

Η «δεύτερη ζωή» του Vygotsky.

Σκέψεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του Vygotsky

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο δεν αποσκοπεί να κάνει άλλη μια συνοπτική παρουσίαση της ζωής και της σκέψης του Vygotsky. Υπάρχουν τόσο στην ελληνική (Δαφέρμος, 2002) όσο και στην αγγλική βιβλιογραφία (Veresov, 1999· Wertsch, 1985) έξι σχετικές βιογραφίες, που παρουσιάζουν την εξέλιξη της σκέψης του. Επιδιώκουμε να εστιάσουμε την προσοχή μας σε κάτι άλλο. Μέσα από ποια ευρύτερα σχήματα γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σήμερα τον Vygotsky. Συνήθως, στα φοιτητικά χρόνια έρχεται κανείς σε επαφή με τον σοβιετικό ψυχολόγο στα μαθήματα με αντικείμενο τις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης και ειδικότερα στο κεφάλαιο με τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες, είτε τον συναντούν ως αναγκαία παραπομπή σε άρθρα-βιβλία με θέμα τον Η/Υ, το παιχνίδι, τη σχέση ενηλίκων-μαθητή. Συνήθως το όνομά του συνδέεται με τις έννοιες «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», της «διαμεσολάβησης», των «εργαλείων» (tools and symbols), τη συμβολή της γλώσσας στην ψυχική ανάπτυξη, τις αυθόρμητες και τις επιστημονικές έννοιες, τη διαμάχη του με τον Piaget για τον εγωκεντρικό λόγο. Επίσης, αρκετή συζήτηση γίνεται για τα μαρξιστικά στοιχεία στο έργο του. Συνοψίζοντας, μέσα από τα εγχειρίδια ψυχολογίας, αυτό που μένει είναι άλλος ένας μεγάλος ψυχολόγος στο πάνθεο δίπλα στους Piaget, Bruner, Skinner κτλ. Ίσως αυτό που θα κρατήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι κάποιες έννοιες και λέξεις, όπως ακριβώς από τον Piaget έμειναν τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Όμως, όποιος ασχοληθεί λίγο περισσότερο, πέρα από το να περάσει κάποιο μάθημα ή για να περάσει στο πάλοι ποτέ διδασκαλείο (σχολή μετεκπαίδευσης των δασκάλων που πρόσφατα καταργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας), θα παρατηρήσει ότι το όνομα του Vygotsky συνδέεται με δύο ευρύτερες διαδικασίες-λόγους. Αυτές οι διαδικασίες-λόγοι εξηγούν και τη συχνότητα της εμφάνισης του ονόματός του («Vygotsky Boom») στη βιβλιογραφία.¹ Οι λόγοι αυτοί αποτέλεσαν το όχημα για να γίνει γνωστός πέρα από

* Ο Γεώργιος Πολάκης είναι δάσκαλος, e-mail: gpolak@edc.uoc.gr Ο Γεώργιος Τζωρτζακάκης είναι δάσκαλος και υποψήφιος διδάκτορας του ΤΕΠΑΕΣ, e-mail: Tzortzak2@yahoo.gr

μα κοινότητα μνημένων όμως λειτούργησαν και ως *φίλτρα που καθόρισαν ποια στοιχεία του έργου αναδείχτηκαν*. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις δύο αυτές διαδικασίες και να διατυπώσουμε κάποιες δικές μας σκέψεις για το *τι έχει να πει ο Vygotsky στους εκπαιδευτικούς σήμερα*.

Από το γνωστικισμό στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις της νόησης της μάθησης και της ανάπτυξης

Για μεγάλη χρονική περίοδο μετά τον πόλεμο, στην ψυχολογία τόσο στην μελέτη του παιδιού όσο και των ενηλίκων, κυριάρχησε ο γνωστικισμός. Βασικό χαρακτηριστικό του ήταν η απεικόνιση της νόησης ως μιας γενετικά καθορισμένης διαδικασίας, αποκαθαρωμένη από κοινωνικές επιδράσεις, δίνοντας έμφαση στις λειτουργίες που επιτελούνται μέσα στο «μαύρο κουτί» του εγκεφάλου. Στο πλαίσιο της θεωρίας επεξεργασίας πληροφοριών η νόηση παρομοιάστηκε με τη λειτουργία του Η/Υ (εισαγωγή δεδομένων- ερεθισμάτων από το περιβάλλον, επεξεργασία δεδομένων με συγκεκριμένα σχήματα-προϊόντα). Είναι ενδεικτικό ότι στα παλιότερα χρόνια ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ονομαζόταν ηλεκτρονικός εγκέφαλος. Το περιβάλλον-κοινωνικό πλαίσιο έδινε τα ερεθίσματα, τα οποία δεν προκαλούσαν την άμεση αντίδραση του ατόμου, καθώς αυτή διαμεσολαβούνταν από μια επεξεργασία των ερεθισμάτων από τις αναπαραστάσεις-σχήματα που έφερε το συγκεκριμένο άτομο. Για το γνωστικισμό η μάθηση σηματοδοτεί την αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η συμβολική αναπαράσταση και τις διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών (Μαρβάκης, 2009).

«Η γνωστική προσέγγιση εστιάζει λιγότερο στη συμπεριφορά του ατόμου και περισσότερο στην επίδοση του συστήματος» (Μαρβάκης, 2009, σ. 60). Πώς δηλαδή θα βελτιωθεί το πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων που χρησιμοποιεί ο κάθε ξεχωριστός εγκέφαλος. Στην ουσία η μάθηση είναι μια γνωστική αλλαγή. Αλλαγή στις στρατηγικές επεξεργασίας πληροφορίας, αλλαγές στις στρατηγικές μνήμης (στον τρόπο δηλαδή που οργανώνεται και αναπαρίσταται η γνώση στη μνήμη μακράς διάρκειας), αλλαγές στον τρόπο που οργανώνει τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

Ο μαθητής λοιπόν είναι «ένας φορέας ενός εσωτερικού γνωστικού μηχανισμού ή συστήματος, το οποίο επιτελεί, εφαρμόζει, σωστά ή όχι, μια σειρά από δεδομένες στρατηγικές και αλγόριθμους προκειμένου να αντιμετωπίσει μια σειρά έξωθεν δεδομένα προβλήματα» (Μαρβάκης, 2009, σ. 64). Η καλύτερη απεικόνιση αυτής της προσέγγισης είναι τα γνωστά σε όλους (από τα εισαγωγικά μαθήματα στη ψυχολογία) στάδια ανάπτυξης του Piaget. Κάθε στάδιο συνιστά μια δομή που, ανεξάρτητα από το περιβάλλον, περιέχει ένα φάσμα δυνατοτήτων για

το παιδί, μια σειρά στρατηγικών χειρισμών υλικών και εργαλείων.

Για να συνοψίσει την εκπαιδευτική διάσταση του γνωστικισμού η Sfard (1998) χρησιμοποιεί τη μεταφορά της απόκτησης. Η μάθηση σημαίνει απόκτηση, συσσώρευση (είτε ενεργητική είτε παθητική) κάποιων στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι γνώσεις, έννοιες, ιδέες νοήματα-σχήματα δράσης, αναπαραστάσεις, περιεχόμενα. Ο δάσκαλος υποστηρίζει αυτήν την διαδικασία μέσω διανομής, μετάδοσης, διευκόλυνσης, υποβοήθησης.

Η θεώρηση αυτή έγινε ηγεμονική εκτοπίζοντας το συμπεριφορισμό από την πρωτοκαθεδρία, όχι απλά επειδή ήταν πιο άρτια με επιστημονικά κριτήρια. Οι αλλαγές που συνέβησαν στις κοινωνίες μετά τον πόλεμο αποκτούσαν μια νέα σύλληψη για το πώς ο άνθρωπος μαθαίνει και πώς εξελίσσονται οι δυνατότητές του. *Όσο δηλαδή αυξάνονταν η πολυπλοκότητα των εργασιακών καθηκόντων τόσο γινόταν επιτακτικότερη η ανάγκη να μελετηθούν όχι μόνο οι κινήσεις των εργαζομένων αλλά και η οργάνωση της σκέψης τους (οι ενδότερες νοητικές διαδικασίες).*

Γι αυτό κι ένα από τα πιο μελετημένα θέματα μέσα στο γνωστικό πλαίσιο ήταν η μελέτη του ειδικού, του «expert», και *πώς από τον αρχάριο μεταβαίνουμε στον ειδικό*. Ποια η διαφορά τους, με ποια γνωστικά σχήματα επιτελεί ο ειδικός την εργασία του; Ανάλογη προβληματική έχουμε και στους μαθητές: ποιες είναι οι λάθος παραστάσεις (misconceptions) που έχουν οι μαθητές για διάφορες έννοιες; με ποια διαδικασία μπορούμε να τις μετασχηματίσουμε;

Επίσης ο γνωστικισμός αποτέλεσε το αναγκαίο θεωρητικό –νομοποιητικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους Πρόνοιας εκείνης της περιόδου. Η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, η αύξηση των δαπανών της, η προσδοκία ότι η επένδυση στην εκπαίδευση είναι επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο της κοινωνίας, η εκπαίδευση ως μέσο εξέλιξης της ανάπτυξης της κοινωνίας στηρίχτηκε στην αντίληψη ότι όλα τα παιδιά είχαν εγγενώς τις δυνατότητες, η ανάπτυξη και η εξέλιξη των οποίων θα πραγματοποιούνταν εάν τους παρέχονταν οι κατάλληλες συνθήκες. Κατά το Daniels (1993 p. xx) «Τόσο ο Piaget στην ψυχολογία όσο και ο Chomsky στη γλωσσολογία, θεώρησαν ότι η πηγή των δυνατοτήτων έγκειται στον τρόπο με τον οποίο είναι συγκροτημένος ο νους». Με αυτό τον τρόπο, βιολογικοποιώντας τις δυνατότητες-ικανότητες οι αντιλήψεις του γνωστικισμού απετέλεσαν τη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η έννοια της ικανότητας κατασκευάζει την εικόνα ενός παιδιού αποκαθαρμένου από την κουλτούρα, ενεργητικού, δημιουργικού και ανεξάρτητου από φύλο, φυλή και τάξη.

Όμως το κλίμα της δεκαετίας του '70 άρχισε να αλλάζει τόσο στο επιστημονικό όσο και στο κοινωνικό πεδίο. Αυτή η αποπλαισιωμένη, αποκαθαρμένη από οποιοδήποτε πολιτισμικό στοιχείο αναπαράσταση του μαθητή (ανθρώπου γενι-

κότερα) δέχτηκε συστηματική κριτική τόσο από ανθρωπολόγους όσο και από εκπροσώπους άλλων επιστημονικών περιοχών (π.χ. σπουδές φύλου, μελετητές της τεχνητής νοημοσύνης) που αναδείκνυαν την επίδραση των πολιτισμικών παραγόντων τόσο στη σύγκρουση των ικανοτήτων, θέτοντας και σε αμφισβήτηση την αναλογία της εκπαίδευσης με τον Η/Υ, όσο και στη συνολικότερη εικόνα του ανθρώπου. Είναι ενδεικτικά η άποψη της Goodnow (1993) η οποία περιγράφει την συνειδητοποίηση των ορίων του γνωστικού μοντέλου όταν η ίδια επιχειρήσε να το χρησιμοποιήσει για έρευνα στην νοτιοανατολική Ασία. Εκκινώντας από την αντίληψη ότι η νόηση στηριζόταν σε δομές γενικές (παγκόσμιες) και λογικές και ότι η κουλτούρα ήταν απλά μια ανεξάρτητη μεταβλητή, κατανόησε ότι αυτά τα σχήματα δεν λειτουργούν σε μη δυτικά πλαίσια. Συνειδητοποίησε ότι όλο και περισσότερο οι καθημερινές πρακτικές (π.χ. η αγορά ρυζιού) επηρέαζαν τις ικανότητες και ότι οι πολιτισμικές διαφορές καθόριζαν τι θεωρούνταν ικανότητα- «έξυπνη» συμπεριφορά σε διαφορετικές καταστάσεις.

Ανάλογα φαινόμενα περιγράφει και ο Daniels (1993), όταν οι σχολικές τάξεις στην Αγγλία άρχισαν να γεμίζουν με διαφορετικής εθνότητας μαθητές. Οι διαφορές αυτές έπρεπε να ληφθούν υπ' όψιν για να μπορέσουν να σχεδιαστούν ανάλογα περιβάλλοντα. Χρειαζόταν θεωρίες της παιδικής ανάπτυξης που να τοποθετούν την ανάπτυξη μέσα στις διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής των μαθητών. Το ίδιο έγινε και από τον φεμινισμό που σχετικοποίησε την ερμηνευτική εμβέλεια των υπαρχόντων κατηγοριών, αναδεικνύοντας ότι οι τρόποι σκέψης καθορίζονται και από το φύλο. Ομοίως και οι ειδικοί στην τεχνητή νοημοσύνη άσκησαν κριτική στην εξομοίωση της ανθρώπινης νόησης με τον Η/Υ (Winograd & Flores, 1986).

Συνεπώς, το αίτημα να διευρυνθεί το ερμηνευτικό πλαίσιο, ώστε η νόηση να μην εντοπίζεται μόνο μέσα στον εγκέφαλο αλλά να περιλαμβάνει και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο συγκεκριμένος άνθρωπος, έγινε επιτακτικό. Στην προσπάθεια αυτή για διαμόρφωση του νέου «παραδείγματος» που συνοπτικά θα ονομάσουμε «κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις», έγινε η επανανακάλυψη του Vygotsky στη Δύση και ήταν ακριβώς ανθρωπολόγοι οι πρώτοι που μετέφεραν τον Vygotsky στη Δύση και τη σκυτάλη πήραν ψυχολόγοι όπως ο Bruner που, από πρωτεργάτης της γνωσιακής προσέγγισης, συνειδητοποιώντας τα όρια, αναζήτησε ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα.

Δύο αποσπάσματα που δείχνουν τη συμβολή του Vygotsky στην αλλαγή οπτικής και αντικειμένων στην ψυχολογική έρευνα παρατίθενται παρακάτω: «Η ιδιαίτερη ευφυΐα του Vygotsky ήταν ότι συνέλαβε την σημασία του κοινωνικού, τόσο στα πράγματα όσο και στους ανθρώπους. Ο κόσμος στον οποίο ζούμε είναι ανθρωποποιημένος, γεμάτος από υλικά και συμβολικά αντικείμενα (σύμβολα, συστήματα γνώσεων) τα οποία είναι πολιτισμικά κατασκευασμένα, ιστορικά στην

καταγωγή τους, και κοινωνικά στο περιεχόμενό τους. Επειδή όλες οι ανθρώπινες δράσεις (συμπεριλαμβανομένων και των πράξεων της σκέψης) εμπεριέχουν τη διαμεσολάβηση τέτοιων αντικειμένων είναι στην ουσία τους κοινωνικές. Αυτό είναι το συμπέρασμα, είτε οι δράσεις προέρχονται από απομονωμένους δράντες είτε από συλλογικό, είτε αυτές εκτελούνται ατομικά είτε συλλογικά (Scribner, 1990, 92).

Αυτό που ο γνωστικισμός εξοβέλισε, η έννοια του κοινωνικού, επανέρχεται ως επίκεντρο της νέας προσέγγισης. Ειδικότερα, μελέτη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών στο νέο αυτό πλαίσιο σημαίνει «την μελέτη των κοινωνικών δραστηριοτήτων τις οποίες το άτομο κάνει και συμμετέχει και τη μελέτη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών, οι οποίες αναδύονται στο άτομο όταν συμμετέχει σ' αυτές τις πρακτικές (Minick, 1985 παραπομπή στο Moll, 1990, σ. 286).

Από την αφηρημένη δεξιότητα –γνωστική ικανότητα που τη μετρούσαμε και ήταν αντικείμενο μοντελοποιήσεων, μεταβαίνουμε στην μελέτη των κοινωνικών πρακτικών μέσα από τις οποίες οι ικανότητες παράγονται. Οι επιστημονικές έρευνες του Vygotsky με τις έννοιες της διαμεσολάβησης, της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, τη σχέση μάθηση-ωρίμανση, τον ρόλο της αλληλεπίδρασης (καθετί στην ατομική ανάπτυξη συμβαίνει δύο φορές, μία μεταξύ ατόμων και μία μέσα στο ατομικό) αποτέλεσαν την αφετηρία για το χτίσιμο αυτής της διαφορετικής προσέγγισης. Οι έννοιες αυτές έφεραν το κοινωνικό στην μελέτη του ατομικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι μια από τις πρώτες ολοκληρωμένες βιογραφίες του Vygotsky στη Δύση έχει τίτλο *Η κοινωνική διαμόρφωση του νου* (Wertsch, 1985) ή η συλλογή κειμένων του τιτλοφορούνταν: *Νους στην κοινωνία* (1978).

Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι προσεγγίσεις αυτές, όπως και ο γνωστικισμός, δεν είναι ενιαίο ρεύμα αλλά περισσότερο μια ομάδα προσεγγίσεων που μοιράζονται κοινές παραδοχές για τη σχέση κοινωνίας ατόμου. Ο Van Oers (2004-) μιλάει για «δύο αναγνώσεις» του Vygotsky που βρίσκονται στα θεμέλια αυτών των προσεγγίσεων. Η μία ανάγνωση είναι ανθρωπολογική και δίνει έμφαση στον πολιτισμό, στα συστήματα συμβόλων, στις αλληλεπιδράσεις, στις κοινότητες που συγκροτούνται διαμέσου πολιτισμικών στοιχείων. Στην προσέγγιση αυτή το κοινωνικό γίνεται ορατό ως πολιτισμός, ως αποθήκη διανοητικών εργαλείων, που τα άτομα χρησιμοποιούν για να αναπτυχθούν. Η άλλη ανάγνωση δίνει έμφαση στη δραστηριότητα. Εδώ το κοινωνικό γίνεται κατανοητό ως συστήματα δράσης, πρακτικές. Η ανθρώπινη πράξη ιεραρχείται σε δραστηριότητα (activity), δράση (action), ενέργειες (operations).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο μαθητής παρουσιάζεται ως μικρός επιστημολόγος που κατασκευάζει ατομικά τη γνώση του, αντιμετωπίζεται ως κοινωνική ύπαρξη ο οποίος κατασκευάζει την κατανόηση (κάτι πολύ ευρύτερο από τη γνώση) μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στις καταστάσεις που ζει (Pollard, 1993-charting the agenda).

Αντίστοιχα η μεταφορά που κυριαρχεί στο «παράδειγμα» αυτό για τη μάθηση είναι η συμμετοχή. Μάθηση λοιπόν σημαίνει τη διαδικασία ένταξης-συμμετοχής σε μια κοινότητα πρακτικής. Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της συγκεκριμένης κοινότητας και να δρα με βάση τις νόρμες της. Η μάθηση έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της θέσης του υποκειμένου μέσα στην συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική. Εξαιτίας αυτών το παράδειγμα αυτό βρήκε μεγάλη αναγνώριση στην μελέτη των χώρων εργασίας.

Η γονιμότητα του εν λόγω «παραδείγματος» εκφράστηκε σε ένα μεγάλο φάσμα ερευνών.

- Π.χ. γιατί οι μαθητές από τη Νοτιοανατολική Ασία, έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους αντίστοιχους Αμερικανούς (test PISA); Ποια στοιχεία του πολιτισμού, της κοινότητάς τους, τους επιτρέπουν «καλύτερη» συμμετοχή στον θεσμό του σχολείου με αποτέλεσμα την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις τους;
- Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ο παρουσιαστής πληροφοριών, ο οργανωτής μαθησιακών καθηκόντων ο οποίος εφαρμόζει συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα. Όλο και περισσότερο οι διδακτικές του δεξιότητες θεωρούνται απόρροια της προσωπικής του ιστορίας στο πολιτισμικό περιβάλλον όπου συμμετέχει με τις δικές του επιδιώξεις από το επάγγελμά του.

Όλο και περισσότερο αυτό που θεωρούνταν εφαρμογή γνωστικών σχημάτων, τώρα είναι ζήτημα ταυτότητας- αλληλεπίδρασης και διαπραγματεύσεως. Η έρευνα έχει σκοπό να φέρει στην επιφάνεια αυτούς τους ιστούς νοημάτων από τις οποίες απορρέουν αυτές οι πρακτικές. Το άνοιγμα της οπτικής φαίνεται και από το γεγονός ότι ενώ πριν μια δεξιότητα ήταν αντικείμενο μελέτης καθαυτής (π.χ. η επίδοση του μαθητή), τώρα γίνεται αντικείμενο μελέτης σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Π.χ. η έρευνα του Pollard (1993) σε μαθητές Λυκείου έχει ως κύριο στόχο τη διερεύνηση της ανάπτυξης των στάσεων, πρακτικών και στρατηγικών μιας ομάδας νεαρών μαθητών σε σχέση με τη μάθηση διαμέσου της θεώρησης του σπιτιού, του χώρου παιχνιδιών, της τάξης. Να μελετήσει τον μαθητή με όρους αναδυόμενης ταυτότητας και πώς αυτή επηρεάζεται από τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου (Pollard, 1993).

Όμως εκεί που μπορούμε να δούμε ξεκάθαρα τη διαφορά είναι στην έννοια του γραμματισμού. Χαρτογραφώντας τις 2 προσεγγίσεις (γνωστική - νεοβυγκοτσιανή) η Κωστούλλη αναφέρει τα παρακάτω: «Από τη μια το γνωστικό μοντέλο εκλαμβάνει τη μετάβαση των παιδιών από τον προφορικό στον γραπτό λόγο ως μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη δραστηριοποίηση περισσότερων της μιας γνωστικών λειτουργιών. Σημαντική θέση καταλαμβάνει η με-

ταγλωσσική ενημερότητα που περιλαμβάνει, ως συστατικά της στοιχεία, τη φωνολογική ενημερότητα, τη μορφολογική ενημερότητα και τη γνώση της γραμματικής. Οι ειδικότερες αυτές δραστηριότητες αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές μιας γενικής διαδικασίας που έχει σαν κεντρικό στόχο την κατάκτηση από τα παιδιά της σχέσης ανάμεσα στις μονάδες εκείνες (φωνήματα έναντι γραφημάτων) με τις οποίες επιτυγχάνεται η επικοινωνία στον προφορικό και γραπτό λόγο αντίστοιχα» (Αιδίνης-Κωστούλλη, 2001, σ. 2). Δηλαδή συσχετίζει την παραγωγή γραπτού λόγου με μια αφηρημένη ικανότητα, έξω από κάθε κοινωνική αναφορά, με έντονα βιολογικά χαρακτηριστικά, αναλύονται οι διαστάσεις αυτής της ικανότητας και δημιουργεί καθήκοντα όπου τις εξασκούν

Αντιθέτως, «στη νεώτερη βυγκοτσιανή έρευνα, η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη, όπως επίσης και η μάθηση, θεωρούνται διαδικασίες που οδηγούν προς την οικειοποίηση συγκεκριμένων διαμεσολαβητικών εργαλείων και πρακτικών που συγκροτούν την κοινωνικοπολιτισμική ιστορία μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Οι αρχάριοι μαθαίνουν να παράγουν κείμενα με τρόπους που αντανακλούν και ορίζουν εκ νέου το κειμενικό σύμπαν της κοινότητάς τους. Πρόκειται για μια διαδικασία που περιλαμβάνει τις διαλογικές διαπραγματεύσεις των μελών της κοινότητας με ποικίλες φωνές» (Κωστούλλη, 2009, σ. 13). Εδώ η ικανότητα παραγωγής λόγου αναδύεται μέσα από τη συμμετοχή σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες.

Παρόλη τη διαφορά των δύο προσεγγίσεων όλο και περισσότερο οι δύο προαναφερόμενες προσεγγίσεις θεωρούνται συμπληρωματικές και απαιτείται ο συνδυασμός τους. Η επιδίωξη είναι η σύνθεση, η ενοποίηση των ατομικών και κοινωνικών πτυχών της μάθησης. Το επιχείρημα διαρθρώνεται ως εξής: Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις εστιάζουν στις κοινωνικές πρακτικές και όχι στο τι συμβαίνει μέσα στο κεφάλι εκείνου που μαθαίνει. Αντιθέτως, οι γνωστικές δίνουν έμφαση στις αλλαγές που συμβαίνουν κατά την ανάπτυξη μιας δεξιότητας και όχι στις συνθήκες μέσα στις οποίες επιτελείται αυτή η διαδικασία. Συνεπώς, για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, απαιτείται ο συνδυασμός και των δύο προσεγγίσεων και όχι κυριαρχία της μιας έναντι της άλλης. Σε μια πιο εκλεπτυσμένη εκδοχή αυτού του επιχειρήματος οι δύο προσεγγίσεις θεωρούνται ως εργαλεία, λεξιλόγια, δύο μορφές επιχειρηματολογίας που νομιμοποιούν επιλογές και οι οποίες χρησιμοποιούνται ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας. Τα δύο θεωρητικά πλαίσια δεν αντανακλούν την πραγματικότητα αλλά χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές ως εργαλεία ανάλογα με τις επιδιώξεις ή την οπτική γωνία που ενδιαφέρει. Εάν ενδιαφέρουν οι ατομικές διαφορές π. χ. οι επιδόσεις μέσα σε μια τάξη, τότε επιλέγεται το γνωστικό πλαίσιο, όταν μας ενδιαφέρει ποια οργάνωση της πρακτικής μέσα σε εργασιακούς χώρους δίνει περισσότερες δυνατότητες μάθησης, τότε επιλέγουμε το άλλο. Μάλιστα οι ερευνητές πρέπει

να τεκμηριώσουν γιατί δεν ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη έρευνα το πλαίσιο ή το τι συμβαίνει μέσα στο κάθε κεφάλι.

Κατά τη γνώμη μας, αυτό που αποτελεί το υπόστρωμα αυτών των αναζητήσεων είναι η αλλαγή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες. Από τη μια έχουμε αλλαγή στο περιεχόμενο των δεξιοτήτων (από την αποστήθιση-εξέταση αφηρημένων γνώσεων μεταβαίνουμε σε έναν πολύ πιο ευρύ ορισμό της δεξιότητας). Άρα απαιτείται ένα γνωστικό πλαίσιο έρευνας που να λειτουργεί ως πυξίδα για το πώς θα επιτύχουμε τις επιθυμητές αλλαγές. Ποια οργάνωση της διδακτέας ύλης επιτρέπει την αξιοποίηση των γνώσεων σε διαφορετικές καταστάσεις, πώς αναπτύσσονται οι νέες ικανότητες σε διαφορετικά αντικείμενα, ποιος ο καλύτερος τρόπος χρήσης των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών); Από την άλλη το σχολείο καλείται να αναμετρηθεί με τελείως διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης μαθητές (Αφροαμερικάνοι, Ισπανόφωνοι κ.ά.), άρα χρειαζόμαστε προσεγγίσεις που ν' αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του πολιτισμού και να βλέπουν το σχολείο ως χώρο κοινωνικής πρακτικής που πρέπει να μετασχηματιστεί για ν' ανταποκριθεί σε νέες προσδοκίες.

Διαμόρφωση νέων χώρων εργασίας. Η εργασία ως μάθηση

Όπως και στο γνωστικό «παράδειγμα» η εξάπλωσή του δεν ερμηνεύεται μόνο από την αρτιότητά του, αλλά από τη δυνατότητά του να πλαισιώσει ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες (επέκταση εκπαίδευσης, κοινωνικές πρακτικές κλπ.). Ανάλογα οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις βρήκαν πρόσφορο έδαφος στους χώρους εργασίας και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η μάθηση ως συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές, σε κοινότητα που ασκεί αυτήν την πρακτική, χρησιμοποιήθηκε τόσο για να περιγραφούν φαινόμενα μέσα στους εργασιακούς χώρους που πριν ήταν αθέατα από τη διοίκηση (πώς μεταφέρεται η εμπειρία από τους παλιούς στους νέους, πώς η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι μεταφέρει όχι μόνο γνώση για εργασία αλλά και τρόπους κατανόησης των προβλημάτων και τρόπους επίλυσης), όσο και φαινόμενα που εμφανίστηκαν σε εταιρίες αιχμής (π.χ. πληροφορική) και όχι μόνο (ιαπωνικό μοντέλο λιτής παραγωγής TOYOTA με just in time παραγωγή)· ώστε να αρθρωθούν σε ένα νέο “παράδειγμα” για το πώς θα πρέπει να είναι η οργάνωση της εργασίας, αυτό που από πολλούς αποκαλείται «the new word order» (Gee et all, 1996).

Ο Gee et all (1996) για να περιγράψει τις αλλαγές που έχουν συμβεί στους χώρους εργασίας κάνει διάκριση μεταξύ παλιού και νέου καπιταλισμού. Ο πα-

λιός καπιταλισμός «ενδιαφερόταν για την πιο αποτελεσματική οργάνωση του ατόμου ως άτομο. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες εστιάζουν σε μικρά κομμάτια. Κάθε άτομο, στην αλυσίδα παραγωγής, για παράδειγμα, εκτελούσε το κομμάτι της δουλειάς του ως ένα εύκολα αντικαταστάσιμο γρανάζι της μηχανής, χωρίς να ξέρει ή να χρειάζεται να ξέρει την μεγάλη συνολική εικόνα. Μονάχα οι μάνατζερ μπορούσαν να τοποθετήσουν το μικρό κομμάτι της εργασιακής διαδικασίας ξανά μαζί. Στον παλιό καπιταλισμό, ήταν επικίνδυνο να μεταχειρίζεσαι το άτομο ως κοινωνική ύπαρξη με συλλογικά ενδιαφέροντα, επειδή υπήρχε ο κίνδυνος να ενθαρρυνθεί η οργάνωση, οι συλλογικότητες και τα σωματεία. Το ίδιο επικίνδυνο ήταν ο πολιτισμός, επειδή μπορούσε να έρθει σε σύγκρουση με τη μοντέρνα ορθολογικότητα των επιχειρήσεων. Στον παλιό καπιταλισμό, η εργασία είχε όσο το δυνατόν λιγότερο κοινωνικό, ιστορικό, και πολιτικό πλαίσιο, όπως ακριβώς και η γνώση και το νόημα στην παραδοσιακή ψυχολογία».

Αυτή η οργάνωση της εργασίας, που αντιστοιχούσε σε μια ολόκληρη εποχή, ονομάστηκε φορντικό μοντέλο και επέτρεπε την μαζική παραγωγή τυποποιημένων προϊόντων, με τη μαζική χρήση ανειδίκευτης εργασίας σε μεγάλο εργοστάσιο με αυστηρή ιεραρχία. Όμως στην περίοδο που τώρα ζούμε κατά τον Gee λαμβάνει χώρα η διαμόρφωση ενός νέου καθεστώτος στην οργάνωση της παραγωγής και αποκαλείται νέος ή γρήγορος καπιταλισμός. Οι επιχειρήσεις που πρέπει να είναι μικρότερες και ευέλικτες χρειάζεται να παράγουν διαφοροποιημένα προϊόντα και υπηρεσίες, ώστε να ταιριάζουν με συγκεκριμένες ανάγκες των καταναλωτών, πρέπει να προσαρμόζονται διαρκώς σ' ένα ρευστό περιβάλλον που τίποτα δεν είναι σίγουρο (είμαστε δύο χρόνια πριν τη χρεοκοπία, φράση του ιδρυτή της Microsoft, για το ότι η θέση στην αγορά δεν είναι δεδομένη).

Η ανταπόκριση στις νέες και διαρκώς διαφοροποιημένες απαιτήσεις, η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης τεχνολογικής αιχμής, ο συντονισμός διαφορετικών ειδικοτήτων για την παραγωγή ενός προϊόντος, η ανάγκη να επιλυθούν προβλήματα που εμφανίζονται εκείνη τη στιγμή δεν μπορεί να γίνει με την οργάνωση εργασίας που είχαμε στον παλιό καπιταλισμό.

Στον νέο καπιταλισμό, αυτό που έχει σημασία είναι η γνώση που αποκτούν οι εργαζόμενοι όταν αντιμετωπίζουν νέα προβλήματα ή δίνουν νέες λύσεις σε παλιά και όχι οι γνώσεις που προέρχονται από τη θεωρία ή από παλιότερες πρακτικές, γιατί και οι δύο τελευταίες μέσα στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα απαξιώνονται ('παλιώνουν' γρήγορα) ταχύτατα.

Μέσα σ' αυτή τη διαρκή κίνηση, την ανακάλυψη νέων πραγμάτων, την εφαρμογή καινοτόμας τεχνολογίας στην απάντηση προβλημάτων, πώς μπορεί κάτι να παραμείνει δεδομένο ή να λειτουργήσει βασιζόμενο σε δεδομένα; Η μάθηση, η εκπαίδευση του νέου εργαζόμενου δεν μπορεί να περιορίζεται στη συσσώρευση και στην ανάπτυξη σταθερών δεξιοτήτων. Ο εργαζόμενος δεν γίνεται αντι-

ληπτός ως κάτοχος συγκεκριμένων δεξιοτήτων προσδιοριζόμενων από τη φύση της εργασίας (αυτό που παλιότερα αποκαλούσαν, μάστορα), αλλά ως portfolio δεξιοτήτων και εμπειριών. Ο Sennet (2007) παρουσιάζει τον εργαζόμενο σαν mp3 player, ο οποίος, από μια μεγάλη βάση τραγουδιών (εργασιακών δεξιοτήτων) κάθε φορά ανακαλεί τα συγκεκριμένα τραγούδια, ανάλογα τον ακροατή που το χρησιμοποιεί (τη φύση του project στο οποίο απασχολείται). Οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εργαζόμενος για να ανταποκριθεί σ' αυτό το ρευστό εργασιακό πεδίο, δεν σχετίζονται τόσο με περιεχόμενα, ικανότητες που αφορούν την επιτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου, αλλά αφορούν κυρίως γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας – μια καταγραφή τέτοιων δεξιοτήτων παρατίθεται παρακάτω (Μαρβάκης, 2009):

- Να είναι ομαδικοί παίκτες.
- Να μοιράζονται τη γνώση.
- Να είναι ευέλικτοι προσαρμοστικοί και ικανοί.
- Να παραμένουν ικανοί (να εξελίσσονται διαρκώς).
- Να παρακινούνται από την ομαδική επιτυχία. Αλλά και να είναι πάντα διαθέσιμοι να αλλάζουν ομάδα ή συνεργασία, σε περίπτωση που η αγορά καταρρέει ή προκύπτει μια καλύτερη προσφορά.

Η διαμόρφωση αυτού του εργαζόμενου δεν μπορεί να γίνει με θεωρίες που εστιάζουν στην εκμάθηση ενός δεδομένου σώματος γνώσεων, δεξιοτήτων, εννοιών. Τώρα χρειάζεται μια θεωρία της μάθησης που να ενώνει την πρακτική μέσα από την οποία αναδύονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι τρόποι θεώρησης και επίλυσης των ζητημάτων και του συνόλου της προσωπικότητας του εργαζόμενου. Η μάθηση ως συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές, η μάθηση ως αλλαγή της θέσης του εργαζόμενου μέσα σ' αυτήν την πρακτική, πρόσφερε αυτήν ακριβώς τη γλώσσα (ή, για να το πούμε ακριβέστερα, οι μάνατζερ αναζήτησαν σ' αυτήν τη γλώσσα, το εργαλείο, για να ενσωματώσουν τη δημιουργικότητα των εργαζομένων μέσα στην επιχείρηση. Επανασχεδίασαν τους χώρους εργασίας, άφησαν μεγαλύτερο πλαίσιο αυτονομίας στους εργαζόμενους, κράτησαν για τους εαυτούς τους τις αποφάσεις για τους στόχους, άφησαν τρόπο με τον οποίο θα φτάσουμε τους εργαζόμενους στους στόχους. Όλο και περισσότερο στη βιβλιογραφία του management οι χώροι εργασίας περιγράφονται ως ομάδες, κοινότητες, η εργασία ως μάθηση-εξέλιξη-ανάπτυξη του εργαζόμενου.

Η γλώσσα αυτή που ξεκίνησε από τα τμήματα διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων σε εταιρείες τεχνολογιών αιχμής, άρχισε σταδιακά να αποικίζει όλους τους οργανισμούς. Όλο και περισσότερο ο δημόσιος λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής, μιλάει για κοινωνία της γνώσης-μάθησης. Το σχολείο αποκαλείται οργα-

νισμός μάθησης. Αναζητούνται τρόποι για να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση. Όλο και περισσότερο ο εκπαιδευτικός δεν περιγράφεται από συγκεκριμένες ενέργειες πρακτικής, διδακτικής των συγκεκριμένων μαθημάτων, αλλά με γενικούς όρους (καινοτόμος, ενεργητικός, κ.ά.). Το κοινό τους στοιχείο είναι ότι η γνώση, ανεξαρτήτως συγκεκριμένης περιοχής, χρησιμοποιείται για να απυχθούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, αυτενέργεια-ανακάλυψη-συνεργασία (Βοσνιάδου, 2001), ανάπτυξη αυτορρύθμισης-ανάπτυξη των ικανοτήτων για αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης για κατανόηση).

Η εργασία των μαθητών περιγράφεται ως project (σε αναλογία με τη γλώσσα των επιχειρήσεων) εύρεση ενός θέματος (ανεξαρτήτως περιοχής-θεματικής) διαστάσεις του προς διερεύνηση, χωρισμός ομάδων, πως θα διαπραγματευτούν, επεξεργασία υλικού, παρουσίαση αποτελεσμάτων.

Συνοψίζοντας, η «δεύτερη ζωή» που γνωρίζουν τόσο οι έννοιες του Vygotsky όσο και το όνομά του σε παραπομπές σχετίζονται με κοινωνικές διεργασίες που μπήκαν σε κίνηση μετά τη δεκαετία του '60. Ο Vygotsky μετατρέπεται σ' ένα σημαντικό προπάτορα των σύγχρονων θεωριών (μαζί με τους Mead, Dewey) ως ένα ακόμα κάρδο στον διάδρομο με τους λαμπρούς προγόνους. Η εργαλειική ανάγνωση του Vygotsky που αποπώχευσε τις αρχικές του στοχεύσεις, αποδεικνύει ότι η «κοιλιά του συστήματος» μπορεί να χωνέψει ανθρώπους που επιδιώκουν να χτίσουν το Κεφάλαιο της ψυχολογίας, οι οποίοι στην εποχή τους στρατεύτηκαν στην υπόθεση της επανάστασης, και προσπάθησαν να φτιάξουν τη μουσική της.

Ο «δικός μας» Vygotsky

Ήδη διαπιστώσαμε ότι ο Vygotsky χρησιμοποιήθηκε για ν' ανανεώσει τον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Vygotsky αποκόπηκαν από το ευρύτερο πρόγραμμα έρευνας και υποβοήθησαν τη στροφή τού επίσημου εκπαιδευτικού λόγου από το σχολείο των επιδόσεων και αποτελεσμάτων στο σχολείο των «project», της «ανακάλυψης», της «κατανόησης». Οι ιδέες του Vygotsky χρησιμοποιήθηκαν, υπό το πρίσμα του κονστρουκτιβισμού, για την αναζήτηση εξόδου από το παλιό φορμαλιστικό σχολείο της μετάδοσης γνώσης μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων μάθησης που θα αναπτύσσουν την ενεργητικότητα και δημιουργικότητα του μαθητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της σύνθεσης είναι ο τρόπος που παρουσιάζεται η θεωρία του στο επιμορφωτικό υλικό για την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) (ΕΑ ΙΤΥ, 2008).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο έχει νόημα να μιλάμε για τον «δικό μας Vygotsky».

Μπορούμε να επαυνοικειοποιηθούμε το έργο του Vygotsky; Μπορεί σήμερα ο Vygotsky να φανεί χρήσιμος στον εκπαιδευτικό αποτελώντας αφετηρία για κριτική του υπαρκτού σχολείου; Κατά τη γνώμη μας, αυτό είναι δυνατό να επαυευχθεί. Όμως, θεωρούμε αναγκαίο να διατυπώσουμε τρεις επασημάνσεις:

A) Κατά την άποψη μας, όποιος αναζητά έτοιμες συνταγές ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πρακτικής στο έργο του Vygotsky ψάχνει λάθος πράγμα σε λάθος τόπο και με λάθος τρόπο (Vygotsky et al, 1987), παραφράζοντας τη φράση του ίδιου του Vygotsky που αναφέρεται σε όσους ψάχνουν μια μαρξιστική ψυχολογία στο έργο του Μαξ. Το έργο του Vygotsky εστιάζει στο πώς η κοινωνία επιδρά στην ανάπτυξη των ανώτερων κοινωνικών λειτουργιών. Είναι ορθότερο να αναζητήσουμε το αφετηριακό σημείο και την πορεία έρευνας του Vygotsky, παρά κάποιες έτοιμες συνταγές δράσης.

B) Η επιστροφή του Vygotsky δεν έχει το νόημα της επιστροφής σε αμόλυντες επαναστατικές πηγές αναζήτησης μιας επαναστατικής ουσίας που στο πέρασμα του χρόνου ξεχάστηκε ή αλλοτριώθηκε. Η «επιστροφή στον Vygotsky» έχει νόημα ως συνέχιση του δικού του προγράμματος έρευνας.

Ίσως σε κάποιους, στην εποχή του μνημονίου που γκρεμίζονται κατακτήσεις χρόνων και αναδιοργανώνεται βίαια προς το χειρότερο ο τρόπος ζωής και εργασίας μεγάλων στρωμάτων του πληθυσμού, να φαίνεται πολυτέλεια η ενασχόληση με ζητήματα θεωριών μάθησης. Όμως όταν η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναγάγει το ζήτημα της μάθησης σε κεντρικό στοιχείο του λόγου της («Λευκή Βίβλος» – «κοινωνία της μάθησης») και όταν ο Vygotsky ασχολήθηκε μ' αυτά τα ζητήματα στην αναζήτηση του δρόμου της αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης στα χρόνια της Σοβιετικής Ένωσης, αναδεικνύει ότι η μάθηση αποτελεί στρατηγικό σημείο σύγκρουσης.

Γ) η κριτική στο υπαρκτό σχολείο δεν ανάγεται απλώς και μόνο στην αποκάλυψη των σχεδίων των κυρίαρχων κύκλων, αλλά κατανοώντας τις διαδικασίες που συμβαίνουν εντός του σχολείου να χαρτογραφήσει μια διαφορετική προοπτική του, αναδεικνύοντας τις υπάρχουσες αντιφάσεις και τις εγγενείς δυνατότητες.

Σύγχρονη εκδοχή της κρίσης της ψυχολογίας

Ο επίσημος λόγος, είτε στο ΔΕΠΠΣ-2003 είτε στο «Ανοικτό σχολείο» (Δαμανάκη, κ.ά, 2006) που προβάλλεται στους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει δύο βασικά στοιχεία: Από τη μία αυτός ο λόγος εστιάζει στα μετρήσιμα αποτελέσματα, στις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν, στον ρόλο της ηγεσίας, στη σημασία της τεχνολογίας. Ο ενεργητικός ρόλος δίνεται στο πλαίσιο (νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες θεωρίες μάθησης, νέα τεχνολογικά μέσα που πρέπει να αξι-

οποιοθούν, νέο θεσμικό πλαίσιο-αποκέντρωση-ηγετικός ρόλος διευθυντή) στο οποίο πρέπει να προσαρμοστεί ο εκπαιδευτικός είτε διά της επιμόρφωσης, είτε διά της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως το παθητικό στοιχείο που απλά προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του πλαισίου. Η τάξη, υπό το πρίσμα αυτού του λόγου, λειτουργεί ως γυμναστήριο δεξιοτήτων και η έμφαση δίνεται στην επίτευξη των στόχων και των αποτελεσμάτων.

Από την άλλη, αυτός ο λόγος που εστιάζει στην αριστεία, καινοτομία, ευφυΐα, δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού, δίνει έμφαση σ' εκείνα τα στοιχεία της εργασίας του που δεν είναι προκαθορισμένα και απλή εφαρμογή κανόνων αλλά είναι πρωτότυπη απάντηση στις συγκεκριμένες συνθήκες. Η μάθηση εδώ αντιμετωπίζεται ως μια γενική ικανότητα αλλαγής αυτορρύθμισης και αυτοανάπτυξης. Η διδασκαλία επιδιώκει την κατανόηση και όχι την απομνημόνευση και η τάξη λειτουργεί ως μια καθοδηγούμενη ερευνητική ομάδα. Το ενεργητικό στοιχείο σ' αυτόν τον λόγο είναι ο εκπαιδευτικός και το πλαίσιο είναι η πρώτη ύλη για να διαμορφώσει μαθησιακά περιβάλλοντα, ή η σκηνή που θα επιτελέσει τη δική του παράσταση. Έτσι, *στον επίσημο λόγο εκφράζεται ο δυϊσμός αντικειμενισμού και υποκειμενισμού, στον οποίο ασκούσε κριτική ο Vygotsky στο έργο του «Το Ιστορικό νόημα της κρίσης της Ψυχολογίας».*

Εκείνο όμως που είναι ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι ότι ο λόγος (είτε πολιτικός είτε συνδικαλιστικός) που προσπαθεί να έρθει σε αντιπαράθεση με τον επίσημο, που περιγράψαμε προηγουμένως, παρουσιάζει τον ίδιο διχασμό. Κατά την άποψή μας, ένας ιδιότυπος δυϊσμός παρατηρείται και στον λόγο της Αριστεράς. Βλέπουμε για παράδειγμα τον λόγο της Αριστεράς που αναφέρεται στις αλλαγές που φέρνει ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση να διαμορφώνει δύο ξεχωριστά πλαίσια. Από τη μια η παρουσίαση των αλλαγών ως ξεδίπλωμα της λογικής του κεφαλαίου που επιφέρει δεινά στους εργαζόμενους. Το κεφάλαιο ως οδοστρωτήρας, ως εξωτερική δύναμη μεταμορφώνει το τοπίο της εκπαίδευσης αναγκάζοντας τους ανθρώπους σε δυσβάστακτες προσαρμογές. Από την άλλη, ταυτόχρονα με την απαρίθμηση-περιγραφή των δεινών, αναπτύσσεται ένας λόγος για το υποκείμενο (συλλογικό ή ατομικό που αντιστέκεται και το οποίο μπορεί να ανατρέψει τα σχέδια αυτά και να διαμορφώσει μια νέα εναλλακτική κατάσταση). Τι μένει εκτός σε αυτούς τους λόγους; Πώς το κεφάλαιο οργανώνει τις κοινωνικές συμμαχίες στον χώρο της εκπαίδευσης; Πώς δρα, όχι ως εξωτερική δύναμη, αλλά διαμέσου των καθημερινών δράσεων και επιδιώξεων αυτών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση; Ποιες αντιφάσεις συναντά η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης από το νεοφιλελευθερισμό; Ποιες μορφές παίρνει η αντίσταση σε αυτόν; Πώς προσλαμβάνουν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι τις αλλαγές αυτές; Σίγουρα το σχήμα υποταγμένη-παθητική πλειοψηφία σε αντιδιαστολή με εξεγερμένη πρωτοπορία δεν επιτρέπει να τις δούμε.

Στον συνδικαλιστικό λόγο παρατηρείται ανάλογος διχασμός. Από τη μια, εστιάζει στις υποδομές (αριθμός μαθητών ανά τμήμα, αριθμός διορισμών, χρηματοδότηση σχολείων κλπ.) ως καθοριστικούς παράγοντες της δράσης του εκπαιδευτικού. Από την άλλη, παράγει μια εξιδανικευμένη εικόνα εκπαιδευτικού ως λειτουργού, ως «δεύτερου πατέρα», ως «διαφωτιστή του λαού», που προσφέρει από το υστέρημα της ψυχής του. Ίδια φαινόμενα συναντάμε και στον λόγο που εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί για διάφορα θέματα. Ενδεικτικές είναι, για παράδειγμα, οι εξηγήσεις που δίνονται για τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στο σχολείο. Είτε τις ανάγουν στο περιοριστικό, μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας του παιδιού, είτε τις ανάγουν σε εσωτερικούς παράγοντες εντός του παιδιού (δεν έχει ωριμάσει ακόμα, δεν έχει κλίση σε αυτό το αντικείμενο). Ακόμα και η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολώνεται ανάμεσα σε δυο ερμηνευτικά πλαίσια: σ' αυτό που θεωρεί ότι το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού καθορίζει την επίδοσή του και, από την άλλη, σ' αυτό που θεωρεί ότι η δράση που απορρέει από τη συγκρότηση και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού καθορίζει και τις επιδόσεις του μαθητή.

Βλέπουμε δηλαδή ότι η ενιαία πραγματικότητα παρουσιάζεται διασπασμένη είτε ως ένα σύνολο διαδικασιών χωρίς υποκείμενα (οι άνθρωποι μαριονέτες δομών) είτε ως αλληλεπίδραση υποκειμένων που διαμορφώνουν τους αντικειμενικούς όρους και το πλαίσιο. *Είτε παρουσιάζεται ως σιδερένιο κλουβί που οι άνθρωποι πρέπει να προσαρμοστούν είτε η πραγματικότητα εμφανίζεται ως προϊόν των δημιουργικών δυνατοτήτων των ανθρώπων και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων.*

Δεν είναι τυχαίο που ο Vygotsky προσπάθησε να αναμετρηθεί με τη μορφή που έπαιρνε αυτή η αντίθεση ανάμεσα σε εξωτερικό-εσωτερικό, κοινωνικό-ατομικό στο πεδίο της ψυχολογίας. Η οικοδόμηση μιας διαφορετικής κοινωνίας απαιτούσε μια διαφορετική αντίληψη για τον άνθρωπο και τις αλληλεπιδράσεις κοινωνικού-ατομικού. Είναι σ' αυτό ακριβώς το σημείο που βλέπει την αναγκαιότητα του μαρξισμού. Ο Vygotsky αναζήτησε στο έργο του Μαρξ τις μεθοδολογικές αρχές για τη δημιουργία μιας υλιστικής ψυχολογίας και όχι έτοιμα δόγματα. Θεώρησε ότι η ψυχολογία χρειάζεται, για να υπερβεί την κρίση της, τη δημιουργία μιας θεωρίας μεσαίου επιπέδου και όχι απλά την άμεση, μηχανική εφαρμογή των κατηγοριών του διαλεκτικού υλισμού στο χώρο της Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Vygotsky, για να δημιουργηθεί αυτό έπρεπε να ανακαλυφθεί η ουσία μιας ομάδας φαινομένων, οι νόμοι της αλλαγής τους, τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά τους και οι αιτιώδεις σχέσεις τους. Ο Vygotsky ανάδειξε ότι έπρεπε να δημιουργηθούν κατηγορίες και έννοιες που να ταιριάζουν στα φαινόμενα αυτά, εν συντομία η ψυχολογία να δημιουργήσει το δικό της «Κεφάλαιο». Το εγχείρημα αυτό ήταν σε αντίθεση με την πλειοψηφία των «μαρξιστών»

ψυχολόγων της εποχής του που, με σχολαστικό τρόπο, χρησιμοποιούσαν τις κατηγορίες της διαλεκτικής για να ομαδοποιήσουν τελείως ετερόκλητα φαινόμενα. Η επιδίωξη ο μαρξισμός να είναι μια τρόπον τινά μεταθεωρία, ένας χώρος στοχασμού πάνω σε έννοιες και μεθόδους, και όχι ένα παγιωμένο σώμα με έτοιμες αλήθειες, παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, ζητούμενο.

Η θέση ότι καθετί στην ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δυο φορές, πρώτα στο κοινωνικό πεδίο και ακολούθως στο ατομικό, η έννοια της διαμεσολάβησης η έννοια των εργαλείων και των συμβόλων, η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, ήταν τα μέσα που χρησιμοποίησε ο Vygotsky για να οικοδομήσει μια διαφορετική διαπραγμάτευση των ψυχολογικών ζητημάτων. Επιχείρησε να κάνει ορατούς τους δρόμους κοινωνικής διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας και ταυτόχρονα να δείξει πώς το υποκείμενο διαμόρφωνε ενεργητικά τους όρους της ζωής του.

Δυστυχώς, η προσπάθεια μας επιστημονικής γνώσης των ζητημάτων της εκπαίδευσης-ανάπτυξης του παιδιού, από μαρξιστική αφετηρία, που ξεκίνησε ο Vygotsky, στη σημερινή εποχή παραμένει συνήθως στα αζήτητα. Το πεδίο ήρθε να καλύψει ένας πολιτικός λόγος που προσπαθεί να καταγγείλει το ξεδίπλωμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, συγκροτώντας κινήματα αντίστασης, αδυνατώντας όμως να περιγράψει τη μορφή του σχολείου που επιδιώκει να δημιουργήσει.

Η μετατροπή της μάθησης από μια ψυχολογική σε μια κοινωνικοπολιτική έννοια

Η έννοια της μάθησης, όπως εξηγήσαμε και προηγουμένως, αποτελεί κομβικό σημείο σε όλες τις ψυχολογικές-εκπαιδευτικές θεωρίες. Εκτός όμως από την ψυχολογία η έννοια της μάθησης τα τελευταία χρόνια κάνει λαμπρή καριέρα στα κείμενα εκπαιδευτικής (και όχι μόνο) πολιτικής. Οι φράσεις «κοινωνία της μάθησης», «δια βίου μάθησης», «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» αποτελούν στοιχεία του δημόσιου λόγου για το σχολείο τόσο σε εθνικό όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Ο Biesta (2004) πολύ εύστοχα επισημαίνει σ' ένα κείμενο με τίτλο «εναντίον της μάθησης» ότι η στροφή του επίσημου λόγου στην έννοια της μάθησης αποτελεί συμπύκνωση τριών διαδικασιών:

A) Της ανάδειξης από τις ψυχολογικές θεωρίες του εκπαιδευόμενου ως ενεργού κατασκευαστή της γνώσης.

B) Της επιρροής του μεταμοντέρνου στη διάλυση των παλιών βεβαιοτήτων για την ύπαρξη αδιαμφισβήτητης αντικειμενικής αλήθειας, που μπορεί να ενσωματωθεί σε αναλυτικά προγράμματα. Σχετικοποίηση των ορίων και των δυνα-

τοτήτων σε ότι μέχρι τότε ονομαζόταν επιστημονική γνώση. Ταυτόχρονα, με την ανάδυση ενός ατομισμού που θεωρεί ότι το κάθε ξεχωριστό άτομο μπορεί να χαράξει το δικό του μέλλον, χαράζοντας τη δική του τροχιά μέσα στην κοινωνία (ανεξάρτητα από δομές, συλλογικότητες), χρησιμοποιώντας τη μάθηση και τις πληροφορίες ως εργαλεία.

Γ) Της διάλυσης του «Κράτους Πρόνοιας» και της αλλαγής της σχέσης κράτους-πολίτη. Επέρχεται απαλλαγή του κράτους από την υποχρέωση απέναντι στους πολίτες, εξατομίκευση της ευθύνης για μόρφωση, ενέργεια, ασφάλιση, περίθαλψη και μεταφορά της στον ίδιο τον εργαζόμενο.

Η νέα αυτή γλώσσα για τη μάθηση χρησιμοποιείται από τον νεοφιλελευθερισμό για να νομιμοποιήσει τις αλλαγές στην εκπαίδευση και να την μετατρέψει σε ινστιτούτο κατάρτισης (να είναι ευέλικτη και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πελάτη-μαθητή), αλλά ταυτόχρονα για να παράγει εκείνον τον ανθρωπολογικό τύπο που θα θεωρεί το ανταγωνιστικό αυτό πεδίο φυσιολογικό και τη δική του ζωή ως κούρσα απόκτησης πιστοποιημένων δεξιοτήτων, φτιάχνοντας καλύτερο φάκελο προσόντων από τους ανταγωνιστές του.

Αυτή η θεώρηση της μάθησης παρουσιάζεται στη Λευκή Βίβλο (1995). Η κοινωνία που διαμορφώνεται είναι η «κοινωνία της μάθησης». Ο εργαζόμενος θα πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (δεξιότητες-κλειδιά, να αλλάζει δουλειά αρκετές φορές στη ζωή του, να είναι ευέλικτος, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να επιδιώκει μόνος του την αναβάθμιση των ικανοτήτων του). Η δημιουργία αυτού του εργαζόμενου απαιτεί αυτές τις αλλαγές στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Απέναντι σ' αυτό το συνεκτικό ιδεολογικό οικοδόμημα που συνδέει την εργασία με την εκπαίδευση και τη μάθηση, η Αριστερά, πέρα από την καταγγελία και την υπεράσπιση του παλιού «κράτους πρόνοιας», αδυνατεί να περιγράψει ένα διαφορετικό μέλλον, μια διαφορετική λειτουργία της εκπαίδευσης στην παραγωγή ενός διαφορετικού τύπου εργαζόμενου-πολίτη.

Απέναντι στον νεοφιλελεύθερο λόγο της ιδιωτικοποίησης, αξιολόγησης, αποκέντρωσης, των κουπονιών, η Αριστερά μοιάζει να δίνει μάχες οπισθοφυλακών, υπεράσπισης τομέων του παλιού δημόσιου σχολείου, φεύγοντας ταυτόχρονα σ' έναν ρητορικό ρομαντικό αντικαπιταλισμό για το σχολείο, που θα μορφώνει, θα χτίζει ολόπλευρα αναπτυγμένους ανθρώπους, το σχολείο της χαράς και της δημιουργίας και όχι το γκρίζο των συγχωνεύσεων, των περικοπών και της εντατικοποίησης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτά μεγάλη σημασία η αποτίμηση της βυγκοτσιανής θεωρίας της μάθησης αλλά και της συνεισφοράς των διαδόχων του μέσα στη Σοβιετική Ένωση (Ilienkov, 1974, 1976· Davydov & Radzikhovskii, 1985). Η μάθηση ως απόκτηση κοινωνικά-ιστορικά διαμορφωμένων τρόπων σκέψης δράσης και ύπαρξης, διαμέσου συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές, αποτελεί

γόνιμη αφετηρία για να ξανασχεδιάσουμε μια διαφορετική λειτουργία της εκπαίδευσης, κάνοντας κεντρικά τα ερωτήματα “ποιος μαθαίνει”, “πού μαθαίνει”, “τι μαθαίνει”, “ποιος και για ποιο σκοπό καθόρισε το τι μαθαίνεται”.

Ένα άλλο σημείο της θεωρίας του Vygotsky που έχει τύχει μεγάλης αποδοχής είναι η συνένωση των κοινωνικών και ατομικών πτυχών της μάθησης. Όμως ο τρόπος που ορίζεται το κοινωνικό απονευρώνει την προσέγγιση του Vygotsky από κάθε ριζοσπαστικό περιεχόμενο. Η κοινωνία ως σύνολο κοινωνικών σχέσεων που καθορίζουν και καθορίζονται από τα άτομα γίνεται «αόρατη». Στη θέση της κοινωνίας έχουμε είτε ένα πολύ στενό ορισμό είτε ένα πολύ αφηρημένο. Στην πρώτη περίπτωση το κοινωνικό περιορίζεται στα πλαίσια εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η μάθηση.

Στην ουσία, η κοινωνία διασπάται σε πολλά μικροπεριβάλλοντα, όπως αυτό της τάξης, του χώρου εργασίας, της ομάδας παιχνιδιού, της κοινότητας συνομηλίκων.

Στη δεύτερη περίπτωση, η κοινωνία προσεγγίζεται ως κάτι πολύ μακρινό και αφηρημένο. Η έννοια του «κοινωνικού» χάνει οποιαδήποτε υλική υπόσταση (θεσμοί, άνιση κατανομή πολιτικής ισχύος και οικονομικής δύναμης, κοινωνικές πρακτικές) και απορροφάται εξ ολοκλήρου από την έννοια της κουλτούρας. Η κοινωνία παρουσιάζεται ως αποθήκη πολιτισμικών εργαλείων που παρήγαγε ο άνθρωπος στην ιστορία του και τα οποία πρέπει να αφομοιώσει το ξεχωριστό άτομο για να οικοδομήσει τις δικές του ερμηνείες-αντιλήψεις. Είτε η κοινωνία θεωρείται πεδίο δράσης ανεξέλεγκτων δυνάμεων όπως οι αγορές, η τεχνολογία, η μετανάστευση, που θέτουν προκλήσεις στα μικροπεριβάλλοντα που προαναφέραμε. Διαμορφώνεται λοιπόν ένα μοντέλο κοινωνικής εξέλιξης και αλλαγής, στο οποίο αφηρημένες δυνάμεις (παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία) αναγκάζουν τους οργανισμούς (σχολεία, δημόσιες υπηρεσίες, εργασιακούς χώρους) “να ανταποκριθούν” σε νέες μορφές λειτουργίας διαμέσου της αλλαγής των αντιλήψεων και συμπεριφορών των ανθρώπων (μέσω μάθησης).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι έννοιες της πολιτισμικής ιστορικής ψυχολογίας του Vygotsky ενσωματώνονται (από τον ακαδημαϊκό ψυχολογικό λόγο) σε μια συγκεκριμένη αντίληψη για την επιστήμη ως κοινωνική μηχανική και τεχνολογία πειθάρχησης ατόμων. Έχουμε μια πολύ προχωρημένη τεχνολογία, αντικείμενο της οποίας δεν είναι το απομονωμένο άτομο αλλά ολόκληρο το «οικοσύστημα» εντός του οποίου δρα. Χώροι εργασίας, σχολικές τάξεις, μαθησιακά περιβάλλοντα, επανασχεδιάζονται, ώστε να προκαλούν τις επιδιωκόμενες μορφές δράσης (αυτενεργός μαθητής, ευέλικτος εργαζόμενος).

Σε αντιδιαστολή με αυτές τις κομφορμιστικές ερμηνείες της πολιτισμικής-ιστορικής Ψυχολογίας, εμείς θεωρούμε ότι ο Vygotsky αποτέλεσε έναν ανεπτυγμένο τύπο προσωπικότητας που δημιούργησαν οι πρώιμες σοσιαλιστικές επα-

ναστάσεις του 20ού αιώνα. Ο Vygotsky θεωρούσε την επανάσταση ως άνοιγμα δυνατοτήτων, ως αφετηρία για τον συλλογικό μετασχηματισμό της κοινωνίας και όχι ως εφαρμογή έτοιμων κανόνων και οδηγιών. Ανέδειξε το ζήτημα ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός δεν απαιτεί μόνο τη συγκρότηση ριζοσπαστικών πολιτικών κινήματων, αλλά απαιτεί και τη βαθύτερη επιστημονική κατανόηση των διαδικασιών που επιδιώκει ν' αλλάξει. Οποιοδήποτε σύγχρονο εγχείρημα για την οικοδόμηση ενός διαφορετικού σχολείου θα περάσει από τα ερωτήματα που ο ίδιος επιχείρησε να απαντήσει και από την κριτική επανεκτίμηση της δικής του θεωρητικής παραγωγής.

Υστερόγραφο

Το παρόν άρθρο οφείλει πολλά στον Μαρβάκη (1999) τόσο στη δομή όσο και στη μορφή επιχειρηματολογίας.

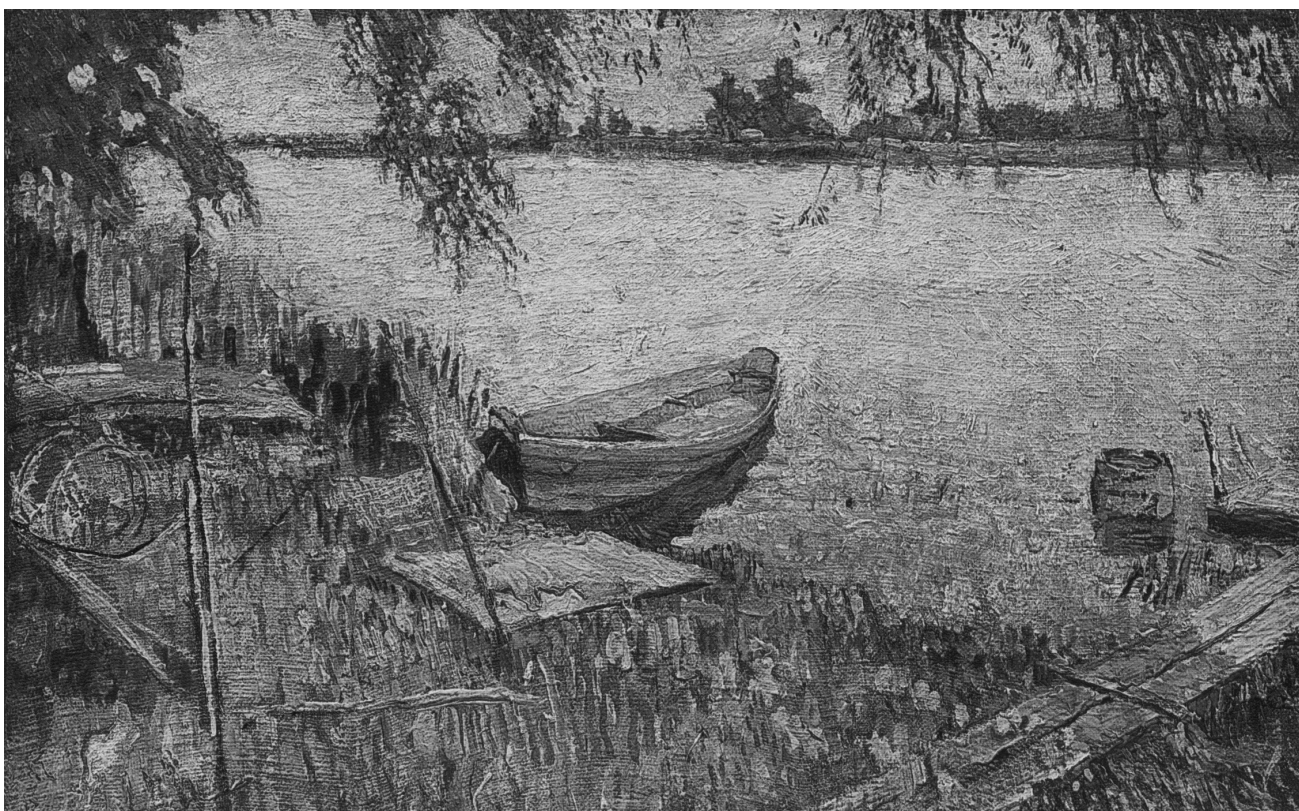
Σημείωση

Πιο αναλυτικά, θεωρούμε ότι υπάρχουν δύο κομβικές στιγμές στην επανανακάλυψη του Vygotsky στη Δύση. Η πρώτη στιγμή συνδέεται με τη δημοσίευση του βιβλίου *Σκέψη και γλώσσα (Thought and Language)* το 1962. Μέχρι τότε ο Vygotsky ήταν ελάχιστα γνωστός. Ακόμα όμως και μετά τη δημοσίευση του πρώτου βιβλίου δεν υπήρξε κάποια έκρηξη ενδιαφέροντος με Vygotsky στις ΗΠΑ. Αυτό οφείλεται σε μια σειρά από λόγους μεταξύ των οποίων διακρίνουμε πολιτικούς (η κρίση των πυραύλων της Κούβας ήταν στο απόγειό της τη χρονιά εκείνη, στοιχείο που καθιστούσε δύσκολη για τους ακαδημαϊκούς την ενασχόληση με έναν σοβιετικό ψυχολόγο που έκανε συχνές αναφορές στον Μαρξ κλπ.) Την ίδια περίοδο εξάλλου κορυφώνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ ΗΠΑ και ΕΣΣΔ για την κατάκτηση του διαστήματος, που είναι γνωστό ότι επηρέασε την εκπαίδευση στις ΗΠΑ με μαζική στροφή στο γνωστικισμό. Ο γνωστικισμός δεν είχε ακόμα δείξει τα όριά του. Η δεύτερη στιγμή συνδέεται με τη δημοσίευση του βιβλίου *Νους στην Κοινωνία (Mind in Society)* το 1978. Η επιρροή του βιβλίου αυτού σίγουρα ξεπέρασε τις προσδοκίες των επιμελητών (Cole, Scribner, John Steiner, Soubertman). Το *New York Review of Books* ανέθεσε στον Φιλόσοφο Toulmin (1978) να κάνει κριτική, που ήταν διθυραμβική (ο Vygotsky ονομάστηκε «Μότσαρτ της Ψυχολογίας» και το έργο του –ξεχασμένο ως τότε– θεωρήθηκε σημαντικό για την εποχή εκείνη). Την ίδια εποχή που ο Vygotsky είχε σχεδόν ξεχαστεί στην ΕΣΣΔ στις ΗΠΑ άρχισε να στήνεται μια βιομηχανία παραγωγής υλικού, σε επίπεδο Πανεπιστημίων, εκδόσεων κλπ. Σήμερα είναι εξαιρετικά δύσκολο να μη βρούμε αναφορά στον Vygotsky και στην κοινωνικοπολιτισμική ψυχολογία στα κείμενα που αναφέρονται σε θεωρίες μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλλη, Τ. (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχη 2-3*, <http://virtualschool.web.auth.gr/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html> (πρόσβαση στις 15/4/2011).
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνις Κ., & Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο. Αθήνα 2006. Διαθέσιμο στο* <http://eparemvasiatx.files.wordpress.com/2009/10/anoikto-sxoleio-pasok-mardamanaki.pdf> (πρόσβαση στις 15/4/2011).

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Παράτηρητής. Θεσσαλονίκη
- Biesta, G.J.J. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 23, 70-82.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης, Unesco. Διαθέσιμο online: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf> (πρόσβαση στις 15.4.2011).
- Daniels, H. (1993). *Charting the agenda*. London: Routledge.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του L.Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Davydov, V. & Radzikhovskii, L. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. Wertsch, J. (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Δ.Ε.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΦΕΚ 303B/13.3.2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Justice. *Theory & Psychology*, 19: 139-147
- ΕΑ ΙΤΥ (2008). Εμπόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Πάτρα. Διαθέσιμο στο <http://geokre.wikispaces.com/file/view/ylikogenikomeros.pdf> (πρόσβαση στις 15/4/2011).
- Gee, J.P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Sydney and Boulder CO.: Allen & Unwin and Westview Press.
- Goodnow, J. J. (1993). Direction of post-Vygotskian research. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children 's development* (pp. 369-383) New York: Oxford University Press.
- Πυενkov, E. (1976). *Τεχνοκρατία και ανθρώπινα ιδεώδη στο σοσιαλισμό*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Πυενkov, E. (1974). Activity and knowledge. Available online at: <http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm> (πρόσβαση στις 15.4.2011).
- Κωστούλλη, Τ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (1995). Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Μαυράκης, Α. (2009). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο σχολείο*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Α.Π.Θ. Τμήμα εκδόσεων Α.Π.Θ.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pollord, A. (1993). Learning in primary schools. In H. Daniels, *Charting the agenda*. London: Routledge.
- Scribner, S. (1990). Reflections on a Model. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 12, No. 2, 90-94.
- Sennet, R. (2007). The culture of the new capitalism. Yale University Press. Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *The New York Review of Books*, 28 Sep.
- Van Oers, B. (2004). Steps toward a sociocultural theory of learning. Available online at: <http://home.planet.nl/~oers0054/Steps%20towards%20a%20sociocultural%20theory%20of%20learning.pdf> (accessed at 15.4.2011).
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt: Peter Lang Publishing
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997a). The Historical Meaning of the Crisis of Psychology. In R.Rieber & J.Wolloc (Eds.), *The Collected Works of L.S.Vygotsky* (Vol.3, pp. 233-344). New York, London: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winograd, T. & F. Flores (1986). *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.



Δαυίδ Μπουολιούκ, Βάρκα σε όχθη, 1906