



*Ο Βιγκότσκι και ο Λένιν για τη μάθηση*

## Οι παράλληλες δομές της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης<sup>1</sup>



γράφει ο WAYNE AU\*

Στον παρόν κείμενο ο Γουέιν Άου (Wayne Au) εξετάζει το θεωρητικό έργο του Λεβ Βιγκότσκι υπό το πρίσμα των αναλύσεων του Λένιν. Ο Άου καταδεικνύει τις πολύ συγκεκριμένες πολιτικοθεωρητικές προϋποθέσεις του επιστημονικού έργου του Βιγκότσκι οι οποίες, κατά τη γνώμη του, συνδέονται άμεσα με την πολιτική και κοινωνική ανάλυση του Λένιν για την ανάπτυξη της ταξικής πολιτικής συνείδησης της εργατικής τάξης. Με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να εντάξει τη συμβολή του Βιγκότσκι στα επιστημονικά πεδία της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, στην ευρύτερη μαρξιστική-λενινιστική θεωρητική παράδοση ενάντια στις ποικίλες αστικές αναγνώσεις του έργου του, οι οποίες σκόπιμα προσπαθούν να αποσυνδέσουν τον Βιγκότσκι από το μαρξισμό.



μετάφραση: ΔΑΝΑΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΝΤΟΕ,  
ΑΘΗΝΑ ΛΙΑΝΟΥ, ΒΑΣΙΛΗΣ ΜΠΑΡΤΖΙΓΙΑΝΝΗΣ

**\* Αναπληρωτής καθηγητής Παιδαγωγικής στο Washington Bothell University των ΗΠΑ και μέλος της συντακτικής επιτροπής του αριστερού ριζοσπαστικού περιοδικού Rethinking Schools.**

Ο Σοβιετικός ψυχολόγος Λεβ Βιγκότσκι (Lev Vygotsky) θεωρείται ο «Μότσαρτ της ψυχολογίας» (Toulmin, 1978) και «ένας

1. Το παρόν άρθρο δημοσιεύτηκε στα αγγλικά το 2007 από το περιοδικό *Science & Society*, vol. 71 no. 3.

από τους μεγαλύτερους παραγωγούς θεωρίας του πρώτου μισού του 20ού αιώνα» (Bruner, 1987). Παρ' ότι ολοκλήρωσε το έργο του στις δεκαετίες του 1920 και του 1930, ως απόδειξη της δύναμης της θεωρητικής παραγωγής του, οι θεωρίες και τα ευρήματά του χρησιμοποιήθηκαν με μεγάλη επιτυχία σε σύγχρονες περιόδους (βλ. Καρρον, 2003· Meacham, 2001· Chaiklin, 2003). Όταν μεταφράστηκε και εκδόθηκε για πρώτη φορά στα αγγλικά το βιβλίο *Σκέψη και Γλώσσα* του Βιγκότσκι, οι περισσότερες παραπομπές του στον Μαρξ και τον Ένγκελς, καθώς και όλες οι παραπομπές του στον Λένιν, επί της ουσίας δεν είχαν συμπεριληφθεί (Graham, 1972). Η αναθεωρημένη έκδοση που επιμελήθηκε ο Kozulin (Vygotsky, 1986) διόρθωσε το πρόβλημα επανεισάγοντας τις παραπομπές σε Μαρξ, Ένγκελς και Λένιν και συμπεριέλαβε περισσότερο από το πρωτότυπο κείμενο σε σχέση με την προηγούμενη, του 1962.

Αντιπροσωπευτικό των πολιτικών του Ψυχρού Πολέμου το σχεδόν 25χρονο κενό στις μεταφράσεις φαίνεται πως αποξένωσε για κάποιους αναγνώστες τον Βιγκότσκι από το μαρξισμό, κάτι που ισχύει για πολλούς και από την εκπαίδευση.<sup>2</sup> Ωστόσο, σε ένα αδημοσίευτο τετράδιο σημειώσεων, ο ίδιος ο Βιγκότσκι έγραφε:

**«Θέλω να βρω πώς πρέπει να οικοδομηθεί η επιστήμη για να προσεγγίσει τη μελέτη του νου έχοντας μάθει το σύνολο της μεθόδου του Μαρξ [...]. Για να δημιουργηθεί μια τέτοια θεωρία-μέθοδος με τον πιο γενικώς αποδεκτό επιστημονικό τρόπο, είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε την ουσία της δεδομένης περιοχής των φαινομένων, τους νόμους, σύμφωνα με τους οποίους αλλάζουν, τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά τους, τις αιτίες τους.**

2. Η μετάφραση του 1987 από τον Norris Minnick, με τον αναδιατυπωμένο τίτλο *Σκέψη και ομιλία* (Vygotsky, 1987) πρόσφερε μια ακόμη πιο ολοκληρωμένη και προσεγμένη μετάφραση του έργου του Βιγκότσκι και είναι η μετάφραση που χρησιμοποιήσασα ως βάση για αυτή την εργασία.

**Είναι αναγκαίο να διαμορφώσουμε τις κατηγορίες και τις έννοιες με τις οποίες συγκεκριμένα σχετίζονται. Με άλλα λόγια, να δημιουργήσουμε το δικό μας Κεφάλαιο».**

(Vygotsky, στο Cole & Scribner, 1978: 8)

Φαίνεται πως οι έννοιες του Βιγκότσκι αναπτύχθηκαν ενεργά μέσα από τη μαρξιστική, διαλεκτική υλιστική παράδοση της ανάλυσης της επιστήμης και της κοινωνίας. Παρ' ότι το γεγονός αυτό αναγνωρίζεται από ορισμένους μελετητές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Blanck, 1990· Newman & Holzman, 1993· Cole και Scribner, 1978· Graham, 1972· Wertsch, 1985· Bruner, 1984· Rosa και Montero, 1990), ο Βιγκότσκι είναι λιγότερο γνωστός για τη σχέση του με τον Λένιν. Αν και κάποιοι μελετητές έχουν επισημάνει ότι ο Βιγκότσκι χρησιμοποίησε τη «θεωρία της αντανάκλασης» του Λένιν (Wertsch, 1985) και της δραστηριότητας (Davydov, 1988a), ενώ και ο ίδιος αναφέρει τον Λένιν στο έργο του (Vygotsky, 1987), ο Βιγκότσκι συνήθως δεν αναγνωρίζεται ως ένας θεωρητικός που εργάστηκε στο πλαίσιο της μαρξιστικής-λενινιστικής θεωρητικής παράδοσης.

Ωστόσο, η θεωρητική-ενοσιολογική σχέση μεταξύ Λένιν και Βιγκότσκι γίνεται σαφής όταν εξετάσουμε την εννοιολόγηση του Βιγκότσκι για την ανθρώπινη ανάπτυξη, μεταξύ άλλων, στο έργο του «Η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών στην παιδική ηλικία» (Vygotsky, 1987, κεφ. 6) και στο «Αλληλεπίδραση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978), σε σύγκριση με την εννοιολόγηση της κοινωνικής/πολιτικής ανάπτυξης από τον Λένιν στο έργο του, *Τι να κάνουμε;* (Lenin, 1975).<sup>3</sup>

3. Σκιαγραφώντας μια παραλληλία ανάμεσα στο εννοιολογικό πλαίσιο του Λένιν για την ανάπτυξη της συνείδησης των εργατών και το εννοιολογικό πλαίσιο του Βιγκότσκι για την ανάπτυξη της συνειδητής επίγνωσης στους μαθητές, αυτή η εργασία δεν υπονοεί με οποιοδήποτε τρόπο ότι οι εργάτες μοιάζουν με παιδιά ή ότι ο Λένιν ή ο Βιγκότσκι έβλεπαν τους εργάτες σαν παιδιά. Η πρόθεσή μου εδώ είναι να δειχθεί η συσχέτιση ανάμεσα σε αυτά τα δύο πλαίσια και

Προκειμένου να καταδείξουμε τις θεωρητικές-ενοσιολογικές σχέσεις ανάμεσα στον Λένιν και τον Βιγκότσκι, η πραγματέυσή μας θα προχωρήσει ως εξής: Πρώτον, θα συζητηθούν οι θεωρητικές εξερευνήσεις του Λένιν και του Βιγκότσκι σχετικά με την κοινωνική και ατομική ανάπτυξη, ώστε να σκιαγραφηθούν οι παράλληλες διαδρομές τους. Ουσιαστικά, θα καταγραφούν και θα συγκριθούν οι ενοσιολογικοί χάρτες τους. Δεύτερον, θα αναδειχθεί η παράλληλη δομή των «επιστημονικών εννοιών» και των «αυθόρμητων εννοιών» με τη «συνειδητή» και «αυθόρμητη» συνείδηση της εργατικής τάξης του Λένιν. Το επιχείρημα που θα παρουσιαστεί δείχνει πως ο Βιγκότσκι επεξεργάστηκε και ανέπτυξε το πλαίσιο του Λένιν με μια θεωρητικά σύνθετη ανάλυση της σχέσης μεταξύ των «επιστημονικών» εννοιών και της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης». Τρίτον, θα αποσαφηνιστούν οι ομοιότητες μεταξύ της αντίληψης του Λένιν για το ρόλο της πολιτικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της συνειδητής της εργατικής τάξης και του ρόλου του δασκάλου ή του «ικανότερου συνομηλίκου» του Βιγκότσκι στην ανάπτυξη της «συνειδητής επίγνωσης». Τέταρτον, το μεθοδολογικό άλμα που έκανε ο Βιγκότσκι για να συνδέσει την αντίληψη της ατομικής ανάπτυξης με την κοινωνική ανάπτυξη του Λένιν θα υπογραμμιστεί ως δείγμα μιας πρωτότυπης ενσωμάτωσης του μαρξιστικού-λενινιστικού ενοσιολογικού πλαισίου στην ψυχολογία. Τέλος, στο συμπέρασμα θα συζητηθούν ορισμένα από τα κρίσιμα βασικά ερωτήματα και ζητήματα που προκύπτουν από τη θέση η οποία παρουσιάζεται εδώ.

## Λένιν: συνείδηση και αυθορμητισμός

**«Η συνείδηση είναι ευθύς εξαρχής ένα κοινωνικό προϊόν και παραμένει τέτοιο όσο υπάρχουν γενικά άνθρωποι. Η συ-**

να υποστηριχθεί ότι και τα δύο προσέφεραν μια αντίληψη για το πώς η συνείδηση αναπτύσσεται γενικά.

**συνείδηση βέβαια είναι αρχικά απλώς συνείδηση που αφορά το άμεσα αισθητό περιβάλλον και συνείδηση της περιορισμένης σύνδεσης με άλλα πρόσωπα και πράγματα έξω από το άτομο το οποίο αποκτά βαθμιαία αυτοσυνείδηση».**

(Marx - Engels, 1978: 158)

Στην προσπάθειά του να οργανώσει τη σοσιαλιστική επανάσταση στη Ρωσία, ο Λένιν ήταν βαθύτατα προσηλωμένος στην ανάπτυξη της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η εργατική τάξη αποκτά «συνείδηση» ως τάξη μέσα σε ένα σύστημα εκμετάλλευσης. Το ζήτημα αυτό ήταν η κινητήριος δύναμη για το *Τι να κάνουμε;* (Lenin, 1975), που ο Λένιν έγραψε ειδικά για να συμμετάσχει σε μια ιδεολογική διαπάλη με άλλες πολιτικές δυνάμεις, διαπάλη η οποία αφορούσε το ποια στρατηγική θα οδηγούσε στη σοσιαλιστική επανάσταση. Ο Λένιν επαινεί την εφημερίδα *Rabochye Dyelo* γιατί ανέδειξε το ζήτημα των «διαφορετικών εκτιμήσεων της σχετικής σημασίας του αυθόρμητου και του συνειδητά “μεθοδικού” στοιχείου» (34) ως κλειδί για την κατανόηση των θεωρητικών και πολιτικών διαφορών που υπήρχαν μεταξύ των Ρώσων σοσιαλδημοκρατών εκείνη την εποχή. Ο ίδιος εξηγεί: «Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το ζήτημα της σχέσης μεταξύ της συνειδησης και του αυθορμητισμού είναι τόσο μεγάλου γενικού ενδιαφέροντος» (35). Έτσι, λοιπόν, ο Λένιν στράφηκε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε εκείνες τις ενέργειες που όρισε ως «αυθόρμητες» εξεγέρσεις και «συνειδητές», οργανωμένες, στρατηγικές δράσεις των εργατών και τη σχέση τους με την ταξική συνείδηση και τη σοσιαλιστική επανάσταση στη Ρωσία.

Παρά το γεγονός ότι ο Λένιν ποτέ δεν εξέθεσε με σαφήνεια τον ορισμό της συνειδησης στο *Τι να κάνουμε;*, προκύπτει ένας ορισμός από το κείμενο, καθώς εξετάζει το εργατικό κίνημα της εποχής του. Ο Λένιν περιγράφει, από ιστορική σκοπιά, τις απεργίες που έλαβαν χώρα στην Αγία Πετρούπολη το 1896 ως ένα προηγούμενο παράδειγμα αυθόρμητου

κινήματος, το οποίο, όμως, εξαπλώθηκε σε όλη τη Ρωσία και απέκτησε τον «εκτεταμένο χαρακτήρα» μιας όλο και βαθύτερης κατανόησης του μαρξισμού. Ο Λένιν αντιπαραβάλλει τη δράση αυτή με εκείνη των απεργιών στη δεκαετία του 1860 και του 1870, όπου δέσποζε η «αυθόρμητη» καταστροφή των μηχανών. Αυτές τις δράσεις τις θεωρεί «ταραχές» σε αντίθεση με τις «συνειδητές» απεργίες της Αγίας Πετρούπολης, οι οποίες σηματοδοτούν την πρόοδο του «εργατικού κινήματος εκείνης της περιόδου» (36). Οι «ταραχές» λοιπόν, σύμφωνα με τον Λένιν, είναι αυθόρμητες εξεγέρσεις των εργατών, όπου καταστρέφονται μηχανές, αλλά με έναν μη συστηματικό τρόπο και χωρίς να έχουν διαμορφωθεί προηγουμένως μακροπρόθεσμοι στόχοι ή στρατηγικά σχέδια.

Ο Λένιν κάνει περαιτέρω διάκριση μεταξύ των δύο τύπων των απεργιών, αναλύοντας τη σχέση μεταξύ «αυθόρμητισμού» και «συνειδησίας». Αντιμετωπίζει τις «ταραχές» των δεκαετιών του 1860 και του 1870 ως μια πρώτη μορφή έκφρασης ενός «ξυπνήματος της συνειδησίας» που αποτέλεσαν «ξεσπάσματα απόγνωσης και εκδίκησης» (36), περισσότερο από οτιδήποτε άλλο. Ωστόσο, θεωρεί ότι οι απεργίες της δεκαετίας του 1890 αποκαλύπτουν «πολύ μεγαλύτερες αναλαμπές της συνειδησίας», δεδομένου ότι «συγκεκριμένα αιτήματα είχαν διαμορφωθεί εκ των προτέρων, είχε υπολογιστεί η καταλληλότερη στιγμή για την απεργία, είχαν συζητηθεί γνωστές περιπτώσεις και παραδείγματα από άλλα μέρη...» (1975: 36). Συνεχίζει λέγοντας ότι «ενώ οι ταραχές ήταν απλώς εξεγέρσεις καταπιεσμένων, οι συστηματικές απεργίες αντιπροσώπευαν την ταξική πάλη σε εμβρυακή μορφή» (36), και υποστηρίζοντας ότι «αυτό δείχνει ότι το “αυθόρμητο στοιχείο”, στην ουσία, δεν αντιπροσωπεύει τίποτε περισσότερο ή λιγότερο από τη συνειδησία σε εμβρυακή μορφή» (36). Ο Λένιν συνοψίζει ό,τι βλέπει να συμβαίνει στο εργατικό κίνημα και προσδιορίζει την απόσταση ανάμεσα στο αυθόρμητο «ξύπνημα» των εργατών και τη συνειδησή τους απέναντι στο σύ-  
**T** 160

«Οργανωμένες από τους ίδιους, αυτές οι απεργίες ήταν απλώς συνδικαλιστικοί αγώνες, χωρίς να έχουν φτάσει να γίνουν σοσιαλδημοκρατικοί αγώνες. Αποδείκνυαν την άνοδο των ανταγωνισμών ανάμεσα στους εργάτες και τους εργοδότες, παρ' ό,τι οι εργάτες δεν είχαν και δεν θα μπορούσαν να έχουν συνείδηση του ασυμφιλίωτου ανταγωνισμού των συμφερόντων τους με το σύγχρονο πολιτικό και κοινωνικό σύστημα, δηλαδή η συνειδησή τους δεν ήταν ακόμα σοσιαλδημοκρατική».

(36)

Επίσης, στο πλαίσιο συζήτησης σχετικά με το πώς αναπτύσσονται φοιτητικά κινήματα και τσακίζονται «αυθόρμητα», ο Λένιν επισημαίνει ότι τέτοιες ενέργειες καταλήγουν συνήθως σε μαζικές συλλήψεις, «ακριβώς επειδή αυτές οι ανοιχτές συγκρούσεις δεν ήταν το αποτέλεσμα ενός συστηματικού και προσεκτικού μελετημένου, καθώς και σταδιακά προετοιμασμένου σχεδίου για μια παρατεταμένη και επίμονη πάλη» (124-5).

Για τον Λένιν (1975), ο στόχος ήταν να κινηθούν οι εργάτες προς αυτό που περιέγραφε ως *γνήσια ταξική συνειδησία* η οποία θα στηρίζεται σε μια «υλιστική ανάλυση» του κοινωνικού κόσμου τους, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα εργατικό κίνημα ξεκάθαρα «συνειδητό» για τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συστήματα λειτουργούν ενάντια στα συμφέροντα των εργατών. Ο ίδιος εξηγεί:

Η συνειδησία των εργαζόμενων μαζών δεν μπορεί να είναι γνήσια ταξική συνειδησία... αν δεν μάθουν να εφαρμόζουν στην πράξη την υλιστική ανάλυση και την υλιστική εκτίμηση όλων των πτυχών της ζωής και της δραστηριότητας όλων των κοινωνικών τάξεων, στρωμάτων και ομάδων του πληθυσμού.

(86)

Ο Λένιν αναφέρεται επίσης στη «συνειδητή» σκέψη που αφορά το αναπτυσσόμενο εργατικό κίνημα από τη σκοπιά

της δουλειάς με τους ανθρώπους ώστε να αναπτύξουν αφηρημένες γενικεύσεις για συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, όπου «είναι δυνατό να “ξεκινήσουμε” προκαλώντας τους ανθρώπους να σκεφτούν όλα αυτά τα πράγματα, προκαλώντας τους να συνοψίσουν και να γενικεύσουν τα ποικιλόμορφα αντιφατικά σημεία των ζυμώσεων και του ενεργού αγώνα» (200).

Με βάση το κείμενο, βλέπουμε τον ορισμό του Λένιν για τις «συνειδητές» εργατικές εξεγέρσεις ως «συστηματικές» και «μεθοδικές», όπου συζητούνταν «γνωστές περιπτώσεις» και τα «σαφή αιτήματα [...] είχαν διαμορφωθεί εκ των προτέρων», ενώ υπήρχε ένα «σταδιακά προετοιμασμένο σχέδιο» το οποίο ήταν «προσεκτικά μελετημένο», αλλά και απεργίες που είχαν «προγραμματιστεί προσεκτικά». Οι εργάτες ήταν σε θέση να «εφαρμόσουν... μια υλιστική ανάλυση», να «συνοψίσουν και να γενικεύσουν», ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονταν «τον ανταγωνισμό τους προς το κοινωνικό σύστημα». Με την πιο γενική έννοια, το να είσαι συνειδητός, με βάση τους ορισμούς του Λένιν σημαίνει να είσαι μελετημένος, να έχεις σχέδιο, να έχεις επίγνωση του εαυτού σου και να χρησιμοποιείς συστηματική ανάλυση για να αναπτύξεις στρατηγική και να προχωράς σε δράση ως μέρος ενός ευρύτερου εργατικού κινήματος ενάντια σε ένα σύστημα που δεν λειτουργεί προς το συμφέρον των εργατών.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο που εξετάζει ο Λένιν –στην προσοσιαλιστική Ρωσία– η ρητορική του απευθύνεται στους εργάτες που συγκροτούν συνείδηση ως κοινωνική τάξη (Burke, 1950), έτσι ώστε οι απεργίες, οι ανταρσίες και οι εξεγέρσεις να μπορούν να γίνουν στρατηγικά προγραμματισμένες ενέργειες της πολιτικής ανόδου τους, που έχουν συνειδητά πραγματοποιηθεί ως μέρος του ευρύτερου εργατικού κινήματος το οποίο έχει ως ρητό επαναστατικό στόχο την ανατροπή της τσαρικής κυβέρνησης και την καθιέρωση ενός σοσιαλιστικού κράτους. Το επιχείρημα του Λένιν είναι ότι

αυτή η συνείδηση είναι απολύτως απαραίτητη, εάν θέλουν οι εργάτες να απελευθερωθούν από την εκμετάλλευσή τους στη Ρωσία μέσω του σοσιαλισμού. Πρόκειται για ένα επιχείρημα που διατυπώνεται εναντίον των «οικονομιστών», που υποστήριζαν την αποκλειστική εστίαση στα άμεσα δικαιώματα των εργατών και όχι στην ανατροπή του εκμεταλλευτικού οικονομικού και κοινωνικού συστήματος στο σύνολό του.

Μπορούμε, λοιπόν, να συνοψίσουμε αυτή που θα μπορούσε να είναι η γενική αντίληψη του Λένιν για τη «συνείδηση»: η εκούσια εφαρμογή μιας συστηματικής και υλιστικής ανάλυσης των κοινωνικών συνθηκών και σχέσεων, χρησιμοποιώντας την ανακεφαλαίωση και τη γενίκευση ως μορφές αφαίρεσης για την κατανόηση όσων συμβαίνουν στον κόσμο, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη σκόπιμη, οικειοθελή δράση με στόχο να αλλάξει ο κόσμος. Αυτή η αντίληψη είναι ομολογη με τις απόψεις του Μαρξ και του Ένγκελς οι οποίες αναφέρονται σε μια υλιστική ανάπτυξη της συνείδησης και των ιδεών (Μαρξ και Ένγκελς, 1978):

**«Ξεκινάμε από τους πραγματικούς δραστήριους ανθρώπους και πάνω στη βάση της πραγματικής διαδικασίας της ζωής τους δείχνουμε την ανάπτυξη των ιδεολογικών αντανακλάσεων και απηχήσεων αυτές της διαδικασίας της ζωής. Τα φαντάσματα που σχηματίζονται στο ανθρώπινο μυαλό αποτελούν επίσης, αναγκαστικά, εξιδανικεύσεις της υλικής διαδικασίας της ζωής τους που μπορεί να επαληθευτεί εμπειρικά και συνδέεται με υλικές προϋποθέσεις... Δεν είναι η συνείδηση που καθορίζει τη ζωή, αλλά η ζωή που καθορίζει τη συνείδηση».**

Η ιδέα ότι η συνείδηση προκύπτει από την ανθρώπινη δραστηριότητα «στη βάση της πραγματικής διαδικασίας της ζωής» γίνεται θεμελιώδης αντίληψη για το πεδίο της «θεωρίας της δραστηριότητας», της οποίας ο Βιγκότσκι θεωρείται ιδρυτής (Davydov, 1988b).

## Βιγκότσκι: Συνειδητή επίγνωση και επιστημονικές έννοιες

«Η συνειδητή επίγνωση είναι μια πράξη συνείδησης της οποίας το αντικείμενο είναι η δραστηριότητα της ίδιας της συνείδησης».

(Βιγκότσκι, 1987: 190)

Η έννοια της «συνειδητής επίγνωσης» (conscious awareness) στον Βιγκότσκι ακολουθεί ευθέως την έννοια της «συνείδησης» του Λένιν. Η σημασία της δεν μπορεί να υποτιμηθεί, καθώς γίνεται ο ακρογωνιαίος λίθος της θεωρίας του Βιγκότσκι, συμπεριλαμβανομένης της εννοιολόγησης των «επιστημονικών εννοιών» και της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης». Σύμφωνα με τον Βιγκότσκι:

«Αν συνειδητή επίγνωση σημαίνει γενίκευση, τότε είναι ολοφάνερο ότι γενίκευση δεν σημαίνει, με τη σειρά της, τίποτε άλλο από το σχηματισμό μιας υψηλότερης έννοιας, σε ένα σύστημα γενίκευσης που περιέχει τη συγκεκριμένη έννοια ως ιδιαίτερη περίπτωση. [...] Μ' αυτό τον τρόπο η γενίκευση της έννοιας οδηγεί στον εντοπισμό της μέσα σ' ένα ορισμένο σύστημα σχέσεων γενικότητας. [...] Συνεπώς, η γενίκευση σημαίνει ταυτόχρονα συνειδητή επίγνωση και συστηματοποίηση των εννοιών».

(1987: 192)

Όπως και ο Λένιν, ο Βιγκότσκι συνδέει τη *συνειδητή επίγνωση* τόσο με τη γενίκευση όσο και με τη συστηματοποίηση της σκέψης. Ενώ ο Λένιν αναφέρεται συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της συνείδησης των εργατών σχετικά με τη λειτουργία «ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος» ώστε να μπορούν να το αλλάξουν, ο Βιγκότσκι κάνει πιο γενικές αναφορές σχετικά με το πώς η κατανόηση του συστήματος εννοιών επιτρέπει σε κάποιον να κατακτήσει τη χρήση του.

«Κατά μία έννοια, οποιαδήποτε γενίκευση ή αφαίρεση απομονώνει το

αντικείμενό της. Γι' αυτό η συνειδητή επίγνωση που κατανοείται ως γενίκευση οδηγεί απευθείας στην κατάκτηση. [...]

Συνεπώς, η θεμελίωση της συνειδητής επίγνωσης είναι η γενίκευση ή η αφαίρεση των ίδιων ψυχικών διαδικασιών, που οδηγούν στην κατάκτησή τους».

(190-1)

Μετά τον καθορισμό της σύνδεσης μεταξύ της συνειδητής επίγνωσης και της γενίκευσης ή της κατανόησης μέσα σε ένα σύστημα εννοιών, στη συνέχεια ο Βιγκότσκι συνδέει τη συνειδητή επίγνωση με ό,τι εκείνος ορίζει ως «επιστημονικές έννοιες».

«Είναι σε αυτή την περιοχή της επιστημονικής έννοιας όπου η συνειδητή επίγνωση των εννοιών της γενίκευσης και της κατάκτησης των εννοιών αναδύεται για πρώτη φορά. [...] Έτσι, η συνειδητή επίγνωση μπαίνει από την πύλη που ανοίγουν οι επιστημονικές έννοιες».

(190-1)

Ο Βιγκότσκι ενισχύει περαιτέρω τη σύνδεση μεταξύ των *επιστημονικών εννοιών* και της *συνειδητής επίγνωσης*, τονίζοντας ότι «επειδή έχει επιστημονικό χαρακτήρα, η επιστημονική έννοια προϋποθέτει συγκεκριμένη θέση μέσα σ' ένα εννοιολογικό σύστημα. Αυτό το σύστημα ορίζει τη σχέση των επιστημονικών εννοιών με τις άλλες έννοιες» (192-3). Κατ' αυτό τον τρόπο, ο Βιγκότσκι στηρίζεται στην αντίληψη της λενινιστικής συνείδησης –όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω– για να αναπτύξει την ιδέα των «επιστημονικών»<sup>4</sup> εννοιών και των

4. Παρ' όλο που δεν υπάρχει αρκετός χώρος να εξεταστεί πλήρως το ζήτημα εδώ, πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση των όρων «επιστήμη» και «επιστημονικός» από τον Βιγκότσκι είναι μάλλον αρκετά διαφορετική από εκείνο που συχνά υπονοούν αυτοί οι όροι. Στην τρέχουσα χρήση του, ο όρος «επιστήμη» συνήθως σηματοδοτεί ό,τι γνωρίζουμε ως θετικιστικές επιστήμες. Η θετικιστική αντίληψη της επιστήμης είναι αρκετά προβληματική για μια εκτενή σειρά λόγων. Αρκεί να πούμε ότι αν δεχθούμε την υπόθεση ότι ο Βιγκότσκι εργάστηκε εντός της μαρξιστικής



αντίστοιχών τους «καθημερινών» και «αυθόρμητων» εννοιών.

## Καθημερινές και επιστημονικές έννοιες

«Πρέπει να διερευνήσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά εκείνων των διεργασιών που εμπλέκονται στο σχηματισμό των επιστημονικών εννοιών και αυτών που εμπλέκονται στο σχηματισμό των εννοιών που [...] προκύπτουν από την εμπειρία της καθημερινής ζωής του παιδιού. Θα αναφερθούμε στις τελευταίες ως καθημερινές έννοιες».

(Vygotsky, 1987: 172)

Παρ' ότι ο Βιγκότσκι ποτέ δεν προσδιορίζει άμεσα ποιες είναι οι επιστημονικές έννοιες, τις προσδιορίζει μέσα από

παράδοσης, τότε πρέπει επίσης να αποδεχούμε την υπόθεση ότι εργαζόταν εντός μιας διαλεκτικής υλιστικής αντίληψης της επιστήμης – μία αντίληψη που με πολλούς τρόπους είναι αντίθετη στη θετικιστική αντίληψη.

αναφορές του κειμένου, αλλά και σε σχέση με αυτό που δεν είναι: οι καθημερινές ή αυθόρμητες έννοιες.<sup>5</sup> Όπως σημειώνεται στο παραπάνω απόσπασμα, ο Βιγκότσκι ορίζει «τις καθημερινές έννοιες» ως εκείνες που αναπτύσσονται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής. Επιπλέον, ο Βιγκότσκι θεωρεί ότι οι καθημερινές έννοιες «χαρακτηρίζονται από την έλλειψη συνειδητής επίγνωσης» (Vygotsky, 1987: 191). Αυτό δεν σημαίνει ότι κυκλοφορούμε και βιώνουμε τη ζωή μας την ώρα που κοιμόμαστε και δεν έχουμε τις αισθήσεις μας. Έχουμε συνείδηση. Είμαστε ξύπνιοι και παίρνουμε αποφάσεις. Αντίθετα, ο Βιγκότσκι ενδιαφέρεται για το πώς η «συνειδητή επίγνωση» αναπτύσσεται ως «μια πράξη της συνείδησης της οποίας αντικείμενο

5. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλη την έκταση του *Σκέψη και ομιλία*, ο Βιγκότσκι χρησιμοποιεί τους όρους «μη αυθόρμητος» και «επιστημονικός» με σχετικά εναλλάξιμο τρόπο αναφορικά με τις έννοιες. οι όροι «αυθόρμητος» και «καθημερινός» χρησιμοποιούνται επίσης με εναλλάξιμο τρόπο. Όμως, το κείμενο φαίνεται να υποστηρίζει ότι οι «επιστημονικές» έννοιες είναι πιο συγκεκριμένοι τύποι «μη αυθόρμητων» εννοιών.

είναι η ίδια η δραστηριότητα της συνείδησης» (Vygotsky, 1987: 190). Άρα, για να έχεις συνειδητή επίγνωση πρέπει να έχεις ενεργή επίγνωση της συνείδησής σου (σκέψη σχετικά με τη σκέψη) με συστηματικό τρόπο. Με τον ίδιο τρόπο ο Λένιν εννοιολογούσε την ταξική συνείδηση των εργατών. Οι εργάτες είχαν επίγνωση της κατάστασής τους και οργή για τις καθημερινές συνθήκες εργασίας τους – εξού και υπήρχαν απρογραμμάτιστες «ταραχές». Δεν είχαν όμως απαραίτητα μια μετα-συνείδηση της δικής τους συνείδησης και της συστηματικής σχέσης της με τη θέση τους στις ρωσικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δομές. Αντ' αυτού, αντιδρούσαν στις καθημερινές τους έννοιες, χωρίς να εφαρμόζουν μια πιο συστηματοποιημένη «επιστημονική» ανάλυση τόσο για τις θέσεις τους όσο και για τις δράσεις τους.

Για τον Βιγκότσκι, μια συστηματοποιημένη κατανόηση των συνειδητών σχέσεών μας με τον υλικό κόσμο είναι σημαντική, διότι αυτή η συνειδητή επίγνωση μάς επιτρέπει να δούμε «υπερ-εμπειρικές συνδέσεις» (supra-empirical connections) μεταξύ των εννοιών μέσα σ' ένα συγκεκριμένο σύστημα, καθιερώνοντας έτσι μια νέα σχέση ανάμεσα στην έννοια και το αντικείμενο που γίνεται αντιληπτό (Vygotsky, 1987). Το πλαίσιο του Βιγκότσκι για το πώς η συστηματική κατανόηση δημιουργεί νέες σχέσεις και οδηγεί στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος «υπερ-εμπειρικές συνδέσεις» αντανακλά αυτό του Λένιν, ο οποίος εν μέρει ενδιαφέρεται για την ικανότητα των εργατών να κατανοήσουν τις «υπερ-εμπειρικές συνδέσεις» ανάμεσα στους άμεσους αγώνες τους και τη σχέση τους με το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα της τσαρικής Ρωσίας στο σύνολό του. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Λένιν (1975) επεξεργάζεται το ζήτημα της ανάπτυξης εργατικής συνείδησης σε σχέση με το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα στο σύνολό του, στην ουσία υποστηρίζοντας ότι οι εργάτες δεν πρέπει να εστιάζουν μόνο στους καθημερινούς «συνδικαλιστικούς αγώ-

νες» τους (36) για καλύτερες αμοιβές και βελτιωμένες συνθήκες εργασίας. Επιπλέον, ο Λένιν ενδιαφέρεται για τους εργάτες που αναπτύσσουν τη συνείδηση της σχέσης τους με το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα ως σύνολο, στην ουσία υποστηρίζοντας ότι οι εργάτες δεν πρέπει να επικεντρώνουν αποκλειστικά την προσοχή τους στους καθημερινούς «συνδικαλιστικούς αγώνες», όπως η καλύτερη πληρωμή και η βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Επιπρόσθετα, ο Λένιν υποστηρίζει ότι οι εργάτες πρέπει να δουν τη σχέση τους με το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα με νέο τρόπο (από εκεί προκύπτει η μακροσκελής αναφορά του στην ανάγκη να ονειρεύονται ένα νέο μέλλον) και να κατανοήσουν ότι η αντίθεσή τους δεν είναι μόνο με τους εργοδότες για τις καθημερινές συνθήκες εργασίας τους, αλλά με ολόκληρο το σύστημα. Το να το κάνουν σημαίνει ότι γίνονται συνειδητοί για τις «υπερ-εμπειρικές συνδέσεις» ανάμεσα στους ίδιους τους εργάτες, στην κατάστασή τους ως κοινωνική τάξη και στη σχέση τους με ένα κοινωνικοοικονομικό σύστημα που εκμεταλλεύεται την εργασία τους. Αυτή η κατανόηση, αυτή η μορφή της «συνείδησης», απαιτείται ώστε οι εργάτες να αναλάβουν συλλογική επαναστατική δράση ενάντια στο σύστημα.

Ο Βιγκότσκι υποστηρίζει αυτή την αναπτυξιακή ανάγκη να βλέπουμε τις σχέσεις με νέους τρόπους, όταν ισχυρίζεται: «Λαμβάνοντας διδασκαλία σε ένα σύστημα γνώσης, το παιδί μαθαίνει για πράγματα που δεν βρίσκονται μπροστά στα μάτια του, πράγματα που ξεπερνούν κατά πολύ τα όρια της πραγματικής ή ακόμα και της εν δυνάμει άμεσης εμπειρίας» (1987: 180). Η μάθηση των επιστημονικών εννοιών, δηλαδή των εννοιών που μαθαίνονται μέσα σε ένα σύστημα, μας επιτρέπει να δούμε πράγματα που δεν βλέπαμε απαραίτητα πριν, μέσα στην αμεσότητα της καθημερινής μας ζωής. Μπορούμε να μάθουμε κάτι καινούργιο σχετικά με ένα αντικείμενο που έχουμε αντιληφθεί ως δεδομένο σε καθημερινή βάση ή μπορούμε να μάθουμε κάτι καινούργιο σχετικά με ένα

αντικείμενο το οποίο δεν έχουμε βιώσει με φυσικό τρόπο. Αυτή είναι η δύναμη του να «λαμβάνουμε διδασκαλία εντός ενός συστήματος γνώσης». Ανοίγονται νέοι ορίζοντες στην εννοιολογική ανάπτυξή μας, ενώ οι παλιοί μπορούν να αναδιατυπωθούν ώστε να προσφέρουν και αυτοί στην εννοιολογική ανάπτυξη. Ακόμη, για τον Βιγκότσκι η ικανότητα να μαθαίνουμε νέα πράγματα και να βλέπουμε τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο είναι κρίσιμης σημασίας, διότι αυτή η οπτική δημιουργεί τη δυνατότητα σύλληψης νέων σχέσεων και ως εκ τούτου διαφορετικών δράσεων σε σχέση με το αντικείμενο της μελέτης: «Η διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων σημαίνει ταυτόχρονα την απόκτηση νέων δυνατοτήτων δράσης σε σχέση με αυτά. (...) Γενικεύοντας τη διαδικασία της δραστηριότητάς μου, αποκτώ τη δυνατότητα νέων σχέσεων μαζί της» (190). Το ερώτημα-κλειδί για τον Βιγκότσκι, λοιπόν, είναι το πώς αναπτύσσονται οι έννοιες. Αρχίζει να βρίσκει την απάντησή του στη σχέση ανάμεσα στις αυθόρμητες και τις επιστημονικές έννοιες.

## Η σχέση των αυθόρμητων και των επιστημονικών εννοιών

Ο Βιγκότσκι υποστηρίζει ένθερμα ότι οι αυθόρμητες και επιστημονικές έννοιες δεν είναι στην πραγματικότητα διαχωρισμένες, με την έννοια ότι δεν διατηρούν αυτόνομη ταυτότητα ως μοναδικές έννοιες στα ατομικά μονοπάτια της ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα, ο Βιγκότσκι αντιλαμβάνεται τις αυθόρμητες και επιστημονικές έννοιες διαλεκτικά συνδεδεμένες: «Είτε αναφερόμαστε στην ανάπτυξη των αυθόρμητων εννοιών είτε των επιστημονικών, έχουμε να κάνουμε με την ανάπτυξη μιας ενιαίας διαδικασίας σχηματισμού έννοιας» (Vygotsky, 1987: 177). Για τον Βιγκότσκι, οι αυθόρμητες και οι επιστημονικές έννοιες είναι αλληλένδετες, αλληλοεξαρτώμενες και επηρεάζουν οι μεν τις δε σε μεγάλο βαθμό, εξαιτίας του γεγονότος ότι «η

μάθηση ενός συστήματος επιστημονικών εννοιών προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας ευρείας εννοιολογικής δομής που έχει προκύψει από την αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού» (180). Σε κάποιο βαθμό, οι επιστημονικές έννοιες εξαρτώνται από το επίπεδο της ανάπτυξης των αυθόρμητων εννοιών. Παρόμοια, η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών επιδρά στη δομή και την ανάπτυξη των αυθόρμητων εννοιών. Η σχέση μεταξύ των επιστημονικών και των αυθόρμητων εννοιών αποτελεί σημείο κλειδί για το θεωρητικό πλαίσιο του Βιγκότσκι. Όπως εξηγεί:

«Η ανάπτυξη των επιστημονικών εννοιών αρχίζει στην περιοχή της συνειδητής επίγνωσης και της βούλησης. Συνεχίζεται αναπτυσσόμενη προς τα κάτω, στην περιοχή του συγκεκριμένου, στην περιοχή της προσωπικής εμπειρίας. Αντίθετα, η ανάπτυξη των αυθόρμητων εννοιών αρχίζει από την περιοχή του συγκεκριμένου και του εμπειρικού. Κινείται προς την κατεύθυνση των ανώτερων ιδιοτήτων των εννοιών, προς τη συνειδητή επίγνωση και τη βούληση. Ο σύνδεσμος ανάμεσα σε αυτές τις δύο γραμμές ανάπτυξης αντανακλά την πραγματική τους φύση. Αυτός είναι ο σύνδεσμος της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και της πραγματικής ανάπτυξης. [...] Οι επιστημονικές έννοιες αναδομούν τις αυθόρμητες έννοιες και τις ανυψώνουν σε ένα ανώτερο επίπεδο, σχηματίζοντας τη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης».

(1987: 220)

Η τελευταία πρόταση αυτού του αποσπάσματος προσδιορίζει ένα σημαντικό σημείο για την κατανόηση της αντίληψης του Βιγκότσκι για την ανάπτυξη. Οι επιστημονικές έννοιες, ανυψώνοντας σε ανώτερο επίπεδο τις αυθόρμητες έννοιες από το επίπεδο της πραγματικής ανάπτυξης προς τη συνειδητή επίγνωση, οδηγούν ευθέως στη δημιουργία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Και πάλι, η αντίληψη του Βιγκότσκι για την ανάπτυξη ακολουθεί αυτή του

Λένιν. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ο Λένιν αντιλαμβάνονταν τις αυθόρμητες απεργίες και εξεγέρσεις των εργατών ως «συνείδηση σε εμβρυακή μορφή» και ως «ξύπνημα» για τα αντικρουόμενα συμφέροντα μεταξύ εργατών και εργοδοτών. Και οι δύο αυτές αναφορές υποστηρίζουν την ιδέα ότι η αυθόρμητη συνείδηση των εργατών σχετικά με οικονομικά θέματα έπαιξε σημαντικό και απαραίτητο ρόλο στην ανάπτυξη της συνείδησης τους ως εργάτες και ότι αυτή η αυθόρμητη συνείδηση ενείχε τη δυνατότητα –μαζί με τη στρατηγική ηγεσία– να αναπτυχθεί σε «σοσιαλδημοκρατική»<sup>6</sup> συνείδηση, με ρητό στόχο την εγκαθίδρυση ενός επαναστατικού σοσιαλιστικού κράτους. Ο Λένιν αναφέρεται σε αυτό ως εξής:

**«Όλοι είναι σύμφωνοι ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί η πολιτική συνείδηση της εργατικής τάξης. Το ερώτημα είναι πώς θα γίνει αυτό, τι απαιτείται για να γίνει; Ο οικονομικός αγώνας απλώς θέτει ερωτήματα των εργατών σχετικά με τη στάση της κυβέρνησης απέναντι στην εργατική τάξη».**

**(1975: 97)**

Αναδεικνύοντας τα παραπάνω θέματα, ο Λένιν ασχολείται με το πώς οι «καθημερινές» εμπειρίες των εργατών, οι αυθόρμητες αντιλήψεις τους για τις δικές τους εμπειρίες, αποτελούν σημαντικό μέρος της ανάπτυξης μιας πιο επιστημονικής συνείδησης του εργατικού κινήματος. Στην αντίληψη του Λένιν υπήρχε ένα συγκεκριμένο επίπεδο της αυθόρμητης επίγνωσης το οποίο ήταν απολύτως απαραίτητο ώστε οι εργάτες

στη Ρωσία να αναπτύξουν μια πιο «συνειδητή» κατανόηση της θέσης τους ως εργάτες σε σχέση με ένα ευρύτερο κίνημα και ένα ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό ο αυθορμητισμός των εργατών είχε συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και συγκεκριμένες δυνατότητες που εντόπισε ο Λένιν και αξιοποιήθηκαν από τους σοσιαλδημοκράτες της εποχής του. Πράγματι, με όρους του Βιγκότσκι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο Λένιν εντόπισε μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης στην αυθόρμητη συνείδηση των εργατών.

## **Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης**

Ο Βιγκότσκι ενδιαφερόταν για την εξήγηση της διαλεκτικής κίνησης μεταξύ των αυθόρμητων και των επιστημονικών εννοιών ως μέρος μιας εξερεύνησης της διαδικασίας της μάθησης γενικότερα. Θεωρούσε ότι αυτή τη διαδικασία εκφραζόταν ως σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της ανάπτυξης.

Ουσιαστικά, το πρόβλημα των μη αυθόρμητων εννοιών –ιδίως των επιστημονικών εννοιών– είναι το πρόβλημα της διδασκαλίας και της ανάπτυξης. Οι αυθόρμητες έννοιες δημιουργούν τη δυνατότητα για την ανάδειξη των μη αυθόρμητων εννοιών στη διαδικασία της διδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι η πηγή της ανάπτυξης αυτού του νέου τύπου έννοιας (Vygotsky, 1987, 194).

Θυμίζοντας την αντίληψή του για τη σχέση μεταξύ αυθόρμητων και επιστημονικών εννοιών, ο Βιγκότσκι ορίζει τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και ανάπτυξης ως «δύο διαδικασίες με σύνθετες αλληλεπιδράσεις» (201) και διευρύνει τη συζήτηση για να ισχυριστεί ότι «η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης –η οποία καθορίζει το πεδίο των μεταβάσεων που είναι προσιτά στο παιδί– είναι ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της σχέσης μεταξύ της διδασκαλίας και της ανάπτυξης» (211). Η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (εφεξής ΖΕΑ) βρίσκεται στο

6. Πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση από τον Λένιν του όρου «σοσιαλδημοκρατία» ήταν διαφορετική από τη σημερινή διαδεδομένη χρήση του. Για τον Λένιν, οι σοσιαλδημοκράτες ενδιαφέρονταν για μια σοσιαλιστική επανάσταση που περιλάμβανε την ανατροπή της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης και την πλήρη αναδόμηση του κράτους. Πιο σύγχρονες χρήσεις του όρου αναφέρονται στην ιδέα της χρήσης υπαρκτών φιλελεύθερων δημοκρατιών για την υποστήριξη σοσιαλιστικών ιδανικών και πολιτικών.

επίκεντρο της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και ανάπτυξης και είναι μία από τις πιο ευρέως αποδεκτές και χρησιμοποιούμενες έννοιες του Βιγκότσκι. Με συνοπτικό τρόπο την ορίζει στο δοκίμιό του «Η αλληλεπίδραση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978) ως εξής:

Η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους.

(86)

Αν και υπάρχουν ορισμένες μικροδιαφορές, ο ορισμός αυτός ταιριάζει εννοιολογικά με εκείνον που δίνει στο *Σκέψη και ομιλία* (Vygotsky, 1987: 209).<sup>7</sup> Κατά μία άποψη, η ΖΕΑ μοιάζει με κοινή παιδαγωγική λογική για τους εκπαιδευτικούς, διότι, όπως επισημαίνει ο Βιγκότσκι, κάποιος ξεκινάει από το σημείο που «βρίσκεται» ο μαθητής, δηλαδή από το «πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης» (εφεξής ΠΕΑ) και βλέπουμε πόσο μακριά μπορεί να προχωρήσει στη ΖΕΑ με τη βοήθεια του δασκάλου ή ενός «πιο ικανού συνομηλίκου». Στην αντίληψη του Βιγκότσκι η ΖΕΑ είναι «ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης», που «ξυπνά μια πληθώρα από εσωτερικές αναπτυξιακές διαδικασίες, οι οποίες είναι σε θέση να λειτουργήσουν μόνον όταν το παιδί αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους στο περιβάλλον του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του» (Vygotsky, 1978: 90). Επιπλέον, ο Βιγκότσκι εξηγεί ότι η ΖΕΑ και το ΠΕΑ βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση καθώς η μία μετατρέπεται στο άλλο.

7. Στον ορισμό του στο *Σκέψη και ομιλία*, ο Βιγκότσκι αναφέρεται μόνο στο ρόλο των δασκάλων και δεν αναφέρεται στους «πιο ικανούς συνομηλίκους». Επίσης, δεν περιλαμβάνει το «επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης» στο *Σκέψη και ομιλία*, αλλά αναφέρεται στο «επίπεδο του διανοητικού δυναμικού».

Αυτό που βρίσκεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης σε ένα πρώτο στάδιο γίνεται αντιληπτό και προχωράει στο επίπεδο της πραγματικής ανάπτυξης σε ένα δεύτερο στάδιο. Με άλλα λόγια, αυτό που το παιδί κάνει σήμερα συνεργαζόμενο, αύριο θα είναι ικανό να το κάνει μόνο του. Η διδασκαλία και η ανάπτυξη φαίνεται ότι σχετίζονται με τον ίδιο τρόπο που σχετίζονται και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης με το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης.

(Vygotsky, 1987: 211)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ΖΕΑ δεν εκτείνεται επ' άπειρον μπροστά σε κάθε μαθητή σε κάθε δεδομένη στιγμή. Ο Βιγκότσκι (1987) σημειώνει ότι οι μαθητές «περιορίζονται στα όρια που καθορίζονται από το επίπεδο της ανάπτυξής τους και το διανοητικό δυναμικό τους [...]. Πάντα υπάρχει μια ορισμένη, αυστηρά “νομοταγής” απόσταση που καθορίζει τη διαφοροποίηση μεταξύ της απόδοσής [τους] στην ανεξάρτητη και στη συλλογική εργασία» (209). Κατ' αυτή την έννοια, ο Βιγκότσκι υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι «πιο ικανοί συνομηλίκοι» πάντα θα πρέπει να κοιτούν μπροστά, ξεπερνώντας το ΠΕΑ στη διδασκαλία τους, αλλά παράλληλα, αν κοιτάμε πολύ μπροστά και διδάξουμε πέρα από τη ΖΕΑ, τότε η διδασκαλία μας δεν θα εξυπηρετήσει κατ' ανάγκη την ανάπτυξη.

## Το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης της εργατικής τάξης

Η αντίληψη του Βιγκότσκι για τη ΖΕΑ και το ΠΕΑ επίσης αποτελεί συνεπακόλουθο της αντίληψης του Λένιν για την ανάπτυξη της συνείδησης των εργατών. Στο πλαίσιο των απεργιών που γίνονταν στην προσοσιαλιστική Ρωσία, ο Λένιν εκτιμά ότι οι εργαζόμενοι είχαν ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυθόρμητης κατανόησης σχετικά με τις ενέργειές τους. Ο ίδιος

χρησιμοποιεί τον όρο «οικονομικός αγώνας» για να υποδηλώσει την επικέντρωση στις άμεσες συνθήκες εργασίας, χωρίς να υπάρχει γενικότερη επικέντρωση στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα στο σύνολό του. Με όρους του Βιγκότσκι, ο Λένιν ισχυρίζεται ότι αν η συνείδηση των εργατών παραμένει «εντός του πλαισίου της οικονομικής πάλης», δεν θα σημειωθεί επαναστατική, σοσιαλδημοκρατική πρόοδος. Για τον Λένιν, ο «οικονομικός αγώνας» ήταν το ΠΕΑ της συνείδησης των εργατών. Αν όμως παρέμενε σε αυτό το επίπεδο, δεν θα οδηγούσε σε αναβάθμιση της ανάπτυξης της συνείδησης που απαιτείται για να μπει τέλος στη συστηματική εκμετάλλευση. Ο Λένιν θεωρούσε ότι, δεδομένου του επιπέδου των αυθόρμητων αντιδράσεων των εργατών στο πλαίσιο του ανταγωνισμού με τους εργοδότες τους, η ανάπτυξη της «πολιτικής συνείδησης» (όπως το έθεσε ο Λένιν) ή της «συνειδητής επίγνωσης» (όπως το έθεσε ο Βιγκότσκι) ήταν εντός της ΖΕΑ της εργατικής τάξης εκείνη την περίοδο. Για τον Λένιν αυτό σήμαινε ότι η αυθόρμητη συνείδηση είχε φτάσει σ' ένα επίπεδο όπου η σοσιαλιστική επανάσταση ήταν χειροπιαστά κατανοητή και ότι χρειαζόταν στρατηγική, συστηματική ηγεσία η οποία θα οδηγούσε στο ποιοτικό άλμα τόσο στη συνείδηση όσο και στην κοινωνική δομή.

Ο Λένιν συνοψίζει εύστοχα τη διαδικασία κίνησης της συνείδησης της εργατικής τάξης μέσα από τη ΖΕΑ με τη βοήθεια του δασκάλου ή ενός «πιο ικανού συνομηλίκου» στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Συνεπώς, υπήρχε και το αυθόρμητο ξύπνημα των εργατικών μαζών, το ξύπνημα στη συνειδητή ζωή και στο συνειδητό αγώνα, υπήρχε και μια εξοπλισμένη με τη σοσιαλδημοκρατική θεωρία επαναστατική νεολαία πρόθυμη να έρθει σε επαφή με τους εργάτες. Σχετικά μ' αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία ν' αναφέρουμε ένα γεγονός, που συχνά ξεχνιέται (και δεν είναι πολύ γνωστό), το γεγονός, δηλαδή, ότι οι πρώτοι σοσιαλδημοκράτες εκείνης

της περιόδου ασχολούνταν με ζήλο με την οικονομική ζύμωση, [...] αλλά δεν θεωρούσαν τη ζύμωση αυτή σαν το μοναδικό καθήκον τους· μα, απεναντίας, από την πρώτη στιγμή προωθούσαν και τα πιο πλατιά ιστορικά καθήκοντα της ρωσικής σοσιαλδημοκρατίας γενικά, και το καθήκον της ανατροπής της απολυταρχίας ειδικά».  
(1975: 36–7)

Μπορούμε να εντοπίσουμε όλα τα βασικά στοιχεία των θεωριών του Λένιν και του Βιγκότσκι σχετικά με την κοινωνική και ατομική ανάπτυξη μέσα σ' αυτό το σημαντικό απόσπασμα. Κατ' αρχάς, το «αυθόρμητο ξύπνημα» των εργατών στη «συνειδητή ζωή και στον συνειδητό αγώνα» αποτελεί επισημάνση για το ΠΕΑ τους, για το επίπεδο αυθορμητισμού πάνω στο οποίο μπορεί να οικοδομηθεί μια πιο συνειδητή ή επιστημονική αντίληψη. Μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε το ρόλο της ηγεσίας στην αναφορά του Λένιν για την «επαναστατική νεολαία, την εξοπλισμένη με τη σοσιαλδημοκρατική θεωρία» η οποία, ξεκινώντας από το ΠΕΑ των εργατών με την «οικονομική ζύμωση» προσπαθούσε να προχωρήσει μέσω της ΖΕΑ προς τα «πλατιά ιστορικά καθήκοντα της ρωσικής σοσιαλδημοκρατίας και το έργο της ανατροπής της απολυταρχίας ειδικά». Αυτό δείχνει επίσης τη σχέση που διέκριναν ο Λένιν και ο Βιγκότσκι μεταξύ της συνείδησης και της ικανότητας σχηματισμού συστηματικών ή «υπερ-εμπειρικών» συνδέσεων. Στην περίπτωση αυτή, η «επαναστατική νεολαία» είχε στο μυαλό της τις «υπερ-εμπειρικές συνδέσεις» από την αρχή της δουλειάς της και κατ' επέκταση δούλευε ώστε οι εργάτες να κατανοήσουν ολόκληρο το σύστημα σχέσεων στο οποίο είχαν ενσωματωθεί. Παρ' ότι είναι προφανές ότι η αντίληψη του Βιγκότσκι ήταν παιδαγωγικού χαρακτήρα, η εργασία μου επισημαίνει το γεγονός ότι η αντίληψη του Λένιν για την ανάπτυξη ήταν επίσης παιδαγωγική. Η ανάπτυξη και η διδασκαλία ήταν/είναι όντως συνυφασμένες με το ΠΕΑ και τη

ΖΕΑ. Ο τελικός στόχος φυσικά ήταν οι εργάτες να είναι ικανοί να κάνουν μόνοι τους αύριο (δηλαδή να αναπτύξουν συνείδηση), αυτό που έκαναν «σε συνεργασία» με την επαναστατική ηγεσία σήμερα. Μια συγκριτική εξήγηση των εννοιών του Λένιν και του Βιγκότσκι για την ηγεσία θα αναδείξει τη συνάφειά τους και θα βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας συζήτησης για τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία, την πολιτική ηγεσία και την ανάπτυξη της συνείδησης.

## Δάσκαλοι, πολιτική ηγεσία και «πιο ικανοί συνομήλικοι»

Στην ανάλυση του Λένιν, οι εργάτες θα αποκτήσουν συνείδηση –δηλαδή τη συστηματική κατανόηση της ταξικής θέσης τους και τις ταξικές στρατηγικές για τη σοσιαλιστική επανάσταση– μόνο με τη βοήθεια της πολιτικής ηγεσίας, η οποία εν μέρει προέρχεται έξω από τη ίδια την εργατική τάξη. Αυτός είναι ένας από τους πιο αμφιλεγόμενους ισχυρισμούς του Λένιν και έχει ερμηνευτεί με διάφορους και συχνά αντιφατικούς τρόπους (Shandro, 1995). Για τον Λένιν, η ανάπτυξη της επαναστατικής συνείδησης δεν μπορούσε να συμβεί (και ιστορικά δεν συνέβη) χωρίς τη βοήθεια μιας ομάδας ανθρώπων, μιας οργάνωσης, της οποίας η δουλειά ήταν να κάνει την επανάσταση. Αυτό περιλάμβανε μια δουλειά μορφωτική, απόδοσης της συνείδησης μέσα στην εργατική τάξη. Αυτή ήταν μια στρατηγική και απαραίτητη τοποθέτηση για τον Λένιν, ενώ ο απώτερος στόχος ήταν μια χειραφετημένη, αντικαπιταλιστική εργατική τάξη. Ο Shandro (1995) ανακεφαλαιώνει το επείγον του Λένιν μέσα από δύο διακριτούς ισχυρισμούς:

«Πρώτον, το εργατικό κίνημα δεν μπορεί να καθιερώσει μια θέση στρατηγικής ανεξαρτησίας έναντι των αντιπάλων του χωρίς να καταφέρει πρώτα να έχει αναγνωρίσει το ασυμβίβαστο των συμπερόντων του απέναντι σε ολόκληρο το

πολιτικο-κοινωνικό σύστημα, το οποίο είναι οργανωμένο με βάση την κυριαρχία των αστικών συμφερόντων. Δεύτερον, η αναγνώριση αυτή δεν μπορεί να επηρεάσει αποτελεσματικά την ταξική πάλη, αν δεν υπάρχει μια οργανωμένη ηγεσία η οποία να έχει γνώση της μαρξιστικής θεωρίας».

(285)

Ένα βασικό ζήτημα, λοιπόν, είναι πώς ο Λένιν προσδιορίζει το σχηματισμό της πολιτικής ηγεσίας. Είναι οι πολιτικοί ηγέτες μια ομάδα διανοουμένων που λένε στην εργατική τάξη πώς να κάνει την σοσιαλιστική επανάσταση; Ή είναι αυτοί που, σύμφωνα με τους όρους του Βιγκότσκι, είναι οι δάσκαλοι και/ή οι «πιο ικανοί συνομήλικοι» εν μέρει προερχόμενοι από την εργατική τάξη και που δουλεύουν μαζί της για να αναπτύξει συνειδητή επίγνωση;

Με βάση τα κείμενα τόσο του Λένιν όσο και του Βιγκότσκι, φαίνεται ότι η αντίληψη του Βιγκότσκι για την ηγεσία σε σχέση με τη ΖΕΑ αντικατοπτρίζει την αντίληψη του Λένιν για την πολιτική ηγεσία σε σχέση με την ανάπτυξη της επαναστατικής συνείδησης μεταξύ των εργατών. Στο *Τι να κάνουμε*; ο Λένιν περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η συνείδηση μπορεί να αναπτυχθεί μόνο με τη βοήθεια εξωτερικής ηγεσίας. Αναφέρει ότι η σοσιαλδημοκρατική συνείδηση:

«Μπορούσε να έρθει [στους εργάτες] μόνο απ' έξω. Η ιστορία όλων των χωρών δείχνει ότι η εργατική τάξη αποκλειστικά με τις δικές της δυνάμεις δεν είναι σε θέση ν' αναπτύξει παρά μόνο συνδικαλιστική συνείδηση, δηλαδή την πεποίθηση ότι είναι ανάγκη να ενωθεί σε σωματεία, να κάνει αγώνα ενάντια στους εργοδότες, να πασχίζει για να υποχρεώσει την κυβέρνηση να ψηφίσει τον άλφα ή τον βήτα απαραίτητο νόμο για τους εργάτες κ.τ.λ. Η διδασκαλία όμως του σοσιαλισμού αναπτύχθηκε από τις φιλοσοφικές, ιστορικές και οικονομικές θεωρίες, που τις επεξεργάστηκαν οι μορφωμένοι εκπρόσωποι των ευπόρων

τάξεων, η διανόηση. [...] Το ίδιο και στη Ρωσία, το θεωρητικό δόγμα της σοσιαλδημοκρατίας εμφανίστηκε εντελώς ανεξάρτητα από την αυθόρμητη ανάπτυξη του εργατικού κινήματος.

(37)

Ένα από τα κεντρικά ζητήματα είναι ότι η συνείδηση αναπτύσσεται «μόνο απ' έξω». Η διατύπωση αυτή ερμηνεύτηκε ότι σημαίνει πως η πρωτοπορία είναι μια ομάδα αποσυνδεδεμένων, εξωτερικών διανοούμενων οι οποίοι θα παρεμβαίνουν και θα λένε στους εργάτες πώς να σώσουν τους εαυτούς τους. Όμως, μια πιο προσεκτική, εκτεταμένη ανάγνωση των κειμένων του Λένιν λέει το αντίθετο. Για τον Λένιν, η αναγκαία πολιτική ηγεσία προέρχεται από μια ομάδα «ανθρώπων που είναι δεσμευμένοι επαγγελματικά με την επαναστατική δραστηριότητα» (136). Αργότερα, προσθέτει: «Οι οργανώσεις των επαναστατών πρέπει να αποτελούνται κατ' αρχάς, και κυρίως, από ανθρώπους που έχουν κάνει επάγγελμα την επαναστατική τους δραστηριότητα» (138). Είναι κυριολεκτικά «δουλειά» της πολιτικής ηγεσίας να αποκτήσει συνειδητά μια συστηματική, υλιστική αντίληψη του τι συμβαίνει, να λαμβάνει στρατηγικές αποφάσεις και να εκτελεί στρατηγικές δράσεις προς την κατεύθυνση της επανάστασης, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της συνείδησης των εργατών. Σ' αυτό πρέπει να εστιάζουν, αυτό είναι το επάγγελμά τους και αποτελεί χαρακτηριστικό της αντίληψης του Λένιν για την πολιτική ηγεσία.

Όσον αφορά τη σύσταση αυτής της ηγεσίας, ο Λένιν είναι εξίσου σαφής ότι δεν πρόκειται απλά για μια ομάδα ανθρώπων έξω από τις εργαζόμενες κοινωνικές τάξεις, όταν λέει: «Η αυθόρμητη αφύπνιση των μαζών θα προωθήσει από τις δικές τους τάξεις με ολοένα και αυξανόμενους αριθμούς “επαγγελματιών επαναστατών”» (136, υπογράμμιση δική μου). Οι διανοούμενοι θεωρούνται ως ένα σημαντικό μέρος της επαναστατικής ηγεσίας, αλλά ο Λένιν δεν τους

θεωρεί συλλήβδην ως προεπιλεγέντες ηγέτες. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζει ότι «οι μάζες ποτέ δεν θα μάθουν να διεξάγουν πολιτικό αγώνα μέχρι να βοηθήσουμε στην *εκπαίδευση των ηγετών για αυτόν το σκοπό, τόσο από τους διαφωτισμένους εργάτες όσο και από τους διανοούμενους*» (199, υπογράμμιση δική μου). Ο Λένιν δεν υποθέτει ότι οι διανοούμενοι ξέρουν αυτόματα πώς να αναλάβουν την πολιτική ηγεσία και είναι σαφές ότι αισθάνεται ότι χρειάζονται εκπαίδευση, με τον ίδιο τρόπο που η ηγεσία η οποία προέρχεται από τους εργάτες χρειάζεται εκπαίδευση. Όσον αφορά την πολιτική ηγεσία, που αποτελεί μια ομάδα αφοσιωμένη στην επαναστατική δράση, ο Λένιν προσθέτει: «Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το κοινό χαρακτηριστικό των μελών μιας τέτοιας οργάνωσης, όλες οι διακρίσεις μεταξύ των εργατών και των διανοούμενων και σαφώς διακρίσεις τέχνης και επαγγέλματος πρέπει να εξαλειφθούν εντελώς» (138). Συνεχίζει, λέγοντας ότι «πρέπει να έχουμε μια επιτροπή επαγγελματιών επαναστατών και δεν έχει σημασία εάν ένας φοιτητής ή ένας εργάτης είναι ικανός να γίνει επαγγελματίας επαναστάτης» (150). Έτσι, ενώ ο Λένιν υποστηρίζει ότι η ηγεσία αποτελείται και από εργάτες και από διανοούμενους, το μοναδικό μέλημα της ηγεσίας είναι πώς θα πραγματοποιήσει την επαναστατική αλλαγή, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές θέσεις τους ως εργάτες ή διανοούμενοι αυτές καθαυτές.

Η αντίληψη του Βιγκότσκι για την ηγεσία – με τη μορφή ενός δασκάλου ή ενός «πιο ικανού συνομηλίκου» – η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς ο μαθητής κινείται μέσω της ΖΕΑ, ακολουθεί την αντίληψη του Λένιν για την ανάπτυξη της εργατικής τάξης με τη βοήθεια της πολιτικής ηγεσίας, που αποτελείται από διανοούμενους και από εργάτες. Η σημασία του δασκάλου και του «πιο ικανού συνομηλίκου» στην αντίληψη του Βιγκότσκι για τη μάθηση δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Το να έχεις ένα άλλο, ικανό γνωστικά πρόσωπο να βοηθά στην ανάπτυξη του μαθητή ήταν απολύτως απα-

ραίτητο, εάν ο εκπαιδευόμενος επρόκειτο να μπορέσει να προχωρήσει εντός της ΖΕΑ και να αναπτύξει επιστημονικές έννοιες:

«Σε ένα πρόβλημα που περιλαμβάνει καθημερινές έννοιες πρέπει να κάνει με τη θέλησή του κάτι που το κάνει με ευκολία αυθόρμητα. Σε ένα πρόβλημα που περιλαμβάνει επιστημονικές έννοιες, θα πρέπει να είναι σε θέση να δουλέψει σε συνεργασία με το δάσκαλο, κάτι που δεν είχε κάνει αυθόρμητα».

(Vygotsky, 1987: 216)

Κατά κάποιο τρόπο, φαίνεται λογικό να ισχυριστεί κάποιος ότι ως άτομα, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τα πάντα και ως εκ τούτου μπορούμε να μάθουμε περισσότερο αν συνεργαζόμαστε και μοιραζόμαστε ειδικές γνώσεις και τρόπους κατανόησης. Το πιο σημαντικό είναι ότι ο ρόλος του δασκάλου ή του πιο ικανού από τους συνομηλίκους καθορίζεται εν μέρει από την ικανότητά του να αξιολογεί πού βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος αναπτυξιακά, επιτρέποντας τη διαμόρφωση της διδασκαλίας ώστε να εμπίπτει στη ΖΕΑ. Αυτό πλαισιώνει τη διδακτική δραστηριότητα ή τη δραστηριότητα της επαναστατικής ηγεσίας ως μέσο για τη συνεργασία με άλλους μέσα από τη ΖΕΑ τους στη διαδικασία της διαλεκτικής μετακίνησης μεταξύ των αυθόρμητων και των επιστημονικών εννοιών.

Ασφαλώς, υπάρχει περιθώριο για ερμηνεία ως προς το πώς η εκπαιδευτική σχέση θα μπορούσε και θα έπρεπε να λειτουργεί. Ο ίδιος ο Βιγκότσκι ήταν απολύτως σαφής ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με μηχανική αποστήθιση. Αναφέρει: «Οι επιστημονικές έννοιες δεν αποκτώνται απλώς ούτε αποστηθίζονται και αφομοιώνονται στη μνήμη από το παιδί, αλλά προκύπτουν και διμορφώνονται μέσα από μια εξαιρετική προσπάθεια της δικής του σκέψης» (Vygotsky, 1987: 176). Σύγχρονοι μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι ο Βιγκότσκι δεν είχε συνηγορήσει στη χρήση ενός απλού μοντέλου «μετάδοσης» της μά-

θησης (βλ. John-Steiner & Mahn, 1996). Πράγματι, αν οραματιζόμαστε τη ΖΕΑ όχι ως στατική ζώνη για να περάσει κάποιος μέσα ή να φτάσει στο τέλος της, αλλά μάλλον ως τη συνεχή εκδίπλωση μιας ζώνης ανάπτυξης που εκτείνεται ακριβώς πέραν του αυξανόμενου και συνεχώς αναπτυσσόμενου ΠΕΑ του μαθητή, τότε έχουμε την τάση να κατανοήσουμε τη διδασκαλία ως ενεργητική προσανατολισμένη σχέση με βάση μια διαδικασία με ροή και υποχωρήσεις, αύξηση και στασιμότητα, που κινείται μπρος και πίσω, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη και τη στασιμότητα και κάνει άλματα και παύσεις. Για να οραματιστούμε τη ΖΕΑ ενός μαθητή με τέτοιο τρόπο, έναν τρόπο που αντιλαμβάνεται τη μάθηση και τη διδασκαλία ως αλληλοδιαπλεκόμενες, δυναμικές και διαλεκτικές διαδικασίες, δεν απαιτείται ένα απλό μοντέλο μετάδοσης της εκπαίδευσης. Αντίθετα, ένα τέτοιο παιδαγωγικό όραμα απαιτεί να τοποθετήσουμε στο κέντρο το μαθητή κατανοώντας πού βρίσκεται αναπτυξιακά, οικοδομώντας τις διδακτικές σχέσεις μας στη βάση αυτού του επιπέδου ανάπτυξης, χρησιμοποιώντας εξελισσόμενους, ομόκεντρους κύκλους ανατροφοδότησης για το δάσκαλο ή τον πιο ικανό από τους συνομηλίκους ώστε να αξιολογεί συνεχώς το πού μπορεί να βρίσκονται η ΖΕΑ και το ΠΕΑ ενός συγκεκριμένου μαθητή. Επιπλέον, πρέπει να θυμόμαστε ότι οι δάσκαλοι ως αναπτυσσόμενα άτομα έχουν επίσης το δικό τους ΠΕΑ και τη δική τους ΖΕΑ όσον αφορά την κατανόηση τόσο της διδακτικής πρακτικής τους όσο και των μαθητών τους. Το να πραγματοποιήσουμε αυτή την αναγνώριση αμφισβητεί επίσης τη χρήση των μοντέλων μετάδοσης στη διδασκαλία και στη μάθηση εντός του πλαισίου του Βιγκότσκι γιατί υποθέτει ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι μαθαίνουν, αναπτύσσονται και εξελίσσονται. Ο Φρέιερ (1974, 1982) σωστά ισχυρίζεται ότι μια τέτοια αντίληψη της διδασκαλίας και της μάθησης δεν επιτρέπει μορφές διδασκαλίας μετάδοσης. Επειδή ούτε ο δάσκαλος ούτε ο μαθητής είναι αναπτυσσόμενοι

σε τέλειο βαθμό, όλοι οι εμπλεκόμενοι στις εκπαιδευτικές σχέσεις είναι μέρος της διαδικασίας της μάθησης και της εκ νέου μάθησης του εαυτού τους και των άλλων.

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο Λένιν δεν είδε την ανάπτυξη της συνειδησης των εργατών ως διδακτική δραστηριότητα μονόδρομης μετάδοσης και ως εκ τούτου δεν συνηγόρησε υπέρ της σοσιαλδημοκρατικής πολιτικής ηγεσίας που απλώς μεταφέρει τις γνώσεις της στα κεφάλαια της εργατικής τάξης. Σε μια υποσημείωση στο *Τι να κάνουμε*; ο Λένιν ασχολείται με αυτό το θέμα σε σχέση με το ρόλο των εργατών στη δημιουργία της σοσιαλιστικής ιδεολογίας:

«Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι οι εργάτες δεν συμμετέχουν στη δημιουργία μιας τέτοιας ιδεολογίας. Αλλά παίρνουν μέρος όχι ως εργάτες, αλλά ως θεωρητικοί του σοσιαλισμού, [...] με άλλα λόγια, συμμετέχουν μόνον όταν και στο βαθμό που κατορθώσουν λίγο ή πολύ να κατακτήσουν τις γνώσεις της εποχής τους και να προωθήσουν αυτές τις γνώσεις.

Και για να είναι σε θέση οι εργάτες να το κατορθώνουν αυτό πιο συχνά, πρέπει να γίνει προσπάθεια ν' ανέβει όσο το δυνατό περισσότερο το επίπεδο της συνειδησής τους γενικά. Γι' αυτό δεν πρέπει να περιορίζονται στα τεχνητά πλαίσια της «φιλολογίας για τους εργάτες», αλλά να μάθουν να κάνουν όλο και πιο πολύ κτήμα τους τη γενική φιλολογία. Θα ήταν μάλιστα ακόμα πιο σωστό να πούμε ότι «δεν περιορίζονται» παρά ότι «δεν πρέπει να περιορίζουν τους εαυτούς τους», γιατί οι ίδιοι οι εργάτες θέλουν να διαβάζουν και διαβάζουν ό,τι είναι γραμμένο για τη διάνοση και μόνο μερικοί (κακοί) διανοούμενοι πιστεύουν ότι είναι επαρκές «για τους εργάτες» να τους μιλάς για τις συνθήκες του εργοστασίου και να αναμασάς πράγματα από καιρό γνωστά».

(48)

Παρόμοια με την αντίληψή του για τους εργάτες, να παίρνουν δηλαδή ενεργά μέρος στην πολιτική ηγεσία,

ο Λένιν τούς βλέπει να συμμετέχουν ως «θεωρητικοί του σοσιαλισμού» οι οποίοι πράγματι ενδιαφέρονται για την ανάγνωση και για τη σκέψη περί όσων έπρεπε να γίνουν στη Ρωσία εκείνη την εποχή. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί η παραπάνω κριτική του Λένιν στους «κακούς» διανοούμενους που πιστεύουν στη δογματική έκθεση του αγώνα των εργατών στους ίδιους τους εργάτες. Είναι σαφές ότι ο Λένιν δεν σκεφτόταν ότι οι εργάτες ήταν ανόητοι και δεν ενέκρινε τους διανοούμενους που τους έβλεπαν έτσι. Ίσως ακόμη πιο σημαντική είναι η επιμονή του Λένιν στο ότι «πρέπει να γίνει κάθε δυνατή προσπάθεια για την άνοδο της συνειδησης», έτσι ώστε οι εργάτες να είναι σε θέση να αναλάβουν από μόνοι τους τη μελέτη – και πάλι, ένα εννοιολογικό συνεπακόλουθο που ταιριάζει καλά με το ΠΕΑ και τη ΖΕΑ του Βιγκότσκι.

## Ο κοινωνικός νους: Το μεθοδολογικό άλμα του Βιγκότσκι

«Παραφράζοντας μια γνωστή θέση του Μαρξ, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανθρώπινη ψυχολογική φύση αντιστοιχεί στο σύνολο των εσωτερικευμένων κοινωνικών σχέσεων που έχουν γίνει λειτουργίες του ατόμου και μορφές της δομής του».

(Vygotsky, 1981: 164)

Πρόκειται για εκείνο το σημείο της θεωρίας του Βιγκότσκι, που στηρίζει στη δική του έρευνα, χάρη στο οποίο προκύπτει η βασική μεθοδολογική σύνδεσή του με τον Λένιν. Ουσιαστικά, το θεωρητικό μοντέλο του Βιγκότσκι αντιπροσωπεύει μια μικρογραφία του εννοιολογικού πλαισίου του Λένιν, εντός της οποίας η κοινωνική/μακροανάλυση του Λένιν συσχετίζεται με την ατομική/μικροανάλυση του Βιγκότσκι. Η εν λόγω μικρογραφική αποτύπωση εμφανίζεται σε μία από τις πιο θεμελιώδεις θέσεις του Βιγκότσκι: ότι η δομή των εξωτε-

ρικών κοινωνικών σχέσεων εσωτερικεύεται και, με τη σειρά της, δομεί τις «ανώτερες νοητικές λειτουργίες» του ατόμου.

Στο δοκίμιό του *Η γένεση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών* (Vygotsky, 1981), ο Βιγκότσκι ορίζει τις «ανώτερες νοητικές λειτουργίες» με τους εξής τρόπους· αρχικά, αναφέρεται στο μοντέλο του Bühler σχετικά με τα «τρία στάδια ανάπτυξης της συμπεριφοράς» (154), μεταξύ των οποίων στο υψηλότερο και τελικό στάδιο «είναι το στάδιο της νοημοσύνης ή των διανοητικών αντιδράσεων που επιτελεί τη λειτουργία της προσαρμογής σε νέες συνθήκες» (154). Ως προς αυτό το στάδιο, ο Βιγκότσκι φαίνεται να χρησιμοποιεί τον όρο «ανώτερες νοητικές λειτουργίες» για να αναφερθεί σε επεξεργασμένες, συνειδητές αντιδράσεις στο περιβάλλον (με την πιο υλιστική έννοια) και ως ένα βήμα «πάνω» από τις αντανακλαστικές αντιδράσεις. Στη συνέχεια του ίδιου δοκιμίου, ο Βιγκότσκι αναλύει τη θέση του σύμφωνα με την οποία σε «ανώτερα» επίπεδα ανάπτυξης «εμφανίζονται διαμεσολαβημένες σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Το ουσιαστικό γνώρισμα των σχέσεων αυτών είναι το σημείο, το οποίο συμβάλλει στη γένεση της κοινωνικής διάδρασης» (160). Πράγματι, τα άτομα αλληλεπιδρούν κοινωνικά μέσω των σημείων (signs), δηλαδή γλώσσα. Για τον Βιγκότσκι η χρήση αυτών των σημείων, αλλά και οι ίδιες οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, εκπροσωπούν «ανώτερες» ή πιο σύνθετες μορφές ανάπτυξης. Μ' αυτό τον τρόπο, στην ουσία ο Βιγκότσκι διευρύνει την υλιστική έννοια των αλληλεπιδράσεων υποκειμένου-περιβάλλοντος που εισήγαγε ο Ένγκελς, ώστε να συμπεριληφθεί η χρήση εργαλείων, όπως τα συστήματα σημείων, ως διαμεσολαβητικού παράγοντα στην ανάπτυξη (Engels, 1940· Cole και Scribner, 1978). Ο Βιγκότσκι τελικά φτάνει στο συμπέρασμα: «Κάθε ανώτερη νοητική λειτουργία κατά την ανάπτυξή της διανύει απαραίτητα ένα εξωτερικό στάδιο καθώς αποτελεί πρωταρχικά κοινωνική λειτουργία» (1981, 162). Κατόπιν, προβαίνει στο συ-



σχετισμό «της εκούσιας προσοχής, της λογικής μνήμης, του σχηματισμού εννοιών και της ανάπτυξης της θέλησης» (163) υπό το πρίσμα της εν συνόλω εμφάνισής τους στη «σφαίρα του κοινωνικού», πριν την εσωτερικεύσή τους· λειτουργίες οι οποίες, κατά τον Βιγκότσκι, κατηγοριοποιούνται ως «ανώτερες νοητικές λειτουργίες». Η ανάλυση του Βιγκότσκι στο *Η γένεση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών* συνάδει με εκείνη του *Σκέψη και ομιλία* (Βιγκότσκι, 1987), όπου είναι προφανής η σύνδεση που επιχειρεί μεταξύ των ανώτερων μορφών νοητικής ανάπτυξης και της «συνειδητής επίγνωσης», ενώ συχνά αναφέρεται στη «βούληση» ως πτυχή αυτής της ανάπτυξης.

Ο Βιγκότσκι μερίμνησε ιδιαίτερα για την έκθεση της βασικής του θέσης ότι η δομή των εξωτερικών κοινωνικών σχέσεων εσωτερικεύεται και, με τη σειρά της, δομεί τις «ανώτερες νοητικές λειτουργίες» του ατόμου, σε αρκετά διαφορετικά κείμενα και μελέτες. Στο πλαίσιο της διατύπωσης της θεωρίας του για την πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού γράφει: «Το παιδί, αφότου κατακτήσει πλήρως τη δομή μιας εξωτερικής μεθόδου, κατασκευάζει αντίστοιχα τις εσωτερικές διεργασίες» (1929, 427). Αργότερα, ο Βιγκότσκι ενσωματώνει το ρόλο των σημείων ως διαμεσολαβητικών εργαλείων στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού γράφοντας:

«Εάν είναι σωστό ότι αρχικά το σημείο συστατά μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ότι μόνο αργότερα γίνεται μέσο συμπεριφοράς για το άτομο, τότε είναι σαφές ότι η πολιτισμική ανάπτυξη βασίζεται στη χρήση σημείων και στην ένταξή τους σε ένα γενικό σύστημα συμπεριφοράς, το οποίο αρχικά ήταν εξωτερικό και κοινωνικό. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες έχουν υπάρξει προγενέστερα πραγματικές σχέσεις μεταξύ ατόμων».

(Vygotsky, 1981: 158)

Ο Βιγκότσκι επεκτείνει αυτή τη σκέψη διατυπώνοντας ένα «νόμο πολιτισμικής ανάπτυξης» (law of cultural development), σύμφωνα με τον οποίο: «Κάθε λειτουργία κατά την πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές. [...] Πρώτα εμφανίζεται μεταξύ των ανθρώπων ως διαψυχολογική κατηγορία και κατόπιν στο ίδιο το παιδί ως ενδοψυχολογική κατηγορία» (Vygotsky, 1981: 162). Για να εξασφαλίσει ότι δεν θα αγνοηθεί η κεντρική ιδέα του, συνοψίζει ως εξής:

«Ο ίδιος ο μηχανισμός που ρυθμίζει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες είναι αντίγραφο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης· όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες είναι εσωτερικευμένες κοινωνικές σχέσεις. Οι ίδιες αυτές λειτουργίες συγκροτούν τη βάση της κοινωνικής δομής του ατόμου. Η σύνθεσή τους, η γενετική δομή και τα μέσα δράσης –με μία λέξη, η φύση τους– είναι κοινωνική».

(164)

Κατά τη βιγκοτσική αντίληψη, το ατομικό είναι το κοινωνικό και το κοινωνικό είναι το ατομικό, ενώ οι κοινωνικές δομές επηρεάζουν τις γνωσιακές δομές του υποκειμένου. Παρά την έλλειψη σαφούς σύνδεσης με τον Βιγκότσκι, αυτή η αντίληψη εξετάστηκε με γόνιμο τρόπο στο πλαίσιο σύγχρονων εργασιών (βλ. Bourdieu, 1984· Bernstein, 1996· Nash, 2005). Όσον αφορά την άλλη πλευρά

του εννοιολογικού νομίσματος, ο Λένιν μάς υπενθυμίζει ότι οι δομές της ατομικής συνείδησης και της νόησης είναι ικανές να επηρεάσουν –και όντως επηρεάζουν– τις κοινωνικές δομές, ιδιαίτερα εάν η ατομική συνείδηση αντιστοιχεί σε μια επαναστατική ταξική συνείδηση.

## Συμπέρασμα

Υπάρχουν τουλάχιστον δύο πιθανά συμπεράσματα τα οποία μπορούμε να εξάγουμε από τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται εδώ, κανένα από τα οποία δεν απαγορεύει ούτε αποκλείει κατ' ανάγκη το άλλο. Το ένα είναι ότι ο Βιγκότσκι πράγματι χρησιμοποίησε το θεωρητικό πλαίσιο του Λένιν ως σημείο εκκίνησης, ή τουλάχιστον ως σημείο αναφοράς, για τη δική του σύλληψη της συνειδητής επίγνωσης, των επιστημονικών εννοιών και του ρόλου της ηγεσίας στη γνωστική ανάπτυξη. Το άλλο είναι ότι τόσο ο Λένιν όσο και ο Βιγκότσκι βασίστηκαν στον διαλεκτικό υλισμό ως γενικό οδηγτικό θεωρητικό πλαίσιο και το τελικό αποτέλεσμα και των δύο παρήγαγε παρόμοια εννοιολογικά πλαίσια. Όπως και να έχει, μπορεί και πρέπει να ευσταθεί ως τοποθέτηση το ότι ο Βιγκότσκι ήταν πράγματι μέρος της μαρξιστικής-λενινιστικής θεωρητικής παράδοσης. Τόσο ο Λένιν όσο και ο Βιγκότσκι ασχολήθηκαν με την παιδαγωγική και τις διαδικασίες της ανάπτυξης της συνειδητής επίγνωσης και μαζί παρέχουν μια διαλεκτικά ενιαία εξήγηση για το πώς η ανάπτυξη της συνείδησης εκτυλίσσεται τόσο στο ατομικό πεδίο όσο και στο κοινωνικό. Ανεξάρτητα από το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε, φαίνεται ότι πέρα από το να παραθέτει ο Βιγκότσκι αποσπάσματα του Λένιν στα κείμενά του, και σε συνδυασμό με τη μαρξιστική ανάλυσή του, το έργο του στην αναπτυξιακή ψυχολογία σχεδιάζεται με βάση μια λενινιστική αντίληψη της κοινωνικής ανάπτυξης.

Παρά τις θεωρητικές τους συσχετίσεις, είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε και να εξετάσουμε τις δι-

αφορές των κοινωνικών συνθηκών στις οποίες πραγματοποιήθηκαν τα σχέδια εργασίας του Λένιν και του Βιγκότσκι. Το έργο του Λένιν πρέπει να τοποθετηθεί στο ιστορικό πλαίσιο της σοσιαλιστικής επανάστασης στη Ρωσία και συγκεκριμένα στην πορεία προς την μπολσεβίκικη επανάσταση του 1917. Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα στην ανάλυση του Λένιν στο *Τι να κάνουμε*; ήταν οι εργάτες στην προβιομηχανική Ρωσία, η υφιστάμενη άρχουσα κοινωνική τάξη και οι διάφορες πολιτικές ομάδες που προσπαθούσαν να καθορίσουν την καλύτερη πορεία προς μια σοσιαλιστική επανάσταση. Το έργο του Λένιν επικεντρώθηκε γύρω από ένα ιστορικά συγκεκριμένο καθήκον και ακριβώς αυτός ο συγκεκριμένος χαρακτήρας του προσδιόρισε τον τρόπο με τον οποίο συνέλαβε τη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής. Ομοίως, το έργο του Βιγκότσκι πρέπει να τοποθετηθεί στην αντίστοιχη ιστορική βάση: άρχισε να δημοσιεύεται λίγο μετά το θάνατο του Λένιν. Ο σοβιετικός σοσιαλισμός είχε επικρατήσει και η εργασία στο εσωτερικό της Σοβιετικής Ένωσης είχε στραφεί προς τη συνέχιση της εφαρμογής του μαρξισμού στις επιστήμες (Graham, 1972). Στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, ο Βιγκότσκι εξάσκησε την αναλυτική ματιά του στον τρόπο μάθησης των παιδιών και τη χρησιμοποίησε ως βάση για την κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης γενικότερα. Τα υποκείμενα στην ανάλυση του Βιγκότσκι, κυρίως παιδιά, ήταν επίσης συγκεκριμένα στο πλαίσιο αυτού του πεδίου μελέτης. Εκείνο όμως που παρατηρούμε, και που αποτελεί το ενοποιητικό στοιχείο ανάμεσα στον Λένιν και τον Βιγκότσκι, είναι η εφαρμογή του μαρξισμού στις αντίστοιχες προσπάθειές τους: ο Λένιν προσπαθούσε να εφαρμόσει τον μαρξιστικό διαλεκτικό υλισμό (βλέπε Λένιν, 1972) στις συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες της εποχής και του τόπου του, όπως ακριβώς ο Βιγκότσκι αργότερα προσπάθησε να εφαρμόσει τη μαρξιστική (και ίσως λενινιστική) θεωρία στην αναπτυξιακή ψυχολογία.

Ανεξάρτητα από τις διαφορές των συγκεκριμένων πλαισίων τους και πέρα από το κατά πόσο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπήρχε άμεση επιρροή του Λένιν στον Βιγκότσκι, τουλάχιστον παρατηρούμε μια εννοιολογική ταύτιση στην εφαρμογή της διαλεκτικής υλιστικής ανάλυσης στα αντίστοιχα έργα τους.

Η αναγνώριση της εννοιολογικής ενότητας μεταξύ Λένιν και Βιγκότσκι όμως δεν αφαιρεί από τα σχέδια εργασίας τους την κατανόηση της κοινωνικής και ατομικής ανάπτυξης αντίστοιχα. Αντίθετα, τα έργα τους, όταν εξετάζονται υπό το φως των όσων προαναφέρθηκαν, στηρίζουν το ένα το άλλο με πολύ συγκεκριμένους τρόπους. Όπως η αντίληψη του Λένιν για την ανάπτυξη της ταξικής συνείδησης αποτελεί μέρος του οράματος ενός μακροκοινωνικού μετασχηματισμού, έτσι και η εξέταση της ατομικής ανάπτυξης από τον Βιγκότσκι μάς βοηθά να σκεφτούμε πιο συγκεκριμένα και παιδαγωγικά το πολιτικό σχέδιο εργασίας του Λένιν σε μικροεπίπεδο. Με το να μας βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αναπτύσσονται και αλλάζουν, το έργο του Βιγκότσκι υποστηρίζει αυτό του Λένιν, καθώς βοηθά στην αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν μεταξύ των συγκεκριμένων ατόμων οι αλλαγές στην κοινωνική συνείδηση. Επιπλέον, οι συλλήψεις του Βιγκότσκι βοηθούν στο να αποκτήσει η πρωτοπορία του Λένιν μια καλύτερη σύλληψη των παιδαγωγικών και ψυχολογικών πτυχών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της επιστημονικής, επαναστατικής συνείδησης. Έτσι, ο Βιγκότσκι επιστρέφει ουσιαστικά κάτι στη θεωρητική παράδοση από την οποία εμπνεύστηκε: Ανέλαβε το έργο της κατανόησης της κοινωνικής συνείδησης σε ατομικό επίπεδο και προσέφερε μια πιο αναλυτική κατανόηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα άτομα ως ενεργά υποκείμενα της κοινωνικής αλλαγής. Ίσως αυτή είναι η συνεισφορά του Βιγκότσκι σε μια μεγαλύτερη και πιο σύνθετη απάντηση στην περίφημη ερώτηση του Λένιν, «Τι να κάνουμε»;». **T**

- Bernstein, B. B.** (1996), *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique. Critical Perspectives on Literacy and Education*. London/Bristol, Pennsylvania: Taylor & Francis.
- Blanck, G.** (1990), «Vygotsky: The Man and His Cause». σ. 31–58 στο *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, επιμ. L. C. Moll. Cambridge, England/New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.** (1984, 1979), *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. μτφ. R. Nice. Cambridge, Massachusetts: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. S.** (1984), «Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Hidden Agenda». σ. 93–97 στο *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*, επιμ. B. Rogoff και J. V. Wertsch. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Burke, K.** (1950), *A Rhetoric of Motives*. Berkeley, California: University of California Press.
- Chaiklin, S.** (2003), «The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction». σ. 39–64 στο *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, επιμ. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller. New York: Cambridge University Press.
- Cole, M., Scribner, S.** (1978), «Introduction», σ. 1–14 στο *Mind in Society*, του L. S. Vygotsky. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Davydov, V. V.** (1988a), «The Basic Concepts of Contemporary Psychology». *Soviet Education*, 30:8 (August), 15–43.
- Davydov, V. V.** (1988b), «From the History of General and Child Psychology». *Soviet Education*, 30:10 (October), 42–77.
- Engels, F.** (1940), *Dialectics of Nature*. μτφ. C. Dutt. 1st ed. New York: International Publishers.
- Freire, P.** (1974), *Pedagogy of the Oppressed*. μτφ. M. B. Ramos. New York: Seabury Press.
- Freire, P.** (1982), *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Graham, L. R.** (1972), *Science and Philosophy in the Soviet Union*. New York: Alfred A. Knopf.
- John-Steiner, V., Mahn, H.** (1996), «Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework». *Educational Psychologist*, 31, 191–206.
- Karpov, Y. V.** (2003), «Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts: Its Role for Contemporary Education». σ. 65–82 στο *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, επιμ. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev and S. M. Miller. New York: Cambridge University Press.
- Lenin, V. I.** (1972, 1908). *Materialism and Empirio-Criticism*. 1st English ed. Peking: Foreign Language Press.
- Lenin, V. I.** (1975, 1902), *What Is to Be Done? Burning Questions of Our Movement*. Peking: Foreign Language Press.
- Marx, K., Engels, F.** (1978, 1846), *The German Ideology*. Part I. σ. 146–200 στο *The Marx-Engels Reader*, επιμ. R. C. Tucker. New York: W. W. Norton.
- Meacham, S. J.** (2001), «Vygotsky and the Blues: Re-Reading Cultural Connections and Conceptual Development». *Theory Into Practice*, 40:3 (Summer), 190.
- Nash, R.** (2005), «The Cognitive Habitus: Its Place in a Realist Account of Inequality/Difference». *British Journal of Sociology of Education*, 26:5 (November), 599–612.
- Newman, F., Holzman, L.** (1993), *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist, Critical Psychology*. London/New York: Routledge.
- Rosa, A., Montero, I.** (1990), «The Historical Context of Vygotsky's Work: A Sociohistorical Approach». σ. 59–88 στο *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, επιμ. L. C. Moll. Cambridge, England/New York: Cambridge University Press.
- Shandro, A.** (1995), «"Consciousness from Without": Marxism, Lenin and the Proletariat». *Science & Society*, 59:3 (Fall), 268–297.
- Toulmin, S.** (1978), «The Mozart of Psychology». *New York Review of Books*, (September 28).
- Vygotsky, L. S.** (1929), «The Problem of the Cultural Development of the Child». *Journal of Genetic Psychology: Child Behavior, Animal Behavior, and Comparative Psychology*, XXXVI: 1 (September), 415–434.
- Vygotsky, L. S.** (1962), *Thought and Language*. μτφ. E. Hanfmann, G. Vakar. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. S.** (1978), «Interaction between Learning and Development». σ. 79–91 στο *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, επιμ. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.** (1981), «The Genesis of Higher Mental Functions». σ. 144–188 στο *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, επιμ. J. V. Wertsch. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S.** (1986), *Thought and Language*. μτφ. A. Kozulin. 1st ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. S.** (1987), «Thinking and Speech». σ. 37–285 στο *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology*, (including the volume *Thinking and Speech*), επιμ. R. W. Rieber, A. Carton. New York: Plenum Press.
- Wertsch, J. V.** (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.