

Ljubica Marjanovič Umek

Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja

Povzetek: V prispevku obravnavamo znanje, ki ga pripoznava sociokulturna teorija Vigotskega, njegovih učencev in sodobnikov. Gre za koncept porajajočega se znanja in znanja, ki se oblikuje tako z izkušnjami kot tudi z informacijami in razumevanjem, otrokovo lastno dejavnostjo in v samem procesu poučevanja. Posebej nas zanima vloga jezika, ki – kot pravi Halliday – omogoča, da izkušnje postanejo znanje; ob tem Kress navaja, da jezik kot semiotična raztopina omogoča prenos izkušenj na predstavno raven. Nadalje se ukvarjamo z otrokovim govorom kot pomembnim napovednikom šolske uspešnosti in z jezikovnim kodom, ki so ga otroci deležni v formalnem okolju vrtca in šole. Ob tem nas zanima tudi vgrajenost posameznih elementov sociokulturne teorije v slovenske vrtce in šole.

Ključne besede: govorno mišljenje, pojmovornost, znanje, območje bližnjega razvoja, učenje, poučevanje

UDK: 37.015.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Uvod

V zadnjih petindvajsetih letih so se zgodile nekatere pomembne spremembe v širšem razumevanju učenja in poučevanja otrok. Razlogi za to so nova spoznanja o otrokovem razvoju in učenju, ki kažejo na odmik od razumevanja razvojnih mejnikov kot ključnih in zadostnih kazalnikov, kdaj otrok kaj zmore (na ravni razvoja in učenja). Poleg tega ta spoznanja kažejo tudi na odmik od poučevanja in učenja, ki izključno ali prevladujoče izhaja iz otroka oziroma je usmerjeno na njegove potrebe, interese, aktualne razvojne zmožnosti, pa tudi na prepoznavanje spoznavne in socialne kompetentnosti otrok v zgodnjih razvojnih obdobjih, ki so kakovostno drugačne kot kompetentnosti v poznejših razvojnih obdobjih, ter na prepoznavanje vloge socialnega in kulturnega okolja na otrokov razvoj in učenje (prim. Antonietti idr. 2006; Watson 1996). Sočasno je na eni strani – zlasti na posameznih področjih poučevanja (predvsem pri naravoslovju) – prišlo do porasta konstruktivizma v poučevanju in učenju (Bruner 1990), na drugi strani pa do razvoja relativno močne usmeritve, ki je izhajala iz socialnega konstruktivizma v učenju in poučevanju. Le-ta posebej podpira sodelovalno učenje, pomembno vlogo majhnih skupin, kulture in predvsem jezika v konceptualizaciji mišljenja in znanja (prim. Johnson idr. 1993; Wertsch 2000).

Nekatere novejšje, postmodernistične konceptualizacije mišljenja in znanja, ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje pregledali in analizirali, so izpeljane predvsem iz vodilnih sociokulturnih teorij, kot so teorije Vigotskega, Brunerja, Bernsteina ter njihovih sodobnikov. Posebej nas bodo zanimali govor (socialni, egocentrični in notranji), ki mu tako Vigotski kot tudi novejši avtorji (prim. Kruger in Tomasello 1996) pripisujejo vlogo posrednika med socialnim okoljem in posameznikovim mišljenjem ter znanjem, in koncepti porajajočega se znanja (na primer porajajoča se pismenost; razvoj pojmovnosti), ki jih predvsem ekološke in etnološke teorije razlagajo kot kontinuum v razvoju (prim. Bronfenbrenner 1979; Olson in Bruner 1996). Bruner je v uvodu prvega angleškega prevoda knjige Vigotskega »Mišljenje in govor«¹ zapisal: »Vigotskijeva konceptualizacija razvoja je sočasno tudi teorija

¹ Knjiga je v Rusiji prvič izšla malo po smrti avtorja, tj. leta 1934.

vzgoje in izobraževanja².« (Bruner 1962, str. viii) Odgovori na vprašanja, kot so Zakaj je pomembno, kako se vzgojiteljice in učiteljice pogovarjajo z otroki v vrtcu in šoli?; Kako in kdaj otroci oblikujejo spontane in znanstvene pojme?; Zakaj različno stari otroci konceptualizirajo znanje ob neposrednih izkušnjah in v procesih generalizacije ter abstrakcije?; Zakaj tudi enako stari otroci lahko znajo različno?; Kakšna je vloga vzgojiteljice in učiteljice pri poučevanju?, nam bodo pomagali konceptualizirati znanje otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu.

Koncept porajajočega se znanja

Zanimanje za teorijo Vigotskega je v evropskem in severnoameriškem prostoru v sedemdesetih in osemdesetih letih strmo naraščalo in neovigotskisti, ki predstavljajo močno teoretsko šolo, so na področjih psiholingvistike, sociolingvistike ter vzgoje in izobraževanja jezik vse bolj prepoznavno umeščali v kontekst mišljenja, metaspoznavanja in znanja (prim. Holzman 2009; Linell 2009; Olson in Bruner 1996; Wertsch 2000).

Implikacije na področju vzgoje in izobraževanja so bile v veliki meri oprte na idejo Vigotskega, da izobraženost ni le odraz dosežene stopnje spoznavnega razvoja, ampak prispeva k ponovnemu strukturiranju samega znanja: poučevanje vodi k poslušanju in razmišljanju ter posledično k stalnemu razvoju višjih psihičnih procesov (Olson idr. 2006). Ključni pojmi v njegovi teoriji, ki so bili neposredno ali posredno preneseni v pedagoško prakso, so: višji psihični procesi, razvoj pojmov, območje bližnjega razvoja, asimetričnost v socialnih izkušnjah oziroma vloga kompetentnega posameznika³ in socialni konstruktivizem (Woolfolk 2004). Višji psihični procesi (spomin, mišljenje, govor), ki so socialnega izvora, uporabljajo specifično, to je notranje (psihološko) orodje, kot so znaki in simboli; glavni znakovni sistem pa je jezik, ki v procesu posredovanja med zunanjim svetom in otrokovim mišljenjem vodi do govornega mišljenja (Vigotski 2010).

Thrap in Gallimore navajata preprost primer pogovora med 6-letno deklico in očetom. Deklica je izgubila igračo in prosila očeta za pomoč. Oče jo je vprašal, kje jo je nazadnje videla, in deklica je odgovorila: »Ne morem se spomniti.« Potem je oče postavil vrsto vprašanj, kot so: »Si jo imela v sobi? Zunaj? V moji delovni sobi?« Na vsa vprašanja je odgovorila: »Ne!« Nato jo je vprašal: »V avtu?« Rekla je: »Mislim.« Nato je stekla ponjo (Thrap in Gallimore 1995, str. 29). Oče je uporabil premišljene strategije⁴ za preprosto nalogo priklica. Želel je, da deklica uporabi metaspominska psihološka orodja, ki sodijo med posredujoča spoznavna orodja.

² V angleški literaturi je uporabljen izraz *edukacija*, ki v slovenščini pomeni vzgojo in izobraževanje.

³ Otrokovo socialno okolje vključuje različne idealne (končne) oblike, ki jih praviloma posredujejo odrasli, otrok pa mora v razvoju priti od rudimentalnih (začetnih) do idealnih oblik, in sicer preko sodelovanja z drugimi in preko lastne konceptualizacije sveta okoli sebe.

⁴ Oče je s premišljeno rabo miselnih strategij pri deklici vzpodbudil tudi rabo metajezika (na primer rabo besed spomniti se, misliti).

Vigotski je v precej polemični kritiki s Piagetom razložil, da v razvoju pojmov ne gre za razvojno zaporedje spontani–znanstveni pojmi,⁵ temveč za vzporednost v njihovem razvoju (Vigotski 2010). V nasprotju z njim je Piaget vztrajal pri tezi, da se najprej razvijejo spontani pojmi, in sicer z izkušnjami, ki jih otrok pridobi v svojem neposrednem okolju (poudarek je na zaznavanju in konkretnih izkušnjah), in šele nato – in sicer na formalno operativni stopnji mišljenja – tudi znanstveni pojmi (prim. Piaget 1962).⁶ Pri oblikovanju znanstvenih pojmov ima pomembno vlogo poučevanje oziroma didaktično posredovanje, torej kompetentni posamezniki (na primer vzgojiteljice in vzgojitelji, učiteljice in učitelji), ki otrokom omogočajo, da v procesu ponotranjanja zunanjih izkušenj spoznavajo tudi nove odnose in znanstvene pojme. »Znanstveni in spontani pojmi se začnejo razvijati diferencirano, vendar se lahko srečajo, ko pride do skupne točke v sociogenezi znanstvenih pojmov in psihogenezi spontanij pojmov.« (Vigotski 2010, str. 200) Vigotski je na osnovi svojih eksperimentalnih študij potrdil, da se razvoj znanstvenih pojmov sicer praviloma začne razvijati, ko so spontani pojmi že do neke mere razviti; in kar je tudi pomembno – razvoj znanstvenih pojmov se ne zaključi, ko otrok uporabi ustrezno besedo za poimenovanje pojma (Vigotski 2010). Znanstveni pojmi se za razliko od spontanij oblikujejo v procesu posploševanja in otroci jih vključijo v »nastajajoči« sistem pojmov, vendar je prestop iz spontanij k znanstvenim pojmom praviloma jasno povezan s poučevanjem. DeLoach poudarja, da so pogosto s strani odraslih vodene (posredno ali neposredno) dejavnosti tiste, ki lahko zagotovijo rabo simbolov tudi v zgodnjih razvojnih obdobjih (na primer pisna gradiva, ustrezna raba govora) (DeLoach 1995). Kozulin, ki je v teoriji Vigotskega psihološka orodja posebej izpostavil kot posrednike v učenju, je menil, da vsakodnevni pojmi ne prispevajo v zakladnico učenčevih spoznavnih zmožnosti, saj ti koncepti temeljijo na že obstoječih spoznavnih mehanizmih in kot taki pomenijo le številčno dodajanje novih izkušenj, vendar na isti miselni ravni (Kozulin 2007). Spoznanja sociokulturnih teorij o pojmotvornosti kot pomembnem elementu otrokovega spoznavnega razvoja so raziskovalce vodile k oblikovanju izhodišč različnih programov za predšolske in šolske otroke (prim. Davydov 1988; Kozulin 2007). Zgolj grob pogled v tovrstne programe bi lahko bralca vodil do napačnega zaključka, v smislu da je v programih ključnega pomena otrokova lastna dejavnost in da so programi v večji meri izpeljani iz biologiističnih kot sociokulturnih teorij. Šele podrobnejši uvid v programe pokaže, da je poudarek na učenju v generičnem smislu in da so dejavnosti koncipirane tako, da ima učenje vedno cilj, ki je določen od zunaj (od vzgojiteljev in vzgojiteljic, učiteljev in učiteljic). Navedeno je natančno opisala G. Zukerman, ko je zapisala, da »prav cilj, vgrajen v učno dejavnost, naredi posameznika kompetentnega učenca« (Zukerman 2007, str. 32).

⁵ Tako Vigotski kot drugi avtorji za spontani pojem uporabljajo tudi izraz vsakdanji pojem, za znanstveni pojem pa izraz eksperimentalni pojem.

Znanstveni pojmi so abstraktni pojmi, ki se jih otrok nauči ob poučevanju in so splošnejši ter med seboj bolj koherentno povezani kot spontani pojmi. Slednji so pojmi, ki jih otrok oblikuje v svojem vsakodnevem življenju, in sicer na podlagi svojih vsakodnevnih izkušenj.

⁶ V razlagi pojmotvornosti sta se Vigotski in Piaget pomembno razlikovala, kar je bilo med drugim pogojeno z njunima različnima pogledoma na razvoj in učenje oziroma mišljenje in znanje (več glej v Marjanovič Umek 2010; Piaget 1962; Vigotski 2010).

Na povedano lahko navežemo bistveno razliko med socialnim konstruktivizmom, ki je izpeljan iz teorije Vigotskega oziroma sociokulturnih teorij, in konstruktivizmom, ki je izpeljan iz teorije Piageta oziroma biologističnih teorij. Tako pri konstruktivizmu kot pri socialnem konstruktivizmu je pomembna otrokova dejavnost, vendar v socialnem konstruktivizmu otrokova lastna dejavnost ni cilj, ampak način učenja oziroma pot do cilja (Marjanovič Umek 2008; Wells 2000). Otrokova gradnja znanja, kot jo razlaga konstruktivizem, stavi le na razvoj njegovih dispozicij oziroma na razvoj v ožjem pomenu besede, pri čemer pa zanemari kontekst, v katerem se otrok razvija in uči, torej vrtec, šolo, socialni razred, raso, spol (Bernstein 1961). V socialnem konstruktivizmu imata pomembno vlogo učenje in poučevanje, nedvoumno pa je vzpostavljena vloga kompetentnega posameznika (učitelja, vzgojitelja), ki otroku omogoča, da se uči o stvareh, o katerih se sam ne bi učil, in mu pomaga, da jih razume na način, kot jih sam ne bi razumel. Predstavniki sociokulturnih teorij ne trdijo, da je otrokovo učenje odvisno le od neposrednega poučevanja – nasprotno, pomembni se jim zdijo tudi otrokova participacija, kulturno preneseno znanje, razvijanje aspiracij (Smagorinsky in O'Donnell-Allen 2000).

V sociokulturnih teorijah je znanje razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v porajajočih se procesih, oziroma kot znanje, ki ima v ozadju kakovostno in količinsko različne spoznavne procese (upoštevajoč starost otrok in značilna razvojna obdobja). Znanje, ki ni neka statična kategorija, značilna zgolj za določeno starost, ima svoje predhodne oblike, za katere veljajo podobne zakonitosti razvoja in učenja (prim. Cheyne in Tarulli 2005). Na primer porajajoča se pismenost, ki je predhodna oblika poznejše akademske pismenosti, se kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med malčki in pomembnimi osebami, v otrokovi govorni kompetentnosti, grafomotoričnih spretnostih, skladnosti gibov rok ter oči in je kot taka dober napovednik poznejše akademske (šolske) pismenosti. Povedano drugače se otrok ne začne učiti brati in pisati, ko je dovolj star ali zrel (na primer pri 6 letih), temveč že mnogo prej. V značilnem obdobju za učenje branja in pisanja kot akademskih spretnosti (med šestim in sedmim letom starosti) pa otrok praviloma doseže opredeljen standard znanja, če je imel možnost participirati v procesu porajajoče se pismenosti in če je deležen primernega poučevanja v za učenje branja in pisanja značilnem obdobju.

Glede na način, kako je Vigotski razlagal razvoj znanstvenih pojmov (Vigotski 2010), se lahko pridružimo oceni Karpova, ki meni, da je Vigotski z razlago razvoja znanstvenih pojmov že meril na značilnosti metaspoznavnih procesov, saj »gre pri razvoju znanstvenih pojmov za posploševanje misli oziroma za otrokovo reflektirano zavedanje svojega mišljenja« (Karpov 2006, str. 21). Metaspoznavni procesi (metamišljenje, metagovor, miselne strategije) pozneje dobijo ključno funkcijo pri poučevanju in učenju v območju bližnjega razvoja (OBR)⁷.

Wells je kot eden od neovigotskistov ob izhodiščih sociokulturne teorije oblikoval spiralni model znanja, v katerega je vključil kar nekaj ključnih principov poučevanja, učenja in oblikovanja znanja, ki jih poznajo sociokulturne teorije (Wells 2000).

⁷ Območje bližnjega razvoja je Vigotski opredelil kot razdaljo med otrokovo dejansko razvojno ravno, na kateri deluje, ko probleme rešuje sam, in ravno potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči kompetentnejšega posameznika (Vigotski 1978).



Slika 1: *Spiralni model znanja* (Wells 2000, str. 75)

V spiralni model je Wells najprej vključil *izkušnje*,⁸ ki so lahko pridobljene individualno ali v sodelovanju. Drugo področje predstavlja dodajanje *informacij*, ki so lahko pridobljene z opazovanjem, poslušanjem, rabo govora ali preko pisnega oziroma katerega drugega medija. Informacije se »nadaljujejo« v *razumevanje*, ki se preoblikuje v procesu *oblikovanja znanja*.⁹ V njegovem modelu se izkušnje in znanja med seboj spiralno prepletajo, in to na vseh razvojnih stopnjah. Pridobljeno razumevanje v procesu oblikovanja znanja na koncu enega kroga zagotavlja osnovo za pridobivanje novih izkušenj in informacij za naslednji krog. Enako pomembni so izkušnje in informacije ter razumevanje in predelava znanja. Model vključuje stalno interakcijo med znanjem in dejavnostjo. V celotnem procesu oblikovanja znanja je, kot pravi Wells, ključnega pomena dialog oziroma pogovor (prav tam). Dejavnosti se kažejo v različnih oblikah, lahko tudi kot notranji govor.¹⁰ Drugi del modela prikazuje odnose med različnimi vrstami znanja.¹¹ Večina dejavnosti je posredovanih z več kot eno vrsto znanja, kar v praksi pomeni, da je za doseganje različnih ciljev treba vključevati različne dejavnosti, ki so vezane na različne vrste in področja znanja, kot so izkušnje, informacije, razumevanje. Model je, gledano

⁸ Pri oblikovanju področja izkušnje se je avtor oprl na ideje Deweyja, oblikovane pred približno enim stoletjem (Dewey 1990). Poleg tega je kritičen do šole, ki z ročnimi oziroma konkretnimi izkušnjami pripravlja otroka na poklic. Pripravo na delo razume mnogo širše, predvsem v povezavi s poznavanjem in razumevanjem obravnavanih vsebin, ali povedano drugače: pomembna je teorija praktičnih dejavnosti.

⁹ Oblikovanje znanja avtor imenuje tudi progresivni pogovor.

¹⁰ Vigotski je notranji govor opredelil kot del predstavnega mišljenja (Vigotski 2010). V razvoju gre najprej za socialni govor, nato za egocentričnega, razvojno najvišji pa je notranji govor.

¹¹ Instrumentalno znanje vključuje pretvarjanje realnega (konkretnega) okolja z namenom zadovoljevanja svojih potreb, želja in ciljev. Proceduralno znanje v veliki meri temelji na sporazumevalnih zmožnostih in skupnih dejavnostih; raba jezika je pri tem vezana na opisovanje prisotnega (predmetov, dejavnosti). Stvarno znanje pa vključuje širšo rabo jezika. Tako prihaja do skupnega načrtovanja, refleksije. Estetsko znanje vključuje rabo simbolov, na primer mitov, ritualov, in je odprto ter fleksibilno. Teoretsko znanje vključuje znanstvena poročila, teorije in modele ter omogoča spremembo posameznikovega zaznavanja aktualnega sveta in oblikovanje novih predstav (Wells 2000, str. 75).

primerjalno s klasičnimi taksonomskimi modeli, na primer Bloomovim,¹² bolj dinamičen in odprt ter gradi na pomembni vlogi jezika – zlasti dialoga in medsebojnega komuniciranja med ljudmi – v oblikovanju znanja.

Območje bližnjega razvoja: dileme pri poučevanju

Vigotski in njegovi učenci ter sodobniki so v opredelitvi OBR-ja prepoznali možnosti spreminjanja poučevanja tako na predšolski kot šolskih ravneh (prim. Karpov 2006; Kozulin 2007; Zaporozec in Eljkonjin 1966). Pri poučevanju so ključnega pomena kompetentni posamezniki (učitelj in učiteljica, vzgojitelj in vzgojiteljica, vrstnik in vrstnica, starš), sodelovalno učenje, dialog, naloge oziroma problemskost le-teh ter miselne strategije, ki jih naloge predvidevajo (Hedegard 2005). V nadaljnjem procesu aplikacije OBR-ja na šolsko prakso so Bruner in sodelavci za OBR uporabili metaforo, in sicer podporni zid (*scaffolding*) (Wood idr. 1976). Le-tega so opredelili, kot »da gre za procese, ki posameznika usposobijo, da rešuje miselne probleme, da se premika proti cilju, ki ga brez podpore ne bi dosegel.« (Prav tam, str. 90) Ohranili so to, kar je Vigotski posebej poudarjal pri opredelitvi OBR-ja – tj. socialno-interakcijske procese, ki se vzpostavljajo med vključenimi v proces učenja in poučevanja –, oziroma to, kar sta pozneje Cheyne in Tarulli izpostavila kot različne vrste dialoga,¹³ ki so v šolski praksi pomembni za oblikovanje spoznavnih strategij (Cheyne in Tarulli 2005).

Vigotski je pri opredelitvi razvojnih obdobij oziroma periodizaciji človekovega razvoja, ki je bila mnogo bolj dinamična kot na primer Piagetova in je vključevala več variabilnosti,¹⁴ posebej izpostavil predšolsko obdobje oziroma obdobje zgodnjega otroštva (več v Bodrova in Deborah 2005). Menil je, da je prav to obdobje intenzivnega razvoja spoznavnih zmožnosti in razvoja višjih psihičnih procesov. Otroci uporabljajo jezik za pretvarjanje zaznavnega sveta v začetni predstavi svet, poleg tega pa se razvijajo pozornost, spomin, domišljija, predstavljivost in začetni pojmi (predpojmi). Otroci začnejo v namene samoregulacije uporabljati egocentrični in pozneje notranji govor ter se izražajo v simbolni igri. Povezujejo se mišljenje in govor, pa tudi čustva in spoznavanje. Tako ni presenetljivo, da je že Vigotski prepoznal simbolno igro kot tisti kontekst za predšolske otroke, v katerem lahko le-ti pridobijo pomembne miselne, govorne in socialne izkušnje ter nova znanja (Vigotski 1967). Vigotski tako meni, da se igra razlikuje od drugih otrokovih dejavnosti v tem, da otrok v njej oblikuje »igralno pretvarjajoče« situacije (Vigotski 2010). Otrok

¹² V tovrstnih modelih so cilji oziroma standardi znanja razporejeni na nižje in višje taksonomske ravni, kar je povezano tudi z vrednotenjem in ocenjevanjem izkazanega znanja. Nižje taksonomske ravni ciljev oziroma standardov znanja naj bi dosegli učno manj uspešni učenci in učenke.

¹³ Podpora asimetričnemu socialnemu odnosu ali dialogu je t. i. tretji glas, ki sta ga avtorja pomenovala tudi govorno mišljenje.

¹⁴ Vigotski se pri opredelitvi razvojnih obdobij ni izognil razvoju dispozicij oziroma zrelosti, vendar so bili enako pomembni (kot dispozicije) tudi dejavniki okolja in učenje. Posledično variabilnost razvojnih obdobij pomeni, da so lahko enako ali podobno stari otroci tudi na različnih razvojnih stopnjah ali prehodih med njimi. Še zlasti prehodi z ene stopnje na drugo niso bili tako ostro začrtani s starostjo otrok, kot to zasledimo v Piagetovi opredelitvi razvojni stopenj.

tako stopi iz zaznavnega polja na polje predstav ali pomena. To naredi z miselnim procesom dekontekstualizacije pomena, ko je sposoben misliti o stvareh, ki niso prisotne oziroma vidne. To pomeni, da ni več pomembna barva ali oblika predmeta, temveč njegov pomen. Vigotski meni, da je otrok takrat, ko postavlja vprašanja Kaj to pomeni? ipd. »sposoben ločiti zaznavno polje od polja predstave. Zdi se, da je to prvi korak na poti do razvoja višjih psihičnih procesov ali govornega mišljenja.« (Vigotski 1967, str. 16) Vsaka situacija pretvarjanja vključuje tudi pravila, ki prihajajo iz otrokovega mišljenja, ko na primer določa, da kocka postane mobilni telefon, sam otrok pa mama. V primeru, ko otrok uporabi en predmet ali situacijo, ki predstavlja drugo, je uporabil (in tudi razumel) znak ali simbol.

Otroci v zgodnjem otroštvu do opisane razvojne ravni, ki vključuje simbolni svet, ne pridejo kar sami: potrebujejo kompetentne posameznike, ki jim v OBR-ju pomagajo, da v igri (praviloma simbolni) razvijajo nove predstave, pretvorbe, zamenjave in pojme ter pridobivajo nove izkušnje in znanja. Raba OBR-ja v igri je zahtevna in praviloma raziskovalci vzgojiteljice in vzgojitelje pred pričetkom dela dobro seznanijo s teorijo Vigotskega, nato pa spremljajo njihovo dejavnost in jo pogosto (tudi v namene vzgoje in izobraževanja) analizirajo (Korat idr. 2003; Smidt 2009).

Kot primer navajamo odlomek iz analize otroške igre, ki jo je zapisala S. Smidt in v kateri lahko spremljamo, kako se otroci »navežejo« na posredno in neposredno oporo oziroma pomoč odrasle osebe (Smidt 2009).

Igra z magneti

Vili (3;11 let) je na mizi pobral dva magneta. Začel ju je porivati enega proti drugemu in vleči narazen. »Poglej, kaj lahko naredim.« Nadaljeval je z isto dejavnostjo. Damjan (4;3 leta), ki ga je opazoval, je pobral magneta, ko ju je le-ta odložil. Tudi on ju je dajal skupaj in narazen. »Jaz sem naredil plavalna očala.« Nato je magneta postavil pokonci, na spodnjo ploskev. »Poglej, most!« Damjan je položil magneta nazaj na mizo in gledal, kako »sta šla skupaj«. Nato je pobral en magnet in lesen most ter ju zblížal. Nič se ni zgodilo. Poskusil je z glinenim lončkom. Spet se ni nič zgodilo. »Želim zlepiti most ali kozarec, toda skupaj drži le sponke za papir.« Vključila se je vzgojiteljica, ki je rekla: »Jaz bi pa rada vedela, zakaj.« Damjan je poskusil še z gobo in kovinskim šilčkom. Ko se je šilček premikal čez mizo proti magnetu, se je Damjan začel smejati. »Ta bo padel dol, poglej.« Pobral je še žlico. »Ja, žlica se bo prilepila, in nož. Oboje se prilepi na magnet. Ta košček (op. magnet) je dober trik.« Vzgojiteljica nato reče: »Nekatere stvari se zlepijo ali privlačijo, nekatere pa ne.« Damjan odgovori: »Dal jih bom na kup.« Kovinske stvari je začel dajati na pladenj. Pristopil je še Oli (3;10 let), ki je vse gledal z druge strani sobe ter vprašal: »Ali se roki privlačita?« Pobral je en magnet in ga držal na hrbtišču roke. Damjan je odgovoril: »Ne.« »Zakaj ne?« je vprašal Oli. »Ker niso take stvari, take, take magnetne stvari.« Vzgojiteljica je ponovila odgovor: »Magnetne stvari?« Damjan je šel dalje in rekel: »Da bi držale skupaj.« Damjan in Oli sta začela skupaj po igralnici iskati magnetne stvari, na primer peno, lesene police, knjige. Damjan je vznemirjeno rekel: »Privlači se z radiatorjem.« Dečka

sta se vrnila k mizi in poskusila magnet na površini mize. Oli je vzkliknil: »Ne na mizi.« Damjan je rekel: »Magnet bo dvignil vse.« Povlekel je magnet čez mizo in opazoval, kako so se kovinske stvari dvigovale. Zavpil je: »Vzgojiteljica, poglej!« Vzgojiteljica se je odzvala: »Nekatere stvari so še vedno na mizi.«

»To niso prave stvari za to, prave so kovanci in te, ki se gugajo. Poglej, poglej,« je govoril Damjan. Magnet je privlačil papirnate sponke. Vili, ki je od strani gledal Damjana, se je vrnil k mizi. Poskusil je z orehom, ročko od skodelice in nožem. Nato je šel k radiatorju. Vrnil se je k mizi, povlekel magnet preko papirnatih sponk in rekel: »Vsakokrat, ko jo probam dati stran, pride nazaj.« Vili je poskušal razvrstiti vse stvari, ki se primejo na magnet. Postavil jih je v ravno vrsto. Nato je na eno stran postavil magnet. Kovinske stvari so se premikale proti magnetu. Rekel je: »To je reka, ki gre pod mostom.« Ema (4;7 let) je vzela drugi magnet in z njim pomahala (valovila) čez mizo. Hihitala se je, ko je zbrala skupaj vse papirnate sponke. Vzgojiteljica se je ponovno vključila in rekla: »Jaz bi rada vedela, zakaj se držijo skupaj.« Ema je pokazala na magnetni pol in rekla: »Ta košček, ta ploščica?« Vzgojiteljica je nadaljevala: »Kaj pa je posebnega v tej ploščici?« Ema je odgovorila: »Dobro, to je paličica in to je magnetna ploščica. Grem poskusit narediti še kaj magičnega, če bo šlo.«

V igri je bila pomembna socialna interakcija med otroki, vključujoč odraslo osebo; otroci so naredili prehod od pridobivanja izkušenj na zaznavni ravni k predstavnosti. Vzgojiteljica v igri otrok ni neposredno poučevala, a je usmerila njihovo pozornost na nekatere posebnosti, kot je na primer magnetni pol. Na ta način je delovala v OBR-ju in otroke »vlekla« v smer, do katere so lahko prišli le z njeno pomočjo.

Podobnih izsekov iz otroške igre ali poučevanja v šoli bi lahko zapisali še veliko, vendar velja ob tem posebej opozoriti, da je delovanje v OBR-ju lahko zelo različno, odvisno od ciljev in z njimi povezanih vrst znanja. Cheyne in Tarulli sta izpostavila, da je Vigotski povezoval OBR z delovanjem v kritičnem oziroma občutljivem obdobju razvoja¹⁵ ter da »v procesu porajajočega se znanja lahko kompetenten posameznik otroka pripelje le do 'popka' ali 'rože' in ne do 'sadeža' oziroma do cilja.« (Cheyne in Tarulli 2005, str. 135) Slednje se zdi še posebej pomembno, ker bi morda lahko prehitro sklepali, da bo vsako poučevanje in učenje v OBR-ju neposredno prispevalo k otrokovemu doseganju standardov znanja. Kompetenten posameznik otroku pomaga, da na zidarskem odru preide z ene stopnice na drugo, in sicer takrat, ko je že blizu drugi. Da bodo vzgojitelj oziroma vzgojiteljica ali učitelj oziroma učiteljica vedeli, kdaj in kako, je pomembno njihovo spremljanje in stalno samoevalviranje, če želijo »prepoznati« kontekst, v katerem otrok uporablja dvigovanje navzgor, in to bodisi tako, da mu neposredno pokažejo, kako se na primer nekaj napiše, ali tako, da mu pomagajo priti do ideje, kako si bo določeno stvar lažje zapomnil, oziroma ga naredijo občutljivega za drugačen pogled druge osebe ipd. Vse navedeno bo nedvomno potekalo lažje, če bodo skupine otrok relativno majhne. Ali naj bodo le-te bolj homogene ali heterogene glede na zmožnosti in znanje otrok, pa je bolj zapleteno vprašanje. Morda bo poučevanje

¹⁵ Kritično obdobje je opredeljeno kot relativno kratko časovno obdobje, v katerem otrok najhitreje pridobi določene spretnosti, zmožnosti.

učitelja oziroma učiteljice bolj »doseglo« učence in učenke, ki bodo v določenem času na podobni stopnji aktualnega razvoja (znanja), torej v homogeni skupini, vendar pa je vprašanje, ali bo skupina glede znanja ostala homogena tudi več mesecev. Vprašanje je tudi, kako zagotoviti možne učinke vrstnikov, ki so lahko na različnih področjih znanja tudi kompetentnejši posamezniki. Tako v slovenskem kot v širšem prostoru nam manjkajo empirične raziskave, katerih izsledki bi ponudili odgovore na le navidez preprosta vprašanja, ki pa bi, vsaj v kontekstu sociokulturne teorije, pomembno prispevali k iskanju koherentne celote.

Govor kot napovednik znanja otrok

Ko govorimo o konceptih znanja v sociokulturnih teorijah, ne moremo izpustiti posebnega mesta, ki ga ima jezik v razvoju mišljenja in usvajanju znanja, pa tudi neposredno v pedagoškem procesu. Vigotski, ki je jezik obravnaval tako z vidika funkcije kot tudi strukture, je spoznal pomembno vlogo egocentričnega govora za razvoj miselnih (problemskih) strategij ter vlogo notranjega govora pri neposredni rabi problemskih strategij. Oba, egocentrični in notranji govor, otroku omogočata notranjo konceptualizacijo zunanjega okolja (Lee 2005). Raba govora v socialnem sporazumevanju in raba govora kot posrednika za notranjo organizacijo izkušenj ustvarjata dialektično interakcijo ali semiotično posredovanje (Wertsch 1997).

Vloga govora je v oblikovanju miselnih konceptov in konceptov znanja potrjena tako na ravni teoretskih konceptov kot tudi na ravni izsledkov empiričnih raziskav, ki kažejo, da ima prav govor najvišjo napovedno vrednost za znanje otrok. Avtorice in avtorji so v slovenskih raziskavah ugotovili, da je povezanost med šolsko uspešnostjo in govorno kompetentnostjo pri učencih in učenkah 3. razreda osnovne šole zmerno visoka ($r =$ od 0,43 do 0,51), pri učencih in učenkah 9. razreda pa še nekoliko višja ($r =$ od 0,53 do 0,68) (Marjanovič Umek idr. 2006). Povezanost med šolsko uspešnostjo in govorno kompetentnostjo otrok je bila tako višja kot povezanost med šolsko uspešnostjo, njihovo splošno inteligentnostjo in dimenzijami osebnosti, kot so vestnost, odprtost/intelekt in nevroticizem¹⁶ (Marjanovič Umek idr. 2007).

Wertsch je ob branju Vigotskijeve razlage o razvoju spontan in znanstvenih pojmov posebej podčrtal, da je jezik tisti, ki omogoča vzpostavitev odnosa med znaki in predmeti (jezikovnimi in nejezikovnimi) ter naraščajočo generalizacijo in abstrakcijo (Wertsch 2000), medtem ko U. Franklin¹⁷ meni, da je znanje oblikovano in ponovno oblikovano v diskurzu med ljudmi, ki določene stvari počnejo skupaj (Franklin v Wertsch 2000). Po avtoričinem mnenju so, gledano širše, pomembni trije konteksti oblikovanja znanja: a) individualno oblikovano znanje,

¹⁶ Splošna inteligentnost je bila ocenjena s pomočjo »Ravenovih standardnih progresivnih matric«, govorna kompetentnost s pomočjo »Preizkusa pisnega sporočanja«, osebne značilnosti pa s pomočjo »Vprašalnika individualnih razlik med otroki«. Slednji vključuje pet osebnostnih dimenzij: vestnost, ekstravertnost, nesprejemljivost, odprtost/intelekt in nevroticizem.

¹⁷ Gre za uvodni referat na konferenci z naslovom »Ecology in mind«, ki je leta 1996 potekala v Torontu.

ki ga posameznik, ko nekaj dela; b) znanje, oblikovano med ljudmi; c) znanje, oblikovano v sodelovanju z drugimi, kjer so ključnega pomena refleksija znanja, pogajanje in argumentiranje. Za konceptualizacijo znanja so poleg kulturnih orodij¹⁸ pomembna tudi t. i. materialna orodja, kot sta na primer kreda in računalnik, ter intelektualna orodja, kot so na primer pisava, matematične operacije in eksperimentalni načrt. Podobno meni tudi Wells, ki opisuje, da je dodana vrednost jezika v konceptualizaciji mišljenja to, da omogoča razmišljati tudi o preteklosti in prihodnosti, vključuje poglede drugih ljudi, spodbuja pogajanja in argumentiranje v socialnih skupinah ter tako ustvarja osnove za razvoj metaspoznavnih procesov oziroma zavedanja lastnega mišljenja, govora in spomina (Wells 2000). Diferenciacija govora zase in socialnega govora odpira možnosti dialoga oziroma sodelovanja med posamezniki z različnimi pogledi, pri čemer je pomembno tako individualno kot skupinsko razumevanje.

Vzporednice med razvojem jezika in mišljenja, posledično znanja (še zlasti v zgodnjem in srednjem otroštvu), so posebej izpostavili tudi drugi avtorji. Znan jezikoslovec Halliday govori o pomenu razvoja kakovostnega jezika, ki v času različnih dejavnosti vključuje rabo govora v različnih funkcijah¹⁹ (Halliday 1973). Otrokova raba govora v različnih funkcijah, ki je v veliki meri pogojena prav z rabo govora odraslih oseb v različnih funkcijah, je povezana z razvojem otrokovega fleksibilnega mišljenja. Težave, ki jih imajo strokovne delavke v vrtcu pri sami rabi govora v različnih funkcijah, kažejo izsledki raziskave, narejene v slovenskem prostoru (Marjanovič Umek idr. 2003). Na ravni izvedbenega kurikula – podlaga je bil »Kurikulum za vrtce« (1999), ki v uvodnih poglavjih daje velik poudarek vlogi jezika na vseh področjih kurikula, tudi v času drugih dejavnosti – strokovne delavke govora niso uporabljale pomembno drugače kot strokovne delavke, ki so delale na osnovi starega vzgojnega programa. Avtorice so majhen in statistično nepomemben napredek pri rabi govora strokovnih delavk interpretirale v povezavi z njihovimi implicitnimi teorijami ter hkrati upoštevale, da je bila raziskava narejena relativno hitro (2 leti) po uvedbi kurikula, ko verjetno težko pričakujemo bistvene spremembe na ravni spremenjenih konceptov o otroštvu in učenju, še težje pa spremembe na ravni ravnanja. A podatki kažejo, kako težko je »spreminjati« govorceve govorne vzorce, četudi gre za formalne položaje.

Halliday pomembno vlogo jezika podobno kot na področju mišljenja prepoznava tudi v oblikovanju znanja. Zapisal je namreč: »[...] jezik je ključni pogoj znanja, je proces, s katerim izkušnje postanejo znanje.« (Halliday 1993, str. 94) Tudi Kress meni, da je jezik semiotična raztopina ali »notranji« dialog, ki otroku omogoča prenos izkušenj na predstavo raven in s tem novo kakovost spoznavnih procesov (Kress 1996), ter navaja: »Funkcija jezika ni tako pomembna v spoznavanju kot v sporazumevanju med učiteljem in otrokom; gre za ‚notranji‘ dialog, ki vključuje dialog in ‚potovanje‘ med različnimi mediji, med spoznavnimi zmožnostmi otroka

¹⁸ Izraz je uporabljal Vigotski in je primerljiv z izrazom psihološka orodja.

¹⁹ Halliday navaja naslednje funkcije, v katerih posameznik uporablja govor: instrumentalna (zadovoljitev posameznikovih potreb), urejevalna (nadziranje vedenja drugih), medosebna (sporazumevanje v socialnih odnosih), osebna (izražanje individualnosti), hevristična (raziskovanje realnosti in učenje), domišljajska (pretvarjanje) in informativna (posredovanje informacij) (Halliday 1973).

do staršev [...] torej je jezik prevodni medij [...] vrsta univerzalne semiotične raztopine.« (Prav tam, str. 243)

Odnos med razvojem mišljenja in govora lepo ilustrira tudi Holzman, ko razlaga razvoj pojmov (Holzman 2009). Izsledki njegovih raziskav potrjujejo tezo Vygotskega, da se obe psihični funkciji, tj. govor in mišljenje, zlasti pri otrocih v obdobju srednjega otroštva prekrivata, in sicer z rabo egocentričnega ter predvsem notranjega govora. Zanimiv primer, na katerega opozarja Holzman, je razvoj metafore: otroci v zgodnjem otroštvu najprej elemente, razvrščene v skupino, poiменуjejo na osnovi zaznavnih izkušenj, pozneje z atributivno ali opisno in nato z relacijsko oziroma odnosno metaforo (prav tam).

Jezik je pomemben tudi v pedagoškem procesu. Tisti jezik, ki ga je otrok deležen v formalnem okolju (vrtec, šola), ima, kot meni Bernstein, ključno vlogo v otrokovem razvoju ter v vzgoji in izobraževanju (Bernstein 1961). Če vzgojitelj oziroma vzgojiteljica ali učitelj oziroma učiteljica uporablja razširjen jezikovni kod, verjetno le-ta ne bo »dosegel« otrok z omejenim jezikovnim kodom.²⁰ Med njimi torej ni vzpostavljeno sporazumevanje. Otroci z omejenim jezikovnim kodom, ki ne razumejo vzgojitelja oziroma vzgojiteljice ali učitelja oziroma učiteljice, se bodo posredovane vsebine pogosto naučili na pamet. Sami namreč ne zmorejo narediti posplošitev principov in miselnih operacij v različnih govornih kontekstih, ker jezik ne odigra vloge posrednika, ki bi jim omogočil lastno refleksijo in razmišljanje. Avtorji v navedenem kontekstu posebej izpostavljajo vlogo vrtca in zgodnje vključitve otrok vanj, saj je tako moč v obdobju hitrega govornega razvoja malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu nekatere razvojne zaostanke v govornem razvoju, povezane predvsem z manj spodbudnim socialnim in kulturnim okoljem, relativno uspešno nadoknaditi (na primer Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2006; Reunamo in Nurmilaakso 2007). Skupina avtorjev je po vzoru vrtčevskih kompenzatornih programov oblikovala tudi program za šolske otroke, ki je bil namenjen spodbujanju razvoja otrok, ki so prihajali iz socialno in kulturno prikrajšanih okolij in med katerimi je bilo veliko otrok tudi pripadnikov etničnih manjšin (Feuerstein idr. v Kozulin 2007). Avtorji so menili, da so nižja šolska uspešnost in nižje splošne spoznavne zmožnosti otrok posledica razvojno nižjega spoznavnega delovanja, ki je predpogoj za uspešno mišljenje in učenje. Ker so kot razlog za šibko spoznavno delovanje navajali nezadostno mediatorsko učenje, so v program vključili veliko mediatorskih učnih izkušenj, kot so na primer učenje osnovnih pojmov, širjenje besednjaka, razvijanje miselnih operacij, usmerjanje učencev v lastne dejavnosti

²⁰ Bernstein kot osnovne značilnosti razširjenega jezikovnega koda (ki je značilen za posameznike iz višjega socialno-ekonomskega okolja) navaja: jezik je diferenciran, posameznik ga uporablja v socialni in psihološki funkciji (na primer za vzpostavljane socialnih odnosov, opisovanje čustev, misli in namer); jezik uporablja simbolno (na primer opisovanje odnosov, dogodkov v preteklosti in prihodnosti); pogosto uporablja podredne in slovnično zapletene stavke; uporablja izjave, v katerih sta vzrok in zaključek ločena – pri tem se bolj kot na avtoriteto sklicuje na moč argumenta (Bernstein 1961). Osnovne značilnosti omejenega jezikovnega koda (značilen je za delavski razred oziroma posameznike iz nizkega socialno-ekonomskega okolja) pa so: pogoste neposredne in regulativne izjave; pogosta raba slovnično preprostih stavkov; ponavljajoča in omejena raba pridevnikov in prislovov; jezik je uporabljen v funkciji pripovedovanja oziroma opisovanja aktualnih dejavnosti in zaznavnih situacij; socialno šibak jezik (na primer malo izjav za vzpostavljane socialnih odnosov); pogosta raba izjav, ki kažejo na že povedane zahteve oziroma le-te podkrepijo (na primer »Ali ne?«, »Vidiš!«).

in dejavnosti z drugimi ter medsebojno sporazumevanje. Material je med drugim vključeval štirinajst zvezkov nalog papir – svinčnik, ki so zadevale predvsem analitično zaznavanje, primerjave, razvrščanje v skupine, najdenje v prostoru in času, silogizme. V programu so bile izpostavljene tako dejavnosti v šoli kot tudi dejavnosti v družinskem okolju. Pozitivni učinki programa pri matematiki in branju so bili potrjeni, vendar ne vzdolžno v daljšem časovnem obdobju, kar je bila ena od večjih pomanjkljivosti rabe kompenzatornih programov, sicer tudi teoretično kakovostno pripravljenih, v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja (prav tam). Ne glede na navedeno pa izkušnje s tovrstnimi programi potrjujejo, kako pomembno je »ne pustiti« otroka tam, do koder je prišel sam.

Sklep

Sociokulturna teorija in njene različice, oblikovane predvsem v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja, za pedagoško prakso ponujajo različne implikacije. Upoštevajoč teorijo Vigotskega in dela neovigotskistov moramo najprej izpostaviti vlogo jezika pri konceptualizaciji znanja oziroma jasno razmejiti razvoj v ožjem pomenu besede in učenje. Jezik »vstopa« v konceptualizacijo znanja na dveh ravneh: na neposredni ravni, in sicer kot kulturno orodje, ki omogoča razvoj predstavnosti, in na posredni ravni, preko učinka jezikovnega koda ali kodov, ki so jih otroci deležni v svojem okolju. Mesto jezika v vzgoji in izobraževanju lahko v slovenskih vrtcih in šolah ocenimo kritično v kar nekaj točkah, in to tako na sistemski kot tudi na kurikularni in izvedbeni ravni. Če navedemo le nekatere: poučevanje in učenje slovenščine ter materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina (v mislih imamo ustrezne sistemske rešitve na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, ustrezne vsebinske dokumente in kakovostno poučevanje); dodatno poučevanje jezika za otroke, ki so vključeni v vrtec in prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja (na primer posebni kompenzacijski programi za otroke in starše, dodatno delo z otroki v času njihovega bivanja v vrtcu); velike razlike v govorni kompetentnosti predšolskih otrok (prim. Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2006) in bralni pismenosti šolskih otrok (prim. Gaber in Marjanovič Umek 2010; PISA 2009 Results ... 2010) glede na socialnoekonomski status njihovih staršev; velike razlike v govorni kompetentnosti in bralni pismenosti glede na spol otrok (Marjanovič Umek 2007; PISA 2009 Results ... 2010); ne dovolj uspešno spodbujanje govorne kompetentnosti vseh otrok v vrtcu in šoli – tako tistih z nizkimi kot tudi tistih z visokimi govornimi zmožnostmi (prim. Marjanovič Umek idr. 2007); vpletenost jezika v različna področja kurikula in šolskih dejavnosti, raba govora s strani strokovnih delavk in delavcev, spodbujanje govora v OBR-ju; koncept porajajoče se pismenosti in opismenjevanje otrok v šoli (starost, pri kateri so otroci deležni sistematičnega opismenjevanja, in individualne razlike med otroki).

Naslednji poudarek iz konceptualizacije znanja v sociokulturnih teorijah je jasno opredeljena vloga vzgojiteljice oziroma vzgojitelja in učiteljice oziroma učitelja v vrtcu ali šoli, ki je povezana z razlikovanjem razvoja v ožjem pomenu besede in učenja ter razlikovanjem konstruktivizma in socialnega konstruktivizma. Zdi

se, da je v slovenske vrtce in šole skozi široko odprta vrata »vstopil« konstruktivizem in izpodrinil druge pristope k poučevanju, ki bi glede na vrsto ciljev in vrste znanja lahko bili primernejši in učinkovitejši. Tovrstne, tudi nekritične uporabe določenih pristopov potrjujejo, da implementacije didaktičnih pristopov zahtevajo širše teoretsko »sidranje«. Le tako se lahko na primer tudi pri rabi socialnega konstruktivizma, za katerega lahko rečemo, da je v Evropi že »na pohodu«, izognemo pretiranemu navdušenju nad tem, da je le-ta sam po sebi zamenjava za konstruktivizem oziroma da je to vselej prava »izbira«. Upoštevajoč teoretsko ozadje sociokulturnih teorij velja poudariti, da gre za preplet pomembnih principov – kot so vloga jezika v mišljenju in znanju, pogovor, argumentacija in socialne interakcije v skupinah, kompetenten posameznik, ki otroku pomaga in ga spodbuja v OBR-ju, rudimentalne in idealne oblike, do katerih prihaja otrok, upoštevajoč tudi njegovo čustveno in socialno participacijo, kulturno prenesena in neposredno posredovana znanja –, zato bi lahko bila pričakovanja o tem, kaj vse lahko na ravni otrokovega razvoja ali znanja doseže vzgojiteljica oziroma učiteljica, če poučuje v OBR-ju, prevelika. Ne nazadnje je že Vigotski opozoril na občutljiva obdobja v otrokovem razvoju, ki so v ozadju »premikov« v otrokovi uporabi ali razumevanju nove strategije, iskanju drugačne poti do rešitve, vključitvi nove informacije v obstoječo miselno strukturo ipd. (Vigotski 2010).

Literatura in viri

- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (2006). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer.
- Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. V: A. H. Halsey, J. Floud in C. A. Anderson (ur.). *Education, economy and society*. New York: Free Press, str. 288–314.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1962). Introduction to L. S. Vygotsky. V: L. S. Vygotsky (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, str. v–xiii.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bodrova, E. in Deborah, J. L. (2005). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. V: H. Daniels (ur.). *An introduction to Vygotsky*. London in New York: Routledge, str. 156–177.
- Cheyne, J. A. in Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.). *An introduction to Vygotsky*. London in New York: Routledge, str. 125–149.
- Davydov, V. V. (1988). The concept of developmental teaching. *Journal of Russian and East European Psychology*, 4, str. 11–36.
- DeLoach, J. (1995). Early understanding and use of symbols. *Current Directions in Psychological Science*, 4, str. 109–113.
- Dewey, J. (1990). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2010). Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja. *Šolsko polje*, 1–2, str. 55–72.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, str. 93–116.
- Hedegaard, M. (2005). The zone of proximal development at basis for instruction. V: H. Daniels (ur.). *An introduction to Vygotsky*. London, New York: Routledge, str. 227–235.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London, New York: Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R. in Holubec, E. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Minneapolis: Interaction Book Co.
- Karpov, Y. V. (2006). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). Sociodramatic paly as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 4, str. 386–393.
- Kozulin, A. (2007). Psychological tools and mediated learning. V: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev in S. M. Moller (ur.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, str. 227–235.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher Inc, str. 257–275.
- Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge: Blackwell Publisher Inc, str. 369–388.
- Lee, C. D. (2005). Signifying in the zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.). *An introduction to Vygotsky*. London in New York: Routledge, str. 253–285.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. New York: Information Age Publishing Inc.
- Marjanovič Umek, L. (2007). Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 108–127.
- Marjanovič Umek, L. (2008). Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, str. 52–68.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Poimovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega. V: S. Gaber in L. Marjanovič Umek (ur.). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 373–400.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2006). Učinki vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 46–67.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 2, str. 108–129.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, št. 3, str. 27–48.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 48–73.

- Olson, D. R., Antonietti, A. in Liverta-Sempio, O. (2006). The mental verbs in different conceptual domains and different cultures. V: A. Antonietti, O. Liverta-Sempio in A. Marchetti (ur.). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer, str. 31–52.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge: Blackwell Publisher Inc, str. 9–28.
- Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge: The M. I. T. Press. Dostopno na: <http://www.marxist-org/archive/vygotsky/works/comment/piaget> (pridobljeno 5. februarja 2011).
- PISA 2009 results: *What Students Know and Can Do. Students Performance in Reading, Mathematics and Science*. (2010). Paris: OECD.
- Reunamo, J. in Nurmilaakso, M. (2007). Vygotsky and agency in language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, str. 313–327.
- Smagorinsky, P. in O'Donnell-Allen, C. (2000). Idiocultural diversity in small groups: The role of the relational framework in collaborative learning. V: C. D. Lee in P. Smagorinsky (ur.). *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, str. 165–190.
- Smidt, S. (2009). *Introduction Vygotsky*. London, New York: Routledge.
- Tharp, R. G. in Gallimore, R. (1995). *Seeing the child. Knowing to person*. New York: Cambridge University Press.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its mental role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, str. 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge: Blackwell Publisher Inc, str. 148–173.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. V: C. D. Lee in P. Smagorinsky (ur.). *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, str. 51–85.
- Wertsch, J. V. (1997). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2000). Vygotsky's two minds on the nature of meaning. V: C. D. Lee in P. Smagorinsky (ur.). *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, str. 19–30.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wood, D., Bruner, J. S. in Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, str. 89–100.
- Zaporožec, A. V. in Eljkonjin, D. B. (1966). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Zukerman, G. (2007). The learning activity in the first years of schooling. V: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev in S. M. Moller (ur.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, str. 177–200.