

Eric Danielsen
Psykologiens Mozart
Introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole

© Eric Danielsen
Dansk psykologisk Forlag, 1996

Redaktør: Lone Berg Jensen
Omslag: MacArthur
Grafisk tilrettelæggelse: Marianne Christensen

Foto til omslag: © Progress Publishers, Moscow 1990

Udgivet af:
Dansk psykologisk Forlag
Stockholmsgade 29
2100 København Ø

Sat med Plantin og Helvetica
Tryk: F.B Bogtryk/Offset ApS, Slangerup

Printed in Denmark 1996
1. udgave, 1. oplag 1996
ISBN 87 7706 167 5

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse uden forlagets skriftlige samtykke er forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

Indhold

5	Forord
7	Barndom og ungdom
15	Striden om bevidstheden
21	Nyt syn på handicappede
29	Psykologiens krise
39	Den kulturhistoriske teori
47	Ekspeditionerne til Centralasien
53	Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling
59	Zonen for den nærmeste udvikling
65	Polemik mod Piaget
75	Analyse af teorier om følelser
81	"Troikaens" opløsning
91	Litteratur
101	Personregister

Forord

I år 1996 vil man verden over fejre hundredåret for Lev Semyonovich Vygotskys fødsel, en af vor tids mest markante humanister. I forbløffelse over hans korte, hektiske og produktive liv og hans overmenneskelige talenter "udnævnte" den amerikanske videnskabsmand Stephen Toulmin ham i 1978 til "Psykologiens Mozart". En benævnelse, som siden er blevet den gængse.

Og det er virkelig fantastisk at tænke på, at denne mand, der kun levede i knap 37 år og havde perioder med livstruende tuberkuloseangreb, formåede at præstere så meget og på så forskelligartede områder inden for psykologi og humaniora. Hans korte liv var opfyldt af et utrætteligt heroisk kapløb med døden. Vygotsky efterlod sig 270 videnskabelige afhandlinger, heriblandt 10 bøger.

De fleste blev aldrig offentliggjort i hans egen levetid, og to år efter hans død i 1936 kom de få, der var tilgængelige, på den sorte liste i Sovjetunionen! I tyve år var Vygotskys navn bandlyst.

Først i 1956, efter den 20. partikongres, som indvarslede et begyndende opgør med Stalin-tidens forbrydelser, blev Vygotsky rehabiliteret.

I begyndelsen af 80'erne udkom de første bind af en planlagt seks binds udgave af hans Samlede værker. Det er denne udgave, Plenum Press i USA er begyndt at udsende i engelsk oversættelse.

Vygotsky besad en helt utrolig viden inden for psykologi, sociologi, filosofi, lingvistik, litteratur og kunst. Han begyndte sit systematiske psykologiske arbejde som 28-årig, og i løbet af få år lykkedes det ham at udvikle sine teorier om de specifikt menneskelige psykologiske funktioner.

Hans Tænkning og sprog, der udkom i 1934, er en klassiker i den psykologiske litteratur, og hans teorier – ikke mindst hans eksperimentelle metoder – må betegnes som epokegørende i udviklingspsykologien.

I de senere år kan der i vesten spores en så levende entusiasme for Vygotskys meget alsidige udogmatiske virke, at man med rette kan tale

om en sand Vygotskybevægelse. Hundredåret vil blive markeret med en række specialpublikationer og talrige videnskabelige konferencer med deltagelse af Vygotsky-specialister fra hele verden. Selv deltog jeg i en sådan i juli 1995 ved universitetet i Dundee i Skotland. Den største oplevelse var mødet med Vygotskys datter, Gita Vygodskaya, der selv er uddannet psykolog, og som bevægende fortalte om sin fader og hans værk.

Arven efter Vygotsky virker i dag inspirerende, stimulerende og provokerende på den internationale forskning, der føler sig udfordret af hans iverigdom og originalitet.

Som det ofte går med genier, bliver de mere moderne, efterhånden som tiden går. Vygotsky taler til os som en røst fra fremtiden.

Eric Danielsen

En særlig tak til VELUX FONDEN af 1981
for støtte til deltagelse i Vygotsky konferencen i Dundee i juli 1995.

Barndom og ungdom

Lev Semyonovich Vygotsky blev født 5. november 1896 i den lille by Orshe i omegnen af Minsk. Men allerede inden han var fyldt 1 år flyttede familien til en anden provinsby Gomel, hvor faderen blev direktør for en af byens banker. Han var en intelligent mand med vidtspændende interesser og talte flere fremmede sprog flydende, en socialt aktiv borger, der bl.a. tog initiativ til oprettelsen af et fortrinligt bibliotek for byens borgere, og her blev Lev en flittig låner.

Vygotsky, som han senere ændrede sit efternavn til, fordi han mente, at hans familie oprindelig stammede fra landsbyen Vygotovo, var det andet barn i en familie med otte børn.

Familien var velanskrevne medlemmer af det jødiske samfund i Gomel, og skønt de ikke var særlig religiøst anlagt, holdt de fast ved de jødiske traditioner. Vygotskys senere hyppige henvisninger til biblen kan ses i denne sammenhæng. Levs moder omtales som en varm og intelligent kvinde med kendskab til bl.a. det tyske sprog og en forkærlighed for poesi. Hun var uddannet lærerinde, men fik aldrig chancen for at arbejde i en skole, fordi hele hendes liv bestod i at opdrage børnene og stå for husholdningen. Familiens livsførelse var meget spartansk. Foruden skoleuniformen havde børnene kun ét sæt tøj hver, som moderen selv syede. Man levede et harmonisk familieliv, der var tradition for, at man hver aften samledes til aftente ved samovaren og drøftede alt mellem himmel og jord. Der blev også læst højt af klassisk eller nyere litteratur, og børnene blev tidligt taget med til teaterforestillinger. Forfølgelsen af jøderne har sikkert bidraget til at svejse familien sammen. Familiens økonomi kan ikke have været helt ringe, for man havde råd til at bo i en seksværelses lejlighed og til at lade børnene undervise af privatlærere. Levs lærer hed **Solomon Ashpiz**, en mand, der var vendt tilbage fra Sibirien efter forvisning på grund af revolutionær virksomhed.

Senere blev Vygotsky elev på et privat jødisk gymnasium, hvor han imponerede lærerstaben ved at være lige fremragende i alle fag. Hans matematiklærer spåede ham en stor fremtid som matematiker, og latin-

læreren en tilsvarende som filolog. Litteratur og filosofi var de emner, der optog ham mest. Skønt han stod på et klart højere intellektuelt niveau end sine skolekammerater, så har disse erklæret, at han aldrig optrådte skidt vigtigt eller nedladende over for dem. Der stod respekt om ham, fordi han aldrig var bange for villigt og tålmodigt at forklare vanskelige emner for dem. Man kaldte ham derfor "den lille professor".

I 1913 tog Vygotsky eksamen med guldmedalje, og alt tegnede således til en lovende akademisk karriere. Hvis bare Vygotsky ikke havde været jøde. Sagen var, at i det zaristiske Rusland var det kun tilladt en vis procentdel jøder at få adgang til de højere læreanstalter. Ved Moskvas universitet var kvoten fastsat til 3 procent. Men Vygotsky var optimist og håbede naturligvis, at guldmedaljen nok skulle sikre hans optagelse. Så kom der pludselig en diskriminerende forordning fra undervisningsministeriet gående ud på, at alle jødiske ansøgninger skulle afgøres ved lodtrækning. Her havde Vygotsky imidlertid heldet med sig, og han blev optaget på Moskvas universitet. Hans jødiske herkomst blev bestemmende for valget af studium. Hans stærke interesse for humaniora havde gjort det naturligt for ham at vælge historie og filologi. Men her var fremtidsudsigterne alt andet end lyse, fordi han som jøde ikke kunne opnå ansættelse som f.eks. lærer ved en statsinstitution. Hans forældre insisterede på, at han skulle studere medicin, og til deres store glæde fulgte Vygotsky deres råd. De håbede, han ville blive læge og dermed få mulighed for at praktisere uden for de begrænsede områder, hvor det var jøder tilladt at bo permanent. Men allerede efter en måneds forløb sprang han fra og begyndte i stedet at studere jura ved samme universitet.

Vygotsky drømte på det tidspunkt ikke om at studere psykologi, og han kunne ikke forudse, at han mange år efter, at han var blevet professor i psykologi, ville genoptage sine medicinske studier for at få den faglige uddannelse, han mente var nødvendig for arbejdet med handicappede og psykisk afvigende. Men heller ikke juraen kunne fasholde Vygotskys interesse. Denne gang sprang han dog ikke fra, men begyndte i 1914 studier i historie og filosofi samtidig ved et andet universitet, nemlig Shaniavsky folkeuniversitet. Det var en uofficiel, "alternativ" institution oprettet i 1906, efter at studenter, som havde deltaget i en antizaristisk revolte, var blevet bortvist fra Moskvas universitet. I protest forlod henved 100 højt kvalificerede lærere dette universitet og

oprettede deres eget, hvor der var adgang for alle uanset religiøse eller politiske anskuelser. Selv om eksaminer fra dette universitet aldrig blev officielt anerkendt, forventedes det, at de studerende, inden de forlod det, præsterede en afhandling. Som sit emne valgte Vygotsky Shakespeares *Hamlet*, der havde optaget ham, lige siden han gik i skole. Han havde en notesbog, som han ikke viste til nogen (Yaroshevsky, 1989, s. 45). I den nedfældede han alle de tanker, han gjorde sig under en konstant fordybelse i dette drama. Det første udkast til en analyse skrev han sommeren 1915 og en omarbejdet version i 1916. Det var Vygotskys første videnskabelige arbejde, og det fik en højt interessant skæbne, for øvrigt som så mange andre af hans senere værker.

Har man før hørt om en afhandling, der først blev offentliggjort 52 år efter, at den var skrevet? Det var nøjagtig, hvad der skete med dette arbejde af den unge Vygotsky.

Det så først dagens lys i 1968 som et tillæg til Vygotskys bog om *kunstens psykologi* (Psychology of Art, 1971), der var lagt an som en disputats. Den fremtrædende Shakespearefortolker A. Anikst skrev dengang (cit. efter Yaroshevsky, 1989, s. 90):

"I de sidste 60 år af mit liv har jeg studeret Shakespeare, og da jeg første gang læste Vygotskys afhandling om Hamlet, vidste jeg, at den var skrevet af et 19 år gammelt geni."

Selv kaldte Vygotsky afhandlingen "en dilettantisk analyse" af Hamlet, "en læsers kritik, der accepterer ethvert kunstværks irrationelle karakter. Eneste forudsætning er i øvrigt et grundigt kendskab til selve Shakespeares tekst."

Vygotsky vender sig mod det utal af kritikere, som har forsøgt at "forklare" Hamlet. For de fleste har skuespillet stået for dem som en gåde. For Vygotsky er dramaets dunkle karakter imidlertid ikke en gåde, der skal afdækkes, men selve tragediens essens, dens sjæl. Det mystiske er selve skuespillets kerne. Det indebærer, at stykkets personer ikke kan danne udgangspunkt for opklaring af en hamletsk gåde. Nej, man må i stedet godtage Hamlet som "en myte, en mytisk realitet". I den forbindelse tillægger Vygotsky genfærdet, der fortæller Hamlet sandheden om hans faders død, en afgørende betydning. Han tager afstand fra ethvert forsøg på at betragte genfærdet som en fiktion, opfatter det derimod som en særlig virkelighed, hvis overnaturlige karakter gennemtrænger hele tragedien.

Vygotsky gør altså ikke noget forsøg på at rationalisere tragedien, men mener, at den rummer et mystisk og religiøst moment.

Afhandlingen om Hamlet dokumenterer klart, at Vygotsky ikke var upåvirket af den tids kulturelle klima, hvor mange intellektuelle var fascineret af mystiske retninger og diskussioner om det okkulte. Følelsen af individets fremmedgørelse fra verden, opfattelsen af samfundet som en fjendtlig kraft, følelsen af den menneskelige eksistens' absurditet og håbløshed blev et hovedmotiv for mange russiske digtere, kritikere og filosoffer. Hvad der før havde været opfattet som irrationelt, blev nu opfattet som den højeste og eneste virkelighed. **Schopenhauer** og **Nietzsche** var intelligensens idoler.

Dostojevski betragtedes som en mystiker med en hallucinatorisk vision om den menneskelige sjæls dybder.

Shakespeare blev ofte vurderet i samme lys. Det gjaldt f.eks. i opsætningen af Hamlet på Moskvas Kunstteater i 1912 med englænderen **Gordon Craig** som instruktør i samarbejde med **Konstantin Stanislavsky**. Her var det mytologiske element såvel som en mystisk Hamlet, spillet af **V.I. Kachalov**, dominerende. Alle konkrete historiske associationer blev nedtonet, så skuespillet fik karakter af et tidløst mysterium.

Vygotsky erkender i sit essay, at denne forestilling gjorde et dybt indtryk på ham. Han lå på det tidspunkt til en vis grad under for de russiske symbolisters filosofi om "kunsten som et mysterium".

Men denne version blev ikke Vygotskys sidste ord om Hamlet. Vygotsky kunne ikke slippe dette drama, og fra 1925 foreligger der en ny version. Denne er bemærkelsesværdig ved at være fundamentalt forskellig fra de tidligere. Frem for alt er den overdrevne betoning af det mystiske element i skuespillet forsvundet. Hvad lå der bag denne nyorientering? Mon ikke forklaringen er den, at i tidsrummet mellem de forskellige versioner af Vygotskys opfattelse af Hamlet var der sket voldsomme ændringer i det russiske samfund.

En sammenligning mellem de forskellige versioner viser, hvordan Vygotsky i sin nye analyse bevæger sig på et helt andet teoretisk og ideologisk plan (Yaroshevsky, 1989, s. 54). Der kan næppe være tvivl om, at Vygotskys nyorientering var en konsekvens af den ændrede virkeligheds diktat. Vygotskys sidste Hamlet-version er et klart vidnesbyrd om,

hvor forankret han var i den nye tids socialistiske ideer, og hvor langt han havde fjernet sig fra den drømmende unge mand, der analyserede Hamlets møde med genfærden!

I 1917, revolutionsåret, havde Vygotsky taget afgangseksamen fra begynde universiteter, og i december vendte han tilbage til Gomel. Landets situation på den tid var nærmest håbløs. På grund af borgerkrigen og krigen med de vestlige allierede var økonomien elendig, hungersnød hærgede.

I begyndelsen af 1918 indledtes en tysk offensiv, hvor Gomel blev indlemmet i det erobrede territorium. Ydermere havde Vygotskyfamilien private problemer at slås med. Vygotskys yngre broder **Dodik** var alvorligt angrebet af tuberkulose og krævede konstant omsorg. Lev fungerede faktisk som "barnepike" for ham, lige til han døde kort før sin 14 års fødselsdag.

I sin sorg blev moderen, der før havde haft tuberkulose, syg igen, og Lev måtte nu tage sig af hende. Men flere tragedier ramte familien. Levs anden broder døde af tyfus, og i 1920 blev Vygotsky ramt af tuberkulose og sendt til et sanatorium. Det var det første angreb af den sygdom, der skulle forfølge ham resten af livet med tilbagevendende forværringer lige til hans tragisk tidlige død 10. juni 1934.

Vygotskys tilstand under den første indlæggelse på sanatorium var så alvorlig, at han selv regnede med at skulle dø. Han bad derfor litteraturkritikeren **Yuly Aikhenwald** om at drage omsorg for, at manuskriptet til hans essay om Hamlet blev offentliggjort posthumt, idet han håbede, at dette, som han selv sagde, første og formentlig sidste ord om kunst ikke ville blive begravet blandt hans private papirer.

Men til alt held overlevede Vygotsky denne gang. Da Vygotsky blev udskrevet, havde de tyske soldater forladt Gomel, og den nye sovjetmagt var ved at blive konsolideret. Uden hensyn til sit helbred kastede Vygotsky sig nu ud i en hektisk aktivitet.

Vygotskys virke i årene i Gomel faldt sammen med nogle af de mest betydelige intellektuelle bevægelser i vores århundrede. På gader, i tog, lastbiler og skibe hang der futuristiske og surrealistiske malerier, og der var også opstillet konstruktivistiske skulpturer. De nyskabende intellektuelle var ikke alene optaget af deres eget kreative arbejde, de var også knyttet til institutioner. F.eks. var **Kandinsky** vicepræsident

ved Akademiet for kunst og videnskab i Moskva. **Malewich** var præsident ved det i Skt. Petersborg, hvor arkitekten **Tatlin**, ophavsmand til det berømte projekt til monumentet for Tredie Internationale, var leder af en afdeling. **Chagall** var kommissær for kunst ved museet i Vitebsk. Den alsidige **Rodohenko** organiserede programmer for kunstundervisning. I Skt. Petersborg fejrede man "Sergei Prokofiev-uge", **Shostakovich** repræsenterede sit land ved internationale konkurrencer.

Meyerhold var leder af teaterafdelingen i tilknytning til Folkekommissariatet for undervisning, **Stanislavsky** var leder af Moskvas Kunstteater. **Garbo** og hans broder **Pevsner** var repræsentanter for konstruktivisternes gruppe, **Majakovsky** repræsenterede LEF-gruppen (Levyj Front Iskusstva, dvs. kunstens venstre front), **Eisenstein**, som i kraft af sit kendskab til ingeniørarbejde tilrettelagde forsvarsværker under borgerkrigen, blev senere den ledende professor ved Statens Filminstitut. Pædagogen **Makarenko** grundlagde Gorkikolonien for genopdragelse af hjemløse unge kriminelle. Til disse navne kan som repræsentanter for forskellige områder føjes **El. Lissitsky**, **Vertov**, **Gorki**, **Bulgakov** og **Sholokov**, som i denne periode skrev sit mesterværk *Stille flyder Don*, der senere skaffede ham Nobelprisen i litteratur. Den formalistiske skole i Skt. Petersborg revolutionerede litteraturteorien med sin forskning. **Bakhtin** og hans kreds virkede inden for de samme områder, men ud fra andre perspektiver. **Lenin** styrede staten, **Lunacharsky** var kultur- og undervisningsminister.

Med **Stalin** ved roret og med bureaukrater af **Zhdanov's** type i spidsen for administrationen af kultur blev næsten hele denne bevægelse fejlet væk.

Det har altid været mig en gåde, at en så enestående kulturrevolution gennemførtes i den tragiske atmosfære, der herskede i den efterrevolutionære periode med invasion, sult og mangel på de mest basale fornødenheder. Den amerikanske journalist **John Reed** (1920) bekræftede denne situation: "*Hele vinteren igennem var der ingen opvarmning, folk døde af kulde inden døre, Vygotskyfamilien led af sult og tuberkulose.*"

Men efter at den antisemitiske lovgivning var blevet afskaffet, var det nu Vygotsky tilladt at undervise. De næste syv år blev han boende i Gomel, hvor han fungerede som lærer og gav undervisning i så forskellige emner som litteratur, logik, pædagogik, æstetik, kunsthistorie

og teater, dels på tekniske skoler, dels på institutioner, som havde specialiseret sig i undervisning for vordende lærere. Samtidig stod Vygotsky i livlig brevveksling med Europas mest fremtrædende tænkere. Hans aktive temperament fik ham også til at søge nye veje i sit engagement for at opbygge en ny kultur for hele folket. Sammen med sin ældre fætter (der senere døde i en af Stalins koncentrationslejre) og vennen **Semyon Dobkin** startede han et forlag. De unge mennesker havde ingen penge til at betale honorar, men de appellerede til kendte forfattere og fik positive reaktioner, bl.a. fra **Ilja Ehrenburg**, der sendte sin digtsamling *Ila*, som de straks trykte. Men forlagsvirksomheden blev af kort varighed. Året efter måtte den opgives på grund af landets mangel på papir.

Vygotsky fortsatte imidlertid ufortrødent sin oplysende virksomhed. Han organiserede byens teaterliv, grundlagde et nyt litterært tidsskrift og arrangerede "litterære mandage" under stor tilstrømning. Han talte ikke alene om litteratur, bredden af hans interesser fremgår bl.a. af, at han også holdt en forelæsning om **Einstein** og relativitetsteorien (**Yaroshkevsky**, 1989, s. 58).

Intet under, at Vygotsky blev den centrale skikkelse i byens livlige kulturliv. Som brilliant forelæser delte han sin encyklopædiske viden med byens befolkning. Bl.a. ved de såkaldte arbejder-fakulteter, hvor deltagere i borgerkrigen, som nylig havde nedlagt deres våben, nu gik i gang med at studere.

Årene i Gomel blev afgørende for Vygotskys udvikling som videnskabsmand, for det var under arbejdet på Gomel lærerseminarium, at han oprettede et laboratorium, hvor de studerende kunne udføre simple, psykologiske forsøg. Det var også i Gomel, at Vygotsky begyndte på sit grundige studium af al tilgængelig litteratur om psykologi og pædagogik. Han skrev en kursusbog om *pædagogisk psykologi* (1926), tænkt som en introduktion for en ny generation af sovjetlærere. Det var en af de få bøger, Vygotsky selv oplevede at se på tryk.

Vygotskys syn på forholdet mellem opdragelse og undervisning var en understregning af det nødvendige i, at eleverne lærte ud fra deres egen aktivitet i stedet for blot passivt at modtage viden. Men han var ingen tilhænger af den såkaldte "frie opdragelse", en bevægelse, som var stærkt fremme dengang, og hvor der efter revolutionen lød slagord som "*Destruer skolen i livets navn*".

Han var bestemt modstander af helt at overlade børnene til sig selv og betonede, at det kunne være nødvendigt at begrænse deres frihed, somme tider af hensyn til dem selv, somme tider af hensyn til kollektivet. Lærerens rolle var at stimulere barnet til skabende arbejde, til at indtage en aktiv holdning til livet, for livet er en fortsat kamp. Det er utvivlsomt Vygotskys mest ideologiske bog. Den er båret af overbevisningen om udsigterne til det klasseløse samfund. Han henviste til Marx' og Engels' økonomiske analyser af det kapitalistiske samfund og nærede en fast tillid til, at det var muligt at ændre menneskets natur.

Han citerede i den forbindelse Trotsky, der også havde udtalt sig om muligheden for at forandre mennesket. Vygotsky følte sig overbevist om, at når man først havde skabt det kommunistiske samfund, ville det nye kommunistiske menneske kunne leve et liv uden konflikter!

Striden om bevidstheden

Første gang Vygotsky fik lejlighed til at fremlægge resultaterne af sit virke i Gomel for et større videnskabeligt forum var på Den anden neuropsykologiske kongres. Den fandt sted i Leningrad 3.-10. januar 1924.

Det er ikke til at vide, hvad der fik kongressen til at godtage et indlæg fra en ung, relativt ukendt provinsskolelærer uden nogen form for psykologisk uddannelse.

Vygotsky talte om *Refleksologiske og psykologiske forskningsmetoder*. Vygotsky gjorde et dybt indtryk på kongressen med sit på mange måder udfordrende indlæg. Det har vi en førstehåndsberetning om, nemlig fra Alexander Luria, der erindrer:

"I stedet for at vælge et mindre emne, som det kunne have sømmet sig for en ung mand på 28, der for første gang talte til en forsamling af fagets gråskæg, valgte Vygotsky det vanskelige tema om forholdet mellem betingede reflekser og menneskets bevidste adfærd.

Han forsvarede den position, at bevidstheden er et begreb, der må bevares i psykologien. Skønt han ikke formåede at overbevise alle om korrektheden af sit synspunkt, stod det klart, at denne mand fra en lille provinsby i Vestrusland var en intellektuel kraft, som man måtte lytte til."

(Luria, 1979, s. 38-39).

I sin tale rettede Vygotsky en kritik mod refleksologien, som han hævdede ikke havde nogen ret til at opnå status som en selvstændig skole inden for psykologien. Ganske vist havde den kunnet opvise resultater i studiet af lavere organismer og processer, men den havde ikke formået at frembringe noget af interesse om menneskets mere komplekse former for adfærd. Flere af kongressens deltagere var tilhængere af refleksologiens hovedmænd Bekhterev og Pavlov. De fremlagde også deres rapporter på kongressen, hvad der fik Vygotsky til polemisk at tale om "deres resultaters armod".

Vygotsky angreb refleksologien for at vige tilbage for studiet af bevidstheden, fordi de anså et sådant studium for en umulighed, en opfattelse, Vygotsky vendte sig skarpt imod.

Det må siges at være en modig handling for en ung mand. Han var ikke bange for at rette voldsom kritik mod nogle af de store navne i psykologien på den tid. Hans tale havde været krystalklar og logisk. I hånden havde han et lille stykke papir. Da Luria henvendte sig til Vygotsky efter talen, var han overrasket over at konstatere, at sedlen var blank. Men mest overrasket var han over, at denne mand, der for første gang stod over for en så højt kvalificeret forsamling, ikke var bange for, med Lurias formulering, at gå imod strømmen!

Vygotsky uddybede sine anskuelser om studiet af bevidstheden året efter kongressen i en artikel til antologien om psykologi og marxisme. Den havde titlen *Consciousness as a problem in the psychology of behavior* (1979) (Bevidstheden som et problem for adfærdspsykologien.) På første side definerede Vygotsky det, som siden skulle komme til at stå i centrum for hans livsværk, nemlig problemet hvad der er det særegne ved det menneskelige:

"Blandt alle disse (refleksologiske) principper finder vi ikke én psykologisk lov, der kunne udtrykke forholdet eller den indbyrdes afhængighed af den menneskelige adfærds egenart."

(Vygotsky, 1979, s. 5).

"Som følge heraf er enhver principiel sondring mellem dyrerigeis adfærd og menneskelig adfærd udsløttet. Sociologien er blevet "biologiseret" og psykologien "fysiologiseret". Menneskelig adfærd studeres på samme måde som et pattedyrs adfærd. Det, der er fundamentalt nyt, ignoreres. Men hvis psykologien ser bort fra problemet omkring bevidstheden, blokerer den vejen til udforskning af de komplicerede problemer omkring menneskets adfærd. Med udelukkelsen af bevidstheden fra den videnskabelige psykologi bibeholdes i vid udstrækning hele den hidtidige psykologis dualisme og spiritualisme."

(Vygotsky, 1979, s. 8).

Vygotsky tog på dette tidspunkt sit udgangspunkt i Pavlovs lære, men anklagede både ham og Bekhterev for dualisme. Ved at placere psyken uden for den menneskelige adfærd ville teorien om de betingede reflek-

ser uvægerligt finde sig selv som dualismens fange. Man er tvunget til at blive mere refleksolog end Pavlov selv, sagde Vygotsky, der forsøgte at slå bro mellem den ydre refleksadfærd og bevidsthedens indre aktivitet. Han fortolker bevidstheden som et resultat af vekselvirkningen mellem reflekser, som "refleksernes refleks". Men Vygotsky slog sig ikke til tåls med dette første forsøg på at udlede det indre af det ydre og at udlede bevidstheden af forbindelsen mellem betingede reflekser.

Vygotsky understregede, at menneskets adfærd ikke kan studeres uafhængigt af dets psyke, og at det fører til en biologisk absurditet at betragte psyken som et biprodukt. Han vender sig mod den falske påstand, at menneskelig adfærd blot er summen af reflekser (Vygotsky, 1979, s. 9 ff). Det er sandt, at refleksen udgør byggegrunden, men ud fra den kan man ikke vide noget om den bygning, der vil blive opført på den. I sin artikel understreger Vygotsky det, der siden skulle blive det fundamentale for den kulturhistoriske skole, Vygotsky står som grundlæggeren af: Mennesket gør brug ikke blot af fysisk nedarvede erfaringer, gennem hele livet trækker dets arbejde og adfærd i vid udstrækning på tidligere generationers erfaring, som ikke overføres ved fødslen fra far til søn. Vi kan kalde dette historisk erfaring (Vygotsky, 1979, s. 13).

Vygotsky betoner endvidere den menneskelige erfarings sociale natur. Vi bygger ikke blot på vores egne, men også på andres erfaringer. Her spiller talen en afgørende rolle. I bred betydning er talen kilden til social adfærd og bevidsthed. Hvis jeg kender Berlin og Mars, skønt jeg aldrig har rejst uden for mit eget land og aldrig har kikket i et teleskop, så er denne erfarings oprindelse åbenbart forbundet med erfaringer fra andre mennesker, som har rejst til Berlin og har kikket i et teleskop. Lad os kalde dette vores adfærds sociale komponent. En tredje fundamental nykomponent i den menneskelige adfærd er, at menneskets tilpasning, og den adfærd, der er forbundet med den, antager nye former, sammenlignet med dyrenes. Mens dyr passivt tilpasser sig miljøet, tilpasser mennesket aktivt naturen til sig selv.

I den forbindelse bragte Vygotsky et citat af Karl Marx fra *Kapitalen*: (1. bog, 2, 1970 s. 303).

"En edderkop udfører operationer, der ligner væverens, og en bi gør ved opbygningen af sine voksceller mangel en bygmester til skamme. Hvad der imidlertid udmærker den dårligste bygmester fremfor

den bedste bi, er, at han har bygget cellen op i tanken, før han bygger den i voks. Ved afslutningen af arbejdsprocessen fremkommer et resultat, der allerede ved begyndelsen af processen eksisterede som forestilling hos arbejderen, altså allerede ideelt var til stede."

Artiklen vidner om Vygotskys store belæsthed, også når det gælder vestlige forskere. Hvad der måske kan virke overraskende i en antologi om Psykologi og Marxisme er, at vi støder på navne som William James, Sigmund Freud, nykantianeren Paul Natorp og fysiologen C. Sherrington.

Vygotsky øvede en pionerindsats ved at trække bevidsthedens rolle i forgrunden. Sagen er, at han gjorde det på et tidspunkt, da der med hans ældre kollega Blonskys formulering herskede "en psykologi uden bevidsthed".

Der var tydeligt sket et markant omsving i Vygotskys synspunkter, og det hang utvivlsomt sammen med, at han i efteråret 1924 flyttede til Moskva for at blive tilknyttet *Instituttet for eksperimentel psykologi*. Det var kommet i stand på den måde, at Luria i begejstring over Vygotskys tale på kongressen havde opfordret instituttets nyansatte leder Konstantin Kornilov til at sikre sig denne *oplyser fra Gomel* som medarbejder.

Instituttet stod netop foran en nyorientering i arbejdet, efter at dets hidtidige leder Chelpanov var blevet fjernet, anklaget for "idealisme", idet han stædigt hævdede, at psykologien var en ren empirisk videnskab, "*fri for al filosofi*".

Kornilov stod nu i spidsen for en række unge forskere, der brændte af iver efter at gennemføre radikale ændringer i den psykologiske videnskab, så den kom i overensstemmelse med den marxistiske idéverden. Dette kollektiv var endnu ret svagt funderet i forsøgene på at udvikle en ny psykologi, og enhver ung forsker blev mødt med stor velvilje. Luria har fortalt, at han og A. N. Leontjev var henrykte, da det blev muligt at indlemme Vygotsky i deres arbejdsgruppe, som de siden døbte "Troikaen".

I begyndelsen fungerede Vygotsky blot som aspirant, men det viste sig hurtigt, at her stod man over for en person med usædvanlige evner, en mand, der virkede dynamisk på kollektivet. Så selv om Luria var den officielle leder, blev Vygotsky snart som noget selvfølgeligt for alle den

uofficielle. Der indtraf den mærkelige situation i videnskabens historie, at en novice gik hen og blev lederen for langt ældre og mere erfarne forskere. Baggrunden for, at dette overhovedet kunne lade sig gøre, må nok ses i sammenhæng med den totale forandring af samfundet, hvor de gamle administrative strukturer var brudt ned, og nye endnu ikke etableret. Vygotsky var så heldig at komme frem i det rette historiske øjeblik. Netop hans mangel på formel psykologisk uddannelse gjorde ham i stand til at berige samarbejdet og tilføre det nye perspektiver.

Her var en mand, der mødte op udefra, men som kom som en verdensborger i sin orientering og humanistiske lærdom. Hans litterære dannelse og vidtspændende viden samt hans dybe kendskab til marxistisk filosofi, som hans medarbejdere erkendte, at han besad bedre end de, gjorde det muligt for Vygotsky at introducere ideer, der var helt nye for psykologien.

Den dynamiske, iderige atmosfære, der herskede i de første år efter revolutionen, støttede i høj grad denne bestræbelse på at føre psykologien ud af det døvande, den var havnet i. Det var denne vanskelige, nærmest uløselige opgave, den unge Vygotsky stillede sig på et tidspunkt, da den internationale psykologi befandt sig i en tilstand, der kun kunne karakteriseres som en *krisetilstand*.

Vygotskys syn på psykologiens krise kommer vi senere ind på.

Nyt syn på handicappede

Revolutionen, den efterfølgende borgerkrig og invasion af fremmede tropper fra 14 lande havde totalt ødelagt landets økonomi. Det kriseramte samfund var hærget af hungersnød. Et særlig tragisk problem var de uhyre lidelser, der blev påført børnene. Som ofre for de voldsomme omvæltninger flakkede flere millioner hjemløse mindreårige om i deres søgen efter brød. Mange var forældreløse, andre havde mistet kontakten med deres nærmeste, og atter andre var blevet sendt væk fra sultramte områder. Det enorme antal omstrefjende, hvoraf mange blev kriminelle, udgjorde et kæmpemæssigt socialt og psykologisk problem.

En af den nye sovjetmagts første foranstaltninger efter revolutionen var afskaffelse af alle filantropiske og velgørende institutioner. Ifølge et dekret, underskrevet af Lenin, overtog staten helt den opgave at tage sig af børnenes opdragelse, bl.a. sikre, at også de afvigende og pædagogisk forsømte børn kom under behandling og fik en almen undervisning.

I december 1917 blev der oprettet et departement for "defekte" børn, NARKOMPROS (Folkekommissariatet for opdragelse). Vygotsky var selvskreven til at engagere sig i dettes arbejde. Allerede som lærer i Gomel havde han været ude for at skulle undervise børn med medfødte handicap, blindhed, døvhed og mental tilbagestående. Da han i juli 1924 blev knyttet til NARKOMPROS, måtte han først udfylde et skema, hvor et af spørgsmålene lød: "I hvilken tjenestegren mener du, at din ansættelse kan gøre mest nytte?" Vygotsky var ikke i tvivl om svaret: "I undervisningen af blinde og døvstumme børn."

Fra det tidspunkt og resten af sit korte liv viede Vygotsky en væsentlig del af sin formidable energi til *Defektologien*. Denne oprindelig tyske betegnelse for studiet og behandlingen af "defekte" børn skurrer nu om stunder fælt i vore øren, men dengang følte man det ikke nedsettende. I dag foretrækker vi at tale om *handicappede børn*.

Så tidligt som i 1925 var Vygotsky aktiv for oprettelsen af et laboratorium til studiet af disse børn i Moskva. I 1929 blev det opnormeret til

Forskningsinstitut for Defektologi (som stadig eksisterer under navnet Videnskabeligt Forskningsinstitut for Kollektiv Pædagogik). De sidste år af sit liv fungerede Vygotsky som instituttets videnskabelige leder. Hans arbejde var at inspirere og koordinere arbejdet inden for denne tværvidevidenskabelige disciplin, og pædagoger, psykologer og læger nød blandt andet godt af hans originale teoretiske vejledning.

Det var i forbindelse med sin tilknytning til instituttet, at Vygotsky i juli 1925 foretog sit livs eneste udenlandsrejse. Dengang var det ikke let at opnå tilladelse til at forlade Sovjetunionen (omend ikke så svært, som det skulle blive senere). Han besøgte Berlin, Amsterdam, Paris og London, hvor han holdt forelæsninger om sit syn på defektologiens problemer. Hans indlæg på en international konference i London om opdragelsen af døvstumme børn er optrykt i *The Vygotsky Reader* (1994, s. 19-27).

På forhånd havde Vygotsky modtaget et dokument, underskrevet af kommissæren for undervisning, Anatoli Lunacharsky med strenge instrukser til "kammerat S. L. Vygotsky" om, hvordan han i sin forelæsning skulle understrege sammenhængen mellem den sociale opdragelses principper og det nye samfundssystem.

Han fik også pålæg om straks efter hjemkomsten at aflægge rapport om sine aktiviteter under hele kongressen. De lange og trættende jernbanerejser må have udmattet Vygotsky, for umiddelbart efter hans tilbagevenden indtrådte der en forværring i hans helbredstilstand.

Vygotsky stod ellers over for at skulle forsvare sin disputats om kunstens psykologi (1971), men på grund af sygdom blev forsvaret udskudt og senere helt aflyst. Ikke desto mindre blev afhandlingen accepteret, og Vygotsky fik, hvad der hører til sjældenhederne, doktorgraden uden offentligt at have forsvaret sin disputats. Af uopklarede årsager er Vygotskys personlige eksemplarer af disputatsen forsvundet, men mange år senere blev bogens manuskript fundet i en af hans venners, filminstruktøren Sergei Eisensteins private arkiv. Det er dette manuskript, der har tjent som grundlag for flere genudgivelser. Det er blevet hævdet (Joravsky, 1989, s. 257), at disse udgaver ikke er helt pålidelige, og at det oprindelige manuskript indeholdt citater af "kæfterne" Trotsky og Bukharin. Og det lyder ikke usandsynligt, at det var ideologiske motiver, der forhindrede bogens udgivelse i Vygotskys egen levetid.

Den officielle forklaring er den, at Vygotsky ikke selv ønskede den udgivet, fordi han havde ændret sine "formalistiske" synspunkter på kunsten fundamentalt. Men den forklaring er usand. Hans datter, Gita Vygodskaya har oplyst, at Vygotskys private arkiv indeholdt en forlagskontrakt, og af korrespondancen med forlaget fremgår det, at han selv regnede med, at den ville udkomme (Van der Veer & Valsiner, 1991, s. 47).

Efter at Vygotsky var blevet knyttet til Folkekommissariatet for opdragelse i juli 1924, gjorde han en energisk indsats som forberedelse til den Anden kongres for social og juridisk beskyttelse af mindreårige, en kongres der skulle finde sted i november. I løbet af de få måneder lykkedes det ham at redigere og introducere en antologi med titlen: *Spørgsmål om opdragelse af blinde, døvstumme og mentalt retarderede børn* (året efter offentliggjort i *International conference on the education of the deaf* (1925)).

Bogen nåede lige at udkomme inden kongressen, hvor en tale, Vygotsky holdt, vakte vild opstandelse, fordi den indvarslede et totalt brud med de gangse synspunkter på disse områder. Pædagogen D. I. Azbukin (cit. efter Yaroshevsky, 1989, s. 100) har i sine memoirer beskrevet de delegeredes reaktioner. Han beretter, at defektologerne forlod kongressen fuldstændigt forandrede. I begyndelsen var de nærmest perplekse og udvekslede skeptiske blikke og skuldertræk. Men efterhånden blev de klar over, at her talte ikke et uansvarligt brushoved, men en seriøs forsker, der var selvskreven som en pioner inden for defektologien. Det er ingen overdrivelse at konstatere, at Vygotskys indlæg indvarslede et nyt kapitel i videnskaben om handicappede børn.

Vygotsky begyndte sin tale med at fastslå, at mens revolutionen havde forandret skolerne fra top til bund, havde den så at sige ikke haft nogen virkning på de specielle skoler for defekte børn. Han fandt årsagen her til i, at disse børn blev betragtet som en særlig race, kvalitativt forskellige i deres psykiske udvikling fra de normale børn. Dette falske syn stammede fra den gamle verdens traditioner. Vygotsky appellerede til tilhørerne om at gøre en ende på denne arv fra europæiske særskoler, som var borgerlige, filantropiske og religiøse i deres sociale og pædagogiske orientering. N. Hoppe f.eks. mener, at det vigtigste ved optræningen og undervisningen af blinde og døvstumme børn i Tyskland er, at de skal bære det kors, der er lagt på deres skuldre af gud, med tro og tålmodighed, og at de i deres mørke skulle lære at håbe på det evige lys (Vygotsky, 1993, s. 77).

Vygotsky rettede en skarp kritik mod den form for særundervisning, hvor man begik den grove fejl at betragte et enkelt sanseorgans beskadigelse som en almen sygdom med deraf følgende invaliditet. Man diskuterede disse handicaps som om de tilhørte "en blind hund" eller "en døv sjakal"! En defekt blev anset for at være et biologisk faktum, som determinerer hele den psykiske udvikling. I modsætning til denne biologistiske og fatalistiske opfattelse, hvorefter der gælder specielle love for unormale børns udvikling, var Vygotsky gennem sit arbejde i praksis blevet overbevist om, at disse børn er underkastet de samme almene udviklingslove som de normale. Han betonedede de grundlæggende ligheder i deres personlighedsdannelse.

Vygotsky bestrider naturligvis ikke, at medfødte handicaps er organiske. De lader sig ikke eliminere, men de kan neutraliseres. For Vygotsky er konstitution ikke en skæbne, men et biologisk spil med kræfter, som, hvis deres indre dynamik er kendt, kan påvirkes positivt gennem en udviklingsproces.

Han opfattede altså ikke et handicap som en statisk tilstand. I øvrigt interesserede Vygotsky sig ikke så meget for det fysiske handicap som sådan. Det eneste i hans syn er, at dette for ham er sekundært, det afgørende er de sociale konsekvenser, handicappet uvægerligt fører med sig. Bl.a. efter samtaler med handicappede argumenterede han, at et handicap ikke subjektivt føles som en "abnormitet", før det viser sig, at omgivelserne indtager en ganske særlig holdning over for den pågældende. Det er denne holdning og ikke defekten i sig selv, der påvirker karakteren af de medmenneskelige relationer, og som risikerer at afskære den handicappede fra den sociale interaktion. Social isolation er den alvorligste fare, som truer.

Fra et overlevelsessynspunkt er blindhed i naturen et større handicap, men i den sociale verden er døvhed et større handicap, fordi den afbryder et menneskes sociale forbindelser på en mere afgørende måde end blindhed. Vygotsky advarer mod ensidigt at koncentrere sig om selve det fysiske handicap og i stedet gøre sig klart, at det sociale problem er det altafgørende. Som argument for, hvordan et handicap virker i forskellige sociale miljøer, understreger han: "*Blindheden hos en amerikansk farmers datter, hos en søn af en ukrainsk godsejer, af en tysk hertuginde, af en russisk bonde eller en svensk proletar, det er alle totalt forskellige facts*". (Vygotsky, 1993, s. 82).

Med defekten sker der en social forvridning, der må løses med sociale midler. Han anså aktiv social opdragelse og undervisning som den eneste farbare vej til et tilfredsstillende liv for børn med handicap. Vygotsky så en fare i den form for specialskoler, som afbryder enhver kontakt med den sociale verden og isolerer den handicappede i et lukket miljø, hvor alt drejer sig om defekten, og hvor alt minder den handicappede om den (Vygotsky, 1993, s. 85). Et sådant kunstigt miljø har intet til fælles med den voksne verden, som den handicappede til syvende og sidst skal leve i. Man skal væk fra den snævre hospitalsagtige atmosfære, opgaven må i stedet være at skabe størst mulig kontakt udadtil og integrere den handicappede mest muligt i samfundslivet.

Idet han gik ud fra som et faktum, at de handicappede er 95 procent sunde og raske og rummer muligheder for normal udvikling, argumenterede han for at nedbryde specialskolernes mure og gøre op med den udbredte "Separatismens psykologi". Ved at deltage aktivt i det sociale liv, f.eks. pionerbevægelsen, kunne de blinde og døve billedligt talt overvinde deres handicap.

Vygotsky betragter derfor ikke situationen for det blinde, det døve eller retarderede barn som håbløs. Tværtimod mener han, at disse børn er kapable til fuld social eksistens, hvis vi blot forsyner dem med midler eller redskaber til at udvikles intellektuelt.

En af Vygotskys nyskabende ideer var, at den bedste måde til at modvirke naturlige funktioners tab eller svækkelse på var gennem udvikling af de højere psykologiske funktioner, dvs. kulturelle processer såsom viljemæssig erindring, aktiv opmærksomhed, abstrakt tænkning og voluntær handling.

Han påpegede, at den traditionelle sensorisk-motoriske træning har sin begrænsning, mens de højere psykologiske aktiviteters domæne faktisk ikke kender til begrænsning. Tag f.eks. det blinde barn. Kulturen er tilgængelig gennem sådanne kulturelle instrumenter som tale, læsning og skrivning. Og disse er ikke bundet til en bestemt sans. Det blinde barn læser ikke med sine øjne, men med sine fingre, det døve barn taler ikke med munden, men med sine hænder. Principielt er der ingen forskel, for ad omveje lykkes det barnet at kompensere for det medfødte handicap. Der skabes, hvad Vygotsky kalder en "defektens kultur". Denne kan ikke betragtes som en ren biologisk mekanisme, hvorefter fejl i ét sanseorgan automatisk udlignes ved, at et andet overtager dets funk-

tion, at blinde f.eks., som erstatning for deres manglende evne til at se, udvikler stærkere hørelse, hvad Vygotsky mener, er undtagelsen snarere end reglen.

Derimod konstaterede han under sit arbejde med handicappede børn en anden form for kompensation. Han opdagede, at svækkelsen af et organ havde en dobbelt effekt: På den ene side hæmmede den organismens aktivitet, på den anden side mobiliserede den organismen til at udvikle kompensatoriske mekanismer. Opdagelsen af denne mulighed for kompensation betød, at der i 1927 indtraf en vending i Vygotskys syn på disse problemer.

Sagen var, at han var blevet inspireret af en bog af den østrigske læge og psykolog Alfred Adler: *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* (1927). Adler var oprindeligt elev af Freud, men brød med sin lærerester for at danne sin egen selvstændige skole, individualpsykologien.

Det centrale begreb i Adlers psykologi er mindreværdskomplekset. Ifølge Adler indebærer ethvert handicap muligheden for kompensation, ja, endog overkompensation. Følelsen af mindreværd, fremkaldt af handicappets sociale konsekvenser, udløser kompensatoriske mekanismer, der kan stimulere til overvindelse af den oprindelige defekt via udviklingen af psykologiske processer på et højere trin af personligheden. Barnets følelse af mindreværd over for den voksne bliver dets mest magtfulde motiv til at udvikle sig (Adler, 1927, s. 9). Den oprindelige defekt bliver på den måde udgangspunktet for og den drivende kraft bag en handicappet persons mentale udvikling og stræben efter perfektion.

Adler var blevet slået af den kendsgerning, at patienter med alvorlige defekter trods alt var i stand til at kompensere for dem, ja, endog overkompensere. Mennesker med synsforstyrrelser bliver malere, folk med talevanskeligheder bliver talere, som f.eks. Demosthenes, og folk med svag hørelse bliver musikere som f.eks. Beethoven. Reelt kunne blinde og døve ikke leve, hvis de ikke var i stand til at kompensere for deres handicap!

I kapitel 7 opsummerer Adler denne idé ved at hævde, at man kan deducere en psykologisk lov om det dialektiske spring fra organmindreværd gennem den subjektive følelse af mindreværd til den psykologiske stræben efter kompensation eller overkompensation (Adler, 1927, s. 57). Adler erstattede derved det traditionelle defekt-kompen-

sations-skema med defekt-mindreværdskompleks-kompensation. For den del ved Adlers skema er, at mens både defekt og kompensation betragtes som naturlige, så bliver de sociale konsekvenser et integreret element i den kompensatoriske proces. Vygotsky var især begejstret for Adlers idé om, at de kompensatoriske processer bliver formidlet indirekte. Defekten påvirker således ikke personens psyke direkte, men kun via relationerne til det sociale miljø. Aktiv social hjælp og støtte fra andre mennesker bliver da den bestemmende faktor for det handicappede barns fremtid. Dette illustrerer Vygotsky med eksemplet Helen Keller, der var blind og døv fra fødslen.

"En psykolog konstaterer helt korrekt, at hvis hun ikke havde været døv og blind, ville hun aldrig have opnået den udvikling, indflydelse og berømmelse, der blev hende til del. Hvordan skal man forstå det? Først og fremmest betyder det, at de alvorlige handicap fremkaldte enorme kompensatoriske kræfter. For det andet betyder det, at hvis der ikke havde været et usædvanligt sammenstød af omstændigheder, som forvandlede hendes handicap til sociale plusser, ville hun være forblevet en underudviklet, amerikansk provinsbo.

Men Helen Keller blev en sensation, hun blev centrum for social opmærksomhed, hun forvandlede sig til en berømmelse, en nationalhelt, ja, til et mirakel for millioner af amerikanere. Hun blev folkets stolthed, en fetisch. Hendes handicap blev socialt nyttigt for hende, det fremkaldte ikke et mindreværdskompleks. Hun blev omgivet af luksus og succes. Hendes uddannelse blev hele nationens anliggende. Der blev stillet umådelige sociale krav til hende: der var dem, der ønskede at se hende blive doktor, forfatter, en forkynner! Og hun blev det hele. Nu er det næsten umuligt at sige, hvad der i virkeligheden skyldes hende selv, og hvad der blev gjort for hende ved civile personers krav."

(Vygotsky, 1993, s. 63).

I *Mit livs historie* (1963) bekræfter Helen Keller selv Vygotskys ord, idet hun betoner, at hvis hun var blevet født i et andet miljø, ville hun have siddet i evigt mørke, og hendes liv ville være blevet en ørken, afskåret fra enhver kommunikation med den ydre verden.

Vygotsky vendte sig heftigt imod en forfatter, der havde givet en traditionel religiøs og åndelig fortolkning af hendes livsbane, med en bemærkning om, at Helen Kellers liv ikke rummer noget mystisk. Hen-

des liv demonstrerer anskueligt, at overkompensationsprocessen kan defineres udelukkende med to faktorer: med det folkelige sociale krav om hendes udvikling og uddannelse og med hendes egen reserve af psykiske kræfter.

Hendes defekt blev ikke en bremse, men transformeredes til en fremdrift. Adlers position indebærer, at en forudsætning for en heldig overvindelse af defekten er en bevidst anerkendelse af mindreværdet. Men hvordan skulle det være muligt at forklare kompensationsprocessen for børn, der på grund af alder eller mental status var ude af stand til at føle mindreværd? Her foreslog Vygotsky, at man skulle rette større opmærksomhed mod det handicappede barns sociale liv. Og han henviste til, at erfaringer i kollektivet skaber basis for en kompensationsproces, selv når disse erfaringer ikke når et bevidst trin.

Vygotsky blev ikke træt af at fremhæve de sociale faktorerers fundamentale betydning. Og lige så utrætteligt opfordrede han til ikke at stirre sig blind på de negative træk, men i stedet finde frem til de positive muligheder for udvikling: *"Opdragerne forstår ikke, at en defekt ikke blot er en psykologisk fattigdom, men også en kilde til rigdom, ikke bare svaghed, men også en kilde til styrke"* (1994, s. 26).

I samme ånd taler Helen Keller om, at hendes mangler blev forvandlet til dyrebare fordele (Keller, 1963, s. 140). Det skete takket være opbakning fra omgivelserne. Derfor er det dem, der bestemmer det handicappede barns fremtid, ikke defekten i sig selv. Et handicap bliver på den måde ikke afslutningen, men begyndelsen til en udviklingscyklus. Det er Vygotskys uvisnelige fortjeneste at have dokumenteret, at et barn med en defekt ikke er et defekt barn!

Psykologiens krise

I foråret 1926 tvang endnu et alvorligt angreb af tuberkulose Vygotsky til at lade sig indlægge på hospital. Luria fortalte **Mikhail Yaroshevsky**, at sygdommen havde taget en så farlig vending, at man anså Vygotskys tilstand for håbløs. Og Vygotsky selv hviskede til Luria, at han kun regnede med at have højest et par måneder tilbage at leve i. Det vidner om Vygotskys karakterstyrke, at han i denne situation arbejdede febrilsk på at udnytte sin sidste tid til at skrive en af sine mest originale og inspirerende afhandlinger, som han gav titlen: *Den historiske mening med krisen i psykologien*.

Dette principielt meget væsentlige arbejde blev imidlertid heller aldrig offentliggjort i forfatterens levetid. I 1934 døde Vygotsky en tragisk tidlig død, knap 37 år gammel. Og to år senere, i 1936, blev hans skrifter offer for stalinismen. Fra midten af 30'erne til midt i 50'erne var Vygotskys værker på den sorte liste. Baggrunden var den stigende kritik af pædagogien, en tværvidenskabelig bevægelse, der søgte at skabe en videnskab om barnet på grundlag af metoder og data fra europæisk psykologi, pædiatri, pædagogik og sociologi.

Pædagogiens hovedmetode var masseundersøgelser ved hjælp af testbatterier. Psykologen **Hans Hiebst** har i antologien *Sovjetpsykologi* (1973, s. 10), givet en rammende karakteristik af pædagogien:

"Det er fælles for alle de forskellige retninger inden for den borgerlige børnepsykologi, altså også pædagogien, at det psykiske, bevidstheden, anses for at være uafhængigt af materien og for at være primært, at det såvel i ontogenesen som i fylogenesen udvikles af sig selv, "efter sin egen lov". Pædologerne ser denne udviklings drivkræfter enten i "arven" eller i et rent udvendigt virkende "miljø" eller i en kombination af begge, dog under alle omstændigheder således, at disse drivkræfter forudbestemmer den psykiske udvikling uforanderligt, fatalistisk.

Hertil kommer som vigtigste metode testen, som skal registrere den nuværende udviklingsstilstand, der opfattedes som nødvendig og

uforanderlig: som barnet forekom i testningsøjeblikket, sådan måtte det i kraft af sin arv eller det mekanisk virkende miljø netop være. Den borgerlige pædologi med dens pædagogiske konsekvenser blev optaget i sovjetpsykologien i tyverne; desuden optoges følgerne af pædologien: man testede, sorterede og differentierede skolebørnene, skabte et antal af specialskoler og opnåede de sovjetiske skolers elendige effektivitet."

Omkring 1936 var 8-10 procent af alle skolepligtige børn henvist til specialskoler, bl.a. Stalins søn Vasily (McCagg, 1989, s. 61).

Anton Makarenko overvandt allerede i tyverne både den pædagogiske praksis og den psykologiske "teori", der lå til grund herfor, uden at de pædagogiske videnskabers teoretikere dengang forstod at drage de nødvendige konklusioner. Men efter indgående undersøgelser og diskussioner tog SUKP(B)'s (Sovjetunionens kommunistiske partis CK (centralkomite)) den beslutning at udsende et direktiv om *De pædagogiske vrangforestillinger i folkekommisariatet for uddannelsesvæsen* (Gengivet i Wortis, 1950, s. 242 ff).

Dekretet forbød anvendelsen af tests, som man fandt havde social slagside og fremmede en fatalistisk holdning til børnenes udviklingsmuligheder, (en konklusion, man mange år senere også skulle nå frem til i Vesteuropa). Vygotsky kunne kun være enig i denne officielle kritik. Faktisk havde han allerede inden dekretet som den første advaret mod misbrugen af **Binet-Simon**-intelligensprøverne, idet han påpegede deres ringe diagnostiske værdi.

Vygotsky var involveret i pædagogibevægelsen, men var stærkt kritisk, og fremsatte kravet om en teoretisk nyorientering i overensstemmelse med den dialektiske materialisme. På trods heraf blev hans bøger offer for dekretet. Kun hans tidlige død forskånede ham for at opleve den oplagte uretfærdighed. Og på en måde var det måske heldigt for ham. Sagen var, at dekretet skabte panikagtige tilstande blandt de sovjetiske psykologer. **Bauer** (1952, s. 128) giver denne malende skildring:

"Studerende ved Institutet for Psykologi i Moskva klagede over, at de spejdede forgæves efter ledelse hos deres lærere og talte om den forvirring, holdningsløshed og panik, som råder blandt de ledende."

Værre var det, at der i kølvandet på dekretet fulgte mistænksomhed, forfølgelse og arrestation af uskyldige personer, både parti- og ikke-

partimedlemmer, da de blev beskyldt ikke blot for at være pseudovidenskabelige, men ligefrem for at nære *kontrarevolutionære hensigter* (Petrovsky, 1990, s. 252).

Udsat for sådanne alvorlige politiske anklager fandt flere psykologer og pædagoger døden i arbejdslejligheder. Petrovsky understreger som en af de negative følger af pædagogiens nedlæggelse, at værker af Vygotsky, Blonsky og mange andre, der havde præsteret en betydelig videnskabelig indsats, simpelthen blev udelukket fra cirkulation i en årrække.

Først efter den 20. partikongres, som indvarslede et begyndende opgør med Stalinregimets forbrudelser, blev Vygotsky rehabiliteret, og hans bøger igen gjort tilgængelige.

I begyndelsen af 1960'erne havde Luria lovet at fremskynde offentliggørelsen af samtlige Vygotskys værker, altså også afhandlingen om psykologiens krise. Luria døde i 1977 uden at have været i stand til at indfri sit løfte. Man kan gætte på, at det måske var Vygotskys stærkt kritiske bemærkninger om, hvad der ansås for "marxistisk psykologi", som har vakt bekymring hos visse bureaukrater i deres bestræbelse på at værne om sovjetvidenskabens "ideologiske renhed". I hvert fald står det fast, at denne meget vigtige afhandling ikke blev offentliggjort før i 1982. Det førte til gengæld til en lang række anmeldelser af førende psykologer, der var enige om, at selv om den krise, Vygotsky beskrev, eksisterede i begyndelsen af det tyvende århundrede, var hans analyse den dag i dag overraskende aktuel for vestlig forskning.

Vygotskys afhandling (*Die Krise in der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung* (1985)) er skrevet i det, man har kaldt *skoledannelsens periode*. Psykologien var splittet op i en række forskellige retninger, der bekrigede hinanden. Det fremgik klart af flere oversættelser af værker fra Vesteuropa, som Vygotsky skrev forord til. I 1925 til **Sigmund Freuds** *Hinsides lystprincippet* (1976), i 1925 til **Edward Thorndikes** *The Fundamentals of Learning* samt af hans noter til **Kurt Koffkas** artikel *Introspection and the Method in Psychology*. Vygotsky belærte sine kolleger på Moskvas psykologiske institut om, at krisen i psykologien ingenlunde var et lokalt russisk fænomen. Kun få måneder efter, at Vygotsky fra sygesengen havde afsluttet sit manuskript, udkom der i Tyskland en bog af **Karl Bühler** med titlen: *Die Krise der Psychologie*, og i 1928 publicerede **Politzer** i Frankrig: *Critique des fondements de la Psychologie*.

Men Vygotsky indrømmede, at omvæltningen i verdenspsykologien havde vist sig særlig akut i Rusland, hvor man gennemlevede en overgangsperiode: Det gamle og forældede var håbløst kompromitteret, og det nye, der skulle erstatte det, endnu ikke skabt.

Vygotsky begyndte sin analyse af krisen med at konstatere manglen på enhed og konsistens inden for den psykologiske forskning. Forskere fra de forskellige skoler havde fundet frem til facts, der syntes at have meget lidt med hinanden at gøre. Det var f.eks. svært at se, hvordan man skulle kunne forlige psykoanalysens menneskesyn med Pavlovs teori om nervesystemets funktion. Og lige så håbløst forekom det at forene Gestaltpsykologien med Watsons behaviorisme.

Psykologien var groft sagt et ruskomsnusk af modsætningsfyldte og uoverensstemmende opfattelser. Vygotsky påviste, hvordan ikke blot de divergerende retningsmåde at gribe problemerne an på, men også de kendsgerninger, de opererede med, var uforenelige.

Han introducerede et begreb, der mange år senere i debatten om positivismen skulle blive kendt under betegnelsen *teoriladede facts*. Han skrev:

"Udtrykt i disse systemers (introspektionisme, behaviorisme, psykoanalyse) begreber ville enhver kendsgerning få tre helt forskellige meninger, som angiver tre forskellige aspekter af denne kendsgerning, eller mere præcist tre forskellige facts. En gruppe kendsgerninger, der forekommer i ét system, forsvinder simpelthen i et andet."

(1985, s. 70).

Vygotskys påvisning af, at kendsgerninger og deres fortolkning ikke er neutrale, men teoriladede, hjalp ham til at afsløre hulheden i påstande om, at psykologien er rent empirisk. Vygotsky henlede opmærksomheden på en trist konsekvens af psykologiens spaltning i konkurrerende skoler, nemlig den aggressive tendens til ekspansion, som de hver især demonstrerer i et desperat forsøg på at opnå status som en *universel* psykologi.

I en gennemgang af udviklingen inden for psykoanalysen, refleksologien og gestaltpsykologien afslører han et fælles mønster. Hvert system er startet med en opdagelse, der synes at kræve en revision af de gængse synsmåder. Men så sker der det, at efter at have gennemløbet forskellige stadier, forvandler det, som var den oprindelige opdagelse, sig

ligefrem til en verdensanskuelse: *"Al adfærd reduceres til en sum af ubevidste motiver, betingede reflekser eller gestalter"* (1985, s. 80 ff).

Som eksempel på, hvordan psykologiens grænser overskrides og breder sig til andre anskuelser for til sidst at blive en *Weltanschauung*, fremhæver Vygotsky: *"Psykoanalyse, kommunismen og totem, religion og Dostojevskis værker, okkultisme og reklame, myte og Leonardo da Vincis opdagelser, alt dette er blot Libido i forklædning og intet andet"*. Og på samme måde er det gået med ideen om reflekser: *"Anna Karenina og kleptomani, klassekamp og landskabsmaleri, sprog og drømme, alt er reflekser."*

Men som Vygotsky formulerer det: *"At stræbe efter at forklare alting er ensbetydende med intet at forklare"* (s. 80 ff).

For Vygotsky var den slags tilbøjeligheder urvetydige symptomer på psykologiens krise. Han nøjedes dog ikke med hoverende blot at konstatere dette, men føjede til, at selv om symptomerne ofte var groteske, så vidnede de dybest set om det helt legitime ønske om at overvinde psykologiens mangel på enhed og sammenhæng. Vygotsky gjorde det klart, at kun en kompetent meta-teoretisk analyse af den eksisterende psykologiske viden kunne skabe grundlaget for, hvad han foretrak at kalde en *almen psykologi*.

I Karl Bühlers bog om psykologiens krise anlagdes det synspunkt, at hver enkelt skole havde ret på sin måde, men at de led af ensidighed. Han anså det dog for muligt at integrere dem i en helhed. Her var Vygotskys position fundamentalt forskellig fra Bühlers. Skabelsen af en almenpsykologi var et spørgsmål om brud og ikke om harmonisk forsoning. Selve det metodologiske grundlag for psykologien skulle laves radikalt om.

Vygotsky mente, at antallet af psykologier reelt kunne reduceres til to, nemlig den naturvidenskabelige, materialistiske og den spiritualistiske, idealistiske. Splittelser mellem disse to divergerende systemer fik Vygotsky til at tale om psykologien som en kriseplaget organisme, som kun kirurgens kniv kunne redde.

Det fremgår altså tydeligt, at Vygotsky er modstander af ethvert forsøg på at skabe en slags "syntese" ved at kombinere lån fra forskellige skoler. Han underkaster en sådan principløs eklekticisme en sonderlemmende kritik. Eklektikerne glemmer, argumenterer Vygotsky, at ved at låne fra andre skoler importerer man samtidig deres ideer. Det beror

på, at de ikke har fattet det dialektiske forhold mellem teori og facts. I den forbindelse vendte han sig skarpt mod den såkaldte Freudomarxisme med dens halsløse forsøg på at mixe Freud med Marx. Det var for Vygotsky en "monstrøs kombination". I den forbindelse rettede Vygotsky en ublid kritik mod sin elev, Luria, der dengang var en af de ivrigste fortalere for psykoanalysen, idet han håbede den måske kunne tjene som basis for "en videnskabelig reel psykologi" (Luria, 1979, s. 23).

I 1925 havde Luria startet en lille studiekreds i psykoanalyse. Det underrettede den 20-årige Luria Sigmund Freud om, og han blev glædeligt overrasket, da han modtog et brev fra Freud, hvor Luria blev tituleret: Kære hr. præsident!

Luria var dengang af den mening, at psykoanalysens metodologi var i overensstemmelse med marxismen, hvad han gav udtryk for i en artikel: *Psykoanalysen som et monistisk system*. (Gengivet i Cole, 1978.)

I sin afhandling om psykologiens krise tager Vygotsky denne artikel som et skoleeksempel på, hvordan man ved at foretage den slags synteseforsøg faktisk forvansker begge systemer. Freud ville sikkert også blive højest forbavset. Freud har nemlig aldrig selv erklæret sig for monist, materialist eller fortsætter af den historiske materialisme. Tværtimod viser hans arbejder udialektiske, ahistoriske tendenser (1985, s. 116).

Men det faktum, at Freuds grundlæggende begreber står i modsætning til den dialektiske materialisme, betyder for Vygotsky ingenlunde, at marxisterne ikke behøver at udforske, f.eks. det ubevidste. Nej, de arbejdsområder, psykoanalytikerne bearbejder med uegnede midler, må erobres af marxismen, må bearbejdes med andre metoder.

Vygotsky anbefaler altså ikke den absolutte negation af Freuds lære. Han er tilhænger af, at freudianismen skal behandles på samme måde, som Marx behandlede Hegel, idet han udskilte Hegels metode fra hans idealistiske filosofi.

For Vygotsky er det heller ikke alt i psykoanalysen, der er i strid med marxismen, han betoner blot, at Freuds værk må underkastes en grundig og kritisk analyse. Videnskaben har brug for bøger, der ikke afdækker sandheder, men fremmer søgen efter sandheden. Vygotsky tæller Freuds bøger med i denne kategori. I sit forord til en af dem, *Hinsides*

Lystprincippet (1976), understreger han, at selv om Freuds tekster er af spekulativ karakter, skønt hans data ikke er overbevisende, og skønt hans ideer er fulde af modsigelser og paradokser, var hans idé om dødsdriften (Thanatos) væsentlig for den biologiske videnskab på den tid.

Freuds nye begreb, introduceret under indtryk af den første verdenskrigs rædsler, imødekom biologiens behov for at klarlægge fænomenet døden. Det var umuligt at forestille sig, at døden ikke på en måde hørte med til livsproccessen, at den ikke havde nogen mening, og at den kun havde en negativ mening (1985, s. 123).

For Vygotsky, der led af alvorlig fremskreden tuberkulose og selv følte, at han befandt sig i en grænsesituation mellem liv og død, var det ikke så underligt, at han kunne falde for Freuds idé om dødsdriften. Den var ikke bare et abstrakt teoretisk problem, men et højt personligt: "Jeg er endnu ikke desperat. Men jeg har opgivet ethvert håb", skrev han til Luria 5. marts 1926. Men Vygotskys optagethed af Freuds idé kan kun delvis forklares med henvisning til hans private situation. Som før nævnt, mente Vygotsky, at videnskaben har brug for bøger, som, selv om de ikke rummer alle svar, stiller de rigtige spørgsmål. Og han mente, at det at stille den slags spørgsmål kræver mere kreativitet end hundredeogsytten observationer af visse fænomener i overensstemmelse med vedtagne klicheer. Og hvad man end kunne mene om Freuds skrifter, så indeholdt de væsentlige spørgsmål, som en skabende marxistisk psykologi ikke kunne tillade sig at vige udenom.

Men Vygotsky rettede ikke blot sin bidende kritik mod den principløse freudomarxisme. Han vendte sig også mod visse vulgærmarxistiske og ikke videre vellykkede forsøg på at konstruere en "marxistisk psykologi". Fælles for psykologerne i Rusland midt i tyverne var, at de betragtede sig selv som marxister og kritiserede andre for ikke at være det. I 1927 skrev Kornilov, at man aldrig havde set så mange forskellige modsuridende ideer inden for psykologien som i de 10 år, der var forløbet siden revolutionen:

"Bekhterev anerkender overhovedet ingen psykologi og bebrejder Kornilov hans subjektivisme, Kornilov anklager Paulov og Bekhterev for deres mekaniske materialisme. Tschelpanow foreholder Kornilov ukendskab til marxismen. Frankfurt griber reflektologerne i eklekticisme og Tschelpanow i forvanskning af marxismen. Tschelpanow forbliver ham ikke noget skyldig, men

beskylder Frankfurt for at afskaffe psykologien og erstatte den med en biologiseret psykologi, mens Struminski beskylder alle de marxistiske psykologer i Moskva for subjektivismen."

(Budilowa, 1975, s. 20).

Efter Vygotskys mening prøvede mange at løse komplicerede psykologiske problemer ved i tide og utide at henvise til lejlighedsvis psykologi-ytringer af Marx og Engels, der senere blev droppet til fordel for citater af Lenin og Stalin:

"Ikke metoder, men dogmer studeres. Man nærmer sig ikke problemet i en kritisk, fri og udforskende ånd. Foreløbig findes der overhovedet ingen marxistisk psykologi. Det må ses som en historisk opgave, ikke som noget der tages for givet. Men som sagerne står i øjeblikket, er det svært at undgå det indtryk, at der eksisterer en udpræget mangel på alvor og ansvar omkring denne betegnelse."

(Vygotsky, 1985, s. 272).

I polemik mod sin chef Kornilov og andre hævdede Vygotsky, at disse forskere kiggede,

1. Det forkerte sted
2. Efter det forkerte materiale og
3. På den forkerte måde!

De kiggede forkert, fordi marxismens grundlæggere ikke systematisk har beskæftiget sig med psykologiske problemer, de kiggede efter det forkerte materiale, fordi de kiggede efter færdigsyede marxistiske formulærer, og de kiggede på den forkerte måde, fordi de var hæmmet af frygt for autoriteterne (1985, s. 217).

I stedet stillede Vygotsky sig den opgave at udvikle en psykologiens dialektik, som skulle levere instrumenterne, begreberne til at kunne forstå og forklare den menneskelige personlighed:

"Jeg vil ikke opdage psykens natur ved at flikke en masse citater sammen. Jeg vil undersøge, hvordan videnskaben må bygges op, nærme mig studiet af psyken ved at lære af Marx' hele metode. For at skabe en sådan ny teori er det nødvendigt at afdække det essentielle i et vist område af fænomener, lovene for deres forandring, de kvalitative og kvantitative karakteristika, deres årsager. Det er nødvendigt at skabe de kategorier og begreber, som er specielt rele-

vante med andre ord at skabe sin egen "Kapitalen."

(fra en ikke offentliggjort notesbog, citeret af Cole & Scribner, 1978, s. 9).

Den udbredte misbrug af marxismen inden for psykologien kunne efter Vygotskys mening føres tilbage til en fælles rod: Manglende forståelse af årsagerne til psykologiens krise. Men intet system, marxismen inklusive, kunne udgøre en erstatning for en psykologisk metateori. Og det gjaldt ikke alene for psykologien, men også for andre videnskaber: Der var ingen magiske marxistiske formulærer til at løse deres problemer. Umiddelbar anvendelse af den dialektiske materialismes teori på videnskabens problemer, især på biologi og psykologi, er umulig, lige som det er umuligt at overføre den direkte til historie og sociologi (1985, s. 251). Det eneste legitime bidrag, marxismen kunne yde, var at hjælpe med til at udvikle denne nye psykologiske metateori. Ethvert andet bidrag ville uundgåeligt føre til skolastisk ordsvalder!

På spørgsmålet om, hvor det holdbare grundlag for overvindelsen af psykologiens krise skulle komme fra, giver Vygotsky dette dialektiske svar: – Fra krisen selv! Men det kræver, at krisen skal nyvurderes som et positivt, snarere end et negativt fænomen. Det, der har gjort krisen akut, mener han, er den hurtige udvikling af den anvendte psykologi. Anvendt psykologi – eller *praksis* – er hidtil blevet ignoreret af den akademiske psykologi, der har betragtet den som noget foragteligt.

Men nu er psykologien for første gang kommet i berøring med en højt organiseret praksis – med industri, opdragelse, politik, militærvæsen osv. Denne kontakt med praksis tvinger psykologien til at ændre sine principper, for praksis er den strengeste prøve for enhver teori (Vygotsky, 1985, s. 201). Det var på baggrund af samfundets vældige sociale forandringer og nødvendigheden af, at videnskaben bidrager til skabelsen af det nye samfund, at Vygotsky anså praksis for at være videnskabens højesteret. Men fremhævelsen af den anvendte videnskab fik vel at mærke ikke Vygotsky til at forfalde til den udbredte praktikisme. Han anså det tværtimod for at være af største vigtighed at udvikle en metodologi – en praksis-filosofi. Vekselvirkningen mellem praksis og filosofi skulle bane vejen til at overvinde psykologiens krise.

Fuld af optimisme så Vygotsky fremtidens psykologi som en videnskab om "de nye mennesker, skabt af det nye samfund" (1985, s. 277).

Den kulturhistoriske teori

Vygotsky lod sig ikke nøje med at konstatere psykologiens krise. Han satte sig som mål at overvinde denne krise og dermed bringe psykologien ud af dens dødvande. Det var på denne baggrund, Vygotsky udviklede sin kulturhistoriske teori. Mellem 1928 og 1931 udarbejdede Vygotsky sammen med Luria flere redegørelser for teorien i *Journal of Genetic Psychology* (1929, 36, s. 415). Første gang var i en koncis artikel, der blev oversat til engelsk, *The problem of the cultural development of the child*. Den omhandlede bl.a. de mange eksperimentelle forsøg. Vygotsky, Luria og Leontjev havde foretaget ved Krupskaja-akademiet for kommunistisk opdragelse mellem 1925 og 1928.

Efter 1929 skrev Vygotsky adskillige artikler om forholdet mellem dyrs og menneskers adfærd, og senere kom bogen *The Behavior of Animals and Man* (1960) skrevet på opfordring af et forlag, der ønskede en bog, som henvendte sig til et bredt publikum. Skønt Vygotskys tekst opfyldte dette krav, blev bogen ikke offentliggjort dengang.

Det næste kulturhistoriske arbejde var *Studies of the History of Behavior* (1984), der udkom i 1930. Bogen var blevet noget forsinket, fordi Vygotskys medforfatter Luria stod for et kapitel om barnets udvikling, som Vygotsky var stærkt utilfreds med. Sagen var, at det, efter hans mening, indeholdt alt for mange ukritiske henvisninger til psykoanalytikere som f.eks. Vera Schmidt, Melanie Klein og andre. Det var mere, end Vygotsky kunne acceptere.

Endnu en bog, om *redskaber og tegn*, blev straks oversat til engelsk med henblik på offentliggørelse i *Murshisons Handbook of Child Psychology*. Af uopklarede årsager blev manuskriptet ikke godtaget, og hverken den russiske eller engelske version blev trykt, mens Vygotsky endnu levede. I 1960'erne opdagede redaktørerne af Vygotskys *Samlede værker*, at den originale russiske tekst var blevet væk, og man måtte derfor oversætte den engelske tekst tilbage til russisk.

Det mest fulgyldige udtryk for den kulturhistoriske teori får man imidlertid i bogen om *de højere psykologiske funktioners udvikling*, som

Vygotsky skrev om gentagne gange, før den lå færdig i 1931. Men denne bog led samme triste skæbne som så mange andre af Vygotskys værker: den blev ikke udgivet i hans egen levetid. Bogen foreligger i en tysk oversættelse *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1992) og sætter os altså i dag bedre i stand til at skaffe os et indgående kendskab til teorien, end det var muligt for Vygotskys samtidige.

For at forstå den kulturhistoriske teori er det praktisk først at kende Vygotskys syn på nutidsmenneskets – *Homo sapiens* – oprindelse. Og for at forstå, hvordan de højere psykologiske processer udviklede sig, er det nødvendigt at anskue menneskets fylognese (artsudvikling). Her skelnede Vygotsky mellem to perioder. Den første – den biologiske udvikling – var blevet beskrevet og forklaret af Darwin i hans teori om *Arternes oprindelse* (1935). Den anden periode i menneskets historie var blevet skitseret af Marx og mere indgående af Engels.

Vygotsky var udmærket kendt med Darwins værker og priste ham gentagne gange for hans udviklingsteori. Men i modsætning til Darwin hævdede Vygotsky, at der er fundamentale forskelle mellem dyr og mennesker, forskelle, der kan føres tilbage til den menneskelige kulturs opståen.

Alle elementære psykologiske processer udvikler sig i overensstemmelse med lovene for den biologiske udvikling, som formuleret af Darwin. De danner grundlaget for den menneskelige adfærd. Og de er fælles for både dyr og mennesker. Men det er ikke disse processer, der gør mennesket menneskeligt. De sandt menneskelige processer, dvs. de højere psykologiske processer, kan ikke forklare med den biologiske udvikling. De er derimod kulturelle i deres oprindelse. På et vist tidspunkt slår den biologiske udvikling om i en historisk udvikling.

For Vygotsky er psykologien videnskaben om et historisk menneske, ikke et abstrakt universelt menneske. Den skelnen, Vygotsky foretager mellem biologisk udvikling og menneskets historie, var baseret på hans læsning af Marx og Engels.

I 1925 var Engels' *Naturens dialektik* blevet oversat til russisk, og Vygotsky henviste gang på gang til den angående forskellen mellem dyr og mennesker. Dyret bruger kun den ydre natur og tilvejebringer ændringer i den simpelthen ved sin tilstedeværelse; mennesket gør den ved sine ændringer nyttig for sine formål, *behersker* den (Engels, 1976, s. 84).

Vygotsky ser begyndelsen til den historiske udvikling på det tidspunkt, da mennesker begynder at arbejde samvirkende og systematisk. Som udtrykt af Engels:

“Det herredømme over naturen, som begynde med håndens udformning af arbejdet, udvidede med hvert nyt fremskridt menneskets synskreds. Det opdagede stadig nye, hidtil ukendte egenskaber ved genstandene i naturen. På den anden side bidrog arbejdets udfoldelse nødvendigvis til at slutte sammenholdets medlemmer nærmere sammen, idet den forøgede tilfældene af gensidig støtte, af fælles samvirke og klarede bevidstheden om dette samvirkes nytte for hver enkelt. Kort sagt, de vordende mennesker nåede til, at de havde noget at sige hverandre.”

(1976, s. 78).

Arbejdet, som Engels kalder den første grundbetingelse for alt menneskeligt liv, involverer arbejdsdeling. Den fører til nye former for adfærd, som ikke længere er dikteret af direkte instinktive formål. Luria (1979) nævner som eksempel at plante sædekorn. Ud fra synspunktet øjeblikkelig tilfredsstillelse af fysiske behov er det nonsens. Men ud fra synspunktet formålsbestemt, systematisk arbejde er det en uhyre nyttig aktivitet. Gennem arbejdet kontrollerer mennesker naturen og skaber betingelserne for deres egen udvikling.

Marx udtrykker denne tankegang sådan:

“Arbejdet er i første instans en proces, hvori både mennesket og naturen deltager, en proces, hvor mennesket på eget initiativ iværksætter, regulerer og kontrollerer sit stofskifte med naturen. Det stiller sig som naturmagt op som modstykke til selve naturstoffet; det sætter de naturkræfter, det er udstyret med, nemlig arme, ben, hoved og hænder i bevægelse for at tilegne sig naturprodukterne i en form, der er tillempt dets egne behov. Samtidig med, at mennesket gennem denne bevægelse indvirker på og ændrer naturen, ændrer det sin egen natur. Det udvikler de kræfter, der slumrer i det og tvinger dem til lydigt at efterkomme dets magtbud.”

(1970, 1. bog, 2, s. 302).

Vygotskys teori er et forsøg på til psykologiens domæne at udvide Marx' tese, at mennesket ikke har nogen fastlåst natur, men først skaber sig selv og sin bevidsthed gennem sin produktive aktivitet. Række-

vidden af denne centrale idé kan bedst forstås, hvis man definerer, hvad Marx mener med produktiv aktivitet. Det henviser ikke blot til fremstilling af materielle produkter, men også til mentale produkter (religion, love o.s.v.). Altså ikke blot manuelt, men også mentalt arbejde i bredeste forstand. Henvisningen til produktionen af ideer, begreber, bevidsthed, materiel aktivitet og menneskets samvirke er kernen i Marx' materialisme. Uhyre vigtig er Vygotskys påvisning af, at den menneskelige aktivitet – i modsætning til dyrenes – er formidlet. En begrundelse herfor findes også hos Marx: Arbejdsmidlet (arbejdsredskabet) er en ting eller et kompleks af ting, som arbejderen skyder ind mellem sig og arbejdsgenstanden, og som tjener til at orientere ham i hans videre beskæftigelse med genstanden. Anvendelse og tilvirkning af arbejdsredskaber karakteriserer den specifikt menneskelige arbejdsproces, skønt dette træk findes i kimform hos visse dyrearter.

Franklin definerer derfor mennesket som "a tool-making animal", et værktøjsfabrikerende dyr (Marx, 1970, 1. bog, 2, s. 304 ff). Vygotsky kan også være blevet inspireret af sin yndlingsfilosof Spinoza, der skriver:

"Men fra begyndelsen formåede menneskene med deres medfødte hjælpemidler at frembringe visse meget lette redskaber, omend besværligt og ufuldkomment, og da de var forarbejdede, lavede de andre og vanskeligere med mindre arbejde og mere fuldkomment, og således kom de gradvist ved at gå fra de enkleste arbejder til instrumenter og fra instrumenterne til andre arbejder og instrumenter, til med ringe arbejde at forfærdige så mange og vanskelige instrumenter. Således har også forstanden med sin medfødte kraft skabt sig forstandsmæssige redskaber, hvorved den erhvervede sig andre kræfter til andre værker af forstanden og ved disse andre redskaber eller kraften til at forske videre, og således går den skridtvis frem, indtil den når visdommens tinde."

(Spinoza, 1969, s. 39).

Som en udvidelse af Marx' opfattelse af, hvordan redskaber eller instrumenter formidler arbejdsaktivitet, var Vygotsky stærkt optaget af, hvordan tegnsystemer fungerer som formidlere. Vygotsky drager en direkte parallel mellem brugen af redskaber under arbejdet og brugen af et tegn i tænkningen og hukommelsen. Psykologien havde hidtil været domineret af den såkaldte stimulus-respons lov, formidlet via

betingede og ubetingede reflekser. Men efter Vygotskys mening kan man med denne model kun studere det, Vygotsky kalder de naturlige eller lavere psykiske processer, og som han antager, oprindeligt styrer perception, hukommelse, tænkning. Disse processer repræsenterer det passive aspekt af menneskelig adfærd og yder ikke retfærdighed til de aktive komponenter, som er så karakteristiske for menneskelig adfærd.

Men grundlæggende for de højere psykologiske processer er imidlertid formidling, dvs. brugen af instrumenter og tegn. F.eks. hvis man slår en knude på sit lommeterklæde som en påmindelse, så benytter man et ydre objekt til at huske sig selv på noget. I stedet for den oprindelige S+R relation får vi altså nu en formidlet relation S-T+R (Stimulus-Tegn-Respons), hvilket bevirker, at menneskets adfærd bliver bevidst og målrettet. Et redskab i sig selv tilhører naturligvis ikke den psykologiske sfære. Der må findes specielle instrumenter for mental produktion. Det vigtigste er her sproget, der med Marx' ord er menneskets virkelige bevidsthed.

Hvis man vil prøve at forstå Vygotskys teoretiske ramme, skal man ikke glemme, at i forbindelse med hans interesse for psykologi var han også stærkt optaget af semiotik, en af hovedhjørnestenene i hans psykologi. Han så ligheden mellem Marx' opfattelse af, hvordan redskaber formidler menneskets arbejde, og den semiotiske opfattelse af, hvordan tegnsystemer formidler menneskelige sociale processer og menneskers tænkning. Redskaber orienteret mod ydre formål, tegn rettet mod menneskets egne tegnsystemer ændres konstant til at behandle nye situationer, men de er ikke passive tjenere for aktiviteten, de øver en stærk indflydelse på de nuværende og fremtidige former, aktiviteten antager.

Mennesket kommunikerer ikke blot med tegn, men er i stor udstrækning også kontrolleret af dem. Tegnsystemer regulerer den menneskelige adfærd. Der er to slags tegn: dels naturlige, som kommer formidlet fra vores fysiske omgivelser, dels betydningsbærende tegn, som eksisterer inden for den menneskelige kulturelle sfære, og som opstår i den samfundsmæssige udviklingsproces. Tegnet bliver til værktøj for de psykiske processer, præcis som værktøjet medierer i relationen mellem mennesket og naturen.

Vygotsky citerede Bacons ord: "Hverken hånden eller intellektet nytter meget i sig selv. Tingene gennemføres med redskaber og hjælpemidler"

(Bacon, 1620/1960, s. 39). I sammenligning med den borgerlige psykologi indebar denne Vygotskys tankegang et stort fremskridt, eftersom han ikke adopterede det absolutte skel mellem på den ene side menneskets indre, psykiske liv og på den anden side det ydre, samfundet og den ydre virkelighed. Han påviste konkret, hvordan det ydre gennem internalisering bliver til det indre, og hvordan den ydre virkelighed og samfundet direkte griber ind i og strukturerer det psykiske liv.

Vygotskys påvisning af tegns rolle til at formidle menneskelig aktivitet er hans vigtige og originale bidrag til at forklare de mekanismer, der gør formidlingen af historisk og social erfaring mulig. I et privat notat (1932) skrev Vygotsky: "*Analysen af tegn er den eneste adekvate metode til at analysere den menneskelige bevidsthed.*" (cit. efter Wertsch, 1985 s. 79).

Princippet om internalisering af ydre sociale handlinger, som stimulerede en meget omfattende forskning, er knyttet direkte til Hegels begreb *Vérinnerlichung*. Vygotsky mente selv, at han knyttede an til ideer hos Marx. For at belyse det citerer han Marx' sjette tese, rettet mod filosofen Feuerbach: "*Men det menneskelige væsen er ikke noget abstrakt, der uløseligt er forbundet med det enkelte individ. I sin virkelighed er det indbegrebet af samfundsforholdene.*"

Denne tese ændrer Vygotsky til at lyde sådan: "*Ved at ændre Marx' velkendte udtalelse kunne vi sige, at menneskets psykologiske natur er helheden af de sociale relationer, som er blevet internaliseret og er blevet funktioner af personligheden, former af dens struktur*" (1992, s. 237). På den måde understregede Vygotsky vigtigheden af samfundet for udviklingen af den individuelle bevidsthed. For ham er alle højere mentale funktioner internaliserede sociale relationer.

Vygotsky fandt følgende begrundelse for holdbarheden af sin teori om udviklingen af de højere psykiske funktioner. For det første har forskningen dokumenteret, at de elementære reaktioner hos primitive og civiliserede mennesker er de samme. For det andet er der en markant forskel på de højere psykologiske processer, specielt tænkningen hos primitive og civiliserede mennesker. Hvordan kan vi forklare denne forskel? Man kan ikke sige, at det fysiologiske substrat afviger, fordi de elementære processer er ens. Ifølge Vygotsky betyder det, at kulturelle årsager ligger til grund for forskellene i tænkning.

Vi har nævnt, at ifølge Vygotsky indtræffer forandringen fra dyr til menneske, da mennesket begynder at arbejde samvirkende og systema-

tisk. Men der er en anden væsentlig faktor, som bestemmer forskellen mellem mennesker og dyr, nemlig udviklingen af taleevnen. Dens udvikling er dikteret af arbejdsdelingen, nødvendigheden af at samarbejde med hinanden og af at beskrive visse arbejdssituationer.

Ifølge Van der Veer og Van Ijzendoorn (1985, s. 3) kan vi forestille os denne proces omtrent sådan:

I begyndelsen udstøder primitive mennesker udifferentierede lyde i nær forbindelse med håndbevægelser og praktiske arbejdssituationer. Meningen med lyden er meget afhængig af situationen. Men efterhånden udvikler der sig et helt system af differentierede koder. Udviklingen af disse koder (tegn i Vygotskys terminologi) var af stor betydning for udviklingen af bevidstheden. I starten var menneskene stærkt knyttet til praktiske situationer og reagerede på stimuli fra deres nærmeste omgivelser. Men da kode- eller tegnsystemer opstod, blev det muligt at tænke på situationer, der ikke var direkte synlige. Tegnet refererer til en sag eller en situation, der ikke behøver at være synlig i øjeblikket, dvs. menneskerne kunne overskride grænserne for sanseindtryk. På den måde blev abstrakt tænkning mulig. Man kan sige, at uden arbejdet og sproget var abstrakt tænkning utænkelig. Og hvis det er sandt, må vi søge kilderne til abstrakt tænkning og andre højere psykologiske processer ikke i det enkelte individ, men uden for individet.

Vygotsky fremsatte den på daværende tidspunkt højst usædvanlige og tilsyneladende paradoksale tese, at for at forstå menneskets højere psykiske processers væsen er det nødvendigt at gå uden for organismens grænser og søge rødderne til disse komplekse processer i de samfundsmæssige livsbetingelser, i genstandenes, redskabernes og sprogets objektive realitet, som det er blevet udformet i samfundshistorien. Med Vygotskys ord:

"Der er ikke den mindste smule håb om at finde oprindelsen til måltrettet handling i intellektets højde eller i hjernens dyb. Fænomenologernes idealistiske vej er lige så håbløs som naturalisternes positive vej. For at finde oprindelsen til måltrettet handling må man overskride organismens skranker. Kilden til menneskelig bevidsthed og frihed skal ikke søges i intellektets indre verden, men i menneskehedens socialhistorie. For at finde sjælen, må vi forlade den!"

(Van der Veer & Van Ijzendoorn 1985, s. 3).

Vygotskys analytiske strategi står i skærende kontrast til de udpræget *individualistiske* antagelser, der ligger bag hovedparten af den vestlige psykologis forskning. (Se Sarason, 1981, for en kritik af disse antagelser).

Ekspeditionerne til Centralasien

Som marxist måtte Vygotsky naturligvis gå ud fra, at den vældige omformningsproces, Sovjetunionen på det tidspunkt gennemløb, ikke ville gå spurlost hen over hovedet på de mennesker, som gennemlevede omvæltningen. Men karakteristisk for ham nøjedes han ikke med at tro, at sådan måtte det forholde sig. Nej, han indså, at det var nødvendigt at "gå ud i marken" for at efterprøve den kulturhistoriske teori om, at menneskets mentale processer ændres, når der sker samfundsmæssige forandringer. Derved opstod idéen om at foretage forskningsrejser til fjerntliggende Sovjetrepublikker, til Uzbekistan i 1931 og 1932.

Tidspunktet kunne ikke være gunstigere, idet de sovjetiske provinser netop gennemgik en revolutionerende udvikling fra primitivt feudalsamfund og landbrug til et nyt samfund med mekaniseret, effektivt landbrug og en begyndende industrialisering. På undersøgelsestidspunktet var en stor del af befolkningen analfabeter, der levede som bønder i landsbyer eller nomader på bjerggræsgange under meget fattige forhold og uden nogen form for uddannelse. Nu blev det gamle bondesamfunds struktur omdannet fra grunden, og der blev skabt mulighed for at få læseundervisning og længere, formaliseret undervisning.

Omstændighederne var ideelle for dette første forsøg på ud fra marxistisk tankegang at gennemføre en empirisk undersøgelse af relationer mellem de psykiske processer og samfundsmæssige strukturer. På grund af sygdom blev Vygotsky afskåret fra selv at deltage i ekspeditionerne, og hele arbejdet med at forberede dem derfor overladt til Luria. Luria var ivrig efter at gøre den anden ekspedition til Uzbekistan til et internationalt projekt og skrev til gestaltpsykologerne Köhler, Kurt Lewin og Koffka og bad dem om at deltage. Kun Koffka var i stand til at tage imod invitationen.

Koffkas aktive deltagelse blev kun af kort varighed. Ekspeditionen indledte forskningen i juni 1932, men allerede efter nogle ugers forløb blev han forhindret i at være med som følge af sygdom. (Detaljer om

hans deltagelse og forholdet mellem ham og Vygotsky findes i Scheerer: *Koffka*, 1981).

Hidtil havde Vygotsky bl.a. støttet sin kulturhistoriske teori på den franske forsker Lévy-Bruhl, en repræsentant for den franske sociologiske skole. Han havde understreget kollektivets rolle i udviklingen af psykologiske karakteristika og fra dette udgangspunkt søgt at analysere de kognitive funktioner hos folk fra forskellige kulturer. Ved at gøre det nåede han frem til den kendte karakteristik af tanken hos "primitive" folk som værende "prælogisk", et uheldigt udtryk, mente Vygotsky, idet disse folk simpelthen ikke kunne overleve uden logisk tænkning. Problemet var, at han havde baseret sin teori på tvivlsomme informationer fra missionærer, rejsende og amatørantropologer. Luria, (1977, s. 59) indrømmer også, at de tilgængelige data kun var af anekdotisk værdi.

Det var baggrunden for, at Vygotsky og Luria havde ønsket at danne sig deres egne indtryk, men det blev altså Luria alene, der kom til at stå med ledelsen af ekspeditionerne.

Man arbejdede med følgende grupper af forsøgspersoner:

1. Kvinder bosiddende i landsbyer og isoleret i en særlig kvindeafdeling (Itjakarien) i overensstemmelse med den muhamedanske religions normer.
2. Bønder fra landsbyer, hvor de endnu drev individuelt landbrug. De var, ligesom kvinderne, analfabeter.
3. Kvinder, som var kursister på et kortvarigt børnehavepædagogisk kursus, men endnu overvejende analfabeter.
4. Kollektivbrugere, som i forbindelse med kollektiviseringen og mekaniseringen af landbruget havde gennemgået nogle kortvarige kurser, men endnu var overvejende analfabeter.
5. Kvindelige seminariestuderende, der blev optaget efter et par års forudgående skolegang og altså kunne læse.

Den metode, man benyttede, var en kombination af afslappede samtaler, eksperimenter og uformelle tests og lignede meget den metode, Piaget anvendte under betegnelsen "kliniske eksperimenter". Formålet var at studere perception, klassifikation, ræsonnement og opgaveløsning.

Perception: Her blev der foretaget forsøg med farver og geometriske figurer. I farveforsøgene skulle forsøgspersonerne dels benævne nogle farvede genstande (garnnøgler), dels klassificere farverne i grupper. Ved benævnelsen af farver var der mulighed for at anvende kategoriale farvebetegnelser (som rød, gul, grøn, blå osv.) eller "billedlige farvebetegnelser" som f.eks. "Himmel", "Iris", "Valmue", "Pistacie" o.l. Denne sidste mere konkrete måde at betegne farver på var især fremherskende hos "Itjakari kvinderne" (de muhamedanske kvinder).

Forsøgene med farver viste, at farveopfattelsen i høj grad er påvirket af forsøgspersonernes ordforråd, og en mere abstrakt farveopfattelse forekommer først, når personerne har fået nogen formel uddannelse. Et lignende resultat fandt man ved undersøgelserne med geometriske figurer. Luria (1977, s. 77) konkluderer sin undersøgelse af perception med følgende:

"De fremkomne resultater har vist, at selv forholdsvis simple processer omkring opfattelsen af farvenuancer og geometriske former i betydelig grad afhænger af karakteren af subjektets erfaring og subjektets kulturelle niveau."

Klassifikation: Den kognitive proces blev bl.a. undersøgt ved forsøg, hvor personerne skulle klassificere genstande. For at give en idé om, hvordan forsøgene blev udført, anføres her et eksempel:

En analfabetisk bonde fra en landsby fik forevist en hammer, en sav, et træstykke og en økse og blev spurgt om, hvilke af genstandene man kunne bruge det samme ord om. I begyndelsen benægtede bonden, at man kunne bruge en fælles betegnelse for forskellige genstande. Han afslog med andre ord at anvende en generaliserende betegnelse. Da bonden fik at vide, at der var en anden, der valgte tre genstande som lignende hinanden: hammeren, saven og øksen, svarede bonden ved at sige, at træstykket også hører med til samme gruppe. Og da forsøgslederen forklarede, at hammeren, saven og øksen jo er redskaber, lød bondens svar: "Ja, men hvis vi har redskaber har vi også brug for træ, uden det kan vi ikke bygge noget" (Luria, 1977, s. 93).

En anden analfabetisk bonde fik forelagt følgende syllogisme:

"Kan man sige noget om, hvordan bjørnene på Novaja Semlja ser ud, når jeg siger at bjørnene er hvide oppe nordpå?" Forsøgspersonen nægtede at spekulere på bjørne, han aldrig havde set: *"Den, der har set en, kan for-*

tælle om det, men den, der ikke har set en, kan ikke sige noget som helst!" (Luria, 1977, s. 157).

Fra samtaler og tests som den omtalte konkluderede Luria, at analfabeter ikke kan overskride deres daglige erfaring. For dem forbindes ethvert mentalt problem altid med en eller anden praktisk situation, som de har oplevet i virkeligheden. En helt anden holdning viste sig hos de forsøgspersoner, der havde modtaget nogen skoleundervisning og arbejdede på et kollektiv. De benyttede straks kategorial klassifikation og læste med lethed simple syllogismer.

Interessante resultater blev opnået med en mellemgruppe af personer, der var involveret i et vist kollektivt arbejde, og som lige akkurat kunne læse og skrive. De viste en vis evne til at tænke kategorialt, men vendte ofte tilbage til praktiske situationers logik. Et medlem af denne gruppe placerede korrekt hest, får og kamel i samme gruppe, idet han forklarede: *"De er alle sammen dyr!"* Da han blev spurgt, hvorfor spand og hus ikke hørte hjemme i samme gruppe, svarede han: *"Der er også andre, der passer ind. Spanden bruger man, når dyrene skal have foder og når de skal malkes"* – gled med andre ord over i en praktisk situation (Luria, 1977, s. 115).

Dette eksempel illustrerer klart et stadium, hvor der hos forsøgspersonen på samme tid eksisterer to grupperingstyper, en kategorial og en situationel.

Ræsonnement og opgaveløsning: Det drejede sig her om kognitive processer, som foregår ved løsning af den slags opgaver, som anvendes bl.a. i regneundervisning. F.eks.: fra A til B er der 5 kilometer og fra B til C er der 3 kilometer. Hvor mange kilometer er der fra A til C? I stedet for bogstaver anvendtes konkrete geografiske navne på byer, som forsøgspersonerne kendte. Opgaverne blev forelagt mundtligt for to grupper af forsøgspersoner: bønder uden formel uddannelse og unge mennesker med nogen skolegang. Forsøgene viste tydeligt, at bønderne uden formel uddannelse ikke behersker formel logisk ræsonneren eller "hypotetisk-deduktiv tænkning", som Piaget kalder det.

Luria er fra flere sider blevet bebrejdet, at der som sædvanlig i sovjetisk forskning savnes statistisk analyse af resultaterne, men hertil kan man anføre: skønmæssigt består en tredjedel af Lurias bog af ordrette citater fra samtalerne mellem forsøgslederne og forsøgspersonerne. Denne omhyggelige, detaljerede og omfattende gengivelse af de "rå" data

opvejer i nogen grad manglen på statistisk behandling af talmaterialet, der kun består af procentangivelser og er uden statistiske beregninger over de angivne forskelles tilfældighed eller signifikans. Og ofte er der så få forsøgspersoner, at det ikke ville have nogen mening at foretage sådanne beregninger. Men trods disse mangler virker Lurias forskningsresultater overbevisende (K.B. Madsen, 1983, s. 154).

Bogen har en særegen forhistorie. De data, den bygger på, blev indsamlet i 1931-32, men bogen blev først udgivet på russisk 40 år efter! Luria giver ingen nærmere redegørelse for denne bemærkelsesværdige forsinkelse. Men det mest nærliggende er vel at forklare den med den voldsomme kritik, bogen blev udsat for. Anklagerne gik bl.a. på, at Luria havde udvist russisk chauvinisme og nedladdenhed over for nationale minoriteter, samt ukritisk havde ladet sig påvirke af de franske sociologer Emile Durkheim og Lévy-Bruhl. Nok så pinlig er Lurias fortællelse af, at den kollektivisering, bogen lovpriser, og som gennemførtes med brutal tvang, kostede millioner af menneskeliv, helt nøjagtigt hvor mange er umuligt at afgøre (Conquest, 1968).

I øvrigt er Lurias egen konklusion i bogen, at de resultater, man er nået frem til på overbevisende måde, har vist, at strukturen i erkendelsesaktiviteten på de forskellige etaper i den historiske udvikling ikke forbliver uforandret, og at meget vigtige former for erkendelsesprocesser – perception og generalisering, følgeslutning og ræsonnement, forestilling og selvanalyse – har historisk karakter og forandres i takt med tilegnelse af viden og ændringer i livsbetingelserne:

"Den undersøgelse, som vi har foretaget under enestående betingelser, der ikke lader sig gentage (overgangen til kollektive arbejdsformer, kulturevolutionen) har vist, at med ændringer i de grundlæggende aktivitetsformer med beherskelse af læse- og skrivesærdighed og med overgangen til en ny etape i samfundsudviklingen opstår der afgørende forandringer i menneskets psykiske liv. Der er ikke kun tale om en ren og skær udvidelse af menneskets horisont, men der skabes også nye motiver for aktivitet, og der sker radikale forandringer i selve erkendelsesprocessernes struktur."

(Luria, 1977, s. 229).

Mens man før havde levet fra hånden til munden, udvikledes en bevidst planlægning af arbejdet og fremtiden og erhvervelse af teoretisk viden, alt sammen noget, der bidrog til dannelse af en betydeligt "bredere"

verden end den, disse mennesker før havde kendt til. Luria var siden flere gange i Uzbekistan og kunne konstatere de kolossale forandringer, der var sket, siden han var der første gang. Han fandt det overflødigt at gentage sin undersøgelse de samme steder. Det var for ham mere end nok, at han fik sin marxistiske "tro" på, at menneskets bevidsthed er et produkt af samfundets udvikling, bekræftet. Som han skriver på en af bogens sidste sider: "*Marxismens fundamentale opfattelse af det menneskelige psykiske livs historiske natur åbenbarer sig for os i konkrete former*" (1977, s. 232).

Lurias undersøgelser er et af de få forsøg på at demonstrere denne teoris holdbarhed i praksis. Hans bog er derfor ikke blot af historisk, men af direkte aktuel værdi. I den vestlige verden trækkes vi stadig med den gamle travet: Man kan ikke lave om på den menneskelige natur, og selv forsøg på beskedne fremskridt søges latterliggjort med denne konventionelle visdom. Lurias værk rokker ved dette dogme. Lysende klart har han demonstreret visdommen i de knap så udbredte visdomsord: *Som levemåde så tænkemåde.*

Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling

I forbindelse med sit arbejde med kunstpsykologien og sin udforskning af de højere psykiske funktioners udvikling blev Vygotsky interesseret i barnets leg og dens rolle i barnets udvikling.

I de første måneder af 1933 holdt han en række forelæsninger ved A.I. Herzens pædagogiske institut om førskolebarnets psykologi, herunder også en forelæsning om leg.

En udskrift af det stenografiske referat af denne forelæsning blev først offentliggjort i *Voprosy Psikhologii* nr. 6 i 1966.

Forelæsningsens konklusion lød sådan: "*Leg er ikke et dominerende, men et ledende moment i barnets udvikling*" (Vygotsky 1982, s. 67).

Den citerede sætning er provokerende, fordi den bryder med de vante forestillinger i den vestlige verden, hvor det netop tages for givet, at leg er den fremherskende aktivitet i barndommen. Vygotsky vender sig også mod den udbredte definition af legen ud fra lystprincippet. Han finder den forkert, fordi vi kender andre aktiviteter, der kan give barnet mere intense lystfølelser end leg, f.eks. sutteprocessen, selv når der ikke er tale om næringsoptagelse.

Og vi kender lege, hvor selve aktivitetsprocessen ikke giver nogen lystfølelse. Der er lege, navnlig i førskolealder og skolealderens begyndelse, de såkaldte sportslege, som kun giver lystfølelse, hvis barnet vinder (1982, s. 50).

Endvidere tager Vygotsky afstand fra teorier, som han mener, overintellektualiserer legen. Han betragter det som en fejl ved flere opvækstteorier, at man har ignoreret barnets behov, tilbøjeligheder, motivation og impulser til aktivitet. I disse sker der en brat ændring ved enhver overgang fra ét alderstrin til det næste. Det, der er det vigtigste for spædbarnet, interesserer ikke småbarnet.

Vygotsky henviser til, at der i førskolealderen opstår nogle særlige behov hos barnet, som er vigtige for dets udvikling, og som umiddelbart fører til leg. Der opstår en del urealisable tilskyndelser, en række

ønsker, som ikke straks kan opfyldes. Småbarnet vil gerne have sine behov tilfredstillet øjeblikkeligt. Har man nogen sinde hørt et barn under tre år sige, at det vil gøre et eller andet om nogle dage?

Når man spørger, hvorfor et barn leger, lyder Vygotskys svar:

"Som en tænkt, en forestillet opfyldelse af urealisable ønsker. Fantasien er netop en nydannelse, som slet ikke findes i det lille barns bevidsthed, som slet ikke findes hos dyret, og som frembyder en specielt menneskelig form for bevidsthedsaktivitet."

(1982, s. 60).

Inden legen eksisterer fantasien ikke.

På den anden side kritiserede Vygotsky det synspunkt, at fantasien skulle nå sit højeste udviklingsniveau hos barnet, med andre ord, at fantasiens kraft skulle mindskes, efterhånden som barnet udviklede sig. For Vygotsky forholdt det sig sådan, at fantasien udfoldes i løbet af barnets udviklingsproces og først når sin modne fase i voksenalderen. Barnets fantasi er altså ikke rigere, men fattigere end den voksnes (Se Elkonin 1988, s. 160 ff.).

Vygotsky mener, at man som kriterium for at skille legeaktiviteten ud fra andre aktivitetsformer må konkludere, at barnet i legen skaber en forestillet situation: Dette bliver muligt på grundlag af den spaltning mellem det synlige og det tænkte felt, noget, der først viser sig i førskolealderen. Det er sådan set ikke nogen ny tanke, idet leg med forestillet situation altid har været kendt, men den blev betragtet som en bestemt gruppe af lege. Selve den forestillede situation fik derved betydning som noget sekundært. Tidligere forskere opfattede ikke den forestillede situation som den grundkvalitet, der gør legen til leg (1982, s. 54).

Denne karakteristik af legen, at barnet i legen skaber en forestillet situation, kæder Vygotsky teoretisk sammen med tilstedeværelsen af regler:

"Jeg tror, at overalt, hvor der i en leg er en tænkt situation, er der også regler. Ikke regler, der er formuleret i forvejen, og som er afpasset efter legens forløb, men regler, der er afledt af den forestillede situation. Hvis barnet leger en moderrolle, følger det reglerne for en moders adfærd. Og nøjagtig på samme måde som en tænkt situation nødvendigvis indeholder adfædsregler, indeholder enhver leg

med regler en tænkt situation. Hvad vil det f.eks. sige at spille skak? Det vil sige at skabe en tænkt situation. Hvorfor? Jo, fordi en bonde kun kan gå på den bestemte måde, kongen kun på den og drommingen på den. At slå, fjerne fra brættet osv. er rent skakmæssige begreber, men der ligger alligevel en eller anden tænkt situation bagved, selv om den ikke umiddelbart afspejler situationer fra dagliglivet."

(1982, s. 57).

Legen skaber uophørligt situationer, som kræver handling af barnet, ikke i overensstemmelse med de umiddelbare impulser, men som Vygotsky siger "ad den største modstands linie". Legens specifikke tilfredsstillelse er knyttet til overvindelsen af de umiddelbare impulser, som underordnes de regler, der er indeholdt i legen.

Den centrale tankegang i Vygotskys udviklingspsykologi er, at barnet går fra at være styret af de ydre fysiske ting og den konkrete situation til gennem sproget at udvikle en bevidsthed om sig selv og sin måde at fungere på og på den måde få en mulighed for at bestemme over sine psykiske funktioner. Det er en proces, der kan finde sted derved, at tænkningen udvikles, så mennesker ikke længere styres af den umiddelbare perception og den umiddelbare situation, men kan gå bagom perceptionen og i stedet lade betydningen og meningen i de forskellige situationer være bestemmende. Det er disse almene træk i barnets udvikling, Vygotsky præsenterer i sin teori om legens psykologi.

Ifølge Vygotsky er legen den aktivitet, som fører barnet fra genstandenes dominans til betydningernes dominans: Betydningen spaltes fra genstanden, når et stykke træ bruges som dukke, eller når en kæp bliver til en hest. Aktiviteten begynder nu at udgå fra betydningen og ikke fra den konkrete ting. Det sker ikke på én gang. At adskille betydningen (den sproglige benævnelse) fra den set ting er meget svært for barnet. Legen er en overgangsform hertil. I det øjeblik, kæppen, dvs. tingen, bliver støttepunkt for adskillelsen mellem betydningen hest og den konkrete hest, i dette kritiske øjeblik sker der en radikal ændring af en af de fundamentale psykologiske strukturer, der bestemmer barnets forhold til virkeligheden (1982, s. 61).

Alligevel beholder den konkrete tings egenskaber en vis betydning. Enhver stok kan spille rollen som hest, men et postkort f.eks. kan ikke blive til en hest for barnet. Goethes teori om, at absolutt alt i leg kan blive til alt muligt andet er en forkert teori (Vygotsky, 1982, s. 62).

"I legen", siger Vygotsky,

"udnytter barnet ubevidst og uvilkårligt det, at betydningen kan løsrives fra tingen: Det er ikke klar over, at det taler i prosa, ligesom det taler uden at lægge mærke til ordene. Heraf kommer den funktionelle definition af begreber, dvs. af ting. Herved bliver ordet en del af tingen".

(1982, s. 64).

Til spørgsmålet om, hvorvidt barnet er frit i legen, dvs. bestemmer sine handlinger ved at gå ud fra sit "jeg" svarer Vygotsky, at det er en illusorisk frihed, for i virkeligheden tilpasser barnet sine aktiviteter ud fra en bestemt mening. Barnet lærer at blive sig sine egne handlinger bevidst. Det bliver klar over, at hver ting har sin betydning. Udviklingsmæssigt kan det, at der skabes en tænkt situation, betragtes som vejen til abstrakt tænkning (1982, s. 70).

At barnet skaber en imaginær situation, betyder barnets frigørelse fra situationsbundetheden. Det beskriver Vygotsky som legens første paradoks: barnet opererer med en løsevev betydning, men i en virkelig situation. Det andet paradoks er, at barnet gør det, som det har mest lyst til. Men samtidig lærer barnet at give afkald på det, det har lyst til, ved at rette sig efter regler.

Barnet oplever hele tiden en konflikt mellem legens regler og det, det selv allerhelst ville, hvis det kunne handle umiddelbart. Barnets største styrke til selvkontrol opstår i leg. Som eksempel citerer Vygotsky en leg med bolsjer, hvor det ifølge legens regler var forbudt at spise dem, fordi de forestillede noget uspiseligt. Lydighed over for regler og afkald på handling efter den umiddelbare impuls fører paradoksalt nok til den største glæde. Streng lydighed over for regler er umulig i det daglige liv, men den bliver mulig i leg. Det er på den måde, at legen skaber den næste udviklingsfase hos barnet. I leg er barnet altid længere fremme end sit aldersmæssige gennemsnit, længere fremme end sin egen almindelige daglige adfærd. I leg er det ligesom et hoved højere end sig selv (1982, s. 68 f.).

Vygotsky sammenligner legens forhold til udviklingen med undervisningens forhold til udviklingen. Gennem leg sker der ændringer i behov og bevidsthed af mere almen karakter. Leg er en kilde til udvikling, og den skaber zonen for videre udvikling. Aktivitet på et tænkt

plan, i en tænkt situation, fastsættelse af vilkårlige mål, tilblivelse af en fremtidsplan, af viljestærke motiver, alt dette opstår i leg, hvorved legen kommer op på det højeste udviklingsniveau.

I virkeligheden sker barnets udvikling kun ved legeaktiviteter. Kun i den betydning kan leg kaldes den ledende aktivitet, dvs. den aktivitet, der bestemmer barnets udvikling (1982, s. 69). Vygotsky finder, at leg er noget særegent for førskolealderen. Legen dør ikke bort i skolealderen, men indgår i barnets forhold til virkeligheden. Netop barnets forhold til virkeligheden betones stærkt af Vygotsky, som derfor stillede sig afvisende over for teorier, som hævder, at "barnet lever i sin egen verden".

Zonen for den nærmeste udvikling ■

Blandt Vygotskys væld af ideer har hans teori om "zonen for den nærmeste udvikling" vist sig at være en af de mest frugtbare. Denne teori udviklede han under de forelæsninger, han i foråret 1933 holdt ved Herzen Pædagogiske Institut i Leningrad på opfordring af S. L. Rubinstein, der senere skulle blive et af de store navne inden for sovjetpsykologien.

Her rejste Vygotsky for første gang problemet om forholdet mellem skoleundervisning og kognitiv udvikling. Og sidste gang, han beskæftigede sig med problemet, var i kapitel 6 i sit hovedværk *Tænkning og sprog* (1972/76), der udkom i Moskva få måneder efter forfatterens død i 1934. Som det var Vygotskys sædvanlige fremgangsmåde, rettede han først en principiel kritik mod andres synspunkter, før han præsenterede sine egne.

Han mente at kunne reducere de mest udbredte tolkninger af forholdet mellem indlæring og udvikling til 3 grundlæggende grupper. Psykologer tilhørende den første gruppe forestiller sig barnets udvikling som en proces, der er underordnet en naturlov, og som forløber nærmest som en modningsproces. De anlægger et separatistisk perspektiv og betragter indlæring og udvikling som separate og uafhængige processer. De argumenterer, at skoleundervisningen skal følge udviklingen: Barnets psykologiske funktioner skal have nået en vis grad af modenhed, hvorefter læreprocessen kan starte. Indlæringen slæber efter udviklingen. Den centrale påstand er, at udviklingsprocessen er uafhængig af indlæringsprocessen: Indlæringen høster frugterne af barnets modning, men har ikke selv betydning for udviklingen. Barnet udvikler sin hukommelse, opmærksomhed og tænkning op til et niveau, hvor det kan lære at læse og regne.

Så er spørgsmålet: Når vi lærer det at læse og regne, foregår der så ikke forandringer i dets hukommelse, opmærksomhed og tænkning? I den gamle psykologi besvarede man spørgsmålet således: Der foregår ændringer i den grad, vi opøver disse funktioner, dvs. de ændres som resultat af øvelse, men intet andet ændres, mens dette foregår. Intet vil

have ændret sig i barnets intellektuelle udvikling, fordi vi har lært det at læse. Det er det samme barn, blot kan det nu læse (Vygotsky, 1971, s. 263 f.).

Dette synspunkt, som har været bestemmende for hele den klassiske pædagogiske teori, mener Vygotsky, at Piaget har videreført til dets logiske grænse. I hans teori er synspunktet, at barnets tænkning uundgåeligt må gennemløbe visse faser og stadier, og det ganske uafhængigt af, om barnet lærer noget eller ej.

Piagets forskningsmetode, det kliniske interview, går ud fra den forudsætning, at man skal stille barnet over for opgaver, som gør det umuligt for det at give et tilfredstillende svar. Et typisk eksempel er at spørge et barn på 5 år, hvorfor solen ikke falder ned. Formålet er helt at udelukke indflydelse fra tidligere erfaringer, indlæring og viden for at studere den "rene" tænkning. Adskillelsen mellem udvikling og indlæring gøres derved yderst skarp.

Den anden gruppes fortolkning af forholdet mellem udvikling og indlæring er den diametralt modsatte, idet det påstås, at udvikling og indlæring er identiske og flyder sammen (Vygotsky, 1971, s. 264). Dette synspunkt blev først udviklet i James' pædagogiske psykologi og fulgt op af Thorndike. Skeptisk over for begge grupper noterer Vygotsky:

"Hvor vi i den første teori ser problemets knude hugget over, således at indlæringen får den ene halvdel og udviklingen den anden, så er knuden ganske forsvundet i den anden teori, eftersom det slet ikke kan være noget problem, når den ene og den anden alligevel er den samme."

Hvad med en syntese af separatist- og identitetsfortolkningerne? Det er lige præcis hvad man forsøger i fortolkninger, som har haft stor betydning for europæisk børnepsykologi.

Men for Vygotsky rummer denne position de samme svagheder som de to andre: Denne tredje teori forsøger at hæve sig over de to tidligere nævnte teories ekstremer eller rettere, man forsøger en sejlsads mellem Skylla og Karybdis. Der sker nemlig det, der er typisk for de fleste teorier, der skal prøve at indtage et mellemstandpunkt mellem to ekstremer: I stedet for at hæve sig over dem begge, får den nok overvundet det ene ekstrem, men falder lige så snart i den anden grøft. Det ene ekstrem overvindes ved delvis at bøje af for det andet, og det andet

overvindes ved at gøre plads for noget af det første. Med andre ord bliver der tale om en tvetunget dobbelt teori: den forener visse sider af de to oprindelige teorier (Vygotsky, 1971, s. 264 f.).

Det er Koffkas synspunkt, når han straks fra begyndelsen erklærer, at udvikling altid har en dobbelt karakter: For det første må man skelne mellem udvikling og modning, og for det andet må man skelne mellem udvikling og indlæring. Hertil kommenterer Vygotsky:

"I Koffkas teori ophejves nemlig den fundamentale fejl, som ligger i selve den måde, spørgsmålet stilles på i de to første teorier, til et princip. Koffkas teoretiske udgangspunkt er en principielt dualistisk opfattelse af selve udviklingsproblemet. Udvikling er ikke en enhed dvs. proces, udvikling kan være modning og udvikling kan være indlæring."

(1971, s. 265).

På baggrund af det faktum, at de tre grupper af teorier tolkede relationen mellem indlæring og udvikling så forskelligt, fandt Vygotsky det klogest at lægge dem til side og i stedet give sig til at tænke over en bedre løsning på problemet. Gennem en lang række eksperimenter udviklede Vygotsky en ny radikal teori om "zonen for den nærmeste udvikling".

Dette begreb definerer Vygotsky sådan (1974, s. 85):

"Forskellen mellem niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og ved voksnes hjælp og niveauet for løste opgaver, der kan klares selvstændigt, er zonen for barnets nærmeste udvikling."

Han påpeger, at barnet kan efterligne en række handlinger, som går langt ud over dets egne muligheder, men dog ikke ubegrænset. Barnet kan ved hjælp af efterligning præstere langt mere sammen med, og under ledelse af voksne, og det kan gøre det med forståelse og selvstændigt. Han påpeger, at det væsentligste kendetegn for undervisning er det faktum, at den skaber zonen for den nærmeste udvikling, dvs. at den vækker og igangsætter en hel række indre udviklingsprocesser. Nogle funktioner, som endnu kun er mulige for barnet i kontaktsfæren og ved samarbejde med kammerater, bliver ved at gennemløbe en indre udviklingsproces til barnets selvstændige adfærdsformer.

Undervisning er ud fra dette synspunkt ikke det samme som udvikling, men en rigtigt organiseret undervisning af barnet fører til barnets intellektuelle udvikling, kalder en række sådanne udviklingsprocesser til live, som uden undervisning slet ikke kunne blive mulige. Undervisning er således et indre, nødvendigt og generelt moment i barnets udviklingsproces – ikke af de naturlige, men af de historiske træk hos mennesket (Vygotsky, 1982, s. 121). Børnenes undervisning og deres opdragelse bestemmer karakteren af deres psykiske udvikling. Det er først og fremmest gennem *indholdet* af den viden, der tilegnes, at undervisningen realiserer sin ledende rolle i den mentale udvikling. Formålet er ikke at indøve, men at gøre barnet bevidst. Vygotsky adværer om, hvor let det er at undervurdere børnenes og lærernes evner, når man studerer dem isoleret. Styrken i Vygotskys ideer er, at de repræsenterer en teori om muligheder.

Vygotsky understregede, at en undervisning, som orienterer sig mod et allerede opnået udviklingsstrin, er ineffektiv ud fra barnets almene udvikling. Den leder ikke udviklingsprocessen, men slæber efter den. Teorien om den potentielle udviklingszone indebærer en regel, som direkte modsiger den traditionelle opfattelse, nemlig at indlæring kun er god, dersom den går *forud* for udviklingen. I så tilfælde vækkes en hel række funktioner, der befinder sig på et modningsstadium, og som ligger i zonen for den nærmeste udvikling.

Indlæring ville være en aldeles unyttig beskæftigelse, dersom den kun udnyttede det allerede modnede i udvikling, dvs. dersom den ikke selv blev årsag til en udvikling, til noget nyt opståen. Altså er indlæring kun frugtbar, når den foregår i den nærmeste udviklings periode (Vygotsky, 1982, s. 291). Det betyder f.eks., at børn bør lære abstrakte begreber, før de er i stand til at tænke abstrakt. Før det er netop under tilegnelsen af abstrakte begreber, at barnets evne til abstrakt tænkning vil udvikles. Vygotsky mener, at man må bestemme i det mindste to niveauer af barnets udvikling, ellers vil det mislykkes at finde den korrekte relation mellem udviklingen og indlæringspotentialet. Det aktuelle udviklingsniveau er det, barnet kan klare selvstændigt. Den nærmest følgende zone er det, der foregår i kontaktsfæren og ved samarbejde. Hvad barnet i dag kan gøre med voksenhjælp, vil det formå at gøre selvstændigt i morgen.

"Pædagogikken må orientere sig mod morgendagen i barnets udvikling, og vende sig bort fra gårsdagen. Først da vil den kunne vække

de udviklingsprocesser til live, som ligger i den nærmeste udviklingszone."

(1982, s. 290).

Hvis udfordringerne er for store eller omvendt, hvis de er for små, sker der ingen udvikling. Placerer vi et barn, der ikke kan læse og skrive, i en gruppe børn, der har lært det, vil det ikke udvikle sig mere end det barn, der allerede har lært at skrive, og som vi har placeret blandt en gruppe børn, der endnu ikke kan det. Det første barn er hæmmet i udviklingen på grund af, at det har alt for svært ved at følge med, mens det andet barn hæmmes, fordi det går alt for let. De kontrære betingelser giver samme resultat, fordi indlæringen i begge tilfælde ikke er orienteret mod zonen for den nærmeste udvikling, i det ene tilfælde er den orienteret over, i det andet tilfælde under denne zone (Vygotsky, 1982, s. 293).

James V. Wertsch har i en artikel i *Human Development: From Social Interaction to Higher Psychological Processes* (1979) betonet, at ideen om "zonen" afspejler to aspekter af den teoretiske ramme, der styrede al Vygotskys forskning. For det første hans læggen vægt på en genetisk forklaring, der interesserer sig både for de mentale fænomeners historie og for det fremtidige potentiale, idet han i overensstemmelse med marxistisk tradition argumenterede for, at enhver forklaring på en psykologisk funktion må baseres på en beskrivelse af dens oprindelse og udvikling.

For det andet hans interesse for den rolle, som social interaktion spiller for udviklingen af alle højere mentale funktioner. Vygotsky formulerede, at udviklingen af de højere mentale funktioner først viser sig på det interpsykologiske (sociale) plan og først senere på det intrapsykologiske (individuelle) plan. Wertsch mener, at selv om Vygotskys værk nu er værdsat i vesten, så har forskerne vist meget lidt opmærksomhed over for hans ideer om overgangen fra interpsykologisk til intrapsykologisk funktion. Det er en grov uagtsomhed, da de er en af hovedhjørnestenene i hans teori. Og hvis de overses, er ethvert forsøg på at forstå de specielle træk i hans teoretiske ramme dømt til at mislykkes.

I den vestlige verden vakte Vygotskys idé om zonen for den nærmeste udvikling, som så mange andre af hans ideer, forsinket opmærksomhed i 70'erne. Men ideen fik en entusiastisk modtagelse ikke mindst i USA (Barbara Rogoff & James Wertsch, 1984, Denis Newman, Peg Grif-

fin & Michael Cole, 1989) Under den internationale betegnelse ZPD (zone of proximal development) testes teorien i talrige eksperimentelle studier med forskellige grupper af børn, stillet over for forskellige opgaver både selvstændigt og kollektivt.

Også i Danmark, hvor der ellers er en stærk Piaget tradition, forskes der på dette felt. Psykologen **Mariane Hedegaard** har et forskningsprojekt i gang på Århus universitet (Hedegaard, 1990). Hun har henledt opmærksomheden på et ofte overset aspekt af det værdifulde redskab ZPD: Det implicerer, at vi er nødt til at have visse værdier og en idé om, hvad det gode liv er, hvis vi skal opdrage børn. Hvis man læser Vygotsky omhyggeligt, opdager man, at ZPD ikke blot er en generel psykologisk lov. Den næste "zone" for et barn er bestemt af det samfund vi lever i, af værdier og vaner for ungdommens opdragelse etc. (Hedegaard, citeret i Holzman, 1990, s. 16).

Meget tyder på, at der er ved at ske en udvikling af en international bevægelse, der med rette kan kaldes "Vygotskybevægelsen". Allerede i begyndelsen af 80'erne kom den amerikanske psykolog **Jerome Bruner** i sin vurdering af psykologiens situation i verden til den konklusion at "*Vygotskys stjerne var opgående i vest, mens Piagets stjerne var fordunklet*" (Bruner i B. Rogoff & J. Wertsch, 1984, s. 96).

Polemik mod Piaget

Skønt Vygotskys teori omfattede alle de højere psykiske funktioner, var han primært optaget af udviklingen af sproget i relation til tænkningen, herunder forholdet mellem tænkning og bevidsthed. Resultatet af næsten ti års arbejde med undersøgelse inden for dette område var bogen *Tænkning og sprog* (1972/76), der hurtigt blev en klassiker.

Bogen udkom som nævnt første gang i Moskva få måneder efter forfatterens død i 1934. Allerede på dette tidspunkt var russisk åndsliv låst fast i en vulgærmarxisme. For psykologien betød det, at et menneskes psykiske aktiviteter kunne reduceres til simple stimulus-responsprocesser ud fra en forenklet opfattelse af Pavlovs reflekslære.

I tøbrudsperioden efter **Stalins** død blev en række "glemte" værker fra tiden før Stalinperioden genudgivet, heriblandt i 1956 en bog om *Udvalgte psykologiske undersøgelser af L.S. Vygotsky* (Moskva, 1956) (ej oversat til dansk), der bl.a. omfatter det, der skulle blive hans mest populære bog og gøre Vygotskys navn relativt kendt i vesten. Men det betød ikke, at hans værk virkelig blev forstået. Tværtimod gav oversættelsen til engelsk (*Thought and Language*, New York, 1962) anledning til mange misforståelser og til at bevile alvoren i Vygotskys marxistiske overbevisning. Sagen var, at bogen blev udsat for en drastisk forkortelse, da den i 1962 blev oversat. Et særligt grelt eksempel var en oversættelse foretaget af **Eugeni Hanffman** og **Gertrude Vakar**. Af de 318 sider i den russiske original fik de vestlige læsere kun 153 sider, ovenikøbet med færre ord pr. side end i den russiske udgave. Og ikke nok med det: Oversætterne tillod sig uden videre at stryge alle henvisninger til Marx' og Engels' ideer, idet de åbenbart gik ud fra, at der blot var tale om Vygotskys indrømmelser til partiets krav, og at de altså var irrelevante for det intellektuelle indhold af hans argumentation.

Det uansvarlige i dette overgreb på Vygotskys tekst blev bl.a. påtalt af **Stephen Toulmin**:

"*Det burde være indlysende*", skrev han,

"*at Vygotskys citater fra marxismens fædre og respektfulde henvis-*

ninger til Marx og Engels repræsenterer andet og mere end heltebeskrivelser og politisk tomme ord. Vygotsky var mere end lykkelig for at kalde sig selv marxist".

(Toulmin, 1978, s. 59).

Før Vygotsky havde forskellige teorier til forklaring af forholdet mellem tænkning og sprog været præget af to ekstremer: Enten en *total identifikation* og *sammensmeltning* af tænkning og sprog eller en lige så metafysiske *adskillelse* og *løsrivelse*. Som eksempel på den første kan nævnes behavioristerne og refleksologerne. Som eksempel på den anden: Würzburger skolen.

Vygotsky fandt, at fejlen ved den hidtidige forskning skulle søges i den *metodologi*, der var anvendt. Deres analysemetode var atomistisk, dvs. de søgte at opdele helheder i enkeltelementer og forventede forståelse af helheden ud fra forståelse af enkeltdelene. Men en analyse i elementer er en *dualistisk* metode, hvor helheden og elementerne på forhånd er adskilt. Vygotsky bruger det eksempel fra kemien, at en opspaltning af vand i elementerne brint og ilt aldrig vil kunne føre til en forklaring af vandets konkrete egenskaber. Hvad der er behov for er en analysemetode, som undgår dualismen, ved ikke at fragmentere det fænomen, der studeres (Vygotsky, 1976, s. 17). Vygotsky beskrev sin analysemetode som en analyse i enheder. Ved enheder forstår vi et sådant analyseprodukt, der til forskel fra elementer "*besidder alle de fundamentale egenskaber, der er til stede ved det oprindelige hele, og som ikke yderligere kan deles uden at miste disse*" (1976, s. 343).

"Men hvad er da de egenskaber, enheder, der ikke yderligere lader sig spalte, og som omfatter de egenskaber, der er til stede i sproglig tænkning betragtet som helhed. Efter vor mening kan en sådan enhed findes i ordets indre, i ordets betydning. Den side af ordet har næsten ikke været udforsket indtil nu og er forblevet lige så ukendt som månens bagside."

(1976, s. 343).

Vygotskys begrundelse for sit valg udtrykkes klartest i følgende passage:

"Ordbetydningen bliver således et sprogligt fænomen og et tænkningens fænomen på en og samme tid, men dette betyder dog ikke, at ordbetydningen blot er tilknyttet i det ydre til to forskellige områder i det psykiske liv. Ordbetydningen er for så vidt kun et tænkningens

fænomen, som den er tilknyttet ordet og legemliggjort i ordet og omvendt: ordbetydningen er for så vidt kun et sprogligt fænomen, eftersom den er knyttet til tænkning og belyses af denne. Ordbetydningen er et fænomen i den verbale tænkning eller i det meningsfulde sprog, den er sprogets og tænkningens enhed."

(1976, s. 343).

Vygotsky understreger, at *et ord altid refererer til en hel gruppe eller en hel klasse af genstande*, men aldrig til en enkelt genstand alene. Ethvert ord er derfor allerede en generalisering, og netop ud fra et psykologisk synspunkt repræsenterer ordbetydningen først og fremmest en verbal tankehandling, som afspejler virkeligheden på en helt anden måde end perception og sansning (1976, s. 20). Denne kvalitative forandring i den mentale aktivitet er kun til stede hos mennesket. For Vygotsky er sprogets primære funktion kommunikation. *Tale er først og fremmest et middel til socialt samvær* – tale består af meningsstilkendegivelse og opfattelse af det tilkendegivne (1976, s. 22). Et ord uden mening er en tom lyd. De højere former for psykologisk kommunikation bliver kun mulige, fordi mennesket ved sin tænkning kan afspejle virkeligheden generelt. Vygotsky beskriver udviklingen af sprog og tænkning som to processer, der udgår fra forskellige genetiske rødder, og som forløber ad forskellige veje, uafhængigt af hinanden (1976, s. 106). Derved kom Vygotsky i konflikt med selveste Stalins begreber om lingvistik (1976, s. 36).

I artiklen *Marxismen og sprogvidenskaben* (Stalin, 1979, s. 30) dikterer han sin opfattelse, som Vygotsky ikke kunne følge, sådan:

"Nogle siger, at tanker opstår i menneskets hoved, inden de udtrykkes i tale, at de opstår uden sprogligt materiale, uden sproglig ikklædning, så at sige i nøgen tilstand. Men dette er fuldstændig usandt. Hvilke tanker, der end opstår i menneskets hoved, og hvornår de end opstår, så kan de ikke opstå og eksistere som andet end sprogligt materiale, på basis af sproglige udtryk og sætninger. Nøgne tanker som er fri for sprogligt "naturligt materiale" eksisterer ikke."

Vygotsky karakteriserer tænkningen hos det lille barn som præ-verbal og sproget som præ-intellektuelt, men på et vist tidspunkt (omkring 2 års alderen) kommer de to processer til at forløbe parallelt, hvilket bliver indledningen til en ny adfærdsform, der netop er karakteristisk for mennesket. Udviklingslinjerne skærer hinanden, hvorefter tænkningen bliver sproglig, og sproget intellektuelt (1976, s. 10).

Herigennem fungerer sproget som et redskab for tænkningen og får derved afgørende betydning for den senere udvikling. Barnets tidligste sprog er i sit væsen et middel til social kontakt. I begyndelsen fungerer sproget meget globalt, men i løbet af udviklingen sker der en differentiering i flere forskellige, mere specifikke funktioner. Hos det 3-6 årige barn kan man således klart iagttage to forskellige sprogformer: Den *egocentriske* og den *kommunikative*.

Den første, der iagttog og beskrev den egocentriske sprogform var den svejtsiske psykolog **Jean Piaget**.

Piagets første bog: *La langage et la pensée chez l'enfant* (Barnets sprog og tænkning (1923)) forelå i russisk oversættelse i 1932 med en længere introduktion af Vygotsky, der senere brugte det som kapitel 2 i sin egen bog *Tænkning og sprog* (1972/76). Den franske oversættelse af Vygotskys værk måtte til gengæld vente et halvt hundrede år! Piaget blev derfor ikke bekendt med Vygotskys gennemgribende kritik af hans teorier før 1962, da redaktørerne af den første engelske oversættelse af Vygotskys *Tænkning og sprog* udbad sig hans kommentarer.

Vygotsky anerkender Piaget som en af de førende inden for psykologisk forskning: Piagets historisk set betydningsfulde undersøgelser står som konklusion på hele den periode, i hvilken læren om barnets sproglige tænkning, om dets logik og opfattelse af verden er blevet udviklet. Vygotsky fremhæver, at Piaget har karakteriseret barnets tænkning positivt: Mens nemlig den traditionelle psykologi sædvanligvis karakteriserede barnets tænkning ved en række negativer, som mangler og fejl i forhold til den voksnes tænkning, forsøgte Piaget at afdække de kvalitative særegenheder med deres positive sider i barnets tænkning.

Tidligere var man interesseret i *det, som barnet mangler i forhold til de voksne*, og man bestemte barnets tænkning ved dens mangel på abstraktioner, begrebsdannelser, logiske domme, følgeslutninger osv. osv. Med Piagets nye undersøgelser er opmærksomheden blevet rettet mod *det, som barnet har*. I virkeligheden er Piagets opdagelse ligesom andre store opdagelser en bekræftelse af den ganske simple og hverdagsagtige iagttagelse, som Piaget citerer Rousseau for, nemlig, at barnet ikke er en lille voksen, og dets forstand ikke en miniature udgave af den voksnes (Vygotsky 1972/76, s. 28).

Piagets udgangspunkt er uden tvivl individualistisk, for ham kender det lille barn intet uden for sig selv. Det er indesluttet i "autisme", en

benævnelse, anvendt af den svejtsiske psykiater Bleuler til at karakterisere en speciel type af mental sygdom! Og alene derfor uholdbar.

Det lille barns tidligste stadier er netop ikke autistiske, hvis autisme forstås som dets tilbagetrækning til en indre verden uden udadrettede reaktioner. Tværtimod demonstrerer spædbarnet en konstant sensitivitet over for ydre stimuli. Den første tid af livet er en tid med spædbarnets absolutte hjælpeløshed. Som følge heraf er alle dets aktiviteter og anlæg orienteret mod mennesker omkring det som en kilde til hjælp.

Mellem barnet og disse mennesker må der etableres alarmsystemer og systemer til gensidig forståelse, altså menneskelige relationer. Selv om vi ikke kan beskrive spædbarnet som et bevidst medlem af samfundet, er det ikke desto mindre et væsen, der er helt indstillet på omgivelserne og samfundet lige fra starten. Men Piaget mener, at fra det autistiske trin går spædbarnet gradvist over til det næste trin, som han kalder "egocentrisme".

Men rent principielle motiver dikterer Vygotsky til opgør med Piagets teorier. Når Piaget f.eks. understreger: "*Disse undersøgelser er først og fremmest en samling af kendsgerninger*", så må Vygotsky belære ham om, at den, "*der betragter kendsgerningerne, betragter dem nødvendigvis i lyset af en eller anden teori*". Kendsgerninger er uløseligt forbundet med en filosofi, det gælder ikke mindst de kendsgerninger, som Piaget har afdækket og analyseret med hensyn til tænkningens udvikling hos børn (1972/76, s. 30). Som udgangspunkt for sin kritik af Piaget vælger Vygotsky *egocentriciteten* i barnets tænkning, fordi dette fænomen i Piagets bog er det centrale, er basis for hele den øvrige bygning.

Piaget definerer egocentrisk tænkning som et overgangsfænomen, der ligger placeret mellem autistisk tænkning og social tænkning. Tænkningens egocentriske karakter er i den grad intimt knyttet til barnets psykologiske natur, at den altid vil manifestere sig uundgåeligt, sikkert og lovmæssigt, endog uafhængigt af barnets erfaringer!

Vygotsky finder, at det er Piagets store fortjeneste klinisk at have isoleret og beskrevet det egocentriske barnesprog: Dette sprog er egocentrisk, siger Piaget, fordi barnet først og fremmest taler om sig selv, og mest fordi det ikke forsøger at sætte sig i andres sted. Barnet interesserer sig ikke for, om det bliver hørt, det venter ikke noget svar og har ikke noget ønske om at påvirke samtalepartneren eller virkelig at meddele denne noget. Barnets tale er en monolog, der minder om en

monolog i et drama, og monologens hele væsen kan udtrykkes i en enkelt formel: Barnet taler med sig selv som om det tænkte højt. Det henvender sig ikke til nogen.

Piagets første tese er altså den, at egocentrisk sprog ikke har nogen objektivt set nyttig og nødvendig funktion for barnets adfærd. Egocentrisk tale er tale for sig selv for sin egen tilfredsstillelses skyld.

Vygotsky gennemførte sine egne eksperimentelle og kliniske undersøgelser af barnets egocentriske sprog og kom frem til helt andre resultater end Piagets. Hans eksperimenter mindede meget om Piagets, men med en afgørende forskel: Vygotsky og hans medarbejdere Luria og Leontjev indførte en række vanskeliggørende momenter. Hvis det f.eks. drejede sig om tegning, sørgede man for, at blyant og papir manglede, netop som barnet havde brug for det.

Det viste sig, at det egocentriske sprog voksede til næsten det dobbelte sammenlignet med Piagets koefficient, når barnet befandt sig i en problemløsningsituation.

Barnet begyndte at tale med sig selv: "*Hvor er blyanten, nu skal jeg bruge en blå*" osv. I modsætning til Piaget konkluderede Vygotsky, at det egocentriske sprog på ingen måde er funktionsløst, men meget let bliver et redskab for tænkningen og får en funktion ved at opbygge en plan til løsning af opgaver. Jo ældre barnet bliver, i desto højere grad anvendes det egocentriske sprog til en aktivitets *begyndelse*, og det får en dirigerende, planlæggende funktion i forbindelse med aktiviteten. Et eksempel herpå kan vi se i barnets tegneaktivitet. Et lille barn på 2-3 år tegner først sine kruseduller og fortæller bagefter, hvad det er. Et lidt ældre barn fortæller samtidig med, at det tegner, hvad tegningen forestiller, mens et 5-6 årigt barn på forhånd fortæller, at nu vil det tegne det eller det.

Denne iagttagelse førte til, at Vygotsky måtte forkaste Piagets idé om, at det egocentriske sprog ikke har nogen nyttig funktion, og at dets skæbne skulle være en stille hende, når barnet nærmer sig skolealderen. Piaget mente, at det simpelthen måtte forsvinde, fordi det var et symptom på en svagt udviklet tænkning hos barnet. Vygotsky mener derimod, at det egocentriske sprog repræsenterer et *overgangstrin* i den sproglige udvikling fra ydre til indre tale. Betydningen af Vygotskys forskning rækker videre end til blot at bestemme karakteren af barnets tidlige sprog. Det rokker ved hele grundlaget for Piagets værk! For Pia-

gets påstand, at barnets tænkning reelt er egocentrisk, hviler på hans antagelse af sammenhængen mellem egocentrisk tale (som han anså for funktionsløs) og egocentrisk tænkning. Denne falske logik beskrives empirisk af Vygotsky: Det egocentriske sprog, som åbenbart står i direkte forbindelse med dannelsen af det indre sprog og med dette sprogs funktionelle karakteristika, bliver under de samme betingelser meget tidligt middel for barnets realistiske tænkning. Således afkræftes også Piagets konklusion, at eksistens af egocentrisk tale hos børn vidner om egocentricitet i deres tænkning, idet resultaterne viser, at der aldeles ikke behøver at være en sammenhæng mellem egocentrisk tale og egocentrisk tænkning (1972/76, s. 55).

Vygotsky gør det klart, at formålet med hans egne empiriske studier ikke bare er at kritisere Piaget, men at udvikle en mere frugtbar tilgang til studiet af børns tænkning. Vygotskys iagttagelse fører bl.a. til en afvisning af Piagets udviklingsskema: Fra nonverbal, autistisk (isoleret) tænkning gennem egocentrisk tænkning og sprog til socialiseret sprog – til fordel for følgende udviklingsskema: Fra globalt socialt sprog over egocentrisk sprog til indre sprog. Man bemærker, at Vygotsky beholder Piagets udtryk egocentrisk sprog som betegnelse for den for skolebarnet karakteristiske "tænke højt". Med rette er der gjort opmærksom på, at det ville have været mere konsekvent, om han havde givet begrebet et andet navn, fordi han jo afviser Piagets opfattelse af "egocentricitet" som en strukturelt betinget funktionsmåde hos førskolebarnet (Diderichsen, 1974, s. 67).

I kontrast til Piaget, mener Vygotsky, at når et barn omkring 7-års alderen ikke mere betjener sig af det egocentriske sprog, så er det ikke ensbetydende med, at det simpelthen "uddør", men at det "går under jorden", internaliseres og bliver til det, vi kalder "indre sprog" eller "verbal tænkning". Således forekommer det faktiske grundlag for Piagets opfattelse tvivlsomt, og med dette falder hele teorien og ideen (1972/76, s. 60).

Det indre sprog udgør det sproglige grundlag for tankeprocessen:

"Det indre sprog repræsenterer en helt specifik, selvstændig autonom og egenartet sprogfunktion, der fungerer på det indre plan – et plan for sproglig tænkning, der formidler en dynamisk relation mellem tanke og ord."

(Vygotsky, 1972/76, s. 402).

Ordets betydning er, som det fremgår af citatet, ikke et statisk, men et dynamisk fænomen, ordbetydningen undergår en stadig udvikling i takt med begrebsverdenens udbygning. Barnet tilegner sig indtryk og færdigheder i takt med udbygningen af det indre sprog. Sproget er således bevidsthedens forudsætning. Virkeligheden åbenbares for barnet i dets sproglige udvikling. Bevidstheden afspejler sig i ordet som solen i vanddråben. Ordet forholder sig til bevidstheden som en lille verden til en stor verden, som en levende celle til organismen, som atomet til kosmos. Ordet er bevidsthedens mikroverden. Det meningsfyldte ord er den menneskelige bevidstheds mikrokosmos (1972/76, s. 412).

Vygotsky præciserer sine indvendinger mod Piagets udviklingskema sådan:

“Den primære talefunktion er meddelelsesfunktionen, den sociale relation, påvirkning af andre såvel børn som voksne. Altså bliver barnets primære sprog et rent socialt, men det ville være forkert at kalde det socialiseret, fordi denne benævnelse implicerer en forestilling om noget ikke-socialt i begyndelsen, der så siden udvikler sig socialt. Det er først senere, i løbet af opvæksten, at barnets sociale sprog med sine mange funktioner bliver uddifferentieret i enkelte funktioner, således at det på et givet alderstrin er differentieret i et henholdsvis egocentrisk og kommunikativt sprog. Vi foretrækker den sidste benævnelse fremfor Piagets (socialiseret), både ud fra vore tidligere overvejelser og ud fra den kendsgerning, at begge sprogformerne er sociale, men har forskelligt rettede funktioner.

Efter denne hypotese opstår egocentrisk sprog altså på grundlag af et socialt, ved at barnet overfører sociale adfærdsmønstre og kollektive samarbejdsformer til personlige, psykologiske funktioner.”

(1972/76, s. 57).

For Piaget (og psykoanalytikerne) tager barnets autisme ikke hensyn til tilpasning til virkeligheden, for “Jeg’et” er tilfredsstillelsen den eneste drivkraft, først senere tvinges barnet til at tilpasse sig den objektive virkelighed. Men, mener Vygotsky, behov og deres tilfredsstillelse eksisterer ikke separat fra den objektive virkelighed, at hævde det er den rene metafysik: Piaget har hos Freud lånt hans antagelse, at lystprincippet går forud for realitetsprincippet og endog hele den metafysik, der er knyttet til tilfredsstillelses- eller lystprincippet, hvorved dette forvand-

les fra et rent tjenende og biologisk underordnet moment til en eller anden form for selvstændigt, vitalt princip et *primum movens*, der sætter hele den psykologiske udvikling i gang (1972/76, s. 61). Med logisk uundgåelighed tvinges Piaget til at lade den anden slags tænkning – den realistiske – være fuldstændig løserevet fra de reelle behov, interesser og ønsker og lade dem fremstå som en *ren tænkning*. Men en sådan ren tænkning eksisterer ikke. Hos børn gives der ikke en tænkning for den rene sandheds skyld isoleret fra alt jordisk som f.eks. behov, ønsker og interesser (1972/76, s. 62).

For Vygotsky er forholdet mellem tanke og ord en levende proces hvor tanken fødes i ordet: Tanken kommer ikke blot til udtryk i ordet, den forløber i ordet. Man kan derfor tale om tankens tilblivelse i ordet. Et ord berøvet tanke er et dødt ord. Som digteren (Gumilyov) siger: “*Oh vé, som bier i døde bistader stinker stygt de døde ord*” (1972/76, s. 353).

Vygotsky var den første, der foreslog at betragte tale som en særlig form for aktivitet. Her er det nærliggende at se en analogi til Wittgensteins begreb *sprogspil*. I sin senere filosofi argumenterede han, at for at forstå et udtryk må vi forstå, hvordan det indgår i menneskets aktivitet: *Ordet “sprogspil” kan her fremhæve, at det at tale et sprog er en del af en aktivitet eller livsform*” (Wittgenstein, 1978, s. 44).

Når Vygotsky behandlede talens forskellige funktioner, hvor nye sprogspil opstår og andre forældes eller glemmes, ligger hans ideer tæt på dem, Wittgenstein udviklede. Dermed være ikke sagt, at Vygotsky var påvirket af Wittgenstein, det anføres blot, at de to’s perspektiver harmonerer på en interessant måde.

I et tillæg til *Tænkning og Sprog* (1972/76) bringes Piagets kommentarer til Vygotskys kritik, som han på visse punkter indrømmer, er berettiget. F.eks. erklærer han sig enig med Vygotskys fortolkning af den egocentriske tales betydning. Men Piaget går slet ikke ind på den diametrale modsætning, der består i deres *menneskesyn*.

Piaget opfatter mennesket som et oprindeligt asocialt individualistisk individ, der gennem sin udvikling gradvist bliver socialiseret eller tilpasset samfundet. Vygotsky derimod opfatter mennesket som et i sin oprindelse socialt væsen, som er disponeret til at indgå i et aktivt bevidst forhold til sin omverden. Fra sit livs første øjeblik er spædbarnet indbefattet i en fælles væren med andre mennesker. Vygotskys tidlige død forhindrede ham i at følge Piagets senere omfangsrige produk-

tion, der i højere grad er bestemt af dialektisk tænkning. Jeg mener dog, at Vygotsky med sin påvisning af forskellene i deres opfattelse af barnets tankeudvikling præciserer et forhold, som også præger Piagets senere arbejder. For Piaget forløber udviklingen *fra det individuelle til det socialiserede*, mens Vygotsky derimod betoner retningen *fra det sociale til det differentieret individuelle*.

Vygotsky mener heller ikke, man kan analysere barnets udvikling alene ud fra udviklingen af dets intellektuelle færdigheder. Sammen med de kognitive må også de emotionelle og motiverende faktorer inddrages: Tanken er ikke den sidste instans i hele denne proces. Selve tanken fødes ikke af en anden tanke, men af en motiverende sfære i vor bevidsthed, en sfære der omfatter vore drifter og behov, vore interesser og motiver, vore affekter og emotioner. Bag tanken ligger en affektiv og viljemæssig tendens, og kun den kan give os svaret på det sidste "hvorfor" i tænkningen (1972/76, s. 407).

Vygotsky citerede også en anden digter, nemlig sin ven og yndlingsdigter Osip Mandelstam: "*Jeg har glemt det ord, jeg ville sige, og den kropsløse tanke vender tilbage til skyggernes gyldne gemakker*". Disse linier stammede fra digtsamlingen *Tristia*, som Mandelstam havde tilegnet Vygotsky i 1922. Da Vygotsky dikterede det sidste kapitel af *Tænkning og Sprog*, var Mandelstam blevet arresteret for første gang for et digt, hvor han latterliggjorde Stalin (Mandelstam, 1985), og han døde nogle år senere i en koncentrationslejr.

Og Gumilyov var blevet anklaget for konspiration mod sovjetregimet og skudt i 1921. Når Vygotsky alligevel tillod sig at citere disse to digtere, omend uden at nævne dem ved navn, var det en handling af civil courage.

Og det demonstrerede også, at Vygotsky til det sidste forblev en selvstændig tænkner, der ikke lod sin holdning diktere af opportunistiske hensyn. Trods sin revolutionære indstilling blev han heller aldrig medlem af det kommunistiske parti. (Personlig oplysning fra Gita L. Vygotskaya, juli 1995).

Analyse af teorier om følelser

I sine Erindringer omtaler Nadéa Mandelstam (1975) Vygotsky som "*en intelligent psykolog, der i nogen grad var hæmmet af den rationalisme, der var fælles for alle periodens videnskabsmænd*". Vygotsky selv var tilsyneladende heller ikke tilfreds med den intellektualisme, der var indbefattet i hans udforskning af de kognitive processer. Han blev overbevist om rationalismens utilstrækkelighed og vendte sig mod den typiske modstilling af fornuft og følelse, intellekt og affekt. Derfor videde han hele den sidste tid af sit liv til studiet af det område, han følte, han havde forsømt: Følelserne. I Vygotskys private arkiv har man fundet et essay på 225 sider, der rummer en analyse af diverse teorier om følelser. Dette essay er ikke blevet offentliggjort før i 1985, nemlig i bind 6 af den russiske udgave af hans *Samlede værker*.

René Van der Veer og Jaan Valsiner har i en artikel (1989) henledt opmærksomheden på dette hidtil meget lidt kendte aspekt af Vygotskys værk, og i det følgende vil vi i store træk referere deres grundige gennemgang af Vygotskys synspunkter, som de mener, er overvejelse værd for vore dages forskere.

Essayet starter med en omfattende diskussion af James-Langes teori om følelsernes natur. I 1884 fremsatte den amerikanske psykolog William James en teori, som gik stik imod den gængse opfattelse, og året efter fremsatte den danske fysiolog Carl Lange en tilsvarende paradoksal teori. I modsætning til den sædvanlige overbevisning om, at følelser påvirker organismen og fremkalder visse forstyrrelser i den, hævdede de begge, at følelserne ikke er årsag til de legemlige forandringer, men resultatet af dem. Mens daglig menneskekundskab anser oplevelsen for det primære, og udtrykket for det sekundære, byttede de begge om på forholdet. Med James' (1885/1922) klassiske formulering: "*Vi græder ikke, fordi vi sørger, men vi sørger, fordi vi græder. Vi flygter ikke, fordi vi er bange, men vi er bange, fordi vi flygter*".

Denne teori blev heftigt debatteret og stærkt kritiseret, bl.a. af den danske psykolog Alfred Lehmann, der hævdede, at de legemlige forandringer tidsmæssigt fulgte efter følelsesoplevelserne og derfor ikke

kunne være årsag til dem. Vygotsky benyttede den amerikanske fysiolog **Walter B. Cannons** påvisning af, at de legemlige forandringer sker så langsomt, at de ikke kan være følelsernes kilde, til at kritisere **James Langes** teori.

Men det betød ikke, at han accepterede Cannons egen *thalamus-teori* som et anvendeligt alternativ. Denne teori byggede på den opdagelse, at de elementære organiske motiver, f.eks. sult og seksualmotivet, har regulerende centre i hypothalamus. Det var derfor nærliggende at opfatte følelser som en slags motiver, i hvert fald følelser som frygt og vrede, der implicerer hormoner. Vygotsky kritiserede Cannons teori for at være en hovedsagelig fysiologisk teori, der ikke tog det psykologiske aspekt af emotionelle processer i betragtning. Hvad der var brug for, argumenterede Vygotsky, var en omhyggelig analyse af den filosofiske baggrund for **James-Langes** teori.

Det principielle formål med hans essay var at præsentere en sådan analyse. Især ønskede han at demonstrere, at **James-Langes** teorier svagheder og begrænsning kunne føres tilbage til påvirkning fra **Descartes**. Deres teori svarer i udpræget grad til den teori, **Descartes** fremsatte i 1649 i værket *Les passions de L'âme* (Sjælens passioner), en påstand Vygotsky grundigt søger at dokumentere. **Descartes** var dualist. Han opfattede sjæl og legeme (ånd og materie) som to vidt forskellige hinanden udelukkende substanser. Vygotsky mener, at **James-Langes** teori også i bund og grund er dualistisk.

Vygotsky hævder, at al moderne psykologis tragedie består i den kendsgerning, at den ikke kan finde en metode til at forstå forbindelsen mellem vore tanker og følelser på den ene side og kroppens aktivitet på den anden. I den artiklens forfatter diskuterer Vygotskys forslag til at overvinde dualismen, foretager de en gennemgang af moderne teorier om følelser, idet de koncentrerer sig om **Schachters** (1975) og **Panksepps** teorier (1982). Deres konklusion er, at Vygotskys bidrag ikke kun er af rent historisk interesse, men at legeme-sjæl dualismen fortsat trives i nutidens forskning af følelser.

Vygotsky vender sig til en tænker fra fortiden i håb om at finde en løsning på problemet dualisme, nemlig **Spinoza**, hvis ideer, han mener, skærer som en "diamant gennem glas". Og det er ikke svært at indse Vygotskys fascination af **Spinozas** filosofi. **Spinoza** modsagde sin samtidige **Descartes** på adskillige punkter, der var væsentlige for

Vygotsky. For det første gik **Spinoza** ind for en monistisk løsning af legeme-sjæl problematikken. Han betragtede sjæl og legeme som to sider af samme substans.

Vygotsky citerede ofte **Spinozas** ord fra hans *Etik* (1969, s. 77):

"De fleste der har skrevet om Følelserne og Menneskenes Måde at tage Livet på, synes ikke at drøfte naturlige Ting, som følger de for Naturen fælles Love, men Ting, som er uden for Naturen. Ja, de synes at tænke sig Mennesket som en Stat i Staten. Thi de tror, at Mennesket snarere forstyrrer end følger Naturens Orden, og at han har en absolut Magt over sine Handlinger og ikke bestemmer over noget andet end sig selv."

Spinoza var uenig i denne opfattelse og ønskede at udvide en deterministisk holdning til alle menneskelige handlinger og til sjælens område. Han kunne ikke acceptere **Descartes**' frie udestemte sjæl, og han kritiserede hans dualisme. Dette var meget vigtigt for Vygotsky, der søgte en monistisk, casual indstilling i en ny psykologi. Men hvilken slags casual forklaring havde han i tankerne? Det kan vi ikke vide, da Vygotskys manuskript er ufuldendt! Kan forklaringen herpå være den, at Vygotsky har fundet ud af, at han var på galt spor og har konstateret at der ikke var nogen konstruktiv vej ud af dualismen at hente hos **Spinoza**?

Det næste trin i Vygotskys teori om følelserne blev aldrig fuldført, men **Bozhovich** (1977) mener, at en analyse af visse udtalelser og arkivmateriale, der er publiceret efter hans død, vil gøre os i stand til at forestille os, hvordan dette trin ville komme til at se ud. Han mener, vi kan konkludere, at menneskers følelser og behov grundlæggende styres af de samme love som udviklingen af de kognitive funktioner. De formidles af socialt erhvervede erfaringer, indtræder i komplicerede forbindelser med andre funktioner og danner sammen med disse nye psykologiske strukturer. Elementære følelser undergår en kvalitativ forandring og omdannes til specielt menneskelige følelser: moralske, æstetiske osv.

I sin kritik af den naturalistiske teori om følelserne bebrejdede han dens fortalere, at de var blinde for den kendsgerning, at i løbet af en persons liv viser følelserne konstant nye kvaliteter, de indtræder abrupt og kan på ingen måde opfattes som en direkte udvikling af de mere elementære former. De nye funktionelle strukturers indhold og organisa-

tion afhænger af de sociale erfaringer, de formidler. Derfor er kærligheden mellem en bestemt mand og kvinde ikke blot forskellig fra kærligheden hos mennesker, som har levet i andre historiske perioder, men også fra kærligheden mellem personer, der har gjort andre individuelle erfaringer. (Det er derfor Stendhal kan beskrive følelsen af kærlighed så varieret).

Det er interessant at kunne konstatere, hvordan der er væsentlige lighedspunkter mellem Vygotskys syn på følelserne og den moderne "social konstruktivisme" teori.

Efter denne teori inddeles følelser i to klasser:

1. Følelser, der har en naturlig basis, fælles for både dyr og mennesker, f.eks. glæde, sorg, frygt og
2. Følelser, der ikke har en sådan naturlig basis, f.eks. vrede. Dyr føler ikke vrede, fordi de mangler begreber om personlig ansvarlighed. Skam er en anden socialt betinget følelse, der ikke har nogen naturlig analog, fordi den forudsætter begreber om rigtigt og forkert. Romantisk kærlighed og patriotiske følelser er andre socialt konstituerede følelser uden parallel hos dyr.

Fælles for begge grupper følelser er, at de bliver formidlet af individets sociale bevidsthed og derfor ændrer sig, efterhånden som individets kognitive kapaciteter udvikler sig. Et barns jalousi er f.eks. kvalitativt forskellig fra den voksnes følelser af jalousi. (Se Ratner, 1991, for eksempler og en klar redegørelse for social konstruktivisme).

Den nye teoris inddeling af følelserne i to grupper harmonerer med Vygotskys skelnen mellem lavere og højere psykologiske processer og hans syn på den kognitive udvikling. Vygotsky var en af de første, der opponerede mod modstillingen af følelser og fornuft og understregede følelsernes kognitive indhold. Han betonedede, at følelser må betragtes som psykologiske, fordi de altid involverer kognitiv vurdering af begivenhederne.

Vygotsky betonedede, at det er de lavere og højere hjernefunktioners indtrængen i hinanden, som gør det muligt for følelser at blive kognitivt formidlet, idet han sagde:

"Hjernesystemer, direkte forbundet med affektive funktioner, har en ekstrem speciel organisation. De er de laveste, de ældste, mest primitive"

systemer af hjernen og de højeste, nyeste og mest specifikke menneskelige strukturer. Studie af barnets affektive udvikling, fra det primitive til dens mest udviklede form, indikerer, at overgangen fra de laveste til de højeste affektive strukturer er direkte relateret til forholdet mellem affekt og intellekt."

(Vygotsky, 1987, 26. s. 85).

Vygotsky forklarede også forandringen af følelser hos patienter med psykiske forstyrrelser med henvisning til de kognitive forandringer, der er indtruffet under deres sygdom. Ud fra social konstruktivismens teori er følelser ikke biologisk givne, men sociale konstruktioner. Biologien har den abstrakte funktion at være et potentielt substrat for følelser, men kulturens funktion er at realisere dette potentiale i konkrete følelser. Følelser afhænger af en social bevidsthed angående, hvor og hvad der føles. Vi kan være bedrøvede, lykkelige, stolte, skamfulde og vrede, men intet i vores natur afgør, hvordan vi skal opleve disse følelser – det specificerer kulturen ud i detaljer. Når de sociale systemer og ideologier ændres, sker der også en ændring i vores følelser og normer.

Social konstruktivisme påpeger muligheden for at ændre vores følelser, f.eks. jalousi og aggression i stedet for blot at betragte dem som "naturlige".

Der kan ikke være tvivl om, at denne skole står i stor gæld til Vygotsky. Det er også karakteristisk, at en af dens hovedtalsmænd C. Ratner har skrevet en bog om hans teori: *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications* (1991).

"Troikaens" opløsning

Selv om der bestod væsentlige meningsforskelle inden for "troikaen", har det været den gængse opfattelse, at den kulturhistoriske skole blev grundlagt af Vygotsky, Luria og Leontjev. Men ideen om de uadskilkelige tre musketerer, der førte en heroisk kamp for en ny psykologi, een for alle og alle for een, er imidlertid en romantisk rekonstruktion, en myte, der tjente det formål at tilsløre de reelle meningsforskelle og personlige konflikter, som opstod især mellem Vygotsky og Leontjev og til en vis grad Luria. Det faktiske forhold er, at fællesskabet mellem dem blev brudt, og at "Troikaen" opløstes.

Ikke desto mindre gjorde både Luria og Leontjev forsøg på at holde myten i live. Baggrunden for "Troikaens" opløsning er følgende: Begyndelsen af 1930erne var en yderst kritisk periode for den sovjetiske psykologi. Stalin havde erklæret 1929 som "det store gennembrudsår" og var begyndt at stramme kontrollen med kulturen og videnskaben. Sovjetpsykologerne var ikke i stand til at yde kollektiv modstand, da de var optaget af en bitter rivaliseren med hinanden, hvor de hver især gjorde krav på at repræsentere den sande marxisme. I denne intolerante atmosfære var psykologien et let offer, og alle selvstændige tendenser blev undertrykt (se Kozulin, 1984). Fra nu af forlangtes det, at sovjetpsykologerne skulle aflede deres begreber direkte fra værker af Marx, Engels og Lenin. Vygotsky og hans elever blev genstand for en ideologisk kritik fra begyndelsen af 1929 og med stigende intensitet frem til 1936, da partiet vedtog sit dekret om den udbredte misbrug af intelligenstests.

I begyndelsen af 30erne blev der på Stalins ordre organiseret de "frie diskussioner". Det var et middel til at få bugt med forskere, der mistænktes for afvigende synspunkter, og tvinge dem til tavshed eller til at bekende deres synder. Fremgangsmåden var den, at først fik den anklagede lov til at fremlægge sine videnskabelige præmisser. Derefter fulgte den offentlige debat, hvor en række opponenter med omhyggeligt forberedte indlæg havde til opgave at gøre den anklagede umulig og nedbryde hans autoritet. I et interview, i *Soviet Psychology* (1989, 27. s.

14 ff.) har Galperin oplyst, at en sådan debat også var bebudet for Vygotskys vedkommende. Men tingene gik helt anderledes, end parti-bosserne havde forestillet sig. Vygotsky gjorde et uforglemmeligt indtryk på dem, der mødte ham. De, der gjorde det, taler mange år efter om ham i lyriske vendinger.

Yaroshevsky (1989, s. 25) giver følgende beskrivelse af ham:

"Han var høj og slank, med en usund rødme på kinderne, med skarpiskårne ansigtsstræk som følge af alvorlig sygdom og med skinnende grå-grønne øjne. Han kunne fastholde auditoriet i timevis med overfrakken løst hængende over sine skuldre mod kuldegysninger og med hænderne på ryggen, idet han diskuterede psykologiens problemer i lyset af en fremtidig udvikling."

Vygotsky havde evnen til at fortrylle sine tilhørere. Sådan gik det også under den debat, hvor Vygotsky var udset som offer. Han leverede sin forelæsning og holdt forsamlingen i sin hule hånd. Alle var forbløffede og forvirrede. Ingen anede, hvad der nu skulle ske. Men der skete det, at arrangørerne gav meddelelse om, at der ikke ville blive flere forelæsninger den dag, og at diskussionen var udskudt. Der blev bare aldrig nogen diskussion! Noget sådant var aldrig hændt tidligere. Det skulle der en Vygotsky til, en mand, Galperin karakteriserer som *"det eneste virkelige geni i den russiske og sovjetiske psykologis historie."*

Luria (1979, s. 38) har samme opfattelse:

"Det er ingen overdrivelse at sige, at Vygotsky var et geni. Igennem mere end et halvt århundrede inden for videnskaben har jeg aldrig mødt en anden person, som blot kom i nærheden af hans ånds klarhed, hans evne til at afdække komplekse problems essentielle struktur, hans uhyre viden på mangfoldige områder og evnen til at forudsæ hans videnskabs fremtidige udvikling".

I 1930 stiftedes Ukraines psychoneurologiske akademi i Kharkov, og dets stiftere inviterede nu forskere fra hele landet til at komme og forske der. En gruppe omkring Vygotsky så en kærkommen lejlighed til at flygte fra det intolerante klima i Moskva og besluttede at tage til Kharkov.

Både Vygotsky og Luria tilbragte en tid der, men det var Vygotskys yngre elever, der under Leontjev's ledelse udgjorde det, der siden skulle komme til at gå under navnet Kharkovskolen, nemlig Zaporozhets, Bozhovich, Galperin, Asnin og Zinchenko.

Den forskning, gruppen gennemførte, koncentrerede sig om problemet: forbindelsen mellem aktivitet og bevidsthed. I en artikel fra 1935 havde Leontjev søgt at løse det på denne måde: Udviklingen af et barns bevidsthed sker som resultat af udviklingen af et system af psykologiske operationer, som igen er determineret af de aktuelle relationer mellem barnet og virkeligheden. Denne insisteren på de aktuelle relationer med virkeligheden blev et hovedpunkt i uenigheden mellem Vygotsky og Kharkovgruppen.

Som Michael Cole (1980, s. 5) præcist konstaterer:

"Selv en overfladisk læsning af dette arbejde viser, at Leontjev og de unge forskere, der arbejdede sammen med ham, anlagde en hel del distance mellem sig selv og deres lærer Vygotsky."

Det kan være fristende at anskue denne distance som et udslag af opportuniste under de herskende forhold, hvor Vygotsky blev betragtet som en kosmopolitisk "kætter". Men Kozulin (1986) mener, der er solide grunde til at gå ud fra, at selv om Vygotsky ikke havde været *persona non grata*, ville Leontjev og hans gruppe alligevel have rettet kritik mod visse af Vygotskys grundlæggende ideer. Han mener, at ideologisk forsigtighed, oprigtig videnskabelig uoverensstemmelse samt en misforståelse af visse af Vygotskys ideer, alt dette indgik i det, der senere blev kendt som Leontjev's teori om virksomheden.

Kharkov-gruppen holdt på, at det var praktisk kendskab til og brug af objektet, der fører barnet frem til kognitiv beherskelse af en situation (Asnin, 1941/1980). Tegnets rolle som formidler blev nedtonet. Det var ikke blot perifere, men centrale faktorer i den kulturhistoriske teori, der blev angrebet. Som Zinchenko (1939/1984, s. 66 f.) betonedde: Vygotsky opfattede det marxistiske perspektiv idealistisk.

Den menneskelige bevidstheds bestemmelse af sociale og historiske faktorer blev reduceret til den menneskelige kulturs indflydelse på individet. Kilden til mental udvikling var tænkt til at være interaktionen mellem subjektets bevidsthed, en kulturel, ideal virkelighed, snarere end dets aktuelle forhold til virkeligheden. Med andre ord: Zinchenko hævdede, at praktisk aktivitet udgør en formidling mellem individet og virkeligheden, mens Vygotsky holdt på, at en sådan aktivitet for at opfylde sin rolle som et psykologisk redskab, nødvendigvis må være af semiotisk karakter. Den afgørende teoretiske uoverensstemmelse mellem Kharkovgruppen og Vygotsky fremgik af Zinchenkos formulering:

"Den sociale udvikling kan ikke reduceres til historien om kulturens udvikling" (1939/1984, s. 70).

Leontjev blev Kharkovgruppens ledende skikkelse, og han arbejdede på at udvikle sin teori. Det bedste indtryk af, hvad den går ud på, får man gennem hans bog: *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* (Dansk oversættelse 1983). Andetsteds har Leontjev givet følgende definition af begrebet virksomhed:

"Hertil regnes kun de processer, som realiserer et eller andet menneskeligt forhold til virkeligheden, og som tilfredsstiller et modsvarende behov for mennesket. Endvidere skal den genstand, de er rettet mod, stemme overens med den objektive bevæggrund, på baggrund af hvilken de bliver udført af subjektet, det vil altså sige med motivet."

(Leontjev, 1977 bd. 3, s. 565).

Synspunktet videreudvikles af Leontjev (1983, s. 106) således:

"Det væsentlige, der adskiller den ene virksomhed fra den anden, består i forskellen mellem deres genstande. Netop genstanden for en virksomhed giver den jo en ganske bestemt retning. Efter den terminologi, jeg foreslår, er virksomhedens genstand dens virkelige motiv."

Leontjev mener, at forbindelsen mellem motiv og virksomhedens genstand afspejler objektive sociale forhold:

"De handlinger der udfører virksomheden, sættes igang af dens motiv. Lad os antage, at et menneskes virksomhed anspores af føde. Heri består også dens motiv. Men for at tilfredsstille behovet for føde må mennesket udføre handlinger, som ikke umiddelbart er rettet mod tilvejebringelse af føde. For eksempel kan dette menneskes mål være at fremstille fangstredskaber."

Når vi ser på forløbet af en konkret proces, ydre eller indre, så viser den sig set ud fra dens forhold til motivet som et menneskes virksomhed, men ud fra dens underordning under målet: som en handling, eller som en helhed, en kæde af handlinger. Hvis man, som et tankeeksperiment, ville borttage de handlinger der udgør virksomheden, ville der overhovedet ikke blive noget tilbage af den (1983, s. 109).

På det punkt løb Leontjevs begreb om virksomhed ind i alvorlige teoretiske besværligheder. I hans teori blev de aktuelle relationer med vir-

keligheden søgt i individets konkrete praktiske handlinger og operationer.

Det formidlende led, som Vygotsky identificerede med kulturen i almindelighed og de semiotiske systemer i særdeleshed, gik tabt ved fornægtelsen af Vygotskys position, en omstændighed, der ikke undgik hans kritikeres opmærksomhed, bl.a. *Sergei Rubinstein*, der gjorde opmærksom på dette hul i Leontjevs teoretiske skema. I begyndelsen af 1950'erne antog forholdet mellem Leontjevs opfattelse af virksomheden og Vygotskys teoretiske arv en ny form. Lige som så mange andre, blev Vygotskys ideer "rehabiliteret" under afstaliniseringen. Nogle af hans bøger blev genoptrykt, andre offentliggjort for første gang.

Nu blev det "in" at blive betragtet som hans discipel. I 1963 vandt Leontjevs store værk: *Problemer i det psykiskes udvikling* (Dansk oversættelse 1977) Leninprisen.

Under disse omstændigheder var det ikke svært for Leontjev at opnå status som den officielle fortolker af Vygotskys værker, og hans fortolkning opnåede videre cirkulation end de oprindelige tekster. Efterhånden blev Vygotsky anset for at være en forgænger for Leontjev, en forgænger, der havde begået visse teoretiske fejl, som senere blev korrigeret i Leontjevs teori! Leontjev hævdede også, at Vygotskys betoning af tegn som de principielle psykologiske redskaber var noget forbigående for Vygotsky, og at Leontjevs teori var en autentisk udvikling af Vygotskys.

Sidst i 70'erne begyndte Leontjevs teori at blive gransket mere kritisk. Ikke mindst en yngre psykolog *Vasili Davydov* var en af de første til at erkende dens begrænsninger og svagheder. En vigtig rolle kom genopdagelsen af visse af Vygotskys værker til at spille, da de blev bestemt til offentliggørelse i hans *Samlede værker*. Der bredte sig en erkendelse af, at Leontjevs teori, der var blevet ophøjet til en altfavnende psykologisk doktrin, var løbet ind i de teoretiske vanskeligheder, Vygotsky udtrykkelig havde advaret imod i sin tidlige artikel om bevidstheden (1925/1979). Begrebet aktivitet blev brugt på en og samme tid som forklaringsprincip og som subjekt for konkret psykologisk forskning. Fænomenet virksomhed blev "forklaret" via princippet om virksomhed. Det førte til en ond cirkel af tautologi, som Vygotsky havde påvist i sin kritik af *mentalismen*: bevidstheden forklaret gennem bevidstheden, og *behaviorisme*: Adfærden forklaret gennem adfærden.

Distinktionen mellem virksomhed som forklarende princip og virksomhed som genstand for videnskabelig forskning blev behandlet i en artikel af filosofen Eric Judin (1976). Han understregede, at det var Hegel, som afledte den samlede menneskelige historie af begrebet virksomhed (Tätigkeit) og gjorde det til et universelt forklarende princip.

Judin understreger, at ved at gøre begrebet virksomhed universelt kan man forledes til at overvurdere dets forklarende muligheder og dermed søge svar på problemer, der kræver andre midler til forklaring. I det hele taget er det tvivlsomt, om et forklaringskema for en eller anden konkret videnskabelig disciplin udelukkende kan føres tilbage til eet eneste begreb, hvor indholdsrigt dette begreb end måtte være (1976, s. 301). Judin er på det rene med, at virksomhed kan blive genstand for konkret videnskabelig forskning. Men i så tilfælde – og det er det afgørende – vil de strukturelementer, der er udarbejdet for virksomheden som forklarende princip, være uanvendelige. Virksomhed som genstand for psykologiske studier må have sit eget system af strukturelementer, ja, endog sine egne forklaringsprincipper.

Vygotskys udgangspunkt som metodolog var, at man først må finde et forklarende princip, der er adskilt fra det objekt, der skal studeres. Han studerede den dynamiske relation mellem det forklarende princip og studieobjektet. Men i Leontjevs teori bruges begrebet virksomhed til at blande tingene sammen.

En anden filosof Georgy Schedrovitsky, aflivede under et kollokvium på Moskvas Institut for Psykologi om Vygotskys teoretiske arv i april 1979 myten om Leontjev som Vygotskys arvtager og påviste, at Leontjevs teori om virksomhed afveg væsentligt fra Vygotskys program. Han betonede, at princippet om semiotisk formidling og kulturens rolle i Vygotskys teori ingenlunde var tilfældig eller forbigående, og at kun ved deres hjælp kan den tautologiske forklaring af virksomhed med virksomhed undgås.

Bortset fra de rene ideologiske angreb på Vygotsky er der også rettet mere saglig kritik mod hans teorier, en kritik, som det ville være letfærdigt at affeje bare som udslag af stalinisme. En tilbagevendende kritik har været rettet mod hans distinktion mellem naturlige, biologisk givne og højere, kulturelt formidlede psykologiske funktioner. Til de lavere hører naturlige fysiologiske processer, til de højere viljemæssig erindring, aktiv opmærksomhed, abstrakt tænkning og voluntære handlinger.

Zinchenko (1939/1984, s. 67) argumenterede, at en sådan skelnen ville være ødelæggende for forsøg på at forstå de tidlige trin som psykologiske snarere end fysiologiske:

"Tabet af det "mentale" i det biologiske trin af udviklingen skabte en situation, hvor den "menneskelige bevidsthed blev stillet i modsætning til rent fysiologiske fænomener."

Vygotsky mente, at der opstår en radikal transformation af de lavere funktioner. De forsvinder ikke i den modne bevidsthed, men struktureres og organiseres ud fra specielt menneskelige sociale formål. Vygotsky benytter det hegelske begreb *aufgehoben* til at karakterisere deres ændring fra naturlige funktioner til kulturelle. Det afgørende skel mellem de lavere og de højere funktioner er, at de sidstnævnte er formidlet af tegn og er sociale i deres oprindelse. De er et resultat af interaktionen mellem børn og voksne. Det har nogle opfattet, som om kulturens indflydelse på den mentale udvikling alene er et resultat af social interaktion. Senere sovjetiske forskere har påpeget, at barnet også aktivt involveres med objekter og omgivelser, der er påvirket af kulturen. (Bruslinsky, 1967). Bozhovich (1977) mener, at denne kontakt med omgivelserne påvirker udviklingen af de psykologiske processer, Vygotsky betragtede som "naturlige".

En anden indvending, som sovjetiske psykologer har rettet mod Vygotsky er, at han begrænsede den sociale interaktions indflydelse til tale. De mener, det har den konsekvens, at psykologiske processer, hvor tale ikke er involveret, betragtes som "naturlige" eller "biologiske". Senere forskning (Lewis & Freedle, 1973, Bruner, 1975, Bullowa, 1979) har imidlertid demonstreret at moder-spædbarn interaktionen i den præ-verbale fase er af fundamental betydning for udviklingen af den verbale kommunikation. Mor og spædbarn synes at kommunikere udmærket uden ord og gennemgår forskellige faser af interaktion. Spædbarnet er en aktiv deltager i denne proces, der efterhånden forbindes med ord (Trevarthen, 1977, Newson, 1979, Brazelton et al. 1974).

Der synes altså at være vigtige faser af social interaktion mellem barnet og den voksne, før den proces, Vygotsky beskrev som internalisering, starter. Ved ensidigt at understrege brugen af tale kan Vygotsky siges at have negligeret disse udviklingsperioder, idet han betragtede dem som "passive" og naturlige. F.eks. skriver Vassilij Davydov (1989, s. 5):

"Kommunikativ formidling af alle psykiske processer kan iagttages hos det nyfødte barn lige fra den første dag. En anden sag er, at denne formidling undergår en kompliceret udvikling, f.eks. er et nyt og meget vigtigt niveau af den knyttet til, at sproget opstår hos barnet. Men det ville være helt forkert at tro, at de psykofysiologiske processer, der ikke er formidlet af barnets eget sprog, er naturlige. Også logikken i den almenpsykologiske opfattelse, Vygotsky selv havde, fører til dette."

Distinktionen mellem lavere og højere psykologiske processer havde været foretaget før Vygotsky. F.eks. havde Oswald Külpe og Wilhelm Wundt allerede skrevet om denne opdeling.

Zaporozhets (1969), der selv i en serie eksperimenter har påvist, at de lavere processer ikke er af passiv natur, mener, at Vygotsky kom til den falske konfrontation mellem to sfærer af psykiske processer, fordi han ikke selv udforskede dem. På den måde kom han til at overtage den almindelige opfattelse af de lavere processer som "organismens naturlige funktioner". Men en anden sovjetisk forsker Brushlinsky (1967) viger ikke tilbage for at hævde, at Vygotsky, den skarpe kritiker af dualismen, selv var skyldig i at konstruere en dualisme mellem det biologiske og det sociale!

Hertil indvender Van der Veer & Van Ijzendoorn (1985, s. 7), at en vis principiel distinktion mellem lavere og højere processer må bevares:

"Når alt kom til alt søgte Vygotsky at udvikle en dialektisk opfattelse, hvor udvikling betragtes som en serie af kvalitative transformationer. Ud fra en sådan indstilling kan de højere psykologiske processer ikke reduceres til de lavere, men har deres egen karakter."

Det er jo ikke godt at vide, hvad Vygotsky selv ville sige til den kritik, vi her har refereret, og som flere faktisk mener, er mere i overensstemmelse med hans egen teori! Men det lå ham fjernt at betragte sine teorier som urokkelige dogmer. Med hans egne ord:

"Vi ved udmærket, at ved at tage det første skridt, kan vi ikke undgå mange, måske endog alvorlige fejl. Men hovedsagen er, at det første skridt er blevet taget og i den rigtige retning. Resten vil følge. Det falske vil falde fra, og det, der mangler, vil blive føjet til."

(1972/76, bd. 2, s. 314).

Det vigtige er, at såvel den sovjetiske som den vestlige forskning i Vygotsky har fundet en original forsker, hvis ideer det er værd at videreudvikle. Ikke mindst amerikanske psykologer har vist, at de kan inkorporere Vygotskys metoder og ideer i deres arbejde.

Vi kan kun gisne om Vygotskys følelser de sidste år af hans liv. Men han har uden tvivl haft det hårdt. Han, der havde et dybere kendskab til marxismen end de fleste, blev beskyldt for ikke at være marxist. Den ideologiske kampagne mod hans teorier må han have oplevet som et stigende pres, han kan have haft god grund til at frygte arrestation, fængsel og en efterfølgende skueproces.

Men mest må det have smertet ham, at han følte sig svigtet af sine tidligere standhaftige og hengivne forbundsfæller i kampen for en ny psykologi. Luria og Leontjev følte sig ikke længere bundet af det, der oprindeligt var deres fælles sag.

Gita L. Vygodskaya oplyser, at mod slutningen af 1933 eller begyndelsen af 1934 holdt Vygotsky og Leontjev op med at se hinanden..

Sagen var den, at Leontjev havde skrevet et brev til Luria, hvoraf det fremgik, at Vygotskys ideer tilhørte for tiden! I brevet foreslog Leontjev, at Luria skulle samarbejde med ham, uden at Vygotsky blev involveret. I begyndelsen var Luria ikke tilbøjelig til at gå ind på Leontjevs forslag, men ved nærmere eftertanke opgav han det. I stedet gjorde han det, at han viste Leontjevs brev til Vygotsky! Og man kan ikke fortænke Vygotsky i, at han både blev såret og vred. Han skrev et barsk brev til Leontjev, som denne aldrig besvarede (Personlig oplysning fra Gita L. Vygodskaya, juli 1995). Vygotskys forhold til Luria blev forståeligt nok også noget anstrengt efter det, der var sket.

Der er ikke tvivl om, at Vygotsky må have været fristet til at betragte bruddet som et forræderi mod ham i hans livs vanskeligste tid. Han led alvorligt under det, selv om han måske har søgt tilflugt i de ord fra Spinozas *Etik*, han satte som motto for *Kunstens psykologi*: "Jeg har prøvet ikke at være forbløffet, ikke at le, ikke at græde, men at forstå".

Imidlertid døde Vygotsky kort efter. I foråret 1934 fik han et nyt anfald af tuberkulose. Lægerne insisterede på, at han skulle lade sig indlægge, og hans kone forsøgte at overtale ham til at følge lægens råd. Men det

nægtede Vygotsky kategorisk med den begrundelse, at han ikke kunne afkorte sine studenter semester.

Den 9. maj fik han under sit arbejde en halsblødning og blev sendt hjem uden siden at kunne rejse sig. Ikke desto mindre dikterede han fra dødslejet det smukke sidste kapitel af *Tænkning og Sprog*. Men 2. juni indtraf blødning nummer to, og denne gang blev han indlagt på sanatorium, hvor han døde natten mellem den 10. og 11. juni.

Hans livs sidste ord var: "Jeg er rede" (Personlig oplysning fra Gita L. Vygotskaya, juli 1995).

Litteratur

Ved udvælgelsen af Vygotskys skrifter har kriteriet været at anføre de titler, der er nogenlunde lettilgængelige. Med hensyn til de originale kilder på russisk henvises til den meget udførlige oversigt i bogen: *Understanding Vygotsky* af René Van der Veer & Jaan Valsiner, Cambridge, Massachusetts, 1991, paperback, 1993.

Adler, A.: *Study of Organ Inferiority and its Psychological Compensation*. New York 1917.

Adler, A.: *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*. München 1927.

Anweiler, O.: *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende der Zarenreich zum Beginn der Stalin-Ära*. Berlin 1964.

Armon-Jones, Claire: *Prescription, Explication and the Social Construction of Emotion*. *Journal for the Theory of Social Behavior*. New York 1985, 15. s. 1-22.

Asnin, V.: *The development of visual-operational thinking in children*. *Soviet Psychology*. New York 1980, 18 (2) s. 23-26 (oprindeligt offentliggjort i 1941).

Averil, James H.: *A Constructivist view of Emotion*. I Robert Plutchik & Henry Kellermann (Ed.) *Emotion, Theory, Research and Experience*. Vol. 1. New York 1980, s. 305-339.

Bacon, F.: *The New Organon and Related Writings*. New York 1620/1860.

Bartlett, Francis H.: *Sigmund Freud. A Marxian Essay*. London 1938.

Bauer, E.R.A.: *The New Man in Soviet Psychology*. Cambridge, Mass. 1952.

Belmont, John M.: *Cognitive Strategies and Strategic Learning*. The Socio-Instructional Approach. *American Psychologist* Vol. 44. nr. 2. New York 1989.

Berg, E.E.: *Vygotsky's theory of the social and historical origins of consciousness*. Ph.D. thesis. University of Wisconsin 1970.

Bloch, M.: *Marxism and Anthropology*. Oxford 1983.

Blanck, G.: *Vygotsky: The man and his cause*. I L.M. Moll (Ed.) *Vygotsky and Education*. Cambridge 1990.

Bozhovich, L.L.: *The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects*. *Soviet Psychology*, New York 1977 nr. 16. s. 5-22.

- Brazelton, T.B.: *The origins of reciprocity: the early mother-infant interaction*. I Lewis, M. & Rosenbaum, L.A. (Eds.): *The effect of the infant on its caregiver*. London 1974.
- Brockmeier, Jens: *Die Mittel der kognitiven Entwicklung*. Zum Zusammenhang der individuellen mit der historischen Entwicklung der Bewusstsein bei Piaget und Vygotsky. Forum Kritische Psychologie. Berlin 1983, 12. s. 48-88.
- Bronckart, J.P.: *Vygotsky aujourd'hui*. Paris 1985.
- Brown, A.L. & Ferrara, R.A.: *Diagnosing zones of proximal development*. I Wertsch, J.V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Mass. 1985.
- Bruner, J.S.: *The ontogenesis of speech acts*. Journal of child Language. New York 1975, 2, s. 1-19.
- Bruslinsky, A.V.: *Die "Kulturhistorische Theorie" des Denkens*. I Kossakowski: *Untersuchungen des Denkens in der Sowjetischen Psychologie*. Berlin 1967.
- Budilowa, J.A.: *Philosophische Probleme in der sowjetischen Psychologie*. Berlin 1975.
- Bühler, K.: *Die Krise der Psychologie*. Stuttgart 1927.
- Bullowa, M. (Ed.): *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge 1979.
- Bærentsen, Klaus B. (red.): *Grundprincipper i marxistisk psykologi*. Sputnik-Progres, København 1982.
- Calhoun, Ch. & Solomon, R.C.: *What is an Emotion? Classic Readings in Philosophical Psychology*. New York 1984.
- Cannon, W.B.: *Recent studies of bodily effects of fear, rage and pain*. Journal of Philosophy. New York 1914, 11, s. 162-165.
- Cole, M. (Ed.): *The selected Writings of Luria*. New York 1978.
- Cole, M. & Scribner, S.: *Introduction in L.S. Vygotsky: Mind in Society*. Cambridge, Mass. 1978.
- Cole, M.: *The Kharkov School of developmental psychology*. Soviet Psychology. New York 1980, 18(2) s. 3-8.
- Conquest, R.: *Den store terror*. Oslo 1968.
- Darwin: *Arternes oprindelse*. Heide's forlag, København 1935.
- Davydov, V.: *The problem of generalization in the works of L.S. Vygotsky*. Soviet Psychology, New York 1969, vol. 3.
- Davydov, V.: *The category of activity and mental reflection in the theory of A.N. Leontiev*. Soviet Psychology, New York 1981, 19, s. 3-39.
- Davydov, Vasilij: *Udviklende undervisning på virkesonhedsteoriens grundlag*. Sputnik, København 1989.
- Descartes, R.: *Les passions de l'âme*. Paris 1649.
- DeVries, William A.: *Hegel's theory of mental activity: An introduction to theoretical spirit*. New York 1988.
- Diderichsen, Agnete: *Sovjetisk psykologi, belyst gennem teorier om sproget og tænkningens udvikling i marxistisk pædagogik*. Tiden, København 1974.
- Dobkin, S.: *Ages and days*. I Levitin, K.: *Man is not born a personality*. Moscow 1982.
- Ehrenburg, Ilja: *Men, years, life*. Cleveland 1962.
- Elkonin, D.B.: *The problem of instruction and development in the works of L.S. Vygotsky*. Soviet Psychology. New York 1966, 3, s. 34-41.
- Elkonin, Daniil: *Legens psykologi*. Oversat fra russisk af Jan Hansen. Forlaget Sputnik. København 1988.
- Emerson, C.: *The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky and the internalization of language*. Critical Inquiry. New York 1983, 10, s. 245-264.
- Engels, F.: *Naturens dialektik*. Oversat af Carlo H. Hansen. København 1976.
- Fitzpatrick, S.: *The Commisariat of Enlightenment*. Cambridge 1970.
- Freud, Sigmund: *Hinsides lysprincipper*. Metapsykologi 2. Hans Reitzels Forlag, København 1976.
- Galperin, P. Ya.: *Interview*. Soviet Psychology. New York 1989, 27, s. 14.
- Gergen, K.J.: *The social constructionist movement in modern psychology*. American Psychologist. New York 1985, 40, s. 266-275.
- Gindis, Boris: *Viewing the Disabled Child in the Sociocultural Milieu: Vygotsky's Quest*. School Psychology International. London vol. 16, nr. 2, May 1995, s. 155-167.
- Graham, L.R.: *Science, Philosophy and Human Behaviour in the Soviet Union*. New York 1987.
- Greenberg, Lewis: *The Jews in Russia*. New Haven 1965.
- Haenen, J.: *An interview with P. Ja. Galperin*. Soviet Psychology. New York 1989, 27, 3, s. 7-23.
- Haenen, J.: *Piotr Galperin: Psychologist in Vygotsky's Footsteps*. New York 1995.

Hansen, Vagn Rabøl & Robenhagen, Ole: *Det man er lige ved at kunne*. Danmarks Pædagogiske Institut, København 1994.

Harré, R.: *The Social Construction of Emotions*. Oxford 1986.

Hedegaard, M., Hakkarainen, P. & Engstrøm, Y. (Eds.): *Learning and teaching on a scientific basis*. Århus 1984.

Hedegaard, M.: *The zone of proximal development as basis for instruction*. I L. Moil (Ed.): *Vygotsky and Education*. Cambridge 1990.

Hiebst, H. (Red.): *Sovjetpsykologi*. Oversat af Lisbeth Eriksen. Hans Reitzels Forlag, København 1973.

Holzman, L.: *Lev and let Lev*. Practice. New York 1990, 7, s. 11-23.

Holzman, L.: *Creating the Zone: Reflections on the International Conference on L.S. Vygotsky and the Contemporary Human Sciences*. School Psychology International, vol. 16, nr. 2. London 1995. Special Issue: Lev S. Vygotsky and Contemporary School Psychology.

Hydén, Lars-Christer: *Psykologi och marxism*. En antologi. Pan/Norstedts, Stockholm 1978.

Hydén, Lars-Christer: *Psykologin och revolutionen. L.S. Vygotsky och den sovjetiske psykologin*. Stockholm 1978.

Hydén, Lars-Christer: *Psykologi og materialisme*. Introduktion til den materialistiske psykologi. Oversat af Hanne Danielsen. Forord af Eric Danielsen. Socialpædagogisk Bibliotek. Munksgaard, København 1984.

James, W. & Lange, C.: *The emotions*. Baltimore 1885/1922.

Jarosjevskij, M.G.: *Psykologien i det 20. århundrede*. Oversat af Povl Terkelsen. Forord af Eric Danielsen. Forum, København 1980.

Joravsky, D.: *L.S. Vygotsky: The muffled deity of Soviet Psychology*. I M.G. Ash & W.R. Woodward (Eds.): *Psychology in twentieth-century thought and society*. Cambridge 1987.

Joravsky, D.: *Russian Psychology. A Critical Analysis*. Oxford 1989.

Judin, E.G.: *Die Tätigkeit als erklärendes Princip und als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung*. Sovjetwissenschaft. Berlin 1976, s. 293-306.

Jurinets, V.: *Psychoanalyse und Marxismus*. Unter dem Banner des Marxismus. Berlin 1925, 1. s. 90-133.

Keldorf, S.: *Psykologiens krise før og nu*. Fagtryk, Århus 1974.

Keller, Helen: *Mit livs historie*. Oversættelse og bearbejdning Niels Ebbe Bindslev. Aschehoug, København 1963.

Kendler, H.H.: *Psychology: a science in conflict*. New York 1981.

Kornilov, K.: *Psychology in the light of Dialectical Materialism*. I Murchinson, C. (Ed.): *Psychology of the 1930*. London 1930.

Knox, Jane E.: *The changing Face of Soviet Defectology. A Study in Rehabilitation of the Handicapped*. Studies in Soviet Thought. New York 1989, 37, s. 217-236.

Koffka, K.: *Die Krisis in der Psychologie*. Die Naturwissenschaften. Berlin 1926, 14, s. 581-586.

Kohlberg, L. Yaeger, J. & Hjertholm, E.: *Private speech: Four studies and a review of theories*. Child Development. New York 1968, 39, s. 691-736.

Köhler, Eva-Mari: *Lenins barnbarn*. Uppfostran i firskola og familj i Sovjetunionen. Översättning Vera Rolander. Stockholm 1980.

Kozulin, Alex: *Mediated Experience and Psychological Tools*. Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in a study of Student Learning. Educational Psychologist. New York 1955, 30(2), s. 67-75.

Kozulin, A.: *Psychology in Utopia. Toward a Social History of Soviet Psychology*. Cambridge, Mass. 1984.

Kozulin, A.: *The concept of activity in Soviet psychology*. American Psychologist. New York 1986 41(3), s. 264-274.

Kozulin, A.: *Vygotsky in context*. I Vygotsky, L.S.: *Thought and Language*. Cambridge, Mass. 1986.

Kozulin, A.: *Vygotsky's Psychology*. A Biography of Ideas. Brighton 1990.

Kozulin, A.: *The concept of regression and Vygotskian developmental theory*. Developmental Review. New York 1990, 10, s. 218-238.

Lange, C.: *Om Sindsbevægelser*. Et psyko-fysiologisk studie. København 1885.

Leegård, Ole Fevejle: *Sproget, bevidstheden og hjernen*. Oslo 1984.

Leontjev, A.N.: *Problemer i det psykiske udvikling*. Rhodos, København 1977.

Leontjev, A.: *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Oversat af Fritz Schaumburg-Müller. Sputnik/Progres, København 1983.

Levy-Bruhl, L.: *How Natives Think*. New York 1966.

Lewis, M. & Freedle, R.: *Mother-infant dyad*. I Pliner, P. & Krames, L. (Eds.): *Language and Thought*. New York 1973.

Lidz, Carol S.: *Dynamic Assessment and the Legacy of L.S. Vygotsky*. School Psychology International. London vol. 16, nr. 2, May 1995, s. 143-155.

Luria, A.R.: *Om erkendelsesprocessernes historiske udvikling*. Oversat af Povl Terkelsen. Munksgaards Forlag, København 1977.

- Luria, A.R.: *The selected Writings of Luria*. M. Cole (Ed.). New York 1978.
- Luria, A.R.: *The making of mind*. Cambridge Mass. 1979.
- Luria, L.R.: *Sprog og bevidsthed*. Oversat af Nelly Måge. Nyt Nordisk Forlag. København 1984.
- Madsen, K.B.: *Bevidsthed og adfærd*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek. København 1983.
- Madsen, K.B.: *Psykologi 1*. Psykologiens historie indtil 1945. Gyldendal 1986.
- Madsen, K.B.: *Psykologi 2*. Psykologiens historie efter 1945. Gyldendal 1986.
- Makarenko, A.: *Væjen til livet*. En fortælling om opdragelse. Oversat af Karen-Lyke Poulsen. Forlaget Mega, København 1956.
- Mandelstam, Nadéa: *Erindringer*. Oversat af Peter Ulf Møller & Lene Tybjerg Schacke. Arena, København 1975.
- Mandelstam, Osip: *Min tid som rovdyr*. Oversat af Iwan Malinovsky. Brøndums Forlag, København 1985.
- Marková, J.: *Paradigms, thought and language*. Chichester 1982.
- Marx, Karl: *Kapitalen*. Rhodos, København 1970.
- McCagg, W.O.: *The Disabled in the Soviet Union*. Pittsburgh 1989.
- McLeish, John: *Soviet Psychology: History, Theory, Content*. London 1975.
- Mead, G.H.: *Mind, Self and Society*. Chicago 1934.
- Mead, G.H.: *The Individual and the Social Self*. Chicago 1982.
- Minick, N.: *The development of Vygotsky's thought: An Introduction*. I R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1. Problems of general psychology* s. 17-36. New York 1986.
- Moitke, K.: *Stalins gengangere*. Gyldendal, København 1970.
- Newman, F. & Holzmann, L.: *Lev Vygotsky: Revolutionary. Scientist*, London 1993.
- Newson, J.: *The growth of shared understanding between infant and caregiver*. I Bullock, M. (Ed.): *Before speech*. Cambridge 1979.
- Panksepp, J.: *Toward a general psychobiological theory of emotions*. Behavioral and Brain Sciences, 5. New York 1982, s. 407-422.
- Petrovsky, A.: *Psychology in the Soviet Union. A Historical Outline*. Moscow 1990.
- Piaget, J.: *La langage et la pensée chez l'enfant*. Paris 1923.

- Piaget, J.: *Kommentarer til Vygotsky*. Kritiske bemærkninger. I Vygotsky, 1976.
- Piaget, J.: *Intelligensens psykologi*. Oversat af Vibeke og Victor Bloch. Hans Reitzels Forlag, København 1973.
- Politzer, G.: *Critique des fondements de la Psychologie*. Paris 1928.
- Rahmani, Levi: *Soviet Psychology*. New York 1971.
- Rasmussen, Harald: *Makarenko - pædagog og forfatter*. Tiden, København 1989.
- Ratner, C.: *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York 1991.
- Reed, John: *Soviet Russia Now*. Liberator. New York 1920, 3, s. 9-12.
- Rogoff, B. & Wertsch, J.V. (Eds.): *Childrens Learning in the "Zone of Proximal Development"*. San Fransisco 1984.
- Rubinstein, S.L.: *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin 1971.
- Rubinstein, S.L.: *Væren og bevidsthed*. Oversat af Otto Engholt Jensen. Gyldendal 1976.
- Sarason, S.B.: *An asocial psychology and a misdirected clinical psychology*. American Psychologist. New York 1981. 36, s. 827-836.
- Schachter, S.: *Cognition and peripheralist-centralist controversies in motivation and emotion*. I M.S. Gazzaniga & C. Blakemore (Eds.). *Handbook of psychobiology*, New York 1975, s. 529-564.
- Schedrovitsky, G.P.: *The Mozart of Psychology*. I K. Levitin (Ed.): *One is not born a personality*. Moscow 1982, s. 59-63.
- Scheerer: *Koffha*. New York 1981.
- Sjølund, Arne (red.): *Introduktion til marxistisk psykologi*. Gyldendal, København 1974.
- Solmon, R.C.: *Emotional cookbooks*. Behavioral og Brain Sciences. New York 1982, 5, s. 444-445.
- Spinoza: *Etik*. Munksgaards Forlag, København 1969.
- Stalin, J.V.: *Marxismen og sprogvidenskaben*. Forlaget Arbejderen, København 1979.
- Thorndike, Edward: *The fundamental of Learning*. New York 1925.
- Toulmin, S.: *The Mozart of Psychology*. The New York Review of Books, 1978, s. 51-57.
- Trevarthen, C.: *Descriptive analyses of infant communicative behavior*. I Schaffer,

- H.R. (Ed.): *Studies in mother-infant interaction*. London 1977.
- Tulviste, P.: *Cultural-historical development of verbal thinking*. New York 1991.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R.: *On the social Nature of Human Cognition: An analysis of the shared intellectual Roots of Georg Herbert Mead and Lev Vygotsky*. Journal for the Theory of Social Behavior. New York 1988, 18. s. 117-135.
- Valsiner, J.: *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Brighton 1988.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J.: *Overcoming Dualism in Psychology. Vygotsky's Analysis of Emotion, The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. New York 1989, vol. 11 nr. 4.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J.: *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge, Mass. 1991.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (Eds.): *The Vygotsky Reader*. London 1994.
- Van Ijzendoorn, M.H. & Van der Veer, R.: *Main currents of critical psychology, Vygotsky, Holzkamp, Riegel*. New York 1984.
- Van Ijzendoorn, M.H. & Van der Veer, R.: *Vygotsky's Theory of the higher Psychological Processes: Some criticism*. Human Development, New York 1985, 28. s. 1-9.
- Vocate, D.R.: *The Theory of A.R. Luria*. Hillsdale 1987.
- Volosinov, V.N.: *Freudianism, a Marxist Critique*. London 1976.
- Vygotskaya, Gita L.: *Remembering Father*. Educational Psychology, London 1995, 30 (2) s. 57-59.
- Vygotskaya, Gita L.: *His Life*. School Psychology International vol. 16, nr. 2, May London 1995, s. 105-116.
- Vygotsky, L.S.: *International Conference on the education of the deaf*. London 1925, s. 227-237.
- Vygotsky, L.S.: *The Problem of the Cultural Development of the Child*. Journal of Genetic psychology, New York, 1929, 36, s. 415-434.
- Vygotsky, L.S.: *Thoughts in schizophrenia*. Archives of Neurology and Psychiatry, New York 1934, 31. s. 1067.
- Vygotsky, L.S.: *The behavior of Animals and Man*. New York 1960.
- Vygotsky, L.S.: *Thought and Language*. New York 1962 (russisk udgave, Moskva 1956).
- Vygotsky, L.S.: *The Psychology of Art*. New York 1971.
- Vygotsky, L.S.: *Tænkning og sprog*. Bind 1 & 2. Oversat af Søren Ole Larsen. Hans Reitzels Forlag. København 1972/1976.

- Vygotsky, L.S.: *The Problem of Age Periodization of Child Development*. Human Development, New York 1974, 17.
- Vygotsky, L.S.: *The Development of Higher Psychological Functions*. Soviet Psychology. New York 1976, 15, 7.
- Vygotsky, L.S.: *Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior*. Soviet Psychology. New York 1979, 17, 4.
- Vygotsky, L.S.: *Psykologi och Dialektik*. En antologi i urval av Lars-Christer Hydén. P.A. Norstedt & Söner. Stockholm 1980.
- Vygotsky, L.S.: *The development of Higher Forms of Attention in the Childhood*. Soviet Psychology, New York 1980, 18, 1.
- Vygotsky, L.S. m.fl.: *Om Barnets psykiske udvikling*. En artikelsamling. Oversat af Nelly Måge. Nyt Nordisk Forlag. København 1982.
- Vygotsky, L.S.: *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York 1982.
- Vygotsky, L.S.: *Studies of the history of Behavior. Ape, Primitive Child*. New York 1984.
- Vygotsky, L.S.: *Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung*. I Vygotsky: Ausgewählte Schriften. Köln 1985. bd. 1. s. 57-278.
- Vygotsky, L.S.: *Spinoza und seine Lehre von den Gefühlen im Lichte der heutigen Psychoneurologie*. I Ausgewählte Schriften, Köln 1985. vol. 1. s. 363-382.
- Vygotsky, L.S.: *The Problem of Mental Retardation*. Soviet Psychology, New York 1987, 26, 1. s. 78-85.
- Vygotsky, L.S.: *Diagnosis of the Development and Pedagogical Clinical Care of Difficult Children*. Soviet Psychology. New York, Fall 1987, s. 86-101.
- Vygotsky, L.S.: *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Fortschritte der Psychologie bd. 5. Lit. Verlag, Hamburg 1992.
- Vygotsky, L.S.: *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 2: The fundamentals of defectology. New York 1993.
- Vygotsky, L.S.: *The socialist alteration of man*. The Vygotsky Reader. New York 1994, s. 175-184.
- Wertsch, J.V.: *From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Therapy*. Human Development. New York 1979, 22. s. 1-22.
- Wertsch, J.V. (Ed.): *The problems of activity in Soviet Psychology*. New York 1981, s. 37-71.
- Wertsch, J.V.: *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York 1981.

Wertsch, J.: *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge 1985.

Wertsch, J.V. & Tulviste, P.: *L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology*. *Developmental Psychology*. New York 1992, 28.4 s. 548-557.

Wertsch, J.V. Pablo del Rioe & Alvarez, Amelia (Eds.): *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge 1995.

Wittgenstein, L.: *Filosofiske undersøgelser*. Oversat og med indledning og noter af Jew Barsee Adolphsen og Lennardt Nørreklit. Munksgaards Forlag, København 1971.

Wortis, Joseph: *Soviet Psychiatry*. Baltimore 1950.

Yaroshevsky, Mikhail: *Leo Vygotsky*. Moskva 1989.

Zaporozhets, A.V.: *Some of the psychological problems of sensory training in early childhood and the preschool period*. I Cole & Matsman: *Handbook of Soviet psychology*, New York 1969.

Zinchenko, V.: *The Problem of involuntary memory*. *Soviet Psychology*. New York 1984. (Oprindeligt offentliggjort 1939) 22 (2) s. 55-111.

Zinchenko, V.: *Vygotsky's ideas about units for an analysis of mind*. I J. Wertsch (Ed.): *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, New York 1985. s. 94-118.

Personregister

Adler, Alfred 26, 27, 28
Aikhenwald, Yuly 11
Anikt, A. 9
Asnin 82, 83
Ashpiz, Solomon 7
Azbukin 23

Bacon 43, 44
Bakhtin 12
Bauer 30
Beethoven 26
Bekhterev 15, 16, 35
Binet-Simon 30
Bleuler 69
Blonsky 18, 31
Bozhovich 77, 82, 87
Brazelton 87
Bruner, Jerome 64, 87
Bruslinsky 87, 88
Bukharin 22
Bulgakov 12
Bullowa 87
Bühler, Karl 31, 33

Chagall 12
Cole, Michael 34, 37, 64, 83
Craig, Gordon 10

Darwin 40
Davydov, Vasilii 85, 87
Demosthenes 26
Descartes 76, 77
Diderichsen, Agnete 71
Dobkin, Semyon 13
Dostojevski 10, 33
Durkheim, Emile 51

Cannon, Walter B. 76

Ehrenburg, Ilja 13
Einstein 13
Eisenstein 12, 22
Elkonin 54
Engels 14, 36, 40, 41, 87

Feuerbach 44
Franklin 42
Freedle 87
Freud, Sigmund 18, 26, 31, 34, 35, 72

Galperin 82
Goethe 55
Gorki 12
Griffin, Peg 64
Gumilyov 73, 74

Hanffman, Eugeni 65
Hedegaard, Mariane 64
Hegel 34, 44, 86
Hiebst, Hans 21
Holzman 64
Hoppe, N. 18

James, William 18, 60, 75
James-Lange 75
Joravsky 22
Judin, Eric 86

Kachalov, V. I. 10
Kandinsky 11
Keller, Helen 27, 28
Klein, Melanie 39
Koffka 31, 47, 48, 61
Kornikov, Konstantin 18, 35, 36
Kozulin 81, 83
Köhler 47
Külpe, Oswald 88

Wertsch, J.: *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge 1985.

Wertsch, J.V. & Tulviste, P.: *L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology*. Developmental Psychology. New York 1992, 28.4 s. 548-557.

Wertsch, J.V. Pablo del Rioe & Alvarez, Amelia (Eds.): *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge 1995.

Witgenstein, L.: *Filosofiske undersøgelser*. Oversat og med indledning og noter af Jew Barsøe Adolphsen og Lennardt Nørreklit. Munksgaards Forlag, København 1971.

Wortis, Joseph: *Soviet Psychiatry*. Baltimore 1950.

Yaroshevsky, Mikhail: *Lev Vygotsky*. Moskva 1989.

Zaporozhets, A.V.: *Some of the psychological problems of sensory training in early childhood and the preschool period*. I Cole & Matsman: *Handbook of Soviet psychology*, New York 1969.

Zinchenko, V.: *The Problem of involuntary memory*. *Sovjet Psychology*. New York 1984. (Oprindeligt offentliggjort 1939) 22 (2) s. 55-111.

Zinchenko, V.: *Vygotsky's ideas about units for an analysis of mind*. I J. Wertsch (Ed.): *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, New York 1985. s. 94-118.

Personregister

Adler, Alfred 26, 27, 28
Aikhenwald, Yuly 11
Anikst, A. 9
Asnin 82, 83
Ashpiz, Solomon 7
Azbukin 23

Bacon 43, 44
Bakhtin 12
Bauer 30
Beethoven 26
Bekhterev 15, 16, 35
Binet-Simon 30
Bleuler 69
Blonsky 18, 31
Bozhovich 77, 82, 87
Brazelton 87
Bruner, Jerome 64, 87
Bruslinsky 87, 88
Bukharin 22
Bulgakov 12
Bullowa 87
Bühler, Karl 31,33

Chagall 12
Cole, Michael 34, 37, 64, 83
Craig, Gordon 10

Darwin 40
Davydov, Vasili 85, 87
Demosthenes 26
Descartes 76, 77
Diderichsen, Agnete 71
Dobkin, Semyon 13
Dostojevski 10, 33
Durkheim, Emile 51

Cannon, Walter B. 76

Ehrenburg, Ilja 13
Einstein 13
Eisenstein 12, 22
Elkonin 54
Engels 14, 36, 40, 41, 81

Feuerbach 44
Franklin 42
Freedle 87
Freud, Sigmund 18, 26, 31, 34, 35, 72

Galperin 82
Goethe 55
Gorki 12
Griffin, Peg 64
Gumilyov 73, 74

Hanffman, Eugeni 65
Hedegaard, Mariane 64
Hegel 34, 44, 86
Hiebst, Hans 21
Holzman 64
Hoppe, N. 18

James, William 18, 60, 75
James-Lange 75
Joravsky 22
Judin, Eric 86

Kachalov, V. I. 10
Kandinsky 11
Keller, Helen 27, 28
Klein, Melanie 39
Koffka 31, 47, 48, 61
Kornikov, Konstantin 18, 35, 36
Kozulin 81, 83
Köhler 47
Külpe, Oswald 88

Lange, Carl 75
Lehmann, Alfred 75
Lenin 12, 21, 36, 81
Leontjev, A.N. 18, 39, 70, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 89
Lévy-Bruhl 48, 51
Lewin, Kurt 47
Lewis 87
Lissitsky, El. 12
Lunacharsky, Anatoli 12, 22
Luria, Alexander 15, 16, 18, 29, 31,
34, 35, 39, 41, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
70, 81, 82, 89
Madsen, K.B. 51
Majakovsky 12
Makarenko, Anton 12, 30
Malewich 12
Mandelstam, Nadéa 75
Mandelstam, Osip 74
Marx, Karl 14, 17, 34, 36, 40, 41, 42,
43, 44, 81
Meyerhold 12
McCagg 30
Natorp, Paul 18
Newman, Denis 63
Newson 87
Nietzsche 10
Panksepp 76
Pavlov 15, 16, 17, 32, 35, 65
Petrovsky 31
Pevsner 12
Piaget, Jean 60, 64, 65, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74
Poltzer 31
Ratner, C. 78, 79
Reed, John 12
Rodohenko 12
Rogoff, Barbara 63
Rubinstein, Sergei L. 59, 85
Sarason 46
Schachter 76
Schmidt, Vera 39
Schopenhauer 10
Scribner 37
Shakespeare 9, 10
Schedrovitsky, Georgy 86
Sherrington, C. 18
Sholokov 12
Shostakovitch 12
Spinoza 42, 76, 77, 89
Stalin 5, 12, 13, 30, 36, 65, 67, 74, 81,
85, 86
Stanislavsky, Konstantin 10, 12
Stendhal 78
Struminski 36
Tatlin 12
Toulmin, Stephen 5, 65, 66
Thorndike, Edward 31, 60
Trevarthen 87
Trotsky 14, 22
Tschelpanow 35
Vakar, Gertrude 65
Valsiner, Jaan 75
Van der Veer, René 45, 75, 88
Van Ijzendoorn 45, 88
Vertov 12
Vygotskaya, Gita L. 6, 23, 74, 89, 90
Vygotsky, Dodik 11
Watson 32
Wertsch, James V. 63, 64
Wittgenstein 73
Wundt, Wilhelm 88
Yaroshevsky, Mikhail 9, 10, 13, 23, 29,
82
Zaparozhets 82, 88
Zhdanov 12
Zinchenko 82, 83, 87

5.34 - Psychoanalyse

1995

1.73 - Behav. under, in Teater

1.76 - Perceives - tjæl & legene

do. forshelligt,

linjander udelukk

interstare

74, 81,

1.77 - Spisere - manime: tjæl &

legene som de

riker af rom

riksten

1, 89, 90

1.78 - social handhæftning

3, 23, 29,