

## НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Бранислава Гонтхиер-Пешић  
Ecole de langue INFORCO  
Женева  
Швајцарска

UDK-159.922.7 (72)  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 27. VIII 2009.

### ДРУШТВЕНО-ИСТОРИЈСКИ ПРИСТУП КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ

**Апстракт** Друштвеноисторијски приступ когнитивном развоју претпоставља да постоји однос између друштвених услова и индивидуалног резонувања. То значи да се у једноставнијој друштвеној организацији очекује конкретнија структура мишљења заснована на непотпуним појмовима, док се у једној сложенијој друштвеној структури очекује апстрактна структура мишљења заснована на општим појмовима. Изаиста, истраживања су показала да нешколовани појединци пореклом из мање сложених друштвених услова имају тенденцију да се ослањају више на конкретно искуство резонујући на основу праксе. Они такође праве функционалне асоцијације и имају тешкоће у конструисању општих категорија. Насупрот њима, градско становништво и појединци који су живели у повољнијим друштвеним условима и били изложени богатијим друштвеним подстицајима, уопштено, имају мање тешкоћа у апстрактном резонувању заснованом на логичком и хипотетичко-дедуктивном мишљењу. Сва ова истраживања сугеришу да услови живота одређују ниво и садржај учења и, да би се развиле висе когнитивне функције, неопходно је бити изложен сложеним друштвеним интеракцијама.

**Кључне речи:** друштвеноисторијски приступ, когнитивни развој, учење, друштвенокогнитивни конфликт

### SOCIAL-HISTORICAL APPROACH TO COGNITIVE DEVELOPMENT

**Abstract** *The social-historical approach to cognitive development presupposes that there exists relatedness between social conditions and the individual's reasoning. This means that, in a more primitive social organization, a more concrete structure of thinking, based on incomplete notions will be expected, while in a more complex social structure more abstract forms of thinking, based on general concepts, will be prevalent. Indeed, research has shown that uneducated individuals coming from less complex social conditions tend to rely more on concrete experience of practical nature. Further, they form functional associations and have difficulties in construing general categories. On the other hand, urban population and the individuals who have lived in more favourable social conditions and have been exposed to richer social stimuli generally have fewer difficulties in abstract reasoning based on logical and hypothetical-deductive thinking. All researches suggest that living conditions determine the level and the contents of learning, and that, in order to develop higher cognitive functions the individual has necessarily to be exposed to complex social interactions.*

**Keywords:** *social-historical approach, cognitive development, learning, social-cognitive conflict.*

## ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОГНИТИВНОМУ РАЗВИТИЮ

**Резюме** *Общественно-исторический подход к когнитивному развитию предполагает существование связей между общественными условиями и индивидуальным рассуждением. Это значит что в менее сложной общественной организации ожидается более конкретная структура рассуждения, обоснованная на неполных понятиях, в то время как в более сложной общественной структуре ожидается отвлеченная структура рассуждения, обоснованная на общих понятиях. Действительно, исследования показывают что менее образованные лица по происхождению из менее сложных общественных условий, проявляют тенденцию опоры на более конкретный опыт и на практику. Они также выводят функциональные ассоциации и испытывают затруднения в конструкции общих категорий. Напротив, жители города и лица, жившие в более хороших общественных условиях, имеют меньше затруднений в отвлеченных выводах, обоснованных на логическом гипотетико-дедуктивном рассуждении. Данные исследования указывают на то, что условия жизни определяют уровень и содержание обучения, так что для развития более высоких когнитивных функций, необходимо наличие сложных общественных взаимодействий.*

**Ключевые слова:** общественно-исторический подход, когнитивное развитие, обучение, общественно-когнитивный конфликт.

### Биолошки услови настанка културе

Да би се могао разумети проблем когнитивног развоја са становишта друштвеноисторијског приступа, неопходно је прво поставити питање о људској природи и њеној специфичности у односу на животињску природу. За неке истраживаче, као за биолога Шнирла (Schneirla), ово питање нема много смисла. Он сматра да је оправдано говорити о природи једне животињске врсте (“природа мрав” или “природа птице”), али није могуће говорити о људској природи, будући да човек може да “усвоји” било коју природу коју му његова околина и васпитање омогућују. (Ратнер, 1991, стр. 11). Чињеница је да човек може да се прилагоди свакој окоolini, али ова разноврсност људског понашања говори о његовој родној природи а не о његовој врсној (биолошкој) природи о којој говори Шнирла. Он је је ту у праву, али као што каже Маркс, “човек производи универзално... Животиња обликује само по мери и потреби врсте којој она припада, док човек производи према мери сваке врсте...” (Магх, 1953, стр. 203), што је управо специфичност његове људске природе. Управо та велика способност адаптације чини специфичност људске природе. Од Дарвина је познато да је човек резултат биолошке еволуције и да тиме чини део животињског света. Али нико неће негирати чињеницу да је човек такође различит од животиње. Да ли је могуће

сматрати да постоје универзалне карактеристике и у исто време говорити о специфичности? Постоји ли нешто што је заједничко свим људима без обзира на епоху, културу и веровање што може да значајно разликује човека као врсту од осталих животиња чији је он ипак део? Дијалектички приступ нам омогућује да појмимо оба ова аспекта у исто време: човек је резултат биолошке еволуције и зато има одређени број заједничких карактеристика са животињама. Али човек је истовремено и различит од својих животињских рођака по томе што поседује *културу*. Човек је једина животиња чија природна околина није само природа, што је случај код животиња, него је природна и специфично људска околина *друштвено-културна околина*. Од хомо сапиенса (*sapiens* = на лат. “*sapientī*”, *sapiens* = мудар), човек одувек живи у друштву, без обзира колико је “примитивно”. То значи да човек као врста не може да опстане изван друштва без обзира на ниво комплексности његове друштвене структуре, што не зависи само од природних услова. Човек се као врста рађа са друштвом и у друштву, са мање или више сложеном друштвеном организацијом која чини његове природне услове живота. Зато можемо рећи да је *друштвеност* специфично људска особина и да је то оно што карактерише људску природу. Постоје и друштвене животиње са високоразвијеним друштвеним односима, што је поготово видљиво код наших рођака великих мајмуна (шимпанзе и гориле), где је чак било могуће запазити зачетке културе: на пример, прање кромпира код јапанских мајмуна макаки (Kawai, 1965) или служење оруђем код шимпанзе за време лова на термите и при разбијању ораха. Али упркос томе што је запажено да се ново понашање прања кромпира почело преносити с једне генерације на другу, ово преношење знања никад није достигло ниво једне систематске и организоване праксе. Што се тиче шимпанзе, упркос великој интелигенцији и умешности којом се ова животиња служи оруђем, то коришћење оруђа није резултат планирања нити је праћено тежњом да се оруђа производе и унапређују (на пример, шимпанза баца гранчицу или камен којим се послужио и биће принуђен да иде поново у потрагу за новим оруђем сваки пут кад му је то потребно). (Goodall, 1986) Зато, у животињском свету нема континуитета у развоју и нема историје, јер свака генерација мора почињати из почетка. Ни једна друга животињска врста не достиже ниво комплексности људске друштвене организације (Kummer, 1972; Kummer, 1993) нити поседује *језик* (вођена су истраживања са великим мајмунима да би се проверило да ли су способни да науче језик глувих, али упркос свему што су ове животиње биле способне да науче, ниједан мајмун није никад успео да води праву конверзацију нити да савлада правила синтаксе једног језика).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Истраживања вођена са великим мајмунима о учењу језика глувих показују огромне когнитивне способности нељудских примата. Premack & Premack, који су научили једну

(Gardner & Gardner, 1969; Premack & Premack, 1984; Temerlin, 1976; Terrace, 1980).

Човек је, дакле, једина животиња у чијем животу се појављује култура. По мишљењу америчког реномираног палеонтолога Гулда (S. J. Gould), који на нови начин интерпретира теорију о еволуцији врста, од хомо сапиенса еволуција врсте се померава другим, а не више биолошким законима. Гулд мисли да се од хомо сапиенса еволуција врсте одвија по законима културне еволуције. То не значи да се биолошка еволуција не наставља код човека, али је њен ток код човека толико спор у односу на културну еволуцију, да је њен ефекат на људску историју занемарљив. (Gould, 1981, стр. 324).

По Гулдовом мишљењу, док код животиња, да би успеле да интегришу трансформацију, мора да прође више генерација да би морфолошке промене пренете генетичким наслеђем с једне генерације на другу постале својина сваке јединке нове врсте, човек који је истовремено врста и род има много већу способност прилагођавања и учења управо зато што његова еволуција не зависи више само од биологије, него пре свега од културе. Човек учи посматрајући и слушајући као животиње, али он може такође да учи и само кроз разговор или читањем. Човек није ограничен у свом развоју биологијом управо зато што је истовремено врста и род и није му неопходно да промени врсту да би се развијао. Због тога човек може да “присвоји” природу сваке животиње: он може да лети као птице, да плива као рибе; он такође може да живи у свим климатским условима: на снегу, у пустињи или у џунгли. Ту изузетну способност адаптације човек поседује захваљујући једној биолошкој карактеристици о којој говори Гулд, а то је *неотенија* (гр. “neos” = млад; “teneia” = продужење). Неотенија значи да

---

младу женку шимпанзе, Сару, језику знакова, износе подвиге у учењу које је извела ова интелигентна животиња. Сара је решила из првог покушаја тест пропорција где је успела да успостави везу између једне чаше до пола пуне и једне половине јабуке (Premack & al., 1984, п. 62). Затим је решила у 80% случајева тест функционалне аналогije где је успела, на пример, да успостави везу између браве и кључа или између конзерве и отварача за конзерве. (ibid., стр. 67). Најзад, Сара је била у стању да реши најједноставније пијажеовске тестове о конзервацији материје са пластелином (ibid., стр. 111), што одговара интелигенцији детета од 6-7 година!

Терраце је такође показао огромне когнитивне способности једног младог шимпанзе, кога је назвао Ним. Он даје прво пример једне младе женке шимпанзе коју су Гарднерови научили језику глувих. Она је успела да створи нове речи чинећи комбинацију од речи које је знала, као на пример, реч “water bird” (водена птица) што је означавало лабуда кога је видела на води. (Terrace, 1980, стр. 23). Терраце такође помиње пример Нима који је једном, кад је био љут на своју васпитачицу јер му је била нешто забранила, произвео знак “ујести” и “љут”, без потребе да пређе на дело, што је потпуно необично за једну дивљу животињу! Изгледа да је знак послужио као замена за понашање, што је иначе природан начин комуникације код животиња (ibid., стр. 175) и ово ново научено понашање може се сасвим сматрати изузетним будући да се ради о једној дивљој животињи!

се младалачке форме продужују у току развоја организма. Ако посматрамо животињске бебе, приметимо да оне имају одређене заједничке црте са људским бебама које су одрасле јединке изгубиле: велике очи, бомбасто чело и малу браду. Али специфичност човека је да је он једина врста која те карактеристике успева да сачува много дуже и задржава младалачки изглед и у одраслом добу (у поређењу с одраслим јединкама других врста). Ово продужење физичке “младости” такође је пропраћено психолошким “подмлађивањем” које има утицаја на понашање. Развој ових карактеристика је омогућен у време када су настали стабилни услови живота у једној солидно организованој друштвеној структури у којој постоји мали број потомака и где је могуће бринути се о сваком појединачно и дуже времена. То такође омогућује дуготрајну трудноћу, дужу унутарматеричну заштиту потомства која потпомаже развој већег мозга. То има за последицу рађање недораслих потомака који морају да напусте живот у материци пре него што глава и мозак постану превелики, што чини да је људска беба биолошки “недовршена” при рођењу и стога неспособна да преживи сама, за разлику од осталих животиња чији су младунци способни да се сами сналазе врло брзо после рођења. (Гоулд, 1977, стр. 349-50). Због тога је људска беба најнемоћнија од свих животиња и практично мора све да научи, док остале животиње већ имају један “пртљаг” биолошки програмираног понашања и немају потребу за присуством одраслих дуго времена после рођења. Зато је људска беба најзависнија од своје околине међу животињама, што по мишљењу Вилсона (P. J. Wilson) захтева друштвену организацију способну да пружи дуготрајну бригу потомству и да му омогући социјализацију и васпитање. Организација која одговара овој потреби је породица у којој се рађају јаки емотивни односи, гарантујући тако присутност и бригу најближих, што није неопходно животињама јер им инстинкти осигуравају преживљавање. (Wilson, 1983, стр. 60-62).

Зато се може рећи да ће овај недостатак генетичког програма код човека бити “мотор” његове културне еволуције: тако човек мора да конструише и да научи све што му биолошки недостаје. Та конструкција се зове култура, више се не ради о преношењу биолошког наслеђа с генерације на генерацију, већ о културном наслеђу, тј. о преношењу знања. Друштвено-културна решења нису записана у генима, већ су резултат човекове инвенције и креације. Зато можемо рећи с Гулдом да је човек *learning animal* који је програмиран да учи. По Гулдовом мишљењу, задржавање младалачких карактеристика кроз неотенију потпомаже еволуцију младих јединки. Млади мозак има већу способност учења јер се специфичне синапсе<sup>2</sup> које могу

---

<sup>2</sup> Синапсе су тачке где се спајају неурони, што омогућава преношење надражаја, на пример, између неурона и мишића који овај надражује. Ове везе се стварају углавном у

да се промене стварају се у току првих стадијума индивидуалног развоја. Тако, ако индивидуа сачува у одраслом добу младалачке карактеристике, предности веће способности учења постају очигледне. То чини од човека врсту која има највећу адаптативну флексибилност. (Gould, 1977, стр. 401).

На тај начин, људски развој следи законе културне еволуције и одвија се на нивоу људске историје. Јер, као што подвлачи Вилсон, свака генерација наставља тамо где се претходна зауставила а да не мора да почиње из почетка и људски род наставља тако свој развој. (Wilson, 1983, стр. 19). Зато се можемо сложити с Гулдом да је културна еволуција *неограничена* јер је основно за људски развој преношење знања и *развој свести*. Дакле, човек се развија као врста трансформисањем свести кроз историју а не кроз биолошке промене.

### Друштвеноисторијски приступ когнитивном развоју код детета

Поставља се проблем разлике између друштвеноисторијског приступа когнитивном развоју и других приступа. Друштвеноисторијски приступ тражи објашњење порекла чињеница, њихове историје. То значи да дати облик организације носи и интегрише у себи све претходне облике на једном вишем нивоу развоја који подразумева сложенији облик односа. Еволуција се посматра као напредовање датих облика организације од нижих нивоа ка вишим и сложенијим облицима организације. Постоји више различитих историјских приступа у различитим научним областима: већ је поменута Дарвинова теорија о еволуцији врста у биологији која објашњава трансформацију једне животињске врсте у другу; у социологији, Марксова теорија развоја друштва објашњава еволуцију друштвених облика кроз људску историју; у психологији, Фројдова психоаналитичка теорија објашњава психолошки развој детета који пролази кроз различите етапе онтогенезе; а Пијажеов генетички структурализам објашњава развој интелигенције која пролази кроз различите генетичке стадијуме. Да би интеграција једне нови-

---

току детињства али један други процес, који се зове мијелинизација, игра важну улогу у учењу. Мијелинизација је биолошки процес обмотавања аксона (продужци неурона који омогућују везу између њих) једном материјом, мијелином, која повећава способност преношења надражаја између неурона. Мијелинизација је спора и завршава се око 25-30. године живота и потпуно престаје у 50. години. Мијелинизација, као добар изолатор, убрзава пролаз нервних надражаја кроз нервну ћелију и врши улогу “фиксирања учења да би их учинила ефикаснијим и бржим (навике, аутоматизми)”. Али учвршћујући их и чинећи их тако ефикаснијим, мијелинизација, чим је завршена, не дозвољава више промену аксона и тиме онемогућује нова учења. Чак и ако одрасла особа настави да учи, она користи један другачији тип учења. (Зин, 2008, стр. 4). Ово може да објасни веће тешкоће у учењу одраслих: на пример, у учењу страних језика, констатује се да се страни језик у младости савладава много лакше него језик научен у одраслом добу.

не била могућа, постојећи облик организације мора да се реструктурира на вишем нивоу развоја на тај начин да тај нови облик организације буде шири и сложенији од претходног. Могуће је замислити еволуцију као спиралу: у једном моменту “круг је заокружен” и неопходно је прећи на један виши ниво организације, на следећи “спрат” спирале који захтева нову структуру и нову организацију односа која је у могућности да интегрише новину.

Ж. Пијаже, познати женевски епистемолог и психолог, и Л. С. Виготски, најпознатији руски психолог, говоре о когнитивном развоју код детета. Рођени исте године 1896, обојица примењују историјски приступ у својим истраживањима: Пијажеов генетички структурализам је развојни структурализам који изучава генезу менталних структура код детета. А психолошки приступ Виготског је заснован на Марксовом материјалистичком схватању које је имало велики теоријски утицај у совјетском друштву тога времена. Маркс сматра да свест није дата, него да је она друштвени производ; свест се развија у људској друштвеној пракси кроз људску друштвенопродуктивну активност. Реч је о материјалној условљености која подразумева да конкретни услови живота утичу на свест, али је ова условљеност релативна код Маркса (за разлику од бихевиоризма где се ради о једностраном детерминизму у којем се сматра да је понашање појединца потпуно друштвено условљено). Насупрот овоме, Марксова теорија подразумева један дијалектички однос који претпоставља узајамни утицај између друштвене структуре и свести појединца који ствара себе стварајући свој свет. (Маркс-Енгелс, 1953). Фрејер (P. Freire), бразилски васпитач и педагог светског угледа, заступа исту идеју. Он је показао у својој васпитачкој пракси с неписменим бразилским сељацима да је њихово учење читања и писања пре свега допринело развоју њихове свести о условима живота и о њиховим способностима да их промене. (Freire, 1965 и 1974).

Примењена у психологији, ова идеја претпоставља, као што каже Монтагу, да се свест развија код човека да би надокнадио недостатак биолошког детерминизма. (Rarner, 1991, стр. 12). У том смислу, интелигенција је такође друштвени производ, утолико што интеракција између појединаца у једној сложеној структури друштвених односа захтева од њих већу способност разумевања, организације и концептуализације ради осигурања преживљавања. На пример, ловац који сваки дан мора да иде у потрагу за храном нема ни времена ни потребе да развије своју интелигенцију изнад нивоа неопходног за његов опстанак чија је основна друштвена практична активност лов. Насупрот томе, у индустријским друштвима, рад је расцепкан на различите фазе где више једна особа не може да обави целокупну производну процедуру до финалног облика производа, већ је овај задатак подељен између више особа. По мишљењу Диркема, “улога поделе рада је

да повећа продуктивну снагу и способност радника, она је неопходни услов интелектуалног и материјалног развоја друштва, она је извор цивилизације” (Durkheim, 1986, стр. 12). Зато појединци морају да се специјализују за активност коју обављају, што их обавезује да сарађују да би могли да раде на реализацији истог задатка. (Durkheim, 1986, стр. 93). То захтева већу способност организације и управљања: потребно је планирати и координирати различите секторе и активности да би све то могло да доведе до јединственог резултата, што подстиче развој интелигенције,

Како подвлачи Ратнер, свест се не појављује спонтано, него само под притиском нужности конкретног искуства које поставља проблем и тражи решење. То захтева дијалог појединаца чије потребе и интереси морају да се узму у обзир и да се синтетизују да би се остварио заједнички план. А за то су неопходни размишљање и логичко резонување. То захтева истинску способност разумевања намера, жеља, потреба, осећања и мисли оног другог. (Ratner, 1991, стр. 31-32) и подразумева способност да се појединац стави на место оног другог, а за то је једино човек способан (истраживања су показала да аутистична деца и животиње имају много тешкоћа у приписивању намера другима). (Firth, 1992 ; Premack & al., 1984) Као што каже и Ратнер, “права друштвеност није само коегзистенција индивидуа, него узајамна конституција појединаца” (Ratner, 1991, стр. 28). Права друштвеност човека као врсте је његова способност да препозна и потврди својим односом другог члана своје врсте. Управо свест о потреби за другим чланом своје врсте омогућује појединцу да од једног друштвеног бића прерасте у истинско индивидуализовано биће, да постане личност. Како каже Болдвин (Baldwin), појединац није социјализована индивидуа, него је индивидуализовани друштвени појединац (an individual is not a socialized individual self, he is an individualized social self) (Ratner, 1991, стр. 148).

Виготски описује на исти начин свој приступ: “Развој се не одвија у правцу социјализације, него у правцу индивидуализације друштвених функција (трансформацијом друштвених функција у психолошке функције).” Он даље објашњава: “Свака функција се појављује два пута у развоју детета или на два нивоа. Прво, на друштвеном, а онда на психолошком плану. Она се појављује између појединаца као *интер*-психолошка, а после у унутрашњости детета као *интра*-психолошка категорија. Друштвени односи или односи између појединаца претходе свим вишим психолошким функцијама...” (Vygotsky, 1985, стр. 148). Што се тиче резонувања, то значи да ће један једноставни друштвени систем произвести једноставно логичко резонување. “На пример, ако је земља заједничко добро које није својина појединаца, неће постојати сложен нормативни систем и логичко резонување ће бити минимизирано. На исти начин, логичко размишљање неће

бити подстицано у друштвима где се разлике између појединаца регулишу силом... јер појединци тада неће имати потребу да оправдавају своју акцију” (Ratner, 1991, стр. 33-34). Насупрот томе, у друштвима где постоји могућност конфронтације с другима, где је неопходно тражити средства да се задовоље сопствени интереси и да се брани свој став, креативност и логичко мишљење могу да се развијају.

У свом друштвеноисторијском приступу, Виготски покушава да објасни како “ментално функционисање одражава и чини његов историјски и културни оквир”. Научни појмови и логичко апстрактно мишљење према Виготском, развијају се у друштвима са сложенем друштвеном структуром и нарочито у условима који захтевају образовање младих у посебним институцијама, школама (Wertsch, in Moll, 1990, стр. 115). Виготски мисли да формално образовање у школи подстиче апстрактни говор који чини оквир у коме се развијају појмови. У неформалном учењу, обука се одвија посматрањем и имитацијом, што је могуће у блиском контакту између особе која подучава и оне која учи. У модерним друштвима, постоје оба ова облика образовања који су комплементарни. Насупрот томе, у једном друштву са једноставнијом друштвеном организацијом, образовање младих не захтева институције специјално посвећене образовању, јер има мало деце у једном селу, а осим тога, све што дете треба да научи у једном таквом друштву томе могу да га науче његови родитељи и најближа околина. У таквим друштвима, апстрактни појмови су мање неопходни за живот. Неформално учење се одвија у конкретној ситуацији која омогућује учење у контексту где ученик имитира учитељево акцију коју директно интегрише. То учење се не одвија нужно кроз језик, а још мање захтева апстрактне појмове. Супротно томе, школа као институција посвећена учењу представља место изван контекста и школско учење је зато деконтекстуализовано, а то захтева апстрактне појмове, више није могуће позивати се на конкретну ситуацију. Виготски се посебно интересовао за језик и његове карактеристике повезане са датим друштвенокултурним оквиром, истражујући утицај који језик има на менталне функције. (Wertsch, in Moll, 1990, стр. 116).

Виготски је истраживао разлику између речи и појма. Он запажа да је реч неопходна за конструкцији појмова, али да није довољна. Реч служи да означи један предмет и омогући комуникацију, али не представља нужно појам за особу која га користи. Реч је знак који представља предмет, али није његова слика (у старим писмима, као што су египатски хијероглифи и глифе Маја, предмет на који се знак односи још увек је препознатљив). За Виготског, реч као средство посредовања носилац је значења које омогућује конструкцију појмова. (Vygotsky, 1985, стр. 151). Он овде подвлачи важност разлике коју у значењу једне речи треба правити између назива (имена) и

односа на предмет, тј. између њеног садржаја и предмета који реч представља. Виготски описује еволуцију једне речи код детета, с једне стране, а с друге стране наводи читаву серију руских речи показујући како једна реч историјски еволуира. Он јасно показује да реч није нужно појам. Појам је апстракција и уопштавање које се не односи на један конкретан предмет, него подразумева све предмете који могу бити сврстани у исту категорију по одређеном броју критеријума.

Виготски подвлачи разлику између емпиријског и теоријског знања. Емпиријско знање узима у обзир разлике и сличности између појава, оно се ствара посматрањем и поређењем елемената чији се просторни и историјски односи с другим елементима не узимају у обзир; зато ово знање користи ограничене термине. Супротно томе, теоријско знање узима у обзир систем елемената и њихове односе, што омогућује конструкцију методе и разумевање порекла и динамике појава. Предмет се посматра као део целине у трансформацији, захтевајући коришћење апстрактних појмова. (Hedegaard, in Moll, 1990, стр. 353). За Виготског, “појам није могућ без речи, појмовна мисао није могућа без вербалне мисли”, где се ради о “специфичној употреби речи, функционалној употреби знака као средства конструкције појмова” (Vigotski, 1985, стр. 157). Али по његовом мишљењу, сама реч није довољна за конструкцију појма, неопходно је да појединац буде изложен друштвеном притиску који му задаје задатке и одређује циљеве који га подстичу и терају да развија мишљење. “Подстицајна снага која покреће овај процес и која присиљава адолесцента да се развија су задаци које друштвена средина предлаже адолесценту и који су повезани с његовим укључивањем у културни, професионални и друштвени живот одраслих, што стварно чини један функционални елемент од изузетног значаја...” Виготски наставља, “тамо где средина не подстиче одређене задатке, нити поставља нове захтеве, не охрабрује нити стимулише интелектуални развој помоћу нових циљева, мишљење адолесцента се неће развити у потпуности... нити ће достићи више форме... Због тога не треба потцењивати... значај функционалног елемента, тј. проблема који живот поставља...” (Vygotsky, 1985, стр. 158). Виготски се слаже с Марксом, који каже: “Језик је практична стварна свест која постоји за друге људе и за мене самог, а језик настаје као и свест тек из потребе, из нужде саобраћања с другим људима.” (Marx, 1953, стр. 297).

Виготски подвлачи значај интеракције детета с одраслима за формирање виших менталних функција. Пошто он сматра да је учење детета друштвене природе, његов развој се нужно одвија у интеракцији с другима. Он уводи појам *блиске зоне развоја* (ла зоне прохималье де дѐвелоппемет) који изражава ову концепцију. По мишљењу овог аутора, као и по мишљењу Пијажеа, да би једно дете могло да усвоји нова знања, неопходно је прет-

ходно знати ниво његовог постојећег знања. Пијажеови тестови омогућују да се дефинише постојећи ниво знања детета. А Виготски мисли да је дете способно да произведе много више него што то чини при самосталном решавању тестова и предлаже да се узме у обзир остварење које дете постиже уз помоћ одрасле особе. Тако разлика између ова два остварења даје много тачнију слику о стварном когнитивном нивоу и способностима детета. Ту разлика између постојећег нивоа, где дете решава само један проблем, и когнитивног нивоа, где оно решава један проблем уз помоћ одрасле особе, Виготски назива блиском зоном развоја. Јер “оно што је дете у стању да уради данас уз помоћ једне одрасле особе, биће сутра у стању да уради само. Блиска зона развоја нам тако помаже да предвидимо будиће кораке детета, као и динамику његовог развоја, узимајући у обзир не само већ постигнуте резултате, него и оне који су у процесу настајања”. На пример, ако узмемо два детета која су на нивоу менталног развоја од седам година, може се запознати да једно дете уз помоћ одраслог решава проблеме детета од девет година, док друго решава проблеме детета само од 7,5 година (Bronckart, 1985, стр. 108-109). То значи да је блиска зона развоја првог детета две године, док тај распон износи само пет месеци за друго дете. Да би развој једног детета био продуктивнији, Виготски предлаже да дете буде изложено “учењу управо у овом распону блиске зоне развоја. У том распону и уз помоћ одрасле особе, дете ће лакше научити оно што не би било у стању да савлада ако је остављено само себи.” (Ивић, 2000, стр. 12).

Дарон и други (С. Daron, F. Butera & G. Mugny) разматрају проблем когнитивног развоја код детета у социјалној психологији и примећују да би когнитивни развој био могућ, неопходно је, као што каже Пијаже, да дође до ометања почетног система знања, тј. да околина пружи отпор доводећи постојећа знања појединца у конфликт с новим елементом. Постојећи систем знања се тако сукобљава с једном новином која је у контрадикцији с постојећом когнитивном структуром, што представља поремећај равнотеже постојећег система. Будући да сваки систем тежи саморегулацији и равнотежи, особа ће покушати да уравнотежи свој сазнајни систем. Да би то постигла, она може, прво, потпуно да игнорише новину и тако сачува свој постојећи систем знања, друго, може такође покушати да делимично интегрише новину, настојећи да “аранжира” промену у својој когнитивној структури, и, на крају, особа може заиста да узме у обзир новину и контрадикцију, покушавајући да је превазиђе тако што ће реорганизовати свој систем на једном сложенијем нивоу сазнања. Ову последњу активност Пијаже сматра трансформацијом (Piaget, 1983, стр. 16) која представља напредак у когнитивном развоју особе, што он назива “учењем у ширем смислу” (Greco & Piaget, 1959, стр. 39).

За Пијажеа, тај поремећај или конфликт представља почетак процеса уравнотежавања. Аутори примећују да је тај поремећај *интра*-индивидуалне природе будући да је резултат неусаглашености под-система знања појединца. Они предлажу да се узме у обзир један други тип конфликта који ће бити више *интер*-индивидуалне природе јер настаје у конфронтацији с другим особама. Аутори цитирају Виготског који заступа исту идеју инсистирајући на чињеници да дете учи пре свега у интеракцији с одраслим особама. Они предлажу појам *друштвено-когнитивног конфликта* који су увели у социјалну психологију развоја (W. Doise & G. Mugny i A.-N. Perret-Clermont). Овај појам има предност зато што узима у обзир двојну природу конфликта који настаје у друштвеној интеракцији: конфликт је когнитивно *интра*-индивидуалан будући да доводи у противречност два интерна система појединца, али овај конфликт је истовремено и друштвено *интер*-индивидуалан, јер се појављује између различитих особа. (Darnon, Butera & Mugny, 2008, стр. 29-31). Аутори цитирају Смедсланда (Smedslund) који каже: “Ако примена друштвено-когнитивног конфликта даје резултате, то је пре свега зато што проблем постављен детету није само когнитиван, него и друштвени”. Јер, као што закључују аутори, по мишљењу Смедсланда, не ради се само о томе да се реши један проблем, него “ради се о томе да се ангажује *интер*-индивидуални однос, тј. однос са својом околином”. Дакле, “когнитивне регулације омогућују успостављање специфичних односа индивидуе са својом околином” (Darnon & al., 2008, стр. 45-46). Аутори се придружују Виготском у његовој интерпретацији овог процеса који инсистира на чињеници да је постојање индивидуалног циља неопходан, али не и довољан услов за развој. За Виготског, као и за социјалну психологију, неопходно је да овај циљ буде друштвено постављен (Vygotsky, 1985, стр. 146), односно да овај конфликт буде доживљен као друштвени конфликт. У том смислу, неопходно је да постављени проблем произведе поремећај у односима између појединаца, да би се когнитивни развој и индивидуално учење наметнули као једино средство да се тај конфликт реши. То постаје конкретна примена Марксовог историјског приступа, који објашњава да тај процес чини део нужности друштвене интеграције појединца, што је услов *сине ква нон* његовог живота као људског бића. Као закључак, може се рећи да процес когнитивног развоја не може да почне без нужности решавања једног проблема у датој конкретној друштвеној ситуацији, која захтева учење и реорганизацију постојеће когнитивне структуре, да би се појединац могао прилагодити новим животним условима који су за људско биће неопходно друштвени. Друштвена природа је она потреба за другим припадником своје врсте, који једини има моћ да појединца “уведе” у статус

људског бића, што присиљава човека да непрестано учи и да се прилагођава различитим условима живота.

### Мишљење и друштвена структура

Дарнон и сарадници цитирају истраживања у социјалној психологији у коме друштвено-когнитивни конфликт има преовлађујућу улогу у когнитивном развоју. Аутори наводе резултате истраживања Пере-Клермон (Peret-Clermon) у Пијаежеовом тесту конзервације материје течностима. Ради се о томе да се једно дете које још не зна појам материје суочи са два детета која га већ знају. Резултати показују да ако бар једно дете зна појам о коме је реч, дете које још не зна тај појам подстакнуто је да напредује. (Darnon & al., 2008, стр. 36). Аутори цитирају такође Ејмеса и Мареја (Ames & Muggau) који, с једне стране, пореде истраживања рађена само с когнитивним конфликтом, где се радило једино о премештању материјала, када се дете сукобљава само са својим сопственим различитим одговорима, а с друге стране, они истражују друштвени конфликт, где два детета, која су дала различите одговоре на пре-тесту, морају да дискутују. Резултати показују да ситуација у којој се деца конфронтирају једни с другима чини да она више напредује него у осталим ситуацијама (Darnon & al., 2008, стр. 46).

Као што је Виготски показао значај језика за развијање мишљења, тако и Бернштајн (В. Bernstein) пореди облике језика с обзиром на различите културне средине. Он разликује *заједнички* и *формални* језик (“*langage commun*” и “*langage formel*”) који одговарају два различита начина изражавања: први одговара *суженом* начину, а други *развијеном* начину изражавања (“*code restreint*” и “*code elabore*”). Бернштајн поставља хипотезу да су ови језички облици културно одређени. Аутор ставља ова два језичка облика у однос са друштвеним класама: сужени код се чешће среће код радника, док виши слојеви пре користе формални код.

*Сужени код* карактерише синтаксичка ригидност, брзина, концизност, чињеница да се ставља нагласак на форму пре него на садржај, низак ниво узрочности, као и чињеница да лична значења остају имплицитна. Овај код се налази “тамо где се облик друштвених односа заснива на идентификацијама које деле сви чланови друштвене групе, у широком пољу заједничких претпоставки” и тамо где “култура ставља нагласак на ’ми’ а не на ’ја.’” (Bernstein, 1975, стр. 196). Овај код пре ставља нагласак на колектив него на индивидуално искуство. То претпоставља неиздиференцирану околину у којој се појединци не разликују међу собом, него се само прави разлика између локалне групе и осталих. То сугерише да је овај код “оријентисан ка позицијама или статусу (групни идентитет – заједнички иденти-

тет), а не према особи”. У комуникацији, овај код даје предност невербалном изражавању. (Bernstein, 1975, стр. 198).

*Разрађени код* ставља нагласак на ’ја’ и среће се тамо где “намере других не могу да се сматрају очигледним” и где су саговорници присиљени да објасне оно што хоће да кажу да би се међусобно разумели. Овај код се среће сваки пут кад се претпоставља да је искуство других различито од сопственог, што нагони саговорника да разради своје излагање, да би га други могли разумети. Тако може да се каже да је разрађени код “оријентисан према особи”, јер омогућује члановима исте групе да се разликују међу собом. Разрађени код ставља нагласак на вербални говор који изражава личне намере појединаца (Bernstein, 1975, стр. 198).

Бернштајн даје један пример за илустрацију ова два кода. Он цитира Хокинсово (Hawkins) истраживање са две групе деце од пет година, где једна група припада радничкој класи а друга вишим слојевима. Деци је показана серија од четири слике које представљају једну причу и од деце је тражено да испричају ту причу (деца играју фудбал – лопта разбија прозор једне куће – једна жена гледа кроз прозор и један човек прети – деца одлазе).

Деца која користе *сужени код* испричала су причу на следећи начин: “Они играју фудбал и он шутира лопту и она одлази до тамо, он разбија прозор и они гледају то и он излази и грди их зато што су га разбили и они беже, а она гледа и грди их.”

Деца која користе *разрађени код* испричала су причу на овај начин: “Троје деце играју фудбал и једно дете шутира лопту и удара у прозор, лопта разбија прозор и деца гледају и један човек излази и грди их јер су разбили прозор и они беже, а та жена гледа кроз прозор и грди их.”

Бернштајн закључује да у другом случају “није потребно имати четири слике пред собом, док је то неопходно у (првом) случају да би се разумела прича. Прича (друга) је независна од ситуације која ју је иницирала, док је (прва) прича много зависнија од свог контекста. Значења (прве) приче су имплицитна, док су значења (друге) приче експлицитна. Овде се ради о разлици у коришћењу језика у специфичној ситуацији. Деца (која користе разрађени код) мало ствари изгледа очигледно, док дете (које радије користи сужени код) сматра да се многе ствари подразумевају” (Bernstein, 1975, стр. 234-235).

Други руски психолог Лурија (А. Luria), један од најближих сарадника Виготског, поставио је хипотезу да постоји однос између практичног искуства и логичког размишљања. Он је радио истраживања у удаљеним руским селима у време совјетске Русије са неписменим сељацима, покушавајући да схвати структуру њиховог мишљења и да открије како ти људи употребљавају логичко извођење и закључивање.

Резултати показују да се ове особе не служе принципом уопштавања који омогућује да се конструишу различите категорије класификација, него групишу предмете према критеријуму практичне потребе у конкретној ситуацији. Кол и Скрибнер (Cole & Scribner), цитирајући Луријина истраживања, такође показују да учесници углавном одбијају проблем на логичком нивоу и да се у својим одговорима пре свега ослањају на сопствено искуство, покушавајући да погоде резултат, уместо да настоје да резонувањем траже одговор (Cole & Scribner, 1974, стр. 161). Константовано је да разлике између предмета, упркос познавању, ове особе не групишу у различите категорије према једном општем критеријуму, него их стављају заједно према функцији коју предмети имају у пракси (Luria, 1976, стр. 121).

Кол и Скрибнер закључују да се ове разлике у мишљењу могу објаснити различитим системима функционисања (Cole & Scribner, 1974, стр. 193). Деца која су васпитана на традиционалан начин не уче да праве разлику између унутрашње (психичке) и спољашње (физичке) стварности. Ова деца уче, као деца коју је Бернштајн описао у најсиромашнијој класи, да стављају акценат на кохезију групе, а не на манипулацију предметима, што чини да се овде не охрабрују личне жеље и намере и да се појединац сматра много више као део групе него као личност за себе (Cole & Scribner, 1974, стр. 151). Зато се може рећи да је њихов идентитет више групни него лични. Логичко размишљање, као што смо видели код Виготског, захтева деконтекстуализацију, тј. одвајање појединца од групе у његовој свести, а кад та одвојеност не постоји у свести појединца, логичко мишљење може бити отежано.

Кол у сарадњи са Гејом (M. Cole, J. Gay) пружа такође примере о разлици у мишљењу с обзиром на културне услове. Они наводе пример народа Кпеле који гаји пиринач. Једној групи неписмених одраслих људи показане су прво карте са геометријским фигурама различите величине и боје (зелени и црвени троуглови и четвороуглови) и од њих је тражено да их класификују према три критеријума – облику, боји и величини. Друго, показане су им слике које су представљале слике из живота (жене које носе бебе на леђима, мушкарци који носе кофе на глави итд.). Резултати су показали да су учесници у истраживању имали тешкоћа у решавању овог проблема и с једном и с другом врстом материјала (Gay & Cole, 1967, стр. 38-39).

И женеvски професор Пјер Дасен (Pierre Dasen) закључује на следећи начин: “културне разлике не почивају у интелектуалним способностима ни у постојању когнитивних механизма или у специфичним процесима учења, него у различитој валоризацији садржаја учења и контекста у којима се користе когнитивни механизми” (Dasen, 1988, стр. 81).

У прилог идеји да когнитивни развој зависи од животних услова, цитирају још неколико примера, од којих се први односи на “дивљу децу” која

су одрасла са животињама. Код ове деце је констатовано да, после њиховог повратка у друштво, упркос томе што су успела да савладају основу говора и напретку који су достигли у прилагођавању друштвеном животу, нису могла да савладају језик и његова правила (Von Feuerbach, 1985; Lane, 1986; Malson, 1964). Будући да услови у првим годинама живота ове деце у дивљини нису захтевали ни стимулисали учење језика, у психологији је познато да ако се једна способност није научила до одређеног времена (одређених година у развоју појединца), губи се могућност да се та способност уопште научи (процес мијелинизације, о коме је раније било речи, делимично је одговоран за ову границу учења).

Вратићу се примеру шимпанзе Нима који је научио језик глувих, о коме је било речи на почетку овог текста. Кад је Ним порастао, било је неопходно пребацити га у један резерват за животиње јер он није више могао да настави да живи с људима. Ним је научио одређени број знакова које је успео да користи у комуникацији са својим васпитачима. Али када се нашао са сродницима шимпанзама, брзо се вратио природној комуникацији за шимпанзе и напустио је језик глувих. Међутим, кад је аутор књиге о Ниму, Терас (Terrace), који је био његов први васпитач и с којим је Ним успоставио јак емотивни однос, дошао да га посети у његовом новом пребивалишту, Ним му је скочио у наручје и после кратке сеансе биштења (grooming), што је природни начин комуникације међу мајмунима, он је прешао на комуникацију глувих са човеком. Али чим је Терас отишао, Ним је наставио да комуницира са својим другарима шимпанзама као и раније, напустивши комуникацију глувих и не покушавајући да их научи овом језику (Terrace, 1980, стр. 264-270). Овај пример говори сам за себе: јасно је да је у условима људског друштвеног живота и живећи са људима, Ним успео да покаже своје огромне интелектуалне способности и да развије нове, које никада не би успео да развије у природним условима живота мајмуна. Али чим се нашао с другим мајмунима, он је напустио језик глувих који му није био потребан за комуникацију са својим сродницима.

Три последња примера се односе на моју личну наставничку праксу. На мојим курсевима француског језика за странце који се налазе на бироу за незапослене у Женеви ја понекад срећем људе који живе у Женеви више година (понекад чак 15-20) и који још не говоре језик земље у којој живе. Кад се ради о мушкарцима, они су сви имали мање или више дугу професионалну активност у том граду пре него што су се нашли на бироу за незапослене и стигли у нашу школу у коју их је послао њихов саветник из бироа. Дакле, сви ти људи су били професионално активни и научили су да живе по законима новог друштва. Могло би се онда помислити да су се потпуно интегрисали у ново друштво. Први знак интеграције у нову културу је

владање језиком земље у којој се живи и ради. А ови људи, упркос дугом боравку у тој земљи и константној професионалној активности, и даље не владају језиком земље: њихово знање француског је рудиментарно и сведено на неопходни минимум. Имала сам недавно прилику да предајем француски у једном предузећу људима који живе у овом граду 20 година и више и који још увек не говоре француски. Сви они разумеју сасвим добро тај језик, али га некоректно говоре, с врло јаким акцентом који често спречава разумевање. То им је довољно за споразумевање у њиховој средини: у породици и на послу они пре свега говоре свој језик и међу собом се разумеју, а што се тиче основне комуникације изван њихове уже средине, научени минимум им је сасвим довољан. Очигледно је да ови људи немају никакву потребу да боље науче језик земље у којој живе, услови живота не подстичу их да унапреде знање тог језика. Што се тиче жена које се налазе у истој ситуацији, оне исто тако немају потребу да боље науче француски, будући да већина њих или није уопште школована у својој земљи или има само неколико разреда основне школе, а када добију запослење, оне у већини случајева добијају послове који не захтевају велико знање француског језика (оне се углавном запошљавају као чистачице или собарице), а код куће говоре свој језик. Ако нису запослене, нужност учења француског језика је још мања, јер им за одлазак у куповину језик више није неопходан, будући да супермаркет омогућује обављање овог посла без велике употребе језика, а што се осталог тиче, о томе се брине муж. Можемо тако констатовати да особе које су врло мало школоване у својој сопственој земљи имају тешкоће да конструишу опште категорије, оне најчешће имају тенденцију да успостављају односе између елемената асоцијацијом по сличности. На пример, асоцијације између речи које личе по облику: присвојни придев “ses” (њихови) постаје тако множина повратне заменице “se” (се); такође им је тешко да апстрахују различите начине писања и да појме да речи које се различито пишу могу да се исто изговарају. На пример, “parlé” (изговара се – “парле”, једно од прошлих времена глагола говорити, говорио је), “parler” (инфинитив, говорити), “парлез” (ви говорите) и “parlai” (једно од прошлих времена истог глагола, говорио је); као и да схвате да речи које се слично пишу могу да се различито изговарају: на пример, “parle” (изговара се – “парл”, говори) и “parlé”, они најчешће игноришу акценат и без разлике изговарају ове две речи као “parle” или “parlé”. Дакле, можемо још једном констатовати да кад услови живота не подстичу особу да нешто научи, када учење има мало смисла за њу, ангажовање за учење биће минимално, као и успех.

Напротив, када учење има смисла за особу и кад то представља прави изазов, резултат је потпуно различит. Навешћу пример два моја студента психологије које сам пратила у изради њихових дипломских радова у једној

вишој школи за васпитаче у Женеви. Та два студента су већ имала дужу професионалну праксу од десетак година и били су снажно мотивисани за писање својих радова. Први, кога ћу овде звати Марк (имена су наравно фиктивна) има прави истраживачки дух и био је започео једно истраживање о учењу математике код деце, што је одмах применио и тестирао у школи у којој је тада радио као наставник. Охрабрен резултатима које је постигао са својим ученицима, био је снажно заинтересован да свом искуству да теоријску основу и да у свом дипломском раду продуби размишљање о проблему учења и наставничкој пракси уопште. Тако је његово ангажовање у писању дипломског рада било потпуно, а као резултат он није написао само одличан рад, него су се његове идеје, за све време наших пасионираних бесконачних дискусија, развиле, јер је успео да подигне ниво своје рефлексije, његове идеје су достигле виши ступањ уопштености, што није био случај кад ми је предао свој текст.

Други студент, кога ћу овде назвати Роланд, изврстан је практичар који има прави таленат за комуникацију с хендикепираном децом с којом је тада радио. Писање дипломског рада је за њега представљало, осим званичне дипломе, врло јак лични изазов: имајући и сам један хендикеп (пати од дислексије и има тешкоћа са читањем и писањем). Он је у својој институцији организовао једну секцију која је имала за циљ да помогне деци са великим проблемима у понашању да се социјализују кроз спорт. Поред његове потребе да помогне хендикепираној деци с којима се осећао блиским, писање овог рада је представљало за њега прави изазов да превазиђе сопствени хендикеп и докаже самом себи да је способан да успе тамо где дотад није успевао. Кроз ово писање, које је за њега било скоро као терапија (на моменте је, суочен са својим границама, пролазио кроз велику патњу), успео је не само да докаже самом себи да је способан да напише добар рад, него је кроз то искуство и истински одрастао као особа и стекао поверење у самог себе, јер је његов рад био крунисан успехом. Кад је на испиту добио једну од највиших оцена, он није могао да се уздржи а да не заплаче, што је умногоме говорило о његовом уложеном личном ангажману у овај рад.

У закључку бих рекла да без нужности (потребе) која гони особу да учи и прилагоди се задацима у друштву, да би осигурала сопствени живот у њему, нема жеље за учењем. И као што то каже учитељ Жакото (Jacotot), без жеље за учењем нема учења. (Rancière, 1987).

## Литература

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Les éditions de Minuit.
- Bronckart, J. P., John-Steiner, V., Panofsky, C.P., Piaget, J., Schneuwly, B., Vygotsky L.S. & Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture & Thought*. John Wiley & Sons, Inc., N.Y.
- Darnon, C., Butera, F. & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*, Presse universitaires de Grenoble.
- Dasen, P. (1977). "Are Cognitive Processes Universal? A Contribution to Cross-Cultural Piagetian Psychology", in N.Warren (ed.) *Studies in Cross-Cultural Psychology*, vol. 1, Academic Press, London.
- Dasen, P. (1988). "Culture et développement cognitif, quinze ans de recherche fondamentale en quête d'application", Bureau, R. & de Saivre, D. (eds.), *Les pistes du savoir – Psychosociologie interculturelle de l'apprentissage*, Paris, Karthala.
- Durkheim, E. (1986). *De la division du travail social*, Quadrige, PUF, Paris.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, Eres, Ramonville-Saint-Agüe.
- Freire, P. (1974). *Cultural Action for Freedom*, Penguin Education, Cambridge, Massachussets.
- Freire, P. (1965). *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris.
- Gardner, R. A. & Gardner, B.T. (1969). "Teaching sign language to a chimpanzee", in *Science*, vol. 165.
- Gay, J. & Cole, M. (1967). *The New Mathematics & Old Culture*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y.
- Goodall, J. (1986). *The Chimpanzee of Combe – Patterns of Behavior*. The Balknap Press of Harvard Univ., Cambridge Mass.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny & Phylogeny*, The Balknap Press of Harvard Univ. Press, Cambridge
- Gould, S. J. (1981). *Mismeasure of Man*, W.W. Norton & Co., N.Y.
- Gould, S. J. (1982). *Le pouce du panda*, Ed. Grasset & Fasquelle.
- Gréco, P. & Piaget, J. (1959). *Apprentissage et connaissance*, PUF, Paris.
- Hedegaard, M. (1990). "The zone of proximal development as basis for instruction", in Moll, L.C. (ed). *Vygotsky & Education*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y.
- Ivic, I. (1994). "Lev S. Vygotsky", in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, Bureau international d'éducation, Paris, vol. XXIV, n° ¾, (91/92), p. 793-820.
- Kawai, M. (1965). "Newly-acquirede Pre-cultural Behavior of the Natural Troop of Japanese Monkeys on Koshima Islet", in *Primates*, vol. 6, n° 1.
- Kumer, H. (1993). *Vie de singes: mœurs et structure sociale de babouins hamadryas*, O. Jacob, Paris.
- Kumer, H. (1972). *Primate Societies*, Chicago, Aldine.
- Lane, H. (1986). *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Payot, Paris.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development, Its Cultural & Social Foundations*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts & London, England.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*, Union Générale d'Éditions, Paris.
- Marx, K. – Engels, F. (1978). *Rani radovi*, Naprijed, Zagreb.

Б. Гонтхиер-Пешић

---

- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, P. Lang, Bern.
- Piaget, J. (1983). *Le structuralisme*, PUF, Paris.
- Premack, D. & Premack, A. J. (1984). *L'esprit de Sarah*, Fayard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*, Fayard, Paris.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's Sociohistorical Psychology & Its Contemporary Applications*, Plenum press, N.Y. & London.
- Rosa, A. & Montero, I. (1990). "The Historical Context of Vygotsky's Work: A Sociohistorical Approach", in Moll, L.C. (ed). *Vygotsky & Education*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y.
- Temerline, M. (1976). *Lucy Grow Up*, Souvenir Press.
- Terrace, H. S. (1980). *Nim, un chimpanzé qui a appris le langage gestuel*, Mardaga, Bruxelles.
- Trivers, R. (1985). *Social Revolution*, Cummings Publishing Co., Inc., California.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Editions Sociales, Paris.
- Wertsch, J. V.(1990). "The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind", in Moll, L.C. (ed). *Vygotsky & Education*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y.
- Wilson, P. J. (1983). *Man, the Promising Primate*, Yale University Press, New Haven & London.
- Zin, J. (2008). "La myéline, le câblage des apprentissages", in *Revue des sciences*, Transversales, Sciences & culture, août, Internet.

*Подаци о аутору:*  
*Branislava Gonthier-Pesic*  
*5, rue Gautier*  
*1201 Genève*  
*Suisse*  
*Tel. : 004122/738 17 78*  
*e-mail : branagonthier@gmail.com*