

Introduktion till Vygotsky

Berthel Sutter

FÖRORD

Varför skriva ett kompendium om Vygotsky?

För mig har det varit med två mål för ögonen. Det ena är att för mig själv reda ut vad hans teori innebär. På senare tid har Vygotsky börjat bli populär. Många förklarar i olika sammanhang att de finner hans idéer intressanta och spännande. Så var det också för mig. Jag fann en rik källa att ösa ur vad gäller identifiering av väsentliga kunskapsteoretiska problem och vad gäller uppslag till angreppssätt och lösningar. Men Vygotsky var ute för att skapa en enhetlig psykologisk teori, och vari den bestod fick jag inget bra grepp om. Jag såg hur han väckte väsentliga frågor och kom med förslag på hur svar på dem skulle kunna se ut, men en helgjuten bild av psykets utveckling kunde jag inte upptäcka. Jag anade en systembyggare av Piagets resning men kunde bara skönja vissa konturer. Ensidigt uppfödd som jag är på amerikanska psykologiska strimlor utövade det jag skymtade en lockelse. Det är orsaken till att jag har sökt orientera mig i Vygotskys system på egen hand.

Det andra målet har varit att få ihop en introduktion till Vygotsky som kan användas i undervisningen, och som presenterar hans idéer så pass fylligt att de blir begripliga och lockar till vidareundersökningar i originalen. Den enda utförligare presentationen av Vygotsky som jag känner till är gjord av Leontiev och Luria (1958, omtryckt i Vygotsky 1974; samt 1968. De båda artiklarna presenterar Vygotskys teorier på ett likartat sätt.) De rekommenderas självfallet. Kunnigare vägvisare står inte att finna då ju författarna själva är medarbetare, lärlingar och fullföljare av Vygotskys arbeten. De representerar samma tradition och använder samma begreppsapparat och terminologi som Vygotsky. Själv står jag utanför den traditionen och det är naturligtvis en black om foten även om jag delar Vygotskys filosofiska grundsyn. Men det har också vissa fördelar. Framförallt att jag har utanförskapet gemensamt med läsaren. Jag vågar mig alltså på ett försök med Vygotsky, trots att jag inte kan ryska och således bara haft tillgång till en mindre del (förhoppningsvis det väsentligaste dock) till vad Vygotsky skrivit (drygt 120 arbeten varav mer än tio större böcker enligt inledningen till Vygotsky 1972.)

Kompendiet är ett utkast. Jag har inte velat fila på det tills jag "blivit klar" med Vygotsky. Det bör tas för vad det är, en presentation och ett diskussionsinlägg. Ty det är klart att det delvis är frågan om en tolkning av Vygotsky, en tolkning som jag förstås menar går i hans anda. Det är ett inlägg i en debatt om en intressant teori, en debatt som förhoppningsvis ännu bara har börjat.

Jag har haft förmånen att få vara med och diskutera "Thought and language" vid de "tänkandeseminarier", som regelbundet ägt rum vid Psykologiska institutionen i Umeå. Första gången var för fem år sedan. Då uppfattades boken

som allmänt obegriplig. Andra gången var för två år sedan och då var den allmänna uppfattningen att den var "intressant" och "spännande". Utkastet är mina fortsatta funderingar kring huvudsakligen denna bok.

"Klar" med Vygotsky tror jag inte man blir utan att samtidigt bilda sig en välgrundad uppfattning om Piaget. Vygotsky formulerade ofta sina idéer direkt i polemik med Piagets. Det var 20-talets Piaget, den som, om man får tro en intervju i Times Educational 11.2.1972, dagens Piaget är så missnöjd med att han önskar att "de första böckerna inte hade skrivits". Vad som skiljer och förenar Piagets och Vygotskys teorier är värt ett noggrannare studium. Den polemik som förekommit dem emellan ger inte mycket upplysningar om detta. I detta utkast har jag inte försökt göra en sådan jämförelse, men i en omarbetad version hoppas jag att det blir möjligt.

För mig personligen har arbetet och den närmare bekantskapen med Vygotskys teori varit givande. Hur det går med den andra målsättningen, att ge läsarna en inkörsport till Vygotsky, kan bara läsarna själva svara på. Lämpligen genom att kontakta mig på Psykologiska institutionen, Rådhusplanaden 2, 902 47 Umeå, tel 090/13 46 83.

November 1977
Berthel Sutter

Den digitala version som har funnits tillgänglig har innehållit figurer och tabeller som varit "krackelerade". Det är nu ändrat.

Ronneby den 30 maj 2006
Berthel Sutter

Min adress är numera:
Epost: berthel.sutter@bth.se
Telefon: 0457-385555
Blekinge Tekniska Högskola
Box 520
372 25 Ronneby

Innehållsförteckning

The table of contents is empty because none of the paragraph styles selected in the Document Inspector are used in the document.

Figurer och tabeller

Figur 1. Begreppsutvecklingens faser enligt Vygotsky.....	7
Tabell 1. Sammanfattning av kännetecknen hos det verbala tänkandets faser.....	9
Figur 2. Materialet i Vygotskys klossexperiment om begreppsbildning.....	10
Tabell 2. Andelen grupperingar, som kan hänföras till olika faser i begreppsutvecklingen för olika ålderskategorier. (Efter Isaksson, 1977).....	12
Figur 3. Utvecklingen av vetenskapliga och spontana begrepp enligt Vygotsky.....	21
Figur 4. Begreppsbildningens faser enligt Vygotsky. Teoretiskt.....	33
Figur 5. Faser i begreppsutvecklingen, åldersangivelser och generalisationsunderlag.....	35
Figur 6. Vygotskys hypotes om tänkandets och språkets uppkomst och utveckling.....	44
Figur 7. Egocentriskt språk för olika åldrar.(a) Andelen av barns språk som är egocentriskt. Efter Piaget (1928, appendix. Något bearbetat.) (b) Strukturell avvikelse från kommunikativt språk. Teoretiskt efter Vygotsky.....	46
Figur 8. Andelen egocentriskt språk, före, under och efter en problemsituation för olika åldersgrupper (efter Burman & Sjöstrand, 1976).....	49
Figur 9. Förhållandet mellan ord och begrepp.....	53
Figur 10. Relationen mellan känsla, tanke och språk. (Pilarna markerar utvecklingsriktning och primär påverkan. Pilar inom parentes avser sekundär påverkan.).....	58

GRUNDDRAGEN I VYGOTSKYS KULTURHISTORISKA UTVECKLINGSTEORI

Genom att förändra världen förändrar människan sig själv. Så sammanfattar Marx den dialektiska materialismens teori om idéernas avhängighet av den materiella produktionen. Denna utgångspunkt var också Vygotskys.

Men Vygotsky var psykolog. Det som huvudsakligen intresserade honom var hur socialhistoriska faktorer påverkar människans psykologiska utveckling, liksom vilken roll kulturen i ett samhälle spelar för medvetandets utveckling. Han ställde sig ursprungligen uppgiften att utveckla en kulturhistorisk teori om psyket. Vygotsky frågar: Hur skall man förändra världen för att förändra sig själv? Hur kan materiella och kulturella *medel* utnyttjas och skapas för att lösa problem, minnas och lära in? Människan skapar sig avsiktligt hjälpmedel med vars hjälp hon kan lösa uppgifter. Knuten på näsduken påminner henne om ett viktigt ärende som skall uträttas. "Barnet löser ett inre problem med hjälp av ett yttre föremål. Det är det kulturella beteendets mest typiska säregenhet." (Vygotsky 1929, s 419)

"Alla högre psykiska funktioner har det allmänna kännetecknet gemensamt att de är medelbara processer, dvs att de strukturellt, alltså i den centrala och grundläggande delen av hela processen, omfattar *bruk av tecken som det huvudmedel*, som styr och behärskar processerna." (Vygotsky 1971, s 131)

Med medel-stimuli behärskas och styrs det egna beteendet. Det viktigaste medlet som används för att reglera handlandet är språktecknet, ordet. Det är människoslåktets viktigaste redskap. Språket är ett koncentrat av de kulturhistoriska erfarenheterna. I uppfostran får barnet tillgång till dessa ordredskap och därigenom till den kulturella erfarenhet som genomtränger språket.

Medel-stimuli eller tecken är som sagt inte endast språkliga, även om dessa är de mest betydelsefulla. Låt oss ta några exempel som mer i detalj visar hur Vygotsky tänker sig att medelstimuli styr beteendet. Ett fall gällde en person som led av Parkinsons sjukdom. (Luria, 1932/1960; Leontiev och Luria, 1968) Patienten klarade bra att gå uppför trappor, men kunde inte ta ett enda steg på ett plant golv. Vygotsky föreslog att patienten skulle införa extra yttre stimuli, medelstimuli, som skulle kunna reglera hans gående på samma sätt som trappstegen kunde det. Patienten kastade papperskort på golvet och klev på dem och kunde därigenom på ett förmedlat sätt göra det han inte kunde göra på ett direkt.

Ett annat exempel gäller barns minnesaktivitet, deras utvecklande av kulturella metoder för minnestekniker. (Vygotsky 1929, s 424ff) Denna utveckling sker enligt Vygotsky i fyra stadier, och han för i detta sammanhang fram en mycket stark hypotes: Den kulturella utvecklingen av varje psykisk funktion genomgår

dessa fyra stadier, som alltså är generella. (Med kulturutveckling menar Vygotsky en av de två huvudlinjer som han urskiljer i utvecklingen; den andra är den "naturliga utvecklingen", organisk tillväxt och mognad.)

I *första stadiet* utnyttjar barnet enbart sina naturliga minnesresurser. Det som erinras är en funktion av dessa naturliga minnesresurser samt av intresse och uppmärksamhet. Svårigheter med detta tillvägagångssätt leder fram till det *andra stadiet*. Barnet upptäcker en minnesteknik, antingen på egen hand efter försök och misslyckanden eller med hjälp av någon vuxen. Det senare kunde gå till så här: Samtidigt med de ord som skulle minnas presenterades bilder, en bild för varje ord. Mellan ordet och bilden fanns ett naturligt samband. I återgivningsfasen tittar barnet på bilderna och återger flera ord till varje bild (och alltså inte bara det ord som tidigare förekommit tillsammans med bilden). Enligt Vygotsky brukar barnet snabbt förstå att använda den metod som föreslagits. Barnet vet dock inte varför bilderna fick det att komma ihåg orden. Följande reaktion var vanlig: När en ny serie ord presenterades placerar barnet, nu på eget initiativ, ut bilderna framför sig. Men barnet vet inte hur bilden skall användas för att minnas ordet. Därför kommer det denna gång inte att finnas någon naturlig förbindelse mellan ord och bild. Vid återgivningen kommer barnet att associera till bilderna i tur och ordning och kommer alltså inte att kunna återge just det ord som presenterades till bilden. I det *tredje stadiet* kommer barnet på knepet och förstår att utnyttja bilden riktigt. Först försöker det att använda sig av det naturliga samband som finns mellan ordet och bilden. När ett ord presenteras väljer barnet ut den av bilderna som han tycker passar bäst till ordet. Senare går barnet inte på de naturliga associationerna mellan ord och bild, utan skapar själv dessa associationer. Då är situationen denna: Barnet presenteras en räkka ord. Till varje ord tillordnar barnet en bild genom att bilda en association. Ordningen mellan orden finns bevarad i ordningen mellan bilderna som ligger framför barnet. Vid återgivning behöver barnet bara läsa av bilderna i ordning och finna associationen till varje bild. Bildräckan tjänar som ett medel att komma ihåg ordserien. Yttre medel styr beteendet. Steget från det tredje till det *fjärde steget* är inte långt: "Den yttre aktiviteten i barnets erinran med hjälp av tecken förvandlas till intern aktivitet. Det yttre medlet blir så att säga ingrott eller inre". (aa, s 426) Det går till så att barnet så småningom lär sig bildserien. Räckan av bilder behövs inte längre framför barnet som ett yttre hjälpmedel. Den finns nu inom barnet. "Den minnestekniska karta som ligger framför barnet blir ett inre schema". (aa, s426)¹

Utvecklingen från det första till det andra stadiet anser Vygotsky kunna ske på två sätt. Antingen med hjälp av "andra", eller också genom "trial and error". Det första sättet är det i särklass vanligaste, det är den sociala trädningen av erfarenhet. (Det är dock principiellt viktigt att den andra vägen finns som en

¹ Som synes är den metod som Vygotsky presenterar identisk med den som ligger till grund för ett flertal minnesknep, t ex "method of loci", knep med ramsor som "one is a bun, two is a shoe...". Se t ex Bower (1970).

möjlighet. Mer därom senare.) Människans sociala vara bestämmer hennes medvetande, sa Marx. I Vygotskys version som gäller för den kulturhistoriska utvecklingen låter det så här:

”Varje högre psykisk funktion har varit yttre eftersom den har varit social innan den har blivit inre, egentlig psykisk funktion, den har först varit en social relation mellan två människor. Medlet att påverka sig själv är ursprungligen ett medel för att påverka andra eller ett medel för de signifikanta andras påverkan på människan.” (Citerat efter von Kreitor 1975, s 61)

”Vi kan formulera den kulturella utvecklingens allmänna genetiska lag på följande sätt: Varje funktion i barnets kulturella utveckling uppträder två gånger, i två olika sfärer, först i en social, sedan i en psykologisk, först mellan människor som en interaktionistisk och i förhållande till människan utvändig kategori, sedan inom barnet som en interioriserad psykisk kategori. Alla högre psykiska funktioner är interioriserade sociala relationer. Människans psykiska och sociala utveckling går genom förvandling av sociala relationer till psykiska funktioner. Med hjälp av de signifikanta symbolerna bemäktigar sig människan det egna beteendet och denna process är samtidigt självmedvetandegörandets process.” (Samma, s 61f)

Olika föremål kan förmås att tjänstgöra som medel med vars hjälp det egna beteendet behärskas. Vi har som exempel nämnt en knut på en näsduk, papperslappar på golvet och bilder ordnade i rad. Listan kan göras hur lång som helst. Det vanligaste och viktigaste kulturella medlet är dock det talade och det skrivna ordet. Ordet kan tjäna som medelstimulus på flera sätt. Det enklaste är att endast ordgestalten eller den grafiska figuren utnyttjas. Ordet fungerar då som vilket annat fysiskt objekt som helst. Inom Sovjet-psykologin finns det en rikt underbyggd tradition som har studerat denna funktion av ordet på beteendet. Ett exempel från Luria (1961) kan illustrera detta. Ett barn (3:6 år gammalt) fick i uppgift att, när en lampa lyste, uttala ordet ”två gånger” (som på ryska är enstavigt på samma sätt som engelskans ”twice”) och trycka på en ballong två gånger. Det klarade inte barnet. Uttalade det istället ”go, go” klarade det uppgiften. Här är det alltså inte ordets semantiska aspekt som styr handlandet, utan vad Luria kallar dess ospecifika impulsaspekt.

Även ordets innehåll kan styra handlandet. Texten visar Luria och Yudovich (1971) hur den snabba språkutvecklingen hos ett 5-års tvillingpar, som språkligt men inte mentalt hade blivit hämmade i sin utveckling, åtföljdes av beteendeförändringar. Med ökad språkfärdighet följde förmåga att planera lekar och göra konstruktioner efter ett i förväg uttänkt schema. Vygotsky tar upp denna reglerande och planläggande roll som ett viktigt kännetecken hos det egocentriska talet. Jag vill också anföra ett anekdotiskt exempel som jag fått från en kollega. Två barn (3 och 5 år) hade fått en leksak, en telefonanläggning. Den bestod av två lurar förbundna med en lång sladd. Som leksak för små barn visade sig leksaken komplicerad. Den krävde att den som talade höll en knapp intryckt, medan den som lyssnade inte fick göra det. Problem uppstod vid replikskifte. Den som hade talat skulle släppa upp knappen, den som hade lyssnat skulle trycka in knappen innan han började prata. Det fungerade dåligt. Föräldrarna förklarade många gånger hur det måste gå till, försökte med

instruktionen att den som hade talat färdigt skulle säga "klart slut" och därefter släppa upp knappen. Utan framgång. Först när instruktionen ändrades till "klart släpp" kunde samtalet genomföras. Genom att ge sig själv order om att släppa knappen kunde barnet reglera sitt beteende.

Vygotsky påpekar att ordet är ett tecken som kan användas på olika sätt: som medel för 1) villkorlig styrning av uppmärksamheten, 2) för att välja ut vissa karakteristika, 3) för att abstrahera och syntetisera dessa, och 4) för symbolisering. (Vygotsky 1971, s 136, 175, 182) (Detta diskuteras närmare nedan i samband med Vygotskys syn på begreppsbildningsprocessen.)

Naturligtvis kan ordet även användas som medel för att styra minnesprocesserna. Vygotsky nämner att en Compayuret definierat språket som ett mnemotekniskt verktyg och redogör för en av de minneskonstnärer som Binet studerat. (1929, s 428 och s 422f) Denne minneskonstnär använde sig av en språklig kod för att komma ihåg visuella figurer. Varje figur fick representera en bokstav och av dessa skapades ord och sedan satser. I stället för att försöka minnas ett stort antal figurer som inte var relaterade till varandra, kunde han hålla en kort historia i minnet och sedan koda av bokstav för bokstav.²

Vad som är viktigt när medelstimuli utgörs av ordtecken är att de ingår i ett system. Sätter en person etiketten "hund" på en figur som skall minnas, kommer den att ingå tillsammans med "katt", "husdjur", "djur" etc i ett semantiskt nätverk. Detta system kan t ex tjänstgöra som kodningssystem vid minnesproblem och som förbindelseförmedlare vid problemlösningssuppgifter.

"Från födelsen och framåt lever barn i en värld av föremål som har skapats genom socialt arbete: historiens produkter. De lär sig kommunicera med andra i sin omgivning och utveckla relationer till ting med hjälp av vuxna. Barn införlivar språket - en produkt av den sociohistoriska utvecklingen - och använder det för att analysera, generalisera och koda erfarenheter. De ger saker namn, benämner dem med uttryck som har lagts fast tidigare i människohistorien, och hänför sålunda saker till vissa kategorier och förvärvar kunskap. Så snart ett barn kallar något en 'klocka' (chasy) införlivar han det i ett system av ting (chas); så snart han kallar ett rörligt föremål för 'ångfartyg' (porovoz) isolerar han automatiskt dess kännetecken- rörelse (vozt) med hjälp av ånga (par). Språket, som förmedlar människans perception, resulterar i extremt komplexa operationer: analys och syntes av inkommande information, perceptuellt ordnande av världen och inkodning av intryck i system. Sålunda bär orden - de grundläggande lingvistiska enheterna - inte bara mening utan också medvetandets grundläggande enheter som reflekterar den yttre världen." (Luria 1976, s 9)

² Med semantisk kodning arbetade också Hunt och Love's (1972) minneskonstnär. Även olika minnesknep bygger på samma princip, ibland ingår siffror i språket, se exempelvis Norman (1969).

Det var Vygotskys avsikt att skapa en monistisk psykologisk teori, en enhetlig teori som kunde förklara såväl enkla som komplicerade psykologiska skeenden. Han ansåg att 1920-talets psykologi hade hamnat i en kris. Å ena sidan fanns försök till vetenskapliga förklaringar av elementära processer, å andra sidan studier av högre mentala fenomen, men där man tycktes ha övergivit tanken på en vetenskaplig förklaringsgrund. (Leontiev och Luria, 1968) Psykologin blev dualistisk. Detta tillstånd borde enligt Vygotsky kunna övervinnas genom att man byggde på Pavlovs lära om betingade reflexer. Det borde gå

”om man fäster uppmärksamheten inte på ett reflexsystem, men på flera olika system och på möjligheten av överföring från ett system till ett annat, det är det som kommer att vara den huvudsakliga mekanismen för medvetenheten i dess objektiva betydelse”. (citerat efter Leontiev och Luria, 1968, s 359)

Det skulle utgöra grunden för den kulturhistoriska teorin om psyket.

”Bara när vi reflektoriskt påverkar vår yttre värld och därefter underkastar oss de förändringar som har framkallats genom våra handlingar i den yttre miljön, först då kan vi förvandla denna reflex till ett medel, som kan hjälpa oss att behärska vårt eget beteende. Två reflexer - den reflektoriska responsen på det yttre stimulus och den reflektoriska anpassningen till denna förändrade miljö - bildar tillsammans ett funktionellt system: *Den förmedlade handlingens system*, som förvärvar drag av medvetenhet och villkorlighet.”

(...)

”I alla dessa fall bildar betingade reflexförbindelser grundvalen för de mer komplicerade formerna av verksamhet. Men dessa förbindelser bildar ett bestämt system, där slutledet i den första reflexen på ett sätt vänder tillbaka till subjektet och leder till att det bildas nya, motsvarande förändrade reflexer. Därför kallade Vygotsky sina försök med utvecklingen av de medelbara formerna av verksamhet: försök med 'den dubbla stimuleringens metod', vilken - som varje adekvat metod - återspeglar de väsentligaste kännetecknen hos det fenomen som ska studeras. Det råder inget tvivel om att både framhävandet av 'grundenheten' i den psykologiska forskningen, som han fann i uppkomsten av det automatiska reflexsystemet, vilket med hjälp av bestämda medel leder till en kontroll av ens eget beteende, - att dels detta, och dels införandet av 'den dubbla stimuleringens metod', som ska tjäna som lämpligt hjälpmedel vid studiet av dessa enklare enheter i de 'högre psykiska funktionerna' hör till Vygotskys stora förtjänster.” (Leontiev och Luria, 1958, i Vygotsky, 1974, s 446)

I sitt psykologiska teoribygge framhåller Vygotsky den socialt förmedlade kunskapen, närmare bestämt den indirekta kunskap som finns lagrad i språket. Ordet ges en särställning. Teorin kan sägas ha en intellektualistisk betoning, även om Vygotsky framhöll att det ”existerar ett dynamiskt meningssystem i form av *en enhet av* affektiva och intellektuella processer”. Tänkande som ”isoleras från det levande livet, från människans drifter, intressen och böjelser” blir ”antingen ett totalt likgiltigt epifenomen utan betydelse för människans liv eller till en slags självständig urkraft”. (Vygotsky, 1971, s 24) Denna sida, som sysselsatte honom under hans sista år, hann han dock inte utveckla.

En konsekvens av Vygotskys huvudtes om den kulturellt förmedlade kunskapen och språkets roll för medvetenheten är att han inte kan acceptera idén att ontogenesen upprepar fylogenesen. I alla viktiga avseenden måste för

den psykologiska utvecklingen snarare det omvända gälla: individens utveckling upprepar *inte* släktets utveckling. Barnet växer upp i en miljö där det finns kulturellt utvecklade redskap och verktyg. Han behöver inte uppfinna några "sibiriska cyklar", han kan börja använda redskapen direkt. Det är sant att han inte kan använda verktygen som de vuxna gör, men med hjälp av dem, särskilt de språkliga verktygen, kommer han att styra sina inre processer och sin utveckling. I ett avseende är individens barndom väsentligt skild från släktets barndom.

Vygotsky avslutar sin bok *Tänkande och språk* med att instämna i Goethes: "I begynnelsen var handlingen." Det är alltså inte som Bibeln säger att i begynnelsen var ordet. Vygotsky vill dock betona Goethes utsaga så här: "*I begynnelsen var handlingen*". Handlingen är primär. Ordet ligger närmare utvecklingens avslutning än dess början. Ordet kröner utvecklingen. Det återverkar också på utvecklingen, så att ontogenesen inte behöver upprepa fylogenesen. Barnet behöver inte upprepa förfädernas misstag.

BEGREPP ELLER ORDMENING - UTVECKLING OCH FASER

Liksom Piaget anser Vygotsky att barnets begreppsbyggande är en långvarig process som inte avslutas förrän i puberteten. 12 år har Vygotsky som riktmärke mot Piagets 15 år. Bägge anser att barnets tänkande följer andra lagar än den vuxnes. Följaktligen betyder inte barns ord detsamma som de vuxnas ord, även om ordets ljudgestalt är identiskt. Ur den vuxnes synvinkel har barnet inte täckning för vad det säger. Orden är tomma eller nästan tomma. Det är mest prat. För Piaget är glappet mellan barnets och den vuxnes ord inget anmärkningsvärt, det är en följd av att språket är sekundärt i förhållande till tänkandet. Intelligensens schemata är ofullständigt utvecklade hos barnet och självklart måste då de språkliga uttrycken för tänkandet te sig bristfälliga. Här har Vygotsky en annan syn. Han tillmäter språket en avsevärt större betydelse för barnets utveckling än vad Piaget gör. Språket kan leda utvecklingen framåt. Det faktum att barnet börjar använda den vuxnes språk, trots att dess tänkande i viss mening inte är moget för det, är den kulturella utvecklingens drivkraft. Genom språklig imitation når barnet utöver sin vanliga förmåga. Det börjar utnyttja de kulturella erfarenheterna som finns förborgade i orden och börjar med dem som hjälp styra sina inre processer.

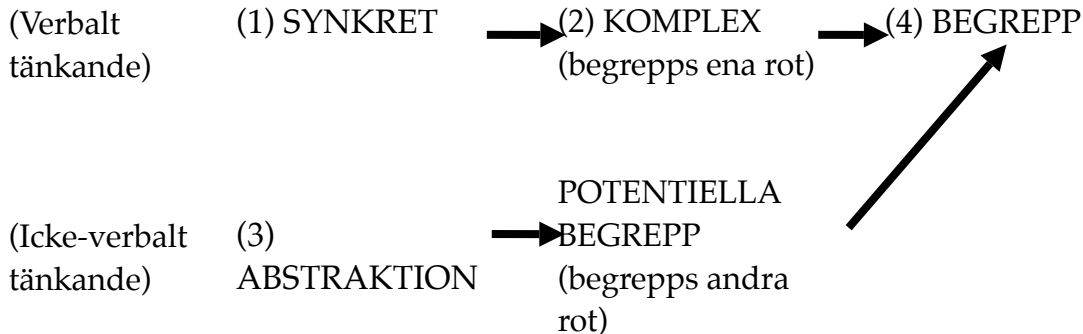
För att studera begrepps tillkomst har Vygotsky utvecklat en speciell metod. Genom den och de "Vygotsky-klossar" som därvid används, nådde han tidigt en viss ryktbarhet. Det var före MIT-utgåvan av *Thought and language* 1962 och det ökade intresse hans arbete har väckt de senaste åren. Innan metoden diskuteras mer ingående skall jag redogöra för de teoretiska överväganden som den vilar på.

Det är Vygotskys uppfattning att förhållandet mellan tänkande och språk kan studeras i sin enklaste form i utvecklingen av ordmening. Den enhet som finns i det språkliga tänkandet som helhet betraktat, förekommer i förenklad form som enhet i ordets betydelse, menar Vygotsky. Det betyder att man kan få en ungefärlig föreställning om hur relationen mellan språk och tänkande förändras genom att studera hur förhållandet mellan ordbetydelse utvecklas vid begreppsbyggande, dvs genom att studera hur ordmening utvecklas.

Den metodiska strategi Vygotsky använder sig av kallar han "analys i enheter". I korthet går den ut på att studera det fenomen man är intresserad av i dess minsta beståndsdel, dess molekyl så att säga. Beståndsdelens skall alltså vara en reducering, en förenkling. Detta för att underlätta analysen. Men beståndsdelens skall även bevara fenomenets kännetecken. Det skall vara dess "molekyl" och inte dess "atom". I annat fall blir det fråga om "analys i element", som i förenklingens intresse går för långt och därvid gör våld på fenomenet. Den som gör det felet hamnar i samma situation som en fysiker som studerar vatten och till sin förvåning finner att det består av två element, ett som brinner och ett som underhåller eld. Vygotsky anser att ordet i embryonal form innehåller både

ordgestalt och mening, både språk och tänkande.

Låt mig föregripa resultatet av de empiriska studierna genom att ange de faser och underetapper som Vygotsky anser att begreppsutvecklingen kan indelas i. Först huvudfaserna, de framgår av figur 1.



Figur 1. Begreppsutvecklingens faser enligt Vygotsky.

Begreppsutvecklingen har två komponenter. Den ena utgörs av det verbala tänkandet, som består av tre *strukturer*: synkreter, komplex och begrepp. *Funktionen* hos dessa strukturer är att föra samman olika element, att göra en syntes. Den andra komponenten är grundad på icke-verbalt tänkande. Den hänför sig inte till speciella strukturer, utan enbart till funktionen, som är analys, abstraktion. Begreppsligt tänkande kan därför sägas ha två rötter: komplexa och potentiella begrepp. Det begreppsliga tänkandet innebär en syntes på högre nivå: "Flera abstraherade karakteristika abstraheras ånyo och denna abstrakta syntes blir tänkandets grundform". (Vygotsky, 1971, s 174) Begreppsutvecklingens båda komponenter löper tidsmässigt parallellt. Processerna är sammanvävda. Bildandet av komplex sker inte isolerat från förmågan att göra uppdelningar. "Analys och syntes förutsätter varandra" (aa, s 170). Det är bara i den vetenskapliga analysens intresse som denna uppdelning görs, påpekar Vygotsky.

Synkret-fasen kan indelas i tre etapper:

- (a) *Trial and error*. Den synkretiska bild som motsvarar ordmeningen uppstår genom att barnet på måfå för samman föremål.
- (b) *Organisering genom närhet i tid och rum*. Föremål grupperas efter *rumslig närhet*.
- (c) *Dubbelformering*. Först sker en synkretisk uppdelning. På de grupper som då bildas sker ytterligare en synkretisk uppdelning.

Dessa faser följer på varandra. Som synes görs grupperingarna i denna fas av begreppsbildningen i det närmaste godtyckligt.

Fasen av tänkande i komplex delar Vygotsky in i fem etapper. För denna fas gäller

att de relationer som barnet subjektivt uppfattar bygger på faktiskt existerande relationer mellan föremål. Det är alltså ett steg mot objektivt tänkande. De relationer som förekommer är konkreta och faktiska snarare än abstrakta och logiska, de bygger på direkt erfarenhet. Tänkandet karaktäriseras av sammansmältning av det allmänna och det enskilda, av komplexet och dess element. Etapperna är:

(a) *Associativt komplex*. Grupperingen baseras på relationer till ett kärnobjekt. Relationerna är av olika slag. Ett exempel är om ett barn till en röd, stor triangel (kärnobjekt) för en cirkel därför att den är röd, och en grön triangel därför att den har samma form, samt en kvadrat därför att den liksom kärnobjektet är stor.

(b) *Samlingar*. Bygger på komplementaritet eller association genom kontrast. Föremålen grupperas på basis av att de deltar i samma praktiska operation. De har sin grund i relationer som har observerats i den praktiska erfarenheten. Exempel är gaffel, kniv, sked, fat, glas som förs ihop därför att de används vid måltid.

(c) *Kedjekomplex* är den renaste formen av tänkande i komplex. Grupperingsprincip växlar ideligen. Relationerna mellan elementen är maximalt oenhetliga. Man kan jämföra med det associativa komplexet, där det finns en viss princip, såtillvida att alla element relateras till ett kärnobjekt. Exempel på kedjekomplex är följande gruppering: Till en blå triangel läggs en kvadrat därför att den också är blå; nästa föremål som väljs är en kvadrat för att den har samma form som föregående figur; därefter en halvcirkel för att den har samma höjd som den föregående kvadraten, etc.

(d) *Diffusa komplex*. Verkliga-livet-parallellen till dessa är barnets generaliseringar utifrån perception eller praktiskt handlande vilka inte lätt låter sig verifieras. Förbindelserna mellan elementen är obestämda och flytande. Till en gul triangel kan barnet lägga en trapets för att den påminner om en triangel med avskuren topp; därefter ta en kvadrat för att den liksom trapetsen har fyra sidor; sedan en vit halvcirkel för att den liksom triangeln har ljus färg, osv.

(e) *Pseudobegrepp*. Ytligt liknar de riktiga begrepp, men till sitt väsen är det fråga om tänkande i komplex. Ser man bara till produkten av grupperingarna kan de inte skiljas från äkta begrepp. I Vygotskys begreppsbildningsexperiment med klossar, som kommer att redogöras för längre fram, kan pseudobegrepp skiljas från begrepp genom barnets reaktion på korrigerings. Säg att barnet har valt ut samtliga fem röda klossar: liten trapets, stor trapets, triangel, cirkel, kvadrat. Det kan då vara fråga om begrepp, nämligen begreppet "röda föremål".

Avgörande är nu hur barnet reagerar när det får reda på att den lilla trapetsen inte hör dit. Är det fråga om begreppsligt tänkande, förstår barnet att det inte kan vara fråga om begreppet "röd". Rör det sig om komplex-tänkande svarar barnet med att flytta undan den lilla trapetsen, "den hör ju inte dit". Som svar på frågan om han vill flytta några fler klossar i högen, svarar han nekande, "resten hör dit för de är alla röda". Klossarna har alltså förts ihop därför att de perceptuellt ger samma intryck av rött. Det rör sig fortfarande om åskådligt tänkande, inte om begreppsligt.

Pseudobegrepp uppstår genom att vuxna tillhandahåller barnet språkliga redskap. Det sker i konkreta situationer. Därigenom fixeras betydelsen av ordet i-situationen och ges en antydning om den generella betydelsen av ordet. "Alltså tar barnet emot en produkt, som är lik den vuxnes, men produkterna har åstadkommit genom två helt olika intellektuella operationer, och det är barnets produkt som vi kallar för pseudobegrepp." (aa, s 153f)

"Det är alltså i det språkliga umgänget med de vuxna som barnet tar emot ordbetydelse. Barnet väljer inte sina komplexer fritt, utan finner dem redan färdigbyggda i situationer, där det ska förstå andras tal. Det väljer inte heller de enskilda konkreta elementen, när det knyter samman dem till ett komplex, utan tar emot dem i färdig form som en rad konkreta föremål, som är generaliserade i det givna ordet.

Barnet hänför inte spontant ett givet ord till en given konkret grupp eller överför dess betydelse från objekt till objekt. Det följer blott de vuxnas språk och tillägnar sig de redan fastslagna, konkreta ordbetydelse. Man kan helt enkelt säga att barnet inte skapar sitt språk, utan tillägnar sig de vuxnas färdiga språk genom att umgås med vuxna." (aa, s 154)

Viktiga kännetecken hos det verbala tänkandets faser finns sammanfattade i Tabell 1. Vygotsky menar att faserna kan jämföras efter dimensionen subjektivt - objektivt. Det betyder att de relationer som finns mellan elementen i tänkandet i olika grad svarar mot de objektiva band som faktiskt existerar mellan föremålen. För synkreter är överensstämmelsen liten, för begrepp är den stor. (Grundtanken är alltså återspeglingssteorin.) Den enhetliga relationen mellan elementen som kännetecknar begreppet, liksom den därav följande stabiliteten, är egenskaper som härstammar från de potentiella begreppen. I komplex-tänkandet urskiljs attribut som utgör relationen mellan olika element, och det typiska är att inget attribut har någon privilegierad ställning. Tvärtom är det karakteristiskt för tänkande i komplex att relationernas art ständigt växlar. Den ståndpunkt som intas är labil. Hos det potentiella begreppet däremot har relationer som urskiljs eller isoleras en privilegierad ställning genom att de är abstraherade från föremål inte bara i *en* konkret situation.

Tabell 1. Sammanfattning av kännetecken hos det verbala tänkandets faser.

Subjektivt			Objektivt
	←	→	
	SYNKRETER	KOMPLEX	BEGREPP
	åskådlig, situations- bunden	mångfaldiga relationer mellan element	abstrakt
		konkreta faktiska relationer	enhetliga relationer mellan elementen
			abstrakta, logiska relationer

labila bilder

stabil

icke-hierarkiskt

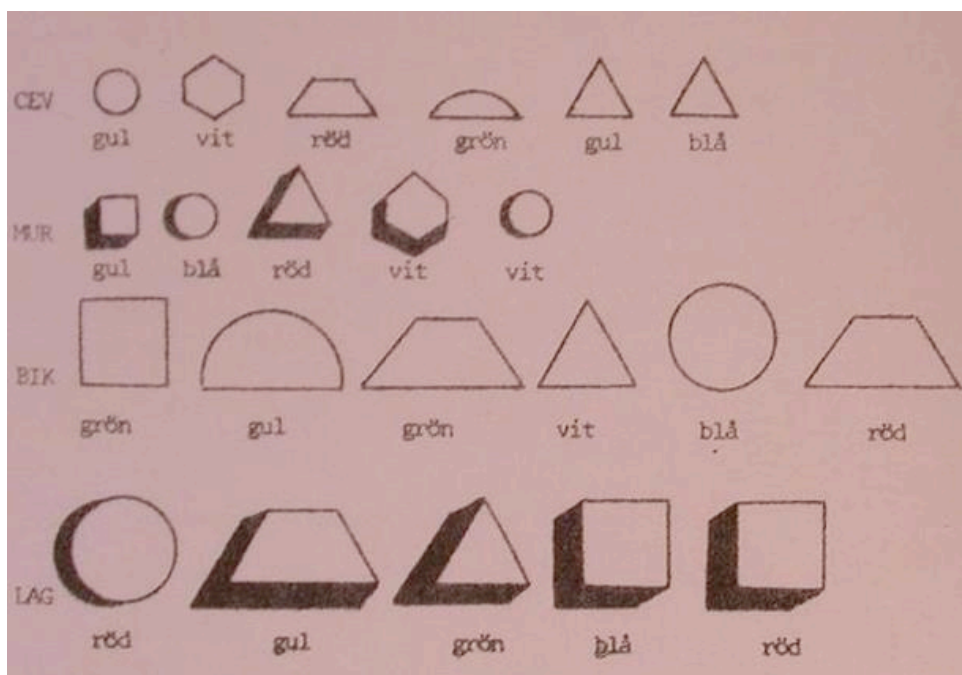
hierarkiskt

sammansmältning av
det allmänna och det
enskilda: komplexet
står inte över sina
element

konturlös, i princip
gränslös: nya element
kan ständigt införlivas

Vygotskys kloss-experiment

Det material som Vygotsky använde i sina undersökningar av barnets begreppsbildningsprocess var 22 klossar, som varierade i form, färg, yttorlek och höjd. Se figur 2. Under klossarna var ett nonsensord skrivet. Klossar som var små och låga markerades med CEV, små och höga med MUR, stora och låga med BIK, samt stora och höga med LAG. Försöket började med att klossarna låg slumpvis utspridda, men samlade i mitten på ett bord. Försökspersonen fick veta förutsättningarna: Under varje kloss finns ett ord, och totalt finns det fyra ord. Klossarna skall ordnas i fyra högar, så att det står samma ord på samtliga klossar i varje hög. Barnet får inte titta under klossen. Som exempel vänder sedan försöksledaren en kloss och lägger ut den med nonsensordet synligt i ett hörn på bordet. Barnet uppmanas tänka högt. Barnet får flytta klossar tills det menar sig vara klar eller inte kan längre. Den vuxne ber barnet motivera grupperingsgrunden eller gissa om han kört fast. Därefter vänder den vuxne en ny kloss, en felaktigt placerad. Om den vuxne först vände upp en CEV och barnet grupperat ihop alla klossar han tror är CEV, vänder den vuxne till exempel en MUR i den grupp som barnet har skapat. Därefter fortsätter det som förut: barnet grupperar och tänker högt, när han anser sig klar eller inte längre kan, ger den vuxne korrektion. När den rätta grupperingen gjorts, antingen genom att barnet kommit på lösningen eller genom att det har skett 21 korrigeringar och alla klossbeteckningar kommit upp, vänds alla klossarna så att orden kommer på undersidan och förs ihop i mitten på bordet igen. Därefter får barnet ånyo lägga ut samtliga klossar i fyra grupper. Det görs för att kontrollera hur barnet i handling kan omsätta den regel som han mer eller mindre har formulerat. (Denna redogörelse för experimentgenomförandet bygger på Hansmann och Kasanin, 1937 och 1942. Vygotskys egen beskrivning är ytterst knapphändig i de källor jag har haft tillgång till.)



Figur 2. Materialet i Vygotskys klossexperiment om begreppsbyggnad.

Tanken bakom experimentet är Vygotskys teori om hur begreppsbyggnaden sker och metodiskt bygger den på hans idé om "den dubbla stimuleringens funktionella metod". Han kritiserar de metoder som man tidigare har använt för att studera hur begrepp etableras. Antingen har det varit fråga om definitionsmetoder, i vilka fall barnet presenterats ett ord och har som uppgift att i ordet definiera det. Svagheten är att man då endast studerar slutprodukten, genesen saknas helt, och att den konkreta sidan inte alls tas med. Ord definieras genom andra ord, men de objekt eller händelser som orden står för beaktas inte. Eller också har det rört sig om abstraktionsmetoder. Då finns ett föremål som barnet skall utgå från. Hans uppgift är att tänka ut egenskaper som gör att vissa föremål kan klassificeras (eller efter vilka de redan har grupperats). Svagheten med denna metod är att den inte tar med ordet och därmed missar den fundamentala roll som ordet spelar i begreppsbyggnadsprocessen. Bägge dessa metoder är alltså ensidiga och missar något väsentligt. (Vad jag förstår är Vygotskys indelning av metoder som kan användas för att studera begreppsbyggnad uttömmande: definitionsmetod, abstraktionsmetod och den dubbla stimuleringens funktionella metod. Om Vygotskys teori om begreppsbyggnaden är riktig betyder det att bara den sistnämnda metoden är adekvat. Det betyder vidare att praktiskt taget alla studier av hur begrepp bildas är inadekvata. Det är alltså en kraftfull teori som förtjänar att granskas.)

Den föregångare inom begreppsstudiernas område som Vygotsky närmast anknyter till och utförligast diskuterar är Ach. Denne använde sig av följande metod. Nonsensord var förbundna med klossar. Barnet fick ta upp klossarna och känna och titta på dem, det fick samtidigt läsa (eller fick höra) namnet på klossen. Efterhand som barnets erfarenhet utvidgades kunde det lägga in mer i nonsensorden och så småningom inse att "gazun" betydde "stor och tung" och "fal" "liten och lätt". Orden (nonsensorden) var alltså givna på förhand och uppgiften, att komma på vilket begrepp som nonsensordet representerade, introducerades allteftersom under försökets förlopp. Det menar Vygotsky är att ställa den verkliga begreppsbyggnadsgången på huvudet. Han vände alltså på Ach:s metod. Uppgiften ställdes från början. Barnet stod inför en uppgift som bara, eller i varje fall bäst, kunde lösas genom bildande av begrepp. Däremot var ordens mening inte givna från början, utan utvecklades under försökets gång.

Det viktiga är enligt Vygotsky att ordtecknet används som ett medel varmed begreppsbyggnaden sker. Tecknet tjänar som medel att påverka tänkandet. Genom det funktionella bruket av tecken omskapas tankeprocesserna. Det är därför han kallar sin metod för "den dubbla stimuleringens funktionella metod". Det finns dubbla stimuli - de konkreta klossarna samt ordtecknen. Detta gäller också för Ach:s metod. Den skulle alltså kunna kallas "den dubbla

stimuleringens metod". Vad som saknas hos Ach är det funktionella användandet av tecken. Genom att Vygotsky i sin metod ändrade ordningen så att uppgiften ställdes från början och tecknen introducerades efterhand, ställde han Ach:s metod på fötter. Därigenom kan barnet i försöket göra ett funktionellt bruk av tecknet. Ordens styrande och reglerande roll kan utnyttjas.

"I början utnyttjas begreppet, därefter överförs det utarbetade begreppet till nya föremål, varvid begreppet utnyttjas vid bildandet av fria associationer, och slutligen används begreppet vid utformningen av bedömningar och bestämningar av nya utarbetade begrepp". (Vygotsky 1971, s 134f)

Replikeringar av Vygotskys klossexperiment, som har gjorts som studentarbeten vid Psykologiska institutionen i Umeå (Isaksson, 1977) ger stöd åt följande delar av Vygotskys teori. Begreppsutvecklingen sker till cirka 12 års ålder. Isaksson fick resultatet att 16-åringar var lika bra som 13-åringar och bättre än 10-åringar, vilka i sin tur var bättre än 6-åringar. Utfallet framgår av tabell 2. Det illustrerar också Vygotskys idé att tankestrukturer och funktioner från de tidigare faserna finns kvar parallellt med den aktuella fas som utvecklingen nått. (Med synkretkomplex betecknas i tabell 2 former som inte klart kunde hänföras till varken synkreter eller komplex, men som uppenbarligen tillhör endera klassen; det är alltså inte fråga om ett teoretiskt

begrepp i Vygotskys teori.)³

Tabell 2. Andelen grupperingar, som kan hänföras till olika faser i begreppsutvecklingen för olika ålderskategorier. (Efter Isaksson, 1977)

³ Man kan rikta principiell kritik mot detta kloss-experiment. Luria menar att metodiken är konstig och ligger långt från barns vanliga praxis (i Vygotsky 1971, s 123), så konstig att om en annan metod användes så skulle det visa sig att barn förvärvar äkta begrepp långt tidigare än i tolvårsåldern. Det är onekligen en allvarlig kritik, möjligen är den dock inte principiell.

En annan invändning som kan riktas mot experimentet är hur man kan veta att ordet i försöket fungerar funktionellt, dvs har en styrande funktion på tänkandet och handlandet. Om så inte är fallet utplånas den väsentligaste skillnaden mellan Vygotskys och Ach's kloss-experiment, och då blir experimentet en undersökning på grundval av abstraktionsmetod, vilket som vi sett Vygotsky inte kan acceptera. Ett möjligt sätt att ta reda på om ordtecknen används funktionellt är att göra oberoende mätningar av ordmening. Det kan gå till så att man tar ut fria associationer till nonsensorden under experimentets gång. Av associationsdata bör då framgå om meningen hos BIK etc utvecklas, dvs om associationerna till BIK mer och mer kommer att närma sig "stor och låg". Ett indicium på att orden verkligen har en betydelsefull roll vid begreppsbildningen kan man också få genom kontrollgruppsförfarande. Experimentgrupperna behandlas då exakt på samma sätt som i Vygotskys experiment. Kontrollgrupperna skulle också utsättas för den behandlingen, men med den skillnaden att det inte skulle finnas några nonsensord på klossarna. Uppgiften för kontrollgrupperna skulle alltså vara att utifrån inspektion av klossarna samt fl:s korrekationer bilda grupper efter begrepp som fl "tänker på".

Ännu ett påpekande. Om det som händer i experimentet är det som Vygotsky anser, så är begreppsbildningen i experimentet lik begreppsbildningen i naturlig miljö i det avseendet att det finns ett ord (socialt givet) som barnet ska använda sig av (medel) för att skapa ett begrepp (så att ord och begrepp sammanfaller). I ett annat avseende är dock experimentsituationen olik den vanliga. Experimentbegreppen är godtyckligt bestämda. T ex har forskaren bestämt att BIK betyder "stor och låg". Så är det inte med de naturliga språkliga begreppen. Där finns det en grund som inte är godtycklig, till att begrepp ser ut på ett visst sätt och inte på ett annat. Handlingar och handlingskonsekvenser ligger till grundför detta. Ta exempelvis begreppet "giftig". I experimentet saknas denna handlingsaspekt. Där kan fp flytta klossarna och betrakta dem på olika sätt utan att det får konsekvenser. Först när det sker korrektion blir det en konsekvens, men det är inte en praktisk konsekvens av typen att äta giftiga bär, inte heller en språkligt-social konsekvens av typen "nej, ät inte de där bären, de är giftiga". Det är visserligen en språkligt-social konsekvens genom tillsägelsen eller tillrättavisningen, men denna konsekvens som uppträder i försöket saknar djupare grund, den är godtycklig. Den språkliga konventionen är lösryckt från ett praktiskt sammanhang. Begreppsbildandet har skiljts från handlandet (praktiken). I experimentet är handlandet och korrektionen knuten till en anpassning till en vuxens normer snarare än till verkligheten. Ofta sammanfaller förstås dessa, då de vuxnas regler vanligtvis inte saknar grund ("ät inte bären, de är giftiga").

Man kan säga att experimentstimuleringen av begreppsbildningen återspeglar Vygotskys tendens att bortse från den "naturliga" utvecklingen från handling till begrepp (som Piaget däremot mutar in som sitt särskilda undersökningsområde) och lägga tonvikten vid den kulturella utvecklingen från ord till begrepp.

Ålder	Synkret	Synkret- komplex	Komplex	Pseudo- begrepp	Begrepp	
6 år	.01	.33	.56	.09	.00	.99
10 år	.00	.16	.60	.17	.08	1.01
13 år	.00	.02	.61	.24	.13	1.00
16 år	.00	.07	.59	.21	.14	1.01

Vad möjliggör kommunikation mellan barn och vuxna?

Vad det är som möjliggör att vuxna och barn kan kommunicera är ett problem som Vygotsky diskuterar. (1934, s 1069) Om ord har olika mening för barn och vuxna och deras tänkande styrs av olika lagar, hur kan det ändå vara möjligt att de förstår varandra? Vygotskys svar är: I den mån referensen i barns och vuxnas ord sammanfaller förstår de varandra även om betydelsen skiljer sig åt. Då följer nästa fråga: Vad är det som gör att referensen blir densamma? Här är Vygotsky oklar. Vad jag kan se har han två förklaringar till detta. Den ena är att den objektiva grunden för tänkandet finns i de olika faserna, om än i olika utsträckning (återspeglingssteorin). Att detta kan tänkas gälla för komplex och begrepp bör ha framkommit av den tidigare redogörelsen. Vad som kan verka förvånande är att Vygotsky menar att det gäller också för synkreter. Han skriver:

”Barnet etablerar kommunikation med hjälp av den vuxne med hjälp av ord, som har betydelse. I denna mängd av synkretiska förbindelser, av dessa oordnade synkretiska sammanhopningar av föremål, är också objektiva förbindelser, som redan är etablerade i barnets intryck och perceptioner. Därför kan delbetydelser i barnets ord ofta - och särskilt när de kan hänföras till konkreta föremål i barnets omgivning - sammanfalla med de ordbetydelser som gäller den vuxnes språk.” (Vygotsky, 1971, s 141)

Således skulle det förhållandet att tänkandet alltid vilar på en viss objektiv grund leda fram till att barn och vuxna i konkreta situationer refererar till samma saker med sina ord. Det är det som möjliggör verbal kommunikation mellan dem. Det är den ena förklaringen. Den andra förklaringen formulerar Vygotsky direkt i strid med den förra. Han säger att det är just pseudobegreppet som åstadkommer att barns och vuxnas ord har samma yttre betydelse (referens). Orsaken till det är att den vuxne tillägnar sig den vuxnes ord och produkten av ordbetydelserna i den sociala samvaron:

”Om inte pseudobegreppet var den förhållande formen i barnets tänkande skulle komplexerna - så som det är fallet i den experimentella praxis, där barnet inte är bundet till ett givet ords betydelse - divergera totalt från den vuxnes begrepp. Den ömsesidiga förståelsen och kommunikationen mellan vuxen och barn skulle vara omöjlig. Kommunikationen är bara möjlig för det att komplexerna i barnets tänkande sammanfaller med den vuxnes begrepp.” (aa,

s 155)

Kommunikationen är alltså bara möjlig därför att komplexen i barnets tänkande utgörs av pseudobegrepp. Här verkar det som det enbart är tack vare pseudobegreppen som språklig kommunikation mellan barn och vuxen kan etableras. Med andra komplex än pseudobegrepp och med synkreter tycks den inte kunna äga rum. Den förklaringen förfäktar Vygotsky också i artikeln från 1934. Där är det om möjligt ännu tydligare. I den definieras nämligen pseudobegrepp som den tankeform där referensen sammanfaller med begreppets referens. "När ett begrepp och ett komplex refererar till samma föremål, kan komplexet kallas ett pseudobegrepp." (s1069) Här går Vygotsky på linjen att endast pseudobegrepp och kulturell påverkan gör kommunikation emellan barn och vuxen möjlig. Orsaken till detta är att orden i samspelet med vuxna får en betydelse som bestäms av detta samspel och inte av barnet självt. Barnet kommer att hänföra samma föremål till ordet som den vuxne gör i den konkreta sociala kontexten. Därigenom refererar samma ord till samma föremål både för barnet och den vuxne. För barnet är summan av dessa referenter lika med ordets betydelse, medan ordmeningen för den vuxne sträcker sig bortom dessa konkreta exempel på vad ordet står för. Man kan säga att de är det sociokulturella trycket som inverkar när barn förvärvar ord som gör att referensen hos barnordet och vuxenordet sammanfaller.

"Så snart detta yttre tryck avlägsnas börjar barnets associationer och den vuxnes begrepp att skilja sig. Inte bara vad gäller betydelsen, utan också i deras relation till objekten." (aa, s 1069)

Som synes står de båda förklaringarna i motsättning till varandra. Själv finner jag det inte nödvändigt att förklaringarna måste göra det. Det är fullt möjligt att tänka sig att det objektiva återspeglandet av faktiska relationer mellan objekt gör att barns och vuxnas ord stundom får samma referens. För pseudobegreppen skulle så tillkomma det förhållandet att ordbetydelse har överförts från den vuxne till barnet, vilket ökar den gemensamma referensen. Men det är bara fråga om ett kvantitativt tillskott, kvaliteten finns tidigare. Den tolkningen säger att grunden för den första förklaringen är primär i förhållande till grunden för den andra förklaringen, men att båda kan spela in. (Det är uppenbarligen så att det är problemet med de två vägarna för utvecklingen som spökar här igen. Återspeglingsen motsvarar den naturliga utvecklingen, pseudobegreppet den kulturellt förmedlade utvecklingen. Mer därom senare.)

Pseudobegreppet som en övergångsform

Även om pseudobegreppet är en typ av komplex är det uppenbart att det har en annan status än övriga komplex. Det visade sig också i föregående avsnitt. Vygotsky uttrycker det klart och tydligt på flera ställen:

"pseudobegreppets speciella funktionella betydelse som *en särskild, inre motstridande dubbelform*

för tänkandet hos barn” (Vygotsky, 1971, s 155. Vygotskys kursiv.),

”pseudobegreppet är den grundform det” - barnet - ”då skapar förbindelser och generaliseringar med” (aa, s 162),och

”utgör pseudobegreppet en övergångsnivå mellan tänkandet i komplex och den andra komponenten (potentiella begrepp, BS anm.) i barnets begreppsutveckling”. (aa, s 169)

Jag tror att man kan sammanfatta det så här. Pseudobegrepp utgör en övergångsform i två avseenden. Dels är den höjdpunkten på den naturliga utvecklingen, genom att det är en form av tänkande i komplex. Men samtidigt är det en produkt av kulturell påverkan. I pseudobegreppet möts den naturliga och den kulturella utvecklingen. Detta å ena sidan. Dels sker ett annat möte i pseudobegreppet, mötet mellan begreppsutvecklingens två komponenter, mellan analys och syntes, mellan abstraktion och sammanförande. Det förklaras av att pseudobegrepp är en produkt av orden, som för med sig sina karakteristika som är generalisation och abstraktion. I handling kan dessa karakteristika användas (åtminstone delvis) innan operationerna blivit medvetna. (aa, s 155) Pseudobegreppet rymmer de motsättningar som i begreppet löses på en högre nivå. Om det är på det viset, behöver figur 1 utvidgas. Pseudobegrepp bör skjutas in i skärningspunkten mellan komplex och potentiella begrepp och före begrepp.

Sammanfattning av utvecklingen fram till begreppsbyggandet

Begreppsutvecklingen delas av Vygotsky in i fyra faser (fem, om pseudobegrepp, som är en övergångsform, ges en särskild status). Tre av dessa (fyra med pseudobegrepp) representerar strukturer som är åtskilda och följer varandra i utvecklingen: synkreter, komplex, (pseudobegrepp), och begrepp. Den sista fasen som Vygotsky räknar med, abstraktionsfasen, hänför sig enbart till funktion och förekommer parallellt med de övriga faserna. Faktisk är den oskiljaktig från de övriga faserna, men separeras ”i den vetenskapliga analysens

intresse". (aa, s170)⁴

Synkreter bygger på "synfältlikhet", vaga känslor av att något hör ihop. Förbindelserna är givna direkt i sinnesförnimmelsen. Också för komplex gäller att de är situationsbundna. Men där tillkommer det förhållandet att relationerna mellan elementen grundas på abstraktion. Det är alltså relationer mellan föreställningar och inte mellan sinnesförnimmelser som hos synkreter. Abstraktionen är dock fortfarande situationsbunden, och den är inte konsekvent genomförd. Den görs först på några föremål, sen på andra, osv. Några föremål hänförs till komplexet för att de uppvisar samma färg (t ex röd), andra för att de har samma form (t ex cirkel). Observera dock att föremålen inte är "samma" i största allmänhet, efter något vagt helhetsintryck, utan med avseende på en abstraherad egenskap ("röd" och "rund" i exemplet). Inte heller löses genom komplexbildandet en uppgift – alla objekt av en viss egenskap skall föras samman, men inga andra. Så sker först vid begreppsbyggandet. Bildande av pseudobegrepp löser faktiskt en uppgift, nämligen så till vida som alla objekt av en viss egenskap förs samman. Då gäller att där är en enhetlig relation mellan samtliga föremål. Men relationen gäller bara för objekten i situationen (t ex alla röda klossar) eller för en del av objekten (t ex alla röda klossar med undantag av en). Relationen är som för övriga komplex direkt erfarenhetsbunden. Den gäller inte generellt, alltså även för föremål som inte råkar finnas i situationen men som skulle kunna finnas där. Vidare saknas i pseudobegreppet just systemet av relationer, som är det som kännetecknar

⁴ De strukturella faserna uppvisar flera likheter med Piagets teori. Faserna är kvalitativt åtskilda, i annat fall skulle det tjäna föga att tala om olika faser. Två av de tre kriterier som Piaget har ställt upp för stadietbegreppet uppfylls av Vygotskys strukturella faser. (se Flavell, 1963, s 19ff) För det första följer faserna på varandra i en viss bestämd ordning. Tidigare faser måste passeras innan högre nås. (Vygotsky1971, s 157) För det andra bygger faserna på den närmast föregående fasen och inkorporerar den. (Vygotsky 1974, s 320 och 324) Om den nya strukturen bara ersatte den, skulle allt tidigare tankearbete få göras om. Lyckligtvis behöver inte detta ske. Det tidigare tankearbetet "annulleras inte, tvärtom upptas det i och ingår idet nya tankearbetet som en nödvändig förutsättning". (aa, s320) Piagets tredje kriterium, att strukturegenskaperna som kännetecknar ett stadium skall utgöra en integrerad helhet, är det dock oklart om Vygotskys faser når upp till. Att begreppen gör det kan inte betvivlas, eftersom de just kännetecknas av att de ingår i ett system. Efter vilken måttstock det skall avgöras om synkreter och komplex utgör "integrerade helheter" vet jag inte. Med den som Piaget mäter och som kräver att de skall utgöra slutna system (fyrgrupp, grouping, etc) diskvalificeras dessa faser. – Vygotsky ställer kravet att periodisering skall bygga på inre förändring och inte på yttre symtom samt klargöra dynamiken i övergången från en fas till en annan. Han föreslår en periodisering -"krisernas periodiska system" - och konstaterar att empirin föreligger, men att teorin släpar efter och dess uppgift blir att förklara indelningen. Först med den teoretiska beskrivningen av begreppsbyggandets faser kan Vygotskys teori sägas ha hunnit ifatt hans empiriska generaliseringar. (Vygotsky 1974b)

begrepp. Vid begreppssortering följer som en logisk nödvändighet att om vissa klossar har grupperats efter egenskapen "röd", så måste klassifikationen fortsätta efter "färg", och således "blå" klossar bilda en andra grupp, "gröna" en tredje, osv.

Bildande av äkta begrepp

Vygotsky antyder flerstädes i sin bok hur begreppsbildandet sker. För att göra Vygotsky rättvisa i denna svåra fråga tänker jag låta honom själv komma till tals och utförligt citera hans viktigaste ståndpunkter. Det gör läsningen tung, men det får vägas mot att det är det ärligaste sättet.

"Huvudproblemet i förbindelse med begreppsbildandets process och den målinriktade handlingens process är medlet, varmed den ena eller andra psykologiska operationen utförs." (Vygotsky 1971, s 131)

"Tecknet i begreppsbildningsprocessen är *ordet*, som uppträder i rollen som medel för *begreppsbildande* och senare blir dess symbol. Nyckeln till begreppsbildandets process är studiet av det funktionella bruket av ordet och dess utveckling" ... (aa, s 131)

"Alla de sedvanligt anförda psykologiska funktioner ingår i begreppsbildningsprocessen men på ett nytt sätt. De ingår som processer som inte har en självständig utveckling efter egna lagmässigheter, utan som har gjorts medelbara med hjälp av tecknet eller ordet, och som är styrt mot lösningen av en bestämd uppgift, i det de ingår i en ny kombination, en ny syntes, innanför vilken de enskilda processerna faktiskt får sin sanna funktionella betydelse.
/.../ Ett begrepp är omöjligt utan ett ord, tänkande i begrepp är omöjligt utanför språkligt tänkande: Vi kan på goda grunder tillåta oss att betrakta det *specifika bruket av ord* som den betydelsefulla faktorn i hela denna process." (aa, s 137)

"Som tidigare nämnt uppstår ett begrepp i en intellektuell operationsprocess; associationernas fria spel leder inte till etablering av ett begrepp. Begreppsbildande förutsätter alla de elementära intellektuella operationer, som samverkar i en specifik kombination, och den centrala faktorn i denna kombination är det *funktionella bruket av ordet som medel för villkorlig styrning av uppmärksamhet, för abstraktion och för att urskilja de enskilda karakteristika, samt som medel för en syntes av dessa och slutligen för symbolisering medhjälp av tecknet.*" (aa, s 181f)

"Begreppsbildande förlöper alltid i en process, varunder barnet i pubertetsåldern löser en uppgift. Det är som resultat av själva försöket att lösa uppgiften som begreppet uppstår." (aa, s 132)

"Dessutom förutsätter det äkta begreppet både analys och syntes, både isolering och skapande av förbindelser." (aa, s 170)

"Våra experiment (...) har visat på vilket sätt den specifika signifikanta struktur, som vi vill kalla *ett begrepp i detta ords sanna betydelse*, uppstår genom synkretiska bilder och förbindelser och genom tänkande i komplex, samt genom potentiella begrepp på grundval av användandet av ord som medel för begreppsbildandet." (aa, s 184)

"Själva det att lära ord och knyta dem till föremål leder inte till bildande av begrepp; försökspersonen måste nödvändigtvis ställas inför en uppgift, som bara kan lösas med hjälp av en begreppsetablering" ... (aa, s 128)

"...tvärtemot löper processen" - begreppsbildningsprocessen- "i en rörelse uppifrån och ned, från det allmänna till det säregna, från pyramidens topp till dess fundament - en rörelse som är lika typisk för begreppsbyggande, som den motsatta rörelsen är typisk för det abstrakta tänkandet." (aa, s 134)

"I begreppet består dessa förbindelser" – förbindelser av samma slag - "i stort sett i en relation mellan det allmänna och det säregna och mellan det säregna - över det allmänna – och det säregna." (aa, s 146)

"Istället för den uppfattningen att begreppet uppstår genom ett enkelt urskiljande av karaktistikum från en rad konkreta föremål, måste forskaren försöka föreställa sig processen, sådan den faktiskt förlöper i sin reella komplexitet, dvs *en komplicerad process, där tänkandet rör sig i en begrepps pyramid* med otaliga gånger från det allmänna till det enskilda och från det enskilda till det allmänna." (aa, s 179)

Jag tror att man kan sammanfatta Vygotskys uppfattning om hur begrepp bildas på följande sätt:

- 1) En förutsättning för att begrepp skall bildas är att alla elementära intellektuella operationer har utvecklats, vilket sker först i puberteten.
- 2) Begreppet förutsätter både analys och syntes, både isolering och sammankopplande. Genetiskt byggs det på synkreter och komplex å ena sidan, och abstraktion och potentiella begrepp å den andra.
- 3) Begrepp bildas då barnet ställs inför en uppgift, som bara kan lösas genom att begrepp skapas.
- 4) Ett begrepp är en "teoretisk term", det kan aldrig uttömmas av enskilda exempel. Det innefattar förutom faktiska exempel, även exempel som ännu ej har realiserats. "Det går långt bortom gränserna för dess aktuella och möjliga erfarenhet." (Vygotsky 1974, s 237)
- 5) Begreppet är dels en rörelse från det enskilda till det allmänna. Dels - och det är det avgörande - sker en rörelse i motsatt riktning, från det allmänna till det enskilda. Först därigenom införlivas möjliga, men ännu ej realiserade, enskilda händelser i begreppet och går utöver summan av de enskilda exemplen.
- 6) Ordet är det medel varigenom begreppsbyggandet åstadkoms.
- 7) Den centrala faktorn i begreppsbyggandet är det funktionella bruket av ordet som medel för
 - (a) villkorlig styrning av uppmärksamheten
 - (b) abstraktion
 - (c) urskiljande av enskilda karaktistika
 - (d) syntes av dessa karaktistika
 - (e) symbolisering med hjälp av tecknet.
 Från att ha varit ett medel för begreppsbyggandet blir ordet senare begreppets

symbol.

8) Utan ord är inget begreppsligt tänkande möjligt. Det begreppsliga tänkandet

är språkligt.⁵
Ordmening utvecklas

Att betydelsen hos orden genomgår en utveckling är en viktig slutsats Vygotsky

⁵ Vygotsky sätter här uppenbarligen likhetstecken mellan "språkligt tänkande" och "tänkande i ord", och därmed har han intagit en bestämd uppfattning i stridsfrågan om tänkande är möjligt utan språk. Som Stenild (1973) har påpekat måste dock frågan preciseras. Man kan spjälka upp den i tre delar. För det första: Är tänkande utan *språk i någon form* möjligt? Den frågan måste man utifrån Vygotskys teori obetingat besvara nekande. Utan någon form av teckenstimuli, som utnyttjas för att reglera yttre och inre handlingar, kommer inte tänkande att utvecklas. Det följer utifrån Vygotskys kulturhistoriska teori om psyket. För det andra: Kan det förekomma tänkande som inte bygger på det språk som ordtecknen utgör? Det verkar som om Vygotsky också vill besvara den frågan med ett nej, vilket framgår av hans resonemang om dövstummas tänkande. (1971, s 168f) För det tredje: Man måste klargöra vad som avses med "tänkande". För Vygotsky blir frågan om tänkande och språk bara intressant om man med tänkande menar begreppsligt tänkande (eller i varje fall högre former av tänkande). Han menar att man självklart kan tala om lägre former av tänkande hos små barn och också hos djur. Om någon vill ifrågasätta det lämpliga i att kalla detta lägre tänkande för tänkande, behöver inte bekymra oss, det är en definitionssak. Vad frågan gäller är det begreppsliga tänkandet och dess förhållande till språket.

Vygotskys åsikt att ordtecknen är en förutsättning för det begreppsliga tänkandet, tror jag inte är hållbar, och den är heller inte särskild underbyggd. Den grundar sig på att det begreppsliga tänkandet *normalt* kräver ordtecken, samt att dövstumma inte tycks ha begreppsligt tänkande. En hållbar bevisföring måste dock innehålla en utredning om varför andra tecken än ordtecknet i princip inte kan tjäna som medel för begreppsligt tänkande. Någon sådan diskussion har jag inte funnit hos Vygotsky. Även om han hade ställt problemet på detta sätt är det inte självklart till vilket resultat han hade kommit. Hans benägenhet att lägga tonvikten på den kulturella "utvecklingsvägen" och särskilt talspråkets roll, på bekostnad av den spontana, skulle tala för att den åsikt han intagit skulle stå fast. Men som sagt, en förutsättningslös utredning utifrån hans kulturhistoriska utvecklingsteori tror jag skulle ha lett till en annan slutsats, samma som Schaff (1967) kommit till och enligt vad jag anser övertygande argumenterat för:

"När just de artikulerade ljuden och ordtecknen fått bilda grundvalen för ljudspråkets system och uppnått rangen av 'naturligt' språk, så har detta skett tack vare detta språks *särskilda användbarhet* för tanke och kommunikationsprocesser, men däremot inte av det skälet att det *endast* vore ordtecknen som kan fylla denna funktion." (aa, s 137) "Tack vare dessa fördelar" - lätthet att nå samtalspartnern, stort verkningsområde, oberoende av ljuset och den omedelbara kontakten, samt mycket stora kombinations- och nyanseringsmöjligheter - "har ljudspråket historiskt mognat och fått rollen som *naturligt* språk, vars tecken blivit 'transparenta för betydelsen'. Vi tänker med hjälp av detta språk och har inte förmåga att tänka på något annat sätt, emedan samhället alltifrån vår tidigaste barndom inympar hos oss förmågan till tänkandetalande. *Varje* annat teckensystem fyller alltså antingen hjälpfunktioner åt ljudspråket (t ex gester, mimik vid talandet, etc) eller också är det en specifik substitution för detta språk, dess översättning till ett annat teckensystem (alla koder o dyl); alla dessa system *måste* samtalspartnern återöversätta till ljudspråkets termer. Det är därför som dessa övriga språk

drar av sina undersökningar. Ett och samma ord har olika mening under olika faser i barnets tänkandeutveckling. Det finns en klyfta mellan ordet som ett kollektivt redskap och barnets tänkande, mellan den kulturella betydelse som ordet förmedlar och det bruk som barnet gör av ordet som ett medel för sitt individuella tänkande. Först när äkta begrepp bildas upphävs motsättningen mellan barnets ord och barnets tänkande. Ord och begrepp sammanfaller. (Det gäller ordets denotation. Ordets konnotation kommer ständigt att växla och *i den bemärkelsen* kan man säga att meningen hos den vuxnes ord också utvecklas. Det är dock en principiellt annan sak, som har att göra med att orden som är abstraktioner, som konkretiseras, dvs aktualiserar andra konnotationer, i olika kontext. Jämför vad som nedan sägs om vetenskapliga begrepps verbalism.)

Piaget har lärt oss att inse att barnets tänkande är annorlunda än den vuxnes. Barnet bedömer allt som händer utifrån sin "egocentriska" synvinkel. Med huvudsakligen förmågan till reversibla operationer sker en kraftig decentrering av barnets tänkande och det närmar sig och blir i puberteten den vuxnes tänkande. Även Vygotsky betonar eftertryckligt att vi inte får ta barn på orden. Den yttre betydelsen av ord för ett treårs barn och en vuxen sammanfaller inte sällan. Men för den skull vore det fel att tro att betydelsen hos orden är densamma. Resultatet av deras intellektuella operationer kan vara identiska, men de har kommit fram till det på helt olika vägar, "de tänker samma innehåll på olika sätt, med hjälp av olika intellektuella operationer". (Vygotsky 1971, s 164) Referensen sammanfaller, men inte betydelsen. Denna insikt har viktiga praktiskt-pedagogiska konsekvenser. Vet man inte att det förhåller sig så, kommer man att ständigt missförstå barn. Man kommer att tro att de ord de uttalar har vuxenbetydelse. Då misstar man sig grovt. En erfaren vuxenkliniker, H. S. Sullivan (1954), har som grundprincip denna: tro inte att du förstår vad som sägs bara för att det låter begripligt - kolla upp förståelsen. Det gäller vuxna. I än större utsträckning bör det gälla för barn. De små barnens ord är till stor del utan innehåll. Orden ligger före begreppen. Några egna observationer som belyser detta:

Mattias (4:1) säger till sin syster (1:1): "Så ska vi leka och så ska vi samtala." Det är upptakten till ett fullkomligt frosseri i ordet "samtala". Han använder det 20-30 gånger underloppet av fem minuter och i de mest omöjliga sammanhang. En timme senare sitter han tillsammans med sin mor som berättar till en bild: "Och där är det några barn som cyklar, och där är några som klättrar, och där är några som samtalar". Mattias: "Vad är 'samtala' för något?"

Mattias (4:1) ser på ett musikprogram på TV: "Vilken hög ton. Vad är ton för något?"

Utvikning om terminologin

Vygotsky använder termen "förbegrepp" (t ex 1974, s 252, 313, 319, 321) som en synonym till "pseudobegrepp". Orsaken till att han myntar två fackuttryck för samma fenomen skall jag strax spekulera i.

Vygotsky talar också om ett särskilt *försynkretiskt stadium* i ordbetydelseornas utvecklingshistoria. (aa, s 315) Exempel på sådana "försynkreter" är "överbegrepp" av typen "möbel" eller "kläder" (i förhållande till "stol, soffa, bord, säng" etc respektive "skjorta, byxor, stövlar" etc). Det förefaller som om Vygotsky anser att det finns fem begreppsutvecklingsfaser eller ordbetydelsenivåer (möjligen fyra beroende på hur pseudobegrepp betraktas, som en självständig form eller som ett komplex): försynkreter, synkreter, komplex, pseudobegrepp eller förbegrepp, samt (äkta) begrepp. Här tycker jag mig se en lucka i Vygotskys framställning som eventuellt kan förklaras på följande sätt. Termen "försynkreter" har Vygotsky kommit fram till efter - det är min gissning, det framgår inte klart hur det förhåller sig - ett sorteringsexperiment, där barnet får i uppgift att föra samman föremål som är en "möbel" eller är "kläder" etc. Då utgår barnet från ordet som den vuxne givit (t ex "möbel") och från denna generalisation, detta allmänna begrepp, rör sig barnet i sitt tänkande "nedåt" till de mer specifika föremålen och pekar ut dem. Barnet får hjälp av den vuxne genom att det tillhandhålls ett begrepp, som ligger inom barnets "närmaste utvecklingszon", och som barnet kan använda sig av för att behärska det egna tänkandet. "Försynkreter" har alltså en markant verbal anknytning. Annorlunda är det med synkreter, komplex etc som Vygotsky kunde iaktta genom sitt klossexperiment. Där är utgångspunkten dels de konkreta klossarna, och dels de tecken (nonsensord) som efterhand får mening och styr handlandet och tänkandet. Syftet är att studera hur begrepps- och ordtillägnet växer fram. Det handlar om otaliga passager mellan det särskilda och det allmänna.

Sammanfattningsvis tror jag att oklarheten om förhållandet mellan försynkreter och (de övriga) begreppsbildningsfaserna bottenar i att bestämningarna görs på olika sätt. I det första fallet sker det "språkligt", i det andra utifrån "dubbla stimuleringsmetoden".

En liknande förklaring menar jag finns till att Vygotsky intar en vacklande inställning till pseudobegreppet och förbegreppet. Utifrån klossexperimentets synpunkt är han entydig: pseudobegreppet är ett komplex. Men från språklig utgångspunkt har det en särställning och utgör en övergångsform mellan tänkande i komplex och äkta begrepp, d v s är det ett förbegrepp. (Ytterst är det antagligen problematiken med "utvecklingens två vägar" som återigen gör sig påmind. Å ena sidan den kulturellt förmedlade och andra sidan den "naturliga", den "spontana".)

VETENSKAPLIGA OCH SPONTANA BEGREPPS UTVECKLING

Kärnan i Vygotskys slutsatser från klossexperimentet, som avsåg att blottlägga faserna i begreppsutvecklingen, är att begreppsutvecklingsprocessen är kulturellt förmedlad och att ordtecknen tjänar som medelstimuli och styr processen. Experimentet var ett försök att simulera utvecklingen av ordmening och begreppsbildandet, där nonsensorden funktionellt representerade ordtecken i den naturliga begreppsbildningsprocessen. Frågan är dock hur pass generella slutledningar man kan dra från dessa "artificiella begrepp" till reella begrepp. För att få svar på den frågan studerade Vygotsky (tillsammans med sin medarbetare Shif) den faktiska begreppsutvecklingen under inlärningsprocessen i skolan.

Utgångspunkten är att det finns två slag av reella begrepp (därmed menas föreställningar som har längre varaktighet, i motsats till påtvungna föreställningar och utantillärda ord): spontana (eller vardagliga) och vetenskapliga. Spontana begrepp uppkommer som en följd av barnets praktiska agerande i världen, med föremål och tillsammans med människor. Vetenskapliga begrepp innebär däremot att systematisk kunskap förmedlas i en inlärningsituation.

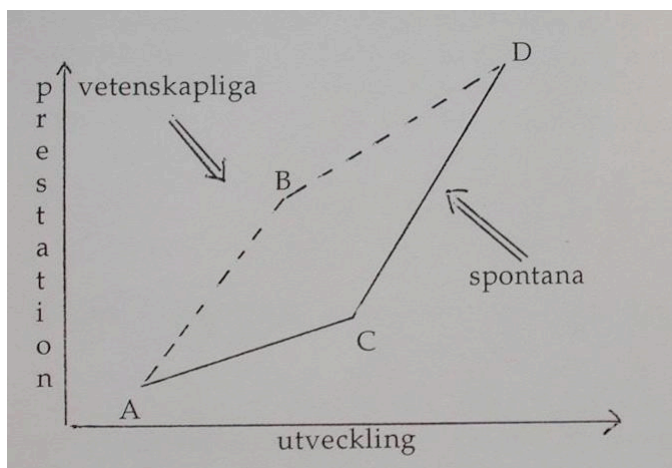
Distinktionen mellan spontana och vetenskapliga begrepp är allt annat än allmänt accepterad, betonar Vygotsky, och han menar att barnpsykologin bara har givit två svar på frågan om förhållandet mellan dessa begrepp och båda dessa svar finner han felaktiga. Det ena svaret är att vetenskapliga begrepp inte har någon särskild inre utvecklingshistoria. Begreppen tillägnas i färdig form från vuxna genom inläring. Det är allt, någon utveckling är det inte fråga om. Det andra svaret är att vetenskapliga begrepps utveckling inte skiljer sig från utvecklingen av andra begrepp. Distinktionen skulle därigenom vara poänglös. Båda svaren strider mot Vygotskys grundidé om den kulturella faktorns inverkan på utvecklingen, mot idén att inläring och utveckling inte är identiska fenomen, utan att inläring föregår utvecklingen. Vilket stöd kan då Vygotsky anföra för sin uppfattning?

I en serie experiment jämförde Vygotsky och hans medarbetare vetenskapliga och spontana begrepp. Uppgifterna var strukturellt likartade för de båda begreppstyperna, och därmed menas att den relation som begreppet skulle återge var densamma. Tre typer av försöksmaterial användes: bildberättelser, kliniska samtal samt satskompletteringar. För försöken med den sistnämnda materialtypen redogör Vygotsky utförligt i "Tänkande och språk". Barnet skall avsluta en sats av typen "Barnet föll av cykeln därför att..." (spontant begrepp) eller "I Sovjetunionen kan planekonomi tillämpas därför att ..." (vetenskapligt begrepp). I det ena fallet rör satsen sakförhållanden som barnen är bekanta med från sin vardag, och de satser som används, använder barnen spontant (t ex "Pojken föll av cykeln därför att han körde på en stolpe"). I det andra fallet är satserna hämtade från skolböcker och undervisning. Resultatet av experimentet

kan tyckas märkligt: barnen klarar bättre av att komplettera satser med vetenskapligt innehåll än motsvarande satser med vardagligt innehåll. Satser som barnet spontant använder kan det inte fullfölja när de har avbrutits efter konjunktionen. Satser som handlar om det som barnen har mest erfarenhet av behärskar de sämre i experimentet.

Det är samma typ av fenomen som när ett barn inte kan uttala ljudet "skv", men säga "Moskva", där samma ljud ingår. Orsaken är att barnet inte förmår att villkorligt göra det som det kan utföra spontant. Det är, hävdar Vygotsky, en allmän regel för barnets utveckling.

Ett resultat av experimenten var således att barn behärskar vetenskapliga begrepp bättre än spontana. Det är dock ett förhållande som bara gäller under vissa faser i utvecklingen. Hur relationen mellan vetenskapliga begrepp och spontana begrepp utvecklas framgår av figur 3.



Figur 3. Utvecklingen av vetenskapliga och spontana begrepp enligt Vygotsky.

I ett tidigt skede ligger de vetenskapliga och spontana begreppen på samma nivå (punkt A i figuren). I nästa skede ligger de vetenskapliga begreppen före de spontana (punkt B respektive C i figuren), och slutligen når de båda samma höga nivå (punkt D). Vad som hänt är att de vetenskapliga begreppen, efter det att de spontana utvecklats till en viss minimal nivå, går före de spontana i utvecklingen. Därmed banar de vetenskapliga begreppen väg för de spontana och drar dessa med sig till en högre nivå.

Det är alltså under ett visst skede i utvecklingen som de vetenskapliga begreppen ligger före de spontana. Avgörande är förstås vad man lägger för betydelse i att "ligga före". Med det menar Vygotsky förmåga att handskas med relationer, att operera villkorligt. (Varför han sätter dessa kriterier för utveckling kommer att framgå längre fram.) Endast i detta avseende ligger de vetenskapliga begreppen före de spontana, ty häri ligger de vetenskapliga begreppens styrka. När det däremot gäller empiriskt innehåll, förtrogenhet och

erfarenhetsmässigt upplevd kunskap, kan de vetenskapliga begreppen inte mäta sig med de spontana. De vetenskapliga begreppens styrka är just det som är de spontanas svaghet, och omvänt.

Jag tror att alla fenomenologiskt har upplevt konfrontationen mellan vetenskapliga och spontana begrepp. Man tycker att man efter en del tankemöda har fattat poängen i en abstrakt teori. Det känns bra, man vet hur saker och ting hänger ihop - "på något sätt". Det rör sig om abstrakt kunskap, ett skelett fritt från kött och blod. När man senare och i andra sammanhang gör nya erfarenheter händer det att "det går upp ett ljus": "ja, just det, det är ju det här som är innebörden i det där begreppet som jag lärde mig tidigare." De vetenskapliga begreppen har fått kontakt med de spontana i utvecklingen. Teorierna har fått verklighetens fasta mark under fötterna. Man ser t ex vad en "Oidipal konflikt" eller "imperialism" "egentligen" är, vilken verklighet som motsvarar de teoretiska begreppen. Orden har fått kontakt med handlingen eller, annorlunda uttryckt: den indirekta erfarenheten som orden förmedlar har styrt den kunskap man söker och alltså även den direkta erfarenheten. De vetenskapliga begreppens svaghet, att de är "allt för mycket ord", har korrigerats. Dess verbalism har övervunnits genom kontakten med de erfarenhetsbemängda spontana begreppen.

Utvecklingsvägarna för spontana och vetenskapliga begrepp skiljer sig åt. De förra utvecklas "uppåt". Deras bundenhet till här och nu, deras inskränkta synfält övervinns med hjälp av de vetenskapliga begreppen. De blir mer abstrakta, mer rörliga i tid och rum och går utöver de individuella erfarenheternas trånga horisont. De behöver inte hålla sig till det faktiska utan kan pröva möjligheter. Samtidigt uppstår risken av verbalism, att kedjan handling-ord-handling bryts och att orden blir bara - ord. De vetenskapliga begreppen utvecklas "nedåt", från ord till handling och perception och befrias alltmer från sin verbalism. Låt mig illustrera med några exempel.

Ett barn i Vygotskys undersökning kunde förklara vad som menades med en "livegen": "Livegna, det var bönder, som var godsägarnas egendom." Barnet hade klart för sig innebörden i det vetenskapliga begreppet "livegen". Men hur mycket av detta är verbalism, vad förstår barnet "egentligen"? Som svar på frågan hur en godsägare levde under livegenskapen, svarade barnet: "Han hade det bra. De levde flott. De hade hus i tio våningar, och de hade många rum, och de hade snygga kläder. Elektriskt ljus lyste upp det hela" etc. (Vygotsky 1974, s 302)

Nästa exempel är hämtat från Luria. Det är från en undersökning som gjordes i början av 30-talet på initiativ av Vygotsky. Den rörde de sociohistoriska och kulturella faktorernas betydelse för tänkandet och genomfördes i Tadzjikistan och Uzbekistan, där utvecklingen just var i språnget mellan ett feodalt och ett

socialistiskt samhälle. Studien är gjord på vuxna, men när det gäller vetenskapliga och spontana begrepp är resultatet detsamma som för barn.

"Försökspersonen: Aziz, 36 år gammal, arbetar på Miknat-jordbruket; har fullföljt en 10-veckorskurs i jordbrukslära.

Vad är en bil?

'En bil är en sak som rör sig snabbt, använder elektricitet, vatten och luft. Den täcker av stora avstånd så den gör svårt arbete lättare.'

Definierar genom att ta fram de mest väsentliga kännetecknen hos föremålet. (Kommentar av Luria. BS anm.)

Vad är solen?

'Natten är mörk, men under dagen så lyser solen upp världen, så att alla kan dra nytta av det.'

På vilket sätt definieras solen bäst?

'För att förklara den, måste jag jämföra den – det finns inget annat sätt. Det var därför jag förde in natten.'

Använder jämförelse och kontrast i försöket att definiera.

Vad är ett kooperativ?

'Affärerna brukade drivas av jordägarna och köpmännen. De sålde varor till bönderna för höga priser. Nu har regeringen organiserat sina egna affärer - ett kooperativ. Bönderna kan köpa varor där till ett billigt pris. Ett kooperativ gör en person till en del av samhället (community), det sörjer för folket.'

Definierar betydligt mer detaljerat begrepp som införts genom det sociala systemet; använder sig av mer abstrakta kategorier; klargör ett begrepp med hjälp av andra."

(Luria 1976, s 88f. Undersökningen redovisas också i Luria 1971.)

Jag menar att Vygotsky har visat att distinktionen mellan vetenskapliga och spontana begrepp har fog för sig. Det är fråga om två olika typer av begrepp med olika egenskaper och olika utvecklingsvägar. Men denna problematik är en del av en mer generell problemställning, den om förhållandet mellan inläring och utveckling.

INLÄRNING OCH UTVECKLING

Vygotsky hävdar att man kan urskilja åtminstone tre åsikter om förhållandet mellan inläring och utveckling. *Den första* är att utveckling och inläring är två oberoende processer. "Man föreställer sig barnets utveckling som en mognadsprocess; inläring uppfattas som ett rent yttre utnyttjande av de möjligheter som dyker upp under utvecklingsprocessens förlopp." (1974, s 261)

En variant av denna åsikt är att utvecklingen skapar möjligheter, som sedan inläringen realiserar. Inläringen är något som adderas till mognaden. Här erkänns en ensidig avhängighet mellan utveckling och inläring. Inläringen betingas av utvecklingen, men utvecklingen påverkas inte av inläringen. All inläring förutsätter att de psykiska funktionerna har nått en viss mognad och att det finns en lägsta tröskel för inläringen.

”Även om man i denna teori accepterar en ensidig avhängighet mellan inläring och utveckling, så är det inte desto mindre tal om en rent yttre angelägenhet, som utesluter varje form av inre sammanflätning och inträngande mellan de två processerna. Därför tillåter vi oss att betrakta teorin som en sen och tämligen verklighetsnära variant av de teorier, som utgår från postulatet om de två processernas oavhängighet. Men den grad av sanning som varianten innehåller drunknar likväl totalt i teorins falska grundval.” (aa, s 262)

Den andra åsikten är den helt motsatta: Inläring och utveckling är identiska och flyter totalt samman. Problemet om förhållandet mellan de två processerna uppfattas inte som något problem, det är fråga om två uttryckssätt för samma fenomen. Utvecklingen sker i den takt inläringen fortskrider.

Den tredje är ett försök att inta en ståndpunkt mellan de ovannämnda extremerna. Det gör den dock inte genom att förena dessa båda åsikters starka sidor i en högre syntes, utan att vackla mellan dem. Koffka pekas ut som representant för denna ståndpunkt. Han menar att utvecklingen har en dubbel karaktär. Å ena sidan måste man skilja mellan utveckling och mognad, och den andra sidan mellan utveckling och inläring.

”I Koffkas teori upphöjes nämligen det fundamentala fel, som ligger i själva det sätt som frågan ställs på i de första teorierna, till en princip. Koffkas teoretiska utgångspunkt är en principiell dualistisk uppfattning av själva utvecklingsproblemet. Utveckling är inte en enhetsprocess – utveckling kan vara mognad och utveckling kan vara inläring.” (aa, s 265)

Jämfört med de två tidigare teorierna betraktar Vygotsky likväl Koffkas teori som ett framsteg. Han sammanfattar det i tre punkter:

1) Ett ömsesidigt beroende mellan inläring och mognad antas som ett nödvändigt led för att förena de bägge tidigare teorierna. Men längre kommer man inte än till att konstatera att det sker en inverkan av inläring på mognad och av mognad på inläring.

”Vilket sätt inverkan sker på är ouppklarat i denna teori, som bara omfattar det allmänna erkännandet: att det påverkas. Istället för att göra ’sättet’ till forskningsobjekt, låter man sig nöja med ett postulat om förekomsten av en ömsesidig avhängighet.” (aa, s 265f)

2) ”I Koffkas teori introduceras en ny uppfattning av själva inlärningsprocessen. Medan Thorndike uppfattar inläring som en mekanisk icke-förnuftspräglad process, som leder till resultatet genom trial-and-error, betyder *inläring i den strukturella psykologin en process, varunder det uppstår nya strukturer, medan de gamla strukturerna ständigt undergår förändringar*. Eftersom strukturbildandet erkänns som primär och inte framstår som resultat av skolning, men är en

förutsättning för all inläring, får inläring således i denna teori karaktären av att vara en förnuftspräglad strukturerande process. Det är varje strukturs egenskap att vara avhängig av de element som konstituerar den, och av det konkreta material som den är etablerad i, liksom att den kan överföras till vilket annat material som helst. När ett barn har etablerat en struktur under en inlärningsprocess och har tillägnat sig en operation, så har vi därmed upptäckt en möjlighet i dess utveckling för att inte blott upprepa den givna strukturen, men vi har också givit det långt större möjligheter innanför andra strukturers område. Vi lärde barnet om 'phennig', men det har utvecklat det till 'mark'. Ett steg i inläringen kan betyda hundra steg i utvecklingen. Detta är det mest positiva i den nya teorin, och härmed lär vi att se skillnad på det slag av inläring som bara resulterar i exakt så mycket som den ger, och det steg av inläring som resulterar i mer än det som omedelbart ges. Om vi t ex lär oss att skriva maskin kan det inträffa att ingenting ändras i vår medvetenhets allmänna struktur. Men om vi t ex lär oss att tänka på ett nytt sätt, dvs en ny strukturtyp, så får vi härigenom möjligheter till att inte bara utföra samma handlingsmönster som var föremål för den omedelbara inläringen, utan också möjlighet till att gå långt över gränsen för de omedelbara resultat som inläringen ledde till." (aa, s 266)

3) Det tredje positiva inslaget har att göra med tidsförhållandet mellan inläring och utveckling. Eftersom inläringen kan ge utvecklingen ett större tillskott än det omedelbara inlärningsresultatet, betyder det att inläringen kan "gå före utvecklingen och tvinga utvecklingen vidare och framkalla nyskapelser i den; inläringen följer inte nödvändigtvis utvecklingen som skuggan sin herre." (aa, s 267)

Vygotskys eget förslag till lösning på problemet om relationerna mellan inläring och utveckling är att det råder ett komplicerat förhållande mellan dessa båda processer. De täcker inte helt varandra, men utgör en enhet på en högre nivå – den kulturella utvecklingens nivå.

"En inläring är bara god då den går före utvecklingen. I så fall väcks en hel rad funktioner, som befinner sig på sitt mognadsstadium, och som ligger i den närmaste utvecklingszonen. Häri består inläringens största betydelse för utvecklingen. Härigenom skiljer sig att lära ett barn från att lära ett djur genom dressyr. Häri består skillnaden mellan att lära in, med det som mål att sätta igång en allsidig utveckling, och det att lära in ett specialiserat tekniskt kunnande som maskinskrivning eller cykelkörning, som inte har någon väsentlig betydelse för utvecklingen." (aa, s 291)

Som stöd för sin hypotes redovisar Vygotsky en rad undersökningsserier som mer i detalj ser på "sättet" på vilket den ömsesidiga påverkan mellan inläring och utveckling sker inom olika områden. Jag skall redovisa de slutsatser Vygotsky drar från dessa undersökningar i två avsnitt. Det ena rör formella discipliners betydelse och det andra olika utvecklingszoner.

FORMELLA DISCIPLINERS BETYDELSE

Idén om formella discipliner går ut på att det finns vissa ämnesområden eller fack, inom vilka intellektuella framsteg har en överspridningseffekt på andra områden. Matematik antogs vara ett sådant ämne med inverkan på andra exakta ämnen. För humaniora räknades grekiska och latin dit. Som den ledande företrädaren för idén brukar Herbart räknas. Vygotsky menar att idén har en sund kärna, men att den i den pedagogiska praktiken kom att tjäna de mest reaktionära former av undervisning. Snart föll dock "hela läran om de formella discipliner till jorden både i teori och praxis", säger Vygotsky, och orsaken härtill finner han i att den "inte harmonierade med de uppgifter som den nya borgerliga pedagogiken ställde" (aa, s 268). Idéns ideologiska baneman blev framförallt Thorndike. Men Vygotsky kan inte godta Thorndikes "vederläggning". Teoretiskt vilar den nämligen på att det inte existerar annat än meningslösa förbindelser mellan delarna i den psykiska strukturen. Grunden skulle alltså vara mekaniskt etablerade associativa förbindelser. Detta leder Thorndike till att uppfatta tesen om de formella disciplinerna som att allt inverkar på allt i undervisningen. Därför kan han enligt Vygotsky ställa följande fråga som naturligtvis måste besvaras nekande: "Har det att lära en tabell inflytande på val av äktenskapspartner eller på hur en god historia eller anekdot uppfattas?" (aa, s 269)

I bevisföringen mot de formella disciplinerna ingår också ett experiment, där försökspersonerna efter övning i att bedöma linjelängder testas på bedömning av vinkelstorlekar. Som man kan vänta, fick man ingen transfer. Linjelängdsövningen hade inte förbättrat förmågan att göra vinkelbedömningar. Thorndike tolkar utfallet som oförenligt med idén om de formella disciplinerna. Den kritik som Vygotsky riktar mot Thorndikes "vederläggning" är att empiriska belägg för att allt inte inverkar på allt (linjelängdsbedömning på vinkelbedömning t ex) inte kan tas som intäkt för att det inte finns något som inverkar på något annat, vilket Vygotsky menar är den enda rimliga tolkningen av föreställningen om formella discipliner. Dessutom sysselsätter sig Thorndike endast med elementära funktioner, där man inte kan vänta sig något samband.⁶

⁶ Finns det formella discipliner också för fysiska färdigheter? Jag har ställt mig den frågan, efter att nyligen ha hört en anekdot som Mauritz Nyström, före detta tränare för det svenska alpina landslaget, berättade. Den handlade om hur Ingemar Stenmark och Björn Borg tränar. I motsats till nästan alla andra idrottsmän, lägger de ner mest träning på sin starka sida och inte på sin svaga. Det gör, menade Lindström, att den starka sidan blir ännu starkare - samtidigt som den svaga automatiskt förbättras! Det slog mig när jag hörde detta att denna "träningsteori" inte är något annat än de formella disciplinernas idé tillämpad på "skill". Inläringen bygger upp ett system av färdigheter, och ju mer utvecklat detta system av "skills" är - och det är därför den starka sidan skall tränas extra mycket - desto mer drar detta sedan med sig andra ("spontana") färdigheter i utvecklingen.

Men hur är det med sådana grundläggande skolämnen som skrivning, läsning och räkning? Fungerar de som formella discipliner, som verkar utvecklande på andra områden genom sin utveckling? Det bejakar Vygotsky på grundval av studier han gjort. Här skall redogöras för resultaten inom ett av de områden Vygotsky undersökt, nämligen skriftspråksinläring.

Skriftspråket

Hur skall det faktum förklaras att skriftspråket ligger 6-8 år efter talspråket i utvecklingen, frågar sig Vygotsky. Han kan inte acceptera den förklaring som säger att inläring av skriftspråk är en senare upprepning av etapperna i talspråksinläringen, att åtta-åringens enkla ordförråd och primitiva syntax vid skrivning är en parallell till två-åringens enkla ordförråd och syntax i talspråket. Åtta-åringen har ett stort ordförråd och en utvecklad syntax. Frågan är varför han inte kan utnyttja den när han skriver. Vygotskys svar är att skriftspråket på inget sätt bara är en enkel översättning av talspråket genom en inlärd skrivteknik. Snarare är det så att talspråk och skriftspråk representerar mycket olikartade språkfunktioner. Skriftspråket kräver en hög abstraktionsgrad:

"Det är ett språk som saknar hela ljudsidan: det musikaliska, intonationen, uttrycksfullheten. Det är ett språk i tanken och föreställningen, men ett språk, som är fullständigt befriat från ett av det talade språkets primära egenskaper - det materiella ljudet. Redan detta ändrar totalt hela det komplex av psykologiska betingelser, som utgjorde grunden för det talade språkets utveckling. Fram till skolåldern har barnet nått en tämligen hög abstraktionsnivå vad gäller objektvärlden med hjälp av det talade språket. Och nu ställs det inför en ny uppgift: Det ska abstrahera från sitt språks material och övergå till ett abstrakt språk - ett språk som inte använder sig av ord, utan föreställningar om ord." (aa, s 274. BS kursiv)

Skriftspråkssituationen kräver en dubbel abstraktion, vilket gör den svår att bemästra för skolbarnet. Dels skall barnet bortse från det talade språkets ljudsida, skriftspråket skall tänkas, inte uttalas. Dels skall barnet bortse från samtalspartnern och på pappret samtala med en tänkt person. I talspråket finns motivet för kommunikationen inbyggd i den dynamiska situationen. Ett barn däremot som skall lära sig skriva saknar motiv för denna nya språkfunktion. Barnet har svårt att föreställa sig vad skrivandet skall vara bra för. Men det är just detta som skriftspråkssituationen kräver av barnet, att det i tanken skall föreställa sig en kommunikationssituation.

"Det är klart att språk utan materiellt ljud, rent tänkt eller föreställt, uttryckt med symboler för ljudsymbolerna (alltså en symbolisering av andra graden) - att ett sådant språk måste framkalla motsvarande svårigheter jämfört med talat språk som aritmetik framkallar jämfört med räkning. Skriftspråket är det talade språkets aritmetik. Men liksom aritmetiken inte är en upprepning av räkning, utan representerar ett högre utvecklingsplan av abstrakt matematiskt tänkande, där de tidigare utvecklade räkneoperationerna i tänkandet omstruktureras och lyfts till en högre nivå, så för skriftspråket på precis samma sätt barnet upp till ett högre abstrakt språkplan, där det tidigare utvecklade talspråkets psykologiska system omstruktureras." (aa, s

274f)

Skriftspråket förutsätter ett friare förhållande till situationen än talspråket. Det kräver att barnet skall handla villkorligt och medvetet. Det kräver en villkorlig fonetik, villkorlig syntax och villkorlig semantik.

”Redan ordens ljudform som uttalas automatiskt i talspråket utan att de enskilda ljuden delas upp, kräver bokstavering, d v s uppdelning, vid skrivning. Ett barn som uttalar ett ord är inte medvetet om vilket ljud det uttalar och företar inga avsiktliga operationer vid uttalet av de enskilda ljuden. Men i skriftspråket måste det vara medvetet om ordets ljudstruktur, det måste dela upp ordet och villkorligt återskapa det med skriftecken.” (aa, s 276)

På motsvarande sätt förhåller det sig med syntaxen och semantiken. Översättningen mellan de olika språkfunktionerna är allt annat än enkel - mellan inre tal och yttre tal, och mellan inre tal och skriftspråk. Det inre språket är reducerat och förkortat, det har en predikativ uppbyggnad, (d v s saknar subjekt, eftersom personen för sig själv inte behöver ange vad som är föremål för det inre talet), och det är fullt av idiomatiska uttryck. Skriftspråket är dess motsats. Det är utförligt, det kan ta mycket lite av kontexten för given, utan måste bygga upp den. Som regel måste subjekt anges och kryptiska personliga vändningar måste ge vika för allmänt accepterade formuleringar och uttryck.

”Skriftspråket är villkorligt, och det så mycket mer som det i detta språk krävs att allt beskrivs - även det som utelämnades i talspråket. Det är ett språk orienterat mot maximal förståelse för andra - allt måste föras fram. Övergången från maximalt reducerat tal, d v s tal för sig själv, till maximalt detaljerat skriftspråk, dvs språk som vänder sig till andra, kräver de mest komplicerade operationer av ett barn, i det att det villkorligt ska bygga upp meningsfulla helheter.” (aa, s 277)

En annan sida av skriftspråkets villkorlighet är att det är mer medvetet än talspråket. Talspråket tillägnar sig barnet spontant och omedvetet, skriftspråket däremot villkorligt och medvetet. Skriftspråket tvingar barnet att handla mer intellektuellt och gör det medvetet om talspråket. Även på detta område gäller att inläringen går före utvecklingen. De grundläggande psykiska funktioner som skriftspråksinläringen bygger på - ”villkorlig uppmärksamhet”, ”logiskt minne”, ”abstrakt tänkande” och ”vetenskaplig föreställning” (aa, s 284) - är inte färdigutvecklade eller ens påbörjade i sin utveckling när skriftspråksinläringen tar sin början. Inläringen är bara startskottet för utvecklingen. När barnet lär sig skriva, lär det sig att operera villkorligt med sina färdigheter. Barnet måste bli medvetet om vad det gör och vad det tidigare gjorde automatiskt och oreflekterat i talspråket. Skriftspråksinläringen innebär att hela den språkliga förmågan höjs till en annan utvecklingsnivå.

NÄRMASTE UTVECKLINGSZON

Vi såg i avsnittet om vetenskapliga begrepp att dessa går före i utvecklingen och

banar väg för spontan begreppsutveckling, och att detta bara var ett särfall av förhållandet mellan inläring och utveckling. Den systematiska inläringen bygger upp strukturer som går utöver barnets spontana förmåga och i nästa steg verkar omstrukturerande på denna. Inläringen ger mångdubbelt igen till utvecklingen. Det håller Vygotsky för ett ovedersägligt empiriskt faktum. Men hur skall man teoretiskt förklara det?

Vygotsky använder sig av begreppen "aktuell utvecklingszon" och "närmaste utvecklingszon". Aktuell är den utvecklingszon som omspannar den faktiska förmåga ett barn har. Det är den man nästan uteslutande har ägnat sig åt då det gäller att mäta barns utveckling. Säg att man ordnat ett antal logiska uppgifter i stigande svårighetsgrad och att ett barn klarar de sju första av dessa, men går bet på de övriga. Man har då operationellt bestämt barnets aktuella utvecklingsnivå i logik till sju uppgifter. Må så vara, invänder Vygotsky, men där får man inte stanna. Det man då har studerat är den minst intressanta sidan av utvecklingen, den som konstaterar hur det ser ut i nuläget – och även det i ett snävt perspektiv. Vad man måste göra är att blicka framåt, mot utvecklingsmöjligheterna, mot den "närmaste utvecklingszonen".

Den närmaste utvecklingszonen är identisk med det område inom vilket systematisk inläring ger resultat. Systematiskt förmedlad kunskap har ju den egenheten att den, i en mening, går utöver barnets förmåga. Det är alltså fråga om den zon där barnet är tillgängligt för socialt förmedlad kunskap, där det kan tillgodogöra sig hjälp från vuxna. Den "imitation" som sker under vägledning får man inte uppfatta som en mekanisk verksamhet, som om barnet med hjälp eller imitation skulle kunna lösa vilka problem som helst. Vygotsky gör här en åtskillnad mellan å ena sidan mekanisk upprepning (drill, dressyr) och å den andra sidan imitation eller inläring. Han menar att det är fastställt att ett barn bara kan imitera det som ligger inom dess intellektuella möjligheter. Bortom dessa blir det fråga om dressyr.

"Om jag t ex inte kan spela schack, kommer jag inte heller att kunna göra det även om den allra största schackmästare visar mig hur jag ska spela ett parti. Om jag kan aritmetik, men har svårigheter med att lösa en komplicerad uppgift, kan en anvisning om lösningen genast leda till min egen lösning, och om jag inte känner till något om högre matematik kommer ett tips om att lösa uppgiften med hjälp av differentialberäkningar inte att röra mina tankar ett steg i den riktningen. För att jag ska kunna imitera måste jag på förhand ha skapat en möjlighet för att röra mig från det jag kan, till det jag icke kan." (aa, s 286)

Operationellt kan den närmaste utvecklingszonen bestämmas som det antal uppgifter som barnet inte kan lösa på egen hand, utan först med hjälp genom antydningar och tips. Barnet som av sig självt klarade sju logiska uppgifter kanske kan lösa ytterligare två uppgifter med hjälp. Dessa två uppgifter utgör då måttet på den närmaste utvecklingszonen. Ett annat barn som klarar 6-7 uppgifter på egen hand, men 4-5 med hjälp, skulle, om man bara tar hänsyn till aktuell utvecklingsnivå, betraktas som hunnen lika långt i utvecklingen som det

första barnet. Vygotsky anser dock att det senare barnet måste anses som mera utvecklade, eftersom dess utvecklingsmöjligheter är större.

”Den grad i vilken ett barn är i stånd att gå vidare från sin aktuella utvecklingsnivå, när det ställs inför att lösa andra uppgifter i samarbete, står som det säkraste symptomet på barnets utvecklingsdynamik och dess framgångsmöjligheter, och är fullständigt identisk med den närmaste utvecklingszonen.” (aa, s 287)

Inlärningen kan alltså bara gripa in i den närmaste utvecklingszonen. Nedanför dess nedre gräns har inlärningen ingen effekt, eftersom det inte finns något att lära eftersom barnet redan kan det. Bortom dess övre gräns saknas anknytningen till det erfarenhetsmaterial från den aktuella utvecklingszonen som är nödvändigt för att inlärningen skall kunna bygga upp ett förståeligt nätverk av relationer. Passeras den gränsen blir det inte fråga om ”inlärning för utveckling” utan om utantillinlärning, dressyr. ”Pedagogiken måste orientera sig mot morgondagen i barnets utveckling och vända sig bort från gårdagen”, säger Vygotsky (aa, s 290); Det är således mellan dessa gränser som den talangfulle läraren mestadels har förstått att röra sig.

Att införa termerna aktuell och närmaste utvecklingszon kan dock knappast sägas vara att teoretiskt förklara förhållandet mellan inlärning och utveckling. Men i resonemanget ovan har vi snuddat vid den förklaringslänk som Vygotsky griper tag i för att reda ut problemet. Det är imitationen. ”Imitationen, i bredaste mening, är det medel varigenom inlärningen inverkar på utvecklingen”. (aa, s 288f) Det som barnet kan utföra idag med hjälp i en samarbetsituation, kan det utföra på egen hand, med tänkt hjälp, i morgon. ”Inlärning är möjlig, där imitation är möjlig”. (aa, s 298)

Det tycks som om Vygotsky menar att det finns tre sätt på vilka den närmaste utvecklingszonen kan skapas. Gemensamt för alla tre är att de bygger på den aktuella utvecklingen men går en bit bortöver den, och att det är fråga om en kulturellt vunnen erfarenhet som systematiskt förmedlas till barnet, samt att det rör sig om imitation ”i vidaste mening”. Det ena är genom direkt social imitation, ofta visserligen fördröjd till dess att förebilden inte längre finns närvarande. Exempel på det är hjälp att lösa schackproblem genom förevisning. Det andra är genom språklig instruktion, d v s indirekt förmedlad social kunskap, något som vi känner väl till från avsnittet om ”vetenskapliga begrepp”. Det tredje är genom leken. Det förefaller vara det mest grundläggande sätt på vilket den närmaste utvecklingszonen kan skapas om man skall ta Vygotsky på orden. (1966, s 16) Möjligen kan man förstå det så att leken är grundläggande i den bemärkelsen att den tidsmässigt kommer först (eller dominerar) då det gäller att skapa en närmaste utvecklingszon, från tre år fram till skolåldern, och att de andra sätten är senare dominerande former. Men Vygotskys uppfattning om lekens roll för barnets mentala utveckling skall vi ägna ett särskilt avsnitt.

LEKENS ROLL FÖR BARNETS UTVECKLING

Grundläggande för leken är att den tillfredsställer ett behov, slår Vygotsky fast. "Om det i förskoleåldern inte skedde en utveckling av behov som inte omedelbart kunde realiseras, så skulle det inte finnas någon lek". (1966, s 7) Att inte erkänna denna emotionella grundval skulle enligt Vygotsky leda till en fruktansvärd intellektualisering av leken. Lekens utgångspunkt är behov och känslor, men dess resultat är ett stort språng framåt även i den intellektuella utvecklingen. Detta är lekprocessens resultat, även om barnet självfallet inte har kunnat ha den avsikten med leken. Barnet leker inte för att utveckla sig, det leker för att tillgodose sina affektiva förhoppningar och därvid utvecklar det sig. Det är ett förlopp som är osynligt för barnet och sker bakom ryggen på det.

Leken kännetecknas av två element: en imaginär situation och regler. När barnet inte kan tillfredsställa sina behov i direkt handling skapar det en tänkt situation i vilken behovstillfredsställelsen kan ske. Den imaginära situationen inrymmer också regler, även om det inte är regler som är uttänkta i förväg, utan är sådana som härstammar från den tänkta situationen. Ett barn som fantiserar att hon själv är modern och hennes docka är barnet, måste följa de regler som gäller för "moderligt beteende". Ett annat exempel som Vygotsky refererar efter Sully är två systrar, fem och sju år gamla, som leker att de är systrar. I leken försöker barnen uppföra sig "systerligt" mot varandra, d v s medvetet följa de regler som finns för detta, medan de i den vardagliga rollen som systrar till varandra omedvetet följer regler som "systersituationen" kräver av dem. "Vad som passerar omärkt för barnet i vardagslivet blir i leken rättesnöre för handlandet." (1966, s9)

Reglerna som barnet följer i leken är inte vilka regler som helst. Det är inte de vuxnas regler om hur det skall uppföra sig i olika situationer. Lekens regler är sådana som barnet självt är med och utformar. Barnet måste säga till sig självt: Nu skall jag vara mamma och bete mig som mamma gör, eller nu skall jag vara en syster vilket innebär att vara snäll mot min syster, vara tillsammans med henne, hålla henne i handen och var lika klädd som henne, etc.

"Jag tror att lek med en imaginär situation är något fullständigt nytt och omöjligt för ett barn under tre; det är en ny form av handlande i vilket barnet är befriat från situationens krav genom sitt handlande i en imaginär situation." (1966, s 11)

För det lilla barnet är perceptionen situationsbunden. Föremål kräver handlingar av barnet. En dörr måste öppnas eller stängas, en trappa måste barnet gå i, och en ringklocka uppfordrar barnet att ringa på den, etc. Det föreligger en förening mellan perception och sensomotorik. Eftersom

"varseblivning inte är separerad från den affektiva-motoriska aktiviteten, så är det förståeligt att barnet, som har sin medvetenhet strukturerad på det sättet, inte kan handla på annat sätt än

vad som krävs av situationen – eller fältet - i vilket det befinner sig.” (1966, s 11)

Vad som sker i leken är att barnet lär sig agera i en tankevärld snarare än i den yttre världen. Det låter sig då också styras av inre impulser och motiv och inte av yttre påverkningar.

Den mänskliga perceptionen har den säregenheten, menar Vygotsky, att den är en sk realitetsperception. Det betyder att världen inte i första hand uppfattas som färger och former, utan i ljuset av mening. Jag ser inte enbart något runt och vitt med två svarta linjer, jag ser en klocka. Meningen är primär i förhållande till tingen. Det uttrycker Vygotsky som en kvot, där meningen utgör täljaren och objektet nämnaren: mening/ objekt.

Den särskilda relationen som råder mellan mening och föremål i ”realitetsperceptionen”, anser Vygotsky uppkomma på grundval av språket. Han utvecklar inte detta närmare, men det är väl förenligt med det vi tidigare behandlat vad gäller ordtecknen som medelstimuli för reglering av beteendet samt den kulturellt förmedlade erfarenheten genom språket. Barnets blick är inte oförvillad. Den kommer att styras av den vuxne, så att barnet lär sig betrakta världen ”på mänskligt sätt”. Det sker via olika former av kommunikation, främst genom orden.

”Du säger till ett barn: ’klocka’. Det börjar titta sig omkring och finner klockan; d v s ordets första funktion är att orientera i rummet, att isolera särskilda områden i rymden; ordet betecknar ursprungligen en särskild plats i situationen.” (1966, s12)

Så går det vidare. Ordmening utvecklas. Barnets begrepp rör sig från enkla synkreter till komplex, pseudobegrepp och slutligen i tonåren till äkta begrepp, hela tiden understött av den språkligt sociala miljö barnet växer upp i. Psykologiskt sett är tonåringen vuxen vad gäller basfärdigheter. Han eller hon står nyutrustad med den vuxnes världsbild. Den kulturella traditionen har förts vidare.

För det lilla barnet förhåller det sig tvärtom så att meningen är helt knuten till objektet. Barnet kan inte skilja meningen från det åskådliga som finns i situationen, meningsfältet från synfältet. Ett två-års barn har svårt att upprepa satsen ”Tanja står upp” samtidigt som Tanja faktiskt sitter framför barnet. Det förändrar istället satsen och säger ”Tanja sitter ner”.

För det lilla barnet dominerar objekt över mening, meningen är oskiljaktig från föremålet. Det ger: objekt/ mening. I förskoleåldern förändras detta:

”Tänkande separeras från föremålen därför att en träbit börjar bli en docka och en pinne en häst. Handlande enligt regler börjar bestämmas av idéer och inte av föremålen själva. Det är en sådan omkastning av barnets förhållande till den verkliga, omedelbara, konkreta situationen att det är svårt att helt och fullt förstå dess betydelse. Barnet gör inte detta på en gång. Det är

fruktansvärt svårt för ett barn att åtskilja tänkandet (ordets mening) från objektet. Leken är en övergångsfas i den riktningen. I det kritiska ögonblick då en käpp - d v s ett föremål – blir medelpunkt ('pivot') för att särskilja hästens mening från en riktig häst så har en av de grundläggande psykologiska strukturerna som bestämmer barnets relation till verkligheten radikalt förändrats." (1966, s 12)

I leken gör alltså barnet något som det normalt inte gör. Det låter mening dominera. Bråket objekt/mening inverteras till mening/objekt. Det är ett mödosamt arbete och kan inte ske i ett slag. Barnet klarar det bara genom att ta hjälp av ett medelstimulus, en "pivot". Barnet förmår dock inte helt frigöra meningen från föremålet. Därför får det föremål som skall användas som "pivot" inte vara alltför olik det objekt som det skall representera. En käpp vilken som helst kan i leken få vara en häst för barnet, däremot kan t ex inte ett brevkort vara det. Vi känner igen Vygotskys teori om den kulturförmedlade utvecklingen omsatt i barnets lek. Genom att använda sig av yttre föremål, kan barnet styra sina egna psykologiska processer. Men i leken tar barnet ett stort steg och den förmedlingslänk som barnet utnyttjar måste ha vissa likheter med det den skall symbolisera. Barnet presterar på så sätt över sin förmåga. I leken lägger det en tum till sin längd. Leken är alltså inte något typiskt beteende för barnet, utan tvärtom är leken negationen av barnets vardagliga handlande (som är situationsbundet, där objektet dominerar över mening och där barnet i handling kan utföra mer än det förstår).

Leken är alltså en viktig mellanstation i barnets utveckling, något som barnet utnyttjar sig av för att klara det stora språnget mellan yttre och inre beroende, mellan handling och tänkande. Eftersom leken befinner sig mellan dessa båda poler har den i flera avseenden en motsägelsefull karaktär. Vygotsky talar om *lekens två paradoxer*. Den första har att göra med att barnet i leken delvis lyckas skilja meningen från objektet. Det sker via en "pivot", d v s ett objekt som får representera meningen hos ett annat objekt. Men när barnet skall operera med den mening som, säg, träbiten står för ("häst"), så gör barnet det genom att rent praktiskt handla med den. Träbiten flyttas och galopperar en bit. "Pivoten" (träbiten) har en dubbel roll, dels behandlas den som något inre, mening, och dels behandlas den som ett faktiskt föremål som kan behandlas som vilket föremål som helst. Däri ligger en paradox.

Den andra paradoxen är att leken är en önskeuppfyllelse av ett behov som inte kan tillfredsställas i "verkliga livet", utan bara i tanken. Barnet följer alltså minsta motståndets lag. Det som inte kan uppfyllas verkligt, uppfylls i en föreställningsvärld. Men samtidigt följer barnet "största motståndets lag", ty genom att underordna sig lekens regler avstår barnet från det som det önskar. Lekens största lockelse för barnet ligger just i att följa reglerna och det står i motsättning till att spontant följa första bästa handlingsimpuls. Att följa största motståndets lag är alltså mer tillfredsställande för barnet än att följa minsta motståndets lag.

Barnets uppfattningar om handlingar motsvarar dess uppfattning om objekt. I vardagslag dominerar handlingar över mening. Barnet kan prestera mer än det kan begripa. Leken ger barnet insikter och lyfter fram meningen med agerandet, förvandlar aktion/mening till mening/aktion. Även i detta fall behöver barnet en förmedlingslänk, en "pivot", annars klarar det inte av det. Den "pivot" som används är en handling som får representera den ursprungliga handlingen, t ex fingerrörelser som står för verkligt ätande. Mening skiljs från handlande genom annat handlande. Lekens handlingar utspelar sig i en sfär av mening. Men barnets metod för att åstadkomma detta är verkliga handlingar i situationen. Liksom för objekt kan meningen inte helt separeras från det konkreta (föremålet eller handlingen). Det blir en blandning av yttre och inre.

"När barnet önskar sig något, utför det sina önskningar; när det tänker så handlar det. Inre och yttre handlingar är omöjliga att skilja på; fantasi, tolkning och vilja är inre processer utförda som yttre handlande." (1966, s 15)

Operationer i Piagets mening är operationer som "krupit under skinnet". Samma uppfattning har Vygotsky. Handlande blir till inre handlande, och den viktiga mötespunkten mellan yttre och inre är just leken. Där tar barnet de första stapplande stegen mot abstrakt tänkande genom att operera med meningen hos föremål. Vidare börjar barnet utveckla en egen vilja. Det ställs inför valet mellan att följa sina impulser och minsta motståndets lag och att underordna sig spelets regler. Genom leken väljs det sistnämnda. Barnet försmår nuets frestelser och börjar planera för framtiden.⁷

Som vi har sett är leken inte barnets dominerande verksamhet, men den kan sägas vara den ledande verksamheten i det att den bestämmer barnets utveckling. Leken åstadkommer att barnet lär sig att "medvetet iaktta sina egna handlingar och bli medvetet om att varje objekt har en mening". (1966, s 17) I leken presterar barnet utöver sin dagliga förmåga, där visar det och skapar det sina möjligheter. "Sålunda skapar också leken barnets närmaste utvecklingszon". (aa, s 16)

⁷ Luria har utförligare än vad jag har funnit hos Vygotsky argumenterat för att viljan för sin uppkomst kräver utnyttjande av medelstimuli:

"Många observationer stödjer vår uppfattning att åsikten att viljeakten åstadkoms av en 'viljekraft' är en myt, och att människan inte kan kontrollera sitt handlande genom direktingripande (power) mer än 'en skugga kan bära stenar'. Utvecklandet av viljeprocesserna är en följd av utarbetandet av olika former av beteende, mobiliseringen av 'kvasi-nödvändighet' (Quasi-Bedürfnisse) för att uppnå dessa mål. Viljemässigt handlande är förmågan att skapa stimuli och att underordna sig dem; eller med andra ord, att införa stimuli av speciell ordning i avsikt att organisera beteendet." (Luria 1960 (1932), s 401)

"Förhållandet lek - utveckling kan jämföras med förhållandet instruktion - utveckling. Men leken tillhandhåller en bakgrund för förändringar som är av en betydligt vidare omfattning. *Leken är utvecklingens källa och skapar den närmaste utvecklingszonen.* Handlande i en tänkt värld, i en imaginär situation, skapandet av intentioner och bildandet av verkliga planer och viljemässiga motiv - allt uppträder i leken och gör den till förskolebarnets högsta utvecklingsnivå. Barnet utvecklas huvudsakligen genom lekaktivitet." (1966, s 16. Kursiv av BS)

BEGREPPSBILDNINGENS FASER, TEORETISKT

De faser i begreppsutvecklingen som vi redogjort för ovan (s 6ff) kom Vygotsky fram till efter undersökningar av hur barn förvärvar "konstlade begrepp", dvs sådana som hade konstruerats i klossexperimentet. Begreppsfaserna som kunde analyseras fram i dessa studier, beskrevs i termer som nära anslöt till den empiriska undersökningen. De kompletterande undersökningarna av "reala begrepp" (ovan redovisade i avsnittet "Vetenskapliga och spontana begrepp") gav Vygotsky underlag för att mer teoretiskt förklara förloppen i begreppsbildningen. De olika faserna består i teoretiskt hänseende av olika generaliseringsstrukturer. Se figur 4.

Generalisationsstruktur I	Generalisationsstruktur II	Generalisationssstruktur III	Generalisationssstruktur IV
”begrepp a1”	”begrepp a2”	”begrepp a3”	”begrepp a4”
ordmening a1	ordmening a2	ordmening a3	ordmening a4
/Försynkret er/	/synkreter/	/komplex/	/förbegrepp/ (pseudobegrep p)
			/äktabegrepp/

Figur 4. Begreppsbildningens faser enligt Vygotsky. Teoretiskt.

Jämfört med figur 1 ser vi att en av de rötter som Vygotsky anser att begreppen utvecklingsmässigt har, det icke-verbala tänkandet, abstraktion och potentiella begrepp, inte finns med. Istället förekommer ”försynkreter”. Orsaken till det är att Vygotsky i sin framställning arbetat på detta sätt, något som jag valt att följa. Jag tror nämligen att det inte är en tillfällighet att han gjort det. Vad som teoretiskt måste klargöras är strukturen i begreppsfaserna, och den ligger i det verbala tänkandet. Därför har abstraktionsaspekten inte behandlats här, även om dess funktion kvarstår oförändrad i processen. Anledningen till att försynkreter kommer med i bilden är inte att de representerar strukturer, ty vad som kännetecknar försynkreter är just avsaknaden av överbegrepp (se s 20) – men däremot att de utgör ett första stadium i utvecklingen av ordmening. (Det är alltså den språkliga sidan av begreppsutvecklingen, ”den kulturella utvecklingsvägen”, som Vygotsky lyfter fram. Se s 21.)

Begreppen finns inte samlade i barnets huvud som ärtor i en påse, utan ingår i ett bestämt begreppssystem, påpekar Vygotsky. ”Utan bestämda begreppsrelationer kan det enskilda begreppet helt enkelt inte existera”. (1974, s 312) Begreppet ingår bara som en del i ett system.

Varje begrepp är en generalisering, och ”eftersom varje enskilt begrepp är en generalisering, så måste det enskilda begreppets relation till ett annat begrepp uppenbarligen vara en generalitetens relation”. (aa, s 312)

Vi har alltså med Vygotsky infört två nya termer: ”*generalisationsstruktur*” och ”*generalitetsrelation*”. Varje fas i begreppsutvecklingen - synkret, komplex, förbegrepp och begrepp - kännetecknas av bestämda generalitetsrelationer, dvs av vissa relationer mellan begreppen, som ingår i det totala systemet av relationer och bildar ”*generalisationsstrukturen*”. ”Till varje generalisationsstruktur svarar ett specifikt system av generalitetsrelationer”. (aa, s 327) Det betyder dock inte att generalisationsstruktur och generalitetsrelation helt sammanfaller. Inom t ex förbegreppts

generalisationsstruktur kan det finnas vissa generalitetsrelationer av komplex-typ och vissa av begrepps-typ, det betecknande är dock att merparten av generalisationsrelationerna är av förbegreppskaraktär.

Ytterligare ett begrepp som Vygotsky använder är *generalitetsmått*. Det är ett mått som anger ett begrepps *längd* och *bredd* inom ett begreppssystem. De två sista termerna kommer sig av att han vill åskådliggöra sina idéer med hjälp av en jordglob. De båda polerna representerar det extremt abstrakta respektive det extremt konkreta, och ett begrepps placering på en longitud anger dess relation till objektet utefter dimensionen abstrakt-konkret. Begreppets bredd anger hur många punkter på (eller hur stor del av) en meridian som har kontakt med verkligheten.

Jag måste erkänna att jag inte fattar poängen med Vygotskys jordglobsmodell. Jag tror man enklast kan beskriva tankegången med en hierarkisk trädstruktur. Längden är densamma som antalet nivåer, bredden som antalet noder. Det stämmer också med vad Vygotsky säger: "Ett begrepp, som är överordnat i längden är samtidigt bredare i sitt innehåll". (aa, s 317) Det väsentliga är dock inte liknelsen, utan det den ska göra klart.

"Ett begrepps längd kommer således att först och främst karaktärisera själva tankeaktens natur, det att uppfatta objekt i begrepp sett utifrån den enhet av konkret och abstrakt, som begreppet omfattar. Ett begrepps bredd kommer först och främst att karaktärisera begreppets relationer till objektet, begreppets anknytningspunkt till en given punkt i eller på verkligheten. Tillsammans ger begreppets längd och bredd en uttömmande föreställning om dess natur - den tankeakt, som begreppet omfattar, och det objekt som är representerat i det." (aa, s 316)

Som nämnts sammanfattas knutpunkten av begreppets längd och bredd av begreppets generalitetsmått. Det anger alltså begreppets relationer till andra begrepp. "Att ha en betydelse är det samma som att ha bestämda generalitetsrelationer till andra betydelser, dvs att ha ett specifikt generalitetsmått". (aa, s 319) Rörelsen som kan ske inom begreppssystemet och i förhållande till andra begrepp visas alltså av generalitetsmättet. Vygotsky uttrycker det så att måttet funktionellt bestämmer begreppets möjliga tankeoperationer. Han visar det med en "fenomenologisk analys":

"När man nämner ett begrepp för oss - t ex 'plattdjur' - upplever vi följande: Vi placeras på en bestämd punkt i nätet av bredd- och längdkretsar, vi har intagit en bestämd position för vårt tänkande, vi har fått en utgångspunkt för vår vidare orientering och vi känner oss beredda att röra oss i alla riktningar från denna punkt. Detta hänger samman med att varje begrepp, som uppstår isolerat i medvetenheten, liksom skapar en grupp av beredskap, en disposition för en bestämd tankerörelse. Varje begrepp är därför representerat i medvetenheten som en figur på en bakgrund av därtill svarande generalitetsrelationer. Från denna bakgrund väljer vi den bana, som vi finner nödvändig för vår tankes rörelse. *Därför bestäms funktionellt alla de möjliga tankeoperationerna med ett givet begrepp av generalitetsmättet.*" (aa, s 318)

Låt mig sammanfatta. Var och en av begreppsutvecklingens fyra faser representeras sålunda av en specifik generalisationsstruktur. Den i sin tur är dominerad av specifika generalitetsrelationer. De tankeoperationer som är möjliga för varje utvecklingsfas är bestämda av generalitetsmättet. Detta utgörs av tankehandlingar (främst längd) och objektrelationer (bredd huvudsakligen).

”Begrepp och därtill hörande möjliga operationer utgör en enhet”, formulerar Vygotsky det som han menar är ”en av de viktigaste lagarna inom hela begreppspsykologin”. (aa, s 327)

Vygotsky inför ännu en term. Den har att göra med begreppens inbördes relationer inom systemet. Om detta är uppbyggt av en mångfald förbindelser mellan begreppen, kan ett begrepps relation till andra begrepp uttryckas genom olika rörelsevägar. Det är alltså fråga om vad som skulle kunna kallas en begreppslig synonym, eller med Vygotskys uttryck *begreppets ekvivalens*. Han tar två ytterlighetsexempel som illustration.

Det ena är autonomt barnspråk. Där finns det knappast några generalitetsrelationer mellan begreppen, och följaktligen kan man inte heller tala om begreppens ekvivalens. ”Begreppet kan bara uttryckas genom sig själv och inte genom andra begrepp”. (aa, s 317) Den andra extremen är ett fullt utvecklat talbegrepp. Varje talbegrepp kan uttryckas på oändligt många sätt, och antalet begreppsekvivalenter är således obegränsat. Talet ett kan t ex uttryckas som 100 minus 99, skillnaden mellan närmaste heltal, kvoten mellan talet och det själv etc. Det är ett fall av äkta ekvivalens.

Varje fas i begreppsutvecklingen bygger vidare på den tidigare fasen. Den nya generaliseringsstruktur som bildas, skapas alltså inte från intet, utan ombildar den gamla strukturen med hjälp av ”avancerade element”, dvs högre ordningens generalitetsrelationer. ”Varje ny fas i generalisationsutvecklingen stödjer sig på en generalisering av de föregående faserna”. (aa, s 320) Figur 5 visar detta utförligare.

Tidigbarndom	Synkreter	T o i p l e	Föreställningar (= generaliserad perception).
Förskoleåldern	Komplexer	l r v a ä t x i	Generaliseradeföreställningar, dvs generalisering av generaliserad perception.
Skolåldern	Förbegrepp	t o n a e v r	Generaliseringar avovanstående. Ex: Aritmetiska begrepp: en generalisering av objektets numeriska egenskaper, som i sig själva vilar på talabstraktion.
Pubertetsåldern	Begrepp	f r i a	Generalisering av detnärmaste ovan. Ex: Algebraiskt begrepp: en generalisering av egna aritmetiska operationer.

Figur 5. Faser i begreppsutvecklingen, åldersangivelser och generalisationsunderlag.

Under den tidiga barndomen utgör synkreter den dominerande begreppsstrukturen. Förbindelserna är empiriska, det rör sig om en handlings- och perceptionslogik. Den generalisering som förekommer begränsar sig till generaliserad perception. Under förskoleåldern, då komplexer överväger, är barnet kapabelt till att generalisera de föreställningar, som var resultatet av den förra fasens struktur. På de högre nivåerna, skolålderns förgreppsfas och pubertetens begreppsfas, återspeglas i växande utsträckning över-empiriska förbindelser i strukturerna. Det betyder att generalisationsstrukturerna rymmer alltmer av indirekt kunskap. Här framgår det tydligt att

”själva begreppet och generaliseringen inte förutsätter en reduktion, utan ett berikande av den verklighet, som representeras i begreppen jämfört med en omedelbar perception av denna verklighet”. (aa, s 312)

Skillnaden mellan förbegrepp och begrepp illustrerar Vygotsky med att jämföra ett aritmetiskt begrepp med ett algebraiskt. Det algebraiska begreppet är en generalisering av det aritmetiska, ”står bakom detta”. (aa, s 322) Det aritmetiska begreppet innebär en generalisering av objekts numeriska egenskaper, vilka i sin tur bygger på talabstraktion. Det algebraiska begreppet är en generalisering av dessa aritmetiska operationer, som förvärvades i den föregående förgreppsfasen.

”En generalisering av egna aritmetiska operationer och tankar representerar något nytt och högre i jämförelse med en generalisering av föremålets numeriska egenskaper i det aritmetiska begreppet. Men det nya begreppet kan bara etableras på grundval av ett föregående. Detta understryks av det förhållandet att det parallellt med tillväxten av algebraiska generaliseringar sker en tillväxt av fria operationer. Frigörelsen från talfältet försiggår inte som en frigörelse från synfältet. Den ökade friheten i takt med den ökade mängden av algebraiska generaliseringar kan förklaras med att det uppstår möjlighet för en rekursiv rörelse från högre till lägre nivåer, som omfattas av de högre generaliseringarna: *De lägre operationerna uppfattas redan som delar av de högre.*” /.../

”För det yngsta skolbarnet representerar detta aritmetiska begrepp avslutningsnivån. Bortom detta finns inget mer. Därför är rörelsen på dessa begreppsplan fullständigt bundet av den aritmetiska situationens betingelser; barnet kan ännu inte lyfta sig över situationen, så som det kan i pubertetsåldern.” (aa, s322)

Varje fas i begreppsutvecklingen har tre kännetecken: (1) nya objektsrelationer och nya relationer till ordmening, (2) nya möjliga operationer, och (3) nya generalitetsrelationer. (aa, s 320) Som vi såg bestämdes ett begrepp i alla väsentliga avseenden av generalitetsmättet. Begreppets bredd uttryckte främst objektsrelationerna. Dessa betingar andra möjliga förbindelser mellan de objekt som ingår i tänkandet i varje fas. Begreppets längd karakteriserade i första hand tankeaktens natur, dess ”opfattelsehandling” som det danska uttrycket träffande lyder. (aa, s 319) När den ändras blir nya tankeförbindelser och nya psykologiska operationer möjliga. (Vad som menas med ”nya relationer till

ordmening" som angavs i punkt 1 ska jag återkomma till i avsnittet "Språkets dialektik".)

"Varje tankeoperation", hävdar Vygotsky, "försiggår endast längs de banor, som förbinder begreppen inbördes med hjälp av generalitetsrelationerna, och som betingar de möjliga dynamiska vägarna från begrepp till begrepp". En jämförelseoperation t ex kräver att de två begrepp som ska jämföras generaliseras. Det sker då "en rörelse utefter generalitetsrelationernas bana till ett högre begrepp, varigenom de begrepp som jämförs, underordnas". (aa, s 326) Vygotsky hämtar ett exempel från produktivt tänkande för att belysa hur det kan gå till.

"För att det ska vara tal om en äkta produktiv tankehandling, som leder tänkandet till en helt ny punkt – till 'aha-upplevelsen', måste X som utgör vårt problem och ingår i strukturen A oväntat ingå också i strukturen B. Alltså är den grundläggande betingelsen för produktivt tänkande, att den struktur, som den problematiska punkt X först uppstår i, upplöses, varefter punkt X överförs till en helt annan struktur. Men hur kan det låta sig göras? Hur kan X, som ingår i strukturen A, samtidigt ingå i strukturen B? Skall det låta sig göras, måste man uppenbarligen gå bortom de strukturella avhängigheternas gränser, och riva loss den problematiska punkten ur den struktur där tankarna uppstod, och placera den i en ny struktur. Vår undersökning visade att det låter sig göras genom en rörelse längs generalitetsrelationernas bana, dvs över generalitetens högre mått, över ett högre begrepp, som står över strukturerna A och B. Vi liksom lyfter oss över begreppet A och stiger ned till begreppet B." (aa, s 327)

Eftersom varje ny fas i begreppsutvecklingen bygger vidare på den tidigare fasen genom att neutralisera dess generalitetsrelationer, blir det problematiskt med det tidigare beskrivna kloss-experimentet. Vygotsky diskuterar själv saken. Avsikten med experimentet var att avbilda de väsentliga momenten i den naturliga begreppsbildningsprocessen. Men i försöket ledde en korrigerig ofta till att barnets "konstlade begreppsnivå" fick annulleras, så att det fick börja om från början igen. I experimentsituationen fanns inte det viktiga draget i den naturliga processen inbyggd, att en högre struktur utnyttjade den lägre och gick vidare genom att generalisera den. Självrörelsen i begreppsutvecklingen gick därmed förlorad.

Övergången från en fas till en annan går till så att barnet först tillägnar sig delar i en högre generalisationsstruktur. "Vanligtvis tillägnas (den) utifrån, t ex under inlärningsprocessen". (aa, s 324) Således med hjälp av "vetenskapliga begrepp", vilka "i själva sin natur innefattar något av dessa relationer - något av systemet". (aa, s 331)

"När det" - barnet - "behärskar denna nya struktur kan det utifrån den omstrukturera och ombilda alla de tidigare begreppens struktur. Alltså är allt tidigare arbete inte överflödigt, i det att begreppen inte återskapas på nytt för varje enskild fas, liksom varje enskild ordbetydelse inte heller behöver gå igenom samma omstruktureringsarbete för sig själv. Som alla strukturella tankeoperationer sker det genom att en ny princip tillägnas på några få begrepp, som därefter strax omstruktureras och överförs - i enlighet med de strukturella lagar som gäller - till hela begreppsområdet." (aa, s 324)

Som vanligt i Vygotskys kulturhistoriska utvecklingsteori är den systematiska inlärnigen drivande. De vetenskapliga begreppen förmedlar en struktur som är mer avancerade än barnets spontana begreppsstruktur. De generalitetsrelationer som barnet på det sättet tar över från de vuxna kan tjäna som hävstänger för att omvandla barnets dominerande begreppsstruktur till denna högre struktur. Det är den kvalitativa förändring i barnets tänkande som äger rum mellan de olika faserna i begreppsutvecklingen. Det sker också smärre förändringar i strukturen inom varje fas vilka lägger grunden för de kommande sprången i utvecklingen.

”Vid övergången till en högre etapp innanför den enskilda fasen bevaras det närmaste förhållandet till objekten i den tidigare etappen, dvs hela systemet av generalitetsrelationer omstruktureras inte så kraftigt. Vid övergången från en fas till nästa fas kan vi iaktta språng och våldsamma omstruktureringar av begreppets relation till objektet och av generalitetsrelationerna mellan begreppen inbördes.” (aa, s 323)

I en tid när litet Piaget ingår i den psykologiska allmänbildningen kan kanske Vygotskys teoretiska beskrivning av begreppsutvecklingen te sig som en upprepning av Piagets huvudidéer, fast mindre precist och i ovan språkdräkt. Man ska dock komma ihåg att teorin har närmare ett halvt sekel på nacken och utvecklades parallellt med Piagets teori. Dessutom skiljer sig den i vissa avseenden från Piagets teori, särskilt förstås genom att betona språkets ledande roll i begrepsbildningsprocessen, men även i synen på förhållandet mellan funktion och struktur i tänkandet.

Tänkandets funktion och struktur

Vygotsky kan varken acceptera Thorndikes eller Würzburgerskolans åsikter om tänkandet. Enligt den förra skulle, litet tillspetsat, en mask skilja sig från en amerikansk student genom färre antal förbindelser mellan föreställningar, men inte genom att tankeoperationerna hade en annan karaktär. Den andra riktningen studerade säregenheterna med de intellektuella operationerna, men bortsåg från hur tänkandet var beroende av de föremål eller händelser som behandlades i tanken.

”Det är nu klart att tänkandets funktioner är betingat av strukturen i det faktiska (’øjeblikklige’) tänkandet. Varje tanke etablerar förbindelse till en eller annan bild, representerad i medvetenheten genom delar av verkligheten. Alltså kan denna bild, det sätt, varpå verkligheten representeras i medvetandet inte vara utan betydelse för de tankeoperationer som är möjliga. Med andra ord måste tänkandets olika funktioner betingas av det som fungerar och leder rörelsen och som alltså är grundläggande för processen.” (aa, s 333)

Vygotsky kom genom sin analys av vad som är utmärkande för varje fas i begreppsutvecklingen fram till att man måste ta med både objektrelationer och möjliga operationer, dvs både struktur och funktion. Om man skiljer tänkandets

struktur från dess funktion, menar Vygotsky, innebär det därmed också att man betraktar inläring och utveckling som skilda fenomen, och därmed har man på förhand givit upp möjligheten av att göra skolundervisning till föremål för psykologisk forskning. "Om man antar, att *det som fungerar*, till en viss grad betingar, *på vilket sätt det fungerar*, så har man inte blott gjort problemet tillgängligt utan också möjligt att lösa". (aa, s 334)

MEDVETENHETENS PROBLEM

I avsnittet om vetenskapliga och spontana begrepp såg vi att barnet brister i förmåga att förstå relationer som det emellertid i sitt vardagliga handlande använder "utan att tänka på det". "Mannen föll av cykeln därför att han körde i en grop" kan barnet säga i spontant tal. Om barnet istället får i uppgift att fullfölja satsen "Mannen föll av cykeln därför att..." kan det svara: "därför att han var sjuk" eller "därför att han hade brutit armen". Barnets spontana begrepp kännetecknas av ovillkorlighet och omedvetenhet.

Hur blir barnet då medvetet, hur får det insikt i sitt handlande och tänkande? Vygotsky låter Claparèdes två s k lagar om medvetandet bilda utgångspunkt för resonemanget. Den ena lagen säger att medvetenhet om likhet uppkommer senare än medvetenhet om olikhet. Förklaringen skulle vara att misslyckande är framgångens moder, såtillvida att barnet inför något som inte är lika beter sig icke-adaptivt. När något är lika handlar barnet "naturligt" efter det och det uppkommer inget problem som barnet så att säga kan "reflektera över". Vid olikhet däremot misstämmer barnets handlingar och barnet slår huvudet i verklighetens hårda mur. De bulor som så uppkommer tvingar barnet att tänka. Det har skapats ett behov av insikt. Vygotsky reser två invändningar: Hur ett behov av medvetenhet blir till faktiskt medvetandegörande måste förklaras, i sig är det ingen förklaring. Dessutom är det tvivelaktigt om barnet bara lär sig genom sina nederlag.⁸ Vygotsky hävdar också att det finns en enklare förklaring till denna "medvetenhetslag". Medvetenhet om likhet förutsätter alltid begreppsbyggande, men det gör inte medvetenhet om olikhet. För att man ska uppfatta företeelser som lika krävs "att det har bildats en primär generalisering eller ett primärt begrepp, som omfattar objekt mellan vilka det existerar denna relation". (aa, s 243) Föremålen ska alltså kunna inordnas under samma överbegrepp. En gaffel och en tesked är lika för att båda är "bestick". Medvetenhet om olikhet kan däremot uppkomma på andra sätt, t ex genom direkt perception. Det syns att gaffeln och teskeden är olika, "gaffeln är större".

Claparèdes andra lag är lagen om "förskjutning". Den innebär att de svårigheter och förändringar som först uppträder på handlingsplanet, senare reproduceras på det språkliga planet. Medvetandegörande skulle bestå i att operationer överförs från handling till språk. Även här invänder Vygotsky. Inte mot utsagan om förskjutningen från handlingsplan till språkplan, men mot

⁸ Exakt dessa två invändningar mot Claparède för också Piaget fram (1977, kap 16). Det gör Vygotskys framställning något komplicerad. Han polemiserar nämligen i sammanhanget mot Piaget och menar att denne i sina 20-tals-böcker, samtidigt som han refererar till Claparèdes "lagar" och riktar viss kritik mot dem, ändå lägger dem till grund för sin egen uppfattning. Till polemiken mellan Vygotsky och Piaget ska jag återkomma.

principen att företeelser på en högre utvecklingsnivå antas upprepa vad som redan har skett på en lägre. Det utesluter, menar Vygotsky, att det kan finnas psykologiska skillnader mellan processerna på olika plan. Han menar att det är den principen som ligger till grund till exempel för idén att skriftspråkutvecklingen upprepar talspråkutvecklingen. Det är oacceptabelt för honom och går stick i stäv med hans teori om medelstimuli och kulturutveckling.

Medvetenhetens problem är för Vygotsky detsamma som hur det egna tänkandet blir tillgängligt för medvetandet. I sin analys går han tillväga på det sättet, att han undersöker vilka operationer som barnet förfogar över i övergången till skolåldern och vari det icke-medvetna består.

Vad som kännetecknar skolåldern är att de lägre minnes- och uppmärksamhetsfunktionerna från förskoleåldern utvecklas till att bli villkorlig uppmärksamhet och logiskt minne. Uppmärksamhets- och minnesprocesser har intellektualiserats, således tillägnats så att de behärskas.

”Vi behärskar en funktion i takt med dess intellektualisering. Villkorlighet i en funktions handling representerar alltid baksidan av dess medvetande. Att säga att erinrandet intellektualiseras i skolåldern, är (praktiskt taget) detsamma som att säga att det uppstår en villkorlig memorering; att säga att uppmärksamheten i skolåldern blir villkorlig, är detsamma som att säga att mer och mer kommer att bero av tänkandet, dvs intellektet...” (aa, s 248)

Förmågan till villkorlighet och medvetandegörande är det viktigaste inslaget under utvecklingen i skolåldern. Då blir frågan:

”Hur ska man förklara att ett skolbarn visar förmåga till medvetenhet för såvitt angår minne och uppmärksamhet, en förmåga att tillägna sig med hjälp av dessa de två viktigaste intellektuella funktionerna, samtidigt som det visar sig inte ha förmåga att behärska sina egna tankeprocesser eller till att vara medvetet om dem. I skolåldern intellektualiseras och villkorliggörs alla intellektuella funktioner med undantag av själva intellektet i detta ords egentliga betydelse.” (aa, s 249)

Det finns en fundamental tes som Vygotsky förfäktar om barnets psykiska utveckling och det är att frågan inte gäller så mycket utvecklingen av olika delfunktioner som det ömsesidiga sambandet mellan delfunktionerna. Den funktionella helheten är det avgörande i medvetandegörandeprocessen och denna helhet bestämmer delfunktionernas utveckling. Det här är inget nytt, påpekar Vygotsky, det är en tes som är ”lika gammal som den vetenskapliga psykologin själv”. (aa, s 249) Vad som är ovanligt är att Vygotsky till skillnad från den ”gamla psykologin” vill hålla fast vid tesen och inte i smyg upphäva dess innebörd genom att lägga till tre postulat, nämligen att de interfunktionella förbindelserna (1) är oföränderliga och inte utvecklas, (2) är en konstant storhet och kan sättas inom parentes när delfunktioner studeras, och (3) är oväsentliga, eftersom medvetandegörandet kan förstås som en produkt av de funktionella delarna då ju dessa är förbundna med varandra. Han anser att: ”det centrala och väsentliga i hela den psykologiska utvecklingsprocessen betraktad som en

helhet" (aa, s 251) just är att de interfunktionella förbindelserna förändras. "Det som tidigare framstod som blott och bart ett postulat har nu blivit problemet". (ibid.) Istället för att slå sig till ro med att konstatera att delfunktionerna är förbundna med varandra, måste uppgiften bli att närmare studera egenskaper och utveckling av dessa förbindelser. För medvetandeutvecklingen blir frågan:

"Varför blir uppmärksamheten och erinringen medvetandegjorda, villkorliga storheter i skolåldern, medan intellektet självt förblir icke-medvetet och ovillkorligt?"

Och han besvarar den själv:

"För att kunna vara medveten om något, måste man nödvändigtvis besitta detta något, som skall underkastas ens vilja." (aa, s 251)

Som vi sett är det Vygotskys åsikt att förskolebarnet besitter uppmärksamhet och minne som någorlunda utvecklade funktioner. I skolåldern sker en förändring så att dessa funktioner blir medvetna. De blir till villkorlig uppmärksamhet och logiskt minne, genom att funktionerna på den tidigare nivån har generaliserats. Men det återstår ett steg till den högre medvetenheten, som alltså omfattar "intellektet självt". För det krävs att medvetenheten får en annan inriktning, så att själva tankeakten blir föremål för medvetenheten. Vygotsky menar att man bör göra en åtskillnad mellan omedvetet och icke-medvetet.

"Icke-medvetet anger inte en medvetandegrad, men däremot en annan orientering av medvetandehandlingarna. Jag löser upp en knut; jag gör det medvetet. Jag kan emellertid inte exakt tala om hur jag gjorde det. Min medvetna handling visar sig vara icke-medveten för att min uppmärksamhet är orienterad mot själva knutupplösningens akt, men inte mot vad jag faktiskt gör. / ... / Medvetandegörande är en medvetenhetsakt, vars objekt är själva medvetandehandlingen." (aa, s 253f)

Det krävs alltså en generalisering av de funktioner som redan generaliserats i skolåldern för att den högre medvetenheten ska nås. Medvetandet ska orienteras mot tänkandeprocessen. "Alltså är grunden för medvetandegörande direkt den generalisering av ens egna psykiska processer, vilken leder till att de tillägnas". (aa, s 255) Frågan är vad som åstadkommer detta, vad som är den grundläggande drivkraften i utvecklingen. Vi känner Vygotskys svar: Den systematiska inlärningen. Det är den som "spelar den avgörande rollen". Genom "först och främst" de vetenskapliga begreppen tillägnas de spontana begreppen, som alltså därmed kommer att behärskas. "Medvetandegörande går genom de vetenskapliga begreppens port". (aa, s 255) Kärnan i Vygotskys hypotes är således att "ett begrepp bara kan bli medvetet och villkorligt innanför ett system". (aa, s 256) Medvetande, systematik och villkorlighet är praktiskt taget synonymmer.

"Då medvetandegörande betyder generalisering, så är det ganska uppenbart att generalisering å sin sida bara kan betyda bildandet av ett högre begrepp eller överbegrepp (Oberbegriff-

übergeordnetes Begriff) innanför det generalisationssystem som innehåller det givna begreppet som ett specialfall." (aa, s 256)

Men överordnade begrepp sätter det givna begreppet i relation till andra underordnade begrepp. Det sker en "hierarkisk systematisering" av begreppet. Begreppet kommer att inta en bestämd plats i ett generalisationssystem. "Alltså betyder generalisering både medvetandegörande och systematisering av begreppen". (aa, s 257) För att en högre ordningens generalisering ska kunna ske måste det som ska generaliseras finnas tillgängligt. I exemplet ovan fanns minne och uppmärksamhet någorlunda utvecklade vid övergången till skolåldern. Det var en förutsättning för att de skulle omvandlas till villkorlig uppmärksamhet och logiskt minne. I puberteten finns då villkorlighet (knuten till uppmärksamhet) och "logik" eller systematik (vad gäller minnesprocesser) och dessa processer bildar den grund på vilken en generalisering sker. Pubertetens generalisering av denna villkorlighet och systematik ger inblick i de egna psykiska processerna och ger upphov till äkta begrepp. Den lägre fasen tillhandahåller råmaterialet för den högre fasens generalisering. Man kan uttrycka det så att den aktuella utvecklingszonen måste ha nått så långt att den rymmer de tankeoperationer som ska reflekteras (generaliseras) i den närmaste utvecklingszonen, i annat fall sker ingen inläring. Inlärningsmöjligheterna har således sin gräns. Det går lika litet att lära ett förskolebarn formell logik som att lära en gammal hund sitta.

TÄNKANDETS OCH SPRÅKETS HISTORISKA RÖTTER

Som vi konstaterat har Vygotsky kommit fram till att den högsta formen av tänkande, det begreppsliga, är språkligt tänkande. Det är produkten av en lång utveckling, både i arternas historia och i individens. Hur ser genesen ut för tänkande och för språk och hur förhåller de sig till varandra under utvecklingen, är frågor Vygotsky ställer i sitt försök att åstadkomma en enhetlig utvecklingsteori. Han söker svar hos djurpsykologin och barnpsykologin.

Slutsatser om fylogenesen drar Vygotsky främst utifrån Köhlers och i någon mån Yerkers studier av schimpanser. Man kan tala om en intelligens hos schimpanser, som visar sig i att de kan bruka verktyg för att nå ett mål. I Köhlers berömda försök består det i att sätta ihop två käppar till en lång käpp för att kunna nå en frukt. Denna "intelligens" är starkt avhängig den aktuella visuella situationen. Om de två käpparna i utgångsläget ligger i kors, kommer apan inte på att sätta ihop dem. En viktig orsak till detta tycks vara att apan saknar förmåga att föreställa sig saker. Således finns en slags intelligens, men hur är det med språk?

Köhler menar att schimpanser har ett förhållandevis människoliknande språk, särskilt i fonetiskt avseende. Deras uttryck är emotionellt (mimik, gester,

ljudreaktioner i samvaron med andra apor). Även om det förefaller finnas förmåga att ge uttryck för ett framtida önskat tillstånd, så rör det sig alltid om gester som är helt bundna till handlingen (vill den ha en banan av en annan apa gör den en griprörelse i luften; vill den att den andra ska följa med puttar den till den, osv). Vygotsky är benägen att i denna övergångsgest (mellan grippest och hänvisande gest, som är en primitiv språkform hos människor) "se ett genetiskt viktigt steg från ett rent emotionellt till ett objektivt språk". (1971, s 96) Det viktiga är dock att schimpanser inte har ett objektivt språk, dvs att de inte kan använda sig av tecken för att beteckna något objektivt.

"Om det är riktigt att schimpansers intellekt har förmåga att tillägna sig människans språk och att hela misslyckandet bara skylls på att den inte behärskar en papegojas imitationsförmåga på det ljudliga området, så måste den otvivelaktigt kunna behärska en konventionell gest, som skulle motsvara ett konventionellt ljud till sin psykologiska funktion. Istället för ljuden va-va eller pa-pa, som Yerkers använde, skulle schimpansens reaktion bestå i bestämda handrörelser, som skulle ange de motsvarande bokstäverna i t ex den dövstummes handalfabet, eller så kunde det vara frågan om helt andra rörelser. Saken rör sig inte om ljuden, utan om tecknens funktionella användning på ett sätt som motsvarar mänskligt språk." (aa, s 100f)

Vygotsky sammanfattar förhållandet mellan tänkande och språk i den fylogenetiska utvecklingen i följande sex punkter:

- " (1) Tänkande och språk har olika genetiska rötter.
- (2) Tänkandets och språkets utveckling förlöper längs olika vägar och är oavhängiga av varandra.
- (3) Förhållandet mellan tänkande och språk är inte konstant genom hela det fylogenetiska utvecklingsförloppet.
- (4) Antropoider uppvisar ett människoliknande intellekt för några relationer (begynnande verktygsbruk) och människoliknande språk i helt andra relationer (språkets fonetik, språkets emotionella och begynnande sociala funktion).
- (5) Antropoider uppvisar inte den för människan karakteristiska relationen - den nära förbindelsen mellan tänkande och språk.
- (6) I tänkandets och språkets fylogenes kan vi klart konstatera en för-språklig fas i tänkandets utveckling, samt en för-intellektuell fas i språkets utveckling." (aa, s 106)

Fastän Vygotsky "på förhand" är beredd att "utesluta antaganden om att ontogenesen och fylogenesen förlöper parallellt i utvecklingen (aa, s 106), kommer han ändå fram till att det hos det lilla barnet förekommer språk utan intellekt, samt tänkande som inte är knutet till språket. Att intelligensen föregår språket måste väl betraktas som ett faktum efter Piagets utforskningar av barnets sensomotorik. "För att 'upptäcka' språket, måste man tänka", konstaterar Vygotsky. (aa, s 109)

Däremot är det väl mer kontroversiellt att påstå, som Vygotsky gör, att barnet har ett språk innan det har ett tänkande- och framför allt oberoende av detta tänkande. Att barnet har ett emotionellt språk som uttrycks genom skrik, joller och t o m det första ordet (dvs den första ordlika ljudgestalten) har länge varit känt, säger Vygotsky och fortsätter, att vad som på senare tid kommit fram är

att "barnets förhållandevis komplicerade sociala kontakt resulterar i en mycket tidig utveckling av 'kontaktmedel'". (aa, s 107) De två språkfunktioner som vi såg förekomma i fylogenesen - emotionell och begynnande social - menar alltså Vygotsky kan iakttas redan hos spädbarnet.

I den inledning till varje kapitel av "Tänkande och språk" som Luria har skrivit (till 1956 års ryska utgåva och återgiven i den danska översättningen) bestrider Luria Vygotskys påstående att det tidiga tänkandet inte beror på språket och hävdar istället att "utvecklingen hos de mindre barnet av det så kallade 'åskådligt-aktiva' tänkandet försiggår under inflytande från språket på grundval av en generalisering som är verbal till sin natur." (i Vygotsky 1971, s 92) Vad jag förstår handlar denna invändning om att ordet kan tjäna som ett medel för att styra de psykologiska processerna redan tidigt i utvecklingen, dvs att ordet enligt Luria har en "ospecifik impulseffekt" innan det har en semantisk (se ovan s 8). Med detta kan jag dock inte förstå att Vygotsky skulle vara oense. Det ligger helt i linje med vad hans uppfattning att ordet kan tjäna som medelstimulus på många olika sätt. Vad Vygotsky förmodligen avser är att ordet inte blir ett tecken (får semantisk karaktär) förrän i två-årsåldern, när barnet har utvecklat en föreställnings- och imitationsförmåga och alltså börjar kunna skilja ordet från objektet. Ordet är då inte helt knutet till situationen, utan börjar beteckna något, dvs fungerar som ordtecken (semantisk enhet). Anledningen till att Vygotsky ser ett förspråkligt tänkande där Luria inte gör det, kan således vara att han i detta sammanhang har ett strängare kriterium för vad som menas med språk. Jag vill betona "i detta sammanhang", för jag kan inte tycka att Vygotsky är särskilt konsekvent när han i nästa ögonblick har mycket små pretentioner på vad som utgör förintellektuellt språk: Skrik, joller och den första ordgestalten.

Det förefaller mig som om den avgörande bristen i Vygotskys resonemang är att han inte utförligare försöker reda ut hur tänkandet och språket förhåller sig till den sociala situationen, vari deras ursprung bör sökas. Visserligen talar Vygotsky som framgått om "sociala kontaktmedel", men han utvecklar inte den saken, utan jämför dem istället med den "begynnande sociala funktion" man kan finna hos djur. Fylogenetiskt har t ex Engels, som Vygotsky för övrigt åberopar sig på i detta sammanhang, skisserat hur den kollektiva arbetsgemenskapen, det nödvändiga samarbetet som produktivkrafternas utveckling kräver, skapar ett språk och en människa av apan. (1971) Utförligare har tänkandets och språkets ontogenetiska uppkomst genom samspelet i den sociala situationen behandlats av t ex Bruner. (1975; även av Mead, se Berg 1976) Bruners huvudtes är att den struktur som finns i språket (agent - handling - objekt, etc samt "predication") grundläggs redan i den ordlösa kommunikationen mellan spädbarn och vårdare. I socialiseringsprocessen samordnas handlingarna och "kalibreras" uppmärksamheten mellan mor och barn, och de sociala handlingsmönster som därigenom uppkommer återspeglas senare i språket och tänkandet och utgör deras källa.

Vygotsky sammanfattar sina åsikter om ontogenesen för språk och tanke så här:

"(1) Också i tänkandets och språkets ontogenetiska utveckling finner vi olika rötter till den ena och andra processen.

(2) I barnets språkliga utveckling kan vi utan tvivel 'konstatera' ett 'för-intellektuellt' stadium, liksom vi finner ett 'för-språkligt' stadium i tänkandets utvecklingsförlopp.

(3) Fram till en given tidpunkt löper de två utvecklingarna oavhängiga av varandra.

(4) Vid en given tidpunkt skär utvecklingslinjerna varandra, varefter tänkandet blir språkligt och språket blir intellektuellt." (1971, s 109)

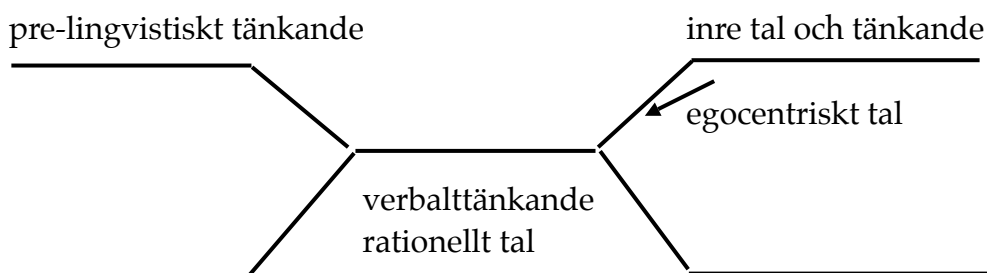
När utvecklingslinjerna går samman blir resultatet språkligt tänkande. Det innebär inget mindre än en revolution av själslivet. "Själva utvecklingstypen har ändrat sig från att vara biologiskt till att vara socialhistoriskt". (aa, s 121) Vygotsky menar att man kan dra en slutsats som är av största metodologiska betydelse för problemet med tänkande och språk:

"Språkligt tänkande representerar inte en medfödd, naturgiven beteendeform, utan en socialhistorisk, och att det därför kännetecknas av en rad *specifika egenskaper och lagbundenheter*, som inte visar sig i tänkandets och språkets naturliga former. Men det viktigaste är att vi med vårt vetande om det språkliga tänkandets historiska karaktär samtidigt måste ge utrymme för den historiska materialismens metodologi. Vi kan på förhand vänta oss att beteendets historiska utveckling är direkt avhängig av de lagar som gäller för samhällsutvecklingen." (aa, s 121f)

Det språkliga tänkandet har en historisk karaktär, och eftersom språket och det språkliga tänkandet spelar en nyckelroll för högre psykiska funktioner överhuvudtaget i Vygotskys teori, gäller att de psykologiska processerna är historiska till sin natur.

EGOCENTRISKT SPRÅK

Framtiden för det språkliga tänkandet gestaltar sig på två sätt: Som kommunikativt tal och som inre tal eller verbalt tänkande. Men yttre tal förvandlas inte i ett slag till inre tal. Det uppträder en övergångsform som hjälper till i denna transformering, och denna övergångsform är det egocentriska språket. Figur 6 ger en bild av hur Vygotsky ser genesen och utvecklingen av språk och tanke.



Figur 6. Vygotskys hypotes om tänkandets och språkets uppkomst och utveckling.

Att tänkandets och språkets rötter löper samman är ett faktum som ingen kan förneka. Sen kan man diskutera om de möts i en punkt eller flera, om det sker momentant eller under en längre period, om det är resultatet av insikt eller en "enkel strukturell handling med en långsam funktionell ändring, om det sker i två-årsåldern eller först i skolåldern". (aa, s 120)

Språkets utveckling förlöper enligt Vygotsky efter en allmän lag. Det är

"den allmänna regel, som gäller för utvecklingen av alla psykologiska operationer som stöder sig på teckenbruk – det må vara mnemotekniska operationer, räkneoperationer eller vilken annan som helst form av intellektuell operation, som grundar sig på bruk av tecken". (aa, s 112)

Vi har tidigare träffat på denna regel tillämpad på just minnestekniker (ovan s 1). Då uttrycktes det så att den kulturella utvecklingen av varje psykologisk funktion genomgår fyra generella stadier. Dessa fyra stadier är: (1) Primitivt eller naturligt stadium. Det motsvaras i språkutvecklingen av det förintellektuella språket. (2) "Den naiva psykologins stadium". Det språkliga uttrycket i detta stadium är att barnet behärskar språkets yttre före dess inre (t ex grammatiska strukturer före logiska, som då barnet klarar av satser med relationen "därför att" innan det behärskar orsaksrelationer i tänkandet). (3) Det yttre tecknets stadium. Barnet använder yttre tecken för att reglera inre processer. För språket är det egocentriska språket som tjänstgör som dessa yttre tecken. (4) "Inväxande-stadiet", då en yttre operation förvandlas till en inre och därvid "undergår stora förändringar". (aa, s 113) I språkutvecklingen är det detsamma som det egocentriska talets "inväxande" till inre tal.⁹

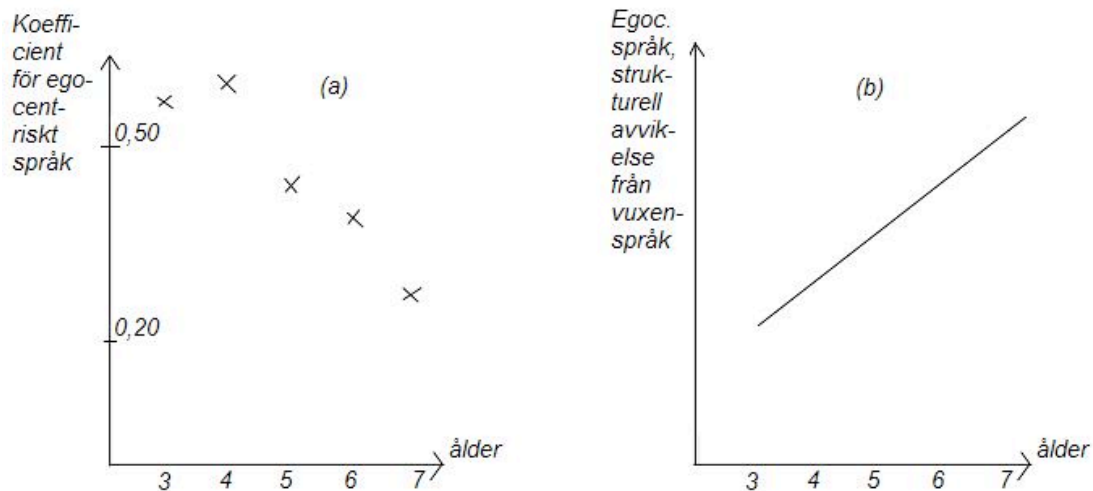
"Alla högre psykologiska funktioner, inberäknat språk och begreppsligt tänkande, är av socialt ursprung. De uppkommer som ett medel för att åstadkomma ömsesidig hjälp, och gradvis blir de en del av personens vardagsbeteende." (Vygotsky 1934, s 1077)

Det är Vygotskys åsikt att egocentriskt språk är socialt till sitt ursprung, det uppkommer genom att "barnet överför sociala beteendeformer och kollektiva samarbetsformer till personliga psykologiska funktioner". (1971, s 57) Han behandlar frågan direkt i polemik med Piaget. Hela andra kapitlet i Vygotskys

⁹ Man kan notera tydliga likheter med Piagets stadiindelning. Sensomotoriska stadiet 0-2 år; symboliska tänkandets stadium, 2-4 år; det åskådliga tänkandets stadium, 4-7 år; operationernas stadium, från 7 år.

huvudarbete "Tänkande och språk" med rubriken "Piagets uppfattning om barnets språk och tänkande" utgjorde från början ett förord till den ryska översättningen av Piagets två första böcker, "Tanke och språk hos barnet" samt "Judgment and reasoning in the child". Vygotsky försöker visa att såväl genesen som funktionen och strukturen talar för en annan uppfattning av det egocentriska språket än den Piaget företräder. Piaget har svarat (1962) och efter vad jag förstått, i allt väsentligt givit Vygotsky rätt. Jag ska i min framställning redovisa Vygotskys ståndpunkter och endast när jag anser det nödvändigt kort beröra Piagets, numera alltså övergivna, position i frågan.

När det gäller "fakta i målet", förekomsten av något som lämpligen kan kallas "egocentriskt tal" hos barn, dess variation med åldern och försvinnande i 7-8-årsåldern, råder inga åsiktsskillnader. Egocentriskt tal avtar med stigande ålder. Det varierar med situations- och miljöfaktorer. Figur 7a visar värden som Piaget erhållit.



Figur 7. Egocentriskt språk för olika åldrar. (a) Andelen av barns språk som är egocentriskt. Efter Piaget (1928, appendix. Något bearbetat.) (b) Strukturell avvikelse från kommunikativt språk. Teoretiskt efter Vygotsky.

Hur ska dessa "fakta" tolkas? Som framgått anser Vygotsky att det egocentriska talet, liksom allt språk, är socialt till sin natur. Av figur 6 kan utläsas att det sociala språket differentieras i tal "för andra", kommunikativt språk, samt tal "för sig själv", egocentriskt tal och inre tal. Att egocentriskt språk är socialt, leder Vygotsky i bevis på flera sätt. Dels visar hela hans teoretiska analys på det. Utvecklingen går från det sociala till det individuella och inte tvärtom som Piaget tidigare ansåg. Dels gör Vygotsky en serie experiment för att testa sin hypotes mot den tidigare Piagets.

I den första experimentserien mättes andelen egocentriskt språk i en Piagetliknande situation och därefter vidtogs en förändring: illusionen av att vara förstörd bröts. Det gjordes genom att barnet placerades tillsammans med

dövstumma barn eller barn som talade ett främmande språk. Resultatet blev att andelen egocentriskt språk sjönk till 1/8 av den första mätningens. Det menar Vygotsky är paradoxalt utifrån Piagets teori. När det sociala trycket minskar borde andelen egocentriskt tal öka. Men uppenbarligen är det så att när känslan av att vara förstörd inte längre finns upphör det egocentriska talet.

Den andra serien av experiment arrangerades så att den första fasen bestod av en situation som uppmuntrade kollektiv monolog. I den andra fasen avlägsnades den kollektiva faktorn. Det skedde antingen genom att barnet placerades tillsammans med en grupp obekanta barn eller vid ett avsides bord i hörnet av rummet, eller också helt ensam i rummet (även försöksledaren ute). Jämfört med den första fasen sjönk det egocentriska talet till 1/6 i den andra. Vygotsky sammanfattar:

”Den kollektiva monologen är helt klart inte ett tillfälligt eller överflödigt epifenomen till egocentriskt språk; det finns en tydlig och obrytbar förbindelse mellan de två”. (1974, s 377)

Tredje serien rörde vokaliseringen hos språket. Barn sattes med stora avstånd till varandra i ett rum, eller de förbjöds att tala på annat sätt än genom att viska. En annan variant var att införa ett sådant oväsen att barnet inte kunde höra vad andra sade. Samma resultat som tidigare erhöles. Förmätningens andel av egocentriskt språk var 4-5 gånger större.

När de moment ”som närmar tal-för-sig-själv till tal-för-andra” omintetgjordes - medför det oundvikligen

”att egocentriskt språk dör bort. Härav kan vi då konkludera, att egocentriskt språk är en särskild form av språk, som är utpräglad speciellt i strukturellt och funktionellt avseende, medan det i sin framträdelseform ännu inte avgörande skiljer sig från det sociala språket, varur det har utvecklats.”(aa, s 378)

Det egocentriska språkets uppkomst är social. I så motto är det likt kommunikativt språk. När det gäller funktion och struktur skiljer det sig däremot. Låt oss granska dessa säregenheter hos det egocentriska språket.

Är sju-åringens egocentriska tal lättare att förstå än tre-åringens? På den frågan följer av Piagets resonemang, menar Vygotsky, ett bejakande. Sju-åringens tal är på gränsen till att bli helt socialiserat, dess avvikelser från den vuxnes språk borde vara minimala, medan tre-åringens språk är betydligt mer format av egocentrism och alltså borde vara svårbegripligare. Vygotskys undersökningar visar att förhållandet är det rakt motsatta. Sju-åringens egocentriska språk avviker i sin struktur mer än tre-åringens från vanligt kommunikativt språk. Figur 7b åskådliggör detta. En jämförelse med figur 7a visar att med stigande ålder blir barnets språk mer likt den vuxnes i det avseendet att egocentriskt språk förekommer alltmer sällan. Men när det gäller strukturen hos det egocentriska språket är det alltså tvärtom så att de äldre barnens egocentriska

språk avviker mer från vuxenspråk än vad de yngre barnens gör. Hur ska man förklara detta förhållande?

Vygotskys svar är att vi har att göra med två olika språkfunktioner. Egocentriskt språk är språk för en själv, det har en reglerande och styrande funktion på det egna handlandet. Det har en framtid - och den är inte bara att dö bort - utan att förvandlas till inre språk. Bedömer man sju-åringens egocentriska språk med dess markanta strukturella särigheter ur den synvinkeln, framstår det klart att det är mer utvecklat än tre-åringens. Sju-åringens egocentriska språk har till sin struktur utvecklats långt mot den struktur som det inre språket har.

"Egocentriskt tal representerar en övergångsform mellan yttre och inre tal". (1971, s 53) När det egocentriska talet upphör i skolåldern är det alltså därför att det har "krupit under skinnet" och internaliserats som inre tal.

I funktionellt hänseende är det klart att "egocentriskt språk inte blott och bart är en slags beledsagande process /till barnets handlingar/ utan att det har en *specifik organiserande funktion*". (Vygotsky & Luria, 1930, s 465) I utvecklingsschemat yttre språk -- egocentriskt språk -- inre språk är det viktigt att slå fast att det egocentriska språket inte är ett rent verbalt fenomen. Det är förbundet med barnets handlingar och ger uttryck för en slags reflexion av dem och därvid är det berättigat att tala om att det har en ackompanjerande roll. Det är också knutet till barnets tänkande och här har det en styrande roll. "Sålunda betraktar vi egocentriskt tal som en av de väsentligaste processerna, som har en särskild funktion i utvecklingen av barnets kulturella beteende". (samma)

Vi såg ovan att det egocentriska språket kom in under tredje stadiet i den språkligt kulturella utvecklingen. Det egocentriska språket fungerar alltså som tecken för att styra de inre psykologiska processerna. Det förefaller mig som om Vygotsky är angelägen om att understryka att man inte får betrakta egocentriskt tal bara som något yttre. Det är inte ett "rent språkligt fenomen". (1971, s 63) Det är också knutet till barnets situation.

"Handling, praxis - det är de nya faktorer, som gör det möjligt att betrakta egocentriskt tal från en ny synvinkel. /.../Föremål är detsamma som verkligheten, men det är en verklighet som inte passivt avspeglas i barnets perception, och som inte erkänns i abstraherad form av barnet. Barnet möter verkligheten i sitt praktiska liv."(aa, s 63f)

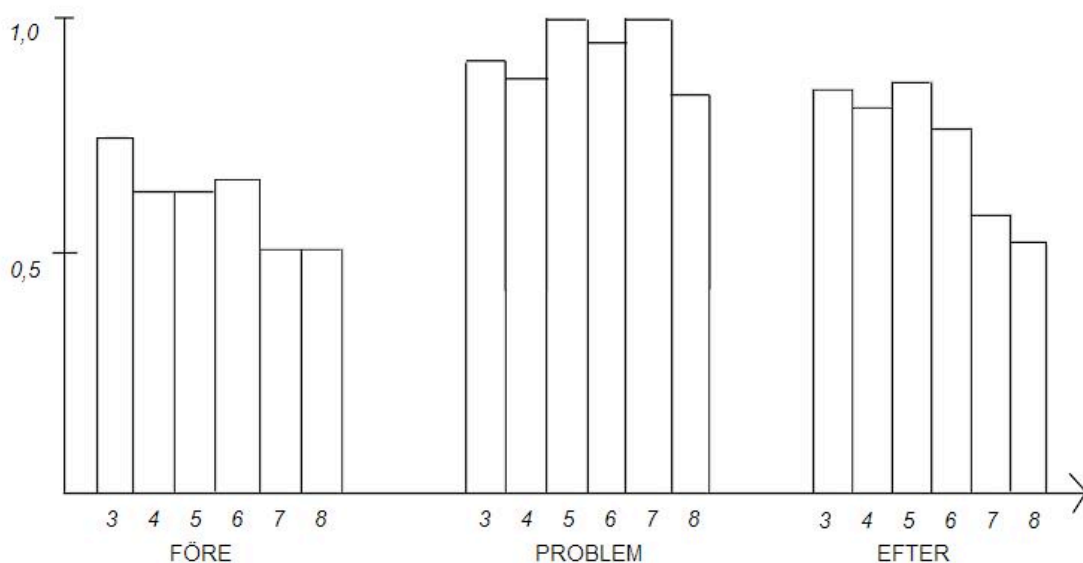
För mig är det inte helt klart vad Vygotsky menar, men det verkar vara fråga om en anslutning till det som vi stötte på tidigare i diskussionen om inlärning och utveckling, nämligen att inlärning bara kan förekomma i den närmaste utvecklingszonen, bortom den blir det dressyr. Omsatt på egocentriskt språk tror jag det blir: Det egocentriska språket kan inte utnyttjas som ett yttre medel för att styra de egna psykologiska processerna om det inte finns en beredskap för detta, en "närmaste utvecklingszon" om man så vill. Finns inte denna zon kan det yttre medlet, det egocentriska språket, inte användas så att det påverkar barnet självt. Det skulle i så fall bli fråga om ett tomt bollande med ord,

motsvarigheten till drillen/dressyren vid "inläringen". I själva verket handlar det, som jag ser det, om samma sak i båda dessa fall. Det som behandlades i avsnittet "inläring och utveckling" och det som diskuteras här om egocentriskt språk är samma fenomen: Barnet lär sig genom att utnyttja kulturella medelstimuli för att reglera sina inre processer.

Egocentriskt språk är en övergångsform mellan yttre och inre språk. Det har en dubbel karaktär. "Förutom en rent expressiv funktion" kan det uppenbarligen "bli ett medel för tänkandet". (aa, s 51f) Vygotsky rapporterar iakttagelser som "starkt påminner om den gamla iakttagelsen om förskjutningen mellan ord och teckning på den tidigt skapande nivån hos barnet".(aa, s 53) Det egocentriska talet uppträder först i slutet av en aktivitet, därefter i mitten, för att så småningom tjäna som inledning till handlingen. Det vill säga att det får en ledande och planerande funktion.

Det egocentriska talet ökar när barnet ställs inför ett problem. Det "försöker att i ord bli klar över situationen, finna en utväg, planlägga nästa handling osv". (aa, s 51) På ett liknande sätt betedde sig skolbarn. Vid problem blev de tysta som om de funderade, och uppmanades då att säga vad de tänkte. Deras tänka-högt-protokoll visade att det fanns stor överensstämmelse mellan skolbarnens inre tal inför problem och förskolebarnens egocentriska tal i samma situation.

En variant av ett Vygotsky-experiment utförd av Burman och Sjöstrand (1976) visar det egocentriska språkets funktion vid uppkomsten av ett problem. Barnets uppgift var att färglägga en teckning, vilket skedde i en viss ordning. En färgpenna, som skulle användas ungefär i mitten av färgläggningstekniken, var så konstruerad att udden åkte in i pennskaftet när man tryckte den mot papperet. Det blev omöjligt för barnet att klara uppgiften (om det inte med tummen tryckte in färgstiftet som nu sköt upp ur pennan och samtidigt färglade). Resultatet framgår av Figur 8.



Figur 8. Andelen egocentriskt språk, före, under och efter en problemsituation för olika åldersgrupper (efter Burman & Sjöstrand, 1976).

När problemet introduceras sker en markant uppgång av det egocentriska talet för samtliga åldersgrupper, och när det tas bort sker en nedgång igen. I betingelserna FÖRE och EFTER kan man se samma tendens som i Figur 7a: det egocentriska talet avtar med stigande ålder. (Av någon anledning ligger värdena EFTER högre än värdena FÖRE; möjligen är problemet inte helt ur världen för barnet.)

En observation från samma undersökning får tjänstgöra som illustration till hur det egocentriska språket fungerar som planläggning av barnets handlande:

”Om man drar ut den så är det klister. Tänk om den här pennan skulle vara en borrh. Då skulle man borra hål här. Å så borra genom bordet’. Barnet började med att ta ut pennans färgstift som var lindat med tape (klister) för att inte glida så lätt ur pennan. Barnet liknade då färgstiftet med en borrh och använde det också som en borrh genom att ’borra’ hål i papperet och vidare genom bordet”. (aa, s 24)

Vi anför också det exempel som Vygotsky redovisar:

”Ett barn (5 år och 6 mån) tecknar (under försöket) en spårvagn: medan det håller på att teckna ena hjulet, bryts stiftet på blyertspennan, men barnet försöker inte desto mindre att teckna hjulet genom att kraftigt trycka pennan mot papperet, vilket bara resulterar i en repa i papperet av pennan. Nu säger barnet stilla, liksom för sig själv: ’den har gått av’, och efter att ha lagt pennan åt sidan börjar det att med färgkritor teckna en vagn som har gått sönder, men som nu håller på att repareras, medan det fortsätter med att av och till prata för sig själv om det förändrade motivet”. (1971, s 52).

Funktionellt och strukturellt är egocentriskt språk på väg att bli inre språk och uppvisar i dessa avseenden samma kännetecken som det inre språket. Det är därför som det egocentriska språket har ett stort teoretiskt intresse, menar Vygotsky. Eftersom det egocentriska talet kan sägas vara inre tal som visar sig som yttre tal, så öppnar det egocentriska språket en metodiskt framkomlig väg för att studera inre språk ”live”. Vad det avslöjar om det inre språket ska diskuteras i det följande.

TANKE OCH SPRÅK

Språkets dialektik

Man ska inte föreställa sig, säger Vygotsky (1974, s 341f), att tänkande och språk är två parallella och yttre fenomen som mekaniskt går samman och blir till summan av sina delar. Huvudtesen i Vygotskys hela arbete är den rakt

motsatta: Språk och tanke går samman i en förening av enhet och kamp. Det är inte yttre fenomen som ömsesidigt påverkar varandra. Det är fråga om en enhet. Språket betingar tanken som själv är en betingelse för språket. Ordet utgör en enhet av två motsatt verkande sidor, semantik och ljud, och motsättningen dem emellan driver det språkliga tänkandet framåt.

Metodiskt använder sig Vygotsky av analys i *enheter*, i motsats till element, och den analysenhet som han funnit vad gäller det språkliga tänkandet är *ordmening*.

”Ordmening utgör en sådan enhet för de två processerna, vilken inte låter uppdelas ytterligare, och som inte representerar antingen det språkliga eller tänkandet. Ett ord utan mening är inte ett ord. Det är ett tomt ljud ... Mening är ordet sett inifrån. Betraktat på det sättet är det riktigt att säga att mening är en språklig företeelse. Men psykologiskt sett representerar mening helt enkelt en generalisation eller ett begrepp. Ordmening och generalisation är i det avseendet synonyma. Varje generalisering, varje begreppsbyggande, representerar den mest specifika, den mest äkta och obestridliga tankehandling. Alltså är det med full rätt som vi värderar ordmening som ett fenomen, som är knutet till tänkandet”. (aa, s 343)

Ordmening är alltså på samma gång en språklig företeelse och en tankeföreteelse, en enhet av tänkande och språk. Det avgörande felet som den tidigare psykologin enligt Vygotsky gjorde vid studiet av verbalt tänkande var att man betraktade ordet som ett ting, jämförbar med andra ting. Man såg inte ”det som skiljer ord från alla andra ting och ordstrukturer från alla andra strukturer, nämligen det, att ordet representerar tingen i medvetenheten, det som faktiskt betingar ordet”. (aa, s 348) Man såg inte ”generalisationen i ordet - detta helt säregna sätt att avspegla verkligheten i medvetenheten på”. (aa, s 350) Därtill kom att man inte betraktade ordet och dess betydelse i sin utveckling. Man såg det statisk. När ordmening en gång väl etablerats såg man den som fast och oföränderlig.

Av Figur 4 kan man se att det för varje generalisationsstruktur finns en ”specifik relation mellan tänkandet och språket – en relation som faktiskt är betingad av den givna strukturen”. (aa, s351) Min tolkning är att det är den som i figuren kallas ”ordmening” och som är detsamma som enheten och motsättningen mellan språkets inre och yttre. (Detta sägs inte uttryckligen av Vygotsky.)

Förhållandet mellan tänkande och språk ser Vygotsky som en process, som en ”rörelse från tanke till ord och omvänt - från ord till tanke” (samma). Han är noga med att betona att ordet *inte uttrycker* tanken. Tanken klär sig inte i ord, det är inte så att tänkandet tar på sig en språklig dräkt. Man kan inte ”bara hänga språket över tanken som en färdigsydd klänning”. (aa, s 353) Istället vill Vygotsky beskriva det så att ”tanken *förlöper i ordet*” (s 252f) eller *realiserar sig i ordet* (aa, s 357). Med det vill han framhålla att ”en tanke, som omsätts i språk, omstruktureras och förändras” (samma). Jag menar att man måste sätta Vygotskys resonemang här i samband med hans teori om medelstimuli. Ordets semantiska sida ”tar hjälp av” den fysiska sidan av ordet och därigenom

utvecklar sig det språkliga tänkandet. Men den yttre sidan "förstås på olika sätt" av den inre i olika faser av den inre sidans utveckling. Eller för att inte uttrycka det antropomorft: Den inre och yttre sidan betingar varandra. De utgör "en äkta enhet - och det faktiskt i kraft av deras motsatsriktade orientering" (samma). Vygotsky ger tre exempel på hur enheten och motsättningen mellan språkets inre och yttre sida gestaltar sig.

Det första exemplet kan ta sin utgångspunkt i det faktum att barn tidigt i språkutvecklingen använder sig av ettordssatser. Barnet säger kanske "mamma" och vill med detta enda ord uttrycka en helhet i stil med "mamma jag vill komma till dig". Innehållet i det barnet vill uttrycka är en vag helhet, men denna helhet kan endast ta form som en del av en sats, som ett enda ord. Nästa steg i utvecklingen är kanske att barnet uttrycker samma önskan i två ord, "mamma komma". Vad som då har hänt är att den yttre, den språkliga, sidan har differentierats. Det betyder samtidigt att den vaga helhet som barnet vill ge uttryck för blir lite mindre vag. Den "mamma-jag-vill-komma-till-dig"-liknande helheten blir mer preciserad när den ges formen "mamma komma" i stället för "mamma" enbart. Lite av vagheten tas bort. Den nu lite mindre vaga helheten betyder att "någon måste göra något", subjekt och predikat, "mamma komma". Nästa steg är kanske treordssatsen "mamma komma Stina". Formsidan har differentierats ytterligare, vilket också betingar en differentiering av den mindre vaga helheten: innehållsligt betyder den att "någon måste komma till någon", subjekt-predikat-objekt, "mamma komma Stina". Vi ser alltså att innehåll och form utvecklas i olika riktningar.

"På språkets innehållssida går utvecklingen från helheten till delen, från satsen till ordet, och på språkets uttryckssida går utvecklingen från delen till helheten, från ordet till satsen." (aa, s 352f)

Till en början kan den tänkta vaga helheten bara uttryckas i en primitiv form, i vårt exempel ett ord. När det påpekas inser man nog att det inte kan vara på något annat sätt. För hur skulle det se ut? Att barnet först bara skulle ha en del i tanken, "mamma", och att den uttrycks i motsvarande form med just ordet "mamma" är knappast rimligt. För hur vet barnet, eller hur sker styrningen, så att det från denna del byggs upp just helheten "mamma jag vill komma till dig" och inte någon annan helhet där delen "mamma" ingår? Det alternativet anser jag uteslutet. Än mer oacceptabelt skulle vara att barnet tänker en väl strukturerad helhet, "mamma jag vill komma till dig", och att denna tanke direkt tar språklig form som just denna sats. Det skulle innebära att barnets tänkande kom direkt från himlen, att barnet på en gång började tänka och uttrycka sig som vuxen. Det strider mot alla sakförhållanden.

Återstår så bara den materialistiska utvecklingsaspekt som Vygotsky anlägger. Utvecklingen får ta vad den har för att skapa en människa. Och vad den har är enkla ljud, så småningom ord, för att uttrycka en riktad känsla, en vag tanke. Eller för att bruka ett språk som inte strider mot Vygotskys terminologi: Den

vaga tankehelheten realiseras i ordet. Tänkandet omstruktureras. Men när tänkandet omstruktureras skapas möjligheter för att differentiera den yttre sidan. I stället för ettordssatser uppträder tvåordssatser, "mamma" blir "mamma komma". Osv. Språkets inre och yttre sida betingar varandra, de utgör en enhet av olikheter och det är det som åstadkommer rörelse och utveckling. Det är därför Vygotsky kan påstå att "barnets generaliseringar med hjälp av språket direkt är knutna till den verbala meningens differentiering och till den grad av medvetenhet barnet har om den".(aa, s 359f)

Det andra exemplet på spänningen mellan språkets inre och yttre sida har vi redan stiftat bekantskap med. Det var i samband med vetenskapliga begrepp, och det förhållandet att "grammatiken går före logiken i barnets utveckling" (aa, s 354). Barnet kunde spontant använda satser med t ex konjunktionen "därför att", innan det tankemässigt hade klart för sig vad den stod för. Det spontana användandet föregick den villkorliga medvetenheten. Grammatiken låg före logiken och betingade tänkandet.

Det tredje exemplet, slutligen, rör det faktum att grammatikens subjekt och predikat inte nödvändigtvis sammanfaller med det psykologiska subjektet och predikatet. Oftast är det förstås en överensstämmelse mellan dem. Vi tar Vygotskys exempel: satsen "Klockan föll ned", där "klockan" är subjekt och "föll ned" predikat. Om en person känner till att klockan har gått sönder och frågar varför, får han svaret "Klockan föll ned". I hans tankar finns klockan som subjekt, det är den som har gått sönder. Genom svaret på sin fråga får han reda på något om klockan, som är det psykologiska subjektet, den "föll ned", vilket alltså är psykologiskt predikat. Här överensstämde grammatik och psykologi. Men ta en annan situation. En person hör en duns av något som faller i golvet och frågar vad som föll och får svaret: "Klockan föll ned". Det som fanns i hans medvetande var "något som fallit" och svaret talar om att det som fallit har den egenskapen att vara en "klocka". Här är alltså "föll ned" psykologiskt subjekt och "klockan" psykologiskt predikat. Tänkandets subjekt och predikat skiljer

sig här från grammatikens.¹⁰

Vygotsky hävdar att

”Det psykologiska ligger alltid dolt bakom de grammatiska och formella kategorierna - och det såväl för de fonetiska, morfologiska, lexikaliska och semantiska, ja även för det rytmiska, metrisk och det musikaliska”. (aa, s 356)

Att mening och ljud inte sammanfaller i språket är en förutsättning för ordets enhet och en förutsättning för ”rörelsen från tanke till ord”. (aa, s 357) Den dialektiska process som vi försökt beskriva och exemplifiera menar Vygotsky är ”det allra mest fundamentala för hela det språkliga tänkandets förlopp”. (aa, s 358)

”Den språkliga uppdelningen i semantik och fonetik är inte i sig själv given från begynnelsen; den uppstår först under utvecklingens lopp: Barnet måste kunna differentiera mellan de två sidorna i det språkliga och bli medveten om deras olika natur för att kunna röra sig på de olika nivåerna, vilket å sin sida naturligtvis är en förutsättning för att överhuvudtaget kunna bruka meningsfullt språk”. (samma)

Vygotsky hävdar att ”barnets ord står på samma gång verkligheten närmare och fjärrare än den vuxnes ord”. (aa, s360) Närmare, därför att ordet för barnet är en del av objektet. Ordet saknar mening, eller ”meningen” är detsamma som referensen. Längre ifrån, därför att ordgestalten inte utgör en enhet tillsammans men meningen och av den anledningen kan få ett eget liv. Ordet, i egenskap av ordgestalt, kommer då av barnet att användas istället för tänkandet. För den vuxne är ordet en generalisering av verkligheten, ett berikande av verkligheten. För barnet är ordet ljud (eller objektet självt).

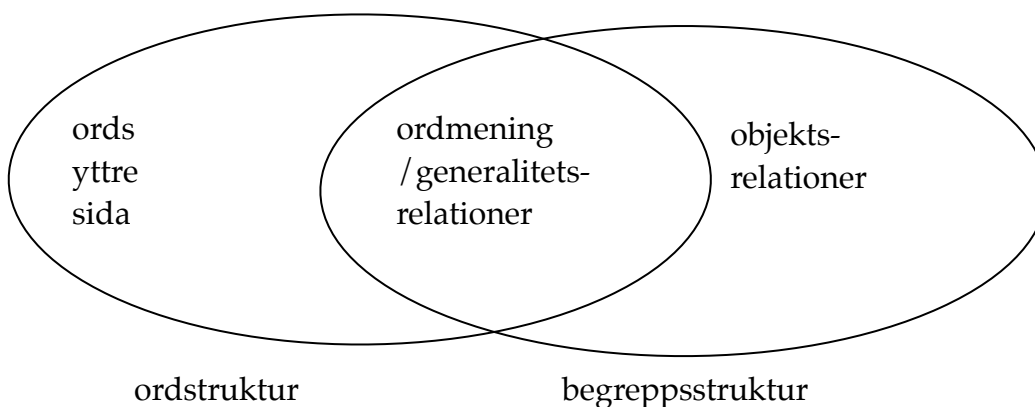
¹⁰ Det tredje exemplet har en annan karaktär än de två första. Det rör språkets funktion snarare än dess struktur. Rimligtvis måste det vara så att psykologiskt och grammatiskt ” normalt” sammanfaller. Grammatiskt är det som är psykologiskt vanligast, en slags ”psykologiskt i allmänhet”. Det är ena sidan av saken, och det är helt i linje med vad Vygotsky säger:

”Den stadigt tilltagande differentieringen mellan de två planen åtföljs likaledes av en utveckling av tänkandet, varigenom syntaxen för mening övergår i språkets syntax. Från tänkandet läggs en logisk betoning på bestämda ord i satsen, varvid det psykologiska predikatet kan framhävas som sådant - utan denna möjlighet blir vilken sats som helst oförståelig”. (aa, s 360f) Den andra sidan är att det psykologiska är knutet till inre språk, medan det grammatiska hör till skriftspråket. Vygotskys syn på relationen mellan dessa olika språktyper behandlas i det följande. - När det gäller utvecklingen upp till begreppsligt tänkande kan kanske inte motsättningen mellan psykologisk och grammatisk funktion utnyttjas på samma sätt som motsättningen i struktur mellan språkets inre och yttre. För det utvecklade tänkandet är det dock möjligt att bryta mot ”regeln” att grammatiskt och psykologiskt ska sammanfalla och därvid utvinna konstnärliga effekter. Vygotsky har påpekat detta, liksom också visat på vanskligheter som är förknippade med en översättning från ett språk till ett annat. (aa, s 356f)

Låt oss för att tränga djupare i analysen relatera Vygotskys idéer om språket till hans idéer om begreppet. Jag uppfattar inte Vygotsky som entydig på den punkten, men dristar mig till att komma med ett förslag om hur dessa företeelser hänger ihop.

I Figur 4 likställde jag begrepp med ordmening. Det måste vara korrekt. "Att ha mening", säger Vygotsky (aa, s 319) "är detsamma som att ha ... ett specifikt generalitetsmått". Men eftersom generalitetsmättet entydigt anger ett begrepps position inom ett begreppssystem, betyder det att begrepp är detsamma som mening. Att begrepp och mening är samma sak sägs också uttryckligen i det första längre Vygotsky-citatet i detta avsnitt: "psykologiskt sett representerar mening helt enkelt en generalisation eller ett begrepp".(aa, s 343) De två termerna, begrepp och ordmening, kan förklaras av att han närmat sig mening från två olika håll, från tänkandets och från språkets.

"De två mest fundamentala faktorer som ingår i ett begrepp"(aa, s 319f) är objektrelationer och generalitetsrelationer. Dessa två faktorer konstituerar således också ordmening. Ibland verkar det dock som om Vygotsky anser att meningen bestäms enbart eller i varje fall huvudsakligen av generalitetsrelationerna. Han säger t ex: "I ordets semantiska struktur måste man skilja mellan ordets objektsrelation och dess mening, eftersom dessa inte är identiska".(aa, s 360) Grovt talat bör detta vara fullt acceptabelt om man betänker att generalitetsrelationerna anger relationerna till de andra begreppen inom begreppssystemet och därmed de tankehandlingar som är möjliga. Om vi håller oss till detta sista kan förhållandet mellan ord och begrepp åskådliggöras som i Figur 9.



Figur 9. Förhållandet mellan ord och begrepp.

Om vi återgår till att barnets ord står verkligheten närmare, men också längre ifrån än den vuxnes, kan man förklara det så här: Före och i den första begreppsbildningsfasen (försynkreter, synkreter) har ordet/begreppet bara

(eller nästan bara) objektsrelationer, men inga (nästan inga) generalitetsrelationer. Ordet är en del av objektet, "begreppet" är bundet till perceptionen. Så småningom skiljs dock språkets yttre och inre sida (ordmening) från varandra "så att distansen mellan dem ökar med åldern" (aa, s 358), vilket motsvarar en övergång till högre begreppsutvecklingsfaser. Systemet av generalitetsrelationer blir allt mer komplext, och ordmeningen blir rikare. I begreppsfasen i egentlig mening (äkta begrepp) är nätet av generalitetsrelationer synnerligen väl utbyggt, mängden objektsrelationer är stort, medan avståndet till objekten genom den ökade abstraktionen är stort. "Rötterna" till verkligheten finns kvar, ty fritt svävande begrepp finns inte. Motsvarande gäller för ordet. Ordets/begreppets innehåll är rikt och klart avskilt från ordets ljudgestalt. Fortfarande gäller likväl att tanken realiserar i ljudet. Ren tanke finns inte, lika lite som ande utan materia. Det menar jag föredömligt kommer fram i Vygotskys analys.

"En av de viktigaste utvecklingslinjerna i barnets språkliga utveckling" (aa, s 359), säger Vygotsky är att barnet blir medveten om och kan differentiera de två sidorna i språket.

"Den enskilda utvecklingsnivån i de verbala meningarnas historia och den grad av medvetenhet dessa meningar har, motsvarar således en specifik relation mellan det semantiska och det fonetiska och en speciell förskjutning mellan mening och ljud". (samma)

Och upprepar vi genom att tillägga: Denna utveckling och differentiering på språkplanet har sin motsvarighet på begreppsplanet. I Vygotskys teori måste också ligga att utvecklingen på språkplanet är den ledande. Genom systematisk inläring förmedlas kulturell erfarenhet med språket, som blir redskap för den fortsatta utvecklingen.¹¹

Inre språk

Att det egocentriska talet försvinner vid skolåldern förklarar Vygotsky med att det har omvandlats till en ny språkform, till inre språk.

¹¹ Jag lovade tidigare (ovan s 42) att återkomma till Vygotskys påstående att varje fas i begreppsutvecklingen har tre kännetecken, varav det första är "nya objektsrelationer" - och det har jag behandlat - men också "nya relationer till ordmening". Som jag har tolkat hans teori är det riktigt att tala om "ny ordmening" för varje begreppsutvecklingsfas. Men att begreppen skulle ha nya relationer till ordmening är obegripligt för mig. Det skulle innebära att ordmening är något annat än begrepp, och i så fall har jag gått vilse i mitt försök att förstå teorin. Det skulle kunna vara en översättningsfråga och uttrycket lyda: "nya ordmeningsrelationer". Varför "ny ordmening" buntas ihop med "nya objektsrelationer" är då fortfarande en gåta för mig. Jag har velat betona den diskrepans som finns mellan Vygotskys text och min tolkning av hans teori. Varning alltså mot att hålla i sig kompendieinnehållet som lättsmält välling och inbilla sig att man tillgodogjort sig Vygotsky utan att tugga.

”Ett barns egocentriska språk representerar ett övergångsfenomen från interpsykiska funktioner till intrapsykiska, dvs från en social kollektiv handlingsform till en individuell funktion. Denna övergång är resultatet av en allmän lag för utvecklingen av alla högre psykiska funktioner, som primärt uppstår som handlingsformer i ett samarbete och först senare överförs till barnets psykologiska handlingsformers område. Tal för sig själv uppkommer genom en differentiering av en primär social språkfunktion riktad mot andra”. (aa, s 367)

Vi har alltså kedjan: yttre språk - egocentriskt språk – inre språk. I alla avseenden är inre språk en självständig språkform med egna särigheter, det gäller genetiskt, strukturellt som funktionellt. Det innebär att ”barnet lär sig operera med en modell av ordet i stället för ordet självt”. (aa, s 371) Dess kännetecken har Vygotsky kommit åt genom att studera det egocentriska språkets utveckling och interpolera den. Det inre språkets speciella karaktär kan sammanfattas i sex egenskaper:

(1) Syntaxen är predikativ. Det innebär att utsagorna endast innehåller predikat och inget subjekt. Subjektet behövs inte, eftersom det inre språket är ett språk som inte är avsett för kommunikation, utan är språk riktad till sig själv. Man vet själv vad som avhandlas, det behöver inte sägas ut. Predikation kan också förekomma i talspråk. Säg att människor står i kö och väntar på en försenad buss. Plötsligt ropar någon: ”Kommer”! Alla vet vad som menas, bussen finns i deras medvetande. Den sociala situationen för dessa köande personer har åstadkommit att subjektet är underförstått och är det som deras tankar kretsar kring.

(2) Det inre språkets ord och uttryck är idiomatiska. Det handlar om en personlig jargong eller dialekt som är en följd av att inre språk är tal för en själv. ”I inre språk kan vi alltid uttrycka alla våra tankar, känslor, ja, hela resonemang med en enda benämning”. (aa, s 401) Det bidrar förstås till dess obegriplighet för andra.

(3) Det inre språkets uttryckssida är reducerad. Det innebär att semantiken dominerar och det fonetiska träder i bakgrunden. ”Avsikten är tillräcklig för att vi ska förstå vilket ord vi ska uttala”. (aa, s 394) Som exempel anger Vygotsky en tolvårig försöksperson hos Lamaître som tänkte en sats där orden ersattes av begynnelsebokstäverna. ”Les mentagnes de la Suisse sont belles” framställdes i barnets inre språk som: L m d l S s b, och bokstavsräckan gav samtidigt en visuell framställning om bergens linjer. Självfallet är inte en reducering bara till begynnelsebokstäverna möjlig eller kanske ens den vanligaste, men exemplet visar dock att inre språk är ett ”språk nästan utan ord”. (samma)

(4) Konnotationen dominerar över denotationen, affektiv mening över intellektuell mening. Ordets subjektiva betydelse, det jag kommer att tänka på och känner inför ett ord och att kontexten bidrar med, kan ges större vikt än det som ordet betecknar och som är förbundet med att ordet är ett medel för

kommunikation med andra. Ordet är koncentrerat och berikat. Dess betydelse är outtömlig. "Ordet får först sin mening i satsen, och satsen får först mening i avsnittet och avsnittet i boken, och boken i författarens hela verk". (aa, s 396) I sista instans beror meningen på världsuppfattning och personlighet.

(5) Ordsammansmältning är regel. Orden klumpas ihop, koncentreras och tränger in i varandra så att det uppstår ett ordaggregat. Ett bra exempel är engelskans "smog", som är en sammansmältning av "smoke" och "fog".

(6) Inre språk kännetecknas av meningsinfluens mellan ord. Eftersom den affektiva meningen dominerar kommer ett ords betydelse i mycket större utsträckning än i kommunikativt språk att bestämmas av hur de föregående orden inverkar på det och självt kommer det att ge ny mening åt de föregående orden. Litterärt utnyttjas detta, t ex i poesi. Vygotsky tar som ett exempel Gogols roman Döda själar. Från början står "döda själar" för livegna bönder som avlidit utan att det har rapporterats, och de bokförs som levande och kan alltså köpas och säljas som levande livegna. I slutet av boken är det klart att "döda själar" betecknar just de levande döda som är indragna i dessa transaktioner. Romanens innehåll kommer att rymmas i två ord.

Egenskaper som finns hos det inre språket förekommer stundom också i talspråket. Det är visserligen fråga om två olika språkformer, men det inre språket är inte medfött, det har utvecklats ur kommunikativt språk och är präglad av denna sin förhistoria. Betingelserna för det inre språket har förändrats genom att det är tal för en själv, men i vissa lägen kan dessa betingelser även uppkomma i talspråket.

"Jämförelsen med yttre språk visar att dessa säregenheter redan kan skapas hos det yttre språket, och alltså bekräftar det vår hypotes att det inre språkets genes skall sökas i egocentriskt och yttre språk. Det är betydelsefullt att alla dessa säregenheter under givna betingelser också kan uppstå i det yttre språket; det är betydelsefullt att detta gäller generellt; det är betydelsefullt att vi också i det yttre språket kan iakttä en tendens till predikativitet och till reduktion av språkets uttryckssida, en tendens till att affektiv mening dominerar över intellektuell mening, en tendens till meningsinfluens och en tendens till idiomatiskt språk - det är följaktligen betydelsefullt att det faktiskt är ordets natur och ordets lagar, som betingar och möjliggör detta. Enligt vår mening är detta den bästa bekräftelsen på vår hypotes: att inre språk uppstår genom en differentiering, en avgränsning av barnets egocentriska språk och dess sociala språk". (aa, s 401f)

Övergången från inre språk till yttre (eller omvänt) är ingen enkel översättning på så sätt att ljud läggs till (eller dras bort). Viskningen är inte mellanledet mellan dessa språkformer.

"Övergången består i en *omstrukturering av språket* ... i en komplicerad dynamisk transformation - en omskapelse av det predikativa och idiomatiska språket till ett syntaktiskt uppdelat och för andra förstäligt språk". (aa, s 402)

Piaget har visat hur mönstren i barnets sensomotoriska handlingar

internaliseras och förvandlas till tänkandets logiska former. Ett liknande utvecklingsförlopp, från yttre till inre, har Vygotsky tecknat de grova linjerna i. Tonvikten har han dock lagt på det av ordet förmedlade sociala och kulturella handlingarna.

Men än har vi inte nått "längst in", till den rena tanken och dess drivkraft.

Tanke och känsla

Tanke och språk sammanfaller inte. Vygotsky skulle inte skriva under på Tegnérs "Med tanken ordet föds på mannens läppar. Vad du ej klart kan säga vet du ej". Vi har alla varit med om att vår tanke inte funnit uttryck i ord, att vi inte har kunnat uttrycka det vi menar. Det finns ett tankens plan som är mer grundläggande än inre språk. Vygotsky tar ytterligare ett steg i sin analys och uppmanar oss att föreställa oss detta plan, även om det bara kan bli "kanske bara mycket allmänt". (aa, s 403)

"Tanken står alltid för ett helt, som är långt mer omfattande än det enskilda ordet". (aa, s 405) Säg att jag vill återberätta en händelse. I min föreställning finns den som en enhet, men denna min tanke kan jag inte kommunicera direkt, den måste ta vägen över ett medium som vanligen är språket. Jag tvingas uttrycka den i ord, och här är vi tillbaka vid det problem som barnet stod inför som ville klä sin vaga föreställning i språklig dräkt. Tankens helhet måste brytas ned i språkliga delar, satser och ord. Det som i tanken föreligger simultant måste läggas ut successivt. Därigenom intellektualiseras tanken. "Vad du ej klart kan säga vet du ej" - ja, medvetet vet du det inte, skulle förmodligen Vygotsky tillägga. Genom att realiseras i ordet blir tanken omstrukturerad.

Jag har i föregående stycke uttryckt mig kluvet och det avsiktligt. Jag har talat om tankar som ska "uttryckas" i ord, och "klä sig i språklig dräkt". Mot det har Vygotsky uttryckligen sagt ifrån: Så går det inte till, så bör man inte formulera saken (se ovan s 50). Istället är det så, säger han, att tanken förlöper i ordet och därvid förändras. Jag är medveten om detta och har av den anledningen även brukat den beskrivning Vygotsky håller för riktig. Orsaken till att jag talat med två tungor och inte enbart följt Vygotsky är att han inte själv lever som han lär utan använder båda uttryckssätten. Det inser jag vara en följd av att den process som han studerar rent faktiskt rymmer dessa båda sidor. Talet är motsägelsefullt därför att processen är det. Det finns ett tänkande och det har uppkommit utan språkets medverkan. (För fylogenesen är detta exakt vad Vygotsky hävdar, se Figur 6, men i detta ontogenetiska sammanhang diskuterar han inte frågan.) Detta spontant utvecklade tänkande uttrycker sig i språket, men i o m att det gör det, så omstruktureras tänkandet, och av den anledningen är det riktigt att säga att det realiseras i språket. Det finns en naturlig utvecklingsväg för tänkandet och en språkligt-kulturell. De utgör två motsatser som bildar en enhet: det språkliga tänkandet.

På det sättet anser jag att förhållandet mellan tänkande och språk i detta avseende bör analyseras. Det är helt i linje med det resonemang som Vygotsky för om enheten och kampen mellan språkets inre och yttre sida (se avsnittet Tanke och språk).

”En levande sats, uttalad av en levande människa, har alltid sin undertext”, säger Vygotsky (aa, s 405). Det finns alltså någonting under språket, en undertext, en dold mening. Han belyser det med ett exempel som vi har stött på tidigare.

”Bakom svaret: ‘Klockan föll ned’, som följer på frågan: ‘Varför står klockan?’ kan följande tanke ligga: ‘Det är inte mitt fel att klockan har gått sönder, den föll ned.’ Men samma tanke kan också uttryckas med andra satser: ‘Jag brukar inte röra vid andras saker, jag har bara råkat stöta till den.’ Om tanken går ut på att rättfärdiggöra, kan den uttryckas genom vilken som helst av dessa satser.” (samma)

Tanke och språkuttryck sammanfaller således inte helt. Tanken rymmer mer. Det kan förklaras av att den står närmare känslan. Och därmed kommer vi till sista ledet, eller kanske hellre första, som Vygotsky urskiljer processen av språkligt tänkande. Bortom varje tanke finns en affektiv-vilje-mässig bakgrund.

”Skall man förstå vad en annan yttrar är det inte nog att enbart förstå orden, även samtalspartnerns tankar måste förstås. Men också en förståelse av tanken utan förståelse av dess motiv blir ofullständig.” (aa, s 408)

Bara om man kan komma åt den affektiva och viljemässiga tendensen, så kan man få ”svar på det sista ‘varför’ i vår analys av tänkandet”. (aa, s 407) Och i den psykologiska enhetsteori som Vygotsky eftersträvar måste detta ”varför” besvaras. I ett annat sammanhang har han formulerat detta ”varför” mer konkret:

”Det finns en fråga som riktar sig till all modern psykologi och som vi betraktar som en prototyp för alla grundläggande frågor som kräver en kausal förklaring: det är frågan *varför Sokrates blev kvar i fängelset i Aten.*” (Vygotsky 1972, s374. BS kursivering)

Vygotsky visar att båda de förhärskande teorityper, som han urskiljer och som han kallar den förklarande och den beskrivande, har något ovedersägligt att säga om detta, men samtidigt utsäger de platta saker som i själva verket inte säger mycket.

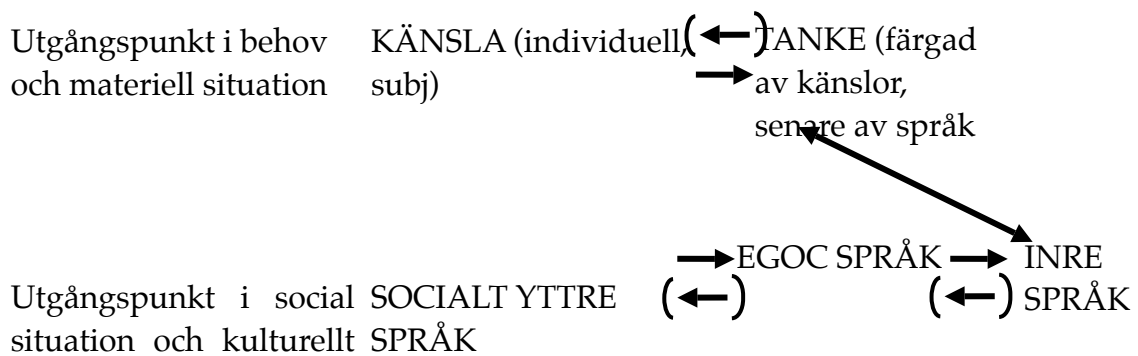
”James-Langes teori besvarar frågan i termer av sammandragning och avslappning av muskler samt lemmar som böjs, medan Schelers teori hävdar att Sokrates blev kvar i fängelset för att tillfredsställa en högre känsla av värde”. (1974, s 375)

Vygotsky menar att en teori måste innehålla både en final och en kausal förklaring, och han hänvisar till Spinozas emotionsteori som ”fullständigt relevant” i det avseendet:

"Den innehåller en enhet av orsaksförklaring och problemet med mänskliga känslors nödvändiga mening, en enhet av de beskrivande och förklarande känslopsykologierna". (aa, s 381)

Uppenbarligen gäller det som här sägs inte bara emotionspsykologin utan psykologin överhuvudtaget. Det framgår av Vygotskys slutkläm där han säger, att utan dessa frågors lösning "our psychology won't see tomorrow's day". (samma)

Ett försök till sammanfattning av Vygotskys syn på "det språkliga tänkandets levande drama" (1974, s 408) görs i Figur10.



Figur 10. Relationen mellan känsla, tanke och språk. (Pilarna markerar utvecklingsriktning och primär påverkan. Pilar inom parentes avser sekundär påverkan.)

Pilarna i Figur 10 visar att språket påverkar tankens plan och till och med känslan. Vygotsky säger inte rent ut att det förhåller sig på det viset, men det är tydligt hans åsikt. Han talar på ett flertal ställen om "det språkliga tänkandet" och det framgår att han med denna språkliga företeelse avser även tänkandet och känslan.

Skriftspråk och talspråk

Vi har följt Vygotsky i hans vandring genom de olika språkplanen, från talspråk i riktningen egocentriskt språk, inre språk, tanke och motiv. Det finns även en annan riktning som leder till skriftspråket. Det är den mest utvecklade språkformen, som uppstår på grundval av de andra språkformerna och som kraftigt återverkar på dessa och på tänkandet överhuvudtaget.

Det som ovan sagts om skriftspråket i samband med formella discipliner (s 25ff) kan sammanfattas i fyra punkter: 1) Det kräver hög abstraktionsförmåga: man ska bortse från såväl språkets ljudsida som från samtalssituation och partner; 2) Motivationen för att kommunicera är inte inbyggd i den sociala situationen så som för talspråket; 3) Det är villkorligt och medvetet; 4) Det bygger på att det finns en "närmaste utvecklingszon" för villkorlig uppmärksamhet, logiskt minne, abstrakt tänkande och vetenskaplig föreställning. Här ska ytterligare några sidor hos skriftspråket dras fram som har att göra med dess förhållande till de andra språkformerna.

Skriftspråket har monologform (liksom inre språk), medan talspråket har dialogform. Talspråket är ursprungligt, monologformerna sekundära, men psykologiskt sett "representerar monologen obestridligen en högre och mer komplicerad språkform än dialogen". (aa, s 388) Utvecklingen går från socialt till individuellt, från yttre till inre, från dialog till monolog. "Skriftspråk är språk utan samtalspartner" (aa, s 385) och det gör att det mesta som inte ges av den kulturella kontext måste skrivas ut. Det blir utförligt och detaljerat och med långtgående syntaktisk uppdelning. Skrivaren och läsaren befinner sig i olika situationer så att subjektet inte kan underförstås. Predikatsbruk är alltså sällsynt. Skriftspråkets konstruktion och uppbyggnad kommer att markant skilja sig från talspråkets. Att tala som man skriver ger en komisk effekt. Det har vi alla upplevt; kollegorna till ingenjör Planertz finns lite överallt, även om man kanske inte så ofta hör dem fria:

"Fröken Märta har länge förstått mina avsikter, och jag har märkt, att fröken Märta vill visa mig förståelse. Jag har länge sökt mig en följeslagerska genom livet och har efter sorgfällig prövning icke kunnat finna någon, som jag anser vara så intagande och därtill i övrigt så passande som fröken Märta. Jag har anledning förmoda, att ni upptar denna min fråga på det rätta sättet".
(Sjöberg 1971, s 391)

Talspråket är bundet till situationen, talaren och lyssnaren finns på samma

plats. Kommunikationen kan ske med hänvisningar till det gemensamma synliga som kan underförstås. Den sker delvis genom gester, mimik och tonfall. Tempot i talspråket är snabbt, möjligheterna att tänka efter är begränsade, dialogen förlöper ofta oreflekterat, "via ryggmärgen", och ofta nära knutet till handlingen. De språkliga beståndsdelarna syns inte, orden är genomskinliga och blir inte lätt föremål för uppmärksamhet. Det som beaktas i talspråkskommunikationen är meningen. Vilka ordhöljen som bär denna mening tränger sig inte på medvetandet.

Annorlunda förhåller det sig med skriftspråket. Det uppkommer inte i en spontan social samvaro, det föds genom systematisk inläring. Därför är det "redan från början betingat av medvetenhet och avsikt". (Vygotsky 1974, s 389) Det kräver en medvetenhet om det språkliga materialet, om hur språket är uppbyggt, något som underlättas av att språkelementen finns på papperet och i dubbel bemärkelse faller i ögonen. Det kräver därtill medvetenhet om vilken effekt språket har, och en avsikt att utnyttja detta redskap för att inverka på läsaren på ett visst sätt.

Skriftspråket får en annan funktion utöver att tjäna som kommunikationsmedel. Det blir ett medel för tänkandet. Talspråkets snabba förlopp bromsas upp. Det ger möjligheter till att gå tillbaka och ger tid till reflexion.

Skriftspråkets framväxt påskyndar också, som Luria påpekat, (1971b, s 36) utvecklingen av det inre språket. Orsaken till det är att skriftspråket verkar hämmande och fördröjande på språkhandlingen. Val och kombineringsproblem som uppmanar reflexion och därmed det inre språket.

"Alltså ser vi hur skriftspråket blir en motpol till muntligt språk. I skriftspråket saknas den klara situationen, som skulle vara underförstådd av sändare och mottagare, och det finns ingen möjlighet för den uttrycksfulla intonationen, mimiken eller gesten. Följaktligen är också möjligheten för förkortningar utesluten. Här betingas förståelse av ordrikedom och ordkombinationer. Här blir själva språkhandlingen komplicerad. Av den anledningen måste man ofta använda sig av en kladd. Vägen från skiss till renskrivna ark är komplicerad, och även om man undlåter att skriva en kladd, kräver den skriftliga språkhandlingen i hög grad övervägningar och genomtanke. Ofta börjar man med att tala för sig själv, och därefter kan man skriva - dvs man utformar en tänkt kladd. Denna tänkta kladd är faktiskt det inre språket. Detta språk har emellertid inte bara betydelse som inre kladd vid skriftspråkshandlingar, utan också vid talspråkshandlingar." (Vygotsky 1974, s 389)

Övergångarna från inre språk till talspråk och från inre språk eller talspråk till skrivspråk är allt annat än enkla. De grundläggande funktionslagarna för de olika språkformerna är visserligen desamma, men de villkor under vilka de har att verka skiljer sig som regel markant. Det leder till att strukturen blir högst olika för de olika formerna av språk, och även till att funktionen, åtminstone delvis, förändras. Vad gäller utförlighet, predikativitet osv intar talspråket en position mellan inre språk och skriftspråk.

Några grundstenar i Vygotskys teori om olika språkformer, som bör beaktas vid läs- och skrivträning, är:

- (1) Medvetenhet och avsikt om språkanvändning och språkstruktur är viktiga vid skrivning.
- (2) Motsatsernas enhet och kamp mellan språkets inre och yttre sidor (semantik å ena sidan, fonologi och syntax å den andra) måste göras till föremål för reflexion.
- (3) Motivationen för skriftspråkhandlingen måste skapas. Socialt handlande och motiv för att tala är för barnet helt knutna till varandra, men skriftspråket är fjärrmat från den sociala handlingen och därmed från motivet.
- (4) Talspråk skiljer sig från skriftspråk, och inre språk skiljer sig i sin tur från talspråk. Det krävs en omstrukturering av språket för att gå från en språkform till en annan. Den som ska lära sig skriva och läsa måste lära sig denna transformering från inre tal, eventuellt talspråk, till skriftspråk.

Postverkets slogan "Skriv enkelt, skriv som du talar" är antagligen utmärkt för sitt syfte. Som riktlinjer för en läs- och skrivpedagogik vore den emellertid fullkomligt naiv.

FUNDERINGAR MOT SLUTET

Olika vägar för utvecklingen?

I flera sammanhang ovan har jag antytt att det finns luckor, en viss inkonsekvens eller problem i Vygotskys teori, och att dessa har att göra med att han anser att det finns två vägar för utvecklingen. Bl a för vetenskapliga och spontana begrepp gällde det. Mot detta har riktats kritik mot Vygotsky, t ex från Luria. (i Vygotsky1974, s 215)

Luria ansluter sig till dem som menar att Vygotsky alltför mycket motsatsställer spontana och vetenskapliga begrepp. Om det betyder att det finns ett outrett problem här, är jag beredd att hålla med i kritiken. (Man bör dock komma ihåg att Vygotsky flerstädes betonar att gränsen mellan dessa typer av begrepp är flytande och att de är "två varianter i begreppsbildandets enhetsprocess". (1974, s 231f, 239, 334f; citatet kommer från s 239)

Kritiken om alltför tillspetsad motsatsställning får dock inte innebära att man

suddar ut Vygotskys distinktion mellan vetenskapliga och spontana begrepp och de olika säregenheter och utvecklingsvägar som gäller för dem. Då blir det att ta avstånd från själva tesen. Vygotsky gör en uppdelning som får oss att upptäcka saker som forskningen tidigare varit blind för, nämligen att förhållandet mellan inläring och utveckling är synnerligen komplicerat, samtidigt som han visar hur detta förhållande i grova drag ser ut inom vissa områden. Han betonar att vetenskapliga begrepp har en specifik utvecklingshistoria som skiljer sig från de spontana begreppens. - Således: Kritiken får inte riktas mot att han gör distinktionen, knappast heller mot att han upprätthåller skillnaden för kraftigt, för som vi sett anser Vygotsky att gränsen delvis är flytande. Kritiken bör vara att han inte rätt ut förhållandet mellan spontana och vetenskapliga begrepp bättre. Man får intrycket att det finns två utvecklingsvägar, varav den ena, den "kulturella" utförligt undersöks, medan den andra, den "naturliga", bara finns där och förhållandet dem emellan som regel utreds ofullständigt eller inte alls.

Undantagen från denna kritik anser jag att studierna över transformationerna mellan språkets och tänkandets olika plan, samt över ordets dialektik måste vara. Där klargörs språkets roll och även enheten och kampen med tänkandet. När det gäller vetenskapliga och spontana begrepp och förhållandet mellan utveckling och inläring överhuvudtaget är den kulturella aspekten fokus för studium. Relationen mellan utvecklingsvägarna berörs något i diskussionen om de olika utvecklingszonerna. Och i samtliga fall tas den naturliga utvecklingen för given och ägnas aldrig ett särskilt intresse.

Den naturliga eller spontana utvecklingen används också i två betydelser. Dels syftar det på den biologiska utvecklingen, och dels på den spontana utveckling som är en produkt av biologisk utveckling och redan genomlöpt kulturell utveckling. Det senare kan illustreras av de spontana begreppen. När Vygotsky säger att det råder en gradskillnad mellan vetenskapliga och spontana begrepp och spår att man så småningom kommer att kunna visa att skolålderns spontana begrepp är en produkt av förskolans undervisning (aa, s 334f), så åsyftas med det spontana just resultatet av biologisk och passerad kulturell utveckling.

Den biologiska utvecklingen behandlar Vygotsky endast indirekt när han säger sig inte kunna hålla med om den biogenetiska lag, vars innehåll är att ontogenesen upprepar fylogenesen. Denna "lag" har han inte mycket till övers för. Hans huvudargument är att de sociokulturella landvinningar som gjorts, främst utvecklandet av de språkliga verktygen, medför att barnet direkt kan utnyttja dessa sociala produkter. Inte på samma sätt som den vuxne visserligen, men ändå som medel för att styra sina inre processer, först grovt, men i växande utsträckning alltmer vuxenlikt, särskilt som det sker i socialt samspel med och under vägledning av vuxna. Barnets utveckling är framför allt kulturellt betingad. Denna utveckling vilar förstas på den biologiska utvecklingen, men

den går utöver denna och bildar en ny kvalitet. Människan skiljer sig från djuret. Det tycks finnas två utvecklingsvägar, en biologisk och en kulturell.

Det är Vygotskys syn. Frågan är bara hur långt tesen ska drivas. Rimligtvis har den enskilda individens utveckling av - låt oss ta begrepp - ett annorlunda förlopp än det som släktets begreppsbildningsprocess genomlöpt. Men är det principiellt åtskilda fenomen? Finns det två olika vägar för utvecklingen, en för släktet och en för individen? Det tycks vara Vygotskys ståndpunkt. För att underbygga detta räcker det inte med att visa på säregenheter med ontogenesen, man måste också kunna förklara hur fylogenesen går till. Det gör inte Vygotsky. Jag tror dock att de båda utvecklingsvägarna inte behöver vara så oförenliga som det kan förefalla av Vygotskys framställning.

Säg att Förmänniskan genom den naturliga utvecklingen står på djurvärldens höjd då det gäller elementära intellektuella färdigheter. Hon går på två ben. Det hade fördelar med sig. De främre extremiteterna kunde användas för att effektivare undersöka föremål, hon lärde känna vissa föremål i sin omgivning bättre. Behovet att använda händerna blev därigenom starkare. Från att bara då och då ha gått på de bakre extremiteterna övergår bipedalismen till att bli varaktig. Handen har frigjorts. Det första steget i apans utveckling till människa hade tagits. Därefter följer verktygsbruk, verktygsskapande och samarbete. Kollektivt arbete och språk utgör en enhet. Arbetet utgör förstas grunden, men ett mer utvecklat samarbete förutsätter ett språk och ett sådant ger möjlighet för ett vidareutvecklat samarbete. Mycket grovt är detta den marxistiska synen på språkets uppkomst. (Se t ex Engels 1971, och Rubinstein 1973.) Frågan är dock om man mer i detalj kan förklara denna utveckling. Jag tror inte att det vore omöjligt utifrån Vygotskys teori om medelstimuli. Förmänniskan gör märken i naturen i syfte att påverka sig själv, sätter t ex en käpp i marken för att markera platsen för ett nedgrävt byte. Hon styr därmed villkorligt sin uppmärksamhet och börjar göra sig till människa. Ett historiskt ögonblick eller några hundratusen år senare har de språkliga läten, som uppkommit med den kollektiva arbetsprocessen och som påskyndar den, blivit allt viktigare som medelstimuli för människan. Med dessa ljud regleras uppmärksamheten, med dessas hjälp sker en abstraktion av likheter som är viktiga för samverkan i arbetet, och vissa karakteristika i processen skiljs ut från andra. Begreppsbyggandet har med andra ord börjat. - (Så var det förklarar, steget från metmasken till Rockefeller.)

Missförstå mig nu inte och påstå att jag gjort anspråk på att förklara språkets uppkomst. Syftet med det jag just har skrivit är att visa på den möjliga förklaring som Vygotskys teori suggererar. Vad jag vill framhålla är att en gemensam princip förmodligen kan läggas till grund för de "två utvecklingsvägarna". Därmed inte sagt att det skulle vara poänglöst att göra distinktionen mellan spontana och vetenskapliga begrepp (med reservation för vad jag anfört om att spontan betyder produkten av biologiskt och "tidigare

kulturell"). Tvärtom. Jag tycker att det är ett teoretiskt framsteg att markera att det har stor betydelse för den psykiska utvecklingen om de kulturella medelstimuli som individen har tillgång till är primitiva eller avancerade. Det kommer att leda till att utvecklingsförlopp för fylogenes och ontogenes (och för spontan och vetenskaplig, förutveckling och inläring) skiljer sig, även om de vilar på samma grundprincip: medelstimuli för att reglera den psykiska utvecklingen.

När medelstimuli utgörs av ord sker en fundamental ändring av betingelserna för utvecklingen. Individens medvetande kommer från början att få en historisk och samhällelig karaktär genom att hon genom språket får del av de historiska och samhällliga erfarenheter som språket förmedlar. Därtill kommer att medelstimuli i form av ordtecken blir tankens material. Tänkandet kan uttrycka och realisera sig i språket. Tänkandet blir språkligt och utvecklingen har frigjort sig från "den biologiska fångenskapen". (Vygotsky; citerat efter Jaroschewski 1975, s 416)

Min uppfattning kan sammanfattas så att det finns olika utvecklingsvägar och utvecklingslagar för den biologiska och den kulturella utvecklingen. Den utveckling som Vygotsky kallar "spontan" eller "naturlig" är en produkt av biologisk och redan avklarad kulturell utveckling. Den spontana utvecklingen skiljer sig från den utveckling som betingas av systematisk inläring, de går olika vägar, men de bygger på samma princip, den om medelstimuli.

Vygotsky och Piaget

Ett särskilt kapitel skulle kunna ägnas åt debatten mellan Vygotsky och Piaget. Det är dock en polemik där utgångsbetingelserna är allt annat än lovande. Vygotsky går i sin "Tänkande och språk", som på ryska publicerades strax efter författarens död 1934, hårt åt vissa ståndpunkter som Piaget förfäktade framförallt i sina tjugotalsverk. Sett i ljuset av Piagets hela forskarinsats har dessa arbeten en karaktär som inte helt är representativa; får man tro den "Times Educational"-intervju som omnämndes inledningsvis, och det som där framförs stämmer bra med vad Piaget skriver på sidan 2 och 6 i "Comments on Vygotsky's critical remarks", skulle Piaget t o m önska att de vore oskrivna. Hur som helst med den saken, det avgörande är att en del av Vygotskys kritik mot dagens Piaget framstår som oberättigad. Med Piagets inlägg förhåller det sig inte bättre. 28 år efter det att Vygotsky sagt sitt svarar Piaget. Som utgångspunkt för sin "Comments ..." har Piaget, som framgår av försättsbladet till denna skrift, haft "kapitel 2 i manuskript och utdrag från kapitel 6" (1962) av MIT-utgåvan av "Thought and language". Inte ens Piaget kan göra Vygotskys teoretiska konception rättvisa på basis av en bråkdel av texten i den starkt nedbantade MIT-utgåvan. Det blir två giganter, som borde ha en hel del att diskutera men som i mycket talar förbi varandra. Vissa detaljer i polemiken,

men inte mer, har sitt intresse. Att rekonstruera vem som har mest rätt och fel och i vilka avseenden och skapa historisk rättvisa utifrån de material som fanns tillgängligt när inläggen skrevs är ett idéhistoriskt detektivarbete, men som knappast ökar förståelsen av Piagets eller Vygotskys teorier.

Huvudskiljelinjen mellan Piaget och Vygotsky tror jag är att Piaget betonar den biologiska utvecklingen och dess förlängning till mänsklig intelligens, medan Vygotsky understryker den socio-kulturella utvecklingen och särskilt språkets roll som drivande i utvecklingen. Man kan uttrycka det så att Piaget främst studerar hur spontana begrepp utvecklas. Kunskapstillväxt och medvetandegörande "utan hjälp" är hans speciella gebit. Vygotsky fokuserar den socialt bibringade kunskapen, närmare bestämt den som är socialt förmedlad via ordet, alltså den indirekta erfarenheten, de "vetenskapliga begreppen". I begynnelsen var *handlingen*, kunde mottot vara för Piaget; just det, kunde Vygotsky svara, i *början* var handlingen, men på den kulturella utvecklingens nivå är det språket som är viktigt.

Intelligensens (den formella kunskapens) tillväxt är enligt Piaget en funktion av sensomotorisk erfarenhet och de inre strukturerna. Social komponent betonas i ord, men jag kan inte se att den är inbyggd i teorin. (Kan det vara källan till att det tycks vara så svårt att göra pedagogik av Piagets teori? Inskränker sig den sociala påverkan till att arrangera gynnsamma stimuleringsmöjligheter?) Vygotsky tar främst upp den sociala komponent, språket, som förmedlar indirekt kunskap. Effekterna av den direkta sociala erfarenheten, öga mot öga, utvecklas inte särskilt av Vygotsky efter vad jag har kunnat finna, annat än när det gäller leken. (Den utvecklas däremot av Mead, som Bruner i inledningen till *Thought and Language 1962* finner att Vygotsky "har en intressant likhet med".)

Jag menar att man till stor del kan se Piagets och Vygotskys teorier som komplementära. Ingen av dem förnekar att det existerar både en biologisk och kulturell utvecklingsväg, men de tillmäter den ena större vikt och anser att den andra finns med genom behandlingen av den de koncentrerat sig på. För att teorierna inte borde vara oförenliga talar också att grundläggande filosofiska ståndpunkter är desamma. Vad skulle Vygotsky kunna invända mot Piagets syn på hur medvetandet uppkommer hos barnet och på den ontologi och epistemologi som förfäktas i en av Piagets senaste böcker?

"För att summera. Studiet av medvetandegörandet har fått oss att sätta in det i det allmänna perspektivet av cirkulär relation mellan subjekt och objekt. Subjektet lär enbart att känna sig själv när det handlar med objektet, och det senare kan bara bli känt som ett resultat av framsteg i de handlingar som utförs med det. /.../ detta förklarar harmonin mellan tänkande och verklighet, eftersom handlandet uppkommer som lagbundenheter i en organism, som på en gång är ett fysiskt objekt bland många och källan till detta handlande, nu tänkande, subjekt". (Piaget 1976, s 353)

Konsekvenser för pedagogik och uppfostran?

Vygotsky var intresserad av skolutbildning och hans teori är full av pedagogiska och uppfostringsmässiga implikationer. Jag ska peka på några som jag finner uppenbara:

- (1) Formella discipliners betydelse. "Den som inte kan ett främmande språk, kan inte heller sitt modersmål". (Goethe, med gillande citerad av Vygotsky, 1974, s 308) Grammatikträning är viktig för språkundervisningen. Naturmetodens belackare får vatten på sin kvarn. (För att bara nämna en disciplin.)
- (2) Skrivandet organiserar tänkandet. Det gäller på alla nivåer - från skolbarn till vetenskapsmän.
- (3) Se upp för verbalism, låt dig inte duperas av barns ord! Hur är det själv förresten, har du tacksägelse för vad du säger?¹²
- (4) Det är viktigt att sammanhang klargörs språkligt, dvs att "vetenskapliga begrepp" lärs ut. Systematisk inläring går före utvecklingen och drar den med sig. I en tid när göra-pedagogiken på Piaget-bas vunnit gehör kan Vygotskys teori tjäna som motvikt. Inte för att vrida klockan tillbaka till "enbart prat", men för allsidig och övertänkt utbildning.
- (5) Läraren bör inrikta sig på inte vad eleven kan prestera på egen hand utan på vad hon eller han kan klara "med hjälp". Pedagogiken ska blicka framåt (mot den närmaste utvecklingszonens möjligheter) och inte bakåt.
- (6) Teorin om medelstimuli är en outtömlig källa för talangfulla pedagoger och uppfostrare som inte bara litar till språktecknen. Utarbetande av minnesknep, gångträning för en Parkinsonpatient och instruktionen "klart släpp" för att bemästra den svåra walkie-talkie-leksaken är ett exempel som nämnts ovan.

¹² Kedjan handling-ord-handling kan brytas. "Alla ord när handling saknas äro dåraktiga och tomma" (Kyrklund, Polyfem förvandlad). Att orden inte behöver vara direkt förbundna med handlingen ger dem både styrka och svaghet. Styrka: går utöver här och nu; utöver de individuella erfarenheterna och ger tillgång till det kollektiva, de sociala och kulturella, handlingarna; behöver inte hålla sig till det faktiska, kan pröva möjligheter, vilket kan ge medvetenhet; att göra tankeexperiment och utföra handlingar i tanken spar tid och ödesdigra konsekvenser; "därtill har schackspelet den fördelen framför livet, att man kan ta ett nytt parti" (samma). Svaghet: verbalism, icke-praktik, lögn. Man kan inte ljuga i handlingen. Lögnen förutsätter att ord kan skiljas från handling.

(7) I en klass med många elever finns det lika många "närmaste utvecklingszoner" som lärare måste ta hänsyn till och anpassa undervisningen till. Det är omöjligt eller åtminstone mycket svårt. Men det finns inte bara läraren som kan ge "hjälp". Den ojämna utvecklingen bland eleverna kan utnyttjas som en styrka i samarbete och grupparbete. Det talar "ur effektivitetssynpunkt" för grupparbete, förutom dess andra fördelar.

På väg mot en ny psykologi?

I varje fall en annorlunda, skulle nog meningsmotståndarna till Vygotskys teori svara. För sådana förekommer. Direkt nedsablade i sin kritik vet jag inte att det finns så många som har idats ta till orda. Fodor (1972) har det. Leontiev och Luria har gått i svaromål (1972).

Fodors artikel är intressant om den på något sätt är symptomatisk för reaktionen hos forskare inom en annan tradition. Han är nämligen fullständigt blockerad i sin läsning av "Thought and Language". Man skulle kunna tro att han överhuvudtaget inte har läst boken om det inte vore för de citat han anför och de referat han gör. Han påstår t ex att Vygotsky bara försöker klänga sig fast vid fakta och förneka att han har en filosofisk utgångspunkt, vilket enligt Fodor leder till att filosofin kommer med oreflekterad (så långt är det identiskt med Vygotskys kritik av Piagets första böcker) och gör att allt blir ett enda virrvarr. Han hävdar att Vygotsky inte begripit att vuxnas begrepp skiljer sig från barns begrepp genom att "de förra har relativt större systematik". (s 87) Vidare att det är orimligt att som Vygotsky och Piaget påstå att ordmening utvecklas, att barn och vuxna har kvalitativt olika begrepp, ty i så fall vore det omöjligt för barn och vuxna att förstå varandra. (Detta sista är förstås en sakfråga som man kan ha en annan uppfattning om än Vygotsky och Piaget. Fodor missar dock helt att Vygotsky tagit upp ordet i situationen, pseudobegreppet, som en förståelsebrygga mellan barn och vuxna.) I den stilen fortsätter Fodor (i ärlighetens namn ska sägas att han har vissa invändningar mot kloss-experimentet som kan vara värda att beakta). Jag vågar alltså påstå att det finns en hel del hos Vygotsky som har undgått Fodor eller som han missförstått. Det finns ingen anledning att låta honom schavottera om det inte var för misstanken att den blindhet han uppvisar är ideologiskt betingad eller kan förklaras av en i många stycken väsensskild tradition. Min gissning är att Fodors läsning av Vygotsky inte ska förklaras med individuell förvirring. Det tog ungefär fyrtio år för Piaget att bli accepterad i USA. En annan tradition assimileras inte i en handvändning.

Eller ta Vygotskys syn på begreppsbildningen. Det är samma sak där. Inga, utom hans närmaste efterföljare, tycks anse den vara värd att behandla eller bemöta. Jag har då inte funnit den berörd i några utförliga genomgångar av begreppsbildningsteorier (utom i läroböcker som Turner [1977], Smedslund

[1967] och Ahlgren [1973], men då har man inte förklarat teorins egenart som rimligen måste innehålla en redogörelse för ordens roll som teckenstimuli i begreppsbildningsprocessen, utan beskrivit stadier och mer allmänt behandlat språkets roll).

Jag gör inte anspråk på att känna till allt det viktiga som skrivits om begreppsbildning, men jag har tittat igenom viktigare arbeten och frågat folk som är mer insatta i området än jag själv med negativt resultat. Jag tror man kan påstå att om Vygotskys begreppsbildningsteori överhuvudtaget finns principiellt behandlat inom den psykologiska litteraturen så är det en sällsynthet. Dock menar jag att teorin är så intressant och dess teser så pass underbyggda att man inte kan avfärda den som ett virrvarr hugskott av en tidig ryss - i varje fall inte utan grundligt studium och diskussion i sakfrågan. Det är lite klivet - i handböcker och debattböcker beröm, men bara omnämmanden eller lite ytliga redogörelser; i vetenskapligt mer tungviktiga sammanhang tystnad.

”Det avgörande är nämligen det, att man såväl i den gamla som i den nya psykologin på förhand utesluter alla möjligheter till att förklara den specifika relationen mellan ordet och dess mening”, sade Vygotsky (1974, s 349) för snart ett halvt århundrade sedan och åsyftade associationismen, gestaltpsykologin och Würzburgerkolan. Därmed hade man enligt honom också på förhand uteslutit möjligheten att förstå förhållandet mellan språk och tanke. Det var onekligen en bredd mot den dåvarande psykologin som Vygotsky levererade. Men det var som en ropandes röst. Även den allra modernaste psykologin har blivit honom svaret skyldig.

Vygotsky försökte utforma en ny psykologi, en både förklarande och beskrivande, en som varken hemföll åt ensidigt sysslande med elementära processer eller luftiga resonemang om de högre mentala processerna utan ordentlig förankring i verkligheten. Hans förslag var en enhetlig kulturhistorisk teori. Det var hans program och föresats. En bit på väg i utförande och praktisk realisering, tycker jag att man måste erkänna att han kommit. Vygotsky anser att psykologin inte bara, eller ens huvudsakligen, är en biologisk vetenskap. Människan är inte bara natur. Psykologin är framförallt en samhällsvetenskaplig och historisk vetenskap. Människan är en kulturvarelse, är själv sin kulturs skapare, och har skapats och omskapats genom kulturen.

Som en följd av arbetet med verktyg för produktion av nyttigheter uppstår ett socialt verktyg, språket, som återverkar på detta arbete och främjar det. Genom att handla i världen och förändra den förändrar människan sig själv. Det är det Piaget kallar sensomotoriska handlingar. Det är det biologiska inslaget i psykologin, definierad som människans växelverkan med sin omgivning. Men verktygen i den materiella produktionen kan inte tjäna tänkandet på samma sätt som det sociala verktyget språket. En spade kan inte bli ett medel i

abstraktionsprocessen och lägga grunden för det begreppsliga tänkandet. Med orden styr människan sig själv. De psykiska processerna blir villkorliga från att ha varit ovillkorliga. Från reflexer och ryggmärgshandlande har människan nått till reflexion och övertänkt handlande. Från att vara offer för omständigheterna till att bli skapare av villkoren. Nödvändighet som kan bli frihet.

REFERENSER

Ahlgren, I: *Språkpsykologi*. Lund: Gleerups, 1973.

Berg, L-E: *Människans födelse. En socialpsykologisk diskussion kring G. H. Mead och J. Piaget*. Göteborg: Korpen, 1976.

Bower, G H: Analysis of a mnemonic device. *American Scientist*, 1970, 58, 496-510.

Bruner, J S: Introduction. I Vygotsky, L S: *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT press, 1962.

Burman, M & Sjöstrand, Ch: Funktion och struktur hos egocentriskt språk. En experimentell prövning av Vygotskys teori. Stencil, Psykologiska institutionen i Umeå, 1976.

Engels, F: Arbetets andel i apans förvandling till människa. I Gustafsson, B (red): *Karl Marx & Friedrich Engels*. Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1965.

Flavell, J H: *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand, 1963.

Fodor, J: Some reflections on L S Vygotsky's Thought and Language. *Cognition*, 1972, 1, 83-95.

Hanfmann, E & Kasanin, J: A method for the study of concept formation. *Journal of Psychology*, 1937, 3, 521-540.

Hanfmann, E & Kasanin, J: *Conceptual Thinking on Schizophrenia*. Nerv. and Ment. Dis. Monogr., 67, 1942.

Hunt, E & Love, T: How good can memory be? I Melton, A W & Martin, E(Eds): *Coding processes in human memory*. Washington, D C: Winston, 1972.

Isaksson, G: Ordets roll vid begreppsbildning - en replikering av Vygotskys klotsexperiment. Stencil, Psykologiska institutionen i Umeå, 1977.

- Jaroschewski, M: *Psychologie im 20. Jahrhundert*. Berlin: Volk und Wien, 1975.
- Kreitor, N-K von: Humanistisk psykologi som Geisteswissenschaft. *Häften för Kritiska Studier*, 1975, nr 6, 46-66.
- Leontiev, A N & Luria, A R: The psychological ideas of L. S. Vygotsky. In Wolman (Ed.): *Historical roots of contemporary psychology*. New York: Harper & Row, 1968.
- Leontiev, A N & Luria, A R: Some notes concerning Dr. Fodor's "Reflections on L. S. Vygotsky's Thought and Language". *Cognition*, 1972, 1, 311-316.
- Luria, A R: *The nature of human conflicts*. An objective study of disorganization and control of human behavior. New York: Grove Press (Evergreen ed.), 1960. (original 1932).
- Luria, A R: *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. London: Pergamon, 1961.
- Luria, A R: Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal of Psychology*, 1971, 6, 259-272.
- Luria, A R: Sprogets og de psykiske processers udvikling. I *Taenkning, sprog og handling*. Köpenhamn: Hans Reitzel, 1971. (b)
- Luria, A R: *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press, 1976.
- Luria, A R & Yudovich, F Ia. *Speech and the development of mental processes in the child*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- Norman, D A: *Memory and attention*. New York: Wiley, 1969.
- Piaget, J: *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge, Mass.: MIT, 1962.
- Piaget, J: *The grasp of consciousness. Action and concept in the young child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Rubinstein, S L: *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen, 1973.
- Schaff, A: *Introduktion till semantiken*. Uddevalla: Cavefors, 1967.
- Sjöberg, B: *Kvartetten som sprängdes*. Stockholm: Bonniers, 1961.

- Smedslund, J: *Psykologi*. Sarpsborg: Universitetsförlaget, 1967.
- Stenild, M: Sprogets betydning for barnets kognitive udvikling. *Nordisk Psykologi*, 1973, 2, 93-104.
- Sullivan, H S: *The Psychiatric Interview*. New York: Norton, 1954.
- Turner, J: *Kognitiv utveckling*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Vygotsky, L S: The problem of the cultural development of the child. *Pedagogical seminary and journal of genetic psychology*, 1929, 36, 415-434.
- Vygotsky, L S: *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT, 1962. (original på ryska 1934).
- Vygotsky, L S: *Taenkning og sprog, I*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag, 1971.
- Vygotsky, L S: *Taenkning og sprog, II*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag, 1974.
- Vygotsky, L S: Play and its role in the mental development of the child. *Sovjet Psychology*, 1966/67, 5, 6-18. (Finns även i Bruner, J S; Jolly, A & Sylvia K (Eds): *Play. Its role of development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.)
- Vygotsky, L S: Thought in schizophrenia. *Arch. Neurol. And Psychiat.*, 1934, 31, 1063-1077.
- Vygotsky, L S: Spinoza's theory of the emotions in light of contemporary psychoneurology. *Sovjet studies in philosophy*, 1972, 10, 362-382.
- Vygotsky, L S: The problem of age periodization of child development. *Human development*, 1974, 17, 27-40.(b)¹³
- Vygotsky, L S & Luria, A R: The function and fate of egocentric speech. *International congress of psychology*. (New Haven, Sept 1st-7th 1929). *Proceedings and papers*. Princeton, 1930.

¹³ Detsamma som: Zender & Zender. Vygotsky's view about the age periodization of child development. *Human development*, 1974, 17, 27-40. Det står i en not till artikeln att den är en översättning av en Vygotskyartikel, och eftersom översättare normalt inte brukar anges som författare, så tillskriver jag Vygotsky artikeln.