

Μάθηση και ψυχική ανάπτυξη: η πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αμοιβαίας συνάφειας μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης αποτελεί ένα από τα κομβικά προβλήματα της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, που γίνεται αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων. Κατά την άποψή μας, η πραγμάτευση του ζητήματος της σχέσης ψυχικής ανάπτυξης και μάθησης αποτελεί λυδία λίθο για τον προσδιορισμό των επιστημολογικών θεμελίων των σημαντικότερων ρευμάτων στο πεδίο της Ψυχολογίας και την οριοθέτηση των παιδαγωγικών και κοινωνικών προσανατολισμών τους.

Καταρχήν, μπορούμε να διαπιστώσουμε την απουσία μιας ενιαίας, καθολικά αποδεκτής θεωρίας σχετικά με την αλληλεπίδραση μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης και την ύπαρξη πολλαπλών, αλληλοαποκλειόμενων προσεγγίσεων της. Εκπρόσωποι ποικίλων προσεγγίσεων και θεωριών επιχειρούν να διερευνήσουν το εν λόγω ζήτημα, αναδεικνύοντας επιμέρους διαστάσεις και πλευρές τους. Δημιουργείται η εντύπωση ότι, παρά την πληθώρα θεωριών και το μεγάλο πλούτο ερευνητικών δεδομένων που συσσωρεύτηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχουν πολλά ερωτήματα στα οποία δεν υπάρχουν εύκολες απαντήσεις.

Κατά την άποψή μας, μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικές ομάδες θεωριών για τη σχέση μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης. Οι εκπρόσωποι της πρώτης ομάδας θεωριών προσδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των ενδογενών παραγόντων της ψυχικής ανάπτυξης και υιοθετούν την παραδοχή ότι η μάθηση ακολουθεί την ψυχική ανάπτυξη. Στην πρώτη ομάδα εντάσσεται η θεωρία της ωρίμανσης του Gesell (1928, 1945) και η θεωρία της γνωστικής εξέλιξης του Piaget (1970, 1979, 1986).

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης ομάδας θεωριών εστιάζουν την προσοχή τους στην ανάδειξη των νόμων που διέπουν την μάθηση, θεωρώντας ότι η μάθηση ταυτίζε-

ται (ή επιφέρει άμεσα) την ψυχική ανάπτυξη. Έτσι, σε πρώτο πλάνο τίθενται οι εξωγενείς παράγοντες της ψυχικής ανάπτυξης, που συνδέονται με την συμπεριφορά των οργανισμών. Στην δεύτερη ομάδα εντάσσονται οι συμπεριφοριστικές και νεοσυμπεριφοριστικές θεωρίες (Watson, 1930. Thorndike 1903. Bandura, 1977, κ.α.). Οι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών και νεοσυμπεριφοριστικών θεωριών εξετάζουν την ανάπτυξη ως αποτέλεσμα της μάθησης. Η ανάπτυξη παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα εξωτερικών, περιβαλλοντικών συνθηκών, που καλύπτουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, τις έκδηλες και εξωτερικές αντιδράσεις του.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε: α) να αναλύσουμε ορισμένες προσεγγίσεις της σχέσης ψυχικής ανάπτυξης και μάθησης (θεωρία της ωρίμανσης, θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, συμπεριφοριστική προσέγγιση) και να παρουσιάσουμε την κριτική που έχει ασκηθεί στις εν λόγω θεωρίες από εκπροσώπους της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας, β) να αναδείξουμε την συμβολή της Πολιτισμικής-ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της δραστηριότητας στη διερεύνηση της σχέσης ψυχικής ανάπτυξης και μάθησης, γ) να θέσουμε το ζήτημα των ορίων και των περιορισμών της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της δραστηριότητας.

Νατουραλιστικές προσεγγίσεις της ψυχικής ανάπτυξης

Μια από τις σημαντικότερες απόπειρες προσδιορισμού του χαρακτήρα και της κατεύθυνσης της ψυχικής ανάπτυξης επιχειρήθηκε από τον ψυχολόγο και ιατρό A.Gesell. Ο Gesell επηρεάστηκε από την θεωρία της ανακεφαλαίωσης του Stanley Hall, σύμφωνα με την οποία, η οντογένεση του παιδιού ανακεφαλαιώνει την φυλογενετική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Salkind, 1988). Σε αντιστοιχία με την θεωρία της ωρίμανσης του Gesell (1928, 1945), η ψυχική ανάπτυξη διαμορφώνεται υπό την επίδραση κατεξοχήν ενδογενών, εσωτερικών παραγόντων του οργανισμού, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες (όπως πχ. η διδασκαλία) διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο. Ο Gesell θεωρούσε ότι τα σχήματα της συμπεριφοράς τείνουν να ακολουθούν μια συγκεκριμένη τακτική διαδοχή κατά την εμφάνισή τους (Thelen & Adolph, 1995). Ο Gesell και οι συνεργάτες του προσέδωσαν έμφαση στην ανάδειξη της ετοιμότητας μάθησης των παιδιών σε συνάρτηση με τις ιδιαιτερότητες διαφορετικών σταδίων ηλικιακής ανάπτυξής τους. Έτσι, σε πρώτο πλάνο τέθηκαν οι βιολογικοί και φυλογενετικοί παράγοντες της ψυχικής ανάπτυξης, που στην ουσία ταυτίστηκε με την βιολογική ωρίμανση του οργανισμού.

Η θεωρία της ωρίμανσης του Gesell εδράζεται στον πρεφορμισμό, στην θεωρία ότι η μελλοντική μορφή ενός οργανισμού ενυπάρχει ήδη σε εμβρυακή κατάσταση κατά την στιγμή της γέννησής του και αναπτύσσεται μόνο ποσοτικά. Η θεωρία

του πρεφορμισμού εδράζεται στην νατουραλιστική παραδοχή ότι τα κληρονομικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού με έμμεσο ή άμεσο τρόπο προκαθορίζουν την μελλοντική του εξέλιξη. Η βασική ανεπάρκεια της εν λόγω θεωρίας συνίσταται στο ότι στην ουσία απορρίπτει τη δημιουργία νέων, μη προκαθορισμένων χαρακτηριστικών, γνωρισμάτων, σχηματισμών και καταργεί οποιαδήποτε διαδικασία ανάπτυξης (Vygotsky, 2001).

Οι οπαδοί της εν λόγω προσέγγισης στηρίζονται σε μια νατουραλιστική θεώρηση της ανάπτυξης ως μια καθαρά φυσικής διαδικασίας ωρίμανσης του παιδιού. Ο Gesell συνέβαλε στη μελέτη της δυναμικής της ανάπτυξης του οργανισμού, στη διερεύνηση των φάσεων ισορροπίας και ανισορροπίας, στην ανάλυση των αυτοδιορθωτικών τάσεων του οργανισμού, κλπ. (Thelen & Adolph, 1995). Ο ορθολογικός πυρήνας της νατουραλιστικής προσέγγισης, κατά τον Vygotsky (2001), έγκειται στην προσπάθεια διερεύνησης των αναγκαίων προϋποθέσεων της μάθησης. Όμως, η νατουραλιστική αντίληψη ότι η μάθηση δεν αποτελεί αναγκαία, ενδότερη πτυχή της αναπτυξιακής διαδικασίας, αλλά παραμένει αμέτοχη και εξωτερική σε σχέση με τα στάδια τα οποία διανύει η νόηση του παιδιού, υψώνει «σινικό τοίχο» μεταξύ αυτών των εσωτερικά συνυφασμένων διαδικασιών.

Ταυτόχρονα, η νατουραλιστική προσέγγιση της ψυχικής ανάπτυξης παρουσιάζει σημαντικές μεθοδολογικές ανεπάρκειες. Η ωρίμανση του παιδιού εμφανίζεται από τους εκπροσώπους των νατουραλιστικών θεωριών ως αποτέλεσμα καθαρά βιολογικών παραγόντων, ως μια διαδικασία που είναι πλήρως αποσπασμένη από την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους. Υπό το πρίσμα της βιολογικής αιτιοκρατίας, οι ενδότεροι δεσμοί των ανθρώπων κατά τη διαδικασία της υλικής παραγωγής και οι άλλες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης εξετάζονται ως εξωτερικός παράγοντας της μάθησης, ενώ η βιολογική ωρίμανση παρουσιάζεται ως κατευθυντήρια δύναμη της ψυχικής ανάπτυξης του ατόμου.

Το τελικό συμπέρασμα παρόμοιων προσεγγίσεων συνίσταται στην άποψη ότι η μάθηση πρέπει να προσαρμοστεί στη φυσική εξέλιξη του παιδιού. Οι μεθοδολογικές ρίζες της εν λόγω θεώρησης, κατά την άποψή μας, παραπέμπουν στην νατουραλιστική ιδεολογία του Διαφωτισμού και κυρίως στη ρουσσωική προσέγγιση της αγωγής, η οποία συνέβαλε ουσιαστικά στη μετατροπή της Ψυχολογίας του παιδιού σε θεμέλιο λίθο της αγωγής και της διδασκαλίας.

Η θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του Piaget

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στη θεωρία του Piaget, ο οποίος εξετάζει την ψυχική ανάπτυξη ως μια αυθόρμητη, αυτορρυθμιζόμενη διαδικασία αλληλεπίδρα-

σης του ατόμου με το περιβάλλον. Ο Piaget (1986) προσέδωσε ιδιαίτερη σημασία στην ροπή των οργανισμών για εξισορρόπηση, που διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δυο διαδικασιών: της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation). Αφομοίωση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι νέες εμπειρίες και γνώσεις ενσωματώνονται στις υπάρχουσες, η δράση επί του περιβάλλοντος με ενεργοποίηση των υπαρχόντων γνωστικών δομών. Συμμόρφωση (accommodation) είναι η χρησιμοποίηση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, ο μετασχηματισμός των παλιών σχημάτων για την αντιμετώπιση των νέων προβλημάτων. Στη θεωρία του Piaget ενυπάρχει η τάση μηχανικής προεκβολής εννοιών και κατηγοριών της Βιολογίας στη σφαίρα της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού. Το βιβλίο του Piaget *Ψυχολογία της νοημοσύνης* ξεκινά με την παρακάτω διακήρυξη: «Κάθε ψυχολογική ερμηνεία, καταλήγει, αργά ή γρήγορα, να στηρίζεται στη βιολογία ή τη λογική, ή ακόμα και στην κοινωνιολογία – μόνο που αυτή η τελευταία καταλήγει στις ίδιες εναλλακτικές λύσεις» (Piaget, 1986, 11).

Στον Piaget (1979, 1986) κριτήριο διάκρισης των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού θεωρείται η επίλυση προβλημάτων τυπικής λογικής. Η σημαντικότερη κατάκτηση της εν λόγω θεωρίας συνίσταται στην απόπειρα κατανόησης των ηλικιακών ιδιαιτεροτήτων της νοητικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, οι εκπρόσωποι της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας εκφράζουν αμφιβολίες σχετικά με την αντίληψη του Piaget ότι η τήρηση των κανόνων της τυπικής λογικής αποτελεί το ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης της νόησης (Galperin & Elkonin, 2001). Η αντικατάσταση των νόμων της Ψυχολογίας από τους νόμους της Τυπικής Λογικής αποτελεί έκφραση ενός απλοποιητικού αναγωγισμού (Obuhova, 1999). Η σημαντικότερη λειτουργία της νόησης, σύμφωνα με τους Galperin και Elkonin, δεν είναι απλώς και μόνο η πραγματοποίηση λογικών πράξεων, αλλά ο προσανατολισμός του υποκειμένου και η κατανόηση των σχέσεων του προς την αντικειμενική πραγματικότητα (Galperin & Elkonin, 2001). Ακόμα και οι ενήλικοι δεν χρησιμοποιούν πάντοτε την τυπική λογική για την επίλυση των προβλημάτων. Οι μεγάλες επιστημονικές ανακαλύψεις δεν πραγματοποιήθηκαν με την απλή εφαρμογή των κανόνων της τυπικής λογικής. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Κέπλερ ανακάλυψε τους νόμους της κίνησης των πλανητών αναζητώντας την μουσική των ουρανίων σωμάτων, στηριγμένος σε ιδέες που συγγένευαν με τη μεταφυσική. Ο Νεύτωνας έγραψε τα *Philosophiae naturalis principia mathematica*, στα οποία τέθηκαν τα θεμέλια της σύγχρονης φυσικής, αφού είχε ασχοληθεί χρόνια με τη μαγεία, την αλχημεία και τη θεολογία (Trocchio, 2003).

Η ανάπτυξη παρουσιάζεται από τον Piaget (1970, 1979) ως αυθόρμητη διαδικασία, που συνδέεται με την έμφυτη ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει στην εξελικτική διαδικασία. Η κατάκτηση της νέας γνώσης τίθεται από τον Piaget (1979) σε εξάρτηση από τους νόμους της αυθόρμητης ανάπτυξης του παιδιού.

Στάδια νοητικής ανάπτυξης του Piaget

Ηλικία	Στάδιο	Χαρακτηριστικά
0-2	Αισθησιοκινητικό Στάδιο	Συντονισμός των αισθητηριακών και κινητικών συμπεριφορών των παιδιών.
2-6	Στάδιο Προ-λογικής σκέψης	Εμφάνιση επεξεργασμένου γλωσσικού συστήματος και εννοιολογικής σκέψης. Εξάρτηση της λύσης προβλημάτων από την αντίληψη.
6-12	Στάδιο Συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών	Διαμόρφωση συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών και επίλυση προβλημάτων με την παρουσία των αντικείμενων στα οποία απευθύνονται
μετά τα 12	Στάδιο Τυπικής σκέψης	Ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Διατύπωση υποθέσεων και συλλογισμών, συστηματική επίλυση προβλημάτων

«Σύμφωνα μ' αυτόν η σκέψη του παιδιού διανύει ορισμένες φάσεις και στάδια, ανεξάρτητα αν το παιδί διδάσκεται ή όχι. Αν διδάσκεται, τότε αυτό είναι καθαρά εξωτερικό γεγονός, που δεν αποτελεί ακόμα καμιά ενότητα με τις δικές του νοητικές διαδικασίες» (Βυγκότσκι, 1993, σ. 264). Σε αντιστοιχία με την θεωρία του Piaget, η μάθηση τίθεται σε εξάρτηση από τους ενδότερους νόμους της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή από τη διαδικασία προετοιμασίας και πραγματοποίησης λογικών πράξεων (Galperin & Elkonin, 2001).

Οι γνωστικές λειτουργίες παρουσιάζονται ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο τους. Οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση των στρατηγικών επίλυσης των γνωσιακών προβλημάτων δεν γίνονται αντικείμενο διερεύνησης του Piaget. Ο Piaget αναζητούσε μια ενιαία λογική, που αποτελεί τη βάση της ενήλικης σκέψης, ενώ οι θεωρητικοί του πλαισίου αναδεικνύουν την ποικιλία των τρόπων ενήλικης δραστηριότητας και αντίστοιχα την ανομοιογένεια των διεργασιών της ενήλικης σκέψης (Cole & Cole, 2002). Επίσης, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget εδράζεται στην αντίληψη περί ύπαρξης ενός αφηρημένου επιστημολογικού υποκειμένου και όχι κάποιων συγκεκριμένων, κοινωνικά οριοθετημένων υποκειμένων, που διαθέτουν προθέσεις, κίνητρα και δημιουργούν την δική τους ιστορία.

Η ανάπτυξη της νόησης του παιδιού ταυτίζεται ουσιαστικά με τη διαδικασία βιολογικής ωρίμανσης, ενώ η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αντιμετωπίζεται ως εξωτερικός –προς τη δομή και την ανάπτυξη της νόησης του παιδιού– παράγοντας. Προβληματική είναι, επίσης, η εξέταση της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού ως κατεξοχήν φυσικής διαδικασίας, η οποία ενυπάρχει ανεξάρτητα από την κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ενήλικες και τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης.

Η όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης παρουσιάζεται ως μια διαδικασία εξωκαθορισμού, επιβολής εξωτερικών προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς. «Το κοινωνικό ενεργεί με τον εξαναγκασμό ως εξωτερική, ξένη για το παιδί δύναμη, η οποία απωθεί τους αντίστοιχους προς την εξωτερική του φύση τρόπους σκέψης και τους υποκαθιστά με ξένα προς την φύση του νοητικά σχήματα... Ο εξαναγκασμός είναι ο μηχανισμός με την βοήθεια του οποίου ο κοινωνικός περίγυρος κατευθύνει την εξέλιξη της παιδικής σκέψης» (Vygotsky, 1993, 71). Η μάθηση προβάλλεται ως εξωτερική –σε σχέση με το παιδί– παρέμβαση, η οποία θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες που δημιουργεί η εξέλιξη του παιδιού. Η εξέλιξη δημιουργεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο τίθεται η μάθηση ως εξωτερικό επίστρωμα. Οι παραπάνω απόψεις έχουν ως επακόλουθο την υποβάθμιση της συμβολής της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και της μάθησης στον προσανατολισμό, στην κατεύθυνση και στους ρυθμούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων προσωπικοτήτων.

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση της μάθησης

Σε αντιστοιχία με την δεύτερη ομάδα θεωριών η μάθηση ταυτίζεται με τις αλλαγές στην συμπεριφορά των ανθρώπων στη βάση συγκεκριμένων νόμων (νόμοι της συχνότητας και του πρόσφατου, νόμος του αποτελέσματος, νόμος της άσκησης, κλπ.). Η αποστολή του συμπεριφοριστή είναι να προβλέπει τις αντιδράσεις του οργανισμού στη βάση της γνώσης των ερεθισμάτων (Watson, 1930)¹. Οι συμπεριφοριστές αρνούνται την ύπαρξη κληρονομημένων, έμφυτων μορφών συμπεριφοράς και έμφυτες ικανότητες και δεν συμφωνούν ότι η ανάπτυξη και η μάθηση καθορίζονται από κάποιους εγγενείς, εσωτερικούς βιολογικούς παράγοντες και διαδικασίες ωρίμανσης. Ο άκρατος περιβαλλοντισμός των συμπεριφοριστών εκφράζεται με τον καλύτερο τρόπο στην παρακάτω θέση του Watson: «Δώστε μου μερικά υγιή, καλοσχηματισμένα βρέφη και ένα κόσμο με συγκεκριμένες προδιαγραφές για να τα μεγαλώσω, και σας εγγυώμαι να πάρω οποιοδήποτε βρέφος στην τύχη και να το εκπαιδεύσω να γίνει ό,τι τύπος ειδικού διαλέξω –γιατρός, δικηγόρος, καλλιτέχνης, έμπορος και, ακόμη και ζητιάνος ή κλέφτης– ανεξάρτητα από το ταλέντο του, την κλίση του, τις τάσεις του, τις ικανότητές του...» (Watson, 1930, 104).

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης ομάδας θεωριών, κατά τον Vygotsky (1991), οδη-

γούνται στην πλήρη ταύτιση μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης και στην παρουσίαση της μάθησης ως μια διαδικασία διαμόρφωσης συνειρμικών συνδέσεων. Η αντίληψη ότι η πρόοδος σε κάποια ψυχική λειτουργία δεν επιδρά αναπόφευκτα και αυτόματα στη βελτίωση κάποιων άλλων ψυχικών λειτουργιών αποτελεί, κατά την άποψη του Vygotsky, το ορθολογικό στοιχείο στην προσέγγιση των συμπεριφοριστών. Αν όμως αποδεχτούμε πλήρως και δίχως όρους τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, τότε θα πρέπει να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι απουσιάζει πλήρως η αμοιβαία συνάφεια και η αλληλεπίδραση των ψυχικών λειτουργιών.

Ο Thorndike (1903) θεωρούσε ότι η μαθησιακή διαδικασία συνίσταται στο σχηματισμό δεσμών (bonds) μεταξύ των ερεθισμάτων και των επιτυχημένων αντιδράσεων του οργανισμού. Το ικανοποιητικό αποτέλεσμα ενισχύεται και σταθεροποιείται, ενώ το μη ικανοποιητικό αποτέλεσμα αποθαρρύνεται και εξασθενεί. Μ' αυτό τον τρόπο, ισχυροποιείται και επαναλαμβάνεται η επιδιωκόμενη μορφή συμπεριφοράς και αποδυναμώνουν οι μη επιθυμητές αντιδράσεις του οργανισμού. Η μάθηση ταυτίζεται με την εξάσκηση, τη συνεχή επαναλαμβανόμενη κίνηση, με σκοπό τη δημιουργία σταθερής συνειρμικής σχέσης, σύνδεσης μεταξύ της αντίδρασης και του ερεθίσματος στη βάση ενός καθοδηγούμενου αυτοματισμού. Η μεθοδολογική ανεπάρκεια της θεωρίας του Thorndike, σύμφωνα με τον Vygotsky, συνίσταται στην ερμηνεία ενός σύνθετου και περίπλοκα δομημένου συστήματος, όπως είναι η σφαίρα της εκπαίδευσης, μέσω μιας μορφής μάθησης, η οποία βασίζεται σε στοιχειώδεις ψυχικές λειτουργίες (Βυγκότσκι, 1993).

Ο μηχανιστικός αναγωγισμός των ανώτερων ψυχικών διαδικασιών στις κατώτερες οδηγεί στη δεύτερη μεθοδολογική ανεπάρκεια του συμπεριφορισμού στην ταύτιση ανάπτυξης και μάθησης. Η ανάπτυξη ταυτίζεται με την εκμάθηση και την εξάσκηση στοιχειωδών ενεργειών, αντιδράσεων του οργανισμού. Η σύνθετη αμοιβαία συνάφεια μάθησης και ανάπτυξης απλοποιείται, όταν εξετάζεται μέσα από το πρίσμα μιας μονοδιάστατης μηχανιστικής λογικής.

Ο Vygotsky (1991) άσκησε κριτική στην αντίληψη ότι η ανάπτυξη δεν καθορίζεται από κάποιους εσωτερικούς νόμους ανάπτυξης, αλλά από εξωτερικούς παράγοντες, από το περιβάλλον, κλπ. Σ' αυτή την περίπτωση το παιδί θεωρείται παθητικό προϊόν κάποιων εξωτερικών, περιβαλλοντικών συνθηκών. Η θεωρία των συμπεριφοριστών εδράζεται στην αισθησιοκρατική αντίληψη του Locke ότι ο ανθρώπινος νους είναι «tabula rasa». Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Locke (1975) εισήγαγε την έννοια του συνειρμού των ιδεών. Οι σύνθετες ιδέες εμφανίζονται, σύμφωνα με τον Locke, μέσω της ένωσης των απλών ιδεών που είναι οι στοιχειώδεις μονάδες της συνείδησης και σχηματίζονται μέσω της αισθητηριακής εμπειρίας. Σ' αυτή την περίπτωση, η γνωστική ανάπτυξη ταυτίζεται με την απλή συσσώρευση εμπειρίας. Όμως, σε αντιδιαστολή με τον Locke (1975), που χρησιμοποίησε την έννοια των συνειρμών στο πλαίσιο μιας ενδοσκοπικής μελέτης της συνείδησης, οι

συμπεριφοριστές απορρίπτουν την έννοια της συνείδησης και εστιάζονται στη διερεύνηση των συνδέσεων μεταξύ των εξωτερικών μορφών συμπεριφοράς.

Οι οπαδοί του συμπεριφορισμού παραμένουν εγκλωβισμένοι στο πλαίσιο μιας χρησιμοθηρικής εμπειρικής, εργαλειακής αντιμετώπισης της μάθησης. Οι απώτερες συνέπειες και οι προοπτικές ανάπτυξης της εν λόγω διαδικασίας παραμένουν *terra incognita* για τους συμπεριφοριστές. Η μάθηση πραγματοποιείται σε ένα αυστηρά δομημένο και απόλυτα ελεγχόμενο από το δάσκαλο περιβάλλον, με στόχο την αποτελεσματική τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών και την αποφυγή οποιασδήποτε απόκλισης από το επιθυμητό πρότυπο (Kolesnik, 1992).

Παρά τις σημαντικές διαφορές τους και οι δυο θεωρίες, σύμφωνα με τον L. Vygotsky, παρουσιάζουν μεθοδολογική ομοιότητα. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της πρώτης προσέγγισης, η ψυχοσωματική ωρίμανση προηγείται της μάθησης και αποτελεί προϋπόθεσή της. Σε αντιστοιχία με τη δεύτερη προσέγγιση, η ανάπτυξη και η διδασκαλία ταυτίζονται πλήρως σε όλα τους τα σημεία, όπως δυο γεωμετρικά σχήματα, που το ένα τίθεται επί του άλλου (Vygotsky, 1991). Όμως, και στις δυο περιπτώσεις οι νόμοι της ανάπτυξης εξετάζονται ως καθαρά φυσικοί νόμοι, στους οποίους θα πρέπει δίχως απόκλιση να υποταχθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση της ψυχικής ανάπτυξης

Στο πλαίσιο της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας του Vygotsky διαμορφώθηκε μια νέα προσέγγιση της σχέσης ανάπτυξης και μάθησης. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως γραμμική διαδικασία βιολογικής ωρίμανσης, στην οποία θα πρέπει να προσαρμοστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (νατουραλιστική εξελικτιστική αιτιοκρατία), ούτε ως μια διαδικασία εκγύμνασης των έξεων και δεξιοτήτων του ατόμου (συμπεριφοριστικός αναγωγισμός). Η ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζεται ως το γίνεσθαι της ανθρώπινης προσωπικότητας, που πραγματοποιείται μέσω της συνεχούς διαδικασίας εμφάνισης καινούργιων δομικών στοιχείων και χαρακτηριστικών, τα οποία προετοιμάζονται από την προηγούμενη ανάπτυξη, δίχως, όμως, να ενυπάρχουν σε μια έτοιμη μορφή στο παρελθόν (Vygotsky, 2001). Ανάπτυξη για τον Vygotsky, σημαίνει, πρώτα απ' όλα, μετασχηματισμό της υπάρχουσας δομής της προσωπικότητας, διαμόρφωση νέων συνδυασμών και συστημάτων των ψυχικών λειτουργιών και δραστηριοτήτων, χαρακτηριστικών για την καινούργια βαθμίδα ανάπτυξης.

Έτσι, σε κάθε νέα βαθμίδα ψυχικής ανάπτυξης παρατηρούνται δυο αντίρροπες τάσεις: α) η εμφάνιση κάποιων ποιοτικά νέων στοιχείων, άγνωστων στις προηγούμενες βαθμίδες ανάπτυξης, β) η διατήρηση της συνέχειας και η μεταφορά των βιώσιμων στοιχείων από προηγούμενες βαθμίδες ως επιμέρους στιγμές των νέων

βαθμίδων. Κάθε βαθμίδα της ψυχικής ανάπτυξης εμφανίζεται ως ένας μοναδικός και ανεπανάληπτος συνδυασμός συνέχειας και ασυνέχειας, διατήρησης και μετασχηματισμού της προσωπικότητας.

Η ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάστηκε από τον L. Vygotsky ως μια ελικοειδής διαδικασία, η οποία θυμίζει μια κυματοειδή καμπύλη με ανόδους και καθόδους, που χαρακτηρίζονται από ρυθμικότητα και διέπονται από την εναλλαγή περιόδων γρήγορης και αργής κίνησης. Οι ξεχωριστοί κύκλοι, οι οποίοι εμπεριέχονται σ' αυτή την κυματοειδή καμπύλη ονομάζονται ηλικίες. Καθένας από αυτούς τους κύκλους έχει τους δικούς του ιδιαίτερους ρυθμούς και ένα ιδιάζων περιεχόμενο ανάπτυξης (Vygotsky, 2001).

Η ψυχική ανάπτυξη έχει το χαρακτήρα ανισόμετρης ανάπτυξης διαφορετικών πλευρών της προσωπικότητας του παιδιού. Σε κάθε βαθμίδα ψυχικής ανάπτυξης, κατά τον L. Vygotsky, μετασχηματίζεται η ίδια η δομή της προσωπικότητας. Έτσι, σε κάθε ηλικία υπάρχει κάποια πτυχή της προσωπικότητας του παιδιού, η οποία αποκτά κομβικό χαρακτήρα και αναπτύσσεται με ιδιαίτερα γρήγορους ρυθμούς, επιδρώντας καταλυτικά στις υπόλοιπες πλευρές.

Όμως, εκτός από τις προοδευτικές τάσεις ανάπτυξης σε κάθε βαθμίδα της εξελικτικής πορείας του παιδιού, εμφανίζεται μια αντίστροφη κίνηση υποχώρησης χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων προηγούμενων βαθμίδων ανάπτυξής του, τα οποία σταδιακά εξασθενούν και εξαφανίζονται. Στο βαθμό που αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα του παιδιού, αρχίζει να υποχωρεί και τείνει να εξαφανιστεί το βάβισμα. Το βάδισμα αντικαθιστά σταδιακά το μπουσούλισμα, κ.λπ.

Η απουσία της αντίστροφης κίνησης, της υποχώρησης, της εξασθένησης των χαρακτηριστικών στοιχείων των προηγούμενων σταδίων ψυχικής ανάπτυξης είναι δυνατόν να δημιουργήσει έντονα προβλήματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, η αδυναμία αυτονόμησης και κοινωνικής χειραφέτησης του εφήβου από την οικογένεια αποτελεί έκφραση της απουσίας μετασχηματισμού και υπέρβασης των πρώιμων σταδίων ανάπτυξης της προσωπικότητας, της τάσης για επιστροφή σε προηγούμενες βαθμίδες ανάπτυξής του ως αποτέλεσμα της γενικευμένης ανασφάλειας και της απουσίας προοπτικής και νοήματος ζωής.

Η περιοδολόγηση της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού που πρότεινε ο L. Vygotsky περιλαμβάνει κάποια σχετικά σταθερά και σχετικά ισορροπημένα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, τα οποία διαχωρίζονται μεταξύ τους με περιόδους κρίσεων – γρήγορων ριζικών αλλαγών στην ψυχική ζωή του παιδιού. Τα στάδια αυτά ονομάζονται ηλικίες και αποτελούν συνολικούς δυναμικούς σχηματισμούς, ψυχολογικές δομές, οι οποίες καθορίζουν κάθε επιμέρους πτυχή της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού (Δαφέρμος, 2002). Σε κάθε ηλικιακή περίοδο δεν αλλάζουν απλώς μεμονωμένες πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά η ίδια η δομή της ως ολότητα. Η κάθε ηλικία εμπεριέχει κάποιες κεντρικές συνιστώσες ανάπτυξης, οι

οποίες σχετίζονται με τις βασικές καινοτομίες που την χαρακτηρίζουν και τις βοηθητικές συνιστώσες ανάπτυξης, που χαρακτηρίζουν τις δευτερεύουσες αλλαγές της εν λόγω περιόδου (Vygotsky, 1998, 2001).

Το κυριότερο χαρακτηριστικό των κρίσιμων περιόδων που διαχωρίζουν τις ηλικίες είναι η έξαρση των αρνητικών τάσεων ανάπτυξης, όταν σε πρώτο πλάνο τίθενται οι διαδικασίες αποσύνθεσης, παρακμής, υποχώρησης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των προηγούμενων σταδίων. Εξαιτίας αυτών των αλλαγών αρνητικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, δημιουργούνται δυσκολίες στην αγωγή των παιδιών. Για παράδειγμα, οι κρίσεις στα παιδιά σχολικής ηλικίας συχνά συνοδεύονται με πτώση της σχολικής απόδοσης, όξυνση των συγκρούσεων με τους ανθρώπους που τα περιβάλλουν, κλπ. (Vygotsky, 1998).

Ο ίδιος ο Vygotsky θεωρούσε ότι μια από τις ουσιαστικές καινοτομίες της θεωρίας του ήταν η εισαγωγή και η επεξεργασία της έννοιας των ηλικιακών κρίσεων (Vygotsky, 1998). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο L. Vygotsky εστίαζε την προσοχή του όχι τόσο στον αρνητικό χαρακτήρα των εν λόγω κρίσεων, αλλά κυρίως στα ποιοτικά νέα στοιχεία και τις δυνατότητες που δημιουργούν για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Οι κρίσεις που εξετάζονται από τον L. Vygotsky (1998, 2001) είναι: η κρίση της γέννησης, η κρίση του πρώτου έτους, η κρίση των τριών ετών, η κρίση των επτά ετών, η κρίση των δεκατριών ετών, κρίση των δεκαεπτά ετών. Κατά την περίοδο της κρίσης οι βοηθητικές συνιστώσες ανάπτυξης μετατρέπονται σε κεντρικές και αντιστρόφως. Για παράδειγμα, η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί βοηθητική συνιστώσα ανάπτυξης κατά την νηπιακή ηλικία, όμως στην πρώιμη παιδική ηλικία μετατρέπεται σε κεντρική συνιστώσα ανάπτυξης (Δαφέρμος, 2002).

Στο πλαίσιο της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας αντικείμενο έρευνας έγιναν οι περίοδοι ιδιαίτερης ευαισθησίας, χαρακτηριστικό στοιχείο των οποίων είναι ο εύπλαστος, εύκαμπτος χαρακτήρας των ψυχικών γνωρισμάτων των υποκειμένων. Η μάθηση κατά την διάρκεια των περιόδων ιδιαίτερης ευαισθησίας ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στα υπό διαμόρφωση ψυχικά γνωρίσματα των ατόμων. Για παράδειγμα, η ηλικία από ενάμιση μέχρι τα τρία χρόνια αποτελεί περίοδο ιδιαίτερης ευαισθησίας για την ανάπτυξη της ομιλίας (Μούχινα, 1990).

Πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση της μάθησης

Στην Πολιτισμική-Ιστορική Ψυχολογία διαμορφώθηκε μια ριζικά νέα προσέγγιση της μάθησης σε σχέση με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Η μάθηση δεν είναι μια τυχαία, συνειρμική διεργασία συσσώρευσης χρήσιμων αντιδράσεων σε κάποια ερεθίσματα, αλλά αποτελεί διαδικασία δημιουργίας καινούργιων δομών και τελειο-

ποίησης των παλαιών (Βυγκότσκι, 1993). Η μάθηση συνιστά μια έλλογη, δομημένη διαδικασία, η οποία δεν ανάγεται στα συγκεκριμένα στοιχεία που την απαρτίζουν, ούτε στο συγκεκριμένο υλικό το οποίο χρησιμοποιείται. Κατά συνέπεια, η σημασία της μάθησης δεν συνδέεται μόνο με το διδακτικό υλικό, το οποίο άμεσα χρησιμοποιείται και τις δεξιότητες που άμεσα καλλιεργούνται. Η ανακάλυψη ενός νέου τρόπου επίλυσης προβλημάτων παρέχει τεράστια ώθηση στην ανάπτυξη του ατόμου και μπορεί να μετασχηματίσει ριζικά τη σχέση του προς την πραγματικότητα. Μ' άλλα λόγια, οι δυνατότητες της διερευνητικής μάθησης υπερβαίνουν κατά πολύ τα άμεσα χειροπιαστά αποτελέσματά της.

Μια από τις σημαντικότερες κατακτήσεις της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας συνίσταται στην αναγνώριση του ενεργού, δημιουργικού χαρακτήρα της μάθησης στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Η μάθηση δεν ανάγεται στη δημιουργία έξεων και συνηθειών, διότι συμπεριλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα μεταφοράς, προεκβολής των δομικών αρχών, των μεθόδων που ανακαλύφθηκαν κατά τη διερεύνηση κάποιου προβλήματος για την επίλυση καινούργιων προβλημάτων (Vygotsky, 1991).

Σε αντιδιαστολή με τις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες περιορίζονται στη φωτογραφική, αποσπασματική περιγραφή επιμέρους πτυχών της υπάρχουσας κατάστασης ψυχοσωματικής ανάπτυξης του ξεχωριστού ατόμου, η Πολιτισμική-Ιστορική θεωρία του Vygotsky επικεντρώνεται στη διερεύνηση της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης των παιδιών, που αναπτύσσεται στα πλαίσια της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασής τους με τους ενηλίκους και με τους συνομηλίκους του και αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης δεν αποτελεί μια ακόμη διδακτική τεχνική (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κλπ.), αλλά έκφραση της ενδότερης συνάφειας και της συγκεκριμένης ιστορικής σύνδεσης της ψυχοσωματικής ανάπτυξης των επιμέρους ατόμων και της προοδευτικής ανάπτυξης της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον L. Vygotsky, η παιδαγωγική δραστηριότητα (και η μάθηση ως μια από τις πλευρές της) δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως οπισθοφυλακή, «ουραγός» της ανάπτυξης του ατόμου, αλλά αποτελεί προπομπό της ανάπτυξης, μια από τις κινητήριες δυνάμεις της. Με τη σειρά της, η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού δεν ακολουθεί τη σχολική μάθηση, όπως η σκιά το αντικείμενο, ούτε κινείται παράλληλα και ανεξάρτητα μ' αυτήν. Η ανάπτυξη και η μάθηση είναι πολύπλοκες, δυναμικές διαδικασίες και η αμοιβαία συνάφειά τους αλλάζει, μετασχηματίζεται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Κατά τον L. Vygotsky, η διαδικασία αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους αποτελεί κοινωνική, πολιτισμική, ιστορική διαδικασία (Newman & Holzman, 1993). Η καινούργια προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας άνοιξε το δρόμο για την υπέρβαση του στενού ψυχολογισμού και έθεσε τα θεμέλια για

την ανάπτυξη μιας διεπιστημονικής, συνθετικής προσέγγισης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο ευρύτερο πλαίσιο των Κοινωνικών επιστημών.

Ο L. Vygotsky απέρριπτε ως απλουστευτική την ψυχολογικοποίηση της παιδαγωγικής δραστηριότητας και την αλόγιστη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών που, στην καλύτερη περίπτωση, οδηγούν στην αποσπασματική, φωτογραφική διάγνωση επιμέρους πτυχών της σημερινής ψυχικής κατάστασης των παιδιών, αδυνατούν όμως να αναδείξουν τη δυναμική της περαιτέρω ανάπτυξής τους (Vygotsky, 1991). Σε αντιδιαστολή με τα διαγνωστικά πειράματα, που στην καλύτερη περίπτωση, συμβάλουν στην αποσπασματική ανάλυση επιμέρους πτυχών της παρούσας φάσης ψυχικής ανάπτυξης, οι εκπρόσωποι της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας επεξεργάστηκαν τα διαμορφωτικά πειράματα (ή μαθησιακά πειράματα), στα οποία η έρευνα της ψυχικής ανάπτυξης των υποκειμένων συνδέεται οργανικά με την μαθησιακή διαδικασία (Μούχινα, 1990). Στα διαμορφωτικά πειράματα η κατευθυνόμενη παιδαγωγική παρέμβαση αναδεικνύεται ως ουσιώδης, αναγκαία στιγμή της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού (Meshcheriakov, 1974). Η μελέτη του δυναμικού πλέγματος των σχέσεων μάθησης-ψυχικής ανάπτυξης σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο αποτελεί προνομιακό πεδίο αναπτυξιακής έρευνας, η οποία υπερτερεί από πολλές απόψεις σε σχέση με τις γνωστές ψυχομετρικές δοκιμασίες².

Η αντίληψη του L. Vygotsky για τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης συντέλεσε στην τοποθέτηση του ζητήματος της βέλτιστης ηλικιακής περιόδου (χρονικού φάσματος) για τη διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων και του βέλτιστου επιπέδου θεωρητικής αφαίρεσης, στη βάση του οποίου πρέπει να στηρίζεται η διδασκαλία. «Σε όλους είναι γνωστή η απλή αλήθεια ότι δε γίνεται να διδάσκεις κάποιο αντικείμενο πολύ νωρίς, όμως πολλοί λίγοι άκουσαν ότι δε γίνεται να διδάσκεις κάποιο αντικείμενο πολύ καθυστερημένα, ότι πάντα υπάρχει μια βέλτιστη ηλικιακή περίοδος, όχι όμως ελάχιστο και μέγιστο σημείο. Η απόκλιση από την βέλτιστη ηλικιακή περίοδο προς τα πάνω και προς τα κάτω είναι το ίδιο καταστροφική» (Vygotsky, 1991, 392).

Έτσι, σύμφωνα με τον L. Vygotsky, υπάρχουν δύο σημαντικές αποκλίσεις, ακρότητες, σχετικά με τα ηλικιακά όρια μάθησης: η πρώτη ακρότητα είναι η πρόωμη εκμάθηση στα παιδιά κάποιων δεξιοτήτων, όταν δεν υπάρχει η απαραίτητη ετοιμότητα για την εν λόγω δραστηριότητα. Η δεύτερη απόκλιση είναι η καθυστερημένη επαφή του παιδιού με ένα σύνολο πολιτισμικών, κοινωνικών ερεθισμάτων και διαδικασιών. Παρόμοια καθυστέρηση μπορεί να προκαλέσει μη αναστρέψιμες βλάβες στην νοητική ανάπτυξη του παιδιού και να επιφέρει την υπανάπτυξη κάποιων πτυχών της προσωπικότητάς του.

Ο L. Vygotsky (1991) χρησιμοποίησε ως παράδειγμα την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το παιδί σε ηλικία 1,5 έτους αφομοιώνει σχετικά εύκολα αρκετές γλώσσες, ενώ στην ηλικία των 8 ετών η διδασκαλία των εν λόγω γλωσσών είναι πιο δύ-

σκολη υπόθεση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στην ηλικία των 8 ετών εδράζεται σε διαφορετικές ψυχικές λειτουργίες και πραγματοποιείται με διαφορετικούς δρόμους από ότι η αντίστοιχη διαδικασία κατά την νηπιακή ηλικία.

Δραστηριότητα και ψυχική ανάπτυξη

Στα μέσα της δεκαετίας του 1930 οι ψυχολόγοι της ομάδας του Χαρκόβου (Α.Η. Leontiev, Α. Zaporozhets, Ρ. Galperin, Λ. Bozhovich, Ρ. Zinchenko, κ.α.) υιοθέτησαν την άποψη ότι η πρακτική δραστηριότητα των υποκειμένων βρίσκεται στη βάση της ψυχικής ανάπτυξης. Οι ψυχολόγοι της ομάδας του Χαρκόβου επικέντρωσαν την προσοχή τους στη μελέτη της ψυχικής ανάπτυξης σε συνάρτηση με το χαρακτήρα της δραστηριότητας (Leontiev, 1983). Σε αντιστοιχία με την εν λόγω προσέγγιση, κατά τη μελέτη της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού θα πρέπει να στηριχθούμε στη μελέτη της δραστηριότητάς του στις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής του (Leontiev, 1981). Βέβαια, η άγουσα μορφή δραστηριότητας των υποκειμένων εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλέγμα των κοινωνικο-ιστορικών συνθηκών.

Η ανάπτυξη των πρακτικών δραστηριοτήτων συμβάλλει όχι μόνο στο μετασχηματισμό της φύσης, αλλά και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου και των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Δεν μπορεί να αναπτυχθεί η νόηση και οι άλλες ψυχικές λειτουργίες, όταν τα υποκείμενα δεν ενταχθούν στη διαδικασία δημιουργίας και κοινωνικής χρησιμοποίησης των εργαλείων (Meshcheriakov, 1974). Στο πλαίσιο των πρακτικών, εξωτερικών δραστηριοτήτων των υποκειμένων, αναπτύσσονται οι εσωτερικές, προσανατολιστικές δραστηριότητές τους, που αποτελούν βασικό περιεχόμενο της ψυχικής ανάπτυξής τους (Μούχιν, 1990).

Η άγουσα μορφή δραστηριότητας των υποκειμένων εξετάζεται από τον Elkonin και τους άλλους εκπροσώπους της συγκεκριμένης κατεύθυνσης ως κριτήριο για την διάκριση των σταδίων της ψυχικής ανάπτυξης. Ο Elkonin (1971) ανακάλυψε το νόμο της περιοδικότητας των διαφορετικών τύπων δραστηριότητας κατά την διάρκεια της οντογένεσης της προσωπικότητας. Ο Elkonin εισήγαγε την διαφοροποίηση δυο τύπων δραστηριότητας: ο πρώτος τύπος δραστηριότητας διαμορφώνεται στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, ενώ ο δεύτερος τύπος δραστηριότητας αναπτύσσεται στις σχέσεις των ανθρώπων προς τα πράγματα. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο Elkonin επιχείρησε να υπερβεί τον δυισμό των θεωριών που εξετάζουν την πραγματοποίηση των γνωστικών διαδικασιών και την ανάπτυξη των κινήτρων και των νοηματοδοτήσεων της προσωπικότητας ως αποσπασμένων και παράλληλων μεταξύ τους διαδικασιών.

Ο πρώτος τύπος δραστηριότητας προσανατολίζεται στα νοήματα, στα κίνητρα και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Ο εν λόγω τύπος δραστηριοτήτων ανα-

Τα στάδια ψυχικής ανάπτυξης του Elkonin

Ηλικίες	Περίοδοι	Χαρακτηριστικά της δραστηριότητας	Τύπος δραστηριότητας
Βρεφική και νηπιακή ηλικία	Βρεφική περίοδος Νηπιακή περίοδος	Άμεση συναισθηματική επικοινωνία Εμπράγματη δραστηριότητα των νηπίων	Πρώτος τύπος Δραστηριότητας Δεύτερος τύπος Δραστηριότητας
Παιδική ηλικία	Προσχολική περίοδος Πρώτη σχολική περίοδος	Παιχνίδι ρόλων Μαθησιακή δραστηριότητα	Πρώτος τύπος Δραστηριότητας Δεύτερος τύπος Δραστηριότητας
Εφηβική ηλικία	Πρώιμη εφηβεία	Προσωπική επικοινωνία	Πρώτος τύπος Δραστηριότητας
	Ύστερη εφηβεία	Μαθησιακή-επαγγελματική δραστηριότητα	Δεύτερος τύπος Δραστηριότητας

φέρεται στις διυποκειμενικές σχέσεις: την επικοινωνία μητέρας-παιδιού κατά την βρεφική ηλικία, το παιχνίδι ρόλων την παιδική ηλικία και την προσωπική μορφή επικοινωνία των εφήβων.

Ο δεύτερος τύπος δραστηριότητας αφορά τη διαδικασία της κατάκτησης των κοινωνικά επεξεργασμένων τρόπων δράσης με τα αντικείμενα. Σ' αυτό τον τύπο δραστηριοτήτων εντάσσονται οι δραστηριότητες, που αφορούν τις σχέσεις των υποκειμένων προς τα αντικείμενα: η εμπράγματη δραστηριότητα των νηπίων, η μαθησιακή δραστηριότητα των παιδιών, η επαγγελματική δραστηριότητα των εφήβων μεγαλύτερης ηλικίας.

Ο Elkonin (1971) διάκρινε τρεις βασικές ηλικίες: την βρεφική και νηπιακή ηλικία, την παιδική ηλικία και την εφηβική ηλικία. Η κάθε ηλικία αποτελείται από δυο αμοιβαία συνυφασμένες περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο σε πρώτο πλάνο τίθενται οι μορφές δραστηριότητας, που συνδέονται με τα κίνητρα και τις νοηματοδοτήσεις των διυποκειμενικών σχέσεων. Κατά τη δεύτερη περίοδο υπερτερούν μορφές δραστηριότητας, που συνδέονται με την κατάκτηση των τρόπων δράσης με τα αντικείμενα και τις πρακτικές-τεχνικές δυνατότητές τους.

Οι δυο απότομες μεταβάσεις στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού συμπίπτουν με τις περιόδους των κρίσεων. Η κρίση των τριών ετών πραγματοποιείται κατά τη μετάβαση από την περίοδο της νηπιακής στην περίοδο της παιδικής ηλικίας. Η

κρίση της σεξουαλικής ωρίμανσης πραγματοποιείται κατά την μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία.

Το βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης του Elkonin συνίσταται στο ότι επιχείρησε να θεμελιώσει μια συνολική, συγκροτημένη θεωρία για την ψυχική ανάπτυξη στη βάση της μελέτης της άγουσας δραστηριότητας των υποκειμένων. Στην εν λόγω θεωρία αναδεικνύεται ο ελικοειδής χαρακτήρας της ψυχικής ανάπτυξης της προσωπικότητας, η σύνδεση των βασικών ηλικιών με τις επιμέρους περιόδους, τις οποίες αυτές εμπεριέχουν.

Σχετικά με τα όρια και τους περιορισμούς της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Δραστηριότητας

Η Πολιτισμική-ιστορική Ψυχολογία και η Ψυχολογία της Δραστηριότητας απέτελεσαν σημαντικά βήματα στην κατεύθυνση της υπέρβασης του δίπολου ενδογενών και εξωγενών προσεγγίσεων της ψυχικής ανάπτυξης. Το εν λόγω δίπολο εκφράζεται στην αντιπαράθεση Φύσης – Αγωγής (nature/nurture controversy) (Shaffer, 1989). Οι θεμελιωτές της Πολιτισμικής-ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Δραστηριότητας ανάδειξαν ότι η φυσιοποίηση της ψυχικής ανάπτυξης είναι εξίσου απλοποιητική προσέγγιση, όπως και ο συμπεριφοριστικός περιβαλλοντικός ντετερμινισμός. Η ψυχική ανάπτυξη δεν είναι αποτέλεσμα της μηχανιστικής συνένωσης βιολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών επιδράσεων (Λεόντιεφ, χ.χ.).

Ταυτόχρονα, διαπιστώνουμε ότι στην Πολιτισμική-Ιστορική Ψυχολογία δεν έχει επιτευχθεί η υπέρβαση της αντιπαράθεσης Φύσης – Αγωγής (nature/nurture controversy). Έτσι, στην Πολιτισμική-Ιστορική Ψυχολογία αναπαράγεται το δίπολο ανώτερων και κατώτερων ψυχικών λειτουργιών, φυσικής και κοινωνικής συνιστώσας της ψυχικής ανάπτυξης (Brushlinsky, 1968. Δαφέρμος, 2002). Στην Ψυχολογία της Δραστηριότητας του Leontiev ενισχύθηκε ένας ιδιότυπος κοινωνιολογισμός και η τάση υποβάθμισης της βιολογικής συνιστώσας των ψυχικών διαδικασιών. Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της δραστηριότητας δεν προωθήθηκε η μελέτη της προσωπικότητας ως ενότητας βιολογικού και κοινωνικού.

Κατά την άποψή μας, η υπέρβαση της εν λόγω ανεπάρκειας επιτυγχάνεται στο επίπεδο της μεθοδολογίας της κοινωνικής έρευνας στην *Λογική της Ιστορίας* (Βαζιούλιν, 2004). Μέσα από το πρίσμα της Λογικής της Ιστορίας, η προσωπικότητα παρουσιάζεται ως μοναδική και ανεπανάληπτη διάθλαση των κοινωνικών σχέσεων μέσω των βιολογικών ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων υποκειμένων, ως τρόπος συνένωσης των ψυχοφυσιολογικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των συγκεκριμένων μορφών πρόσληψης του πολιτισμικού κεκτημένου σε μια συγκεκρι-

μένη ιστορική συγκυρία. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελεί ιδιόμορφη αναπαραγωγή του περιεχομένου και της δομής της κοινωνίας μέσω της προαγωγής και ολοκλήρωσης του μοναδικού και ανεπανάληπτου συνδυασμού ψυχοφυσιολογικών ιδιαιτεροτήτων του ξεχωριστού ατόμου. Κατά την άποψή μας, η λογικο-ιστορική μεθοδολογία δημιουργεί τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις για ριζική ανασυγκρότηση της Ψυχολογίας υπό την προοπτική της μετάβασης στην ενιαία επιστήμη του μέλλοντος για την οποία είχε κάνει λόγο ο Κ. Μαρξ³.

Μια από τις διαστάσεις της ιστορικότητας των ψυχικών διαδικασιών συνδέεται με την διαπίστωση ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον χαρακτήρα και στην ροή της ψυχικής ανάπτυξης σε διαφορετικές βαθμίδες ιστορικής ανάπτυξης και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Σύμφωνα με τον Aries (1990), η έννοια της παιδικής ηλικίας απουσίαζε στον πολιτισμό του ευρωπαϊκού Μεσαίωνα. Οι μελέτες πεδίου της Mead (1961) φανέρωσαν ότι σε πολλές φυλές που διαμένουν στην Πολυνησία δεν υφίσταται η χαρακτηριστική για τις δυτικές κοινωνίες κρίση της εφηβείας. Ορισμένοι ερευνητές παρατηρούν ότι στις πρωτόγονες κοινότητες η ροή της ζωής δεν προσλαμβάνεται ως γραμμική, αλλά ως κυκλική διαδικασία. Επίσης, στις πρωτόγονες κοινωνίες δεν προσέδιναν σημασία στην ατομική χρονολογική ηλικία, αλλά στην συλλογική ηλικία, στην ένταξη των επιμέρους ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες, κατηγορίες, κλπ. (Botscharov, 2001). Τα παιδιά που ζούσαν στην πρωτόγονη κοινωνία υστερούν σε σχέση με τους σύγχρονους συνομηλίκους τους από άποψη παιχνιδιών ρόλων, αλλά τα ξεπερνούν από άποψη ανεξαρτησίας και συμμετοχής στην εργασιακή δραστηριότητα των ενηλίκων (Elkonin, 1999). Οι διαπολιτισμικές έρευνες δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση περί μιας ομοιογενούς ανάπτυξης σε όλους τους πολιτισμούς. Ταυτόχρονα, δεν επιβεβαιώνεται η υπόθεση των εκπροσώπων του πολιτισμικού σχετικισμού για πλήρη εξάρτηση της γνωστικής ανάπτυξης και γενικότερα των αναπτυξιακών διαδικασιών από το πολιτισμικό πλαίσιο (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1996). Έτσι, η διαλεκτική αλληλοσύνδεση της οικουμενικότητας και της ποικιλίας της ψυχικής ανάπτυξης παραμένει ανοικτό και ελλιπώς διερευνημένο ζήτημα.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ροή των ηλικιών παρουσιάζονται ακόμα και στο εσωτερικό των ανεπτυγμένων δυτικών χωρών. Η θεωρία του Elkonin για τα στάδια της ψυχικής ανάπτυξης εδράζεται στην προϋπόθεση ότι κατά την παιδική ηλικία η μαθησιακή δραστηριότητα μετατρέπεται σε άγουσα μορφή δραστηριότητας. Σ' αυτή την περίπτωση τίθεται το παρακάτω ερώτημα: ποια είναι η ροή της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών των κοινωνικών ομάδων, στις οποίες παρατηρούνται υψηλά ποσοστά διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση και πρόωμη ένταξη στην εργασιακή δραστηριότητα; (βλ. Δαφέρμος, 2006).

Οι έρευνες του Luria (1995) στην Κεντρική Ασία κατά την δεκαετία του 1930 φανέρωσαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στην γνωστική ανάπτυξη σε συνάρ-

τηση με το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις κοινωνικές δραστηριότητες των υποκειμένων. Στην εν λόγω έρευνα διαφάνηκε ότι τα αναλφάβητα άτομα στηρίζονταν αποκλειστικά στην εμπειρική, καταγραφική σκέψη και ταξινομούσαν τα αντικείμενα στη βάση της πρακτικής χρησιμότητάς τους, ενώ θεωρούσαν άχρηστη την κατηγοριακή ταξινόμηση. Τα άτομα που είχαν κάποια επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία και συμμετείχαν ενεργά στην κοινωνική ζωή ανέπτυξαν την ικανότητα κατηγοριακής ταξινόμησης των αντικειμένων, χρησιμοποιώντας παράλληλα και την εμπειρική, πρακτική ταξινόμηση. Συνεπώς, η σχέση μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης μετασχηματίζεται σε συνάρτηση το χαρακτήρα και την μορφή οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που, με τη σειρά του, εξαρτάται από την συνολική κοινωνική διάρθρωση. Η μελέτη της επίδρασης της κοινωνικής διάρθρωσης στο χαρακτήρα της μάθησης και στην ροή της ψυχικής ανάπτυξης των επιμέρους ατόμων αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό, αλλά ανεπαρκώς διερευνημένο ζήτημα.

Η θεωρία του Elkonin για τα στάδια της ψυχικής ανάπτυξης έχει την σφραγίδα ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου και η οποιαδήποτε απόπειρα καθολίκευσής της μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές μεθοδολογικές δυσκολίες. Κατά την άποψή μας, κατά την διαδικασία της ιστορικής ανάπτυξης της ανθρωπότητας μετασχηματίζεται ο χαρακτήρας, ο προσανατολισμός, οι ρυθμοί ψυχικής ανάπτυξης των επιμέρους ατόμων, καθώς επίσης η αμοιβαία συνάφεια μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης⁴. Όμως, η διερεύνηση του εν λόγω προβλήματος δεν μπορεί να περιοριστεί στο επίπεδο μόνο της Ψυχολογίας, αλλά θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης του μετασχηματισμού της δομής της κοινωνίας κατά την ιστορική διαδικασία.

Οι εκπρόσωποι της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας συνέβαλλαν στην ανάδειξη της σημασίας του κοινωνικού πλαισίου της μάθησης. Ταυτόχρονα, έχουν διατυπωθεί κριτικές παρατηρήσεις για την κατανόηση του μηχανισμών της μάθησης και κυρίως σχετικά με την έννοια της εσωτερίκευσης στην Πολιτισμική-Ιστορική Ψυχολογία και την Ψυχολογία της Δραστηριότητας. Κατά τον Rubinshtein, η ψυχική δραστηριότητα δεν είναι απλώς και μόνο προϊόν εσωτερίκευσης, αλλά αποτελεί απαραίτητη πτυχή της διαδικασίας αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με τον κόσμο (Rubinshtein, 1997). Ο Rubinshtein άσκησε, επίσης, κριτική στην αντίληψη του Leontiev ότι η «εσωτερίκευση» των εξωτερικών δράσεων αποτελεί βασικό μηχανισμό της νοητικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Rubinshtein (1994a, 1994b), ο μονοδιάστατος τόνισμός του εξωτερικού καθορισμού της νοητικής δραστηριότητας οδηγεί στην υποτίμηση της ενδότερης δομής και του εσωτερικού περιεχομένου της εν λόγω διαδικασίας. Η μάθηση δεν μπορεί να εξετάζεται ως αποτέλεσμα αφομοίωσης, αποστήθισης έτοιμων γνώσεων και γνωστικών σχημάτων, διότι μ' αυτό τον τρόπο δεν υπολογίζεται η ετοιμότητα του υποκειμένου, οι προϋποθέσεις της μάθησης που ενυπάρχουν στα άτομα-αποδέκτες.

Στην θεωρία της εσωτερίκευσης, η αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κόσμο των αντικειμένων περιορίζεται στην οικειοποίηση, στην αφομοίωση έτοιμων προϊόντων της πολιτισμικής ιστορίας και ανάγεται σε μια καθαρά αναπαραγωγική δραστηριότητα, ενώ η σφαίρα της παραγωγής ποιοτικά νέων, καινοτόμων τύπων νοητικής απεικόνισης της πραγματικότητας και η σημασία της ανάπτυξης καινούργιων, εναλλακτικών –προς τις παγιωμένες– μορφών δραστηριότητας εκμηδενίζεται. Όμως, η μάθηση δεν είναι δυνατή δίχως την ενεργοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας των υποκειμένων, τον μετασχηματισμό των προηγούμενων γνωσιακών σχημάτων και την παραγωγή νέων γνώσεων.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι παρά τη μεγάλη συμβολή της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Δραστηριότητας στη διερεύνηση του προβλήματος της αμοιβαίας συνάφειας μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης υπάρχουν ακόμα πολλά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα, τα οποία θα πρέπει να γίνουν αντικείμενα συστηματικής διερεύνησης στο πλαίσιο μιας ευρύτερης θεώρησης της Λογικής της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

- Aries, F. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Βαζιούλιν, Β. (2004). *Λογική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. N.J.: Prentice-Hall.
- Botscharov, B. (2001). *Antropologia vosrasta* [Ανθρωπολογία της ηλικίας]. Moscow: Izd. Peterbur-skovo Universiteta.
- Brushlinsky, A. (1968). *Kulturno-istorisheskaia teoria mishlenia* [Πολιτισμική-ιστορική θεωρία της νόησης]. Moscow: Vishaia Shkola.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: εκδ. Γνώση.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Α-Β-Γ τόμ.). Αθήνα: Τυπωπώτω.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Ψυχολογία του L.Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Elkonin, D. (1971). *K probleme periodizatsii psichicheskovo razvitia v detskom vozraste* [Για το ζήτημα των σταδίων ψυχικής ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία]. *Voprosi Psichologii*, N. 4, 66-79.
- Elkonin, D. (1999). *Psychologia igri* [Ψυχολογία του παιχνιδιού]. Moscow: Vlosos.
- Galperin, P. Elkonin, D. (2001). *K analizu teorii J.Piaget o detskom razvitii*, L. Obuhova & G. Burmenskaia (eds), *Jan Piaget: teoria, ekperimenti, diskussii* (296-323) [προς την ανάλυση της θεωρίας του J.Piaget για την ανάπτυξη του παιδιού]. Moscow: Gardariki.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan.
- Gesell, A. (1945). *The embryology of behavior*. New York: Harper & Row.
- Kojima, H. (2003). Historical Context for Development, in J. Valsiner & Connolly (eds), *Handbook of Developmental Psychology* (72-90). London: Sage Publications.
- Kolesnik, W. (1992). *Ανθρωπισμός ή μπιχεβιορισμός στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Leontiev, A. (1981). *Problemi razvitia psyhiki* [Προβλήματα ανάπτυξης του ψυχισμού]. Moscow: isd. MGU.
- Leontiev, A. (1983). *Izbranie psychologischeskie proizvedenia* [Επιλεγμένα έργα Ψυχολογίας] (t.1). Moscow: Pedagogika.
- Λεόντιεφ, Α. (χ.χ.). *Δραστηριότητα, συνείδηση, προσωπικότητα*. Αθήνα: Αναγνωστίδης.
- Locke, J. (1975). *An essay concerning human understanding*. Oxford: Clarendon.
- Luria, A. (1995). *Γνωστική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρξ, Κ. (1975). *Οικονομικά και φιλοσοφικά χειρόγραφα*. Αθήνα: Γλάρος.
- Mead, M. (1961). *Coming of age in Samoa; a psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Morrow.
- Meshcheriakov, A. (1974). *Slepogluhonemie Deti. Rasvitie Psihiki v Protse Formirovania ih Povedenia* (Τυφλοκωπά Παιδιά. Ανάπτυξη του Ψυχισμού στη Διαδικασία Διαμόρφωσης της Συμπεριφοράς). Moscow: Pedagogika.
- Μούχιν, Β. (1990). *Παιδική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα-Σύγχρονη Εποχή.
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky. Revolutionary scientist*. London and New York: Rutledge.
- Obuhova, L. (1999). *Vozrastnaia psychologia* [Αναπτυξιακή Ψυχολογία]. Moscow: Pedagogitscheskoe Obschestvo Rossii.
- Piaget, J. (1970). *Science and Education and the psychology of the child*. New York: Orion.
- Piaget, J. (1979). *Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Υποδομή.
- Piaget, J. (1986). *Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rubinshtein, S. (1994α). *Problema sposobnosti I voprosi psychologisheskoi teorii*. D. Feldshtein (ed.), *Hristomathia po vosrostoi psychologii* [Το πρόβλημα των ικανοτήτων και ζητήματα της θεωρίας της Ψυχολογίας] (σ. 56-70). Moscow: MGU.
- Rubinshtein, S. (1994β). *Thinking and Ways of Investigating*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 32, 5, 63-93.
- Rubinshtein, S. (1997). *Izbranie filosofskvo-psychologischeskie trudi* [Επιλεγμένα Φιλοσοφικο-ψυχολογικά Έργα]. Moscow: Hauka.
- Salkind, N. (1988). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J., & Poortinga, Y. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shaffer, D. (1989). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*. California: Wadsworth.
- Teplov, B. (1961). *Problemi individualnih razlitsii* [Προβλήματα των ατομικών διαφορών]. Moscow: Hauka.
- Tolman, E. (1932). *Purposive behavior in animal and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thelen, E. & Adolph, K. (1995). Arnold L. Gesell: το παράδοξο φύσης και ανατροφής, στο Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρόν, παρελθόν και μέλλον*. (σ. 253-288). Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Thorndike, E. (1903). *Educational Psychology*. New York: Lenicke & Buechner.
- Troccio, F. (2003). *Αλλοπαρμένες μεγαλοφυΐες: Ιδέες και άνθρωποι που δεν έγιναν κατανοητοί από την επιστήμη*. Αθήνα: Τραυλός.
- Vygotsky, L. (1998). *The Collected works of L.S. Vygotsky* (Vol.5, Child Psychology). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: an introduction*. London: Thousand Oaks.
- Vygotsky, L. (1991). *Pedagogitsheskaia Psychologia* [Παιδαγωγική Ψυχολογία]. Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. (2001). *Lektsii po pedologii* [Διαλέξεις για την παιδολογία]. Izevsk: Izd. Dom Udmurskovo Universiteta.
- Watson, J. (1930). *Behaviorism*. Chicago: Chicago University Press.

Σημειώσεις

1. Οι εκπρόσωποι του γνωστικού συμπεριφορισμού επιχείρησαν να αμβλύνουν τον μονοδιάστατο περιβαλλοντικό ντετερμινισμό του ριζοσπαστικού συμπεριφορισμού εισάγοντας την μελέτη των ενδιάμεσων, εσωτερικών γνωστικών διαδικασιών (Tolman, 1932. Bandura, 1977).
2. Οι έρευνες των Vygotsky - Luria στην Κεντρική Ασία αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα διαμορφωτικών πειραμάτων (βλ. Luria, 1995. Δαφέρμος, 2002).
3. «Η ιστορία η ίδια είναι ένα πραγματικό μέρος της φυσικής ιστορίας και της φύσης που είναι ο άνθρωπος. Η φυσική επιστήμη θ' αντικαταστήσει με τον καιρό την επιστήμη του ανθρώπου, όπως η επιστήμη του ανθρώπου θ' αντικαταστήσει τη φυσική επιστήμη: θα υπάρξει μια μόνο επιστήμη» (Μαρξ, 1975,136).
4. Τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί ενδιαφέρουσες εργασίες, που αναδεικνύουν το ιστορικό συγκείμενο της ψυχικής ανάπτυξης (Kojima, 2003. Valsiner, 1998).



Zao Wou-Ki, Χωρίς τίτλο, Eau-forte σε χαλκό, 7 χρώματα, 1963