamen prozesuak bideratzeko.

Elkarrizketa libreak beste aukera interesgarria ere eskaintzen du: irakasleak denbora faltagatik eskaini ezin duen denbora ikasleak bete dezake noiz baino noiz irakaslearen papera hartuz.

Bukatzeko horren guztiaren ondorio gisa, Vigotskiren planteamenduaren ildotik egin diren ikerlanen emaitzak azterturik ikusi izan denez, eztabaida eta elkarrizketa bultzatzea garrantzitsua da; horrela, nork bere ideiak eta pentsamenduak besteekin trukatzeko esanahi konpartituak eraikitzen dira. Azken finean irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren helburua elkarrekin esanahi konpartituak eraikitzea baita.



BIBLIOGRAFIA

ARRIETA, E. (1997). Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar -4 años-modelo D. Bilbo: UPV/EHU.

BROWN, A. L. eta Palincsar, A. (1989) Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. L. B. Resnick (bil.) *Knwing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: LEA.

BRUNER, J. S. (1980) Vygotsky: una perspectiva conceptual e histórica. *Infancia y Aprendizaje*, 10, 3-17.

BRUNER, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* [J. L. Linazaren bilduma]. Madril: Alianza.

BRUNER, J. S. (1985). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.

CAZDEN, C. B. (1981) Performance before competence: Assistance to child discourse in the zone of proximal development. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 3 (1), 5-8.

CAZDEN, C. B. (1990) El discurso en el aula. M. E. Wittrock (bil.) *La investigación en el aula*. Bartzelona: Paidós.

CAZDEN, C. B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Bartzelona: Paidós.

COLE, M. (1984) La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje*, 25, 3-17.

COLE, M. (1985) The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. J. V. Wertsch (ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLOMINA, R. (1996). Interacció social i influència educativa en el context familiar. *Doktorego tesia*, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Bartzelona.

COLL, C. eta Solé, I. (1987) La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.

COLL, C., Colomina, R., Onrubia, J. eta Rochera, M. J. (1992) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

COLL, C. eta Edwards, D. (1996) (ed.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madril: Fundación Infancia y Aprendizaje.

DAMON, W. eta Phelps, E. (1988) Strategic uses of peer learning in children's education. T. Berndt eta G. Ladd (ed.) *Children's peer relations*. New York: Wiley.

DAMON, W. eta Phelps, E. (1989) Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.

EDWARDS, D. eta Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Bartzelona: Paidós/MEC.

FORMAN, E. A. eta Cazden, C. B. (1985) Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. J. V. Wertsch (ed.) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press. *áitzulpena: Perspectivas vygotkianas: el valor cognitivo de la interacción entre iguales*. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 134-157].

GREEN, J. L. (1983) Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in education*, 10, 151-252.

GREEN, J. L., Weade, R. eta Graham, K. (1988) Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis. J. L. Green eta J. O. Harker (ed.) *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, N.J.: Ablex, 11-47.

HICKMAN, M. E. (1978) Adult regulative speech in mother-child interaction. *The quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2 (2), 26-30.

HICKMAN, M. E. eta Wertsch, J. V. (1978) Adult-child discourse in problem solving situations. *Papers from*

the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society.

JOHNSON, D. W. (1981 a) Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.

JOHNSON, D. W. (1981 b) *Social psychology*. F. M. Farley eta M. J. Gordon (ed.) *Psychology and Education. The state of the union*. Berkeley, California: McCutchan, 265-297.

KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Bartzelona: Paidós.

LACASA, P. eta Herranz, P. (1989) Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 25-47.

LACASA, P., Martín del Campo, B. eta Méndez, L. (1994) Escenarios interactivos en la relación niño-adulto. M. J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madril: Síntesis, 79-116.

LOMOV, B. F. (1978) Psychological processes and communication. *Soviet psychology*, Fall, XVII (1), 3-22.

MAIZ, I. (1999). La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la identificación de figuras geométricas. Bilbo: UPV/EHU.

MELERO, M. A. eta Fernández, P. (1995) El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. P. Fernández eta M. A. Melero (bil.) *La interacción social en contextos educativos*. Madril: Siglo XXI, 35-98.

MENDEZ, L. eta Lacasa, P. (1995) Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos. P. Fernández eta M. A. Melero (bil.) *La interacción social en contextos educativos*. Madril: Siglo XXI, 327-379.

MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Bartzelona: Paidós.

NEWMAN, D., Griffin, P. eta Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madril: Morata/MEC.

ONRUBIA, J. (1992). Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos. Doktorego tesia, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Bartzelona.

ONRUBIA, J. (1993) Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. Anuario de Psicología, 58, 83-103.

ROCHERA, M. J. eta Segués, T. (1994). Creación de ZDP en el aula: La enseñanza y aprendizaje de la numeración a través de la realización de una tarea de juego reglado. -aurkeztutako posterra-: 14. Advancek course: The social genesis of thought Piaget/Vygotsky. Universidad de Ginebra.

ROGOFF, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Bartzelona: Paidós.

ROGOFF, B. eta Wertsch, J. V. (1984) (ed.) Children's learning in the "Zone of Proximal Development". New Directions for Child Development. San Francisco: Jossey Bass.

ROMMETVEIT, R. (1979) On the architecture of intersubjectivity. R. Rommetveit eta R. M. Blakar (ed.) Studies of Language. Thought and Verbal Communication. London: Academic Press.

STODOLSKY, S. S. (1991). La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Madril: Paidós/MEC.

VILA, I. (1993) Psicología y enseñanza de la lengua. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 219-229.

VYGOTSKI, Lev S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Bartzelona: Crítica.

VYGOTSKI, Lev S. (1995). Obras escogidas III. Madril: Visor.

WEBB, N. M. (1989 a) Guest editor's preface. International Journal of Educational Research, 13, 5-7.

WEBB, N. M. (1989 b) Peer interaction and learning in small groups. International Journal of Educational Research, 13, 21-39.

WERTSCH, J. V. (1979) From

social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. Human Development, 22, 1-22.

WERTSCH, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Bartzelona: Paidós.

WERTSCH, J. V. (1989) Semiotic mechanisms in joint cognitive activity / Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta. Infancia y Aprendizaje, 47, 3-36 eta 2-22 (itzulpen gehigarria).

WOOD, D. J. (1980) Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought. D. R. Olson (ed.) The social foundations of language and thought. New York: Norton, 280-296.

WOOD, D. J., Bruner, J. S. eta Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17 (2), 89-100.

WOOD, D. J., Wood, H. A. eta Middleton, D. J. (1978) An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. International Journal of Behavioral Development, 1, 131-147.

ZABALETA, F. (1995) Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan / Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión. Madril: Santillana.

ZARANDONA, E., Arrieta, E. eta Maiz, I. (1997) Mecanismos de influencia educativa en los intercambios didácticos -profesora/alumno/a- en un aula de preescolar. Revista de Psicodidáctica, 3, 83-91.



Zer ikasten da eskolan eta eguneroko bizitzan?

Ikuspuntu vigotskiarra



Pilar LACASA
?

MIS LIBROS

“Libros, callados libros
de las estanterías,
vivos en su silencio,
ardientes en su calma,
libros, los que consuelan,
terciopelos del alma,
y que siendo tan tristes
nos hacen alegría”

(...)

¡Os amo, os amo, bocas de los
poetas idos,

que desdehas en polvo me
seguís consolando,

y que al llegar la noche estás
conmigo hablando,

junto a la dulce lámpara, con
dulzor de gemidos!

Gabriela Mistral, (Mistral, 1986
#2597) Poesías completas, 33. or.

Inork ez du ukatuko liburua eta kuadernoak hurrek eskolan erabiltzen dituzten tresna garrantzitsuenetarikoa direnik. Haatik, ez da hain erraz beraiantzat duten esanahia zein den jakitea. Bakoitzarentzat desberdina izango da, eta bai etxean eta bai eskolan irakurketarekin eduki duten esperientziak eragina izango du. Testuari hasiera eman dioten Gabriela Mistralen hitzek argi adierazten dute berarentzat liburua ia hezurrezko eta haragizko lagun bat baino zerbait gehiago zirela. Ez da komeni gehiegikerian erortzea, baina haurrak eskolan ikasten dutenean, liburuekin bera bezainbeste interesatzea gustatuko litzaidake. Olerki horren hitzek ederki islatzen dute ezagutza pertsonen eratzen duten munduko balioekin lotuta dagoela. Orduan, nola irakatsi beharko da eskoletan haurrak balioz betetako munduko partaide izan daitezen, jakinik balio in mendealdeko kulturaren lorpen kontzeptual handietara hurbilduko direla? Zein estrategia erabil daiteke eskolak transmititzen duen jakituriara hurbilaraz ditzagun? Bitarteko idatziak dituen praktika sozialak zenbateko eragina dute eguneroko bizitzan?

Benetan eskolatik kanpo balio funtzionala duen zerbait irakasten saiatzen al da eskola? Zenbateraino da kontziente hasi dugun mende honetako gizarteak ikus-entzunezko kodigoekin erlazonatutako gaitasunak idazketarekin zerikusia dutenak bezainbeste baloratzen dituela?

Galdera horiek inguruko hausnarketa egingo dugu jarraian, eta benetan konplexuak eta zailak direla ohartuko gara. Testu bi gai zentraletan banatzen da. Lehendabizi eskola ezagutzaren eta eguneroko ezagutzaren arteko erlazioak ikusiko ditugu. Harreman horiek hainbat modutara planteatu daitezkeela ikusiko dugu. Bigarrenik eskolako eta eguneroko bizitzako ikasketa egoerak hurbilarazteko erabili ditugun ikerketa estrategiak ikusiko ditugu. Hori guztia idazketa tailerreko aktibitateetan kokatu dugu, eta arreta berezia eskaini diogu ikus-entzunezko diskurtsoaren kodigoak nola jasotzen diren aztertzeari, gelatik at oso present baitaude eta gela barruan, berriz, oso urrun.

Eskolako ezagutza eta eguneroko bizitzako ezagutza

Hurrek eskolan eta eskolatik kanpo ikasten dutenaren arteko erlazioa aztertu duten lan ugari egin dira. Gu bi ikuspuntutan oinarrituko gara, biak psikologia sozio-kulturalaren barruan kokatzen direlarik. Lehenengo, Vigotskiren lan batean oinarrituko gara (Vigotski, 1986 #2209). Hor bi mundu horien erreferentzia topatzen dugu kontzeptu zientifikoekin eta egunerokoekin genesias hitz egiten duenean. Bi kontzeptuen arteko desberdintasuna aipatzea du haurraren garapena ingurune soziokulturalarekin eta instituzionalarekin estuki lotuta dagoela esaten duenean (John-Steiner, 1998 #1051). Haurrak munduaren kontzeptualizazioa ikasi behar du, eta hori ez da bat-batekoa, beste pertsonen bidez jasotzen duena baizik. Modu horretan, helduaren pentsamendu kontzeptualera hurbiltzen da poliki-poliki. Bigarrenik, Laveren antropologia lanetan oina-



rrituko gara (Lave, 1991 #1208). Posizio alternatiboa planteatzen du berak. Azkenik, "eskolako ezagutza kapsulan sartzeko" joera gainditzen saiatu diren lanak ikusiko ditugu. Ikuspuntu horiek guztiak gure tailerrean gertatu zena interpretatzeko balioko digute.

Kontzeptu zientifikoaren eraketa

Vigotskiri jarraituz, kontzeptu zientifikoak eskolan jasotzen dira sistema koherente bezala (Vigotski, 1934/87 #2206; Vigotski, 1978/1986 #2207). Kontzeptu horiek zehaztasunez definitzen dira beraien izaera sistematikoa eta hierarkikoa dela medio. Horrela, beraien antolaketa logikoa oso bistakoa da hasieratik. Ondorioz, haurrak kontzeptu horiei buruz hitz egin dezake, badaki kontzeptu horiek hor daudela eta erabil ditzakeela. Idealki definitzen baditugu, errealtateko hainbat alderdi islatzen dituzte. Alderdi horiek egiazkoak kontsideratzen zituzten zientifikoek orain dela urte batzuk, eta eskolan modu sinpleagan irakasten dira. Bestalde, hitzaren esanahi tradizionalarik jarraituz, deskontestualizatu egin daitezke. Alderantziz, eguneroko kontzeptuak haurrak bere ingurune sozialarekin eta kulturalarekin duen erlazioaren ondorio dira, ez dute zerbait koherentea osatzen bere burmuinean, ez dira modu kontzientean erabiltzen eta esperientzietan oinarritutako konnotazio aberatsak dituzte. Aldaketa kontzeptuala bietan oinarrituta egongo litzateke. Kontzeptu zientifikoak egunerokoa oinarrituko litzateke, eta hau, aldi berean, ulermen sakonago batekin aberastuko litzateke. Veer-

jaramon eginez (Veer, 1998 #2148) Vigotskiren teoriak oinarritzeko lau puntu bereganatzen ditu kontzeptu zientifikoak ari denean:

a) Eguneroko ezagutza baino haratago dagoen errealtatearen ulermena dago. Horrek erlatiboa ez den ikusmolde batera garamatza, eta beraz, zientzia izango litzateke egjara hurbiltzen dena.

b) Ikusmolde hori kontzeptu zientifikoekin adieraz daiteke. Vigotskik garrantzi handia eman zion ezagutza modu argiz definitzeari. Ezagutza horrek praktikan aplikatuz pertsonala izan behar zuen.

c) Kontzeptu horiek eskolan irakatsi behar dira irakasleen bitartez modu zuzenean. Horrek esan nahi du Vigotskik Piageten baino gutxiago defendatzen duela aurkikuntza bidezko ikasketa.

d) Kontzeptu zientifikoek hasierako beren esparrua gaintitu behar dute. Horrek arazo batera garamatza: ezagutza testuinguru batetik bestera aldatzea, hau da, hezkuntza ikasketen orokortzea bezala ezagutzen dena.

Teorikoki erraz suertatzen da haurrek kontzeptu zientifikoak eta egunerokoak uztartzeko duten beharra ulertzea. Baina gauzak ez dira hain errazak eskolan edo familian. Aipatu ditugun bi ezaguntza mota horiek haurrak inguruko mundua ulertzen saiatzen diren guztietan ez dira osatzen. Gelman-en lan batek (Gelman, 1991 #789) abiapuntu bezala balio diezaguke esandako hori baieztatzeko. Autoreek haurren eta helduen arteko interakzioa aztertu zuten, bereziki guraso eta seme-alaben artekoa. Ikertzaileek interakzio horiek erkatu zituzten zeuden ezagutzen

arabera. Ezagutza horiek eguneroko bizitzatik hurbil zeudenak baldin baziren, adibidez normalean eros edo sal daitezkeen produktuen prezioak eta pisua, pertsona helduak asko ere aktiboago agertzen ziren ezagutza eskolako zenean baino, esaterako, fisikako esperimentu baten emaitza auresan behar zenean. Emaitza horiek ikusita zer ondorizatu behar da, eskolako eta eguneroko bizitzako ezagutzen zerikusi gutxi daukatela euren artean? Ez da erraza galdera honi erantzutea, eta are gutxiago beste gai batzuk proposatzen dizkigula ikusirik.

Praktikako komunitatean ikasi

Momentu batez "ikasketa" kontzeptuan geldituko gara. Perpek-tiba soziokulturalak proposatzen duen ikusmoldea hartzen badugu, ikastea praktika sozialaren alderdi bat da. "Kokatutako ezagutza"z hitz egiten zaigu, eta ikasketa "praktikako komunitatean" parte hartzeko modu bat da. Zergatik proposatu behar dugu teoria sozial bat eta ez psikologikoa? galdetzen du Jean Vavek. Ikasketaren teoria askok ahaztu egin dute gizakia beste ezeren gainetik soziala dela, eta gizartea, kultura eta historia gure bizitzako aurrebaldintzak direla. Ikasketa indibiduen buru gaitasunera murrizten duten teoriak badaude. Teoria horiek indibiduen arteko desberdintasunak azpimarratzen dituzte, konparaketa mekanismoak jartzen dituzte, hobia eta okerragoa dena zehazteko mugak ipintzen dituzte, eta indibiduoek lortu behar duten erdua definitzen dute. Nire asmoa ideia hori puskatzea eta ikasketa



zerbait soziala eta kolektiboa bezala hartzea da. Ikasketaren teoria honek oinarritzko printzipiotzat hartzen du sozialki kokatutako praktiketako parte-hartzea. Hortik dator kokatutako ikasketa eta ezagutza hitza. Zer esan nahi duen ikusten saiaturako gara jarraian. Horretarako, ikastun kontzeptuan sakontzen da, askoz ere gertuago dagoelarik ikasketa ez formaletatik.

"Etienne Wengerrek eta nik neuk (Lave eta Wenger, 1991) garatutako argudioa zera da: edozein lekutako "komunitate praktika" desberdinetan parte-hartzean gertatzen diren aldaketan alderdi bat da ikasketa. Jendea edozein lekutan denboraldi baterako konprometitzen bada, eta egunero-egunero interdependienteak diren aktibitateak egiten baditu, ikasketa bere parte-hartze aldatzailearen zati bat da. Ezaugarri hori eskola bati zein jostun baten tailer bati komeni zaio. Ikuspegi honetatik, ez dira bereizten "ikasketa ereduak", zeren heziketa enpresak desberdinak izan arren, eratuta dauden praktika komunitateen alderdi bat da ikasketa. (Lave eta Wenger, 1991, 150)

Autore horiek hainbat komunitatetan dauden ikasketa ereduak gainbegiratu dituzte. Azterketa horien ondotik, zalantzan jartzen dute ideia bat: deskontestualizazioa ikasketaren zeinu bat dela. Ideia hori beste batekin lotzen da: ezagutza kurrikularra zerbait arrazionala dela, eguneroko bizitzarekin lotura gehiago edukiko luketen eduki moraletatik desberdina dena. Gainera, irakastea eta ikastea "intenziozko transmisioa" baino gehiago da. Autore horien aburuz, ezin da ahaztu deskontestualizazioa praktika kontestualizatueta ere gertatzen dela. Ikusmolde horretatik, ikasketaren kontzeptua ezin da bereiztu praktikaren kontzeptutik. Modu horretara, ikasten duena ez da ezagutzara soilik hurbiltzen, baizik eta praktika sozialen multzo batera eta horrekin lotzen diren ezagutza eta balioetara. Irakaskuntza eta ikaskuntza prozesu analitikoak baino zerbait gehiago dira. Beren ikasketa teoriak eredu tradizioaletan dauden hiru printzipio behintzat aldatzea suposatzen du:

- 1) eskola beste edozein hezkuntza ereduren gainetik jartzen duen balioen polaritatea ezabatzea;
- 2) ikasten eta irakasten dutenaren arteko norabide bakarreko transmisio kontzeptua gainditzea;
- 3) ikasketa sozialki ta ekintza dela onartzea.

Laburtuz, Lave eta Wengerrek (1991) zera azpimarratzen dute: pertsonok goi mailako prozesu psikikoak garatzen ditugula eta testuinguruetan burutzen ditugun aktibitateetan esanahia hartzen duten ezagutzak eraikitzen ditugula. Giza esperientzia eratzen duten harremanen izaera dialekti-

koa azpimarratzen da, betiere ezagutza buruaren, gorputzaren, aktibitatearen eta testuinguruaren bitartez eratzen dela kontuan hartuz (Lave, 1993 #1210). Eskola eta familiaren arteko zubia etxerako lanen bitartez egiten denean teoria honek zer inplikazio dituen galde dezakegu. Gure iritziz, gauza ez da eskolako ezagutzari lehenetasuna ematea buru gaitasunak errazten dituelako, baizik eta heziketa eszena bakoitzak bere berezitasunak dituela onartzea, eta beraietan hartzen den ezagutza praktika multzotik bereizte ezinezkoa dela aintzat hartzea. Eszenen arteko loturak egingo dituztenak praktika horiek izango direla esatera ausartuko ginateke.

Nola gaindi dezakegu kapsuletan sartutako eskola ezagutza?

Orain dela gutxi egindako lan batean Yrjö-ek (Engeström, 1996 #630) eskolaren eta eguneroko bizitzaren arteko banaketa aipatu du, eta horri "kapsuletan sartutako eskola ezagutza" deitu dio. Hau da, argi eta garbi onartzen du hurrek gelan ikasten dutena beti ez dela koherentea. Autoreak dioenez, kapsuletatik ateratzeko lehen urratsa ikasleek eskolako edukiak beren historiaren arabera kritikoki begiratzea da. Gainera, ikasten dutenek beraien aktibitatea kritikoki aztertzei aukera eduki behar dute. Curriculumeko edukiei begiratu behar zaie ezkatututako curriculumuma agerian jartzeko moduan. Era berean, beharrezkoa izango da testuliburueta eta beste iturritako informazioa kontrastatzea, esaterako, komunikabideetan. Kapsu-

letatik ateratzeko bigarren urratsa ikasleek beraien praktika aurrera eramateko aukera izatea da.

Aurreko ikuspegia osatuz, Davidov-ek (Davidov, 1988 #493; Davidov, 1988 #494) komentario interesgarriak gehitzen ditu eskola ezagutza kapsuletatik ateratzeko proposamenak egiten dituenen. Ikasleak bere pentsamendua abstraktuaren eta konkretuaren artean mugitu dezaten ere bultzatzen da. Irakaskuntza aurkikuntza prozesu bat bezala ulertzen da, zeinak kontzeptuen arteko erlazioak detektatzen laguntzen duen. Hausnarketa, analisia edota planifikazioa bezalako funtzio metakognitiboak lehen mailakoak dira. Estrategia horrek bi ezaugarri ditu. Lehenengoak orokorretik partikularra joatea eskatzen du. Bigarrena oinarrian genetikoak da, eta kontzeptuaren aurkikuntza sorrarazi zuten baldintzak aurkitzea eta birproduzitzea esan nahi du. Printzipio horietan oinarritutako irakaskuntzak zera eskatzen du: pertsonak kontzeptuak, irudiak, balioak eta arauak sortzeko erabilitako prozesua berraurkitzea haurrak. Azken finean, aurkikuntzaren testuinguru historikoa birsortzea da.

Proposamen horien inguruko hausnarketa egin behar dugu eskolako ezagutzaren eta eguneroko bizitzako ezagutzaren arteko lotura bideratzeko proposamenak egiten dituzten heinean. Eskola ezagutzak buru funtzioak deskontestualizatzeko eman dezakeen laguntza beharrezkoa dela onartzen baldin badugu, familiaren eta eskolaren arteko elkarlana beharrezkoa izango da. Gurasoek irakasleen jomugak eta helburuak sakontasunez ezagutu beharko dituzte. Orain

azaldu dugun ikuspegiaren osagarri diren zenbait ikerketa badaude. Berauek ezagutza zientifikoa bere horretan onartzen dute, den bezala, berehalako funtzionalitate bati lotu gabe, eta etxean ere egon daitekeela diote. Kasu horietan arazoak modu esanguratsuan sortzen dira, eta esangura hori, hein handi batean, ezagutzeak berak sortzen duen asebetzetik sortzen da. Are gehiago, familiak beti ez dira bide bereetik hurbiltzen eduki "zientifiko" horietara, bide horiek beraien artean aldatzen diren hainbat faktorek eraldatzen baitituzte. Catherine Snow eta Brenda Kurland-ek (Snow, 1996 #2008) lan interesgarri bat egiten dute amek seme-alabekin gai zientifikoen gainean izaten dituzten eztabaidetan sakonduz. Eztabaida mota horien eta eduki narratiboa duen elkarrizketaren arteko desberdintasuna aztertzen da. Autoreek zera ikertzen dute: ama eta seme-alaben arteko eztabaidak zenbateraino dituen haurra eskolako eztabaida zientifikoko, sozial eta matematikoetarako prestatzeko balio dezaketen ezaugarriak. Ikerketaren jatorrian zenbait hipotesi daude:

a) Hizketaldi luze bat eratzeko zenbait arau jakin behar dira, eta arau horiek esaera bakar bat egiteko beharrezkoak direnak baino haratago doaz.

b) Hizketaldi luze baten aurreko esperientziak irakurketa-idazketa-rekin erlazioatutako gaitasunak eta oinarriko ikasketetako lorpenak iragartzen ditu.

Ikerketan 68 neska-mutilek hartu zuten parte eta 3 urtetatik hasita egin zitzaizen jarraipena beraien garapen linguistikoa ezagutzeko. Etxean behatu zitzaizen,

amekin modu egituratuan jokatzen zutenean, eta baita eskolaurreko geletan ere. Lan honen objektua izan zen zeregina 5 urte zituztenean egin zuten, beren gaitasun linguistikokoak ezagutzeko egin zitzaizkien beste frogekin batera. Gaitasun linguistikoko horien artean bereziki irakurketa-idazketa-rekin erlazioatutakoak izan ziren (hitzen definizioa, historia baten errepikapena, hiztegiaren ezagutza, hizkiak ezagutzeko gaitasuna, marrazki baten deskribapena eta ulermen maila neurtzeko irakurketa-rekin zerikusia zuten galderak). Gainera, bazkalorduko elkarrizketak ere grabatu ziren.

Ikertzaileek amen eta seme-alaben arteko elkarrizketa aztertu zuten hainbat objekturen portaera behatzen zutenean. Horien artean iman erakargarri bat zegoen. Esaten zuten gauza bakoitza bi dimentsiotan banatzen diren bost kategorien arabera kodifikatu zen:

1. Eginkizunerako orientazioa, zuzenean objektuekin erlazioatzen zen elkarrizketa baldin bazen (adibidez, ebaluazioak edo oihuak), adierazpen horiek aktibitatea gidatzen zuten, baina diskurtsoaren edukian eragin gutxi izanez.

2. Prozesu zientifikoa, elkarrizketa objektu magnetikoei eta beren ezaugarri buruzkoa baldin bazen (magnetizazio prozesua, objektu magnetikoak, berezitasun magikoak, azaleko ezaugarriak...).

Orokorrean esanda, eta espero zen bezala, lanaren emaitzek zera erakutsi zuten: objektuei buruz azaletik hitz egitea eduki zientifikodun hizketaldi luzearekin kontrajarrita dagoela. Haurrek eta amek hizketaldi oso lotua zutela ere behatu zen, hau da, amak kate-

goria bat erabiltzen baldin bazuen, semeak edo alabak modu berean kodifikatzen zituen esaldiak. Eduki zientifikodun esaldiak zenbat eta gehiago izan, amak eta seme-alabak maizago aipatzen zituzten ipuin baten irakurketan berehala agertzen ez diren alderdiak. Hots, elkarrizketan zuzenean ipuinean present ez zeuden alderdiei egiten zitzaien erreferentzia, eta horrek interpretatzeko garaian esfortzu handiagoa eskatzen zuen. Elkarrizketa horien eta bazkaldukoen arteko korrelaziorik ez zen egin. Horrek argi uzten du ez dela erraza testuinguru zientifikotik eguneroko egoera batera pasatzea.

Era berean, gelako hormak hautsi eta neska-mutilek eskolatik inkontzienteki ekartzen dutenari aipamen eginez, Moll-ek (Moll, 1990 #1440) "ezagutza funtsak" kontzeptua erabili du. Horiek etxeko ezagutzarekin eta bizirauteko estrategiekin erlazionatzen dira, eta batez ere, ez dira independientek praktikarekiko eta sozialki banatuta daude. Ikus dezagun zer dioen Mollek:

"Gure adibidean etxeek ez dute etxearen edo autoaren konponketa-rekin, etxeko erremedioekin edo landereekin erlazionatutako ezagutza soilik konpartitzen, baizik eta hiri bizitzako ezagutza funts espezifikoen, besteak beste instituzioetarako, eskola programetarako, garraiorako eta beste zerbitzuetarako aukerarekin. Etxeko ezagutza funtsak zabalak eta ugariak dira. Oinarrizkoak dira eguneroko bizitzan eta familiak komunitateko beste pertsonekin dituen harremanetan". (Moll eta Greenberg, 1990, 323 or.).

Harreman sozialak dira ezagutza

erabiltzeko eta jasotzeko testuinguru eta motibazioa ematen dutenak. Ezagutza funts horiek aktibitateen bitartez adierazten dira, eta ez dira pertsonen jabetza edo ezaugarriak. Irakasleek familiarekin duten kontakto zuzena, bai eskolan eta bai etxean, elementu erabakiorra da ezagutza funts horietara iristeko.

Finean, orain arte azaldutako kontzeptu nagusiak (zientikoa eta egunerokoa, praktikaren komunitatea, kapsulan sartutako eskola eta ezagutza funtsak) familia eta eskolaren arteko zubia eraikitze beharra eta aukera babesten dituzte. Gure ikerketan aurrera eraman dugun tailerraren planteamendurako eta garapenerako oinarrizko babes teorikoa ematen digute kontzeptu horiek gutxiak.

Eguneroko bizitzako eta telebistako balioak

Eskolako hormak hautsi eta hainbat komunitatetan parte hartzen duten neska-mutilen arteko distantziak gutxituz, idazketako

tailer bat proposatu genuen. Horrela, normalean etxean burutzen den aktibitatea eskolan egitea gindoazen. Klasean beraiek aukeratutako programak ikusiko ziren, eta lagunekin konpartitzeko interesgarriak iruditzen zitzaizkienak. Horretarako, pertsona helduekin batera, telebistako edukiei buruz hitz egin eta idatziko zen. Beste autore batzuk ere antzeko perspektibarekin lan egin dute. Adibidez, Amelia Alvarez eta Pablo del Río aktibitateen diseinua eta heziketaren zergatiak bidera ditzaketen printzipioak planteatzen dituzte:

"Bektorei eta indarrei buruzko fisikako klase batean ikasleek zuten interes eskasa eta enaitza pobreak ikusita, Leontiev-ek ikasleek jolas garaian paperezko hegazkinekin jolasten dutela behatzen du, eta programazioa berregituratzen du: aktibitatea paperezko hegazkinak hobeto hegan egin dezaten lortzea izango da. Berehala, hegazkin hoberenak diseinatzeak ikasleak aerodinamika ikastera bultzatzen ditu,



beren helburuak lortzeko haizearen indarra eta bere bektoreak (ekintzak)... eta azkenik indarra eta bektoreekin zerikusia duten ezagutza zabala lortzen dute. Emaitzak, eta noski, ikasleen interesa, izugarri igo-tzen da programazio berriarekin (Leontiev, 1979). Aktibitateen sistema hierarkikoaren berregituraketa hau zentzuzko kriterioek sortu dute". (Alvarez eta De Río, 1996, 104. or.).

Autore horiek proposatzen dituzten aktibitateak idazketa tailer-rean planteatu genituenarekin konparatzeko modukoak dira. Gure kasuan ere helburu lorgarri bat zegoen: normalean etxean ikusten diren telebistako programei buruzko iritzia kontatzea beste neska-mutilei. Horretarako, Kordobako herri egunkariak astero argitaratzen duen "Cordobilla" haurrentzako aldizkariko orriak erabili ziren. Modu horretara, lehendabizi, haurrak telebista aktibitate sozial konpartitu bezala ikusten zuten, euren artean esanahiak, sinboloak eta ideiak elkartrukatzen zituztelako; jarraian, interes handieneko programei buruzko iritzia idazten zuen norberak kazetari profesionalek egiten zuten moduan. Horrekin audientzia dagoela ikusarazi nahi genien, hau da, norbaitentzat idazten zutela. Horrenbestez, idazketa gelako haurren eta beste haurren arteko komunikazio modu bat bilakatu zen. Beste haur horiek hasieran ezezagunak ziren, baina hastapenetik balizko irakurle moduan hartu zituzten. Azken finean, haurrak zein helduak irakurketara hurbiltzen gara gelan "maneiitzen" ari ginen kultur tresnaren inguruan hausnartzeko eta kontrolatzeko.



Telebista kritikoki ikusi

Berriro ere ideia bat azpimarratuko dugu: tailer-rean parte hartzen genuen helduontzat irakurketa-idazketarekin edo telebista ikustearekin erlazionatutako aktibitateak ez dira prozesu isolatuak, baizik eta kultur baliabide multzo bat erabiltzeko eta ustiatzeko gaitasunarekin zuzenean erlazionatuta dauden prozesuak. Zentzu horretan, ezagutza indibiduala zabaltzen duten gaitasunak direla esaten dutenekin ados gaude. Izan ere, bitarteko bati zentzua ematea ekintza sozial konkretuekin lotuta dago, eta partzialki bada ere, aho hizkuntzarekin lotzen da (Olson, 1987 #1513; Olson, 1994 #1518; Buckingham, 1993 #276). Hortaz, garrantzitsua iruditzen zaigu telebista, hizkuntza idatzira hurbiltzea bezalaxe, ez dela prozesu pasiboa ulertzea, elkarriketa ekintza baizik. Bakhtin-ek dioen bezala, "zeinu bati beste zeinu batzuk erabiliz ematen zaio erantzuna da" (Bakhtin, 1981 #83). Ildo horretatik, erantzun bakoitzak hizkuntzaren komunikazioan aktiboki parte hartzea esan

nahi du. Entzuteak eta ikusteak aurrean daukagun testua interpretatzea eskatzen du, eta testu horretan hainbat hizkuntza daude. Hizkuntza idatziaren erabilpenak bezalaxe, telebista aktiboki ulertzeak gaitasun espezifikoak eska ditzakeela aintzat hartzen badugu, erabilgarriak dira Street (Street, 1984 #2048; Street, 1998 #2399) eta Buckingham-en (1993) ekarpenak ikasitako gaitasunen kontzeptuari gagozkiolarik. Gaitasun horiek, hizkuntza konkretu baten erabilerarekin loturik, erabiltzen diren testuingurutik ezin direla atera esaten dute. Ez dira atxikitako gaitasunak, sozialki eraikitakoak baizik. Beren iritziz, esanahia ikasten den prozesuaren arabera, helburuak erabiltzen dituenaren arabera eta dauden instituzioen arabera daude. Hortaz, ez dago alfabetatze bakar bat, ugari baizik.

Azkenik, gure tailerreko heziketa praktiken marko teorikoa definitzen lagundu digun beste ideia bat aipatuko dugu. Ikerketa askok kontzientzia prozesuak lantzearen garrantzia azpimarratu dute, ahoz-

ko hizkuntza lantzearen garrantzia hizkuntza idatziarekin hasi aurretik. Bada, beste zenbait ikerketek (adibidez, Alvarez, 1997 #29) neska-mutilek telebista ikusten dutenean elkarrizketak duen garrantzia azpimarratu dute. Autoreak esaten digun bezala, sarritan "etxeko eta komunitateetako ekintza eta elkarrizketa uneak moztu egiten dira mugimenduan dagoen irudiaren erakarpengatik, eta hori eguneko ordu guztietan gertatzen da". Horregatik, oso garrantzitsua da "faktore kontestual horiek anglosaxoniarrak "critical viewing" deitzen diotenarekin indargabetzea". "Critical viewing"ek ikusmen kritikoa edukitzea esan nahi du, hau da, haurrekin batera telebista ikustea, ikusten dena komentatzea, bizitza errealekin edo beste komunikabideetako edukiekin eta hizkuntzekin erlazionatzea, telebistako edukien eta orduen murrizketa selektiboa egitea, eta garrantzitsuena, komunitateak eskaintzen dituen beste jardueren artean telebistari garrantzia eta protagonismoa kentzea" (78. or.). Laburtuz, idazketa tailleraren helburu nagusienetako bat haurrak kritikoa egitea izan da. Horrek beste gauza bat ere esan nahi du: helduen balioetatik aldentzeko eta beraienak eraikitzen joateko gai izatea.

Gelako heziketa testuinguruan narratiba erabiltzea

Gelan narratibaren erabilpena justifikatzen duten zenbait alderdi ikusiko ditugu jarraian. Lehendabizi, lan honetan narratiba hitzak zein zentzu hartzen duten zehaztuko dugu. Horretarako, genero kon-

tzeptua gertaera soziala dela onartuta, zenbait autorek eredu narratiboak pentsamenduaren prozesu espezifiktzat hartzen dituztela ikusiko dugu. Horien iritziz, pentsamendu analitikoaren heziketan gehiago kezkatuta egon beharko lukeen eskolan eredu horiek garatu egin beharko lirarteke. Ikuspegi horretatik, David Olson eta Jerome Bruner-en lanak oso esanguratsuak dira. Bigarrenik, narratibak heziketa morala laguntzeko izan dezakeen zeregin garrantzitsua aztertu duten beste ikerketa batzuk ikusiko ditugu.

Narratiba: pentsatzeko modu espezifikoak?

Narratiba kontzeptuari buruzko ikuspegiak anitzak dira, eta hori dela-eta, lan honetan hartu dugun perspektiba zein den azaltzea komenigarria da. Lehendabizi, esango dugu diskurtso narratiboa hizlariak beren bizitza erreala edo fikziozko gertaerak adierazteko erabiltzen duten bitartekoa dela. Bakhtin-i jarraituz (Bakhtin, 1986 #84), generoa fenomeno sozial bezala uler daitekeela onartzen dugu; hau da, esanahien eraikuntza konpartituko elementu bezala, eta ez testuak sailkatzeko bitarteko soil bezala. Ikerketa berriago batzuk ere ikuspegi hori hartu dute eta generoa ezagutza sozialaren formatzat hartzen dute (Campell, 1978 #293; Hicks, 1991 #994; Miller, 1994 #1428). Kontestu honetan, eta giza garapenaren prozesuekin lotuta, generoaren jabetzea testuinguru sozial anitzetan gero eta trebetasun linguistiko gehiago erabiltzeko gaitasunarekin batzen da. Horrela, gertaerak errepresentatzea ahalbidetzen duten trebetasunek haurren

interakzioek mundu sozialarekin duten harremanean dute jatorria. Deboraren lan bat (Hicks, 1991 #994) benetan interesgarria da kasu honetan. Izan ere, pertsona eta bere mundu soziala eta kultura la narratiban nola dauden present ulertzen laguntzen digu. Auto-rearen abiapuntua hau da: haur afro-amerikarrak eta euro-amerikarrak beraien kulturaren araberrako kontaketa moduetara ohituta daude, eta egoera esperimental batean testu bat berregiteko esaten zaienean, modu desberdinean egiten dute. Bi nesken idazketa aztertuz, afro-amerikarrak ebaluaziozko testuak egiten zituen, ez zen gertaeren kontaketa soilera mugatzen. Entonazioak ere garrantzi handia zuen bere narratiban. Neska euro-amerikarrak, aldiz, gertaeren ondorioei buruzko deskribapen oso zehatzak egiten zituen.

Beste ikerketa batzuk ere interesgarriak dira narratiba gelan sartzeko saiakera honetan. Ezin ditugu ahaztu kontzeptu hori pentsatzeko modu zehatzekin lotzen dituztenak. Horri heltzen dio zuzenean David Olonek (David Olson, 1990 #1514) hizketaldiaren formen eta pentsamenduaren arteko erlazioaz galdegiten duenean. Bere ustetan, egitura narratiboen formatu bat eskaintzen dute. Formatu horietan esperientziako gertaerak molda daitezke ulergarriak, oroigarriak eta elkarbanatzeko modukoak izan daitezten. Zentzu horretan, gertaerak narratiba bezala ikusteak esan nahi du istorioak kontatzen dituenak sormena eta asmatzeko gaitasuna duela. Bai ahozko zein idatzizko narratibak ezaugarri berdinak dituztela dirudi; adibidez, sarrera, garapena eta amaiera izatea,



eta batez ere, istorioan narratzailearen presentzia berezia sartzea. Olsonek behin eta berriz azpimarratzen du forma horiek erabiltzeko trebetasuna pentsamendu mota espezifikoekin erlazionatu behar dela errepresentazio ulergarriak inplikatzen dituztelako eta kontzientzia, hausnarketa eta analisi objektu bilaka daitezkeelako.

Olsoni jarraituz, ahozko eta idatzizko narratiba bereizten dituzten berezitasunei so egin diezaiekegu. Biak esperientzia interpretatzeko eta ekintzen inguruko informazioa emateko tresnak badira ere, ahozko istorioetako diskurtsoa edukietan gehiago zentratzen da forman baino. Aldiz, idatzizko narratiban forma garrantzitsuagoa da, eta ondorioz metahizkuntza berri bat erabiltzea ekartzen du. Autore honek dioenez, idazketak testuak finkatzeko balio du eta testu horiek zenbait kultur testuingurutan bederen, interpretazio, analisi, hausnarketa eta kritika objektu izatera iristen dira. Testu narratiboei egotzen zaien funtzio interpretatibo hori da David Olsonentzat garrantzi handiena duena. Bere iritziz, testu idatziak interpretatu egin behar dira eta interpretazio horiek paper garrantzitsua jokatu dute hainbat ikerketek irakurketa-idazketarekin lotutako trebetasunekin erlazionatu dituzten aldaketa kontzeptualetan. Ezin daiteke gauza bera esan ahozko tradizioko narratibaz. Hor juglarea da testua babesten, transmititzen eta interpretatzen duena.

Pentsamenduaren eta diskurtso narratiboaren arteko harremenez hitz egitean beharrezko da Brunerren lanak ere aipatzea (Bruner, 1986 #267). Autore

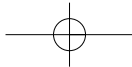
honek funtzionamendu kognitiboren bi modu aipatu ditu, eta horietako bakoitzak esperientzia antolatzeko eta errealitatea eraikitzeke eredu desberdinak eskaintzen ditu: prozesu osagarriak baino menderaezinak dira. Zehatzago esateko, Jerome Brunerrek aipatzen dituen pentsamendu forma horiek oso ezberdinak dira beren egiazta-pen printzipioetan. Eta beraz, istorio ona eta argudio ona desberdinak dira. Lehenengoaren kasuan hobe da "sinesgarritasuna" aipatzea, eta bigarrenak, berriz, sinesgarritasuna frogatzeko frogia formalak edo enpirikoak eskatzen ditu. Horregatik, kausalitatezko erlazioak modu erabat desberdinean ulertzen dira kasu batean zein bestean. Brunerrek istorioak bereizten dituzten diskurtsoen ezaugarriak ere aipatzen ditu. Istorio bateko munduak sinesgarritasuna lortzeko oinarri logikoko arauak edo kanoak eduki behar dituela dio, baina oinarri hori hautsi daitekeela dramarako oinarri bezala erabiliz. Bere iritziz, narratibako elkarrizketek irakurlearen sormena mesedetzen duten diskurtso formen baitan egon behar dute, eta testuaren gidatik esanahia bilatzen lagundu behar dute. Irakurleak bere testua propioa berridatz dezan ahalbidetu behar du diskurtsoak. Prozesu horretan oinarrikoak diruditen hiru ezaugarri daude. Lehenengoa auresuposizioa, esanahi esplizitoak baino implizituagoak direnak sortzea. Bigarrena subjektibizazioa, errealitatearen agerpena, baina ez begi orojakile batetik, baizik eta istorioko protagonisten kontzientziaren iragazkitik. Hirugarren elementua perspektiben ugaritasuna da, munduaren unibokotasuna

hedatzea ahalbidetzen du eta prima bakar baten aurpegi desberdinetan kokatzea.

Pentsamendu narratiboaren berezitasunei egindako erreferentzia labur horien ostean, ezin gara gelditu beroien heziketa inplikazioez galdetu gabe. Hiru puntutan laburtzen ausartuko gara. Lehenengo, eskolako ezagutzaren zati handi bat pentsamendu analitikoaren formekin lotu izan da tradizionalki, zeinak ikasleari bere subjektibitatearekin lotutako edozein erreferentzia gelatik at uztea eskatzen dion. Bigarrenik, eta lehenengoarekin estuki lotuta dagoena, sarritan gelan ez da esaten esplizituki egiazen inguruan kriterio bat baino gehiago dagoenik. Eta azkenik, forma narratiboak testu formatu zehatz batzuekin soilik erlazionatzen dira, literatura formei, eta ikasten edo irakasten dutenak egin ditzaketen interpretazioak albo batera utziz. D. Olson eta J. Brunerren ekarpenak kontuan hartzen baditugu, ez dago dudarik, teoriko garrantzitsuen babesa izan dugu gelako praktikak aldatu ahal izateko. Modu horretara, praktika horietan narratibaren presentzia abiapuntu bihurtuko da neska-mutilek euren interpretazio moduak sar ditzaten.

Narratiba eta moral heziketa

Orain dela gutxiko lan batean (Witherell, 1995 #2299) narratibaren eta moral heziketaren arteko balizko erlazioak aipatzen dira. Ikerketa horiei jarraiki, istorioek mundua eta pertsonaiek bertan betetzen duten lekua ezagutarazten digutela diote. Narratibak gizakien jatorri historia isla dezakeen lente



interpretatzailearen funtzioa bete dezake, eta beraien bitartez gizakien moral konplexua ulertzen lagun dezake. Autore horiek diotenari jaramon eginez horregatik erabiltzen da narratiba geletan, hots, interpretazio komunitate horien mugak gainditzea ahalbidetzen duelako. Ikus dezagun nola adierazten duten beraiek:

“Istoria on batek moral irudimena nahastu eta handitzen du, giza pentsamenduaren, sentimenduaren eta ekintzaren aukerak pizten ditu. Modu horretara, zubiak eratzen ditu denbora, leku, kultura eta sinesmen anitzen artean.” (Witherell eta beste, 1995, 40 or.).

Narratibak bestearen bizitzan enpatikoki sartzen uzten duela diote. Zentzu horretan, irakurlea, idazlea edo hizlaria barruan sarrazten du, “bidaia” bateko laguntzaile egiten du. Ikasleak idaztera edo beraien idazlanak konpartitzera gonbidatzeak interpretatzeko bide berriak irekitzen ditu, eta komunitatean esanahia duten testu konpartitu berriak sortzen ditu.

Winston-ek ere moral heziketan dagoen balizko drama aipatzen du berriki egindako lan batean (Winston, 1998 #2298). Berak “drama prozesua” erabiltzen du heziketa bitarteko bat deskribatzeko, bat-bateko drama, alaegia. Drama hori estuki lotuta dago produktua harrera baino sormena garrantzitsuagoa den heziketa esperientziekin. Irakaskuntza-ikaskuntzako tresna horien ezaugarriak hauetan laburbil daitezke:

1. banatuta dauden antzeppen unitateak dira, euren artean organikoki konektatzen direlarik;
2. gaiaren inguruko miaketa inplikatzeko dute, ez dira isolatuta-

ko edo zoriaren arabera antolatutako elementu multzoa, eta idazlearen gidoiarekiko independenteak dira;

3. partaideen aldatetengatik kezkatzen dira;

4. bat-batekotasunarekin erlazionatutako aktibitateak dira;

5. ondorioak ez daude zehaztuta, prozesuan bertan ezagutzen dira;

6. ekintzaren bitartez egindako eskema inplikatzeko dute;

7. liderrak aktiboki egiten du lana drama barruan zein kanpoan.

Laburtuz, gure klaseak programatzerakoan gertutik jarraitzen diegun autore horiei eta gainontzekoei interesatzen zaiena zera da: dramak neska-mutilak beren pentsamendu, sentimendu eta irudikapenen moral prozesuetan nola konprometitzen dituen argitzea. Ez da hain garrantzitsua irakasleak haurren jarrerak zenbat aldatu diren edo pertsona hobeak bilakatu diren neurtzea. Bizitza morala uler dezaten bultzatzen zaie, beren moral epaiak kontestualizatzeko marko bat eta pentsamendu sortzailea eusteko egitura bat ematea da helburua.

Balioak hezkuntzan eta idazketa tailerra

Helduak eta telebista

Orain zera argitzea interesatzen zaigu: telebistako edukiek, eta batez ere formatu desberdinen bidez literatura genero dramatikotara hurbilarazten gaituztenek, nola nahasten dituzten haurrak eta familiak pentsamenduaren, sentimenduen eta irudikapenaren moral prozesuetan. Horretaz arduratuko gara jarraian, eta horretarako beste ama batek eta bi haurrek telebista-

ko programen inguruan zer iritzi duten behatuko dugu. Lehenengo eta behin, ikusi dugunaren arabera familietan helduek haurrei ez diete ordu edo eduki mugarik jartzen telebista ikusteko. Bigarrenik, helduek batzuetan mugak jartzeko beharra sentitzen dutela ikusi dugu, eta behar hori hausnarketa moral baten premiari lotua egoten da. Amaren iritziak aztertuz hasiko gara.

34: **Elkarrizketatzailea:** (...) Orduan, ez dakit, hasteko, zure haurrak eskolatik etxera etortzen denean zer egiten duen kontatzen has zaitzake.

35: **Ama:** Lehenengo gauza, telebista ikustea izan da; erlaxatu, bere zapatak kendu, gustura jartzen da... eta telebista pizten du.

36: **Elk.:** Bai?

37: **Ama:** Hori da egiten duen lehenengo gauza.

38: **Elk.:** Eta denbora asko egoten al da?

39: **Ama:** Jaiki eta egiten duen lehenengo gauza da.

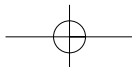
40: **Elk.:** Goizean?

41: **Ama:** Bai, lehenengo gauza. Eta gero eguerdian gauza bera.

Badirudi telebistak leku garrantzitsua betetzen duela haurren denbora librean. Etxean dagoen edozein momentutan telebista ikustea da zeregin nagusia. Amak haurrari gehien gustatzen zaizkion programak ere aipatzen ditu, nahiz eta bere oso ados ez egon.

42: **Elk.:** Eta zuk ba al dakizu zer programa ikusten dituen?

43: **Ama:** Ba bai, goizetan... “Goku” asko gustatzen zaio, baina debekatu egin nion. Izan ere, gainditu egiten da eta... indarkeriaz josia dago. Ez zait gustatzen.



44: Elk.: Zuk ikusi al duzu inoiz?

45: Ama: Bai, beno ez naiz inoiz ikustera eseri, baina gutxi gorabehera... piztuta dagoenez, bada... ikusi egiten duzu.

Amen iritziekin zaila suertatzen da ikusten ez badute bortitza iruditzen zaielako soilik ez zaiela gustatzen ulertzea. Hemen present daude moral balioei buruzko este-reotipoak eta ideia sozialak. Ikus ditzagun bere iritzia zehatzago:

46: Elk.: Eta zuk badakizu bortitza dela ikusi duzunarengatik, ezta?

47: Ama: Bortitza... nik zer dakit ba! Deabrua eta dena itxura horretan... ez zait gustatzen berak bortizkeria hori ikustea, karate itxura horrekin... hori ikusten badut, telebista itzaltzen diot.

48: Elk.: Eta zer esaten du berak?

49: Ama: Haurrentzako bizidunak ikustea gustatzen zait, baina beno, goizeko tartetxo horretan ikus dezala, gosaltzen dagoen bitartean...

Bere hitzei erreparatzen badiegu, amak bortitza dela dio, baina zaila suertatzen zaio zergatia zehaztea. Elkarrizketatzaileari ez dio erantzun, gainera. Haurrak goizetan pixka bat ikusten duela kontatzen digu, eta berak nahiago duela bere semeak marrazki bizidunak ikustea. Baina ez daki oso ondo zergatik defini daitekeen filma bortitza bezala. Eszena bana-ka batzuk ikusiko zituela esatera ausartzen gara, baina seguraski ez atal osoak. Elkarrizketatzaileak berriz galdetzen dionean, haurren artean oso ezaguna den "Goku"ren edukia telenobelarekin konparatzen du, berak ikusten duenarekin,

ziurrenik.

50: Elk.: Goizez ikusten al du?

51: Ama: Bai, zortziak eta erdie-tan... Izan ere, hainbeste aldiz errepikatzen dute...

52: Elk.: Ah, errepikatu egiten al dute?

53: Ama: Eta, nik hasieran utzi egiten nion. Zeren, haurrentzako zenaren kutsu gehiago zuen, baina gero telenobelaren antzekoa bihurtu zen.

54: Elk.: Ah, bai?

55: Ama: Semea ezkondu egin dela, ez dakit zer, badakit zer... horrela.

56: Elk.: Zuk asko jarraitzen duzu, orduan?

57: Ama: Bai zera, nik nola jarraituko dut! Nik... entzun egiten dut eta txikiek...

Badirudi amak telebistaz dituen iritziek justifikatzen zaila den balioen mundua islatzen dutela. Zenbait autorek gai hau sakondu dute familiaren eta eskolaren arteko zubiak eraiki nahian. Lehen esan dugu Moll eta Greeberg-ek (1990) familiaren egunerokotasunean ezkutatzen den sinesmen eta balioen unibertso hori aipatzen dutela. Horrek bere horretan jarraitzeko behar dituen aktibitate eta baliabideak "ezagutzaren funtsa" bezala definitu dituzte. Elkarbanatutako ezagutza horiek oso zabalak eta anitzak dira eta eguneroko edozein ekintzari egin diezaiekete erreferentzia. Horietako bat haurrek telebistarekin dituzten harremanak izan daitezke. Horrela, familian gertatzen diren ekintza horietan "ezagutzaren funts" horiek ikasi, antolatu eta igorri egiten dira. Familiaren historiari banatu ezin daitezkeen funts horietatik askoz

errazago ulertzen dira helduek, komunitateko kide dituenak bezala, erabiltzen dituzten estrategiak haurrak bertan sartzeko. Iraskuntza inplizitua zein esplizitua orientatzen duten helburuak ere hobeto ulertzen dira funts horietatik. Baina zein dira ikaskuntza egoera horien berezitasunak? Dударik gabe, harreman sozialak direla ezagutza handitzeko eta jasotzeko motiboa tea testuingurua sortzen dutenak. Oinarrizkoena da "ezagutzaren funts" horiek gertaeretan edo ekintzetan adierazten direla, eta "funts" horiek ez direla familiarako kideen jabetze edo ezaugarriak, baizik eta aktibitatean dauden pertsonen ezaugarriak. Bere ustez, "eskolan antzeko eta egiazko ekintzak sortuz ezagutzaren funts horietara hel gaitzke, eta irakaskuntza akademikoan duen eragina azter dezakegu".

Neska-mutilak telebista aurrean

Ikus dezagun orain neska-mutilen iritzia helduen iritzietatik zein urrun dauden. Elkarrizketatzaileak amari egindako galdera bera egin dio: zer egiten duen normalean eskolatik etxera etortzen denean.

58: Elk.: Orduan, kontaidazu zer egiten duzun etxera iristen zarenean.

59: David: Hasieran, denbora pixka batean etxerako lanak egiten ditut, eta bukatzen ditudanean nahi dudana egiten dut.

Ikusten dugunez, haurra libre sentitzen da nahi duena egiteko, eta badirudi helduek ez dutela muga definiturik jarri egin dezakeena eta egin ezin dezakeena zehazteko, behintzat telebista ikusteari

dagokionez.

85: Elk.: Eta telebista ikusi, David?

86: David: Bai, asko.

87: Elk.: Bai? Eta zer ikusten duzu? Zenbat ordu ikusten duzu egunean gutxi gorabehera?

88: David: Psss, bi edo hiru ordu.

89: Elk.: Bi edo hiru. Eta zer ikusten duzu ordu horietan?

90: David: Ez dakit, nik telebista pizten dut eta agertzen dena.

Davidek telebistan agertzen den edozer gauza ikusten du eta egunero bi edo hiru ordu ikusten ditu. Erantzun hori oso sarri agertu zen gelako haurren artean. Beste haurrak ideia gehiago zehazten joan ziren. Ikus dezagun zer dioen Jesusek, lagunetako batek. Oheratu arte ikusten omen du telebista, eta asteburuetan gehiago, goiz jaiki beharrik izaten ez duelako.

98: Elk.: Zer ordutan oheratzen zara gutxi gorabehera? Amak ordurik jartzen al dizu?

99: Jesus: Bai, hamar eta erdiak inguruan.

100: Elk.: Hamar eta erdietan, ondo dago.

101: Jesus: Eta larunbatetan eta ostiraletan ordu bietan edo hiruretan oheratzen naiz, eskolara joan beharrik ez dudanez!

102: Elk.: Aizu, eta zure amak esaten al dizu telebista asko ikusten duzula edo gehiago ezin duzula ikusi?

103: Jesus: Ez, ez!

Haurrak dioenez, amak ez dio inoiz esaten telebista asko edo gutxi ikusten duen. Sortzen diren eztabaida bakarrak haurrak programa bat eta amak beste bat ikusi

nahi dutelako izaten dira, hau da, aletasunak berdinak ez direnean. Etxean bi telebista aparailu daudelako konpontzen da borroka.

104: Elk.: Ez dizu ezer esaten, ezta? Eta, zuk nahi duzun guztia ikusten uzten al dizu ala gauzak kentzen dizkizu?

105: Jesus: Ez, gauzak kentzen dizkit. Behin berak "De tarde en tarde" programa ikusi nahi zuen eta nik mundialetako inaugurazioa. Orduan telebista kendu zidan. Baina etxean bi telebista dauzkagunez, ni bestera joan nintzen. Gero berak oheratu egin nahi zuen eta bestea ere kendu egin zidan. Beste egun batean telenobela jarri zuen eta beste telebistara joan behar izan nuen.

106: Elk.: Baina berak beste zerbait ikusi nahi zuelako, ez zuk ikusterik nahi ez zuelako, ezta? Normalean ez zaio axola zuk zerbait ikustea, ezta?

107: Jesus: Ez.

Azkenean, Jesusek esaten digu bakarrik edo lagunduta ikusten duela telebista, baina nahiago duela lagunduta, batez ere bere lagunare-

kin. Badirudi, beraz, leku gutxi gelditzen dela familiarentzat.

114: Elk.: Aizu, eta telebista ikusten duzunean, bakarrik ala norbaitekin egoten zara?

115: Jesus: Norbaitekin, eta batzuetan bakarrik.

116: Elk.: Eta zer duzu nahiago, bakarrik ala lagunduta ikustea?

117: Jesus: Lagunduta, horrela barre gehiago egiten dudalako.

118: Elk.: Eta, norekin ikusten duzu lagunduta zaudenean?

119: Jesus: Manolín izena duen nire lagun onenarekin.

120: Elk.: Ah, Manolinekin, baina ez da hemengo.

121: Jesus: Ez.

Finean, hurrek eta helduek ez dute modu berean ulertzen zer ikas daitekeen telebistan. Helduak nolabait errudun sentitzen dira hurrek ordu asko pasatzen dutelako pantaila aurrean. Aldiz, hurrek hori oso normaltzat jotzen dute, beren eguneroko bizitzako gauza bat bezala. Irakasle eta ikerlari bezala gure helburua telebista ikaskuntzarako tresna bihur dadin laguntzea da, bai eskolan eta bai



familian. Are gehiago, informazio iturri garrantzitsua bezala har dadila liburua bezalaxe. Baina horretarako haurrak eta helduak ikusentzunezko hizkuntzetan alfabetatutako pertsonak izan daitezen lagundu beharko du eskolak.

Balioak hezkuntzan: "Sister, sister" eta "Amesgaiztoak"

Abiapuntu teorikorako balio izan diguten lanei buruzko aipamena egin ondoren, gelan gertatutakoa behatuko dugu orain. Hasteko, garrantzitsua da aipatzea, ikuspegi metodologiko batetik eta eskolan gertatzen zena ikertzeko helburuarekin, perspektiba etnografikoa hartu genuela. Jakina denez, horrek esan nahi du ikertzaileek ez dutela errealitatea eraldatzen aurretik definitutako aldagaien arteko erlazioak aztertzeko. Aitzitik, gertaerak eguneroko testuinguruan agertzen diren bezalaxe aztertzen dituzte. Aurretik lan ugari egin dira horren inguruan. Winston-ena (1998) da aipagarriena, aurretik erreferentzia egin dioguna, hain zuzen ere. Moral heziketa prozesua ikertzen du dramaren bitartez Clifford Geertz (1988) antropologoaren ekarpeni gertutik jarraiki. Honek esanahiaiez gainezka dauden kultur sareetan gertatzen diren ekintzen eta portaeren esanahia deskribatu eta azaldu nahi zuen. Ikusmolde horretatik, gure lanean present egon diren lan eremuko bi ezaugarri hartu behar dira aintzat:

1) Irekiera. Horrek esan nahi du ikerketa zuzendu daitekeen bidean ez dagoela mugarik bere helburuei eta ekintza erduei dagokienean; ikertzea probatzea baino garrantzi-

tsuagoa da eta datuak progresiboki aztertu arte ez dugu jakingo zein izango den ikerketaren aztergai zehatza.

2) Irakasleen lan baldintzen ahalik eta antzekoenetan lan egin behar da, gelako errealitateak inoiz ere ahaztu gabe.

Testuinguru horretan, gure ikerketa egoeren azterketa bat da, zeinak praktikaren bitartez egin nahi dion bere ekarpena teorien belaualdiari. Ez da gure asmoa aurretik definitutako hipotesiak egiaztatzea.

Winston-i jarraituz, gure lan eremuan bost urrats nabarmenduko ditugu:

a) Narratibaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak ikertzeko gela aukeratu. Gure kasuan irakasleak ikerketan parte-hartzeko prestutasuna aldagai erabakiorra izan zen.

b) Ikertzaileak gelan egotea behatzaile parte-hartzaile bezala.

c) Lan egiteko erabiltzen ditugun datuak saioen planifikazioetan, soinu eta irudien grabaketan, haurren idazlan eta marrazkietan eta eskolako dokumentazio garrantzi-

tsuren batean oinarrituta daude.

d) Datuen analisiari dagokionez, oso azpimarratzekoa da horrelako lan batean arazorik oinarritzkoena desberdintasunak mantentzea dela. Gure kasuan, Edwards-en (Edwards, 1996 #610) diskurtsoaren psikologiako zenbait ekarpenekin osatu dug.

e) Azkenik, emaitzen aurkezpena. Gure lanean adibideak sartu ditugu parte-hartzaileek egiten dituzten ekintzei ematen dieten esanahia hobeto zehazten dutelako.

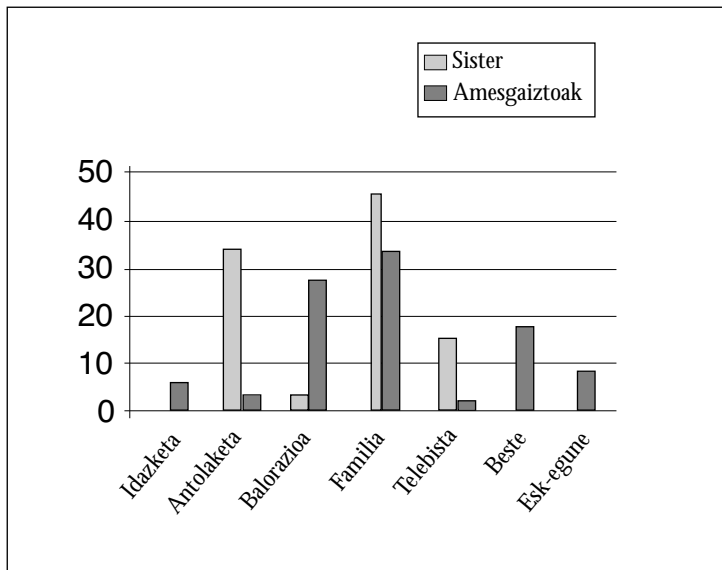
Zer gertatu zen klasean eta nola hurbildu ginen hartara?

Eguneroko ezagutza gelan sartzerakoan bi saioen artean sortu ziren desberdintasunak aipatzeak merezi du. Datuak oso argigarriak dira eta irakaslearen intentzioak ulertzea ahalbidetzen dute. Guk geronek, hori aurretik ikusi genuen gelako behatzaile parte-hartzaile aritu ostean. Ikus dezagun zer dioten 1. taulan eta 1. irudian agertzen diren datuek.



	Idazketa	Antolaketa	Balorazioa	Familia	Telebista	Beste	Esk-egune	Guztira
Sister	0	12616	1148	16999	5997	0	0	36760
Amesgaiztoak	546	304	2520	3055	215	1621	677	8938

	Idazketa	Antolaketa	Balorazioa	Familia	Telebista	Beste	Esk-egune	Guztira
Sister	0	34	3	46	16	0	0	100
Amesgaiztoak	6	3	28	34	2	18	8	100



Lehenengo eta behin, bi saioetan "familia"ri egiten zaizkion aipamenak maiztasun handikoak dira ("Sister" %46, "Amesgaiztoak" %34). Aipatu behar da gertaera hori modu desberdinean suertatu zela, eta horregatik agertzen da halako desberdintasuna "balorazioan" ("Sister" %3, "Amesgaiztoak" %28). Datu hori oso interesgarria da, eta hori azaldu nahi dugu jarraian prozesua nola burutu zen ikusten lagunduko duten adibideen bidez. "Sister, sister" saioan familia anitz daudenaren inguruko eztabaida piztu zen. Gaia oso garrantzitsua da irakaslearentzat gelako neska bat harrera etxe bate-

an bizi delako, eta hezitzaileak neska horrek lagunuen aurrean bere egoera onar dezan nahi du. Beste neska-mutil batzuk ere ez dute ohiko familia tradizionalik. Bestalde, "Amesgaiztoak"en haurrek beldurrezko pelikula baten aurreko erreakzioak adierazten dituzte. Eztabaida telebistako errealitatea eta fikzioaren artean gartzten da, eta nola den posible horri aurre egitea. Era berean, interesgarria da "Sister"en "antolaketak" duen presentzia, "Amesgaiztoak"en ia ez delarik agertzen ("Sister" %34, "Amesgaiztoak" %3). Azpimarratzekoa da kasu horretan "antolaketa" familia tradi-

zionaleko edo ez tradizionaleko kideen rolekin eta arauekin erlazionatzen dela.

Telebistari buruz idazten: testu idatziaren funtzioa "Sister, sister"en

Jarraian atxikitzen dugun elkarrizketa hasi zenean klasearen denbora erdia baino gehiago igaro zen. Andereñoak neska bati bere familia desberdina dela "kontatzen" laguntzen dio. Pertsona heldua kontzientez zen neska horrentzat gertaera hori bere lagunuen aurrean kontatzea garrantzi handikoa zela. Gainera, elkarrizketa hori oso lagungarria izan zen neskek bere familiari buruzko testu idatzia planifika eta idatz zezan.

367: Andereñoa: Txss, orain Rocíok hitz egingo du eta entzun egingo dugu. Rocíok bera bizi den familia beste era batekoa dela kontatuko digu. Ez al da hala? Zeren zuek familia bat osatzen duzue. Nor egoten da egunero zure etxean?

368: Rocío: Nire ama (...).

369: Andereñoa: Ez, hemengo zure etxean, Kordobakoan. Zeren familia horrekin egoten zara, hori da zure familia astean zehar.



370: Rocío: Petri, melliak, Rosa, Fina, ni eta (...).

371: Andereñoa: Baina, esplikatu nor den Petri.

372: Rocío: Petri zaintzen nauena da.

373: Pilar: Noski, ikusiko duzu, ikusiko duzu (aldi berean haur batzuei isilean solasten entzuten zaie).

374: Andereñoa: Noski.

Orain arte neskak egoera deskribatzeko zailtasunak ditu, agian esanahiez konpartitutako kontesturik ez dagoelako. Rocío bi ingurune oso desberdinetan bizi da: bata asteen zehar bizi den familia, eta bestea familia biologikoa, asteburu batzuk honekin pasatzen dituelarik. Beharrezkoa izango da ikerlari batek antzeko egoera bat publikoki onartzea neska adierazteko gai izan dadin. Baina ez bera bakarrik, baita beste neska-mutilak ere.

375: Pilar: Ikusiko duzu, ikusiko duzu, Rocío kontatuko digu. Rocío bi etxe dauzka, nik bezala. Baietz (zalaparta). Bat asterako eta bestea asteburuetarako.

376: Mutila: Eta nik, Pilar, Pilar, nik ere bai (zalaparta). Nik ere bi etxe dauzkat (zalaparta).

377: Neska (uste dut Manoli dela): Rocío dagoeneko ez al da josten zure Posadas herrira?

378: Mutila (taldeko mutil batek erantzuten dio): Bai.

Neska eta andereñoa amaren papera zehazten doaz, neskak pertsona helduaren laguntza behar du. Andereñoaren azalpen batzuk beharrezkoak dira. Neska-mutil guztiek moztu gabe aditzen dute.

379: Andereñoa: Rocío, kontatu al diezu nor den Petri?

380: Pilar: Baaai.

381: Rocío: Zaintzen nauena (...).

382: Andereñoa: Petri emakume bat da, ezta? Haurrik ez duenez eta familia bat eduki nahi duenez. Baietz Rocío?

383: Pilar: Noski.

384: Andereñoa: (...) Beren gurasoek zaindu ezin dituzten haurrak zaintzeaz arduratzen da, eta orduan, haur horiek guztiek Petriekin batera famili bat osatzen dute.

385: Pilar: Noski.

386: Andereñoa: (...) eta asteen zehar elkarrekin bizi dira. Beraz, beste familia mota bat ezagutu duzue, garrantzi berdina duena, zeren bera han bizi da aste osoan. David, pasatzen ari zara Esperanzarekin! Eta asteburu iristen denean bere gurasoekin joaten da. Eta Petrik, adibidez, zein arau jarri dizkizue zuei etxean?

Momentu horretatik aurrera Rocío seguruago sentitzen da, eta bere familiak dituen arauak azaltzeko gai izango da. Pertsona bakoitzak zeregin batzuk ditu eta neska horretaz harro sentitzen da. Hori izango da egunkariko orrirako idatziko duena eta 2. irudian sartu duguna.

387: Rocío: Bada, bakoitzak zerbait egien du pisuan. Rosak egongela garbitzen du eta bazkalondoren platerak garbitzen ditu. Gauean nik nire logela txukuntzen dut eta askaria egiten dut. Nire amaiak gosaria egiten du eta bere logela garbitzen du. Eta bakoitzak bere ohea egiten du. Melliek bainu gela garbitzen dute, biak, bi baitauzkagu. Eta Finak gainontzeko guztia egiten du.

Hola, te voy hablar de la serie que se llama Sintas / Sintan. Eran dos gemelas que se llaman Talía y Tamera. La madre se llama Lisa y el padre Ray. En esa casa hay norman comida mia y te las voy a contar. En mi casa hay muchos niños y niñas que se llaman / Rosa, Tono, Manolo / Fina, mi hermano David y Rocío que soy yo. Rosa hace el salon y frigea los platos al mediodía y por la noche. Tono hace el cuarto de baño y su cuarto. Fina hace lo que le da la gana porque es mas mayor que nosotros. Yo hago mi cuarto, la mesa y la merienda. Todas las norman estas son de mi casa. Ahora voy a contar las norman de la tele. por la tarde no vemos la televisión, porque tenemos que hacer los deberes de clase. Algunas veces grabamos programas para cuando terminamos.

Rocíoaren testuaren eta ahozko deskribapenaren arteko korrespondentzia oso argia da. Zalantzarik gabe ahozko adierazpenak idazketa erraztu zion. Neska honi telebistak klasean bere familia nolakoa zen eta nola antolatua zegoen kontatzeko aukera eman zion. Bakoitzak bere zergina edukitzeaz harro zegoen.

“Amesgaiztoak”: emozioen presentzia

Kasu honetan eztabaida mutil batek idatzi duen testua irakurri ondoren hasten da. Pelikulari buruzko komentarioak idatzi eta irakurri zituen. Programa kontestualizatzen zen, emisio ordua eta katea aipatuz. Gainera, eta hau da interesgarriena, haurrak filma zergatik iruditzen zaion “beldurgarria” komentatzen du. Benetan interesatzen zaiguna zera da: haurrak ikasketa kognitiboaren terminoetan esplikatu ezin diren alderdiak azpimarratzen dituela. Bestalde, andereñoa fikzioaren eta errealitatearen artean desberdintasunak jartzen saiatzen da, bere proposamena argudio logikoetan

babestuz.

Gure ikuspuntutik hurrengo transkripzioak zera erakusten du: emozioek, kasu honetan beldurrak, ekintzako dimentsio fisikoak baino zerbait gehiago diruditela. Emozioen teoria kognitibo batekin ados baldin bagaude (Shweder & LeVine, 1984) prozesu konposatuak kontsidera ditzakegu, behintzat beren oinarriko egiturari dagokionean, kontzeptuak, pertzepzioak, epaiak eta sinesmenak barneratuz. Are gehiago, kontestu soziokulturalaren arabera ere azal daitezke, adibidez gelan. Zentzu horretan, emozioak fenomeno publikoak dira, hizkuntza eta eza-gutza bezala.

117: Jose (ozenki irakurtzen du): “Amezgaiztoak telebistan botatzen duten serie bat da, beldurrezkoa da, eta larunbatetan soilik botatzen dute, hamabiak eta berrogeietan...”.

118: Andereñoa: Itxaron! Norbaitek zerbait komentatu nahi badu (zalaparta gelan). Zer pentsatzen duzue? (Iskanbila).

119: Begoña: Benetan beldurgarria dela, beldur asko ematen du (iskanbila handia, barreak...).

Orain arte mutikoa eta andereñoa maila kontzeptualean mugitu dira. Begoñak “beldurgarria” bezala (119. enuntziatuan) zer ulertzen duen ere azaltzen da. Baina berehala aurretik esandakoarekin kontrajartzen da (123. esaera). Filma gustatzen zaio, baina ikusi ondoren ezin duela lorik egin aitortzen du. Emozioa eta ezagutza elkarren artean nahasten hasten dira.

120: David B.: Zuri beldurra ematen dizu...

121: Andereñoa: Baina, gusta-

tzen zaizu?

122: David B.: ... besteei eeezz...

123: Begoña: Beno... niri gustatzen zait, baina gero ezin izaten dut lorik egin (iskanbila handia eta barreak).

Haur eta helduek argudio desberdinak eusten dituzte, eta are gehiago, kontrako norabidekoak. Agian haurrak, telebistaren aurrean daudenean, ez dira hainbeste arduratzen fikzioaren edo errealitatearen aurrean dauden pentsatzeaz. Hori beranduago gertatuko da, pelikulara kritikoki hurbiltzen direnean.

124: Andereñoa: Unetxo bat, zergatik ez duzu lorik egiten? Egia dela uste duzu ala...

125: Begoña: Errealitatea dela pentsatzen dudalako eta ez dut lorik egiten (barreak eta zalaparta).

126: Andereñoa: Adi!

127: Begoña: Aizu, baina telebistan agertzen den guztia egiazkoa al da?

128: Neska-mutilak batera: Eeeeezz!!! Eeeeezz!!!

Ez dakigu andereñoaren argudioak indartu nahian edo, baina zenbait haur beldurgarri bezala ulertzen dutena zabaltzen ahalgintzen dira.

129: Andereñoa: Begoña!

130: Juanitu: Begoñak uste du gauan momia bat ikusko duela (barreak).

131: Andereñoa: Baina beno, ikus dezagun...!

132: Pilar: Aizu! Ea, ea!

133: David B.: Agian... (?).

Andereñoak argudioak azpimarratzen ditu, baina orain filma beste programekin konparatzen du (134. esaera). Pantailan gertatzen dena ez dela erreal konbentzitu nahian jarraitzen du. Are gehiago, haurrek ipuinak idazten dituztenean asmatzen dutena bezain irreal dela argudiatzen du (139. esaera).

134: Andereñoa: Baina Begoña, ikus dezagun. Gauen lehiaketa bat



ikusten duzuenan telebistan, orduan ere berdin amesten al duzu?

135: Begoña: Nik,... nik,... nik ez dut amesten andereño, nik ez dut lorik egiten.

136: Andereñoa: Baina beno, zergatik...

137: Begoña: Beldurra ematen didalako.

138: Jose: Pentsatzen duelako...

139: Andereñoa: Baina zer egin diezazukete? Ez al duzu ikusten pertsona batek asmatu duen filma dela, zuk ipuinak asmatzen dituzun bezalaxe? (gelan zalaparta handia, denek aldi berean hitz egiten dute).

Elkarrizketa honi begira jarrita, gure arazoa emozioa eta ezagutza bereiztea da. Modu batean biak interpretazioaren baitan daude. Azken finean, beldurra edukitzea esperientzia fisiko hutsa baino zerbait gehiago da. Emozioa ezaugarri kognitiboekin batera doa.

3. IRUDIA Emozioak eta telebista. "Amesgaiztoak" saioko eszena bat.

Zenbait hausnarketa ondorio gisa

Artikulu honetan eskolan eskolako eta eguneroko bizitzako ezagutzen arteko erlazioa nola egituratzen den ikusi dugu. Agian atera dezakegun ondorio argiena honakoa da: telebista bitarteko oso-oso erabilgarria dela erlazio horiek indartu nahi direnerako. Edozein modutan, bide ugari daude presentzia hori ohikoa bihurtzeko, baina gehienak oraindik ikertzeke daude. Beraien eraketa aurreratuz joateko, eszenatokiak definitzerakoan neska-mutilei hitza emateak duen garrantzia iradokitzena ausartzen



gara. Neska-mutilek helduek baino hobeto ezagutzen dute ikus-entzuzko kodea, nahiz eta beti modu kritikoan ez izan. Hori pertsona helduek egin beharko dute, kritikotasun horretara hurbilarazi, alegia. Berehalako ondorio bat da gelako erlazioak askoz ere simetrikoagoak bihurtzen direla eta seguruenerik parte-hartzaileentzat motibagarriagoak, zeren modu batera edo bestera, denek ikasten dute.

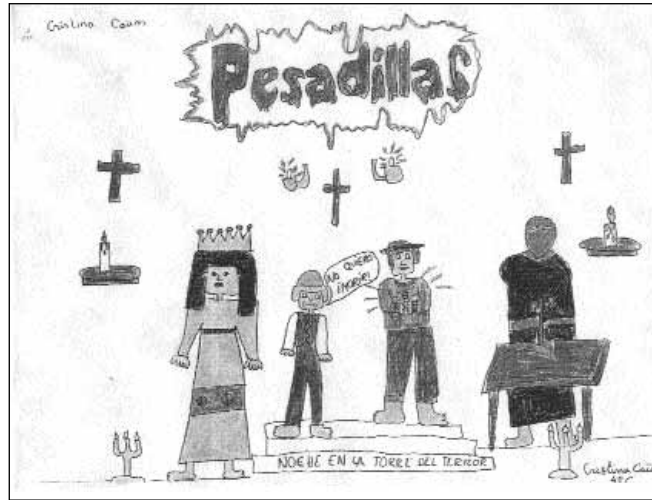
Esandakoa zehazteko komenigarria da beste alderdi batzuk ere aipatzea. Lehendabizi, heziketa psikologiako eredu teoriko guztiak ez direla baliagarriak. Adibidez, garen kontzeptualean finkatzen direnak ez dira nahikoak edo giza bizitzako emozioak eta balioak alde batera uzten dituztenak ere ez. Telebista eta narratiba pentsamendu individual eta analitikotik harago doaz. Testuinguru horretan aztertu ditugu "praktika komunitatea" kontzeptuan zentratzen diren lanak. Jean Laverentzat eta bere kolaboratzaileentzat ikasketa

zerbait soziala eta kolektiboa da. Ikasketaren teoria honen oinarritzko printzipioa sozialki kokatutako praktikan parte hartu behar dela da. Gaur egun telebista ikusteak baino garrantzi gehiago ezer gutxik daukala pentsatzen dugu, "praktika sozial eta kokatua" dela esan daiteke, dudarik gabe.

Bigarrenik, gelan eguneroko bizitzako hainbat erreferentzia sartzeari ahalbidetu zuten telebistako edukiak askoz ere zehatzago aipatu behar ditugu. Gelak beste errealitate batera ireki daitezkeela, ezagutza esanahiez bete daitezkeela eta ikaslearen parte-hartze aktiboagoa posibilitatzen duela erakusten duen adibide bat dela uste dugu. Edozein modutan, deigarriena da saioen artean desberdintasun handiak daudela eguneroko bizitzako erreferentzietan saio horietan hartzen duten pisuaren baitan. Hein bandi batean, andereñoaren asmoen eta gelan ikusten ziren programa moten arabera zegoen hori. Progama zehatzei buruz eztabaida-

tzeak (adibidez, aipatu ditugun “Amesgaiztoak”, “Sister, sister”, “Iragarkiak” edo “Marraski Bizidunak”) edo argitaratu behar duten egunkariaren ezaugarrietan arreta jratzeak oso egoera ezberdina sortzen ditu.

Hirugarrenik, telebistako saioek kritikoki aztertzean nolako heziketa potentziala eduki dezaketen erakutsi dugu. Narratibaren erabilera balioetan oinarritutako heziketa errazten duten eszenatoki egoiak sortzen laguntzen du.



Ikuspegi vigotskiarrak duen balioa norberaren irakasle jarduera aztertzeke



Esther ZARANDONA
EHUko irakaslea
Bilboko Irakasle Eskola

Eregeak esan zuen: "Farlimas, hauxe da bihotza poztu behar didazun eguna: kontaidazu, ba, istorio bat". Farlimas hasi zen kontatzen. Akaff erregea entzuten ari zen eta, berarekin batera, gonbidatuak.

Guztiei ahaztu zitzaien edatea; guztiei, eta baita erregeari ere. Arnasa hartzea ahaztu zitzaien eta Farlimes-en ipuina hatxisa bezalakoa zen. Amaitu zuenean, guztiak lozorro goxoak hartuak egon ziren. Akaff erregeak bere heriotza-pentsamenduak ahaztuak zituen”

Carmen Martin Gaitek aipatua, “El cuento de nunca acabar”

“Gure pentsamendua beraz, narratiboa da” esan nuen une batean Topaketetako hitzaldian. Orain, monografikorako testua prestatzen ari naizelarik, euskarak duen beste hitz bat etorri zait burura: gogamena, hiztegiaren arabera “ideiak konparatu, elkartu eta aztertzeak ahalmena”. Pentsamenduak ez al du adiera orokorragorik?, otu zait jarraian. Galdera hori buruan, berriro zabaldu dut hiztegia. Irakur dezagun zer dioen: “adimenak burutzen duen egintzaren ondorioa: tristurazko pentsamenduak bururatu zitzaizkidan orduan”. Nik susmatu bezala, orduan, pentsamendu hitza, orokorragoa da: adimenaren edozein egintzarekin lotzen da, gogamena, aldiz, egintza zehatzago batekin: ulertzearekin (ez al da ulertzea ideiak konparatu, elkartu eta aztertzearen xedea?). “Gure gogamena, beraz, narratiboa da” ipini beharko nukeela pentsatu dut, zuzenago izango litzatekeela: bai, bai, aldatu behar duzu, gogamena zehatzagoa da, gogoratu: zuk, momentu hartan, gure ulermenaren berezko egitura narratiboz mintzatu nahi zenuen, entzuten dut neure buruan behin eta berriz, baina kontrakoa ere bai: ez galdu xehetasunetan, berdin-berdin ulertzen da “pentsamendu” erabiltzen baduzu, jendea nahasi baino ez duzu egingo eta gainera horrela ez duzu inoiz amaituko... ez duzu

inoiz amaituko..., ez duzu inoiz amaituko... Azken ideia hori nagusitu da nire baitan, eta testua zegoen bezala uztea erabaki dut. Behin testu bat amaitutzat emanaz gero, berriro zuzentzen ibili eta mila zehaztapenetan sartzeak ez du inora eramaten, testua bera gorrotatzera ez bada, edo, okerrena, idatzitakoa hondatzera.

Erabaki sendo hori hartuta, lasaigo sentitu naiz, (gertu izan duten arriskutik, euren burua salbu ikusten dutenen antzera), eta idaztea egokitzen zaidan guztietan bezala, prozesu horren konplexutasuna sartu da ene gogoetan: zenbat buruko min, beldur, buruhauste, etsipen.... eta zein poz handia kontatu nahi dena azaltzea lortzen denean -kontatzeko zerbait edukiz gero, jakina-.

* * *

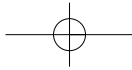
Aurrera jarraitu baino lehen, jakinarazi behar diot irakurleari “idazteko prozesuaren konplexutasuna”-k ez duela nire gogoetatik alde egiteko inolako asmorik agertzen, hots, garbi ikusten dela momentuz ez duela protagonismoa inolaz ere galdu nahi. Gauzak horrela, akaso, bere horretan segi-

tzeko arrazoi onak izango dituela pentsatu nahi dut (izenburuko gaiaz esateko dudana errazago kontatuko dut, agian, leku pixka bat gehiago uzten badiot istorio horretan). Asmatuko dudalakoan, ondoren doakizue gure ustekabeko protagonistaz pentsamenduaren lainoetatik harrapatu dudana:

“Kontatzeko zerbait edukitzea: hona hemen lehenengo baldintza saihestezina eta, askotan, lehenengo zailtasuna ere bai. Gogoan dut oraindik, behin Bernardo Atxagak esan zuena, idazterakoan beretzat zailena zer zen galdetu ziotenean. Asteasuarrak, duda izpirik gabe, zera erantzun zuen: “esateko zerbait edukitzea”. Urte batzuk geroago, José Saramagori egin zioten elkarriketa ergel batean, kazetari batek zera jakin nahi izan zuen: “berandu” idazten hastearen ezkurtuko arrazoia. Ez zuen sinetsi nahi, idazleak misteriorik gabe erantzun ziona: “lehenago idatzi ez badut, zer esanik ez nuelako izan da”.

Dena den, zer esanik badugu ere, “lo importante es que la urgencia de lo por decir sea grande y pegue coces”, gehituko luke Carmen Martin Gaitek gurekin egongo balitz. Kontatzeko duguna burua-





ren lainoetan baitago, ez paperean. Eta, zinez, neketsua da barruko zurrunbiloaren isla, paperean lortzea.

Ibilbide horretan lagun egin dudan Carmen Martin Gaitek, -aurrera ere lagunduko didanak, oso ondo azaltzen du zein den arazoa: itxuraz, idazten duzuna pentsatzen duzuna bera da. Baina ez da egia. Pentsamendua askoz adartsuagoa da, konplexuagoa, arinagoa. Idaztea ez da, inolaz ere, pentsatzea baino hobea. Trikimaina hutsa dela dio Carmenek, menperagaitza gainera, -nik-, edonor nahigabetzeko modukoa. Hortakotz, zerbait iraunarazteko premiak erabat hartzen gaituenean soilik bururazten zaigu idaztea, ekintza horrek normalean sorrazten digun nagikeria eta ezintasuna gaudituz. Kontatzeko gogo beroa sentitu ezean, hortaz, nekez burutu daiteke idazteak ekartzen duen lana (bai ariketa latza orduan!, gehienetan antzua).

Tira, demagun zer kontatu badugula eta kontatzeko gogo bizia ere bai. Beste zerbait behar da oraindik: nori kontatu. Laster ikusiko dugunez, hagitx garrantzi handikoa gure kontakizuna gauza dadin.

* * *

Honaino, idatziari buruzko nire gogoetatik alde egin nahi ez zuten pentsamenduaren laino horiek.

Kasualitatea: nori kontatu, nire oraingo hausnarketaren azken puxka, uztailearen 6an eman nuen hitzaldiaren lehena izan zen. Kasualitateak izarño jostariak bezalakoak dira, izar iheskorak: oso gustukoak ditut, ezin dut ukatu. Horrela, bada, hasierako hitz haiek ekarriko ditugu hona orain. Nori kontatu hori zergatik ote den horren "garrantzizkoa gure konta-

kizuna gauza dadin", argituko digute, eta baita bidaia horren beste geltoki batera eraman ere. Irakur ditzagun:

"Gaur poliki sartuko gara gure gaian, azken finean uztailearen 6a da eta azken eguna, gainera.

Hasteko beste datu bat emango dizuet neure buruz: 40ak bete berriak ditut, -ekainaren 15ean bete nituen-, eta bezperatik lumbalgia jota egon naiz. Ez nago San Ferminetara joateko moduan, baina halere pozik, hona, sikiera, ailegatu naizelako.

Ez dut kontakutako zenbat korapilatzen den hitzaldi honen prestaketa bizkarraren kontu hau dela eta, bakarrik esango dut behin eta berriz galdera bera etorri zaidala burura: baina ni, zergatik sartzen naiz saltsa hauetan?

Eta poliki joango garela esan dudanez, kontakutako dizuet nola aurkitu nuen galdera horren erantzuna Carmen Martin Gaiteren eskutik, eta, bide batez, Vigotskiren pentsamenduan murgiltzen hasteko modua.

Entzun:

Carmen Martin Gaitek "La busca de interlocutor" liburuan asko interesatzen zaion gai bat aztertzen du: solaskidearen beharrezana eta, horrekin loturik, gure izaera narratiboa.

Idazle honek dio geure buruari istorio bat kontatzen diogula gertatu zaigunari buruz (konturatu zaretenez kontatu erabiltzen du, ez oroitu). Gure barruko oroitzapentan narrazioaren lehenengo zirriborroa dagoela diosku, eta baita asmakizun literario guztien iturburua ere: aukeratzeko ahalmena. Pentsatu bestela zer egiten dugun. Dena gogoratzen al dugu? Ez. Oroitzapen batzuk aukeratu, beste

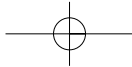
batzuk baztertu..., eta aukeratutakoa narrazio moduko bat osatuz antolatu: horixe da egiten duguna. Batzuetan errealitatekoak ez diren eremuetatik ere hartzen ditugu osagaiak gure kontakizun hori biribiltzeko. Esaterako, gertatzearen egon zena edota gertatzea gustutako litzaikeena. Eta, begira nolakoak garen, guretzat garrantzitsuen ez da gertatu zena, baizik eta horren ildotik landu dugun istorioa (geure buruari ez ezik, beste bati gustura kontakutako geniokeen istorioa, bestalde).

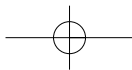
Kontalariak gara goitik behera. Ipuinzaletasuna da giza jendea hobekien definitzen duena: bai besteekin, bai geure buruarekin ere kontu-kontari ibiltzen garela etengabe; guk geure esperientzia ulertzeko, geure bizitzari zentzua emateko -bizitzak ez baitu beste zentzurik guk asmatzen dioguna baino-, ezinbestekoa dugu, barruan gordetzen dugunari egitura narratiboa ematea. Horixe bera adierazten du Maria Zambranok honako hau esaten duenean:

"El que no sabe lo que le pasa, hace memoria para salvar la interrupción de su cuento, pues no es enteramente desdichado el que puede contarse a sí mismo su propia historia".

Eta Carmen Martin Gaitek berak beste leku batean:

"El narrador entusiasmado, el que está convencido de aquello que cuenta, no pierde nunca las riendas de su destino y, ni siquiera acorralado por la calamidad o vapuleado por el fracaso, llega a ser hoja al viento, mientras mantenga la cabeza erguida por encima de la marea como buen capitán, como quien aún conserva entre sus dedos agarrotados algo que sólo la muerte será capaz de arrebatarse: los cabos para enhebrar y tejer la historia de lo que le está pasando."





Gure pentsamendua, beraz, narratiboa da. Narratiboa eta dialogikoa. Hemen dago gakoa eta horixe da Carmen Martin Gaitek azpimarratu nahi duena: lehenago edo geroago bakardadea apurtzeko nahiarekin batera, gure narrazioaren jasotzaile bat bilatu beharra azaltzen zaigu. Solaskidea behar dugu, gure barruko istorio hori, beste bati kontatzen diogunean bakarrik bilakatzen baita benetako narrazio (ez ahaztu liburua izenburua: “La búsqueda de interlocutor”).

Hala ere, edozein solaskidek ez du balio. Interes handiz entzuteko prest dagoenak soilik: horrek bakarrik lagunduko digu gure istorioa ateratzen. Ez da erraza, ordea, berbalagun aproposa momentu aproposan aurkitzea, kontuan hartzen badugu gainera, elkarrizketarako aukerak gero eta eskasagoak direla. Horregatik, gure istorio batzuk kontatu gabe gelditzen dira.

Eta idatzi ere, gure autorearen aburuz, horregatik egiten da, solaskidearen beharrianari erantzuteko: narrazio batzuen haziak, oroimenaren zirrikitu ezkutueta betiko lurperaturik geldi ez daitezten. Idatzi da eta idatzen da apurtu nahi den bakardadean, inkomunikazio egoera batek bultzaturik eta solaskide utopikoaren bila. Idazleak, hitzez zer bait asmatzearekin batera, bearaiek entzungo dituzten belarriak ere asmatzen ditu. Solaskide ideala asmatzen du, alegia, eta horri esker aurkitzen du kontatu nahi duena kontatzeko adierazpidea.

Hara, Vigotskik azpimarratzen duenez, noraino diren garrantzitsuak besteak guretzat!

Bada, nik banuen istorio bat kanpora atera nahian, baina ez nuen nori kontatua. Ez nuen arretaz entzungo zidan solaskiderik. Eta ez zen erraza topatzea.

Vigotskiren pentsamenduan interesatuta egon behar zuen eta, halaber, irakaslearen eguneroko praktikan ere bai. Banuen gogoak, ikuspegi horren arabera gure jarduera pentsatzen saiatu nahi dutenekin hitz egiteko, ni saio berean nago eta. Horregatik sartu naiz saltsa hauetan. Hona hemen hasierako galderaren erantzuna. Topaketok, behar nituen solaskideak bilatu dizkirate eta ezin nuen aukera galdu.

Nire istorioaren izenburua?: “ikuspegi vigotskiarra buruan izanda, gizarte hezkuntzako praktikumeko diseinuan eta tutoretzan parte hartu nuenekoa.”

* * *

Hitzaldian esandakoa berriz irakurtzerakoan, irudi bat ikusi dut neure buruan: Lev Semionovich eta Carmen solasean; te-kikara aurrean errusiarra, basoerdi eta olibak dituela, Salamancakoa. Horiek bai solaskide onak, entzun dut nire barruan, irudia ikustearekin bat: tertuliazale amorratuak, hitz egiteko iaioak, entzuten ere badakiten horietakoak ...

Familia eta lagun giroko solasaldi luzeetan, bururatu zait segidan, gaztetatik ohartuko ziren solaskideen inportantzia: “gure barruko narrazio hori beste bati kontatzen diogunean bakarrik bilakatzen da [dela] benetako narrazio”; are gehiago, eztabaida gartsuetan ikasiko zuten, pentsatu ere, hobeto egiten dela elkarrizketaz baliatuz.

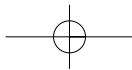
Inbidia pixka bat sentitu dut: horiek biek, arratsalde anitzetan izan zuten parada kontatu gabe gelditzen ez diren istorioekin gozatzeko, eta, nola ez, literaturzale sutsu bilakatu ziren. Ondo ezagutu zuten, bada, “solaskidearen beharria eta gure izaera narratiboa”,

gogoeta-gaitzat hartu baino lehen; mintzoa bera euren pentsamenduen protagonista nagusia bihurtu baino lehen.

Ondoren, monografikoaren beste kapituluetan azaltzen denez, gaztaro tertuliak utzita, Vigotski konbentzimendu honetara iritsi zen: gizakiaren berezotasuna ulertu nahi izanez gero, lehenengo eta behin, gure barne mundua bestekin konpartitzeko dugun ahalmenaz itaundu behar da. Pentsa ezazue, mintzamenaren poderioz bilakatzen garela gure kulturaren kide, pertsona alegia: mintzoak eskaini digu besteen gaitasun eta jakintzak eskuratzeko aukera: hezkuntza, -formala zein ez -formala-. Horrenbestez, hezkuntza dugu, Vigotskiren pentsamenduaren beste kuttuna.

Planteamendu horren arabera, jendearen funtzionamendu psikologikoa ulertzeko, ez dugu geure baitan begiratu behar (gure tradizio kulturean egin ohi den moduan). Ez. Besteekin, -mintzairari esker-, ditugun harremanetan jarri behar dira begia eta burua. (Gogoratu beste kapituluetan funtzio psikologiko konplexuen sorrera sozialari buruz irakurritakoa. Esate baterako, Vigotskik ohartarazi duenez, geure buruarekin baino lehen, besteekin izaten ditugu harremanak; geure buruarekin ditugun harremanak, besteekin ditugunak bezalakoak dira: zeinuen bidezkoak. Gure kontzientzia hitzontzi hutsa da: sinboloz, zeinuz osatuta dago; kontalaria da, eta solaskideak behar ditu).

Ondorioz, harremanak, hezkuntza eta mintzairaren erabilerak izan dira Vigotski oinarritzat hartu duten beste autore batzuen ikergaiak: diskurtsoaren erabilera eskolan, narrazioak eta hezkuntza, elka-



rizketak eta gogoeta... niri asko interesatu zaizkidan gaiak, oinarri gisa izan ditugunak gure jarduera aztertzean. Eta oinarri gisa, gure ordurarteko historia aldatzen saiatzean ere.

Ikuspegi vigotskiarra buruan edukitzeak, orduan, practicumaren mintzairaren erabilerak birplanteatzera eramán gaitu eta baita beste erabilera batzuk proposatzera ere.

Lehenengo eta behin, ohiko idatziaren erabilera birplanteatu dugu. Zehazki, ikasleei practicumean izandako esperientziari buruz eskatu ohi zaien "txostena" (maisú-maistren practicumean eskatzen dena).

Gure iritziz, arazoa ondoko hau da: txostenean eskatzen diegun narrazioa ez da eurena izaten, baizik eta geurea. Eta bistan denez, la urgencia de lo por decir ni es grande ni pega coces. Lan handiz egiten den idazlan horrek, gainera, ez du inolako funtzio komunikatiborik. Ez du gogoá piztuko duen solaskiderik. Ebaluazioari begira egiten den zerbait da: testua irakurtzen dugun irakasleok zuzentzaile-epaileak baino ez gara. Idazlanaren egitura eta formari dagokienean, bestalde, ezer gutxi laguntzen zaie.

Baldintza horietan, ene ustez, ariketa hori latza eta antzua bilakatzén da: practicumaren esperientzia gogaikarri egiten duen eginkizuna, hain zuzen.

Idatzia dugu, bada, istoriaren hasierako protagonista. Ondoren, ahozkoak hartuko du paper nagusia.

Bi xehetasun garrantzitsu:

Bat: gertatutako guztia gertatu zen, oso solaskide ona aurkitu nuelako bidean, gaur laguna dudana: Maite Arandia. Orduetik hona tertulia asko izan dugu... eta izango

ere. Nik, behintzat, hala espero dut.

Bi: abentura honek idaztera eramán gintuen. Irakasleek ez, guk geuk idatzi behar genuen: gida bat, hasteko, eta sortu nahi genuen dinamika modu erakargarrian aurkezteko beste zerbait ere bai: koarderno bat atera zen. Asko kostatu zitzaigun. Asko ikasi eta ondo pasatu ere bai. Hobetu daiteke, noski, baina pozik gelditu ginen. Ondo idazteak bazuen garrantzia: ikasle eta irakasle guztien practicum berriaren gida zen-eta.

* * *

Lau ataletan banatu ditut esperientzia honetan lagungarri izan ditugun ideiak eta egin ditugun proposamenak:

- I. Hausnarketa eta elkarrizketa
 - II. Diskurtso landua eta teoria eta praktikaren arteko lotura
 - III. Mintzaira tresna gisa
 - IV. Narrazioak hezkuntzan
- Laburpentxo honen helburua, hau baino ez da: gure jarduera aztertzerakoan, ikuspegi vigotskiarra buruan edukitzeak zer ekarri digun, eta zergatik, erakustea.

I. Hausnarketa eta elkarrizketa

Hausnarketa da practicum guztietan landu beharreko zerbait. Ikasteko ez baita nahikoa ekitea eta jardutea. Egiten denaz -ikusten denaz, bizitzen denaz...-, pentsatu ere egin behar da.

Practicumén diseinu askotan, txostenaren txoko bat izaten da hausnarketarako lekua. Horixe zen gure kasua, maisú-maistren practicumean. Hori genuen erreferentzia hurbilena, beraz, lanean hasi ginean.

Inor ez dago pozik baina, txoko horrekin. Irakasleek diote irakasleek

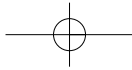
oso txarto egiten dutela. Irakasleek, berriz, ez dakitela zer ipini (badute susmo bat: eurek benetan ipiniko luketena ez dela irakaslearen gustukoa izango); hori bai, badakite guri teoriari buruzko zerbait sartzea gustatzen zaigula..., eta testuan apunteetatik hartutako zatiak sartzén badituzte disimulatu egin behar dutela.

Arrazoia dute: gustatzen zaigu teoria agertzea ikasleen burutazioetan. Teoria eta praktika lotzea practicumaren helburu garrantzitsua baita, guri dagokiguna, preseski (irakasleok badugu beste susmo bat: kasu gehienetan ez dugula lortzen irakasleek lotura hori antzematea).

Esanak esan, materiala eta jarduerak prestatzerakoan, gure erronka horixe zen: aski ezagunak diren practicum guztien helburuak (pentsaraztea eta teoria eta praktika lotzea), betetzeko bidean jartzea, bederen.

Diseinua prestatzen ari ginela, zera ikusi nuen inoiz baino argiago: gure ulermena, mendebaldeko kulturaren pentsamendu kategoria batzuek preso zutela. Horrexegatik ez genituen ulertzen gogoeta eta teoriaren arloan, irakasleek dituzten zailtasunak: ikasle eta irakasleok, oro har, irakaskuntzaren eta buruaren funtzionamenduaz oso ikuspegi indibidualista dugulako. Ondorioz, egin beharrekoa hausnartzea bakarrik dela uste ohi dugu: ikaslea etxera heldu, eseri eta pentsatzen hasiko da; ondoren pentsatutakoa laburbildu eta txostenean idatziko du; teoria ikasi badu, bere gogoeten "kalitatean" ikusiko da; ez badu ikasi, kalitaterik gabeko huskeriak baino ez ditu idatziko, "benetan" ez baitu gogoetarik egin.

Baina gizakiaren inguruko ikuspegi indibidualista, arestian ikusi



dugun bezala, erabat lekuz kanpo dago: besteen presentzia, besteekiko elkarriketak, ezinbestekoak dira mundua ezagutzeko eta baita geure burua ezagutzeko ere. Mintzaira ez da ideiak formulatu eta komunikatzeko bidea, besterik gabe; jendeak elkarrekin pentsatzeko eta ikasteko bidea ere bada.

Mercerrek, adibidez, -eskolako diskurtsoa aztertu duen batek- zerbait interesgarri gogorarazten digu, nire irudikoz: hainbat sormenezko pentsamendu sortzen dela jendeak taldean hitz egiten duenean. Ikerlari horren ustez, eskolak horixe eskaini beharko luke, hain zuzen ere: norberaren pentsamenduetan beste pertsona batzuk inplikatzen aukera, hots, norberaren pentsamendua garatzeko, elkarriketaz baliatzen ikasteko aukera.

Horren arabera, ez dirudi idatzia denik bide egokiena hausnarketa bultzatzeko. Edo, behintzat, ez bakarra. Unibertsitateko ikasgeletako ikasleen kopurua dela eta, normalean ikaslearen partaidetza aktiboa idatzira mugatzen da. Practicumean ere hala izan behar al du? (taldeak txikiagoak direnean?). Zergatik ez hartu ikasleak practicumean eskaini behar duen denboratik, denbora gehiago elkarriketarako? (horrek gutxiago idaztea, edota idatzia modu diferentean erabiltzea ekartzen badu ere).

Guk mintegi bat antolatuta genuen. Solaskideak, ikaskideak izango ziren.

Ikasleei koadernoan hau idatzi genien:

“Elkarriketa eta eztabaida gure espeziearen ezaugarri bereziak dira eta munduari eta esperientziari ematen diegun zentzua (...) giza-ezagutzak trukatzu lortzen da, hau da, hitz eginez, eta ez gure buruan soilik pentsatuz.

Idatziz ere komunika daiteke, jakina, baina askoz ere konplexuagoa da eta testuinguru jakin batzuetan baino ez da beharrezkoa. Beste batzuekin batera pentsatzea errazagoa da, eta gehienetan dibertigarriagoa. Hori-xe izan nahi du gure tutoretzak: beste batzuekin pentsatzeko tenorea”

II. Diskurtso landua eta teoria eta praktikaren arteko lotura

Ikasgaiekin zerikusia duten gertakariak eta informazioa dira kurrikulumaren zati agerikoenak eta nabarienak. Baina diskurtsoaren azertzaileek, hezkuntzako jakintzaren beste ezaugarri “ezkutu”-ago batez ohartarazten gaituzte: edukiei buruz hitz egin edo idazten denean, lengoia ez da erabiltzen eskolaz kanpoko harremanetan erabiltzen den moduan. Testuinguru eskolarrean ez baita onargarria, adibidez, Enrique VIII.aren politika ekonomikoki buruzko galderari, ez zela txarto egon, erdipurdikoa izan zela erantzutea. Gai horren edo beste edozeinen inguruko iritzia beste mintzaera erabiliz azaldu behar da, eta baieztapen guztiak gaiari dagokion arlo disziplinarren arabera justifikatu.

Hezkuntzaren zeregin garrantzitsu bat, beraz, eskolaren diskurtso berezi hori, -landua-, irakastea izango da: ikaslea mintzaera bereziak -akademiakoak- jaso, ezagutu eta gara ditzan laguntzea.

Ikasleek, ostera, gutxitan izaten dute aukera diskurtso hori ahoz erabiltzeko. Ildo horretan, adituek diote hizkera berriak bereganatu ditzaten zeinen garrantzitsua den ahoz argumentatzea klasean, eztabaidatzea, kontatzea.

Lan horiek argitzen dute, ene iritziz, ikasleek izaten duten zailtasu-

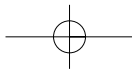
na, ondoko hau, hain zuzen ere: teoria eta praktika lotuz hausnartu eta, idatziz, egindako gogoeta jasotzeko zailtasuna. Egiatzki, hein handi batean, bizitzari buruz teoriaren hizkeraz idaztea eskatzen diegu. Ikasleentzat praktikak, gauza guztien gainetik, bizitzaren zatia dira-eta. Baina eurak ez daude ohituta, -ez dute ikasi, ez zaie irakatsi-, “bizitza” testuinguru eskolarreko teoriaren arabera pentsatzen. Eta ez dute, teoriak eskatzen duen diskurtso mota ere bereganatu.

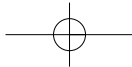
Ikuspegi horretan, tutoreak izan beharko luke eztabaida saioetan lengoia landuaren eredu eskaintzen duena. Horrela, ikasleak bere pentsamendua -gure “itzulpen” lanari esker-, erregistro akademikoari dagokion hizkerarekin identifikatu du, eta erabiltzen ikasten hasiko da.

Era berean, irakasleak izan beharko luke teoria pentsamendutresna gisa erabiltzen erakusten duena: kasu zehatz bakoitzean, teoriak nola lagun diezagukun praktikan ikusi eta bizitzen denari buruzko ikuspuntua zabaltzen.

Begi-bistakoa dirudien arren, esaten ari garena sarri ahaztu den zerbait da. Horrela, nahastu egiten dira, alde batetik, hausnarketarako gaitasuna eta, beste alde batetik, hausnarketa hizkera berezian azaltzekoa: askotan, diskurtso landuaz agertzen ez diren ikasleen pentsamenduak soiltzat edo interes gabe-kotzat jotzen dira; are gehiago, maiz, pentsatzeko ahalmena edo inoiz teoria ikasi ote duten ere zalan-tzan jarri ohi da. Gauzak horrela, ez da ezer asmatzen teoriaren diskurtsoa erabiltzen irakasteko.

Beste aldetik, ikasleei beraien ideiak, hausnarketak, kritikak eta abar idatziz entregatzeko eskatzeak, konturatzen ez bagara ere, zera





ekartzen du: ikasle askorentzat zailagoa izango dela oraindik, norberaren ahotsa garatzea eta baloratzea. Ikasle guztiek ez baitute erregistro akademikoan egin beharreko idazkera neurri berean menperatzen.

Baina, menperatzen den edo ez izaten da, azken batean, baloratzen den bakarra. Autore askok egiazta dutenez, etekin akademikoa baldintzatzen duen faktorea alfabetatze maila da: ikasleek irakurketa eta idazketa zein puntutaraino menperatzen duten. Ikasketak aurrera doazen heinean, idazkerari dagokion lengoia, elkarrizketari dagokiona baino gehiago baloratzen da, eta ondo baloratu ere: batzuetan, idazteko zailtasunak muga intelektualtzat jotzeraino.

Guk, berriz, idatzia, hitz egiteko tresna gisa erabiltzen irakastea erabaki genuen, elkarrizketaren aldeko apustu garbia egin genuen eta. Geu izango ginen eztabaidaren harira, noiz edo noiz, diskurtso lan-duagoaren eredia eskaini eta teoriaren balioa ikusaraziko genuenak. Horrela baino ez diegu lagunduko erkidego zabalagoetako kide aktiboak izateko behar den diskurtsoa jasotzen, jakintza zientifikoaren diskurtsoa, alegia.

Hartutako bidean, bileren giroak badu garrantzi handia. Irakaslearen beste zeregin bat izango da hori. Ikasleak gustura sentitu behar dute, euren ahotsa erabili eta birbaloratzea lortu nahi da-eta: pentsatzeko ausardia piztu behar zaie, aukera eman euren iritzien hutsuneez, zalantzez eta kontraesanez jabe daitezen.

Mintegiko mintzagaiak ikasleen benetako kezak, zalantzak eta iritziak (hitz batez, hausnarketak) izango zirela argi uztearren, koademoak eskaintzen zituen gidaren artean “Zure gogoeta biltzeko

gida” sartu genuen. Euren hizkeratik abiatzera animatu nahi genituen, guk sartuko genuen-eta ditxosozko hizkera landu hori. Hona hemen, gidaren zati bat:

“Gustatu zaidana. Gustatu ez zaidana. Harritu nauena. Zer pentsatu ez nekiela utzi nauena. Kezkatu nauena. Zalantzak eta galderak sortu dizkidana. Eztabaidatu nahiko nukeena. Informazio gehiago nahiko nuke ondo honetaz:..... Nola sentitu naitzen.....-ean.....”

III. Mintzaira tresna gisa

Proposatu genituen mintzairaren erabilerak, laburki esanda, hauexek dira: idatzia, zirriborroak, ahozkoaren laguntzaile; ahozkoa, mintegiko elkarrizketak eta kontakizunak, idaztearen helburu; ikaslearen narrazioa –practicumaren ondorioz esateko duena-, idatziz jasotzearen aukera eginez gero, zirriborroak eta ahozkoak lagunduko dute narrazioaren adreiluak biltzen: hitz egiteak balio du idazteko, eta idazteak hitz egiteko. Eskolak hitz idatzian alfabetatzearen xedea duenez, batzuetan ahaztu egiten zaigu, idatzia eta ahozkoa ez direla galaxia ezberdinetako planetak. Gure ustean, ez legoke txarto, lotura estua dutela maizago gogoratzea.

Hitz egin, idatzi, irakurri: irakaskuntzaren maila guztietan landu beharrekoak, baita unibertsitatean ere.

Ikasleei koademoan, hau idatzi genien:

“Aurretik horrenbeste pentsatu beharko ez balitz, idaztea ez litzateke oso zaila izango” (Puig Ferrer).

“Idaztea oso garrantzitsua da, jendeari gauza asko egiteko aukera eskaintzen baitio” (Oson eta Torrance).

“(…) idazteak ez du inoiz oztopo izan behar gure zereginen, aitzitik,

tresna baliagarria izan behar du. Egiteko aukera eskaini behar digu. Ildo beretik, formari dagozkion alderdiek ez gaituzte bereziki arduratuko, funtzionaltasunari dagokionean baino ez; hau da, lortu nahi dugun helburua lortzeko egokia izan behar du.

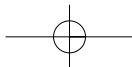
Horregatik, zure oroimena handitze-ko, oharrak hartzeko sistema bat behar duzu. Horrela lortuko duzu taldean azaldu nahi duzuna gogoratzea eta ondo landutako materiala izatea”

IV. Narrazioak eta hezkuntza

“(…) enhebrar y tejer la historia de lo que le está pasando”, horixe nahi izan dugu guk: ikasleek praktiketan eurei gertatu zaienaren istorioa ehuntzea, zer esan edukitzea, alegia..... eta kontatzeko gogoa..... eta solaskide ego-kiak, nola ez.

Brunerrek, Egan-ek, Wells-ek, -ikuspegi soziokulturalarekin bat datozen autoreek-, hezkuntzan, gure izaera narratiboaz baliatzea proposatzen digute. Gizakiaren berezko pentsamendua ez baita arlo zientifikoak garatu duena. Hori beste asmakizun kultural bat dugu, ikasi beharrekoa. Geure-geurea dugun pentsamendua, narratiboa da. Horretan berdintsuak gara alfabetatuak eta alfabetatu gabeak. Gizon-emakumeok, mintzodunak garenetik ez diogu istorioak kontatzeari utzi. Jolasteko eta mundua ulertzeko kontakizunak asmatzeko joera, hitz idatzia baino askoz lehenago da. Haurrei ere, hitz-ekin eta istorioekin jolastea asssssssko gustatzen zaie, idatzian trebatu baino lehen. Batzuetan, justu, idazten ikasi arte.

Istorioek -asmakizun zein entzun edo irakurritakoek-, ezagutzen dugunaren ikuspuntu berriak eskaintzen dizkigute, ustez gene-



kienaren ezagutza zabalduz; narrazioek giza zentzua dute, horregatik ditugu gustuko, pertsonen asmo eta nahiekin badute-eta zerikusia. Eta horiek, asmoak eta nahiak, pertsona garen neurrian, interesatu ez ezik, ulertu ere egiten ditugu. Jakintza zientifikoa hobeto ulertuko da, beraz, nolabait istorio baten gidoian sartzen badugu: giza zentzuarekin lotzen badugu. Horixe litzateke gure lana, narrazioak baliatu nahi izanez gero.

Proposamena, hortaz, honela laburbil daiteke: narrazioak eta narrazioigintza berreskuratu; ikasleek zein irakasleek hitza landuz eta hitzarekin jolastuz ikasi.

Koadernoan (mintegietan ere bai) saiatu gara practicumaren esperientziaren zentzua kontatzen. Helburuak eta zereginak era eskematikoan adierazteari uko egin diogu, beraz.

Erregistro ezberdinak erabili ditugu, azalpenekin tartekatua: hurbilak, landuagoak, umoreduinak, literarioak... eta, istorio on guztietan bezala, irakurlea harrapatzeko amuak han eta hemen sakabanatu ditugu: behar baino gutxiagotan sartu baditugu ere.

Ikasleei honelako gauzak idatzi dizkiegu:

“Ezjakintasunak inprobisazioa dakar, etengabeko ahalegina eta estuasuna. Horregatik, (...) gure errealitatearen kulturara eta lan egiteko moduetara hurbildu behar dugu.”

“Hitz gutxitan: abentura honetan, gida-koaderno hau zuretzat baliagarria izatea espero dugu.

Ongi joan”

“Ingurutik interesatzen zaiguna hartzen dugu, gure begia ez baita inozoa: gure nahiek eta egitasmoek zuzentzen dute begirada” (J.A. Marina)

“Adio –esan zuen azeriak-. Hona

hemen nire sekretua. Oso sinplea da: bihotzarekin baino ez da ondo ikusten. Begientzat, funtsezkoa ikustezina da” (Antoine de Saint-Exupéry)

* * *

Norbaitek esan zuen izpiritu zientifikoak bultzaturiko pertsonak jakin egin nahi duela, ez bairik gabe, baina, lehenengo eta behin, hobeto galdetu ahal izateko jakin nahi du. Ikuspegi vigotskiarrak nire praktikaz “hobeto galdetzen” lagundu didalakoan nago: horixe da, ene ustez, duen balioa norberaren irakasle jarduerara aztertzeke. Galdera interesgarriak laguntza handia baitira.

Ipuinak irakaspen batekin amaitzen dira, askotan. Nire istoriaren ikasbidea, galderon eskutik neuk ikasitakoa duzue. Hona hemen:

Irakaslea da eskolan bere bizitzaren denbora gehiena ematen duen gizaki bakarra. Ikasgela dugu bigarren etxea. Urteen poderioz, beste edozein toki bezain arrunta bilakatu zaigu. Baina diferentea da. Oso.

Askotan, ordea, gure kulturarekin jende gehienari gertatzen zaiena gertatzen zaigu: kulturala dena naturalizat hartzeko joera izaten dugula, hau da, ez gara ohartzen eskolako kulturaren ezaugarrien berezitasunez, naturalak ikusten ditugu. Bertan bizi gara-eta.

Hortik dator, irakasleok distantzia hartzeak duen garrantzia. Bestela ez ditugu ulertuko gure ikasleek, bizitzatik at dagoen mundu artifizial horretan, bizi eta ikasteko izaten dituzten zailtasunak. Ondorioz, ezer gutxi irakatsiko diegu: hezkuntza formalaren usadio guztiak gure begirada mesfidatienaren menpe jarri behar ditugu: irakasteko eta ikasteko balio dute benetan? Zer ikasteko?



Hitza ariketa hutsa bihurtzen denean, ahalmen guztiak galtzen ditu. Erratzabako sorgina, magiarik gabeko aztia.

Indarge, gogorik gabe ibiltzen da, triste eta aspertuta: ez hunkitu, ez dibertitu, ez komunikatu, ez pentsarazi... ez du ezer egiten: ez du ikasteko balio.

Ohiko usadioen indarrez, eskola hitz pottolo eta muturserioen erresuma bilakatzen bada, akabo: jai daukagu.

Idatzizkoa ahozkoaren freskotasunean murgildu beharko genuke. Hitzari berezko boterea itzuli, kultura eskolarraren ezaugarri bereziek ito ez dezaten.

Norabidea?

Bakarra bururatzen zait: irakasleak eta ikasleak hitzekin jolasten hastea, idatziaren eta ahozkoaren inguruan zenbait praktika sozial asmatzea... bururatzen zait baita, balitekeela, horrela, ikasteko balio ez duten ohitura batzuk aldatzen hastea. Balitekeela horrela, gure bigarren etxe hau interesgarriagoa eta kitzikagarriagoa bilakatzea.

Testuinguru eskolarraren muga guztien kontra hitzarekin gozatzea (ezina, ekinez egina). Ez da plan txarra.



BIBLIOGRAFIA

BRUNER, J. S. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madril. Alianza.

BRUNER, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madril. Visor.

COLE, M. (1996). La psicología cultural. Madril. Morata, 1999.

COLE, M. eta SCRIBNER, S. (1979). L. S. Vigostkyri hurbilpena. El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Bartzelona. Crítica.

DEWEY, J. (1929). Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World. New York. New Republic.

ENGSTRÖM, Y. (1987). Learning by Expanding. Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.

GRAHAM, L. R. (1976). Ciencia y filosofía en la Unión Soviética. Madril. Siglo XXI.

KOZULIN, A. (1984). Psychology in Utopia. Cambridge, Mass. The MIT Press.

LEVITIN, K. (1982). One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Education. Mosku. Progress Publishers.

LURIA, A. R. (1979). Mirando hacia atrás. Madril. Norma.

LURIA, A. R. (1980). Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Bartzelona. Fontanella.

RAMIREZ, J. D. (1991). Hizkera egozentrikoa aztertzeo ikuspuntu metodologiko berriak. Infancia y Aprendizaje, 53, 119-134.

RAMIREZ, J. D. (1992). The functional differentiation of social and private speech: A dialogical approach. R. M. Diaz eta L. E. Bark (edit). Private Speech. From Social Interaction to Self-Regulation. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

RIVIERE, A. (1984). Vigotskyren psikologia: biografia labur baten proiektzio luzeari buruz. Infancia y Aprendizaje, 27-28, 7-86.

SACRISTAN, M. (1983). Sobre Marx y marxismos. Panfletos y materiales. I. bolumena. Bartzelona. Icaria.

SCRIBNER, S. eta COLE, M. (1981). The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

VIGOTSKY, L. S. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

VIGOTSKY, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Bartzelona. Crítica.

VIGOTSKY, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. J. V. Wertsche-en. The Concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk, NY. Sharpe.

VIGOTSKI, L. S. (1985). Langage et Pensée. Paris. Editions Sociales.

VIGOTSKY, L. S. (1991). Obras escogidas. I. bolumena. Madril. Visor.

VILA, I. (1985). Lenguaje, pensamiento y cultura. Anuario de Psicología, 33, 17-28.

VILA, I. (1987). Vigotski: la mediación semiótica de la ment. Vic. EUMO.

VILA, I. (1990). Sesenta años después de la publicación de El Significado Histórico de la Crisis en Psicología de Lev S. Vigostki. Anuario de Psicología, 44 (1), 61-67.

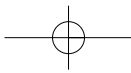
VILA, I. (1993). Comentarios a Juan Daniel Ramírez "Textos y diálogo en el aprendizaje lecto escritor: Nuevas perspectivas en el estudio de la alfabetización de adultos". Infancia y Aprendizaje, 61, 123-124.

VILA, I. ETA BASSEDAS, M. (1998). Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo. Anuario de Psicología, 29 (3), 89-98.

WERTSCH, J. V. (1985). Vigotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. (1991). Voices of the Mind. London. Harvester.

ZINCHENKO, V. P. (1995). Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity. Retrospect and prospect. J. Wertsch, P. Del Río eta A. Alvares-en. Madril. Fundación Infancia y Aprendizaje.



2000ko uztaíla **Vigotski • 77**

