

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Предраг Ђ. Јовановић

**АФЕКТИВНОСТ У КУЛТУРНОИСТОРИЈСКОЈ
ПСИХОЛОГИЈИ: КА ЗАСНИВАЊУ ЈЕДНОГ
УЧЕЊА О РАЗВОЈУ ЉУДСКЕ
АФЕКТИВНОСТИ**

докторска дисертација

Београд, 2024

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Predrag Đ. Jovanović

**AFFECTIVITY IN CULTURAL-HISTORICAL
PSYCHOLOGY: TOWARDS FOUNDATION OF
ONE TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF
HUMAN AFFECTIVITY**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2024

Ментор:

др Ксенија Крстић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Филозофски факултет

.....

Чланови комисије:

др Александар Бауцал, редовни професор
Универзитет у Београду, Филозофски факултет

.....

др Ивана Степановић Илић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Филозофски факултет

.....

др Слободанка Антић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

.....

Датум одбране:

АФЕКТИВНОСТ У КУЛТУРНОИСТОРИЈСКОЈ ПСИХОЛОГИЈИ: КА ЗАСНИВАЊУ ЈЕДНОГ УЧЕЊА О РАЗВОЈУ ЉУДСКЕ АФЕКТИВНОСТИ

Сажетак

У раду се разматрају могућности и ограничења културноисторијске психологије (КП) у изградњи теорије емоционалног развоја (ТЕР). На основу приказа и критичке анализе водећих теорија емоционалног развоја, конструисан је *Концептуално-методолошки оквир*. Оквир је пружио основу за израду плана излагања којим се (а) експлицирају метатеоријске претпоставке и одговори КП-а на критична питања и задатке ТЕР-а и (б) описују основни појмови, методе и емпиријски налази у циљу разматрања три хипотезе: (1) упркос постојећим разликама, идеје Лурије, Виготског и Леонтјева могу се посматрати као комплементарне у одређеним сегментима ТЕР-а; (2) анализа развоја кроз интерфункционалну променљивост интелектуално-афективних веза може водити ка превазилажењу проблема психофизичког дуализма и интелектуализма као савремених изазова у заснивању ТЕР-а; (3) интерфункционална анализа КП-а мора укључити и естетски домен, јер је уметничко дело конципирано као артефакт за изазивање виших емоција. Резултати су показали да, у поређењу са традиционалним теоријама, КП има рефлексивнији однос према метатеоријским проблемима заснивања ТЕР-а, и може пружити полазни оквир за њихову интеграцију. КП уводи дијалектичку концептуализацију интерфункционалне променљивости и описује различите развојне механизме. Као ограничења се јављају (1) когнитивистичко и редукционистичко разумевање богате дечје афективности и улоге културе у емоционалном развоју, (2) делимични и нејасни описи развојних промена и завршног стадијума развоја. На крају, импликације истраживања критички су анализирани у контексту почетних хипотеза рада, а у циљу изградње ТЕР-а у КП-у.

Кључне речи: културноисторијска психологија, емоционални развој, теорија, Виготски.

Научна област:

Психолошке науке

Ужа научна област:

Развојна психологија

AFFECTIVITY IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY: TOWARDS FOUNDATION OF ONE TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF HUMAN AFFECTIVITY

Abstract

The paper discusses the possibilities and limitations of cultural-historical psychology (CP) in the construction of the theory of emotional development (TED). Based on the presentation and critical analysis of the leading TEDs the *Conceptual-methodological framework* was constructed. This framework formed the basis for the presentation plan which (a) explicates metatheoretical assumptions of CP and the answers to the critical questions and tasks of TED and (b) describes the basic concepts, methods and empirical findings for consideration three hypotheses: (1) despite existing differences, the ideas of Luria, Vygotsky and Leontiev can be seen as complementary in certain segments of TED; (2) developmental analysis through the interfunctional changeability of intellectual-affective connections can lead to overcoming the problems of psychophysical dualism and intellectualism as contemporary challenges in establishing TED; (3) the interfunctional analysis of CP must also include the aesthetic domain as the artwork is conceived as an artefact for evoking higher emotions. The results show that, compared to traditional theories, CP takes a more reflexive stance towards metatheoretical issues of establishing TED and can provide an initial framework for their integration. CP introduces a dialectical conceptualization of interfunctional changeability and describes various developmental mechanisms. Limitations include (1) a cognitivist and reductionist understanding of children's rich affectivity and the role of culture in emotional development and (2) partial and vague descriptions of developmental changes and the final stage of development. Finally, research implications were critically analyzed in the context of the initial hypotheses, with the aim of building TED in CP.

Key words: cultural-historical psychology, emotional development, theory, Vygotsky.

Scientific field:

Psychological sciences

Scientific subfield:

Developmental psychology

Једна суза вреди хиљаду речи...

Нелсон

САДРЖАЈ

I УВОД	1
1.1. Предмет истраживања.....	3
1.2. Задаци и циљеви истраживања.....	6
1.3. Истраживачке хипотезе.....	8
1.4. Метод истраживања	10
1.5. Критеријуми узорковања литературе	13
II ПРИКАЗ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА ТЕОРИЈА ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА	14
2.1. Анализа формално-методолошких карактеристика.....	16
2.1.1. Теорија-приступ.....	16
2.1.2. Теорија-феномен.....	19
2.1.3. Теорија-метод.....	25
2.1.4. Теорија-емпирија	30
2.2. Анализа структурално-садржинских карактеристика.....	32
2.2.1. Ниво описа.....	32
2.2.1.1. Шта се развија?.....	34
2.2.1.2. Почетно и завршно стање.....	35
2.2.1.3. Стадијуми развоја.....	37
2.2.1.4. Природа и смер развојних промена.....	39
2.2.2. Ниво објашњења	41
2.2.2.1. Учење и развој.....	41
2.2.2.2. Развојни принципи.....	42
2.2.2.3. Фактори развоја.....	45
2.2.2.4. Механизми развоја.....	46
2.3. Критички осврт: отворена питања, проблеми и изазови	47
2.3.1. План даљег излагања.....	49
III КОНЦЕПТУАЛНО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР КУЛТУРНОИСТОРИЈСКЕ ТЕОРИЈЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА	51
3.1. Појава КП-а и Лав Семјонович Виготски	51
3.1.1. Криза психологије емоција: историјско-психолошко истраживање	54
3.2. Метатеоријске претпоставке са хијерархијом научноистраживачких метода и техника....	58
3.2.1. Епистемолошке претпоставке	59

3.2.1.1. Дијалектички материјализам и историчност.....	63
3.2.1.1.1. Холизам и монизам: узрочно-генетичка објашњења.....	69
3.2.1.1.1.1. Проблем психофизичког дуализма.....	70
3.2.1.1.1.2. Проблем интелектуализма и медијације.....	71
3.2.2. Антрополошке претпоставке.....	74
3.2.2.1. Геолошка метафора: од психологије „дубина“ до психологије „висина“.....	75
3.2.2.1.1. Човек као <i>animal symbolicum</i>	76
3.2.2.2. Позоришна метафора и психологија драме.....	77
3.2.2.2.1. Свест као динамичко-семиотички систем.....	78
3.2.3. Феноменолошке претпоставке.....	80
3.2.3.1. Хидрауличко-енергетски спрам релационо-дискурзивног модела.....	83
3.2.3.2. Регулаторни систем активности спрам семиотичког система генерализације.....	87
3.2.3.2.1. Закон општег емоционалног знака.....	90
3.2.3.2.1.1. Изражајни знак.....	91
3.2.3.2.1.2. Иконички знак.....	92
3.2.3.2.1.3. Језички знак.....	92
3.2.3.2.1.4. Естетски знак.....	93
3.2.3.3. Основне јединице анализе: доживљај, смисао, сазнање.....	94
3.2.3.4. Предтеоријски, теоријски и посттеоријски речник.....	100
3.3. Критична питања и задаци са приказом емпиријских истраживања.....	104
3.3.1. Како је дефинисано почетно и завршно стање?.....	104
3.3.2. Шта се развија у емоционалном развоју?.....	107
3.3.3. На који начин можемо описати развој кроз стабилне и кризне периоде?.....	108
3.3.3.1. Индивидуализација и социјализација.....	108
3.3.3.2. Интелектуализација и афективизација.....	111
3.3.3.3. Морализација и естетизација.....	115
3.3.4. Како се разуме природа регресивних промена?.....	118
3.3.5. Кроз које активности детета фактори развоја могу остварити утицај?.....	122
3.3.6. Како се употребљава принцип диференцијације?.....	127
3.3.7. Којим механизмима се објашњавају развојне промене?.....	128

IV МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА КУЛТУРНОИСТОРИЈСКЕ ПСИХОЛОГИЈЕ У ИЗГРАДЊИ ТЕОРИЈЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА.....

4.1. КП као интегративни оквир теорија емоционалног развоја.....	132
--	-----

4.2. Могућност истраживања индивидуалних разлика.....	133
4.3. Енергетика интелектуално-афективних веза.....	133
4.4. Драма емоционалног развоја: редукционизам и когнитивизам.....	132
4.5. Завршно стање емоционалног развоја и нејасна представа о човеку.....	136
V ДИСКУСИЈА	138
VI ЗАКЉУЧАК	143
VII ЛИТЕРАТУРА	145
VIII ПРИЛОЗИ	162
<i>Прилог I:</i> Чланови кружока Лурија-Виготски-Леонтјев.....	162
<i>Прилог II:</i> Преглед основне литературе и критеријуми узорковања.....	163
<i>Прилог III:</i> Научноистраживачке методе и технике теорија емоционалног развоја.....	168

ПОПИС СКРАЋЕНИЦА, ТАБЕЛА, СЛИКА И ГРАФИКОНА

АЗНР – афективна зона наредног развоја

ВПФ – више психичке функције

ЕР – емоционална регулација

ЗКР – закон културног развоја

ЗАР – зона актуелног развоја

ЗНР – зона наредног развоја

ЗБР – зона будућег развоја

КП – културноисторијска психологија

КТ – културноисторијска теорија

КТЕР – културноисторијска теорија емоционалног развоја

НПФ – ниже психичке функције

(Ц)НС – (централни) нервни систем

СПО – схема постојаног објекта

ТАВ – теорија афективне везаности

ТЕР – теорија емоционалног развоја

УРМ – унутрашњи радни модел

Табела 1. Научни приступи: претпоставке о природи емоције

Табела 2. Плакање код различитих образаца афективне везаности

Табела 3. Почетно и завршно стање емоционалног развоја

Табела 4. Предности и ограничења ТЕР-а

Табела 5. Физиолошки механизми емоција

Табела 6. Приступи КП-а: предности и ограничења

Табела 7. Три врсте љубави у историји западне цивилизације

Табела 8. Социоемоционални развој у различитим културама

Табела 9. Статистичке формулације индукције, дедукције и абдукције

Табела 10. Рани емоционални развој детета и виших примата: сличности и разлике

Табела 11. Ниже и више психичке функције

Табела 12. Периодизација онтогенетског развоја

Табела 13. Стратегије емоционалне регулације на предшколском узрасту

Табела 14. Конструктивистичка и ко-конструктивистичка теорија емоционалног развоја

Табела 15. Претпоставке, методе и научни појмови КТЕР-а

Табела 16. Критеријуми узорковања литературе

Табела 17. Процедура за испитивање развоја дечјег осмеха

Слика 1. Абдуктивни принцип и методолошки круг

Слика 2. Инструментални метод

Слика 3. Два приступа у истраживањима семиотичке медијације

Слика 4. Комбинована моторна метода

Слика 5. Емоција као регулаторни систем активности

Слика 6. Емоција као семиотички систем генерализације

Слика 7. Изражајни знак

Слика 8. Симболички и изражајни гестови

Слика 9. Естетски знак

Слика 10. Зона наредног развоја

Слика 11. Афективна перцепција

Слика 12. Две врсте моторних реакција

Слика 13. Ширење ексцитације

Слика 14. Топологија експерименталне ситуације у истраживањима Дембоове

Слика 15. Цртежи рата на различитим узрастима

Слика 16. Систем за кодирање максимално различитих фацијалних покрета

Слика 17. Страна ситуација

Графикон 1. Концептуално-методолошки оквир ТЕР-а

Графикон 2. Диференцијација емоција

Графикон 3. Нивои развоја

Графикон 4. Модел хијерархијске интеграције речи, значења и смисла

Графикон 5. Скала за процену разумевања приче

I УВОД

Познато је да развојна психологија није придавала нарочиту пажњу питањима и проблемима емоционалног развоја детета.

Почетком XX века у развојној психологији дошло је до својеврсног „раскорака“ између првих развојних теорија и научноистраживачке праксе. Фројдова психоаналитичка теорија и психотерапијски метод (студија случаја) и Вотсонова бихејвиористичка теорија и експериментални метод, нису имали подстицајне услове за даљи развој услед велике популарности дескриптивних истраживања психичког развоја (Мекгарк, 1978). Поред тога, обе теоријама касније није приписивана нарочита научна вредност колико историјски значај. Класичној психоаналитичкој теорији, а потом и посткласичним теоријама, оспоравао се научни статус јер су говориле о раним, несвесним, недовољно структурисаним и веома сложеним емоционалним искуствима која нису могла бити предмет емпиријских истраживања. У случају бихејвиористичке теорије, појавило се питање да ли она уопште припада групи развојно-психолошких теорија будући да појаву нових емоција не објашњава развојним принципима и механизмима, већ искључиво као последицу учења.

До средине XX века дескриптивна истраживања психичког развоја и постојеће теорије емоционалног развоја (ТЕР) нису могли да задрже интересовање психолога за област развојне психологије. Почетком тридесетих година, Бриџсова развија *теорију диференцијације емоција* (Bridges, 1930/1991, 1931, 1932), да би, након тога, уследило четрдесетогодишње „затишје“ у погледу изградње нових теорија (Мирић, 2019). Оваквом следу догађаја умногоме је допринео убрзани развој когнитивних наука (Ваарс, 1986) које су почеле да остварају велики утицај на развојну психологију, нарочито од 60-их година прошлог века (Бауцал, 1998; Мекгарк, 1978). Наиме, након когнитивне револуције 1956. године, у општој психологији долази до експанзије истраживања когнитивних процеса и функција, а у развојној до пролиферације експерименталних истраживања перцепције, пажње и стратегија решавања проблема код деце (Мекгарк, 1978). Утицај опште психологије на развојну психологију може се уочити и у области емоционалног развоја. Шездесетих година у општој психологији настаје *теорија диференцираних емоција* (Izard & Tomkins, 1966; Tomkins, 1962-1963/2008) коју у наредним деценијама Изард конципира и као развојно-психолошку теорију (Ackerman, Abe & Izard, 1998; Izard, 1978; Izard & Malatesta, 1987). Мирић (2019) примећује да од овог тренутка можемо говорити о порасту интересовања за област емоционалног развоја. Међутим, он додаје да је трансфер теорије из опште психологије у развојну психологију временом условио и озбиљна теоријска и истраживачка ограничења: (1) недостатак јединствене перспективе у истраживањима која се фокусирају на изоловане аспекте емоционалног развоја, (2) нејасно дефинисане области научноистраживачких питања и проблема и (3) недовољна елаборисаност теорија које многа питања остављају отвореним (Мирић, 2019).

Током друге половине XX века научна јавност на Западу постаје све више заинтересована за две теорије когнитивног развоја – најпре Пијажеову конструктивистичку теорију, а потом и социокултурну (ко-конструктивистичку) теорију Виготског. До краја XX века теорије Пијажеа и Виготског стичу велику популарност у научним круговима, због чега се данас о њима говори као „титанима“ развојне теорије (Bruner, 1986). Ипак, изгледа да радови Пијажеа и Виготског нису пружили задовољавајућу основу за изградњу ТЕР-а. Услед преране смрти, Виготски није завршио ТЕР, док је Пијаже дечју афективност посматрао само као енергетску компоненту свести, а интелигенцију као њен структурални део. На предавању које је Пијаже (Piaget, 1970/1976) одржао у оквиру једног симпозијума Америчког психоаналитичког друштва (*American Psychoanalytic Association*) повукао је паралелу између (1) Фројдовога афективног потискивања услед неприхватљивих и узнемирујућих садржаја свесних мисли и (2) когнитивног потискивања које се јавља када структура свести детета није достигла развојни ниво на коме би могла да интегрише схему. Пијаже је бранио тезу према којој можемо разликовати *когнитивно несвесно*, где се налазе сензомоторне и преоперационалне схеме које се могу изразити само кроз дечју активност, али не

и путем мисли, и *афективно несвесно*, у коме се налазе тенденције и енергије карактеристичних афективних схема којима се бави психоанализа. Имајући у виду да когнитивно-структурални и афективно-енергетски део свести не могу функционисати један без другог (Пијаже и Инхелдер, 1966/1990), он је веровао да ће потребе научне заједнице временом водити ка конструкцији општије развојне теорије и интеграцији академске развојне психологије и психоанализе, јер се прва бави интелигенцијом, а друга афективношћу (Piaget, 1970/1976). Нажалост, његови радови нису остављали довољно простора за остваривање овог циља. Један од могућих разлога лежи у томе што је Пијаже, за разлику од психоаналитичара, веровао да су развојне промене у емоционалном домену искључиво динамогено-мотивационе природе и да имају секундарни значај, јер могу само убрзавати или успоравати наступајуће промене у сазнајним структурама, али их не могу мењати (Piaget, 1970/1976; Пијаже 1979).

Крајем шездесетих и почетком седамдесетих година настаје *теорија афективне везаности* (Bowlby, 1969/1982, 1973). Имајући у виду да се теорија афективне везаности (ТАВ) приказује у многим савременим уџбеницима из развојне психологије (Берк, 2015; Брковић, 2011; Валсинер, 1997; Јерковић и Зотовић, 2010), стиче се утисак да се о њој може говорити као једној од најутицајнијих теорија у области емоционалног развоја. Ипак, приметимо да одређени прикази научних приступа и теорија у области емоционалног развоја ТАВ не издвајају као једну од водећих теорија у овој области (Griffin & Mascolo, 1998; Holodynski & Friedlmeier, 2005; Мирић, 2019). Могући разлози леже у томе што ТАВ не узима емоцију као основну јединицу анализе и иницијално је конструисана као теорија о природи и пореклу људске осећајности, а не као *развојна* теорија, како се данас све више посматра (Крстић, 2007; Мирић, 2019; Sroufe, 2002; Татјана Стефановић-Станојевић, 2006). Као један од психоаналитичара Британске независне групе¹, Болби (1988/2011) је конструисао ТАВ у циљу дијагностике и третмана дисфункционалних породица и особа са менталним поремећајима. Због тога се ТАВ данас препознаје и као *клиничка* теорија у савременој интерперсонално-релационој психоанализи (Nelson, 2005). Болби је заправо био изненађен што је његова теорија у већој мери прихваћена у развојној психологији (Болби, 1988/2011). За њега је ова чињеница била охрабрујућа, али и обесхрабрујућа – она је отварала могућности за обогаћивање теорије знањима о развоју личности, али је истовремено била показатељ њеног спорог прихватања у клиничкој пракси за чије потребе је иницијално конструисана (Болби, 1988/2011). Тако се ТАВ временом нашла на „ничјој земљи“ – између развојне и клиничке психологије.

Имајући у виду (1) теоријско-методолошку инкомпатибилност између првих развојних теорија и научноистраживачке праксе, (2) занемаривање питања и проблема у вези са психичким развојем, у тренутку настајања нових теорија емоционалног развоја, (3) утицај опште психологије на развојну психологију и когнитивних наука на област емоционалног развоја, (4) настанак изузетно утицајних теорија когнитивног развоја и (5) недовољно јасну природу ТАВ-а као водеће теорије у области емоционалног развоја, у историји развојне психологије као научне дисциплине, временом је дошло до (а) конституисања представе о детету као когнитивном бићу и (б) „прећутног“ препуштања области емоционалног развоја психоанализи која је, упркос свом патоцентричном односу према човеку и његовом развоју, стекла одређену врсту ексклузивитета над њом.

¹ Британска независна група формирана је раних четрдесетих година поделом Британског психоаналитичког друштва на (1) групу психоаналитичара која се ослањала на Фројдову класичну теорију, (2) групу која се ослањала на теорију објектних односа Мелани Клајн и (3) „средњу“ групу која је обе теорије посматрала делимично ограничавајућим. Последња група којој је припадао и сам Болби, касније је добила назив „независна“ јер је користила идеје из обе теорије уколико су оне биле корисне у аналитичком раду (Аћимовић и Вукосављевић-Гвозден, 2007).

1.1. Предмет истраживања

За настанак културноисторијске психологије (КП) везује се почетак сарадње између Виготског, Лурије и Леонтјева на московском Институту за психологију 1924. године (Cole, 1996; Leontiev, 2005; Yasnitsky, 2016a). Чувена „тројка“ временом је окупила велики број интелектуалаца унутар кружока² који је радио на изградњи нове марксистичке психологије. Иако је КП требало да постане централна наука совјетског друштва (Виготски, 1927/1996), она је данас у већој мери популарна на Западу и то превасходно захваљујући теорији когнитивног развоја Виготског. Ипак, изградња ТЕР-а, од самог оснивања КП-а, препозната је као веома важан задатак и циљ. Запорожец наводи да је Виготски „...добро разумео да психологија без учења о емоцијама није комплетна и да је у опасности да постане дисциплина која не изучава живог човека, већ бистроумне логичке машине” (Запорожец, 1986б, стр. 276). Међутим, унутар кружока, постојала су веома различита становишта у вези са местом које би ТЕР требало да има у КП-у и на који начин приступити њеној изградњи.

Лурија је сматрао да ТЕР може настати као резултат интеграције психоанализе и марксизма (Luria, 1977). Он је био велики познавалац психоанализе, основао је Институт за психоанализу у Казању³ и веровао је да оба теоријска система почивају на филозофским идејама монизма и материјализма (Luria, 1977). Између 1923. и 1930. године, Лурија је, најпре у сарадњи са Леонтјевим, спровео експериментална истраживања динамике афективних процеса на основу говорних реакција и изражајно-моторичких покрета (Luria, 1932/1960). Он је ова истраживања називао *експерименталном психоанализом* (Cole, Levinit & Luria, 1979/2010) а за њихову реализацију конструисао је и посебан *комбиновани моторни метод* који се може посматрати као објективна верзија Јунгове методе слободних асоцијација (Jung, 1910). У раду „Психоанализа као систем монистичке психологије“ (*Psychoanalysis as a system of monistic psychology*; Luria, 1977) Лурија је уочио да Фројдово повезивање структуре и динамике психичког апарата са различитим деловима тела и разумевање ментализације и соматизације почива на идеји о интегралној психофизиолошкој јединици свести за којом је трагала марксистичка психологија. Додатно, он је у психоанализи препознао настојања која је још више приближавају марксистичкој психологији – артикулација узрочно-динамичких објашњења којима се откривају непознати (несвесни) механизми човековог понашања (Luria, 1977). Лурија је веровао да у Фројдовој теорији можемо пронаћи основу за спровођење психолошке анализе као својеврсне „биологије ума“ (Luria, 1977, стр. 35) и конструкцију материјалистичке развојно-психолошке теорије.

Виготски је критиковао Луријина настојања да интегрише марксизам и психоанализу јер је сматрао да су на овај начин њихове постојеће разлике намерно занемарене како би се показало да имају исту метатеоријску основу (Виготски, 1927/1996). Виготски (1927/1996) је показао да су Фројдове идеје о психичкој енергији и несвесној природи нагона касније биле психологизоване од стране самог Фројда и да је Лурија претпоставку о несвесној природи сексуалности морао да елиминира јер је била у супротности са марксистичким разумевањем социјалне природе и порекла људске свести (Виготски, 1927/1996). Он је сматрао да класична психоаналитичка теорија не полази од претпоставки монизма јер не препознаје изузетност и универзалност одређеног аспекта психе, нити се у њој могу пронаћи материјалистички ставови. Напротив, Фројдове идеје, како наводи Виготски, имале су своје полазиште у потпуно другачијој, идеалистичкој метафизици (Виготски, 1927/1996). У том смислу, са метатеоријске (филозофско-методолошке) тачке гледишта, експериментална психоанализа представљала је један неуспели пројекат који није препознао специфичну природу људске афективности, свдећи је на

² Имена истакнутих чланова кружока налазе се у *Прилогу I*.

³ Лурија је писао Фројду како би га обавестио о оснивању психоаналитичког института што је за Фројда било веома изненађујуће. У одговору на Луријино писмо Фројд је изразио велико задовољство што се психоанализа развија и у тако удаљеним крајевима Совјетског Савеза као што је град Казањ (Cole, Levinit & Luria, 1979/2010).

дезорганизовано понашање (Vygotsky, 2007). У једном писму од 5. марта 1926. године, Виготски пише Лурији: „Пошто је граница између афективних поремећаја и свих других избрисана, специфичност афекта нестаје, и твоја теорија о емоцијама се руши“ (Vygotsky, 2007, стр. 18). Тако је Лурија, под утицајем Виготског, временом променио фокус интересовања у експерименталној психоанализи – од проучавања динамике афективних процеса до улоге говора у организацији вољног понашања (Cole, Levinit & Luria, 1979/2010). Виготски је веровао да се ТЕР може изградити помоћу карактеристичног *историјско-психолошког истраживања*, које је имало задатак да „...иза борбе конкретних психолошких учења открије борбу филозофских идеја, да оцрта филозофско схватање психолошког проблема афеката и самим тим прокрчи пут за следећа истраживања“ (Виготски, 1933/1996, стр. 111). Према његовој замисли, ТЕР је требало да се појави као основно и најопштије учење КП-а, из којег је, потом, требало дедуковати теорије о развоју појединачних психичких функција (Виготски, 1933/1996). Како би остварио ову замисао, Виготски је намеравао да „...оживи спиноизам у марксистичкој психологији...“ (Vygotsky, 2018a, стр. 209) и да „Етику“ (Спиноза, 1677/1983) искористи као полазни метатеоријски оквир ТЕР-а (Vygotsky, 2018a). Виготски је имао велика очекивања од ове теорије: „...ми стојимо пред задатком стварања бар начелних основа психолошке теорије афеката, која схвата своју филозофску природу и не плаши се највећих уопштавања, адекватних у односу на психолошку природу страсти, достојну да постане једно од поглавља психологије човека, можда чак њено основно поглавље“ (Виготски, 1933/1996, стр. 110). Он је веровао да Спинозино учење о страстима у психологији треба да одигра исту улогу коју је математика некада одиграла у природним наукама (Vygotsky, 2018a) и кроз остваривање следећих циљева и задатака доведе до појаве нове модерне психологије: (1) својеврсни „повратак“ психологије филозофији, (2) креирање нове представе о човеку и његовом развоју, (3) превазилажење дихотомија интелект-афекат (интелектуализам) и душа-тело (психофизички дуализам) и (4) артикулација научних (узрочно-генетичких) објашњења емоционалног развоја. 1931. године Виготски је започео рад на теорији која је имала задатак да опише и објасни на који начин развојем појмовног (вербалног) мишљења долази до овладавања емоционалним реакцијама и стварања такозваних „виших“ емоција (опојмљеног афекта). Теорија је требало да буде изложена у књизи коју је Виготски описивао као „...књигу свог целокупног живота...“ (Vygotsky, 2018a, стр. 214). Нажалост, он је завршио само први део теорије, који је изложио у спису „Учење о емоцијама: историјско-психолошко истраживање“ (Виготски, 1933/1996). У њему проналазимо опсежну критичку анализу Џејмс-Лангове теорије и иницијалне и веома опште метатеоријске (филозофско-методолошке) смернице за изградњу ТЕР-а.

Многе идеје Виготског нису биле прихватљиве за Леонтјева, који је током 1931. године имао најмање три „сукоба мишљења“ са њим због Спинозине филозофије (Maidansky, 2018). Леонтјев је сматрао да су настојања Виготског била „корак уназад“, корак који га је удаљавао од изворних идеја КП-а и објективног проучавања дететове практичне делатности (Леонтјев, 1996). Он је критиковао Виготског у раду „Учење о средини у педолошким радовима Виготског: критично истраживање“ (*Study of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky: A critical study*; Leontiev, 1936/2005), у коме је показао да је у појму доживљаја (рус. *переживание*) као интегралне интелектуално-афективне јединице свести, Виготски пружио само опис стања у коме се дете налази, али није објаснио шта одређује доживљај. За Леонтјева је дететов доживљај морао бити детерминисан садржајем *активности* којом се објектификује његов однос према средини, и да једино на овај начин психологија може артикулисати интегралне јединице анализе (Leontiev, 1936/2005). На овим идејама настала је *Харковска школа психологије*, унутар које је Леонтјев развио *теорију делатности* (рус. *теория деятельности*), полазећи од изворних идеја Виготског који их је, према његовом мишљењу, напустио управо због ТЕР-а: „...он се, изгледа, удаљио од првобитног психолошког програма који је био пре свега усмерен на проучавање практичне, предметне, радне делатности човека... Сада је он главни задатак видео у анализи емоционално-

мотивационе сфере, претпостављајући да управо преко ње делатност детерминише психичке процесе, детерминише свест“ (Леонтјев, 1996, стр. 32). Теоријско-методолошки проблеми у вези са концептуализацијом афеката као елементарних јединица свести, и развојем виших емоција кроз појмовно мишљење, за Леонтјева су били нерешиви, а интеграција психологије са филозофијом неприхватљива, јер је КП већ представљала посебан филозофски систем (Leontiev, 1936/2005). За Леонтјева, ТЕР заправо није представљао горући проблем КП-а. Он је емоције посматрао само као једну од бројних психичких функција у регулацији активности (Леонтјев, 1971, 1975/2000а; 1975/2000б) и сматрао је да КП треба да се усмери на емпиријска истраживања и систематичну концептуализацију личности, свести и активности, у циљу бољег разумевања односа између воље и интелекта (Leontiev, 2005). Мајдански (Maidansky, 2018) примећује да су се Леонтјевљеви радови о емоцијама и емоционалном развоју временом показали као недовољни за изградњу једне научне теорије и да у њима можемо приметити постепено удаљавање од питања и проблема у вези са емоционалним развојем. На пример, 1930. године, Леонтјев је изнео идеју о пореклу психичког у *сензацији* која се појављује и као *афекат* или *осећање*, да би, приликом разматрања порекла сензације у каснијим радовима, афекте и осећања у потпуности игнорисао (Maidansky, 2018).

Имајући у виду поменуте разлике у становиштима чувене „тројке“, не може се говорити о јединственом ставу КП-а у погледу ТЕР-а. Штавише, показује се да је ТЕР била повод за отворена неслагања и оштре полемике које су у крајњој линији и водиле ка распаду кружока. Након смрти Виготског 1934. године, под притиском стаљинистичког модела науке (Yasnitsky, 2016b), његови радови и идеје о ТЕР-у били су скоро у потпуности маргинализовани или су постали мета бројних иделолошки обојених критика. Друштвено-политичко окружење у коме су партијске структуре показивале непријатељски однос према академским психолозима (Toulmin, 1978), као и први преводи његових радова на енглески језик, условили су све већу популарност КП-а на Западу. Анализирајући учесталост научних референци које се позивају на радове Виготског, Валсинер (Valsiner, 1988) показује да су се преводи радова Виготског на енглески језик током XX века одвијали у два „таласа“: (1) први „талас“ између касних 1920-их и 1939. године и (2) други „талас“ након 1961. године, кад се уочава и знатно већи број референци у научним часописима на енглеском језику. Након 1990. године, КП привлачи пажњу све већег броја психолога који су у њој препознали могућност проучавања оних аспеката човековог искуства који су до тада били недоступни другим психологијама (Valsiner, 2014). Јовановићева (Jovanović, 2019) говори о *ренесанси* КП-а, која се може разумети као „повратак потиснуте прошлости“ и један од ретких покушаја деколонизације психологије од утицаја природних наука и недовољне осетљивости за психичке садржаје, значења и социјалне праксе (Jovanović, 2019; Shweder & Sullivan, 1993).

КП је одиграла значајну улогу у конституисању *семиотичке агенде* (Shweder & Sullivan, 1993), која је омогућила дијалог између психологије и других дисциплина (лингвистике, антропологије, етнологије, филозофије). Међутим, она се појавила на Западу у једном окружењу нарастућег когнитивизма и експанзије когнитивних наука које су људски ум и значење дехуманизовали у компјутере и информације (Bruner, 1990; Jovanović, 2019). Многи радови Виготског превођени су са руског на енглески језик парцијално, немарно и у складу са преовлађујућом когнитивистичком атмосфером. На пример, у првим преводима, појам „психолошко оруђе“ често је превођен као „когнитивно оруђе“ (Levykh, 2008), а један од централних појмова културноисторијске теорије (КТ) – зона наредног развоја (ЗНР) – почео је да се користи искључиво у домену когнитивног развоја (Roth & Jornet, 2017). Левих (Levykh, 2008) примећује да је у водећим научним круговима на Западу овакав однос према радовима Виготског био условљен тиме што су у тадашњој литератури емоције биле препознате као дубоко субјективни доживљаји који немају везе са историјским развојем и социјалним интеракцијама. Поред тога, преовладавао је став о оштрој подвојености ума, на интелектуални и афективни део, који је Виготски препознао као једно од највећих ограничења традиционалне психологије.

Уколико имамо у виду и чињеницу да је научна вредност радова Виготског препозната у областима психологије образовања и семиотике, које нису показивале нарочито интересовање за емоционални развој, не треба се изненадити што се данас говори о доминацији *опште когнитивистичке оријентације* у КП-у (Fleer, Rey & Veresov, 2017a, 2017b).

1.2. Задаци и циљеви истраживања

Постоје бројни показатељи који указују на озбиљне проблеме, отворена питања и ограничења у историјском развоју научних знања о емоционалном развоју у КП-у.

- Виготски, Лурија и Леонтјев, пројекат изградње ТЕР-а оставили су недовршеним. Лурија се временом све више удаљавао од експерименталне психоанализе, Леонтјев је сматрао да се знања о емоционалном развоју не морају нужно изразити у форми посебне научне теорије, а Виготски, своју теорију није завршио услед преране смрти. Валсинер и Ван дер Вир (Valsiner & Van der Veer, 1991) претпостављају да је Виготски у Спинозиној филозофији наишао на редукционистички систем, који је захтевао много измена, и да је, на послетку, одустао од својих намера.
- Друга генерација психолога („петорка“), коју су чинили Запорожец, Божовичева, Левина, Морозова и Славина, није покушавала да експлицира и разради све неопходне елементе, садржаје и појмове, који су потребни за изградњу једне развојно-психолошке теорије. Они су више пажње посветили реализацији експерименталних истраживања у којима су се бавили социоемоционалним развојем. У лабораторији Божовичеве, Славина је спровела истраживања о карактеристичном синдрому афективних понашања ученика у основној школи (Славина, 1966), а средином осамдесетих година, објављена је и серија експерименталних истраживања харковских психолога о развоју емпатије, под руководством Запорошца, који је показивао нарочито интересовање за област емоционалног развоја (Абрамян, 1986; Кошелева, 1986; Неверович, 1986; Стрелкова, 1986, Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986; Zarozhets, 1986/2002). Међутим, вредност истраживања „петорке“ није у довољној мери препозната у савременим научним круговима на Западу. Марчова и Флирова (March & Fleer, 2017) примећују да се Запорошчев појам *емоционалне антиципације* недовољно приказује у савременој литератури, док се истраживања Славине ретко када и спомињу.
- У савременим виготскијанским студијама можемо пронаћи веома површне и субјективне претпоставке, којима се само указује на већ постојеће теорије које једноставно „решавају“ проблеме којима се Виготски бавио. Тако се стиче утисак да одговоре на питања у вези са ТЕР-ом треба потражити у другим психологијама, а не у историјском развоју научних знања у КП-у. На пример, постоји уверење да су савремене социјално-конструкционистичке и конструктивистичке теорије емоција у суштини оствариле оно што је Виготски желео и да се социјални конструкционизам може посматрати као интегрални део КП-а. Међутим, често се превиђа да социјални конструкционизам полази од метатеоријских претпоставки плурализма и релативизма (Герген и Герген, 2006; Стојнов, 2005, 2010), које су умногоме различите од становишта дијалектичког материјализма и монизма. Тако се поставља питање да ли и на који начин културноисторијска теорија емоционалног развоја (КТЕР) може и треба интегрисати знања која долазе из различитих психологија социокултурних оријентација.
- У савременој литератури КП-а могу се уочити модели емоционалног развоја који нису завршени, почивају на идејама које нису у складу са оригиналним идејама Виготског и превиђају значај одређених развојних домена, на које је Виготски често указивао. Највећи искорак КП-а, у области емоционалног развоја, је *Модел интернализације* (Holodynski & Friedelmeier, 2005), који описује развој до периода адолесценције. Иако је модел довео до серије емпиријских истраживања (Demuth, 2013; Fleer & Hammer, 2013; Holodinski & Seeger, 2013; Röttger-Rössler; Scheidecker, Kärtner, Holodynski & Wörmann, 2013; Riquelme & Montero,

2013; White, 2013), примена механизма интернализације на област емоционалног развоја, као централног развојног механизма КТ-а, отворила је бројне теоријске проблеме (Мирић, 2010). На пример, модел разликује *базично стање*, које одговара нижим емоцијама са пратећим телесним променама, и *напредно стање*, које одговара вишим емоцијама у којима телесни процеси нестају услед интернализације изражајних знакова (Holodynski & Friedelmeier, 2005). Насупрот томе, приметимо да је Виготски сматрао да више емоције ТЕР мора конципирати као утеловљене феномене што представља окосницу његове критике Џејмс-Лангеове теорије (Виготски, 1933/1996). Такође, домен естетског развоја, за разлику од интелектуалног, и настанак естетских емоција, за разлику од социјалних (моралних), модел не препознаје у онтогенези емоција иако је Виготски уметност дефинисао као *друштвену технику осећања* (Виготски, 1965/1975) и „...културно-потпорно средство помоћу ког култура подржава, култивише и оплемењује емоционални развој појединца“ (Ивић, 2005, стр. 11).

- Виготскијанске студије временом су довеле до стварања својеврсног култа личности Виготског, уз занемаривање историјског и научног контекста његовог стваралаштва. Данас је све већи број аутора усмерен ка преиспитивању и ревидирању значења основних појмова КТ-а. Јасници (Yasnitsky, 2016a) говори о „ревизионистичкој револуцији“ у тумачењу радова Виготског у којима се сусрећемо са сложеним језиком који је пун контрадикторности и нејасноћа, чак и за психологе са руског говорног подручја (Rubtsova & Daniels, 2016). Ревизионистичка револуција довела је до изненађујућих открића и увида. Поред тога што је указала на неодговарајуће преводе његових дела, који су пуни грешака (Roth & Jornet, 2017), она је довела у питање постојање добро познатих појмова у радовима Виготског и нова тумачења добро познатих појмова. На пример, група аутора (Fleer, Rey & Veresov, 2017a, 2017b; Fleer, 2017; March & Fleer, 2017; Мок, 2017; Veresov, 2017) проналази да се развојни механизам интернализације не појављује као централни развојни механизам у оригиналним радовима Виготског. Ова група аутора подвлачи да се емоције у КП-у не могу разумети као производ интернализационих операција и психичких функција, већ као изразито субјективни системи детета који се активирају у драматичним трансакцијама са средином. Прецизније говорећи, они сматрају да је појам *доживљаја*, који Виготски услед преране смрти није успео да елаборира и повеже са постојећим појмовима КТ-а, кључан за разумевање *општег генетичког закона* или *закона културног развоја* (ЗКР), и да у њему можемо пронаћи основну јединицу анализе емоционалног развоја (Мок, 2017). Вересов (Veresov, 2017) скреће пажњу на то да је научни статус феномена емоција у КП-у магловит услед деконтекстуализације и недовољне осетљивости аутора на сложеност појмова КТ-а, који представљају „...дубока и моћна оруђа са специфичним и снажним теоријским садржајем“ (Fleer, Rey & Veresov, 2017b, стр. 254). Наиме, чини се да у савременим виготскијанским студијама постоје нејасне идеје о односу ТЕР-а према КТ-у, као и недостатак консензуса у вези са тим који појмови уопште представљају делове КТ-а. Уместо затвореног система научних појмова, у радовима Виготског наилазимо на „...буран процес који је пун контрадикција и незавршених идеја“ (Rey, 2011, стр. 258). Вересов наводи: „...проблем са културноисторијском теоријом је у томе што до сада не постоји ниједна књига или чланак који приказује целу теорију у виду система повезаних појмова, закона и принципа...“ (Fleer, Rey & Veresov, 2017b, стр. 254). Додатно отежавајућу околност представља и чињеница што је Виготски своје идеје о емоционалном развоју разрађивао у још најмање две „теорије“, које није завршио: (1) теорији о међуфункционалним системима, у којој се развој конципира кроз променљивост интерфункционалних веза и (2) теорији онтогенетског развоја, у којој се развој конципира кроз неколико кризних и стабилних периода.
- Савремена научноистраживачка пракса КП-а временом је постала отворена према различитим нацртима, методама, техникама и инструментима који се користе у психологији и другим наукама (Holodynski & Seeger, 2013) – студије случаја (White, 2013), експериментални метод

(Riquelme & Montero, 2013), систематска посматрања, интервјуи и различите квалитативне анализе унутар кроскултуралних (Demuth, 2013, Kärtner, Holodynski & Wörmann, 2013) и етнографских студија (Röttger-Rössler, Scheidecker, Jung & Holodynski, 2013). Међутим, комбинована моторна метода као метода која је иницијално конструисана за испитивање динамике афективних процеса, односно експериментално-генетичка метода као метода конструисана за испитивање виших психичких функција (ВПФ) ретко се употребљавају у истраживањима емоционалног развоја. Кол (Cole, 2002, 2005) примећује да је Луријина метода временом почела да се користи у истраживањима говора и криминолошким истраживањима, а Завершнева и Вир (Zavershneva & Van der Veer, 2019) да Виготски, његови сарадници, а касније и његови следбеници, експериментално-генетички метод нису употребљавали *једино* у истраживањима виших емоција. Због тога се може поставити питање: Да ли се постојеће истраживачке методе КП-а могу користити у савременим истраживањима емоционалног развоја?

На основу горенаведених показатеља о постојању многобројних изазова у вези са конструкцијом ТЕР-а, основни и најопштији задатак и циљ рада постављени су на следећи начин – *критичка анализа проучавања емоционалног развоја у традицији КП-а у циљу препознавања могућности и ограничења у изградњи ТЕР-а*. Овај задатак и циљ разложени су на четири специфичнија задатка и циља: (1) експлицирање полазних метатеоријских претпоставки КП-а у циљу препознавања филозофско-методолошке основе ТЕР-а и проблема који су повезани са њеном изградњом; (2) артикулацију одговора КП-а на критична питања и задатке ТЕР-а у циљу процене могућности превазилажења ограничења традиционалних теорија емоционалног развоја; (3) опис метода КП-а које се могу користити у научноистраживачкој пракси у области емоционалног развоја; (4) представљање резултата истраживања у којима проналазимо емпиријске чињенице и законитости које могу послужити као основа за валидацију, даљи развој и конструкцију нових теоријских хипотеза и појмова о емоционалном развоју.

1.3. Истраживачке хипотезе

У раду су постављене три почетне хипотезе.

Хипотеза I. *Метатеоријске претпоставке, теоријски појмови и резултати емпиријских истраживања Лурије, Виготског и Леонтјева могу послужити као основа за изградњу једне теорије емоционалног развоја*. Иако је чувена „тројка“ имала различите погледе на ТЕР, сматрам да се ове разлике могу сагледати и као последица *различитих, али комплементарних усмерења*. На пример, Виготски је истицао семиотичку, Лурија неуродинамичку, а Леонтјев бихејвиоралну димензију емоционалног функционисања док су сва тројица веровали да становишта дијалектичког материјализма пружају одговарајући полазни метатеоријски оквир за проучавање емоционалног развоја. И Виготски је био свестан потребе за интеграцијом знања до којих су дошли сва тројица. У једном од својих последњих писама које је упутио Леонтјеву 10. 5. 1934. године, он говори о сукобу између различитих мишљења, али и њиховој међусобној сагласности о томе да би у будућности требало повезати и интегрисати резултате својих истраживања (Vygotsky, 2007). Такође, не треба заборавити да је Леонтјев имао великог удела у конструисању комбиноване моторне методе (Леонтјев, 1928/1983) и да је учествовао у првим истраживањима из експерименталне психоанализе (Лурија и Леонтјев, 1926). И за Виготског је експериментална психоанализа имала научну вредност. Он је сматрао да су ова истраживања (1) веома добро описала динамику примарног процеса на разноврсним материјалима, (2) пронашла емпиријски доказ да употреба знака доводи до разлагања сензомоторног јединства на раним стадијумима развоја, (3) препознала једноставне механизме којима говор организује вољне покрете успостављањем унутрашње везе са помоћним знаком и (4) унапредила статус совјетске

психологије на светској научној сцени (Виготски, 1930/1996а; Vygotsky, 2007). Иако се почетак рада на ТЕР-у често описује као „окрет“ и потрага за радикално другачијим приступом Виготског (Valsiner & Van der Veer, 1991; Леонтјев, 1996; Roth & Jornet, 2017), она се може разумети и као последица тога што се савремени аутори углавном позивају на његове најближе сараднике (Лурије и Леонтјева), који су, као што сам споменуо, имали веома личне (понекада и конфликтне) односе и који су га у великој мери надживели радећи у специфичном друштвено-политичком окружењу. На пример, при крају свог живота, Леонтјев је одбијао да се поменути рад, у коме он критикује Виготског, уврсти у његову библиографију, што указује на могуће политичко–идеолошке притиске (Leontiev, 2005). Полазећи од различитих ставова Виготског и Леонтјева, у историјском развоју КП-а, временом је дошло до образовања две различите традиције – (1) традиције која наглашава симболичке процесе стварања смисла и значења и (2) традиције која истиче важност људске активности и делатности. Међутим, оне се могу посматрати и као комплементарне (Baucal, 2011), док је анализа њихових могућности и ограничења препозната је као један од начина развијања нових интегративних приступа у КП-у (Ratner, 1999).

Хипотеза II. Током онтогенетског развоја, са интелектуализацијом психичких функција и интерфункционалних веза, долази и до њихове афективизације и појаве виших емоција као теловљених феномена. Ова хипотеза заснована на увиду у скице и белешке Виготског за други део „Учења о емоцијама“ (Vygotsky, 2018а). У њима можемо уочити намере да се позове на две Спинозине идеје: (1) афекат може бити савладан само супротним и јачим афектом; (2) постоји ограничени (а не апсолутни) и динамички (а не статички) однос између психичких (менталних) и соматских (телесних) процеса. Споменуо сам да је Виготски ТЕР замислио као најопштију теорију КП-а у којој је афекат „...алфа и омега, почетна и завршна карика, пролог и епилог читавог психичког развоја“ (Виготски, 1982/1996, стр. 233). Он је веровао да ТЕР, на самом почетку, мора експлицирати одговарајућа решења за два теоријска проблема: (1) проблем *интелектуализма*, јер се емоције као и све остале психичке функције развијају (вербалним) мишљењем, при чему се, на крају емоционалног развоја, човек не појављује као „хладно“ рационално биће; (2) проблем *психофизичког дуализма*, јер емоције, у поређењу са другим психичким функцијама, представљају најутеловљеније феномене који нису директна последица „чистих“ органских (телесних) или менталних (психичких) промена. Основни проблем лежи у чињеници што је утицај Спинозине филозофије у радовима Виготског у недовољној мери расветљен (Jornet & Cole, 2018). Неки аутори (на пример, Glassman & Wang, 2004) сматрају да је овај утицај миноран и да га можемо повезати са радикално другачијим приступом Виготског и последњим годинама његовог стваралаштва (на пример, Roth & Jornet, 2017). Са друге стране, Ван дер Вир (Van der Veer, 1984) сматра да је Виготски чак и основне идеје КТ-а преузео од Спинозе (на пример, идеју о употреби оруђа у интелектуализацији психичких функција) чији утицај проналази у најранијем периоду његовог стваралаштва. Према биографским подацима, Виготски је, још као младић, добио Спинозину „Етику“ од свог оца, као рођендански поклон⁴. Верује се да је од тада Спиноза био његов омиљени филозоф, коме се највише дивио и са којим се идентификовао (Toassa & Oliveira, 2018). Поставља се питање због чега је идеју психофизичког дуализма, на којој почива већина савремених теорија емоција (Valsiner & Van der Veer, 1991), Виготски препознао као један од проблема у заснивању ТЕР-а, уколико је овај проблем раније „превазишао“ концептуализацијом знакова као *хибридних* психофизиолошких јединица анализе (Valsiner, 2007). Рот и Жорне (Roth & Jornet, 2017) претпостављају да је Виготски у ТЕР-у желео да напусти принцип семиотичке

⁴ У радним белешкама у којима Виготски (Vygotsky, 2018а) разрађује план излагања за „Учење о емоцијама“, он наводи да овај спис за њега има дубоки лични значај, јер се у њему бави књигом коју је добио од оца и коме је управо због тога посвећује. Међутим, услед његове изненадне смрти, октобра месеца 1931. године, Виготски је почео да размишља да је посвети својој другој супрузи (Zavershneva, 2010). Највероватније из овог разлога, посвета коју је написао за први део списка, није штампана у Сабраним делима.

медиајације, јер му он није пружао могућност спровођења научне анализе најдубљих слојева личности и свести. Са друге стране, Мајдански (Maidansky, 2018) верује да је идејом о афектима, као завршној тачки културног развоја, Виготски једноставно погрешно, јер се као крајња тачка морају појавити појмови. Међутим, ове претпоставке захтевају додатну и дубљу елаборацију, јер Јовановићева (Jovanović, 2019b) показује да је Виготски, у својим последњим радовима, желео да прошири и још више развије принцип медиајације, док у поменутиим белешкама проналазимо тезу да разум временом постаје страст (Vygotsky, 2018a).

Хипотеза III. *Естетско резоновање и естетске емоције представљају културне активности и искуства, кроз које друштво на најнепосреднији начин може утицати на емоционални развој појединца.* Данас се често превиди да су многи научни појмови у радовима Виготског настали под утицајем руске (совјетске) уметности и његовог бављења позоришном и књижевном критиком. Навешћу неке примере: (а) Вересов (Veresov, 2017) наводи да је у ЗКР-у Виготски користио термине совјетске драме – „сцена“, „план“ и „категорија“; (б) Зинченко и Давидов (Zinchenko & Davydov, 1985) примећују да је Виготски инспирацију за концептуализацију људског ума као динамичко-семиотичког система, проналазио у симболизму као новом уметничком правцу у поезији, филму, позоришту и сликарству; (в) Верч (Wertsch, 1985) указује на утицај совјетског формализма на конципирање естетских емоција у „Психологији уметности“; (г) Васиљева и Завершнева (Vassilieva & Zavershneva, 2020) скрећу пажњу на велики утицај књижевности *акмеизма* (грч. *ἀκμή* - врхунац, највиша тачка) и да је Виготски КП називао „акмеистичком“ психологијом (Vygotsky, 2018b, 2018c, 2018d). Виготски је уметност посматрао као *начин грађења живота* који води ка појави виших емоција (Виготски, 1965/1975; Vygotsky, 1926/1997). Ивић наводи: „Исто као што би интелектуални развој без ослоњања на културних система какви су језик, наука, филозофија остао у уским границама непосредног личног искуства и емоционални живот појединца без амплификаторске улоге уметности као културног система који се изграђује кроз историју био би сапет оквирима личних непосредних емоционалних реакција у непосредном животном окружењу“ (Ивић, 2005, стр. 11). Имајући на уму чињеницу да школско окружење најчешће не показује довољно интересовања за усвајање и развој естетских појмова или појмова о лепом (Бауцал, 1994), може се очекивати да би КП сазнањима о домену естетског развоја детета могла пружити полазну теоријску основу за извођење практичних импликација за организацију наставе из уметничких предмета (књижевност, музичка и ликовна култура), а у циљу изазивања и овладавања естетским емоцијама код ученика.

1.4. Метод истраживања

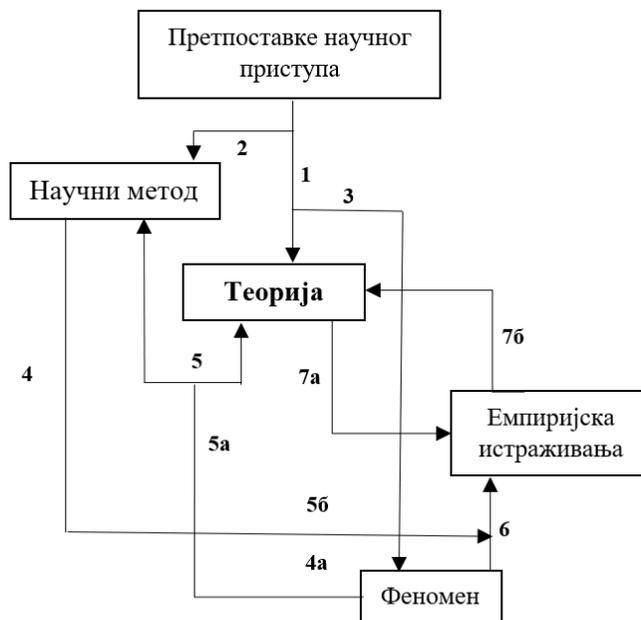
За потребе рада израђен је *Концептуално-методолошки оквир ТЕР-а* (Графикон 1). Оквир је конструисан на основу резултата приказа и критичке анализе водећих теорија емоционалног развоја. Полазећи од *Система за приказ и критичку анализу научних приступа* (Бауцал, 1997, 1998), анализа која ће бити приказана у другом делу рада, имала је задатак да укаже на постојеће начине изградње теорија, њихове карактеристике, слабости и ограничења и омогући израду плана излагања, којим би се превазишли постојећи недостаци, остварили постављени циљеви и задаци рада, и потврдиле, оповргле и додатно елаборирале почетне хипотезе. Приликом избора теорија, коришћени су следећи критеријуми: (1) историјски значај теорија и важност која им се придаје у историји психологије; (2) разноврсност теорија које полазе од различитих приступа; (3) релевантност теорија које су довеле до различитих дискусија, нових теорија и реализације бројних емпиријских истраживања.

Бихејвиористичка теорија (Watson, 1925) Џона Вотсона (*John Watson*) и теорија диференцијације емоција (Bridges, 1930/1991, 1931, 1932) Катарине Бриџес (*Katharine Bridges*) узете су у разматрање као теорије које испуњавају први критеријум. Обе теорије можемо пронаћи у многим уџбеницима из психологије и развојне психологије. Прва теорија приказује се јер је

настала на основу резултата првих експерименталних истраживања дечјих емоција (Jones, 1924; Watson & Rayner 1920). Будући да се појављује и као теорија учења, узета је у обзир ради отварања једног од „вечитих“ проблема развојне психологије – односа између учења и развоја. Друга теорија приказује се јер је у област емоционалног развоја увела принцип диференцијације (Мирић, 2019). Овај развојни принцип може се посматрати и као посебан случај општеприхваћеног Вернеровог ортогенетског начела развоја (Werner, 1957), чија је одрживост доведена у питање управо од стране савремених теоретичара емоционалног развоја (Ackerman, Abe & Izard, 1998; Izard, 1978, 1987). Структуралистичка теорија (Ackerman, Abe & Izard, 1998; Izard, 1978, 1987) Керола Изарда (*Carroll Izard*), теорија динамичких система (Lewis, 2000; Lewis & Granic, 2000) Марка Левиса (*Marc Lewis*), функционалистичка теорија (Sroufe, 1997) Алана Сроуфа (*Alan Sroufe*) и психоаналитичка теорија (Nelson, 2005) Џудит Нелсон (*Judith Nelson*), узете су у разматрање као представници структуралистичког, системског, функционалистичког и савременог психоаналитичког (интерперсонално-релационог) приступа. ТАВ (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1973; Болби, 1988/2011) је узета у разматрање због своје научне релевантности. Ради се о теорији које је условила промену целокупне парадигме у проучавању емоционалног развоја, јер је први пут омогућила артикулацију научних објашњења емоционалних реакција детета услед одвајања од мајке (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). ТАВ је временом довела и до бројних истраживања и конструкције различитих мерних инструмената, настанка нових теорија, оснивања института и научних часописа који се баве афективном везаношћу, а остварила је велики утицај и на друге савремене теорије (Ackerman, Abe & Izard, 1998; Izard, 1978, 1987; Nelson, 2005; Sroufe, 1997).

Приказ и критичка анализа спроведена је на два нивоа: (1) анализа *формално-методолошких карактеристика* теорија, узела је у обзир однос теорије према (а) *научном приступу* који својим најопштијим имплицитним уверењима пружа почетни (прескриптивни) метатеоријски оквир за њену изградњу, (б) *методи* која се користи приликом генерализације знања, извођења закључака, реализације емпиријских истраживања и прикупљања истраживачких података, (в) *емпиријским истраживањима* чији би резултати требало да потврде/оповргну постојеће и воде ка развијању нових теоријских хипотеза и појмова и (г) *феномена*, чији развој настоји да опише и објасни; (2) анализа *структурално-садржинских карактеристика* узела је у обзир основне структуралне елементе, које би требало да садржи свака развојно-психолошких теорија – (а) на *нивоу описа*, анализирани су почетна и завршна тачка развоја, стадијуми развоја, структура, природа и смер развојних промена, а (б) на *нивоу објашњења*, однос између учења и развоја, фактори развоја и водећи развојни принципи и механизми.

Резултати анализе показали су да можемо разликовати три групе претпоставки приступа који су од значаја за ТЕР-а: (1) *антролошке претпоставке о природи човека*, (2) *епистемолошке претпоставке о природи сазнања* и (3) *феноменолошке претпоставке о природи феномена*. И док се претпоставке о природи човека могу изразити преко најопштијих имплицитних метафора и представа о човеку, на основу претпоставки о природи научног знања и феномена, односно разумевањем специфичних филозофско-методолошких проблема и конципирањем основних јединица анализе, врши се избор постојећих или конструкција нових научноистраживачких метода. Научни метод може се схватити као (1) *најопштији принцип резоновања*, (2) *стратегуја за генерализацију знања* и (3) *метода за реализацију емпиријских истраживања*. Који метод ће теоретичар користити, у великој мери зависи од (а) начина на који се разуме однос између теорије и емпирије и (б) става о томе ли се феномен може проучавати посредством квантитативних или квалитативних метода и истраживачких података.



Графикон 1. *Концептуално-методолошки оквир ТЕР-а*: 1 – претпоставке о природи човека (антрополошке претпоставке); 2 – претпоставке о природи сазнања (епистемолошке претпоставке); 3 – претпоставке о природи феномена (феноменолошке претпоставке); 4 – традиционални позитивистички (емпириоцентрични) модел; 4а – квантитативне методе за реализацију емпиријских истраживања; 5 – савремени херменеутички (теориоцентрични) модел; 5а – принципи резонавања и стратегије за генерализацију знања; 5б – квалитативне методе за реализацију емпиријских истраживања; 6 – истраживачки подаци (квантитативни и квалитативни); 7а – теоријске хипотезе које се директно или индиректно проверавају у емпиријским истраживањима; 7б – емпиријске чињенице које воде ка развоју нових теоријских хипотеза и појмова.

Уколико теорија полази од *традиционалног става*, према коме се теоријске хипотезе доказују искуством, а знања о феномену развијају акумулацијом емпиријских чињеница, она ће се ослањати на *емпиријски (натуралистичко-позитивистички) модел*, који фаворизује реализацију емпиријских истраживања квантитативним методама и подацима и принципе резонавања ниског нивоа општости (на пример, индукција). Уколико теорија полази од *савременог става*, према коме се хипотезе не доказују нужно искуством, већ се знања о феномену могу развијати критичким, логички доследно изведеним закључивањем, које може укључивати и сазнања из других теорија, она ће се ослањати на *херменеутички (интерпретативно-реконструктивни) модел*, који фаворизује израду специфичних стратегија за генерализацију знања, принципе резонавања већег нивоа општости (на пример, дедукција) и реализацију емпиријских истраживања квалитативним методама и истраживачким подацима. У оба случаја, на основу претпоставки о природи феномена, посредством одређених модела и разумевања структуре и функционисања феномена, теорија дефинише феномен који је у емпиријским истраживањима репрезентован одређеним истраживачким подацима. Емпиријска истраживања имају задатак да *директно* потврде или оповргну постојеће теоријске хипотезе или постојећим емпиријским чињеницама *индиректно* говоре у прилог хипотезама. Са друге стране, приликом конструкције теорије емпиријске чињенице могу се користити и као полазна основа за артикулацију нових хипотеза које могу водити ка обогаћивању теорије и артикулацији нових теоријских појмова.

1.5. Критеријуми узорковања литературе

Будући да конструкција научних знања и примена одређених метода у друштвеним наукама у великој мери зависи од литературе која се користи, требало би напоменути да се избор литературе током израде рада кретао у два смера: (А) од научних извора које проналазимо у библиографијама водећих аутора у КП-у, до литературе која се не може описати као „научна“ у строгом смислу те речи; (Б) од добро познатих радова у КП-у, до мање познатих радова из различитих научних области. Најпре су узети у разматрање радови из КП-а, у којима проналазимо садржаје у вези са ТЕР-ом, као и референце које у свом наслову садрже речи „афекат“, „емоција“ и „осећање“ (и њихове изведенице) из библиографија „тројке“ и „петорке“ и часописа са електронских сервиса који објављују радове из КП-а и сродних области. Током израде рада, појавила се потреба да се размотре и радови новијег датума у вези са ТЕР-ом, као и секундарна литература коју је Виготски читао а која је остварила велики утицај на разраду одређених идеја у вези са емоционалним развојем. У последњој фази израде рада, због великих нејасноћа и многих „празних“ места у радовима Виготског, узети су у разматрање и његове белешке, писма, речници, књижевне и позоришне критике, који су допринели бољем разумевању садржаја из научне литературе. У *Прилогу II* описане су најважније научне референце које су коришћене у различитим фазама израде рада, библиографије и врста литературе, као и време, начин и критеријуми узорковања.

II ПРИКАЗ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА ТЕОРИЈА ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Академске 1953/1954. године, Пијаже (Piaget, 1954/1981) је одржао циклус предавања на Универзитету у Сорбони, на којима је представио најпотпунији опис емоционалног развоја детета (Cowan, 1981).

Пијаже (Piaget, 1954/1981) је сматрао да се дете адаптира на новонасталу ситуацију кроз (1) *асимилацију*, као аспекту адаптације којим се чува одређена форма или организација објекта који се укључује у систем менталних операција (схема) и (2) *акомодацију*, као аспекту адаптације који се јавља када се објект не може асимиловати у постојеће схеме које се морају модификовати у складу са спољашњом ситуацијом. Адаптација се јавља када „...објекат не показује толику отпорност да би био асимилован али сасвим довољну да доведе до акомодације“ (Piaget, 1954/1981, стр. 5). Овај процес има своју когнитивну и афективну страну – у случају асимилације, то су разумевање и интерес за селф, а у случају адаптације, прилагођавање схеме објекту и интересовање за новину коју доноси.

Пијаже је приметио да је истраживање дечје афективности далеко изазовнији и захтевнији задатак од истраживања интелигенције услед већег ризика од адултоморфизма (Пијаже и Инхелдер, 1966/1990). Додатни проблем представља немогућност јасног разграничења когнитивних (интелектуалних) и емоционалних (афективних) функција у реалности, јер се психичко функционисање детета *истовремено* одвија кроз интелектуални и афективни домен:

„Сви објекти истовремено су когнитивни и афективни. Други људи истовремено су објекти сазнања и објекти афекција... скривени објекат (у експериментима) је објекат сазнања јер се појављује и нестаје из визуелног поља, али и извор интересовања, забаве, задовољства или разочарања у зависности од тога да ли га је дете пронашло или није. Два аспекта увек су комплементарна“ (Piaget, 1954/1981, стр. 41–42; *превод П.Ј.*).

Ипак, он је веровао да постоје довољно убедљиви разлози који указују на различиту природу два развојна домена и да би интелигенцију требало посматрати кроз *структурални аспект* свести и понашања, а афективност као њихов *енергетски аспект*. Пијаже се оштро противио психоаналитичким објашњењима синдрома хоспитализма (Spitz, 1945) у којима је најранија социоемоционална депривација препозната као непосредни узрок каснијих интелектуалних детериорација. Он је сматрао да афективност може одредити само *садржај*, али не и формално–структуралне карактеристике интелектуалних операција детета. Због тога се променљивост интелектуално–афективних веза током онтогенетског развоја не може разумети на узрочно–последичан начин, јер енергетика не може генерисати сазнајне структуре, нити сазнајне структуре могу стварати енергију (Piaget, 1954/1981).

Пијаже је под афективношћу подразумевао *осећања, нагоне и тенденције* који укључују вољу и вредности. И док је воља „...афективни пандан интелектуалне децентрације... регулација секундарне моћи, регулација регулације...“ (Piaget, 1954/1981, стр.64), вредности представљају општу димензију афективности која пружа основу за образовање најранијих самопроцена. Емоционални развој детета можемо поделити у два велика периода – (1) превербални или сензомоторно–интраиндивидуални, који траје до друге године и појаве првих речи и (2) вербално–интерперсонални, који траје од друге до петнаесте године и стабилизације формалних операција. Све развојне промене у структуралној организацији афективности представљају резултат њихове интелектуализације (схематизације). То значи да сваком стадијуму когнитивног развоја одговара стадијум емоционалног развоја у коме долази до успостављања карактеристичних образаца енергетске регулације интелектуалних операција (изоморфност афективности и интелигенције).

Стадијум 1. Код новорођенчета можемо приметити урођени репертоар различитих инстинката и нагона. Структура инстинката састоји се од рефлексних реакција које

унутар једног система треба да доведу до задовољења потребе, док су нагони енергија инстинката.

Стадијум 2. У другом стадијуму долази до појаве перцептивних афеката и повезивања перцепата са задовољством, болом, пријатношћу и непријатношћу. У овом периоду овладавања примарним и секундарним циркуларним реакцијама започиње диференцијација потреба и интересовања кроз различите активности, што резултира појавом првих осећања на основу дететових доживљаја акције у целини.

Стадијум 3. У трећем стадијуму сензомоторне интелигенције започиње процес афективног децентрирања, у коме дете, полазећи од интраперсоналних осећања, почиње да развија интерперсонална осећања. Пијаже је афективну децентрацију одредио као „...интересовање за изворе задовољства који почињу да се посматрају као различити од акција самог субјекта“ (Piaget, 1954/1981, стр. 40). Сада дете почиње да (1) диференцира себе од других људи, (2) препознаје средства којима може остварити жељене циљеве и (3) образује прве унутрашње регулације сензомоторних активности. Наведене промене пружају основу за рудиментарну хијерархизацију вредности и појаву првих интерперсоналних осећања посматрањем других као независних и аутономних особа са којима се могу обављати стабилне трансакције. Иако вредности имају задатак да обогате дететове акције кроз пролиферацију њених циљева, у овом периоду још увек се не може говорити о правим вредностима јер су оне повезане са реалним објектима, конкретним људима и дететовом непосредном активношћу.

Стадијум 4. Четврти преоперационални стадијум отвара вербални период развоја у коме најпре долази до појаве интуитивних афеката и првих моралних (интерперсоналних) осећања. Прве симболичке репрезентације афеката доводе до појаве стабилнијих осећања наклоности и ненаклоности према другим људима који задовољавају или фрустрирају. Овде се образују и прва осећања инфериорности и супериорности која настају из поређења са другима. За разлику од превербалног периода, осећања сада трају значајно дуже од непосредне ситуације поводом којих су настала. Међутим, будући да социјалне норме још увек нису у потпуности генерализоване и интернализоване, јер их дете доживљава као „спољашње“ у одређеним ситуацијама (морални реализам), Пијаже говори о полунормативним осећањима (енг. *seminormative feelings*), која произлазе из дететових покушаја да се повинује искључиво родитељским забранама и правилима. На пример, родитељску забрану лагања дете следи само у интеракцијама са родитељима, али не и са вршњацима.

Стадијум 5. У петом стадијуму конкретних операција долази до појаве правих нормативних афеката, који се јављају из поштовања моралних норми које дете генерализује на све сличне ситуације (а не само идентичне). Формирају се прве афективне структуре у виду скала интересовања и вредности помоћу којих дете процењује симетричне и асиметричне социјалне интеракције. И док су на ранијим узрастима вредности представљале резултат дететових пројекција индивидуалних унутрашњих осећања, она су сада организована унутар кохерентног система вредносних судова (пропозиција) о социјалним односима (конзервација вредности у виду идеја о правди, истини итд.). Тиме долази до још веће стабилизације осећања, па дете сада може (макар делимично) да мења постојећа правила понашања, конструише властите норме и стандарде које ће следити, самостално формира индивидуалне моралне процене и слободно одлучује о свом понашању. Код њега се развија однос реципроцитета у гледиштима и осећање обостраног поштовања (од асиметричне до симетричне интеракције) док изражено осећање за правду у неким случајевима може довести и до конфликта са старијима.

Стадијум 6. У шестом стадијуму формалних операција Пијаже говори о идеалистичким осећањима и завршетку процеса формирања личности у целини. Опонашањем или сукобљавањем са одраслима, адолесцент жели да постане део друштва које истовремено жели да мења. Он почиње да развија интересовања за социјалне норме и стандарде понашања која критичка разматра и систематично елаборира. Тако се јављају осећања у вези са идеалним друштвеним вредностима која почињу да регулишу индивидуалне активности.

Изводећи општи закључак из својих предавања, Пијаже (Piaget, 1954/1981) указује на неодрживост општеприхваћене идеје о конципирању емоционалног развоја као интелектуализације афективности. Он предлаже да се дихотомија интелигенција-афективност замени двама врстама схема: (1) схеме које су повезане са (физичким) објектима и (2) схеме које су повезане са људима. Обе врсте схема *истовремено* садрже и когнитивне (структуралне) и афективне (енергетске) аспекте. Когнитивно-структурални аспекти схема повезаних са физичким објектима чине различите емпиријске и логичко-математичке структуре знања, док су афективно-енергетски аспекти интересовање, напор и интраиндивидуална осећања. У схемама које су повезане са људима, когнитивно-структурални аспекти су садржаји свести о интерперсоналним релацијама, који воде ка формирању вредносних структура, а афективно-енергетски, различита интерперсонална осећања (Piaget, 1954/1981).

2.1. Анализа формално-методолошких карактеристика

Без обзира на то да ли се научно откриће посматра као резултат критичког промишљања, систематичног и рационалног закључивања или ирационалне интуиције, субјективних доживљаја и изненадних увида, у психологији постоји широки консензус да изградња научних теорија мора узети у обзир (1) имплицитне претпоставке научног приступа од којег теорија полази, (2) природу феномена на који се теорија односи, (3) методе и технике које се користе у научноистраживачкој пракси и (4) резултата емпиријских истраживања који теорији пружају емпиријску основу.

2.1.1. Теорија–приступ

Кун је дефинисао приступе⁵ као „...универзално прихваћена научна достигнућа која некој заједници практичара током одређеног периода пружају модел – проблеме и решења“ (Кун, 1962/1974, стр. 35). Он ће касније увести и социолошко одређење приступа као карактеристичне констелације уверења и вредности заједнице о узорним достигнућима прошлости (Кун, 1962/1974). Међутим, Кун је веровао да се уверења приступа никада не могу у потпуности дефинисати јер представљају једну „...неразмрсиву мешавину“ (Кун, 1962/1974, стр. 165). Бауцал, са друге стране, сматра да се она могу експлицитирати уколико пођемо од следеће дефиниције:

„...систем, најчешће имплицитних, уверења о најопштијим питањима у оквиру неке научне области, при чему систем уверења има следеће карактеристике: (а) он је заједнички за одређену групу научника и почива на њиховом међусобном слагању, (б) не може се у потпуности оправдати помоћу аргумената, већ је дати систем уверења у значајној мери заснован на веровању да се ради о истини, (в) на методолошком плану, усмерава и организује целокупну истраживачку делатност, (г) на интерпретативно-експланаторном плану, служи као оквир за систематизацију и интерпретацију стечених сазнања, (д) представља извор критеријума евалуације теорија, хипотеза, истраживачких циљева, као и метода и техника које се користе приликом истраживања“ (Бауцал, 1997, стр. 137).

⁵ Кораћ (2008) приступе назива „системима“, „школама“ или „парадигмама“ док Радоњић (1977) говори о „психолошким системима“. Следећи Бауцалове аргументе (Бауцал, 1997) о адекватности употребе овог термина у контексту других алтернативних термина, у наставку текста користићу термин „приступ“.

Екстензивну појаву приступа у историји психологије можемо приметити почетком XX века када психологија, као млада научна дисциплина, није располагала великим бројем научних теорија. Будући да „не постоје ситуације да теорије, у свом настанку и примени, нису ослоњене на неки приступ“ (Бауцал, 1997, стр. 131), приступи су имали задатак да пруже прескриптивне метатеоријске оквире за изградњу психолошких теорија. Бауцалова анализа различитих приступа у области когнитивног развоја показала је да можемо издвојити групу најопштијих *основних претпоставки о природи феномена*, које могу бити експлициране описом *аналогije феномена са другим познатијим феноменом*, као и претпоставкама о *његовој структури и начину функционисања*, које можемо описати преко постојећег *система појмова*. Из ове најопштије групе уверења, може се издвојити *хијерархија сазнајно-истраживачких циљева*, као и група *уверења о методолошким карактеристикама приступа* (Бауцал, 1997).

Табела 1. *Научни приступи: претпоставке о природи емоције*

<i>Научни приступ</i>	<i>Одређење емоције</i>
Структуралистички	Структура специфичних неурохемијских, изражајних и искуствених компонената која се разуме као урођени програм понашања.
Функционалистички	Регулаторна функција која врши континуирану процену између унутрашњих и спољашњих стимулуса ради успостављања, одржавања, модификације или прекидања односа са средином у правцу задовољења индивидуалних мотива и потреба.
Системски	Самоорганизујући динамички систем који се развија кроз сложене интеракције између три субсистема – за осећање, когнитивну процену и активност.
Социокултурни	Ко-конструисана психичка функција са одређеним значењем која настаје током социјалних интеракција у специфичном социокултурном окружењу.

Водеће класификације приступа у области емоционалног развоја (Griffin & Mascolo, 1998; Holodynski & Friedlmeier, 2005) описују четири различита приступа: (1) биолошко-диференцијални или структуралистички, (2) функционалистички, (3) системски и (4) социјално-културалистички. Међутим, аутори ових класификација не дефинишу шта су то приступи⁶ и полазе од претпоставке да се они могу дефинисати представљањем њихових *различитих одговора* на одређени број истих питања. У основи оваквог начина описа једне научне области можемо препознати добро познато уверење да је „...континуитет теоријских појмова *кроз* системе... секундаран у поређењу са примарним фокусом на различитост *између* њих“ (Valsiner, 2015a, стр. 45). Грифинова и Масколо (Griffin & Mascolo, 1998; Mascolo & Griffin, 1998) имају циљ да на основу теоријске елаборације од стране одабраних представника приступа прикажу приступе кроз различите одговоре на следећа питања: (1) Шта је емоција?; (2) Шта се развија у емоционалном развоју?; (3) Која је функција емоционалних промена у контексту развоја детета?. Са друге стране, Холодински и Фридлмајер (Holodynski & Friedlmeier, 2005) настоје да издвоје резултате емпиријских истраживања различитих приступа у циљу изградње интегративног модела емоционалног развоја. Они узимају у обзир одговоре на питања о (1) квалитету емоције и њене форме, (2) функцији емоције и њене повезаности са другим психолошким функцијама у

⁶ Грифинова и Масколо (Griffin & Mascolo, 1998) користе различите термине за своје перспективе, које произвољно називају „теоријским оријентацијама“ (енг. *theoretical orientation*), „моделима“ (енг. *models*) или „приступима“ (енг. *approches*), док Холодински и Фридлмајер (Holodynski & Friedlmeier, 2005) говоре о истраживачким парадигмама (енг. *research paradigms*).

регулацији активности и (3) културном контексту одвијања емоционалног развоја (Holodynski & Friedlmeier, 2005). Уколико погледамо закључке двеју водећих класификација, приметимо да су аутори сагласни да, појединачно узети, приступи у области емоционалног развоја показују следећа ограничења: (а) изостанак консензуса око основних компонената емоције; (б) недовољно кохерентан наратив који би могао да интегрише различита сазнања унутар једног уређеног система; (в) преузимање појмова из других приступа под другачијим терминима уз задржавање њиховог примарног значења (Mascolo & Griffin, 1998; Holodynski & Friedlmeier, 2005). Због тога, Грифинова и Масколо указују на потребу за изградњом једног консензуалног приступа (енг. *consensual approach*), који би најпре „заоштрио“, а потом и превазишао ограничења појединачних приступа, а Холодински и Фридлмајер за новим интегративним (општијим) приступом, који би омогућио изградњу ТЕР-а, по узору на теорију еволуције у биологији. Имајући у виду ове закључке, може се констатовати да у области емоционалног развоја постоји потреба за изградњом интегративних, свеобухватнијих и општијих приступа и теорија.

I Опитност приступа. Бауцал (1997) разликује два смисла општости приступа – (1) функционални смисао и (2) структурални. У првом случају, ради се о ситуацији у којој услед недостатка знања не постоји теорија, па се истраживач мора ослањати на неки приступ. У другом случају, ради се о ситуацији у којој може постојати консензус између различитих теорија унутар једног приступа, али не може постојати консензус између теорија које долазе из различитих приступа (Бауцал, 1997). Уколико узмемо у обзир да делове структуралистичке теорије Изард разрађује унутар системског приступа (Izard, Ackerman, Schoff & Fine, 2000) који се повезује и са ТАВ-ом (Laible & Thompson, 2000), и да је Сроуфова теорија у једној класификацији препозната као структуралистичка (Griffin & Mascolo, 1998), а у другој као функционалистичка теорија (Holodynski & Friedlmeier, 2005), може се констатовати да у области емоционалног развоја (барем у случају одређених приступа) не можемо говорити о њиховој општости у структуралном смислу⁷. Ипак, не може се рећи да је недовољна структурална општост приступа специфичност области емоционалног развоја јер је савремена психологија временом „...прешла на једно више еклектичко становиште које је позајмило понешто из готово сваког система...“ (Кораћ, 2008, стр. 248). Тако се и у области емоционалног развоја, као једној савременој научној области, однос између приступа и теорија може описати као еклектични. На пример, ТАВ је настала као резултат интеграције психоанализе са (1) етологијом, (2) психобиологијом, (3) теоријом контролних система и (4) Пијажеовом теоријом когнитивног развоја (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), док пример Сроуфове теорије показује да више приступа могу послужити као почетни оквир за изградњу ТЕР-а која се касније може окарактерисати као припадник више приступа, односно као теорија којом се афирмише нови приступ. Прецизније говорећи, Сроуф (Sroufe, 1997) настоји да интегрише резултате бројних експерименталних истраживања, Пијажеове, Вернерове и Болдвине претпоставке о развоју са теоријом еволуције и различитим теоријама емоционалног развоја (неоаналитичке, функционалистичке, социокултурне, ТАВ) унутар нове *интегративно-организујуће перспективе* (приступа) у којој се когнитивни, социјални и емоционални развој посматрају кроз *један* интегрални развојни процес динамичких (ре)организација односа између организма и средине.

II Опитност теорије. Радоњић (1977) примећује да теорија може бити општа у толикој мери да се може изједначити са целокупним приступом, али и мање општа, тако да се односи на више или једну област психологије. И док се међу теоријама које су узете у разматрање не може издвојити

⁷ Сроуфова теорија у овом раду посматра се као пример функционалистичке теорије јер је функционалистички приступ у већој мери послужио Сроуфу као основа за изградњу теорије. Касније ћемо видети да у њој наилазимо на (1) функционалистичко одређење емоције као критичне трансакције између организма и средине и (2) доследну примену функционалистичког принципа у изградњи теорије.

теорија која би могла бити изједначена са читавим приступом, приметимо да бихејвиористичка теорија, ТАВ и психоаналитичка теорија припадају групи теорија које се односе на више области психологије – бихејвиористичка теорија појављује се и у психологији учења, а ТАВ и психоаналитичка теорија у клиничкој психологији. Са друге стране, функционалистичка теорија и теорија диференцијације емоција односе се искључиво на област емоционалног развоја. Додатно, приметимо да постоји и посебна група теорија које су дедуковане као посебни случајеви општијих теорија из других области – теорија динамичких система изведена је из општије математичке теорије, а структуралистичка теорија из опште теорије диференцираних емоција. Ове теорије односе се искључиво на област емоционалног развоја, али се не могу разумети без општијих теорија које долазе из других научних области.

2.1.2. Теорија–феномен

Оснивање и историјски развој психологије као научне дисциплине конституисали су радикално другачије погледе на одређене домене људског искуства, али не и на човекову осећајност. И док су појмови попут „интелекта“, „личности“ или „понашања“ временом добили сасвим другачија значења и садржаје у поређењу са онима које су имали у филозофији, Данцигер (Danziger, 1997) уочава истоветност значења појма емоције у емпиристичкој филозофији и научној психологији. Почетком XX века питања и проблеми у вези са одређењем емоције и конципирањем интелектуално-афективних веза појавили су се унутар два различита становишта: (1) *традиционалног становишта*, према коме су емоције *sui generis* феномени и (2) *интелектуалистичког становишта*, према коме су емоције деривати карактеристичних интелектуалних образаца⁸ (Binet, 1907). Временом се показало да је феномен емоција веома тешко дефинисати, јер тиме долази до бројних тешкоћа. На пример, Бине (Binet, 1907) констатује да не можемо препознати сличности и разлике између интелекта и афеката, док Валон (Wallon, 1972) и Бареова (Barrett, 2006) говоре о *емоционалним парадоксима* – (1) парадоксу између организационе и дезорганизације функције емоције, јер су емоције, током еволуције, омогућавале човеку да се адаптира на новонастала окружења, али су истовремено доводиле до различитих маладаптивних клиничких синдрома и (2) парадоксу између „блискости“ емоција човековом искуству и говору, али и немогућности утврђивања егзактних научних критеријума за утврђивање њиховог присуства у свести.

Будући да приликом одређења емоције теорије користе различите сродне термине (афекат, расположење, осећање итд.), на овом месту пружимо дефиницију емоције (лат. *emovere* – померити, узбудити, узнемирити или раздражити) коју проналазимо у Психолошком речнику Требјешанина (2004). Имајући у виду да се овде можемо сусрести са бројним сличним терминима, у наставку текста ова дефиниција послужиће ми као основ за разматрање њихових сличности и разлика у контексту постојећих одређења емоције као феномена који се развија у теоријама емоционалног развоја.

„Један од основних психичких доживљаја који представља карактеристично узбуђено стање организма изазвано неким емоционалним стимулусом или ситуацијом, а манифестује се на три различита плана: (1) субјективном, као ментални доживљај (радости, туге, пријатности и сл.); физиолошком (нпр. убрзани пулс, знојење итд.) и (3) понашајном (нпр. стезање песница, мрштење и сл.). На субјективном, доживљајном плану, емоција се разликује према квалитету. Основне примарне емоције су страх, гнев, радост и жалост. Према основном, хедонистичком или афективном тону који преовлађује, емоције могу бити пријатне или непријатне. Емоције се могу поделити на различите начине. Према својој усмерености и садржини могу бити: емоције везане за

⁸ Теорија диференцијације емоције полази од традиционалног, а Пијажеова теорија од интелектуалистичког становишта.

чулно дражење, естетске емоције, морална осећања, емоције везане за друге људе, емоције везане са самопроцену итд. Јачина емоција може да варира од сасвим слабог интензитета извесног расположења па до снажних афеката и необузданих страсти“ (стр. 114–115).

А. Афекат. У Речнику српскохрватског књижевног и народног језика Српске академије наука и уметности (1958) афекат (лат. *affectus, afficere* – упливисати на некога или нешто) је дефинисан као „јакo душевно узбуђење које утиче на мишљење и поступке“ (стр. 207). Требјешанин дефинише афекте као веома интензивну форму емоцију, док у теоријама емоционалног развоја овај термин проналазимо у функционалистичкој теорији, где се посматра као осећајна и изражајна компонента емоције (фацијална и постурална изражајност). Међутим, у овој теорији, афектима се не придаје нарочито „бурни“ и ексцитабилни карактер. Исти закључак може се извести и за структуралистичку теорију у којој се афекти посматрају као резултат повезивања емоционалног и когнитивног система. Изард (Izard, 1977) разликује (1) *сензорно-афективне процесе* (крајем првог месеца) – на пример, одбрамбена реакција на објекте који се приближавају, (2) *афективно-перцептивне процесе* (између другог и четвртог месеца) - на пример, перцепт лица који пружа емоционалну изражајност беби или први осмех бебе и (3) *афективно-когнитивне процесе* (након појаве првих речи) – на пример, успостављање неограниченог броја веза унутар *афективно-когнитивних структура*, које доводе до формирања одређених црта личности, попут интроверзије или еготизма (Izard, 1977).

Табела 2. Плакање код различитих образаца афективне везаности (Nelson, 2005)

Образац везаности	Опис
Сигурни	Осећај поверења и доступности фигуре везаности уз могућност плакања, када се дете осећа рањиво, и каснијег успостављања интимних односа. Плакање код других најчешће доводи до пружања утехе и подршке.
Анксиозно-амбивалентни	Осећај неповерења према доступности фигуре везаности уз интензивну потребу за везивањем и негом, али и великим страхом од одбацивања. У ситуацијама дистреса плакање је интензивно и праћено изузетно блиским („лепљивим“) односом са фигуром везаности. Дете, а касније и одрасли, могу захтевати утеху, али истовремено не одговарају смиривањем на њу. У ситуацији плакања других, постоји тенденција ка комплузивним понашањима.
Избегавајући	Немогућност успостављања поверења према фигури везаности уз покушаје (1) деактивирања бихејвиоралног система за афективну везаност и (2) инхибирања плакања у ситуацијама дистреса и рањивости. Карактеристична је емоционална дистанцираност, тенденција ка ослањању на властите капацитете и отежано прихватање утехе од стране других. У ситуацији плакања других, јавља се осећај непријатности приликом пружања утехе.
Дезорганизовано-дезоријентисани	Хаотично и конфузно понашање у коме долази до конфлуенције између приближавања и удаљавања од фигуре везаности. Плакање је непредвидиво и јавља се у неочекиваним и неодговарајућим контекстима. Када плаче, особа не прихвата утеху и показује страх према оваквим настојањима. Пружање утехе другима који плачу је неконзистентно, интензивно и амбивалентно – од претеране бриге, до интензивног страха, хостилности и повлачења.

За разлику од осталих теорија, ТАВ и психоаналитичка теорија, полазе од *афективне везе*, па се у овим случајевима, „афективно“ не односи на одређену класу емоционалних реакција, већ се њиме означава специфична природа и динамика социоемоционалне везе између детета и фигуре везаности. Болби (Bowlby, 1969, 1973) је сматрао да су животиње и људи током еволуције развили различите *бихејвиоралне системе*, који су им омогућили преживљавање и адаптацију усмеравајући њихово понашање ка сигурним (извесним) исходима. Бихејвиорални систем који је повезан са репродукцијом, заштитом и бригом за младе, представља еволуционо најзначајнији систем за људску врсту, јер је за развој бебе карактеристичан дуготрајан период рањивости услед велике зависности од старатеља. Према ТАВ-у, новорођенче се рађа са урођеним, стабилним, сврсисходним и релативно флексибилним бихејвиоралним системом за везаност, који има функцију одржавања близине и контакта са старатељем (енг. *attachment behaviour*). Међутим, да би бихејвиорални систем био у потпуности функционалан, дете мора имати *унутрашње радне моделе* (УРМ) у виду одређених репрезентација о себи, фигури везаности и њиховој вези. УРМ се образују на основу квалитета интеракција са старатељем, а са њиховом појавом можемо говорити о формираној афективној вези дете-старатељ (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1973; Крстић, 2007). Бихејвиорални систем за везаност укључује понашања попут плакања, смејања, дозивања, хватања, привијања и сл. Психоаналитичка теорија ограничава се само на развој плакања.

Б. Емоција. Структуралистичка и функционалистичка теорија дефинисању феномена емоција посвећују нарочиту пажњу.

И Структуралистичка теорија. На самом рођењу, Изард препознаје шест урођених бихејвиоралних система, који регулишу интеракцију организма са средином: (1) хомеостатички, (2) нагонски, (3) перцептивни, (4) когнитивни, (5) моторни и (6) емоционални. Током онтогенезе, системи се не развијају истом брзином. На пример, у првој години, емоционални, нагонски и хомеостатички систем развијају се брже од осталих система, док перцептивни и когнитивни систем касније брже напредују у поређењу са моторним (на пример, дете најпре научи да опажа дубину и спацијалне релације него што овлада ходањем). Специфичност емоционалног система огледа се у томе што он остварује велики број интеракција и веза са осталим системима. Имајући у виду да је релативно стабилан током времена, психолог не може конципирати ток емоционалног развоја уколико посматра настајуће промене унутар самог система, већ искључиво између веза које он гради са другим системима. Према структуралистичкој теорији (Ackerman, Abe & Izard, 1998; Izard, 1978, 1987), емоција пружа искуствено-мотивациону основу понашања, али не као дериват, већ као узрок. За разлику од Пијажеа, Изард је сматрао да емоција има „...узрочну улогу у целокупном понашању...“ (Ackerman, Abe & Izard, 1998, стр. 93) и да емоције „...енергизују и организују опажање, мишљење и акцију“ (Izard, 1991, стр. 25). Емоција је урођени адаптивни програм понашања који се састоји од неурохемијских, изражајних и искуствених елемената (осећања). Њена основна функција састоји се у амплификацији и екстернализацији дететових нагона (глад, жеђ и бол) ка социјалном (спољашњем) окружењу у циљу увећања вероватноће преживљавања. Иако је осећање као резултат еволуције нужно адаптивно у новонасталим ситуацијама, услед могућности успостављања различитих веза са когнитивним системом, оно временом може довести и до појаве дисфункционалних емоција које немају еволуционо-адаптивну вредност. Најважнију улогу у емоционалном развоју има изражајна компонента, јер она представља комуникативни сигнал старатељу за предузимање одређених активности у правцу задовољења дететових мотива и потреба. Поред тога, њен развојни значај огледа се и у томе што су изражајни обрасци подложни вољној контроли, захваљујући којој могу водити до другачијих осећања. Структуралистичка теорија разликује независне (базичне, урођене,

примарне) и зависне (изведене, стечене, секундарне) емоције. Независне емоције одликују се стабилношћу и карактеристичном фацијалном изражајношћу а њихова активација одвија се по принципу енкапсулације на прекогнитивном нивоу, без било какве процене ситуације и односа између организма и средине. Ту спадају страх, радост, интересовање, туга, бес, изненађење и гађење (Izard, 1987). Независне емоције почивају на карактеристичним неурофизиолошким структурама које им обезбеђују засебну адаптивну функцију (енг. *hardwiring*) и омогућавају брзо процесирање сензорних информација и мобилизацију карактеристичних акционих тенденција (велику улогу у овом процесу „прекогнитивне интерпретације“ има амигдала). Са друге стране, зависне емоције (кривица, стид и презир), немају карактеристичне изражајне обрасце и јављају се као последица учења и повезивања емоционалног и когнитивног система унутар ширих афективно-когнитивних структура.

II Функционалистичка теорија. Сроуф (Sroufe, 1997) је замерао Изарду што је преценио развојни значај фацијалне изражајности, јер се емоције могу доживети и без изражајних образаца који најчешће и нису повезани само са једном емоцијом. Он је сматрао да фацијална изражајност представља само један ограничени део емоционалне изражајности који не може пружити задовољавајући теоријски оквир за конципирање ТЕР-а. Због тога структуралистичка теорија не може разликовати изражајност која је на раним узрастима рефлексне, а на каснијим узрастима семиотичке природе. Према функционалистичкој теорији, природа емоције описује се као интегративна, сложена и многострука⁹ (енг. *multifaceted nature of emotion*). Емоција се састоји од когнитивне, афективне, изражајне, бихејвиоралне, искуствене (осећајне) и физиолошке компоненте, а дефинише се као „...субјективна реакција на значајни догађај која се карактерише физиолошким, искуственим и пре свега понашајним променама“ (Sroufe, 1997, стр. 15). Током еволуције емоције су омогућавале људској врсти преживљавање, у чему се огледа њихова еволуционо-адаптивна функција. У том погледу, Изард и Сроуф заузимају исто становиште. Међутим, за разлику од структуралистичке теорије, у којој се емоције посматрају као високо диференциране структуре које се активирају по принципу енкапсулације, функционалистичка теорија уводи разлику између инстинката, као специфичних урођених програма који се одвијају аутоматски (уз мало флексибилности), и емоција, као флексибилнијих образаца који су подложни модификацијама. Поред тога, имајући у виду да је опстанак људске врсте зависио и од социјалних односа унутар групе, према функционалистичкој теорији, емоције су човеку, као социјалном бићу, омогућавале и комуницирање потреба, намера и жеља, тако да се велики део емоционалног спектра временом развијао како би појачао социјалну кохезивност унутар групе: „...социјална комуникација појављује се као основна функција свих емоција¹⁰“ (Sroufe, 1997, стр. 40). Сроуф наводи следеће предуслове за појаву емоције: (а) постојање схеме постојаног објекта (СПО) и представе о одвојености субјекта и објекта; (б) стимулација која својим

⁹ Постерт наводи да су емоције „...вишедимензионални феномени који могу бити конципирани на различитим нивоима организације као биолошки системи, психолошки системи или социјални системи“ (Postert, 2012, стр. 454), док Кејган (Кејган, 2015), у својој познатој студији „Шта је емоција“, развија мултидисциплинарно-критички приступ у проучавању емоција као вишедимензионалних феномена.

¹⁰ Валон (Wallon, 1972) наводи да бисмо говорили о правој емоцији, реакција бебе мора довести до реакције одраслог како би емоционално искуство трајало током одређеног периода. Људи из бебиног окружења имају задатак да иницирају, појачавају, смањују или прекидају бебину емоцију (на пример, мајка се труди да изазове осмех код бебе, њен плач се појачава или смањује у присуству мајке и сл). Емоционални процеси су *синкретичне природе* јер комбинују различите елементе унутрашње и спољашње реалности тако да и сасвим случајни садржаји и догађаји који се одвијају током емоционалне епизоде могу постати део емоције. Будући да емоција доводи до пермеабилности и губљења јасних граница између две особе, њено индуковање има функцију да доведе до колективних форми понашања кроз два типа емоција: (1) емоције које директно воде до моторне акције и (2) емоције које воде ка самопосматрању, драматизацији искуства и појачане сензибилности у виду имагинативно-рефлексивних процеса.

садржајем, а не само појавношћу и интензитетом, доводи до реакције; (в) приписивање субјективног знањења/смисла стимулацији од стране детета. Он сматра да након пружања одговора на питање – *Шта је емоција?* – ТЕР мора одговорити и на питање – *Када, како и зашто се емоција јавља?* У том циљу, Сроуф уводи динамичко-тензиони модел (енг. *dynamic tension model*), који појаву емоције објашњава карактеристичним механизмом за регулацију тензије. Тензија представља психофизиолошки процес који се јавља као „...природна последица активног ангажовања у средини“ (Sroufe, 1997, стр. 141) и иницијалних субјективних процена ситуације на основу опажања новина у визуелном пољу. У зависности од субјективних процена сигурности контекста, деца формирају индивидуалне „прагове за претњу“. Уколико врхунац тензионе флукуације достиже један умерени праг за претњу, а потом се брзо враћа на претходни „сигурни“ ниво процене, појављује се осмех (спорије опадање тензије) или смејање (брже опадање тензије). Насупрот томе, уколико се тензија током одређеног времена одржава на умереном нивоу, или пробија праг, јавља се плач. На овај начин, појава прве позитивне или негативне емоције, крајем прве године, зависиће од (1) дететових индивидуалних капацитета да модулира тензију и (2) степена когнитивне новине која се процењује на основу сигурности контекста.

Теорије емоционалног развоја не морају узимати емоцију као основну јединицу анализе. На пример, ТАВ и психоаналитичка теорија као основну јединицу анализе узимају афективну везу. Међутим, изостанак дефиниције емоције можемо уочити и у бихејвиористичкој теорији, која узима емоцију као основну јединицу анализе, као и у теорији диференцијације емоција и теорији динамичких система у којима проналазимо само описе услова у којима се она јавља и њене унутрашње динамике. Резултати истраживања Брицесове показали су да се емоција јавља услед „...екстензивне или интезивне промене...“ (Bridges, 1931, стр. 91) и да ће њена појава зависити од (1) природе ситуације и степена у коме је она позната детету, (2) антецедентних и консеквентних догађаја, (3) физичког стања детета и констелације инстиката, жеља и интересовања (Bridges, 1931). Са друге стране, Левис (Lewis, 2000) примећује да у тренутку субјективног разумевања ситуације долази до две промене: (1) флукуација у емоционалном систему и образовања процена на основу *емоционално-когнитивне синхронизације* планова, очекивања, опажања итд. и (2) формирања вишег реда функционисања у виду *емоционалних интерпретација* којима систем настоји да се самоорганизује, уреди, и достигне већи степен кохерентности, тако да се постојеће „разлике“ између елемената система смањују (негативни фидбек), а елаборисаност ситуације увећава (позитивни фидбек).

В. Осећање. У Речнику српскохрватског књижевног и народног језика Српске академије наука и уметности (2018) осећање се дефинише као „...начин душевног, психичког доживљавања у којем се испољава, очитује лични однос човека према бићима, стварима и појавама“ (стр. 320). Требјешанин спомиње морална осећања, док у својој дефиницији осећања, само упућује читаоца на дефиницију емоција. Холодински и Фридлимајер (Holodynski & Friedlmeier, 2005) проналазе да је осећање у свим приступима у области емоционалног развоја дефинисано на исти начин – као субјективно-доживљајна или искуствено-феноменолошка компонента емоције. Сходно томе, и у теоријама које узимају емоцију као основну јединицу анализе, осећање се увек појављују у овом значењу. На пример, према структуралистичкој теорији (Ackerman, Abe & Izard, 1998; Izard, 1978, 1987), осећања се јављају захваљујући повратним сензорним информацијама са лица која у интеракцији са соматским и аутономним делом нервног система (НС) и специфичним хормонским одговором доводе до пролонгираног трајања емоције и мобилизације енергије у одређеном смеру. Међутим, будући да осећање у значењу субјективног доживљаја не мора бити

ограничено само на појаву емоције¹¹, можемо разликовати и теорије које говоре о осећањима у контексту других емоционалних реакција. На пример, функционалистичка теорија дефинише афекат као синтезу осећајне и изражајне компоненте емоције. Тако се може закључити да је осећање *заједничка искуствено-феноменолошка основа емоција и афеката*. Сличне дефиниције осећања проналазимо и у ТАВ-у, где су емоције и афекти схваћени као екстероцептивни или интероцептивни сензорни „улази“ у бихејвиорални систем. Болби (Bowlby, 1962/1982) је сматрао да сензорне информације постају веома брзо процењене, протумачене и регулисане у циљу усмеравања и организације активности¹². Овај процес одвија се кроз две фазе: (1) *фазу поређења*, у којој се сензорни улаз доводи у везу са осећањима и унутрашњим стандардима и (2) *фазу избора*, током које се активирају одређени бихејвиорални обрасци (Bowlby, 1982). Као резултат проживљавања овог евалуационог процеса, јављају се емоционална осећања (енг. *emotional feelings*). Иако је Болби говорио о различитим емоционалним осећањима (анксиозност, бес, жеља, кривица, дистрес итд.), Ејнсвортова је накнадном анализом издвојила четири основна осећања – (1) страх, (2) сепарациона анксиозност, (3) бес и (4) осећање сигурности (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Пружајући основу целокупном дијапазону емоционалних реакција детета према фигури везаности, емоционална осећања имају кључну улогу у контроли понашања и формирању афективне везе и УРМ-а (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Г. Расположење. У Речнику српског језика Матице српске (2011) расположење је дефинисано као „душевно стање, осећање; став, однос према нечему“ (стр. 1113). Требјашанин га одређује као мање интензивну форму емоције која стоји насупрот интензивнијим афектима. Теорија динамичких система и функционалистичка теорија говоре о расположењима. У теорији динамичких система наилазимо на следећи опис расположења које траје неколико сати или дана: расположење настаје спаривањем емоционалних интерпретација, формирањем интерпретативних пристрасности и карактеристичних *интенционалних оријентација* које истовремено делују и као узрок и као последица расположења захваљујући деловању несвесних механизма или постојању контрадикторних циљева који „блокирају“ особу да предузме акцију у одређеном смеру. Сроуф (Sroufe, 1997), са друге стране, говори о појави расположења у 12. месецу, када афекат постаје део контекста, и када дете почиње да одлаже изражајност и осећања. Пример *бесног расположења* Сроуф описује у ситуацији повратка фигуре везаности након сепарације. Имајући у виду да њен повратак није догађај који представља непосредан повод за појаву беса, већ ранија сепарација и последично одлагање и пролонгирање изражајности, у овој ситуацији, не може се говорити о *емоцији* беса, већ искључиво о *расположењу* (Sroufe, 1997). Тако се може закључити да расположење наступа услед пролонгираности емоција и афеката (изражајне и осећајне компоненте емоције) поводом реалне афектогено-емоционалне ситуације, што условљава њихово дуже трајање и слабији интензитет у односу на емоцију (латентна форма емоције/афекта). Расположења прожимају целокупно искуство, али за разлику од афеката, који својом бурношћу и интензитетом преплављују психичко функционисање и свест, дуготрајнија расположења својим благим интензитетом „боје“ искуство и активности, док су њихови узроци (поводи) најчешће недоступни свести.

Д. Стрaст. У Речнику српског језика Матице српске (2011) под овим термином налазимо: „снажна тежња, необуздан унутрашњи подстицај, нагон према нечему, осећање јаке телесне

¹¹ У речнику Ребера и Реберове (2010) наводи се чак пет различитих значења за термин „осећања“: „(1) најопштије доживљавање, опажање или одвијање неког свесног процеса; (2) чулни утисак, у смислу осета, нпр. топлоте или боја; (3) афективно стање, у смислу осећања добробити (блаженства), депресије, жеље итд.; (3) једна од димензија емоције, посебно у вези са претпостављеним елементарним емоционалним континуумима, као што су Вунтове три димензије осећања; (5) веровање, у смислу магловитог утиска или идеје о нечему што нема чињеничку потврду“ (стр. 392).

¹² Идеју о настанку емоције/осећања након когнитивне процене сензорних стимулуса Болби је преузео од Арнолда (Arnold, 1950).

привлачности, пожуда“ и „јако изражена склоност за нешто, велика приврженост нечему“ (стр. 1251). Требјешанин (2004) говори о страстима као најинтензивнијој форми емоције, па се може извести закључак да се страсти разликују од афеката по својој дуготрајности, али су са њима слични по својој интензивности. У теоријама емоционалног развоја не проналазимо овај термин.

2.1.3. Теорија–метод

Критичка анализа односа између психолошке теорије и научне методе захтевала би оквире који у великој мери превазилази циљеве овог рада. Међутим, постоје нека општеприхваћена схватања и поделе које могу пружити полазну основу за препознавање теоријско-методских питања и проблема у вези са заснивањем ТЕР-а. Вејнерт (Weirnet, 2009) наводи два епистемолошка модела научног знања која би требало да омогуће конструкцију одговарајућих *метода за реализацију емпиријских истраживања*.

Емпиријски модел. Према емпиријском (натуралистичко-позитивистичком) моделу у науци мора постојати јединствени модел сазнања и научни метод који се конструише независно од предмета истраживања. Овај модел фаворизује квантитативне истраживачке методе и податке, јер полази од идеје да развој науке мора тежити унификацији знања и конструкцији јединствене каузалне методе за све науке (енг. *unity of method*). Њега заступа Попер (Попер, 2009), који говори о узрочној (каузалној) научној методи која се у друштвеним наукама појављује само као делимично модификована варијанта метода природних наука. Прецизније говорећи, Попер разликује теоријске и историјске науке и у њима проналази исти каузални метод – у теоријским наукама он се појављује као средство провере универзалних закона, а у историјским, као средство за „...каузално објашњење појединачних догађаја“ (Попер, 2009, стр. 147). Попер посматра научне теорије као „...мреже које су намењене хватању онога што називамо `светом`, како би га рационализовали, објаснили и овладели њиме“ (Popper, 2005, стр. 37 – 38). Он подвлачи да претпоставке приступа морају бити *независне*, у смислу да се не могу извести једне из других и да се не могу међусобно супротстављати и негирати (Popper, 2005). У психологији, емпиријски модел полази од захтева за пружањем операционалних дефиниција теоријским појмовима. Као представника овог модела можемо издвојити Радоњића (1977), који у научним теоријама препознаје апстрактно знање које се разликује од непосредног чулног сазнања, али које истовремено полази од њега. Другим речима, психолошка теорија одликује се *нивоом хипотетичности* или *степеном дистанце* спрам непосредног чулног искуства на основу којег се конструише *појмовно* знање које *мора* бити утемељено на емпиријским чињеницама. У случају емпиријског модела, метод има задатак да осигура научну вредност теорији *apriori*, омогућавајући тестирање теоријских хипотеза према унапред утврђеним процедурама и критеријумима доказивања. Под *садржинским критеријумима* Радоњић наводи (1) што већу усаглашеност теорије разноврсним емпиријским чињеницама и (2) усклађеност теорије са општијим теоријама и приступима који је на индиректан начин потврђују. Као *формалне критеријуме* издваја (1) парсимоничност у виду захтева да се најједноставнијим принципима објасни што већа разноврсност појава, (2) обухватност која се односи на општост и ширину генерисаних знања и (3) плодност и проверљивост теорије која ће подстаћи научне расправе и емпиријска истраживања (Радоњић, 1977). У области емоционалног развоја можемо приметити доминацију емпиријског модела, унутар интердисциплинарне области, која се назива *Афективне науке* (*Affective Science*; LoBue, Pérez-Edgar & Buss, 2019) или *Развојне афективне науке* (*Developmental Affective Science*; Lagattuta, 2014). У последњих двадесетак година, у овој области, дошло је до драматичног пораста броја емпиријских истраживања о емоционалном разумевању, емоционалној регулацији (ЕР) и процесирању емоција, као и индивидуалним разликама у емоционалном развоју (Lagattuta, 2014). Такође, можемо уочити и велику креативност у конструисању и употреби различитих методологија и истраживачких техника (опсервационе и

експерименталне студије, упитници, fMRI), али и ограничења која се огледају у томе што се (1) хипотезе теорија најчешће не проверавају директно у емпиријским истраживањима док се (2) хипотезе о развоју једне емоције не развијају (Buss, Cole & Zhou, 2019). Међу теоријама које су узете у разматрање, приметимо да се оне ослањају на експериментални метод и систематско посматрање. И док бихејвиористичка, структуралистичка и функционалистичка теорија користе експериментални метод, Бридесова користи резултате вишегодишњих квазиексперименталних истраживања са лонгитудиналним и трансверзалним нацртима у којима је коришћен метод систематског посматрања. Такође, теорије уводе и нове експерименталне процедуре, скале процене и системе за кодирање одговора. Ту спадају Ејнсвортова *Страна ситуација* (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), *Скала за процену емоционалног развоја* Бридесове (Bridges, 1931), Изардов *Систем за кодирање максимално различитих фазијалних покрета*¹³ (Izard, 1983) и *Процедура за испитивање развоја дечјег осмеха* Сроуфа и Вунча (Sroufe & Wunsch, 1972). Имајући у виду да емпиријски модел не придаје нарочиту важност чињеници да метод представља формативни део истраживачког процеса који утиче на резултате истраживања, а тиме и конструкцију теорије, као његово највеће ограничење јавља се *методолатријски синдром* (Jovanović, 2019). Овај синдром подразумева бројна ограничења која настају услед прилагођавања предмета истраживања природи научне методе која се конструише и употребљава независно од природе феномена и динамичног процеса конструкције теорије. Тиме долази до потискивања фундаменталних питања о имплицитним епистемолошким претпоставкама о природи научног знања и могућностима и условима његове конструкције и развоја. Посебан проблем који произлази из широке прихваћености емпиријског модела у психологији је пролиферација *методоморфичких теорија* (Danziger, 1985). Оне настају као последица испуњавања институционалних захтева и притиска да се у истраживањима употребљавају квантитативне методе које почивају на статистичким принципима резоновања. На овај начин, садржај теорије временом постаје редукован на једну врсту опсервација, а структура истраживачких података пресликана на структуру теорије, која све више почиње да одражава формално-логичке, а све мање психолошке релације (Danziger, 1985). Другим речима, уколико теорија полази од емпиријског модела, она временом може постати сиромашна садржајима, јер не узима у обзир и оне опсервације које су добијене другачијим истраживачким методама (Danziger, 1985). Масколо (Mascolo, 1994) указује на неопходност заузимања става *методолошког плурализма* у конструкцији знања о емоционалном развоју, према коме би требало узети у обзир резултате истраживања која су реализована разноврсним методама, нацртима и техникама за прикупљање података.

II Херменеутички модел. Према херменеутичком (интерпретативно-реконструктивном) моделу у науци можемо разликовати две традиције (енг. *science and humanities*) које функционишу према различитим принципима и вредностима. Овај модел полази од претпоставке да природне и друштвене науке морају имати различите методе, јер прве теже ка *објашњењу* спољашњих феномена природе, а друге ка *разумевању* друштвених феномена. У психологији, херменеутички модел полази од претпоставке да се истраживачка методологија мора прилагодити природи феномена и теорији, јер се њеним избором у истраживачки процес увозе различите онтолошке, епистемолошке, аксиолошке, антрополошке, политичке и идеолошке претпоставке. Херменеутички модел полази од Дилтајеве познате тезе да „...природу објашњавамо, а психички живот разумевамо“ (Dilthey, 1894/1977, стр. 27), а његове корене можемо пронаћи и у Вунтовој идеји о *интерпретацији* и *критици* као основним методама духовних (друштвених) наука (Wundt, 1921). Међу теоријама које су узете у разматрање, једино психоаналитичка теорија полази од херменеутичког модела и претпоставке да се емоционално искуство детета (и анализанта) може разумети искључиво унутар интерактивног система за регулацију емоција у коме старатељ или

¹³ Методе које уводе теорије емоционалног развоја описане су у *Прилогу III*.

аналитичар имају задатак да пруже подршку у толерисању интензивних пријатних или непријатних емоција, њиховој интеграцији, диференцијацији, прихватању и потврђивању (Morrison & Stolorow, 1997/2014). Пример ове теорије показује да професионална (клиничка) пракса може пружити основу за конструкцију научних теорија. У њој можемо препознати Хабермасов модел учешћа у уживљеној комуникацији (Хабермас, 1975), у коме истраживач реконструише смисао и значење феномена разумевањем које произлази из улоге партнера који учествује у дијалогу са другим. Хабермасов модел, који полази од критике Дилтајеве концептуализације разумевања као дезангажованог посматрања¹⁴, указује на чињеницу да интерес практичног живота води развој научног знања тако што унапред утврђује могућности и услове његове објективности (Хабермас, 1975). Иако се психоаналитички интервју у психологији најчешће посматра као терапеутски метод, пример психоаналитичке теорије показује да он може послужити и као истраживачки метод за конструкцију ТЕР-а. Квејл (Kvale, 1999) наводи да је Фројд сматрао да интервју не мора представљати само метод третмана, већ и карактеристичну процедуру за истраживање менталних процеса који нису приступачни осталим истраживачким методама¹⁵. Поред тога, психоаналитичка теорија скреће пажњу да се увођењем језика као медијума у којем је дато само сазнање, приликом изградње ТЕР-а, мора водити рачуна о различитим перспективама (испитаник-истраживач) и формативној улози језика, који издваја, фиксира и именује феномен. Различитим увидима у богато, сложено и непоновљиво искуство појединца може се пружити основа за генерисање различитих теоријских хипотеза. Унутар херменеутичког модела, у новије време појављује се и идеја да научна методологија не мора нужно водити ка реализацији емпиријских истраживања. Валсинер (Valsiner, 2006, 2017) посматра методологију у друштвеним наукама на два начина: (1) као „кутију са оруђима“ (енг. *“toolbox of methods“*) и (2) као стратегију за генерализацију знања. И док се у првом случају методологија посматра као скуп истраживачких метода које су од стране научне заједнице и институција прихваћене као „научне“ (номиналистичко поимање проблема научног знања), у другом случају она се разуме као специфична стратегија за конструкцију теорија. Он сматра да је једини исправан став у изградњи развојно-психолошке теорије онај који методу посматра као стратегију за генерализацију знања. Научна вредност теорије, у овом случају, неће зависити у толикој мери од резултата емпиријских истраживања колико од адекватности стратегије која се изграђује унутар динамичног процеса усаглашавања карактеристика научног приступа, метода и теорије са природом феномена. Овај процес произлази и у великој мери зависи од карактеристичних *принципа резоновања (закључивања)* које теоретичар примењује, а међу којим можемо разликовати (а) индуктивни, (б) дедуктивни, (в) функционални принцип, као и (г) теоретисање по моделу (Магх, 1963, према Радоњић, 1977).

¹⁴ Хабермас (1975) показује да је Дилтај само преузео постојећи природно-научни идеал објективности и применио га на област духовних наука у тренутку када је практични интерес научног сазнања препознао као опасност за њихово заснивање. Позитивистички модел објективности Хабермас препознаје у полазном епистемолошком ставу истраживача који посматра историјски свет као скуп свих могућих доживљаја чиме се приближава неутралном ставу експериментатора (Хабермас, 1975).

¹⁵ Квејл (Kvale, 1999) издваја следеће предности коришћења психоаналитичког интервјуа као квалитативне истраживачке методе: (1) интензивно проучавање одређене особе током дужег временског периода које омогућава вишеструке опсервације и интерпретације у добро контролисаним условима; (2) сигурно окружење и могућност успостављања жељеног односа са терапеутом-истраживачем; (3) тумачење изјава и понашања које је отворено за нејасноће, контрадикције и вишеструке нивое значења; (4) осмишљавање и реконструкција индивидуалне животне историје на основу великог броја биографских података прикупљених током више година; (5) интеракција на основу трансфера чијом интерпретацијом долази до трансформације несвесног у свесно и контратрансфера у коме субјективност истраживача-терапеута постаје саставни део тумачења; (6) истраживање психопатолошких појава која могу указати на прикривене конфликта шире популације; (7) подстицање промена у понашању и развоја особе на основу детаљног и дубинског разумевања феномена; (8) могућност комбиновања са различитим методама попут упитника, цртежа, натуралистичких опсервација, тестова, експеримената и сл. Са друге стране, као ограничења он издваја (1) тумачења која произлазе из приватне природе опсервација, (2) недостатак систематичног бележења и (3) претеране генерализације на основу малог броја клиничких случајева (Kvale, 1999).

А. Индуктивни принцип. Према индуктивном принципу теорија се гради готово искључиво на основу резултата емпиријских истраживања и теоријских појмова који морају имати операционалну дефиницију. Индуктивни принцип полази од емпиријског модела и позива се на ауторитет истраживачких (углавном квантитативних) метода и акумулацију емпиријских чињеница којима се теорија временом изграђује. Типичан пример теорије која полази од индуктивног принципа је бихејвиористичка теорија.

Критикујући недовољну емпиријску утемељеност психоаналитичког приступа у проучавању дечјих емоција, Вотсон (Watson, 1925) полази од претпоставке да се у лабораторијским условима могу симулирати практично све емоциогене ситуације из реалног живота детета. Он наводи да је између 1915. и 1925. године спроведен велики број експерименталних истраживања, која су из угла бихејвиористичког приступа проучавала развој дечјих емоција до треће године. Резултати ових истраживања указали су на широки дијапазон различитих емоционалних реакција – страх, услед јаког и изненадног звука или појаве непознате животиње, темпер тантруми, када дете облачи и купа друга дадиља, бес, када се дете бори за своју играчку која му је отета, плач, када му други прети, или стид, када се појави непозната особа, а када дете тражи близину старатеља или се крије иза њега. Имајући у виду да примарну улогу у појави емоције имају висцералне и ендокрине промене, које током живота остају углавном невербализоване, Вотсон (Watson, 1925) сматра да се емоције морају проучавати на основама природно-научних објашњења у циљу пружања објективног описа емоционалног развоја као процеса стицања навика. У том циљу он је спровео, најпре са Рајнеровом (Watson & Rayner 1920), а потом и Џонсоновом (Jones, 1924), данас добро познате експерименте са малим Албертом и дечаком Питером, којима се илуструју принципи класичног условљавања и ефикасне методе разусловљавања страха.

Једна од предности индуктивног принципа огледа се у томе што он може довести до велике усаглашености између емпиријских чињеница и теоријских хипотеза, док се као највеће ограничење појављује низак ниво општости, свеобухватности и генерализације (Радоњић, 1977). Поред тога, имајући у виду да ће истраживачки подаци као „представници“ емпиријских чињеница у истраживањима увек занемаривати друге емпиријске чињенице које настају или могу настати уколико се околности у вези са феноменом промене, индуктивни принцип не може регистровати промене у развоју феномена (Valsiner, 2017). Тако се може извести закључак да индуктивни принцип почива на анти-теоријским и анти-развојним критеријумима изградње развојно-психолошких теорија.

Б. Дедуктивни принцип. Дедуктивни принцип представља супротност индуктивном принципу. Уколико се индуктивни принцип кретао „одоздо нагоре“ – од конкретних емпиријских чињеница, преко истраживачких података, до накнадних теоријских појмова и хипотеза – дедуктивни принцип креће се „одозго надолу“ – од најопштијих теоријских постулата, до свих хипотеза, појмова и емпиријских чињеница које се изводе унутар једног система. Радоњић (1977) сматра да дедуктивни принцип омогућава повезаност, прегледност, систематичност и економичност знања, док се ограничења односе на тешкоће у проналажењу малог броја постулата којима се може обухватити разноликост емпиријских појава. Такође, дедуктивни принцип не дозвољава мењање почетних постулата, јер они имају статус аксиома, чак и када емпиријске чињенице говоре супротно. Због овог последњег ограничења, Валсинер (Valsiner, 2017) упозорава да дедуктивни принцип може довести до вишедеценијских истраживања која трагају за емпиријским чињеницама „на погрешном месту“. Као и индуктивни принцип, овај принцип не може регистровати *транзитивност* феномена који се временом развија (Valsiner, 2017), ретко експлицира правила закључивања, као и посебна питања и проблеме унутар одређене научне

области (Марковић, 1988). Дедуктивни принцип веома је редак, не само у психологији, већ и у природним наукама. Његову доследну примену проналазимо у Спинозиној „Етици“ (Спиноза, 1677/1983) и његовој геометријској методи, која се може посматрати као (а) метод излагања, (б) метод сазнања и (в) метод открића (Поповић, 2013). Геометријска синтетичко-дедуктивна метода користи се различитим дефиницијама, аксиомима, постулатима и доказима и у терминима тачака, линија, кругова. Спиноза (1677/1983) најпре излаже премисе о афектима у виду дефиниција, постулата и аксиома за које се тврди да су истинити и којима се одређује њихова природа. Након тога, спроводи се логички доследно извођење закључака (од узрока ка последици/од познатог до непознатог) у вези са свим својствима афеката у циљу креирања утиска нужности код читаоца, који на крају мора прихватити изнете тврдње (Поповић, 2013). Међу теоријама емоционалног развоја не проналазимо овај принцип.

В. Функционални принцип. Овај принцип има задатак да открије функционалну повезаност феномена са другим феноменима наизменичном употребом индуктивног и дедуктивног принципа. Будући да се фокусира на *специфичан проблем* унутар одређене научне области, теорија се у овом случају изграђује око конкретних проблема, успостављањем равнотеже између теоријских појмова и хипотеза и емпиријских чињеница о феномену. Функционални принцип проналазимо у теорији Алана Сроуфа.

Сроуф (Sroufe, 1997) сматра да је променљива природа интелектуално-афективних веза кључна за ТЕР. Он преузима Пијажеову концептуализацију интелектуално-афективних веза тврдећи да се однос између когниције (интелекта) и емоција (афеката) не сме разумети на линеарно-узрочни начин, већ као узајамно комплементарни аспекти развоја: „Емоционални развој и когнитивни развој представљају два различита аспекта истог процеса размене између организма и средине“ (Sroufe, 1997, стр. 40). Функционалистичка теорија фокусира се на одређене теме у емоционалном развоју одојчета које разврстава у две групе: (1) групу тема које се појављују у првим месецима живота и (2) групу тема које се појављују у другој половини прве године. У прву групу спадају: (а) физиолошки контекст понашања, (б) активна улога одојчета у продукцији стимулације, (в) прелазак од глобалних/дифузних ка специфичним/организованим акцијама и (г) порекло сензорне, сензомоторне и сензо-афективне интеграције. У другу групу тема спадају: (а) значење и значај ситуационог контекста и (б) динамика емоције. Сроуф се бави овим темама у контексту промена у когнитивном развоју према Пијажеовој теорији, са једне стране, и наступајућих промена у социјалном развоју према Сандеровој психоаналитичкој теорији.

Као једно од главних ограничења функционалног принципа појављује се немогућност извођења најопштијих генерализација услед ограничавања теорије на узан круг специфичних питања и проблема. Радоњић (1977) примећује да психолози који полазе од овог принципа нису заинтересовани за изградњу једног теоријског система, због чега су њихове теорије увек уже по обиму.

Г. Теоретисање по моделу. Теоретисањем по моделу долази до успостављања структуралне и/или функционалне аналогије између предмета-истраживања и предмета-узора, а тиме и извођења теорије унутар одређене области као посебног случаја теорије из друге области. Једна од предности овог принципа огледа се у томе што се теорија веома брзо може изградити (Радоњић, 1977). Чини се да је ова предност препозната од стране многих теоретичара у области емоционалног развоја будући да (1) *структуралистичка теорија* представља посебан случај опште теорије диференцираних емоција; (2) *психоаналитичка теорија* посебан случај ТАВ-а, а (3) *теорија динамичких система* резултат примене општије математичке теорије на област емоционалног развоја. Ипак, не може се рећи да све наведене теорије представљају резултат теоретисања по моделу у правом смислу те речи, јер у неким од њих не постоји аналогија са

различитим феноменом са којим је препозната одређена сличност и према коме се у различитим сегментима и нивоима теорије моделује. Пре би се могло рећи да структуралистичка и психоаналитичка теорија представљају резултат проширивања или продубљивања постојећих општијих теорија из којих су изведене, док теорија динамичких система представља примену теоретисања по моделу у правом смислу те речи¹⁶.

Теорија динамичких система полази од претпоставке да се емоционални развој може моделирати мапирањем простора различитих тенденција и путања у развоју емоције као самоорганизујућег система (Lewis, 2000; Lewis & Granic, 2000). Захваљујући континуираној реципрочной координацији и интеракцијама између различитих емоционалних субсистема, самоорганизујући системи временом постају сложенији и организованији на један спонтан начин. У опису развоја ове теорије требало би разликовати (1) простор стања (енг. state space), који представља мапу свих могућих стања у којима систем временом може да се нађе заједно са путањама развоја које воде ка њима, (2) одбијаче (енг. repellers), као нестабилна стања која систем настоји да избегне и од којих се удаљава и (3) атракторе (енг. attractors), као стабилна стања ка којима систем гравитира и у којима се може стабилизovati, заглавити и зауставити (Lewis & Granic, 2000). Основна идеја теорије је да се унутар једног теоријског оквира описом емоционално-когнитивних интеракција на различитим временским скалама може описати „...вишеструка узрочна повезаност између њих и указати на могуће јединство у изучавању емоције и њеног развоја“ (Lewis, 2000, стр. 38). Прва временска скала подразумева микрогенезу емоционалне епизоде која се одвија у неколико секунди или минута, друга мезогенезу расположења која траје неколико сати или дана, а трећа, макрогенезу образаца личности чије се трајање мери у годинама.

Основни проблем у случају преузимања теорија из других научних области огледа се у томе што посебне теорије најчешће не експлицирају и не дефинишу појмове општије теорије. Марковић (1988) упозорава да научне теорије у овом случају не обраћају пажњу да се овакви термини појављују у што мањем броју, или да макар буду дефинисани другим појмовима из исте теорије, уколико већ нису експлицитно дефинисани. У том смислу, требало би имати на уму разлику између *предтеоријског* и *теоријског* речника научне теорије (Хемпел, 1985). И док предтеоријски речник садржи термине за опис и генерализације који се могу срести и у ранијим теоријама, теоријски речник подразумева искључиво нове термине, који се не могу препознати у ранијим дескрипцијама и генерализацијама.

2.1.4. Теорија–емпирија

Карнап (1985) сматра да се научни дискурс може описати помоћу два језика – (1) *језика опажања*, који користи термине за означавање односа и својстава који се могу опазити (на пример, „топао“) и (2) *теоријски језик*, који користи термине за означавање догађаја и ствари који се не могу опазити (на пример, „температура“). Сходно томе, научни дискурс располаже *опажајним исказима*, који садрже опажајне термине и *теоријске исказе*, који садрже теоријске термине. Научна теорија, у овом случају, представља „...аксиоматски систем који се може сматрати првотно неинтерпретираним и који добива 'емпиријско значење' као резултат спецификације значења само за опажајне термине. Затим се сматра да се врста делимичног значења преноси на теоријске термине као неком осмозом“ (Патман, 1985, стр. 237). Међутим, Патманова указује на неодрживост ове категоризације јер се неки научни термини не могу описати ни као опазиви ни

¹⁶ Радоњић (1977) говори о неколико врста модела: (1) моделе из других наука који се „имитирају“ у психологији и који имају функцију теорије, (2) моделе који „имитирају“ узор, а који има функцију средства сазнања, (3) формалне моделе који имају функцију закључивања и предвиђања емпиријских чињеница и (4) пикторијелне моделе који имају функцију бољег разумевања постојећих знања визуелним приказима (Радоњић, 1977). Теорија динамичких система припада првој групи модела.

као теоријски, док се научна теорија ограничава само на ентитете који се могу опазити иако у већој мери садржи теоријске термине (Патман, 1985).

Дебата о оправданости разграничавања теоријских и емпиријских термина произлази из два различита становишта о односу између научне теорије и емпирије: (А) став традиционалне филозофије науке и (В) став савремене филозофије науке.

А. Традиционални став. Према традиционалном ставу идеал научне теорије може се изразити следећим Фејгловим захтевом: „...максимум чињеница и правилности уз помоћ минимума теоријских појмова и претпоставки“ (Фејгл 1985, стр. 230). Традиционални став најчешће полази од индуктивног принципа, па се о научној теорији може говорити тек онда када постоји довољно велики корпус акумулираних емпиријских законитости и чињеница (Хемпел, 1985). У развојној психологији проналазимо га код Мекгарка (1978), који сматра да развојне теорије имају задатак да пруже слику стварности, организују и интегришу постојећа знања и пруже објашњење за постојеће емпиријске чињенице. Додатно, развојна теорија требало би да „...служи као водич за даља истраживања и води откривању нових информација“ (Мекгарк, 1978, стр. 22). Мекгарк (1978) наводи следеће критеријуме за евалуацију развојних теорија: (1) *досег* теорије или свеобухватност емпиријских појава које објашњава при чему је боље имати теорију која је екстензивна него рестриктивна, (2) *проверљивост* и *оборљивост* теорије или постојање што већег броја хипотеза које се могу емпиријски потврдити и оповргнути и (3) *плодност* теорије или њену моћ да покрене нова истраживања и проналажење нових емпиријских чињеница. Када говоримо о теоријама емоционалног развоја, занимљиво је да све теорије доследно полазе од традиционалног става. У њима можемо пронаћи најмање четири различита односа између теоријских појмова и хипотеза са једне стране, и емпиријских чињеница и истраживачких података, са друге: (1) *теоријске хипотезе директно се проверавају у истраживањима* – на пример, Изард је спровео серију експеримената (Izard et al., 1980) у којима је показао да код одојчета можемо препознати изражајне обрасце независних емоција које предвиђа теорија диференцираних емоција; (2) *теоријске хипотезе индиректно се проверавају у истраживањима* – на пример, Левис (Lewis, 2000) излаже теорију у пропозицијама за које потом проналази прелиминарну емпиријску подршку у савременим емпиријским истраживањима у когнитивној психологији, неуробиологији, психологији емоција итд.; (3) *резултати емпиријских истраживања користе се као основ за артикулацију теоријских хипотеза* – на пример, Бриџсова (Bridges, 1931) је закључила да се емоционални развој састоји у постепеном замењивању „не-емоционалних“ облика понашања емоционалнијим, јер су резултати њених истраживања показали да се учесталост и врста емоционалних реакција са узрастом повећава; (4) *резултати емпиријских истраживања користе се за увођење нових теоријских појмова* – на пример, накнадне анализе *Стране ситуације* показале су да се поред три обрасца везаности које је издвојила Ејнсвортова, може говорити и о четвртој, дезорганизовано-дезорјентисаном обрасцу (Main & Hesse, 1990), јер је постојао мали постотак деце која нису испољавала типична понашања бихејвиоралног система за афективну везаност (пењање по зиду или укућивање тела). Занимљиво је да и психоаналитичка теорија показује традиционални однос према искуству – Нелсонова наводи бројна емпиријска истраживања о плакању деце која говоре у прилог њеним теоријским хипотезама конструисаних на основу аналитичког рада и искуства.

Б. Модерни став. Према савременој филозофији науке научно знање не изводи се и не доказује нужно искуством, а опсервационизам, индуктивизам и кумулативност представљају неодрживе претпоставке (Синђелић, 2009). Фајерабенд (Feuerabend, 1981) примећује да значење теоријских појмова не зависи од њихових веза са опсервабилним феноменима и да су узрочно независне ситуације у којима се они посматрају *семантички зависне*. Он сматра да не постоји неутрална емпиријска основа за валидацију и конструкцију теорија већ да се теорије проверавају и развијају тако што се сукобљавају. Тиме се теорије узајамно подстичу на даљу артикулацију и развој у

конкурентској борби између различитих алтернатива које узајамно откривају њихове појединачне могућности и ограничења (принцип пролиферације). У развојној психологији, став савремене филозофије науке, у извесном смислу, заступају Виготски и Валсинер. Виготски наводи да је идеја о непосредном искуству као једином извору научног сазнања догма и да је став према коме наука може изучавати искључиво феномене непосредног искуства дубоко погрешан: „...научно знање и непосредна перцепција нимало се не подударају...“ (Виготски, 1927/1996, стр. 266). Он примећује да и природне науке „...граде своје појмове принципијелно независно од непосредног искуства“ (Виготски, 1927/1996, стр. 266) и да се то „... односи на сваку науку: она је независна од чулне перцепције“ (Виготски, 1927/1996, стр. 267). Виготски додаје да се ниједна наука „... не ограничава на просто гомилање материјала, већ га подвргава разноврсној и вишестраној преради...“ (Виготски, 1927/1997, стр. 248). Лангер (1981) упозорава на доминацију емпириоцентричне перспективе у развојној психологији и различите групе тешкоћа које се јављају у ситуацији поређења различитих развојно-психолошких теорија на основу резултата емпиријских истраживања: (1) тешкоћа приликом одређивања заједничких психолошких појава теорија које се баве различитим психолошким аспектима, те отуда више дивергирају него што конвергирају; (2) тешкоћа приликом избора одговарајућих истраживачких метода и техника којима би се тестирале различите хипотезе које су засноване на емпиријским чињеницама добијене другачијим методама и техникама; (3) тешкоћа приликом операционализације основних појмова и хипотеза који се у истраживањима јављају као формално-језички представници теоријских појмова и хипотеза. Међутим, модеран став не имплицира идеју да се научна знања могу развијати независно од емпиријских чињеница, већ само да су оне увек повезане са одређеним изборима и теоријским појмовима који не могу да се редукују на емпиријске чињенице. Основна функција емпиријских чињеница у овом случају огледа се у подстицању развоја теорије кроз њено обогаћивање и дијалог са другим теоријама, па тек онда у њиховом оповргавању или потврђивању. Валсинер (Valsiner, 2006, 2017) верује да емпиријска истраживања треба спроводити само у случају бифуркације у теорији, односно, само онда када постоје две теорије са подједнако добром аргументацијом. У том случају, треба спровести „крuciјално“ истраживање (лат. *experimentum crucis*) које има задатак да коначно оповргне или потврди једну од њих.

2.2. Анализа структурално-садржинских карактеристика

Развојно-психолошка теорија мора бити артикулисана на два нивоа: (1) ниво *описа* и (2) ниво *објашњења* (Бауцал, 1998; Мекгарк, 1978; Лангер, 1981). Бауцал (1998) наводи да *опис* развоја треба да пружи слику о (1) стабилним стадијумима, (2) прелазним периодима развојних криза, (3) структури развојне промене (новине, константности и губици) и (4) природи развојне промене. На нивоу *објашњења*, теорија би требало препозна *механизме* деловања различитих *фактора* развоја (Бауцал, 1998). Иако можемо говорити о „...релативно високом степену слагања око питања који елементи сачињавају структуру неке теорије“ (Бауцал, 1998, стр. 29), Бауцал (1998) констатује да тешко можемо пронаћи развојну теорију која у потпуности експлицира све наведене елементе. Одређене елементе развојно-психолошке теорије теоретичари препознају као нужне и релевантније од осталих, које посматрају само као пожељне и мање релевантне. На нивоу описа, као најважнији елемент и задатак појављује се *опис развојних новина*, док се, на нивоу објашњења, говори о *развојним механизима*. Уколико у теорији не проналазимо ова два елемента, поставља се питање да ли је уопште можемо назвати „развојном“.

2.2.1. Ниво описа

Теорије емоционалног развоја настоје да пруже свеобухватни опис тока емоционалног развоја који укључује развојне промене из различитих домена развоја – когнитивног, моторног,

социјалног, неурофиолошког итд. Сроуф (Sroufe, 1997) подвлачи да приликом проучавања емоција из развојне перспективе, морамо узети у обзир бројне параметре из различитих домена, чак и када посматрамо најелементарније емоционалне реакције. На пример, уколико желимо да разумемо како долази до бебиног осмеха када она угледа старатеља, морамо узети у обзир (1) значење које старатељ има за бебу, а које је засновано на њеном сећању, (2) контекст понашања у коме се оно јавља, (3) целокупну организацију осмеха у контексту достигнућа из социокогнитивног развоја, комуникативне вредности коју смејање има за дете и старатеља и развоја свести, антиципације, вољности, границе између себе и других, везаности за особу, итд. Због тога Сроуф закључује да „...проучавање емоционалног развоја захтева изучавање целокупног развоја“ (Sroufe, 1997, стр. 39), које је увек „...необходно интегративно“ (Sroufe, 1997, стр. 8).

Овај захтев можемо уочити и код других теоретичара. Изард наводи да је дете целовито биће и да се емоције и емоционални систем не могу посматрати изоловано од осталих бихејвиоралних система (Izard, 1978). Такође, видели смо да Левис полази од описа емоционално-когнитивних интеракција унутар самоорганизујућих система, док Брицесова посматра дечје емоције као изузетно сложене феномене, који се састоје од бројних моторних, хормоналних, рефлексних и инстинктивних промена које се морају сагледати као „...одређене промене у понашању целокупне личности...“¹⁷ (Bridges, 1930/1991, стр. 487).

Упркос томе што теоретичари указују на важност проучавања емоционалног развоја са холистичког становишта, Холодински и Фридлмајер (Holodynski & Friedlmeier, 2005) указују на *редукционизам теорија емоционалног развоја*. Они наводе три различита становишта у вези са питањем како се одвија емоционални развој и указују на њихова ограничења: (1) становиште према коме долази до смањивања интензитета и учесталости емоција, али које не може да објасни обogaћивање и усложњавање емоционалног искуства; (2) *становиште* према коме долази до слабљења интензитета емоција и дисоцијације емоционалне изражајности и осећања, али које не може да одговори на питање да ли временом долази до потискивања изражајности или њене трансформације на ментални план; (3) становиште према коме долази до усмеравања и обликовања различитих развојних путања социјалним интеракцијама, али које не може објаснити последице одређеног социокултурног контекста на ток и динамику емоционалног развоја. На основу критичке анализе различитих приступа у области емоционалног развоја, Холодински и Фридлмајер (Holodynski & Friedlmeier, 2005) пружају следеће смернице за изградњу ТЕР-а: (1) теорија мора пружити опис емоционалног развоја од рођења до смрти; (2) теорија мора описати настанак, мењање и зависност системске структуре емоција на различитим узрастима; (3) теорија мора описати квантитативне промене у учесталости, интензитету и контролабилности постојећих емоција, али и квалитативне промене у њиховој структуралној организацији (Holodynski & Friedlmeier, 2005).

Пружање потпуног описа развојних промена који узима у обзир развојне промене из других домена, појављује се као изузетно амбициозан и практично неостварив задатак. Једна од главних препрека састоји се у томе што теорија мора *интегрисати научна знања* о развоју из различитих домена, научних области и постојећих теорија и истраживања. Овај захтев са собом повлачи бројна метатеоријска питања и проблеме који су повезани са условима, могућностима и ограничењима у конструкцији теорије. Имајући у виду да се теоретичари не баве овим питањима и да располажу ограниченим знањима о развојним променама у одраслој доби и одређеним доменима (на пример, физиолошком или моторном), они своје описе углавном ограничавају на два развојна домена – (I) когнитивни домен и (II) социјални домен.

I Когнитивни домен. У историји филозофије и науке, теорије су настојале да нагласе интелектуални аспект људске природе конципирајући афективност као (1) узрочни механизам

¹⁷ Брицесова (Bridges, 1931) сматра да емоционално понашање може имати и несвесне нивое функционисања, али за потребе својих истраживања она говори о емоцији као *бихејвиоралном обрасцу* чиме се приближава бихејвиористичкој теорији.

функционисања интелигенције, (2) детерминистички чинилац у избору објеката, идеја и циљева активности, (3) специфична субјективна осећања која нас наводе да стремимо или избегавамо одређене ствари, људе и окружења и (4) спољашњу изражајност у виду осмеха, плача, „мрког“ погледа и слично. (Cowan, 1981). Све теорије емоционалног развоја полазе од општеприхваћене претпоставке да на почетку развоја доминира афективност, а на каснијим интелектуалност (Валон, 1985), док се однос између интелигенције и афективности конципира на најмање три различита начина: (1) *однос комплементарности*, у коме афективности и интелигенција представљају две димензије једне развојне промене – функционалистичка теорија; (2) *однос једносмерне узрочности*, у коме промене у афективности директно узрокују промене у целокупном психичком функционисању укључујући и функционисање и развој интелигенције – структуралистичка теорија; (3) *однос циркуларне узрочности*, у коме развојне промене у афективности узрокују промене у развоју интелигенције и обратно – теорија динамичких система.

II Социјални домен. Теоретичари полазе од претпоставке о блиској повезаности социјалног и емоционалног развоја, због чега се данас о емоционалном развоју често говори као *социоемоционалном* развоју (Мирић, 2019). Бриџсова (Bridges, 1931) наводи да су емоционални и социјални домен толико испреплетани да се о емоционалном развоју може говорити као облику социјалног развоја. Међутим, будући да се емоција не мора јављати искључиво поводом социјалних ситуација и да као феномен који се развија са собом доноси посебну групу научноистраживачких проблема, она закључује да се социјални и емоционални домен морају посматрати као два различита али међусобно испреплетана развојна домена (Bridges, 1931). Као најзначајније развојне промене, које на пресудан начин одређују даљи ток социоемоционалног развоја, теорије наводе (1) формирање УРМ-а и (2) појаву самосвесних емоција (стида и кривице). И док прва промена одређује природу и динамику зрелих љубавних односа на каснијим узрастима, друга доводи до наглог развоја емоционалне саморегулације, пораста самосвести и формирања релативно стабилних индивидуалних карактеристика личности.

Иако одређене теорије придају важност и другим доменима¹⁸, генерално говорећи, оне своје описе ограничавају на одређени број развојних промена од рођења до треће године, док се школски период и период адолесценције занемарују. Холодински и Фридлмајер наводе да на основу постојећих описа читалац не може стећи представу о томе како се уопште одвија емоционални развој (Holodynski & Friedlmeier, 2005).

2.2.1.1. Шта се развија?

У књизи „Шта се развија у емоционалном развоју?“ (*What develops in emotional development?*; Griffin & Mascolo, 1998) Грифинова и Масколо показују да теорије могу имати веома различите одговоре на ово питање. На пример, према структуралистичкој теорији независне емоције остају исте током читаве онтогенезе, при чему се мењају везе које емоционални систем гради са другим системима. Функционалистичка теорија, са друге стране, говори о развоју различитих *афективних система* који се временом шире и постају организовани око истог афективног језгра.

Функционалистичка теорија. *Према функционалистичкој теорији (Sroufe, 1997) новорођенче најпре реагује на интероцептивне стимулусе (глад или бол) у виду глобалних физиолошко-рефлексних реакција које настају као дифузни одговор на квантитативне аспекте стимулације са нејасним значењем. Ове стимулације код детета иницирају бројне тензије и кроз вишеструка понављања почињу да активирају покрете целог тела (смејање, окретање, гукање итд.) формирајући језгра будућих емоција у виду прототипова и*

¹⁸ Домену моторног и физиолошког развоја нарочита пажња придаје се у структуралистичкој, функционалистичкој, а делимично и у теорији диференцијације емоција, док повезивање емоционалног развоја са естетским доменом проналазимо само у психоаналитичкој теорији.

развојних претходника. Током прве године, долази до појаве радости, страха и беса, као првих функционалних емоција одојчета које настају унутар различитих афективних система:

I Систем задовољство-радост. У овом систему, прототип емоције је ендогени осмех. Ендогени осмех појављује се током REM фазе спавања, као последица флукуације узбуђења (енг. arousal) у ЦНС-у услед различитих физичких стимулација. До трећег месеца, ендогени осмех настаје потпуно независно од било каквог значења стимулација, када се као развојни претходник радости појављује задовољство. Задовољство укључује егзогени осмех на специфичне садржаје нове стимулације (на пример, дете се након неколико експозиција смеје на изненадну појаву играчке). До краја прве године, долази и до појаве емоције радости као одговора на значење које ситуација има за дете. На овај начин, од осмеха као физиолошког процеса, који се јавља као одложени одговор на широку класу стимулуса ирелевантних садржаја, долази до трансформације у задовољство као психофизиолошког процеса у виду непосреднијег одговора на одређене садржаје уже класе стимулуса, односно до емоције радости као непосредног одговара на специфично психолошко значење одређеног реалног или имагинарног стимулуса.

II Систем забринутост-страх. У овом систему прототип емоције представља дистрес. Дистрес је праћен интензивним плакањем услед немогућности слободног фокусирања пажње на различите стимулусе током дуготрајног излагања визуелним стимулацијама („заробљена“ пажња). Око четвртог месеца, дете почиње да реагује забринутошћу након дуготрајног излагања непомичном лицу странца. Као развојни претходник страха, забринутост представља одговор на одређени садржај објекта који се појављује током пролонгираног излагања визуелном пољу. Будући да одојче још увек не може да прекине процес визуелне инспекције, долази до континуираног пораста тензије, услед акумулације непознатих елемената ситуације. Након деветог месеца, емоција страха појављује се као непосредна диференцирана реакција на одређено значење које одојче придаје негативном догађају. На пример, на појаву странца који га узима у наручје, оно почиње да плаче и осећа страх, јер је објекат постао део класе аверзивних објеката (негативна схема).

III Систем бес. Глобална реакција дистреса и овде се појављује као прототип емоције и то као одговор на онемогућавање померања главе код тек рођене бебе. Ова реакција касније прераста у фрустрацију услед спречавања реализације вољно-моторичких радњи. На крају прве године, настаје и емоција беса у виду непосредне реакције са специфичном директивношћу у понашању и субјективним значењем ситуације у којој не постоји могућност реализације научених вољних радњи. Тако се дистрес током прве године диференцира на две емоције – емоцију страха, која води ка повлачењу и емоцију беса, која води ка нападу.

2.2.1.2. Почетно и завршно стање

Развојна теорија мора да експлицира (а) одакле развој почиње и где се завршава и (б) које карактеристике поседује феномен на почетку и крају развоја (Бауцал, 1998; Лангер, 1981).

У поређењу са одраслом зрелом особом, емоционалне реакције детета су (1) интензивније јер су изражајна и субјективно-доживљајна компонента емоције у већој мери повезане са конституционално-темпераменталним карактеристикама НС-а, (2) учесталије и прожимајуће јер се отворено испољавају ка другима најчешће у виду „преплављујућег“ искуства; (3) непосредније, спонтаније и мање контролабилне јер се јављају уз смањену способност одлагања и задршке; (4) краткотрајније и транзитивније јер се веома брзо смењују и нестају; (5) мање утеловљене и

„површинске“ јер су праћене мањим бројем објективних телесних промена (Абрамян, 1986; Брковић, 2011; Смиљанић, 1999).

Табела 3. Почетно и завршно стање емоционалног развоја

Теорија	Почетно стање	Завршно стање
Бихејвиористичка теорија	Безусловне (урођене) емоционалне реакције	Условне (стечене) емоционалне реакције
Теорија диференцијације емоција	Глобално недиференцирано стање узбуђења	Диференцирано стање различитих емоција
Структуралистичка теорија	Диференциране независне (базичне, примарне) емоције	Афективно-когнитивне структуре и црте личности
Функционалистичка теорија	Прототипови и претече емоција	Структурална организација вредности – језгро личности
Теорија динамичких система	Краткотрајне и нестабилне емоционалне епизоде	Релативно дуготрајне и стабилне карактеристичке личности
Теорија афективне везаности	Урођени бихејвиорални систем за везаност	Унутрашњи радни модели (УРМ) и зрели љубавни односи
Психоаналитичка теорија	Плач поводом физиолошких и психолошких стимулација	Трансцедентно плакање

Будући да се емоционални развој често поистовећује са развојем индивидуалности (Iakovleva, 2003), у вези са одређивањем почетне и завршне тачке развоја, појављује се следеће питање: Да ли је развој усмерена ка истом завршном стању? У погледу одговора на ово питање, можемо уочити најмање четири различита одговора теорија емоционалног развоја: (А) у почетном стању постоје индивидуалне разлике које се стабилизују у релативно истом завршном стању захваљујући излагању сличном социјалном искуству – бихејвиористичка теорија и теорија диференцијације емоција; (Б) у почетном стању постоје индивидуалне разлике, али се захваљујући специфичним интеракцијама са старатељем оне временом диференцирају у ограничени број различитих завршних стања – ТАВ и психоаналитичка теорија; (В) у почетном стању емоционални систем показује велику варијабилност са неограниченим степенима слободе да се развија у различитим правцима, али, током развоја, долази до смањивања опсега могућих завршних стања у којима се развој може завршити – теорија динамичких система; (Г) у почетном и у завршном стању постоје индивидуалне разлике, при чему оне прво настају доминантним деловањем конституционалних (урођених) чинилаца, а касније као последица доминантног деловања ширих социокултурних чинилаца – функционалистичка теорија и структуралистичка теорија.

Теорије заузимају конзистентан став да завршни стадијум емоционалног развоја не може укључивати и смрт појединца. Такође, оне могу бити сагласне да се завршно стање може одредити као формирање релативно стабилних карактеристика личности (структуралистичка, функционалистичка и теорија динамичких система) и да се задовољавајући опис може пружити уколико се (у најбољем случају) ограничи до периода адолесценције. Изузетак је психоаналитичка теорија у којој проналазимо опис завршног стања у одраслој доби.

Психоаналитичка теорија. Плакање одрасле особе у великој мери зависи од тога да ли је током раног развоја дошло до образовања сигурног или несигурних образаца. У првом случају, особа ће осећати сигурност и самопоуздање у вези са својим плакањем, али ће показивати и више емпатије и разумевања за плач друге особе. У другом случају, можемо очекивати инхибицију плакања и мање емпатичне одговоре. Код одрасле особе долази до узајамног повезивања система за везивање (енг. attachment system) и система за неговање

(енг. *caring system*), јер она остварује интимне везе са другима (пријатељске или романтичне) и све више показује бригу за друге (на пример, своју децу). Нелсонова примећује да плакање у одраслој доби више не мора бити повезано са личним губитком и може се појавити као „...дубоки осећај повезаности са људском заједницом, читавом природом, симболичким, натприродним и целокупним универзумом – мистичним стањем које превазилази људски говор“ (Nelson, 2005, стр. 195). Овај вид трансцедентног плакања не може се у потпуности вербализовати, а проналазимо га у врхунским естетским доживљајима и религиозно-мистичком искуству. Тако се плакање више не појављује поводом личних губитака, туговања, бола, очаја или протеста, већ оно затвара круг везивања, губитака и поновног везивања и постаје универзална везаност која укључује љубав и бригу за симболе (енг. *symbolic caregiving*), најдубљи индивидуални смисао и највише универзално значење, дубоки осећај припадања свету који превазилази индивидуално искуство и границе индивидуалног (само)разумевања.

2.2.1.3. Стадијуми развоја

У развојној психологији, прихваћен је стандард према коме теорија, која описује развој у стадијумима, мора испунити следеће критеријуме: (1) понашања на одређеном стадијуму морају бити хомогена и поседовати неке заједничке (опште) карактеристике унутар једне повезане и интегрисане целине; (2) понашања на различитим стадијумима се квалитативно разликују; (3) развојна промена мора наступати нагло и одвијати се током релативно кратког временског периода; (4) развојна промена истовремено мора обухватати различита понашања унутар одређеног домена развоја (Flavell, 1971).

Бауцал примећује да „...је опште место да се развој замишља као низ стабилних периода између којих постоје релативно кратки периоди развојних криза, или прелазни периоди“ (Бауцал, 1998, стр. 23). Поред бихејвиористичке теорије (Watson, 1925), у којој наилазимо на описе два стабилна периода (стадијум безусловних и стадијум условних емоционалних реакција), експлицитан опис у стадијумима проналазимо у психоаналитичкој теорији и ТАВ-у. Међутим, у бихејвиористичкој и психоаналитичкој теорији сусрећемо се са описом без прелазних (кризних) стадијума због тога што оне не конципирају развој на такав начин. Са друге стране, Болби (Bowlby, 1962/1982) је сматрао да постоје сензитивни (кризни) периоди развоја, али се он, за разлику од Ејнсвортове, суздржавао у погледу пружања описа кроз стадијуме. Он је веровао да ће се кризни периоди појавити уколико постоји већа разлика између социјалне средине у којој дете одраста и средине која подстиче његове еволуционо-адаптивне способности. Болби веома обазриво, и са извесном резервом, говори о половини прве године као сензитивном периоду за формирање прве афективне везе (Bowlby, 1982).

Теорија афективне везаности. Развој афективне везаности одвија се кроз четири стадијума према ТАВ-у (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1973; Крстић, 2007).

I стадијум. Током првих неколико недеља након рођења долази до прилагођавања и „подешавања“ реакција одојчета на ограничени опсег социјалних стимулуса. На појаву било које одрасле особе, новорођенче ће манифестовати плакање, осмех, вокализирање, фиксирање погледа, тражење дојке, сисање, хватање и различита постурална прилагођавања. Овај стадијум завршава се када одојче стекне способност да визуелно дискриминира фигуру везаности од осталих одраслих особа на основу раније развијене способности сензорне дискриминације (тактилне, аудитивне, ольфакторне).

II стадијум. Одојче касније почиње да дискриминише познате од непознатих особа, неколико познатих особа, и напослетку, да препознаје једног старатеља који се брине о њему. Појављују се понашања попут прекидања плача када старатељ долази, осмехивање, вокализација, привијање уз тело старатеља и визуелно-моторна оријентација.

III стадијум. Трећи стадијум почиње од друге половине прве године и траје током целе друге и треће године. Током овог периода формира се УРМ. Дете сада може иницирати и одржавати близину са старатељем својом активношћу, али и различитим сигналимa привлачити његову пажњу (на пример, погледом). Захваљујући развоју локомоције, оно може да се приближава и удаљава од фигуре везаности, а не само да је пасивно дозива одређеним сигналимa. Појављују се нови бихејвиорални обрасци попут грљења и грбања лица старатеља у циљу истраживања, као и схема постојаног објекта (СПО), најпре према живим, а потом и према неживим објектима¹⁹. Дете се физички приближава фигури везаности, прати је када одлази, користи фигуру везаности као сигурну базу за слободно истраживање околине и враћа јој се у тренуцима појачаног страха и узнемирености.

IV стадијум. На овом стадијуму дете све више показује разумевање за перспективу старатеља чије понашање не мора бити у складу са његовим индивидуалним потребама и очекивањима. Оно се постепено удаљава од егоцентричне перспективе и индивидуалних планова и циљева властитог бихејвиоралног система. Дете боље разуме перспективу старатеља, а његове мотиве и осећања може узети у обзир како би се постигао „компромис“ између две стране које формирају сложенији партнерски однос. Захваљујући развоју симболичке функције и могућности вербалног комуницирања долази до успостављања разноврснијих и софистициранијих начина којима се близина може иницирати, одржавати, модификовати и прекидати. Будући да дете постаје свесније стабилности везе, физичко присуство/одсуство фигуре везаности постаје у мањој мери значајно у поређењу са вербалном комуникацијом. Иако током основношколског периода дете и даље тражи физички контакт са старатељем (држање за руку или седење у крилу), захваљујући ширењу дијапозона социјалних интеракција, УРМ постају сложенији и апстрактнији, а доминантни канал одржавања везе и изражавања потреба и узнемирености постаје говор. Развојем појмовног мишљења у адолесценцији, појављује се и могућност за појаву објективније (критичке) анализе постојећих веза са фигурама везаности. У овом периоду, долази и до успостављања блиских пријатељских и првих романтичних односа. Афективна везаност за примарну фигуру добија на значају само у тренуцима болести, велике узнемирености или дужег одвајања.

Занимљиво је да неке теорије полазе од идеје о развоју који се одвија у стабилним и кризним периодима, али пружају опис према другачијим критеријумима или условно говоре о „стадијумима“. На пример, теорија динамичких система полази од претпоставке о стабилним и кризним периодима јер самоорганизујући системи прелазе из једног у друго стабилно и уређено стање функционисања, и то наглим, скоковитим и нестабилним транзицијама (Lewis & Granic, 2000). Међутим, у њој наилазимо на опис развоја на микрогенетичком, мезогенетичком и макрогенетичком нивоу. Сроуф (Sroufe, 1997), пак, користи назив „стадијум“ са знацима навода што указује на њихово условно значење, а уместо пружања описа у стабилним и кризним периодима, он говори о *реорганизацијама* емоционалног живота.

¹⁹ СПО представља развојни предуслов формирања афективне везе јер омогућава формирање представе о старатељу као релативно стабилном објекту.

Функционалистичка теорија. Сроуф (Sroufe, 1997) описује четири реорганизације које се одвијају у раном емоционалном развоју, од којих су прве три изведене из једне психоаналитичке периодизације развоја (Spitz, 1965), док је четврта екстраполирана. Прва реорганизација дешава се током прва три месеца, када долази до развоја егзогеног (социјалног) осмеха, који се појављује услед препознавања радњи и људи „тамо-споља“. У овом периоду долази до стабилизације РЕМ фазе спавања и преласка од хомеостатичко-хидрауличког ка релационом моделу функционисања. Друга реорганизација одвија се до краја прве године и појаве (1) првих афективних реакција на губитак, (2) повезивања прошлих и садашњих искустава са антиципирањем будућих догађаја и (3) афективних реакција на догађаје који нису присутни у визуелном пољу. Трећа реорганизација наступа током друге године, када долази до развоја свести о себи као посебном бићу (препознавање у огледалу) и коришћења старатеља као сигурне базе за истраживање околине на одређеној дистанци. Четврта реорганизација одвија се током треће године, када уочавамо играње улога, бројне идентификације и даљи развој самопоимања, као и интернализацију стандарда понашања и појаве стида и кривице.

2.2.1.4. Природа и смер развојних промена

У развојној психологији уобичајено је да се прави разлика између квантитативних и квалитативних развојних промена.

Под *квантитативним (континуираним) променама* подразумева се постепено увећавање или смањивање истоврсних промена. У теоријама емоционалног развоја оне се најчешће појављују као промене у учесталости и интензитету емоционалне изражајности или осећања.

Под *квалитативним (дисконтинуираним) променама* подразумевају се нагле (скоковите) промене. Њихов опис представља изузетно важан задатак за развојну теорију из најмање три разлога. Прво, имплицитне (здраворазумске) теорије о психичком развоју нужно укључују идеју о квалитативним променама тако да је тешко замислити развој који не укључује квалитативне промене. Друго, уколико се једним развојним механизмом може објаснити већи број квалитативних промена, тиме долази до увећања општости теорије. Треће, будући да се појава квалитативних промена најчешће везује за периоде развојних криза када је неопходна *благовремена* и *одговарајућа* интеракција са средином, њиховим описом и објашњењем теорија може увећати и своју практичну вредност (васпитно-образовну и психотерапеутску).

Као један од важних теоријских проблема у вези са природом развојне промене појављује се *проблем регресије*. Будући да смер развојних промена може бити прогресиван (позитиван, напредујући) и регресиван (негативан, назадујући), поставља се питање да ли би развојна теорија требало да опише и објасни и регресивне промене. Овај проблем уско је повезан са начином на који се разуме однос између здравља и патологије и не може се рећи да постоји консензус у вези са њим. И док неки аутори сматрају да би развојна теорија требало да узме у разматрање искључиво прогресивне промене, јер су регресивне увек психопатолошке природе (Виготски), други указују да регресивне промене понекад могу бити у функцији развоја, због чега их је важно узети у разматрање (Лангер).

Баркер, Дембоова и Левин (Barker, Dembo & Lewin, 1941) сматрају да приликом разматрања односа између прогресивних и регресивних промена морамо имати на уму (1) *историјски аспект*, који је садржан у низу ранијих образаца понашања којима је дете временом овладало и (2) *систематски аспект*, који је садржан у конкретним условима и временском контексту наступајуће промене. Имајући у виду да током интензивних емоција може доћи до *привремене* регресије, као и да регресија може довести до „новина“ јер се у о оваквим стањима сусрећемо са понашањима који нису у потпуности истоветна са карактеристикама на ранијим узрастима, они уводе разлике између „здравих“ (развојних) и „нездравих“ (клиничких) облика регресије.

Развојни облици регресије појављују се у виду: (1) *псеудорегресије*, у којој дете манифестује одређена понашања која су карактеристична за млађе узрасте – на пример, шестогодишња девојчица опонаша бебеће понашање тек рођеног брата; (2) *привремене регресије*, која траје неколико минута услед неког шока или емоције; (3) *ситуационе регресије*, када услед дистреса особа не може да функционише као до тада, али се убрзо након промена у окружењу опоравља и враћа на претходни ниво функционисања; (4) регресије која је ограничена на одређене психичке функције (на пример, емоционалне или моторне, али не и интелектуалне). Са друге стране, као клиничке облике регресије они наводе: (1) *регресију особе* која укључује сва њена понашања; (2) *трајну регресију* која траје дуги низ година; (3) *фиксирану регресију*, када се особа не враћа на претходни ниво функционисања након стресне ситуације; (4) *опиту регресију*, која обухвата све психичке функције. Баркер, Дембоова и Левин (Barker, Dembo & Lewin, 1941) разликују и два типа промена: (1) *ретрогресију*, која подразумева јављање оних облика понашања који су се нужно појавили на претходним стадијумима/узрастима индивидуалне животне историје и (2) *регресију*, која се односи на типичне и „примитивније“ обрасце понашања за ране узрасте. Прецизније говорећи, ретрогресија указује само на сличности са оним што се одиграло на претходним стадијумима/узрастима у развоју одређене особе, док регресија на опште урушавање постојећих развојних достигнућа: (а) поједностављивање сложених и богатих активности; (б) смањивање или урушавање хијерархијске структуре активности; (в) дедиференцијација организације личности, која доводи до брзог ширења тензије; (г) смањивање области дечјих активности и интересовања; (д) учесталије реакције које су подстакнуте тренутном ситуацијом; (ђ) губљење осећаја за реалност или „слепило“ за реалност, које умањује економичност, примереност и организованост акције.

У теоријама емоционалног развоја опис ретрогресивних промена можемо пронаћи у ТАВ-у и психоаналитичкој теорији. Имајући у виду да УРМ представља релативно стабилну структуру, у одраслој доби можемо се сусрести са поновном активацијом образаца који су формиран у раном детињству²⁰. Додатно, у психоаналитичкој теорији можемо пронаћи и описе клиничких облика регресије.

Психоаналитичка теорија. Према психоаналитичкој теорији (Nelson, 2005), можемо разликовати симптоматично и здраво плакање. Симптоматично плакање је плакање из протеста у коме је вербализација током плакања пуна беса, беспомоћности и фрустрације. Овај вид плакања карактеристичан је за анксиозно-амбивалентни образац, у коме је дошло до замене улога између старатеља и детета, због чега је дете настојало да одржи добробит старатеља како би остао доступан. Одликује се (1) апатичношћу и иритабилношћу, као и (2) репетитивним стереотипним телесним покретима и звуцима (инфантилно плакање). Здраво плакање, са друге стране, представља ресторативни облик плакања којим се успоставља „здравији“ однос са другима. Описује се као креативно, ослобађајуће и парадоксално, јер са собом истовремено доноси бол и олакшање. Овај вид плакања карактеристичан је за сигуран образац. У основи здравог плакања проналазимо реалистично самопоимање, висок ниво толерисања рањивости у социјалним односима и

²⁰ Рецепција ТАВ-а као развојне теорије временом је условила бројна питања у вези са повезаношћу раних УРМ-а са каснијим односима са значајним другима. Киркпатрик (Kirkpatrick 1992; Kirkpatrick & Shaver, 1990) је пошао од претпоставке да ТАВ може пружити одговарајући теоријски оквир за разумевање емоционалних реакција одраслих према апстрактним фигурама везаности као што је Бог (Kirkpatrick 1992; Kirkpatrick & Shaver, 1990). У различитим истраживањима утврђене су везе између сигурног обрасца везаности за Бога и различитих варијабли. На пример, Киркпатрик и Шејвер (Kirkpatrick & Shaver, 1990) пронале да је сигурни образац везаности за Бога повезан са мањом анксиозношћу, депресијом, физичким болестима и осећањем усамљености код жена, а Кристин и Бојатис (Kristin & Boyatzis, 2010) да су жене са сигурним образцем везаности за Бога под мањим ризиком од поремећаја исхране. У литератури се предлажу две хипотезе о повезаности УРМ-а и образаца везаности за Бога: (1) *хипотеза о компензацији*, према којој однос према Богу може надокнадити изостанак брижљивости старатеља и несигурну везаност и (2) *хипотеза о коресподентности*, према којој се постојећи индивидуални образац везаности једноставно преноси и пресликава на однос према Богу.

*самоћи. Код одраслих, и симптоматично и здраво плакање могу бити инхибирани. У првом случају, ради се о инхибираности услед раније трауме, која је довела до первазивне емоционалне контроле (енг. *detached pervasive emotional control*), у којој постоји антиципирање изостанка утехе и бриге. Овај облик контроле карактеристичан је за избегавајући образац, који користи супститутивна средства за плакање (алкохол, дрога, пушење, преједање итд.). Са друге стране, код инхибирања здравог плакања, које најчешће налазимо код сигурног обрасца, долази до изостанка плакања због губитка, али и изражавања туге разговором и уметничким средствима.*

2.2.2. Ниво објашњења

Споменуо сам да у области емоционалног развоја постоји сагласност теоретичара да опис мора узети у обзир развојне промене из других развојних домена. Међутим, полазећи од веома широког спектра разноврсних развојних промена, уместо експлицирања развојних принципа и механизма, теорије често настоје да пруже објашњења промена у емоционалном домену развојним променама из других домена. Развојне промене из других домена често су препознате само као *развојни предуслови* за појаву одређене емоције у онтогенези емоција. Поред тога, стиче се утисак да постојећи принципи и механизми, о којима ће бити речи у наставку текста, представљају општије развојне принципе и механизме који су само примењени на емоционални домен, без узимања у обзир специфичне природе емоције као феномена који се развија.

2.2.2.1. Учење и развој

У развојној психологији и теоријама емоционалног развоја можемо препознати најмање три различита становишта у вези са односом између учења и развоја: (1) становиште према коме је *учење схваћено као развој*; (2) становиште према коме је *развој надређен учењу*; (3) становиште према коме су *учење и развој у интеракцији* (Бауцал, 1998; Vygotsky, 1978). Прво становиште заузима бихејвиористичка теорија, од другог становишта полази функционалистичка теорија, док треће становиште проналазимо у структуралистичкој теорији.

I Бихејвиористичка теорија. Према бихејвиористичкој теорији (Watson, 1925), емоције се развијају захваљујући механизмима учења, индивидуалног искуства и формалног образовања. Током развоја, долази до условљавања урођених емоционалних реакција различитим групама стимулуса и објеката, увећавања броја стимулуса који имају могућност да доведу до исте емоције и могућности да један исти објекат у различитим ситуацијама доведе до различитих емоција. На овај начин долази до модификације емоција, чиме се организација емоционалног искуства временом усложњава и обогаћује (Watson, 1925).

II Функционалистичка теорија. Сроуф (Sroufe, 1997) показује неодрживост механизма класичног условљавања на примеру развоја социјалног осмеха. Он наводи да се први осмех одојчета јавља поводом широке класе стимулуса и услед пролонгиране експозиције људског лица. Због тога не може бити схваћен као рефлексна (безусловна) реакција која се јавља на одређену класу безусловних стимулуса. Захваљујући деловању различитих развојних принципа, први осмех одојчета, који се најпре појављује као једноставна физиошка реакција на унутрашњу стимулацију, касније прераста у сложену социјалног когнитивну реакцију као изражајна компонента емоције радости. Тако се осмех јавља поводом све већег броја различитих стимулација, и то као организованија, увремењенија и фокусирана реакција која настаје као последица позитивног емоционалног искуства услед овладавања новим ситуацијама.

III Структуралистичка теорија. Изард (Izard, 1978) примећује да појава нове емоције у онтогенетском развоју означава почетак критичних периода за учење одређених образаца понашања. Страх и кривица представљају две најважније емоције, које омогућавају стицање специфичног искуства неопходног за развој саморазумевања и самоконтроле. Појава страха, чија се протективна функција огледа у избегавању опасности обележава почетак критичног периода, који је оптималан за социјализацију свих емоција. Пружајући мотивациону основу за различите бихејвиоралне обрасце самоодбране и самозаштите, страх доводи до већег саморазумевања и могућности успостављања боље самоконтроле у ризичним ситуацијама. Са друге стране, кривица пружа мотивациону основу за оне облике учења којима се развија свест о понашањима којима се нанела штета другима. Страх и кривица имају комплементарне улоге у оним облицима искуственог учења који воде ка развоју самосвести и самоконтроле – и док страх води ка већем саморазумевању и акционим стратегијама којима се минимизира опасност, кривица води ка већем саморазумевању и акционим стратегијама којима се чува интегритет селфа и стабилност социјалних релација.

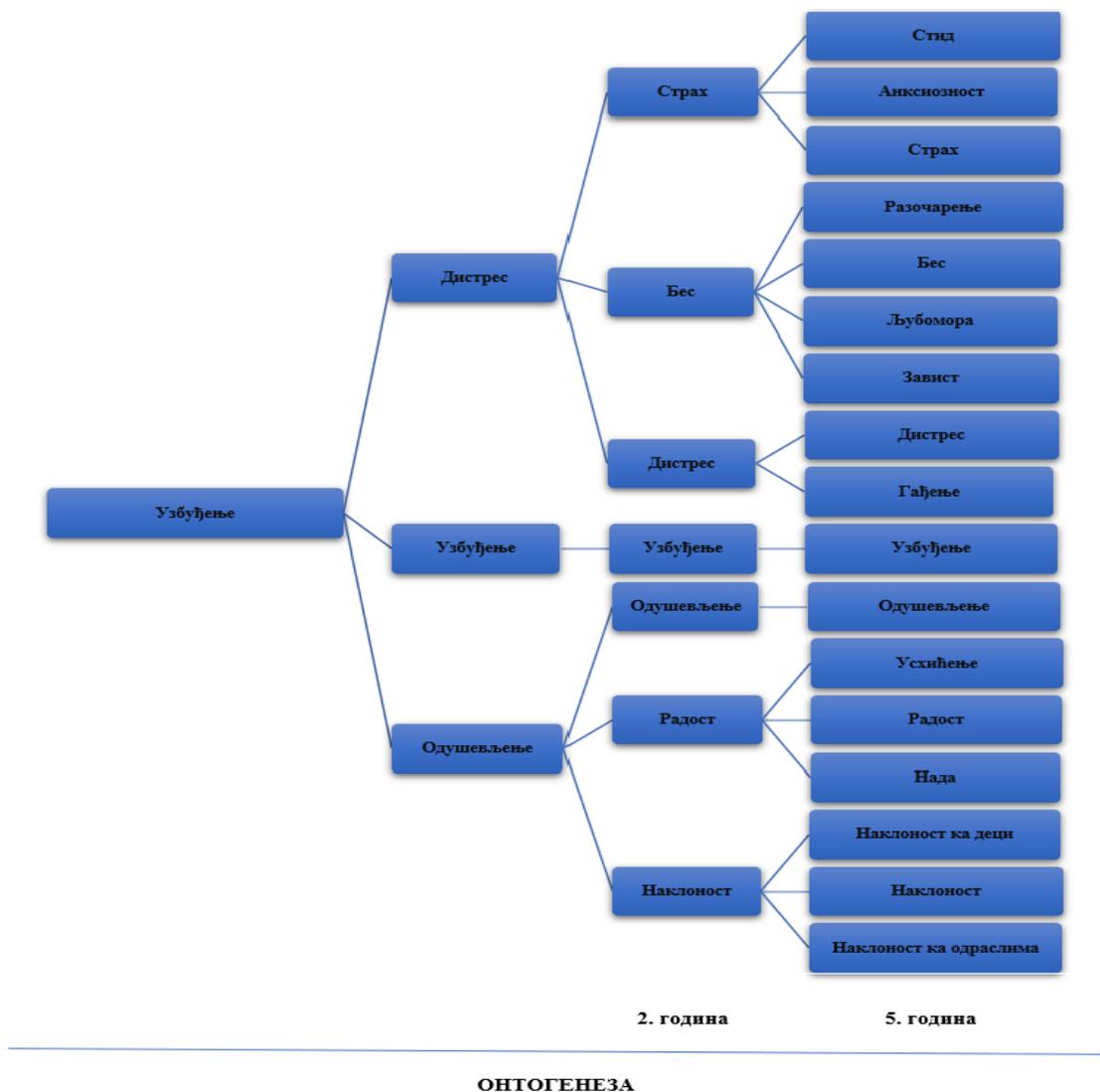
2.2.2.2. Развојни принципи

Вернерово начело ортогенетског развоја (Werner, 1957) посматра се као општеприхваћени развојни принцип у развојној психологији: „...сваки развој тече од релативно глобалног и неиздиференцираног стања ка стању све веће диференцираности, артикулације и хијерархијске организације“ (Werner, 1957, стр. 127). Међутим, у теоријама које су узете у разматрање можемо уочити да се принцип диференцијације (А) експлицитно прихвата као најопштији развојни принцип, (Б) у потпуности одбацује као неодговарајући принцип емоционалног развоја и (В) делимично прихвата, али не као развојни принцип којим се могу објаснити промене у емоционалном домену.

А. У теорији диференцијације емоција, принцип диференцијације представља централни развојни принцип емоционалног развоја који се одвија као „...последница диференцијације и интеграције...“ (Bridges, 1930/1991, стр. 498). Иако је Брицесова сматрала да је веома тешко одредити на ком узрасту можемо говорити о првој диференцираној емоцији, она је емпиријски показала да се развој одвија ка све већој диференцираности (1) између емоција које се истовремено појављују у истој ситуацији поводом њених различитих аспеката и (2) унутар саме емоције која почиње да организује све сложеније и организованије моторне активности (Bridges, 1930/1991).

Теорија диференцијације емоција. На самом рођењу, код новорођенчета можемо приметити глобално узбуђење (енг. general excitement) и хиперактивацију НС-а поводом различитих догађаја. На пример, на јак и изненадан звук, беба ће реаговати узбуђењем у коме не можемо разликовати да ли она осећа страх, бес или неку другу емоцију. Убрзо потом, након неколико сати или дана, на основу акумулације искуства и елементарних облика учења, долази до диференцирања узбуђења на дистрес, који се јавља као последица незадовољства и одушевљење (енг. delight), које се јавља као последица задовољства. Дистрес се манифестује појачаним мишићним тонусом, изменама у дисању, променама у боји лица, подрхтавањем и плакањем, а може се јавити и поводом изненадних и јаких унутрашњих или спољашњих стимулуса или услед блокирања вољних покрета екстремитета. Са друге стране, одушевљење је праћено опуштањем мишићног тонуса и појачаним лучењем пљувачке током вокализације која прати слободне покрете екстремитета. Одушевљење је одговор на умереније сензорне стимулусе који се појављују споро и ритмично омогућавајући успешну моторичко-компензаторну адаптацију. У даљем току емоционалног развоја, дистрес се диференцира на (1) страх који је повезан са инстинктивном реакцијом бежања након изненадних и јаких стимулуса и (2) бес који је повезан са инстинктивном

реакцијом борбе након фрустрације. Од негативних емоција које се диференцирају из дистреса јавља се и љубомора, као модификована форма страха или беса, услед изостанка уобичајене пажње и показивања наклоности од стране старатеља. Из одушевљења се потом диференцирају (1) радост, као посебан облик одушевљења који је повезан са инстинктом потраге за пријатним стимулусима и интересовањима и (2) наклоност у вези са грегарним тенденцијама и самопотврђивањем. Касније се може појавати нада, као антиципаторно задовољство, а као посебан облик одушевљења, и усхићење (енг. elation) услед могућности самопотврђивања и остваривања успеха. Дистрес се даље диференцира на стид услед „лошег“ владања и разочарење након уклањања задовољства (реалног/актуелног или имагинарног/антиципираног). Касније долази и до појаве анксиозности у неизвесним ситуацијама у којима постоји конфликт између различитих импулса и гађења према непријатним укусима, мирисима, сликама и звуковима.



Графикон 2. Диференцијација емоција

Б. У структуралистичкој теорији принцип диференцијације не представља општи развојни принцип емоционалног развоја. У овој теорији, развојне промене, објашњавају се на основу потпуно другачијих принципа. И док Бриџсова пружа веома јасан опис развоја који се одвија од

недиференцираног искуства у виду глобалног узбуђења ка диференцираном искуству у виду различитих емоција, Изард описује ток развоја од високо диференцираних независних (урођених) емоција, до глобалнијих зависних (стечених) емоција.

Структуралистичка теорија. Према структуралистичкој теорији (Izard, 1978, 1987), независне емоције представљају високо диференциране структуре које веома брзо формирају стабилне везе унутар модуларног система независних емоција. Унутар овог система, емоције функционишу као дискретне, али међусобно повезане целине, јављајући се истовремено или циклично по одређеном редоследу. Појава зависних емоција представља најважнији тренутак у емоционалном развоју, јер тиме долази до разградње веза између независних емоција и формирања ширих (глобалних) искустава на основу њиховог повезивања са процесима у когнитивном систему. Појава зависних емоција (развојна новина), као крајњи циљ емоционалног развоја (Izard, 1977), доводи до прекида системске повезаности независних емоција (развојни губитак), док појединачно гледано, независне емоције остају исте (развојне константности). Изард оспорава Вернерово начело ортогенетског развоја (Askerman, Abe & Izard, 1998, Izard, 1978) наводећи да прве независне емоције представљају дискретне и високо диференциране структуре, које почивају на карактеричној неуромускулатурној покретљивости фацијалних мишића, препознатљивој неурофизиолошкој структури и јединственој адаптивној функцији (на пример, страх води ка избегавању, интересовање води ка истраживању околине итд.). Уместо принципа диференцијације, Изард и Малатеста (Izard & Malatesta, 1987) наводе седам принципа емоционалног развоја: (1) урођене неуро-мускуларне структуре (изрази лица) појављују се као одговори који имају адаптивну функцију у онтогенетском развоју; (2) интеракција и повезаност између когнитивног и емоционалног система временом се усложњава; (3) социокултурни фактори и различити облици учења постепено мењају инстинктивне изражајне обрасце у контролисаније емоционалне сигнале који постају ограничени на одређене делове лица; (4) овладавањем контролисања емоционалних израза увећава се флексибилност између осећања и фацијалне изражајности; (5) социјализација изражајности доводи до могућности регулације осећања; (6) током развоја мењају се узроци и последице осећања, док осећања остају непромењена; (7) природна усклађеност између осећања и фацијалне изражајности олакшава повезивање когнитивног и емоционалног система и формирање афективно-когнитивних структура. Изард (Izard, 1978) додаје да појава одређених емоција, ипак, доводи до све веће диференцијације између организма и средине, али не и самих емоција и њихове повезаности. На пример, појава стида, коју можемо очекивати када дете почиње да разликује себе од других и познате од непознатих лица, омогућава му да се окрене ка себи и удаљи од догађаја који су повод за емоцију. Стид подстиче развој самосвести и саморазумевања у контексту дететових властитих ограничења која га мотивишу да овлада новим вештинама и бира ситуације у којима ће се наћи, чиме се његов однос са средином све више усложњава и диференцира.

В. Бихејвиористичка теорија полази од идеје да се промене у емоционалном развоју не могу објаснити развојним принципом диференцијације јер се диференцијација између емоција јавља као последица учења.

Бихејвиористичка теорија. На самом рођењу, код бебе можемо очекивати глобалне недиференциране емоционалне реакције које се временом, механизмом класичног условљавања, развијају у диференциране условне емоционалне реакције. Код новорођенчета можемо уочити три урођене емоционалне реакције: (1) страх, који се манифестује кроз респираторне паузе, убрзано дисање, вазомоторне промене, ширење зеница и плакање након јаког и изненадног звука; (2) бес, који се јавља услед блокирања покрета главе и екстремитета у виду задржавања даха, вриштања, укрућивања тела, наглих покрета,

промене боје лица, отварања уста и плача; (3) љубав, која се јавља у виду престанка плакања и појаве гукања, осмеха и смејања у ситуацијама нежног љубања, голицања, миловања коже и стимулације ерогенних зона (усана, брадавица, сексуалних органа). У бихејвиористичкој теорији (Watson, 1925) дете се посматра као пасиван организам који „трпи“ утицаје средине и који нема значајну улогу у обликовању и усмеравању властитог развоја, тако да се ове урођене реакције веома брзо условљавају различитим групама срединских стимулуса постајући диференцираније. На пример, страх одрасле особе може се повезати са бројним ситуацијама из свакодневног живота (различите особе, места, појаве, објекти), док многе ситуације и објекти које раније нису били повод за бес или љубав, сада могу да их условљавају. Такође, особа у једној ситуацији може бити условна драж за условну реакцију страха код друге особе, у другој за реакцију беса, а у трећој за реакцију љубави (Watson, 1925). Другим речима, у првом стадијуму емоционалног развоја, група безусловних стимулуса доводи до недовољно диференцираних безусловних реакција, док у другом стадијуму, ове рудиментарне реакције представљају основ за појаву сложенијих бихејвиоралних образаца које проналазимо код диференцираних емоција (Watson, 1925).

Међу осталим развојним принципима на које се теорије позивају могу се издвојити (1) *принцип дирекционалности*, према коме током развоја долази до све веће флексибилности, организованости и усмерености емоције ка одређеним циљевима, (2) *принцип овладавања* (енг. *mastery*), према коме дете као проактивно биће тежи ка новим и изазовнијим ситуацијама у којима долази до појаве нових емоција којима жели да овлада, (3) *принцип целовитости*, према коме временом долази до све веће повезаности и интегрисаности емоција са осталим психичким функцијама и процесима, (4) *принцип стабилизације*, према коме емоција протоком времена прелази из једноставног неуређеног стања у сложеније и уређеније стање. Прва три принципа уводи функционалистичка теорија, а последњи теорија динамичких система.

2.2.2.3. Фактори развоја

У зависности од тога којим факторима развоја теорија приписује одлучујућу улогу у подстицању и детерминисању развојне промене, најчешће се говори о три групе развојно-психолошких теорија: (1) *нативистичке* (матурационистичке), које истичу пресудну улогу наслеђа и сазревања организма, (2) *емпиристичке* (емпирицистичке), које указују на пресудну улогу средине и (3) *интеракционистичке*, које развој посматрају кроз интеракцију између наслеђа и средине (Мекгарк, 1978). Већина теорија емоционалног развоја припада групи *интеракционистичких теорија*, јер конципирају развој кроз сложену интеракцију између наследних (биолошких) и срединских (социокултурних) фактора, при чему се разликује само степен у коме је препозната снага њиховог деловања. На пример, структуралистичка теорија велики значај придаје биолошким факторима развоја, функционалистичка биолошким и социокултурним, а бихејвиористичка скоро искључиво социокултурним факторима.

Бауцал (1998) наводи да се фактори развоја могу поделити на *биолошке факторе* (генетичке, неурофизиолошке), *социокултуре факторе* (физичка средина, социјална средина, култура) и факторе који се односе на *активност организма* (интерактивност и интраактивност). Међутим, он додаје да ову класификацију треба посматрати само као концептуално-аналитичко оруђе, јер су сви фактори у реалности међусобно повезани и делују у интеракцији. Због тога се може закључити да биолошки и социокултурни фактори остварују *синергични утицај* на развој детета кроз различите активности, интеракције и трансакције, којима дете настоји да успостави равнотежу са средином.

2.2.2.4. Механизми развоја

Преознавање развојних механизма којима се објашњавају развојне промене представља најважнији задатак развојне теорије и крајњи циљ развојне психологије (Бауцал, 1998). Чак и уколико развојна теорија експлицира све факторе развоја, без механизма, она не може да објасни начине њиховог деловања. Бауцал (1998) сматра да би познавање развојних механизма могло унапредити знања о психичком развоју, јер би се тиме утврдило које развојне промене настају захваљујући истом развојном механизму, чиме би се увећала општост теорије и њена моћ у предвиђању нових, до тада непознатих, емпиријских чињеница.

Поред бихејвиористичке теорије која, као што смо видели, развојне механизме своди на механизме учења, изненађујућа је чињеница да у ТАВ-у, као водећој научној теорији у области емоционалног развоја, не проналазимо механизам којим се објашњава формирање УРМ-а (Татјана Стефановић-Станојевић, 2006). Исти закључак може се извести и за психоаналитичку теорију у којој се већина развојних промена објашњава променама које су се одиграле у раном детињству, док су у теорији динамичких система механизми имплицирани општијим законитостима развоја самоорганизујућих система. У случају структуралистичке теорије, као водећи развојни механизам појављује се *механизам повратне фаџијалне спреге*, којим се аферентним путем, односно вољним контролисањем и вештачким изазивањем различитих фаџијалних израза, конвенционализују (соџијализацију) осећања, док се фуџионалистичка теорија позива на *механизам интернализације*.

Фуџионалистичка теорија. Динамика и смер емоционалног развоја у великој мери зависи од формираних образаца афективне везаности, јер једино сигуран образац може бити у основи дететових очекивања доступности и респонзивности старатеља у тренуцима када не може да модулира пораст тензије. Будући да је у овим драматичним тренуцима и даље неопходна подршка одраслог, током друге и треће године, Сроуф говори о вођеној саморегулацији емоџија (Sroufe, 1997). Основни развојни задатак на овом узрасту састоји се у томе да дете слободно изрази афекат и емоџију, али и да научи да их контролише када је то потребно. Реализација првог задатка зависиће од тога у којој мери је дете свесно својих осећања, а другог, од следећих услова: (1) начина на који се процењује сигурност контекста и антиципирају последице изражавања; (2) индивидуалних капаџитета детета да задржи организовано понашање у тренуцима пораста тензије; (3) субјективног антиципирања да се након изражавања може вратити на претходно стање организованог понашања. Другим речима, током периода вођене саморегулације, дете мора осећати слободу и сигурност да изрази интензивне негативне афекте и емоџије које ће старатељ прихватити, ограничити и контролисати отварајући пут даљем развоју саморегулације. Након треће године, дете развија осећај независности у активностима које су више усмерене на вршњаке и објекте, а мање на старатеља. Овај развојни помак ка емоционалној саморегулацији повезан је са извесним достигнућима у когнитивном развоју и вербалном мишљењу захваљујући којима дете може (1) антиципирати позитивне и негативне исходе ситуација и акџија, (2) разумети да својим понашањем може довести до различитих позитивних или негативних емоџионалних реакџија код других и (3) прорадити болна и непријатна искуства у једном сигурном контексту током игровних активности. Тако ће на предшколском узрасту деца показивати велике индивидуалне разлике у (а) степену отворености према емоџиогеним ситуацијама, (б) карактеристикама емоџионалне саморегулације и (в) очекивању подршке од стране компетентијег одраслог.

2.3. Критички осврт: отворена питања, проблеми и изазови

У развојној психологији можемо пронаћи јасно дефинисане циљеве, задатке и критеријуме за конструкцију развојно-психолошких теорија које теорије емоционалног развоја не могу испунити у потпуности. Главна препрека огледа се у захтеву да ТЕР мора узети у обзир промене из различитих развојних домена и развоја психичких функција. Иако теоретичари полазе од захтева за холистичко-интегративним проучавањем емоционалног развоја, у теоријама наилазимо на делимичне описе развојних промена које се ограничавају на ране узрасне периоде и два домена: (1) домен когнитивног развоја (интелектуално-афективне везе) и (2) домен социјалног (моралног) развоја. Теорије веома нејасно одређују завршно стање које се најчешће повезује са формирањем релативно стабилних карактеристика личности. Због тога је веома тешко стећи макар рудиментарну представу о томе како се одвија емоционални развој и како уопште можемо описати представу о човеку од које теорија полази. На пример, на основу описа функционалистичке теорије, као једне од теоријски најразвијених савремених теорија која је изворно настала у области емоционалног развоја, тешко се може стећи макар рудиментарна представа о детету и човеку чији развој настоји да опише.

Иако водеће класификације приступа у области емоционалног развоја нису потпуне, јер не обухватају све релевантне теорије и приступе (ТАВ, бихејвиористички и психоаналитички приступ и њихове теорије), оне су сагласне у закључку да би у будућности требало радити на изградњи интегративних приступа и општијих теорија. Ипак, веома је тешко замислити на који начин овај циљ може бити остварен, имајући у виду да се теоретичари не баве епистемолошким питањима и проблемима у вези са предусловима за интеграцију знања из различитих домена, теорија, приступа и научних области. Видели смо да Сроуф узима једну психоаналитичку периодизацију раног развоја (Spitz, 1965), коју надограђује на основу Пијажеове и Сандерове теорије, без било каквог претходног критичког осврта и анализе у вези са условима, могућностима и начинима њихове интеграције. Теорије користе појмове из ранијих теорија (предтеоријски речник) и уводе нове појмове (теоријски речник), при чему се транзитивност појмова одвија на несистематичан и недовољно рефлексиван начин. Због тога се односи између приступа и теорија пре могу описати као сараднички него супарнички, а теорије као недовршени системи који више личе један на други него што се разликују. Видели смо да се једна теорија може појавити као представник више приступа, док се УРМ као централни појам ТАВ-а појављује у чак три теорије у којима се конципира на делимично другачији начин: (1) у функционалистичкој теорији као *организациони конструкт*; (2) у психоаналитичкој теорији као *релациони конструкт*; (3) у структуралистичкој теорији као *афективно-когнитивна структура*.

Водећи приступи у области емоционалног развоја не полазе од потпуно различитих системима уверења које деле припадници једне групе научника. Уколико теорија у почетним фазама конструкције полази од више различитих приступа, или се изводи из општијих теорија из других научних области, поставља се питање да ли и у којој мери претпоставке приступа и теорија из других научних области одговарају природи емоције као феномена који се развија. На пример, будући да се теорија динамичких система може применити и на друге феномене који се развијају, намеће се питање, због чега би одређене претпоставке о развоју самоорганизујућих система омогућиле конструкцију ТЕР-а. Слично томе, структуралистичка теорија уводи веома јасно одређење емоција као високо диференцираних структура, али, пошто је оно само преузето из теорије опште психологије, која не полази од развојне, већ од статичке онтологије психичких феномена, она не може пружити задовољавајући оквир за пружање описа развојних промена нарочито након перода раног детињства.

Теорије могу узимати различите јединице анализе и аспекте емоционалости (емоције, УРМ, плач, ЕР), а ниједна од њих не настоји да пружи експлицитне дефиниције термина који су сродни емоцији. Штавише, у неким теоријама не проналазимо дефиницију емоције, иако је теорија узима

као основну јединицу анализе. И док међу теоретичарима постоји висока сагласност у погледу дефиниције осећања, значење афекта употребљава се веома неконзистентно²¹.

Табела 4. Предности и ограничења ТЕР-а

<i>Теорија</i>	<i>Предности</i>	<i>Ограничења</i>
Бихејвиористичка теорија	Усаглашеност са резултатима експерименталних истраживања.	Развојне промене посматрају се искључиво као последица учења.
Теорија диференцијације емоција	Заснованост на методолошки ригорозно спроведеним истраживања.	Не експлицира начин на који се емоције интегришу на каснијим узрастима.
Структуралистичка теорија	Конципирање емоционалног развоја кроз променљивост веза између бихејвиоралних система.	Не може да опише и објасни како се независне емоције временом трансформишу у зависне емоције.
Функционалистичка теорија	Препознавање организационо-интегративне природе емоције и интеграција знања из различитих приступа, теорија и истраживања.	Некритички увози претпоставке, знања и појмове из других приступа и теорија уз фаворизацију експерименталних истраживања.
Теорија афективне везаности (ТАВ)	Опис индивидуалних разлика у емоционалним реакцијама према фигури везаности у ситуацији сепарације.	Не може да експлицира развојне механизме и објасни прогресивне развојне промене након формирања УРМ-а.
Теорија динамичких система	Може послужити као оквир за интеграцију знања из различитих теорија и реализацију истраживања из различитих приступа и теорија.	Теоријски није елаборисана и на недовољно критичан начин уводи нове појмове који задржавају значења из ранијих теорија.
Психоаналитичка теорија	Описује развој у одраслој доби уз препознавање формативне улоге језика и субјективности теоретичара у конструкцији теорије.	Претеране генерализације на основу ограниченог броја клиничких случајева и патоцентричан однос према развојним процесима.

У области емоционалног развоја не можемо уочити теорије које су изграђене према дедуктивном принципу, док све теорије (изузев психоаналитичке) доследно полазе од емпиријског модела. Теорије се у највећој мери ослањају на експериментални метод, систематско посматрање и квантитативне истраживачке методе и податке, доследно полазећи од традиционалног става према коме се теорија може изградити позивањем теоријских хипотеза са емпиријским чињеницама. Као једно од главних ограничења традиционалног става појављују се методоморфизам и методолатријски синдром, који се до извесне мере могу контролисати уколико теоретичар узима у обзир резултате емпиријских истраживања која су реализована различитим истраживачким методама. Такође, теорије не полазе од разумевања методе као стратегије за генерализацију знања.

Имајући у виду постојећа ограничења и слабости, не треба се изненадити што водеће теорије емоционалног развоја могу имати веома различите идеје о томе шта се развија и што не могу пружити потпуни опис структуре развојних промена која укључује и новине, константности и развојне губитке у јасно дефинисаним стабилним и кризним периодима. Поједине теорије, идеју о стадијумима покушавају да замене идејом о реорганизацијама, док све теорије које описују развој у стадијумима не могу да задовоље општеприхваћене научне критеријуме за пружање описа у стадијумима. Такође, оне не описују кризне периоде, упркос томе што у њима можемо

²¹ У вези са употребом термина „афекат“ у психологији емоционалног развоја Мирић наводи: „Употреба те речи се толико разуздала (уосталом, као и још неколико цокер-речи, које аутори користе кад год им недостаје прави означитељ) да ћемо се ми најрадије определити – да је уопште не користимо“ (Мирић, 2019, стр. 11).

очекивати драматичне промене на емоционалном плану. Иако у неким случајевима можемо пронаћи описе ретрогресивних и регресивних промена, уопште узевши, теоретичари сматрају да је проблем регресије ирелевантан упркос чињеници што природа емоције као феномена који се развија може водити ка „граничним“ стањима на димензији развојно (здро) – клиничко (патолошко). У контексту разумевања природе развојних промена и односа између учења и развоја, не могу се уочити отворени теоријски проблеми. Видели смо да неке водеће теорије не могу артикулисати развојне механизме и да се принцип диференцијације употребљава на веома различите начине. Уколико узмемо у обзир и факторе развоја, требало би приметити да теоретичари занемарују факторе који се односе на активност јединке кроз које биолошки и социокултурни фактори развоја могу остварити интерактивни утицај. Све савремене теорије полазе од становишта *интеракционизма* са једином разликом у степену/значају који се приписује деловању једне групе фактора (биолошких или социокултурних). Броугhton (Broughton, 1987) сматра да ово становиште имплицира идеју о подвојености између субјекта (детета) и објекта (средине) и да се може разумети као један од многобројних индикатора свеприсутног *стања кризе* развојне психологије, која, понављајући традиционална становишта под изговором бројних софизама и „промена“ парадигми, има веома ограничен поглед на смисао и значај образовања, а родитеље чини све мање компетентним за васпитање своје деце.

2.3.1. План даљег излагања

Будући да теоретичари не разматрају полазне метатеоријске претпоставке својих теорија, као и чињеницу да је један од циљева рада да укаже на могућност интеграције знања која долазе из делимично различитих теоријских оквира, након пружања ширег социокултурног контекста појаве КП-а и њеног односа према ТЕР-у, описују метатеоријску основу ТЕР-а кроз три групе основних (базичних) претпоставки: (1) *епистемолошке претпоставке о природи сазнања*; (2) *антрополошке претпоставке о природи човека*; (3) *феноменолошке претпоставке о природи феномена*. Узимајући у обзир захтев за холистичко-интегративним приступом у области емоционалног развоја, као и другу хипотезу рада, унутар прве групе претпоставки представићу најопштије разумевање природе и развоја научног сазнања, као и начина на који се конципирају проблеми психофизичког дуализма и интелектуализма. Пошто је Виготски путем ТЕР-а намеравао да конституише нову представу о човеку материјалистичке психологије, антрополошке претпоставке експлицираћу постојећим *представама* и *метафорама* о човеку које проналазимо у КП-у, а које се доводе у везу са ТЕР-ом. Феноменолошке претпоставке о природи емоције биће приказане кроз опис (а) њене структуре и функционисања, (б) различитих дефиниција афеката, осећања, расположења и страсти и (в) основних јединица анализе у којима аутори КП-а препознају корисна теоријско-методолошка оруђа за спровођење интерфункционалне анализе интелектуално-афективних веза. Унутар последње групе претпоставки, покушаћу да одговорим на два кључна питања на која је указала критичка анализа: (1) *Шта је емоција?* и (2) *Када, како и зашто се емоција јавља?* На крају овог дела рада, описују примере основних појмова (1) *предтеоријског речника* који КП преузима из других теорија и психологија и приступа, (2) *теоријског речника* оригиналних појмова који уводи КП и (3) *посттеоријског речника* КП-а који обухвата појмове који још увек немају статус научних појмова у КП-у. Излагање првог дела концептуално-методолошког оквира биће контекстуализовано хијерархијским описом научноистраживачких метода и техника које можемо пронаћи у КП-у почев од најопштијих принципа резоновања, преко стратегија за генерализацију знања, па све до метода за реализацију емпиријских истраживања. Будући да у савременој истраживачкој пракси КП-а проналазимо велики број различитих метода и техника које можемо пронаћи и у другим психологијама, као и чињеницу да употреба једне врсте методологије може довести до конструкције методоморфичких теорија, на овом месту биће приказане методе које су изворно

настале у КП-у и које се могу разумети и као квалитативне и као квантитативне методе, односно, као интегративне методе које користе или могу користити и квалитативне и квантитативне истраживачке податке. Када говоримо о методи као принципу резоновања (закључивања), поред *дијалектичке методе*, биће описан принцип *абдуктивног резоновања* Чарлса Сандерса Перса (*Charles Sanders Peirce*), у коме поједини аутори КП-а, проналазе једини одговарајући начин конструкције развојно-психолошких теорија (Cabell & Valsiner, 2009). Као карактеристичне стратегије за генерализацију знања, описаћу *методолошки круг*, *објективно-аналитички*, *инструментални* и *семиотички метод*, а као примере интегративних метода за реализацију емпиријских истраживања емоција, Луријину *комбиновану моторну методу* и два система за кодирање одговора – (1) *скалу за процену разумевања приче* и (2) *процедуру за препознавање изражајних покрета*.

У другом делу концептуално-методолошког оквира представићу одговоре КП-а на критична питања и задатке на која традиционалне теорије не могу да одговоре на задовољавајући начин. На нивоу описа покушаћу да одредим почетну и завршну тачку емоционалног развоја, експлицирам шта се развија у емоционалном развоју и представим периодизацију онтогенетског развоја, која укључује стабилне и кризне периоде. Будући да је критичка анализа показала да се опис емоционалног развоја мора спровести повезивањем са променама које проналазимо у когнитивном и социјалном домену, а узимајући у обзир трећу хипотезу рада којом се претпоставља значај естетског резоновања и естетских емоција, на овом месту описаћу развојне промене које проналазимо у развоју социјалних (моралних), интелектуалних и естетских емоција. Након тога, пружићу описе следећих врсти регресивних промена: (1) клиничке (патолошке) регресије; (2) развојне (здраве) регресије и (3) ретрогресивне промене. На нивоу објашњења, описаћу активности детета посредством којих биолошки и социокултурни фактори могу подстакнути и детерминисати развојне промене на емоционалном плану, начин употребе и разумевања принципа диференцијације, као и постојеће развојне механизме. Овај део рада биће представљен кроз следећа питања:

1. Како је дефинисано почетно и завршно стање?
2. Шта се развија у емоционалном развоју?
3. На који начин можемо описати развој кроз стабилне и кризне периоде?
4. Како се разуме природа регресивних промена?
5. Кроз које активности детета фактори развоја могу остварити утицај?
6. Како се употребљава принцип диференцијације?
7. Којим механизмима се објашњавају развојне промене?

Излагање другог дела оквира биће контекстуализовано приказима емпиријских истраживања која су реализована у циљу директног проверавања теоријских хипотеза, или чији резултати могу индиректно говорити у прилог хипотезама, односно истраживањима која могу водити ка конструкцији и развоју нових хипотеза и појмова.

Имајући у виду да теорије не полазе од савременог става филозофије науке, критичку анализу могућности и ограничења КП-а у изградњи ТЕР-а, на основу првог и другог дела оквира, спровешћу у контексту осталих теорија емоционалног развоја, у складу са поменутиим Фајерабендовим принципом пролиферације. Излагање последњег дела рада биће прекидано илустрацијама из свакодневног живота, које проналазимо у научној литератури, на трагу Хабермасове идеје да интерес практичног живота води развој научног знања. Будући да се теорије о развоју једне емоције не развијају, описаћу примере емоције туге (жалости) на различитим узрастима.

III КОНЦЕПТУАЛНО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР КУЛТУРНОИСТОРИЈСКЕ ТЕОРИЈЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Иако су научна достигнућа из Вунтове, Фехнерове и Шаркоове лабораторије остварила велики утицај на оснивање психологије у Царској Русији, оригиналност радова Павлова и Бехтерева и раније је привлачила пажњу светске научне јавности (Yasnitsky, 2016b). До избијања Бољшевичке револуције 1917. године, у руској психологији постојала су веома удаљена становишта у погледу предмета, задатка и циљева нове научне дисциплине (Yasnitsky, 2016b). Обележена дубоким поделама између теорије и праксе, науке и филозофије, природних и друштвених наука, психологија се налазила у *стању кризе*, коју је у постреволуционарном периоду требало превазићи на филозофским основама дијалектичког материјализма. Психологија је, према речима Виготског, била у потрази за својим „Капиталом“ (Виготски, 1927/1996), а совјетско друштво за новим облицима друштвеног уређења, организације колективних активности и регулације социјалних интеракција (Vygotsky, 1930/1994).

3.1. Појава КП-а и Лав Семјонович Виготски

Током друге и треће деценије XX века, совјетска психологија почиње да преузима различите научне дисциплине са Запада (педологија²², педагошка психологија и психотерапија), али истовремено наставља са развојем старих и формирањем нових академских дисциплина (рефлексологија, реактологија, дефектологија). У новонасталим друштвено-историјским околностима, водећи Институт за психологију при Московском државном универзитету који је основан 1911/12. године²³, није могао да задовољи актуелне потребе друштва разореног ратом услед недовољне оригиналности теоријских радова и малог броја емпиријских истраживања (Леонтјев, 1996). Психологија је била „...прожета духом идеализма... постојала је само као уско академска, универзитетска наука, и било је незамисливо да се говори о њеној практичној примени“ (Леонтјев, 1996, стр. 10). У тренутку настанка великих европских психолошких школа и система (психоанализа, гешталт психологија, вирцбургска школа), совјетска психологија налазила се „...на периферији светске психологије, не осећајући сву оштрину њене кризе, каскајући за најважнијим променама психолошке теорије“ (Леонтјев, 1996, стр. 10).

1928. године Дјуи посећује Совјетски Савез²⁴ (Dewey, 1964). Он је приметио да је Совјетска револуција одиграла важну улогу у ослобађању народа од репресивног царског режима, али је била више конзервативног него деструктивног карактера – брига за историјско наслеђе и процват музеја, бројне рестаурације уметничких дела, оснивање образовних центара за одрасле, естетизација популарне културе и заступљеност уметности у свакодневици – све су то биле активности које су окупирали пажњу Совјета. Совјетско друштво налазило се стању динамичних

²² Педологија је научна дисциплина која се у најширем смислу бавила развојем детета руководећи се следећим принципима: (1) *хoлистички принцип* према коме се користе подаци из различитих наука; (2) *развојни принцип* према коме старатељ у интеракцији са дететом води његов развој; (3) *социјални принцип* према коме треба узети у обзир реалнесоцијалне услове у којима дете одраста; (4) *дијагностичко-терапеутски принцип* у коме се постављањем „дијагнозе“ у погледу развојног нивоа детета, старатељу и детету пружају практични савети (Minkova, 2011). Међутим, услед великог политичко-идеолошког притиска, педологија је временом почела да губи своју научну и практичну вредност окупљајући педологе незадовољавајућег нивоа образовања (Minkova, 2011). Убрзо након првог конгреса педолога, који је одржан 1929. године, на коме се научна заједница позвала на изградњу нове класне педологије, декретом Комунистичке партије од 6. јуна 1936. године, педологија је забрањена као реакционарна и антимарксистичка дисциплина (Leontiev, 1936/2005; Minkova, 2011).

²³ У институционализацији научне психологије у Русији често се наводе три важна историјска догађаја: (1) оснивање Лабораторије за експерименталну психологију на Универзитету у Казању од стране Бехтерева 1880. године; (2) формирање „Московског психолошког друштва“ на иницијативу Троицког и Грота 1885. године; (3) почетак рада часописа „Питања филозофије и психологије“ 1889. године (Fróis, 2018). Први институти за психологију основани су 1880. године у Казању и Санкт Петербургу (Cole, Levinit & Luría, 1979/2010).

²⁴ Постоје индиције да се Дјуи током ове посете састао са Виготским (Prawat, 2000).

промена и изазова међу којима је најзначајнија била реформа образовања. Тако су се пред психологијом појавила два задатка – (1) пружање научне (теоријско-методолошке) основе педагошким праксама уз укључивање деце са тешкоћама у учењу у образовни систем и (2) масовно описмењавање хетерогеног становништва које је живело на великом географском простору унутар различитих субкултура, језичких заједница и религијских традиција (Wertsch, 1985). Највећи утисак на Дјуија оставила је дечја колонија у Петерхофу, где се упознао за децом која су током Првог светског рата и након револуције остали сирочади и избеглице. Он је приметио да су совјетски педагози имали веома оптимистичан поглед на будућност ове деце упркос њиховим трагичним животним историјама. Иако је Дјуи био разочаран стањем совјетског друштва у коме је „...образовање пропаганда, а пропаганда образовање“ (Dewey, 1964, стр. 54), он је приметио да су и образовање и пропаганда имали заједнички циљ – усвајање универзалних вредности које важе за целокупно човечанство. Тако се реформа образовања појавила као велики социјално-психолошки експеримент, који је имао задатак да индивидуалне мотиве и понашања трансформише у социјалне мотиве и понашања. Овај процес одвијао се између репресивних и ригидних догми свеприсутне политичко-идеолошке пропагандне и ослобађајућих, флексибилних и креативних решења, која су школско окружење повезивала са реалношћу свакодневице (Dewey, 1964).

Многи психолози радили су на изградњи марксистичке психологије, која је полазила од идеје да се људски ум не може разумети без универзалне биолошке (материјално-физиолошке) основе и социокултурно променљивих детерминанти (Ивић, 1983). Већина њих била је јединствена у намери да изграде *једну* науку, али се појавио велики број „правих“ психологија јер „...конкретни путеви стварања марксистичке психологије нису били јасни“ (Леонтјев, 1996, стр. 11 – 12). Основна тешкоћа састојала се у томе што је требало присвојити и применити становишта дијалектичког материјализма, која су „антипсихолошки“ оријентисана. Због тога су поједини психолози овај пројекат препознали као парадоксалан и неостварив задатак. Тако се повела борба између идеалиста (Чепланов) и материјалиста (Корнилов), која је трајала све до 1923. године, када је Корнилов постављен за директора Института за психологију у Москви. Његова историјска заслуга у појави КП-а, огледа се у томе што је у јануару месецу 1924. године, након једног лењинградског конгреса, на Луријину иницијативу²⁵, позвао на Институт Виготског.

Лав Семјонович Виготски (*Лев Семенович Выготский*) рођен је 17. 11. 1896. године у Орши, малом градићу на североисточном делу садашње Белорусије. Још као дете преселио се у Гомељ, где је завршио Гимназију 1913. године. Након само месец дана студирања медицине, Виготски је уписао Правни факултет Московског универзитета, који је завршио 1917. године. Паралелно са студијама права, Виготски је похађао предавања на Факултету за историјску филозофију Народног универзитета „Шањавског“ у Москви (Leontiev, 2005). На овом факултету предавали су професори који су били отпуштени са Московског универзитета због „антицарске“ политике (Wertsch, 1985). Након завршених студија, Виготски се вратио у Гомељ, где је предавао естетику, историју уметности и књижевност у школи. Тамо је основао психолошку лабораторију и држао предавања која ће му касније послужити за књигу „Педагошка психологија“ (*Educational psychology*; Vygotsky, 1926/1997). Током овог периода Виготски је писао позоришне и књижевне критике (Выготский, 2015) у којима ће се појавити идеје о *медијацији* и *доживљају* као појмовима који ће тек касније постати део КП-а (Vassilieva & Zavershneva, 2020). Током одрастања и школовања, Виготски је показивао нарочито интересовање за књижевност и позориште; помно је пратио сва културна дешања и појављивање нових уметничких праваца у „сребрном добу“ руске књижевности (симболизам, формализам, натурализам, акмеизам). 1925. године докторирао је са радом

²⁵ О томе колико је Лурија био задивљен предавањем Виготског, говори податак да је 1974. године, на једном говору који је одржао поводом четврдесетогодишњице од његове смрти, изјавио да се целокупно његово стваралаштво може поделити на безначајан период, када није познавао Виготског, и значајан период, који је започео од тренутка када га је упознао на овом конгресу (Holmskaaya, 2000). Виготски је одржао предавање о веома сложеним проблемима концепирања људске свести у материјалистичкој психологији.

„Психологија уметности“ (Виготски, 1965/1975), у коме је анализирао динамику естетских емоција са позиција дијалектичког материјализма. Леонтјев (1996) наводи да су редукционистички ставови у проучавању виших естетских емоција за Виготског били неприхватљиви и да га је ово разочарење нужно водило ка општој психологији. Дошавши у Москву, Виготски је имао изузетну интелектуалну ширину, формиране ставове и драгоцено искуство из најразличитијих области – књижевна и позоришна критика, историја, поличка економија, Спинозина и Кантова филозофија (Леонтјев, 1996; Wertsch, 1985). Између 1924. и 1934. године, наступио је интензивни научноистраживачки рад широм Совјетског Савеза. Виготски је основао Експериментални дефектолошки институт у Москви 1925. године, а његова научна каријера била је уско везана и за рад Академије комунистичког васпитања „Крупска“ и Клиником за нервне болести на Првом московском медицинском институту где је почео да ради 1929. године (Леонтјев, 1996). 1931. године, вратио се на студије медицине (овога пута у Харкову) како би изучавао неурофизиолошку основу нижих психичких функција (НПФ). Исте године, започиње и рад на ТЕР-у у спису „Учење о емоцијама: историјско-психолошко истраживање“ (Виготски, 1933/1996). Совјетски Савез напустио је само једном, у лето 1925. године, ради учешћа на једној конференцији о образовању глувонемог детета у Лондону (Veeg & Zavershneva, 2011). Иако је веома тешко направити смислену периодизацију његовог стваралаштва, јер је истовремено радио на многим пројектима и био окупиран различитим проблемима, данас је уобичајено да се радови Виготског (око 180) деле у четири периода: I период између 1915. и 1924. године, када је написао „Психологију уметности“; II период између 1924. и 1927. године када је покушавао да развије објективну психологију, а који је кулминирао радом „Историјски смисао психолошке кризе“ (Виготски, 1927/1996); III период између 1927. и 1930/31. године, када је развио КТ; IV период између 1930/1931. и 1934. године, када је написао „Мишљење и говор“ (*Мышление и речь*; Виготски, 1983). Виготски је био веома оригиналан у својим намерама и идејама због чега поједини аутори говоре о њему као Моцарту психологије (Toulmin, 1978). Његови најближи сарадници описују га као човека са изузетно моралним, озбиљним и искреним односом (Puzurei, 2007), а колеге као најбеспокојнију фигуру совјетске психологије која је често мењала своја интересовања (Јарошевски и Гургенидзе, 1982/1996). Данас се сматра да је својим радовима наговестио појаву нових академских и примењених дисциплина – психолингвистика, неуропсихологија, семиотика, инклузивно образовање. Иако се често препознаје као један од оснивача совјетске психологије (Ивић, 1983) и марксистичке психологије (Zinchenko & Davydov, 1985), име психологије за коју се везује име Виготског је културноисторијска психологија (КП). Умро је од туберкулозе 11. 06. 1934. године у Москви.

Након смрти Виготског, тачније између 1936. и 1946. године наступа „златно доба“ совјетске психологије. Током овог периода, оснивају се бројни институти и објављује велики број научних радова. Психолози постају носиоци државних признања и чланови академија, а психологија почиње да се проучава чак и у основним школама (Yasnitsky, 2016b). Са друге стране, постреволуционарни оптимизам и вера у социјалистичку еманципацију научним знањима, убрзо су показали и негативне стране: (1) јаз између теорије и праксе, (2) изолационизам након Другог светског рата и (3) стварање научних клика (Yasnitsky, 2016b). О овом последњем најбоље сведочи Пијаже, који је априла месеца 1955. године, као председник Међународног Савеза научне психологије (*International Union of Scientific Psychology*), посетио бројне институте, универзитете и академије у Москви и Лењинграду (Piaget, 1956). Он је био зачуђен удаљеним позицијама са којих су наступали совјетски психолози у погледу фундаменталних питања о предмету, задацима и циљевима совјетске психологије, али и бројношћу и разноврсношћу совјетских истраживања која су се бавила рефлексима, дечјом игром, можданим таласима и функцијом менталних слика и језика у опажању, класификовању боја и регулацији активности (Piaget, 1956). Пијаже је уочио веома добру опремљеност совјетских лабораторија електричним уређајима, као и праксу совјетских колега да стандардизацију тестова спроводе тек када постоји јасна евиденција у клиничким и натуралистичким опсервацијама. У основи овог поступка лежало је велико неповерење у математичку (статистичку) обраду истраживачких података јер се веровало да она не може пружити основ за психолошко тумачење емпиријских чињеница (Piaget, 1956).

3.1.1. Криза психологије емоција: историјско-психолошко истраживање

За Виготског је постављање питања у психологији било далеко одговорнији и важнији задатак од давања одговора (Виготски, 1927/1996). Он је сматрао да ниједна друга наука не захтева толико предрачуна и ограда и да се због недовољне методолошке рефлексивности и критичности психологија налазила у стању *кризе*. Виготски је ово стање сликовито описао као „геолошку катаклизму“ (Vygotsky, 2007, стр. 22) јер се његово порекло и историјски смисао могао пратити све до тренутка оснивања психологије као научне дисциплине:

„Савремена научна психологија преживљава најдубљу кризу својих методолошких основа, а та криза је припремљена целокупним током историјског развоја те науке и захвата целокупну област психолошких истраживања тако потпуно и снажно да то неизбежно означава почетак нове епохе у психологији и немогућност њеног даљег развоја на старим путевима... Свој израз та криза је нашла у погрешној идеји о постојању две психологије: природнонаучној, каузалној, психологији објашњења и телеолошкој, описној, психологији схватања, као двема самосталним и потпуно независним теоријским дисциплинама“ (Виготски, 1931/1996, стр. 117-118).

За Виготског је превазилажење јаз између двеју психологија био најважнији циљ КП-а. Овај циљ требало је остварити (1) конструкцијом метатеорије и опште методе која би пружила онтолошки и епистемолошки основ за проучавање човека као целовитог бића, (2) препознавањем специфичних карактеристика психичког функционисања човека и (3) конструкцијом ТЕР-а као „...прекретнице целе историје психологије и њеног будућег развоја“ (Виготски, 1933/1996, стр. 111).

КП била је критички настројена према неуспеху традиционалне психологије емоције да пружи опис и објашњење емоционалног развоја човека. Експланаторна психологија полазила је од становишта према коме се емоције могу проучавати објективним (физиолошким) методама природних наука. Са друге стране, дескриптивна психологија полазила је од становишта да се истраживања емоција могу спроводити субјективним (интроспективним) методама друштвених наука. Тако је експланаторна психологија пружала *механицистичка објашњења* нижих емоција које је човек током еволуције наследио од животињских предака, не успевајући да препозна субјективни смисао и вредност коју емоције имају у човековом животу, док је дескриптивна психологија пружала *интуитивно-телеолошка тумачења* и спекулативне описе виших емоција, које су карактеристичне за човека, не успевајући да артикулише научна (узрочна) објашњења њиховог развоја. У првом случају, емоција се посматрала из угла њене механичке зависности од телесних (физиолошких) узрока, а емоционални развој као процес постепеног одумирања биолошки датог репертоара урођених емоција. У другом случају, емоција се посматрала из угла њене смисаоне повезаности са вишим интелектуалним функцијама, а емоционални развој као обогаћивање и усложњавање човековог искуства моралним, интелектуалним и естетским осећањима, која се нису могла повезати са човековом реалним практичним животом. Обележена јазом између двеју психологија, традиционална психологија емоција није могла да опише и објасни како се ниже емоције временом трансформишу у више емоције.

У тренутку настанка КП-а у психологији емоција постојале су две „велике“ теорије – (А) Џејмс-Лангеова органска (сензуалистичко-физиолошка) теорија објашњавајуће психологије и (Б) Дилтајева културалистичка теорија дескриптивне психологије.

А. Органска теорија. За разлику од инстиката, који су у већој мери повезани са усмереношћу организма ка средњим објектима и стимулусима, Џејмс (James, 1884/1922, 1893) је сматрао да су емоције преваходно усмерене на тело субјекта. Он је разликовао „сирове“ емоције (енг. *coarser emotions*) са јасно препознатљивом органском основом, и „фине“ емоције (енг. *subtler emotions*) у којима је она мање очигледна. У прву групу емоција спадају туга, страх, бес и љубав, а у другу групу

морална, интелектуална и естетска осећања. Суштина Џејмсове теорије садржана је у следећој идеји: „...телесне промене директно следе ОПАЖАЊЕ постојеће чињенице, а наше осећање ових текућих промена, ЈЕСТЕ емоција“ (James, 1884/1922, стр. 13; James, 1893, стр. 734). Он је људско тело посматрао као опште чуло или „резонантну кутију“, у којој се свака висцерална промена осећа и одражава, при чему је основа функција свести у регистровању ових промена. Џејмс је своју теорију сажето приказао у пет основних закључака: (1) емоција не може постојати без телесних промена; (2) периферне висцералне промене представљају једини могући узрок и основ емоција које се јављају као накнадна свест о њима; (3) не постоје специфични кортикални центри за регулацију емоција; (4) свака класификација емоција може бити научно оправдана јер емоције могу настати из неограниченог броја комбинација рефлексних реакција; (5) одређени ниво активне имагинације и развијености темперамента представљају неопходне и довољне услове за развој богатог емоционалног живота (James, 1884/1922, 1893). Основни аргумент Џејмсове теорије састоји се у томе да, уколико бисмо емоцији одузели телесни супстрат, сусрели бисмо се са „...хладним и неутралним стањем интелектуалне перцепције...“ (James, 1884/1922, стр.17). Џејмсову аргументацију проналазимо и код Лангеа (Lange, 1885/1922), који је сматрао да, уколико емоцији одуземо физиолошки супстрат, не можемо говорити о њеном присуству у свести. Међутим, док је Џејмс веровао да је у унутрашњим органима и скелетној мускулатури пронашао један општи механизам настанка различитих емоција (телесне промене-свест-емоција), Ланге (Lange, 1885/1922) је сматрао да га је пронашао у специфичним физиолошким механизмима који су одговорни за појаву различитих емоција (Табела 5). Ланге је приметио да се током одвијања једне емоције јављају бројне спонтане (невољно изазване) телесне манифестације које могу бити подвргнуте објективној физиолошкој анализи. Он је показао да је свака нижа емоција праћена карактеристичним поремећајима у интервацији који се „...шире на различите делове целокупног мишићног система наизменично остварујући утицај на вољне, мишиће органа, а нарочито на васкуларни мишић и мускулатуру различитих виталних органа“ (Lange, 1885/1922, стр. 56).

Табела 5. Физиолошки механизми емоција

ЕМОЦИЈА	ФИЗИОЛОШКИ МЕХАНИЗМИ
ТУГА	Инхибиторно-паралишући ефекат на вољни моторни систем и одређене групе мишића које постају ослабљене, али и ексцитаторно-активирајући ефекат на вазомоторни систем. Својим појачаним радом, вазомоторни систем истискује крв из капилара и смањује залихе крви које су неопходне за нормално функционисање ткива и органа доводећи до осећаја телесне хладноће и бледила. Након тога, наступа плакање као последица опуштања васкуларних мишића.
РАДОСТ	Појачана активација вољног моторног система и снижена активација артерија и капилара условљава организовану моторну активности и смејање услед појачане активације фацијалних и респираторних мишића.
СТРАХ	Веома интензиван и рапидан инхибиторни ефекат на вољни моторни систем и све групе мишића уз ексцитаторни ефекат на вазомоторни систем уз мобилизацију различитих група мишића, њихове парализе или потпуног прекида у функционисању (смрт).
БЕС	Снижена активација артерија и капилара која доводи до појачане дистрибуције крви у органима која је интензивнија од оне са којом се сусрећемо код радости. Тиме долази до отицања и увећања вена на челу, врату и рукама, убрзаног дисања и дезорганизоване моторне активности.

У микрогенези емоционалне епизоде треба разликовати (1) *узрок* емоције и (2) *ефекат* до кога емоција доводи. У случају узрока, можемо разликовати једноставније периферне (физичке) узроке у виду чулних утисака (на пример, јаки звук) и сложеније централне (менталне) узроке који су покренути од стране церебралних (кортикалних) процеса у виду асоцијација, идеја, сећања и сл. Иако је ефекат емоције *увек исти* и огледа се у интервацији вазомоторног центра, путеви његове активације другачији су у зависности од врсте узрока: у случају чулних сензација које директно активирају вазомоторни центар, можемо очекивати краткотрајне и мање интензивне емоције, а у

случају менталних процеса, дуготрајније и интензивније емоције. Ипак, Ланге је веровао да у реалности оба узрока увек делују у интеракцији – већина чулних утисака не може самостално и директно условити појаву емоције, већ то чини *посредно* и у интеракцији са менталним процесима који, такође, никада не могу самостално активирати вазомоторни систем. Због ове пресудне улоге вазомоторног система у микрогенези емоције, Лангеова теорија често се назива *вазомоторном* теоријом емоција.

Б. Културалистичка теорија. Дилтај је осећања посматрао као „...аутентични центар психичког живота...“ (Dilthey, 1894/1977, стр. 67) који има значајну улогу у методологији свих духовних (друштвених) наука. Осећања су „...орган за схватање наше властите као и туђе индивидуалности и то помоћу уживљавања у природу оних њихових особености до којих никакво знање не допире“ (Дилтај, 1980, стр. 121). За разлику од инстиката који се јављују у одређеним условима према конкретним објектима и који имају ограничено трајање са јасно препознатљивим секвенцама понашања, осећања се најчешће појављују као глобалнији доживљаји у којима су различити елементи искуства међусобно недиференцирани и сједињени. Дилтај разликује *телесна* и *духовна осећања* која посматра као унутрашње знаковне системе. Телесна осећања настају поводом физичких стимулуса и представљају аутоматске реакције на стимулусе – на пример, бол као систем унутрашњих знакова за карактеристична телесна стања. Са друге стране, духовна осећања имају задатак да дају другачији смисао телесним осећањима омогућавајући антиципацију њихових последица – на пример, бол добија своју сврху и смисао уколико је праћен тугом. Дилтај разликује *осећајно душевно стање* које „...тоне у дубину субјекта“ (Дилтај, 1980, стр. 117) и на које се може само указати (не може се дефинисати), и *осећајно понашање* у коме се свеукупност човековог односа према свету губи у доживљајима. Међутим, будући да осећања са собом могу настати из смисленог односа између света субјекта и света објекта, поред разликовања телесних и духовних осећања, Дилтај уводи и разлику између: (1) *телесних осећања* и *душевних расположења* која не укључују субјект-објект везу и (2) *осећања ситуације* и *предмета* која укључују субјект-објект везу (Дилтај, 1980). Према Дилтајевој теорији, осећања која посредују однос између субјекта и средине имају одлучујућу улогу у трансформацији инстинктивних модела понашања у рефлексивне моделе, који омогућавају човеку да овлада својим односом према свету. Током психичког развоја долази до све веће артикулисаности и диференцираности човековог психичког односа према средини. Кроз своје доживљаје, дете временом све боље разуме односе између изражајних гестова, мимике и других изражајних манифестација и онога што они означавају захваљујући постојању стабилних и објективних веза између знака и означеног који су утврђени друштвеном конвенцијом. На овај начин, унутар херменеутичког троугла (доживљај-израз-разумевање) и херменеутичког круга (део-целина), дете може разумети субјективно искуство и изражајност на основу друштвено-историјског искуства и изражајности. Према културалистичкој теорији, осећања организују психички живот тако што човекови утисци, пажња и интересовања постају фокусирани на њихову бољу артикулацију и разумевање. Будући да ток осећања у реалном времену често може бити поремећен спољашњим догађајима или другачијим субјективним осећањима, Дилтај је сматрао да се дивергирање спољашњих и унутрашњих законитости осећања може превазићи у естетским осећањима која доносе свеукупност, јединство, целину и тоталитет осећања у коме сви аспекти човекових доживљаја налазе своје испуњење. Дилтај (Дилтај, 2022) разликује шест различитих сфера естетских осећања: (1) осећања бола и уживања која настају као директна последица физиолошких процеса; (2) осећања задовољства и незадовољства која произлазе из садржаја осета; (3) осећања пријатности и непријатности која настају опажањем веза између различитих осета; (4) осећања која настају услед деловања различитих језичких форми – радост, узнемиреност или изненађење услед досетке, противуречности, оштроумног суда итд.; (5) осећања која се јављају услед спутавања или подстицања задовољавања основних животних нагона и инстиката – сујета, понос, стид, симпатија, сажаљење, љубав итд; (6) осећања која настају уочавањем својстава воље, животних вредности и карактера – осећања верности, храбрости, поштовања, правде, жртвовања итд. Целокупан инстинктивно-осећајни свет човека посредован је *односима* из којих се развијају животне вредности и индивидуална воља. Основна функција осећања је да доведу до развоја воље и раста независности и аутономије стварањем нових животних вредности: „Најсавршенији живот био би управо онај у коме би сваки његов моменат био испуњен осећањем за његову независну вредност“ (Dilthey, 1894/1977, стр. 99). И док моћ инстиката у

обликовању човековог искуства временом све више слаби, осећања у све већој мери јачају кроз развој аутономности, независности, стабилности, усмерености и вољности психе према променљивим срединским утицајима. Због тога Дилтај емоционални развој посматра као самоодржив, континуирани и сврховити процес стварања нових животних вредности, у коме се осећања појављују као „...први облик оних наших понашања који свој последњи облик достижу у вољној одлуци и сврсисходном делању“ (Дилтај, 1980, стр. 124-125). Притом, развојни пут од осећања ка вољи одвија се креирањем супротности између различитих осећања и то према *закону осећајног живота*: „...осећање може само у сукобу са другим осећањима потпуно допрети у свест, и наћи своје испуњење“ (Дилтај, 1980, стр. 128).

У тренутку када је Виготски започео рад на ТЕР-у, психологија емоција била је теоријски неразвијена и емпиријски неутемељена (Виготски, 1933/1996). Он је сматрао да је криза ове научне области настала као резултат усвајања следећих идеја картезијанског учења о страстима: (1) идеја о потпуној равнотежи механицистичко-спиритуалистичких принципа; (2) идеја о емоцији као скупу телесних или духовних процеса који функционишу независно од човекове свести и реалног живота; (3) идеја о механичкој узрочности као једином могућем облику узрочног, а тиме и научног објашњења (Виготски, 1933/1996). Будући да је Декарт у „Страстима душе“ (Декарт, 1649/1981) идејом психофизичког паралелизма између мислеће супстанције (*res cogitans*) и протежне супстанције (*res extensa*) људске страсти редуковао на скуп телесних механизма који се одвијају унутар човека као бездушног аутомата, он је тиме предодредио историјски развој психологије емоција и њену бифуркацију на метафизичке и физиолошке теорије емоција:

„Декарт, зато што се у учењу о страстима руководио натуралистичким принципом, неизбежно долази до прихватања епифеноменализма и људског атомизма у појављивању и развоју страсти, јер, одређујући страст као осећај, а осећај као телесни феномен он тврди... да страст не може да постоји као основна појава људске, тј. двојне духовно-телесне природе... Дуализам мишљења и протежности, чист и доследан паралелизму, у овој тачки је рекао своју последњу и одлучујућу реч. Постоје телесне страсти и постоје духовне страсти. Немогућа је страст која би била истовремено и телесна и духовна...“ (Виготски, 1933/1996, стр. 198).

Виготски (Виготски, 1933/1996) је приметио да се пинеална жлезда, коју је Декарт (Декарт, 1649/1981) посматрао као место укрштања и узајамног утицаја двеју супстанција, налази у простору и да је она могла имати искључиво карактер протежности²⁶. На овај начин, „...дуализам тела и духа, дуализам између животиња и човека – неизбежно је довео до ове настрашније Декартове мисли, до потпуног раздвајања свести и живота“ (Виготски, 1933/1996, стр. 203).

Иако је Џејмс конструисао разрађену и заокружену теорију која у емоцији препознаје припремљеност организма на активност у одређеном смеру што је „...једино здраво зрно целе теорије...“ (Виготски, 1933/1996, стр. 99), у основи органске теорије постојала су најмање два неприхватљива става – (1) став према коме се емоције јављају *због* периферног телесног узбуђења и (2) став према коме можемо разликовати ниже (чисто телесне) и више (чисто духовне) емоције. И док први став није могао да пружи основу за давање задовољавајућег одговора на питање: „Због чега се емоција јавља?“, други став није могао да пружи одговарајући полазни оквир за опис и објашњење начина на који се ниже емоције током развоја трансформишу у више. Џејмс је, као што смо видели, о вишим емоцијама говорио као стањима са телесном основом која није у толикој

²⁶ Спиноза (Спиноза, 1677/1983) даје веома исцрпну критику Декартове идеје о повезаности духа са пинеалном жлездом и њеним кретањем које је подстакнуто од стране животињских духова (*spiritus animales*). Иако је Спиноза веровао да спекулативне хипотезе о структури мозга филозофи треба да оставе лекарима и физиолозима на доказивање, он је указао да се пинеална жлезда не налази на месту укрштања нервних путева посредством којих дух може посматрати све покрете тела и спољашње предмете, и да се моћ и разноврсност духовних активности не може објаснити ограниченим бројем и начинима кретања ове жлезде, већ искључио као последица *сазнања*.

мери очигледна. Међутим, Виготски је приметио да је он у својој намери да сачува почетну идеју о периферном пореклу емоција, више емоције напослетку изједначио са чистим интелектуалним опажањем које не укључује телесне промене (Виготски, 1933/1996). Насупрот томе, он је веровао да ТЕР мора кренути од претпоставке да је свака емоција функција личности која се мора сагледати у контексту њене повезаности са мишљењем, активностима тела и развојем свести у целини: „Трагика Џемсовог положаја, а са њим и целе савремене психологије је само у томе да они не могу да нађу никакав пут ка разумевању стварно мисаоне везе између наших мисли и осећања, са једне стране, и активности нашег тела са друге“ (Виготски, 1933/1996, стр. 202).

Виготски је Џејмс-Лангеовој теорији супротставио Кенон-Бардову таламичку теорију (Bard, 1928; Cannon, 1927; Cannon, Lewis & Britton, 1927), која уводи идеју о двострукој регулацији емоција – кортикалној (вишој) и таламичкој (нижој). Према овој теорији, рад унутрашњих органа регулисан је таламичким центрима, док функционисање скелетне мускулатуре може бити регулисано и кортикалним (вољно изазвани смех), али и таламичким неуронима (спонтани смех због смешне ситуације). Таламичка теорија превазишла је идеју епифеноменализма, јер су емоције могле имати и централно (кортикално) и периферно (субкортикално) порекло и узајамно испреплетене нивое регулације. На пример, кортикални процеси могли су да инхибирају или ексцитирају рад таламуса, али нису имали директан приступ регулацији рада унутрашњих органа, већ индиректан, преко таламуса. Тиме је таламичка теорија отворила могућност повезивања емоција са вишим кортикалним центрима и говором које је требало да има централно место у конципирању развоја свих психичких функција и решавања проблема психофизичког дуализма. Ипак, Виготски није прихватио таламичку теорију као задовољавајућу алтернативу Џејмс-Лангеовој теорији, јер је она у идеји о двострукој, периферно-таламичкој и кортикално-таламичкој контроли задржала идеју психофизичког дуализма и подвојености ума и тела. Поред тога, Кенон-Бардова теорија, према његовом мишљењу, показала је емоције као илузорну ствар, јер као и свака друга органска теорија, није била утемељена на психолошкој анализи (Виготски, 1933/1996).

Генерално говорећи, историјско-психолошка анализа кризе психологије емоција, показала је да је Џејмс-Лангеова теорија *анти-историјска*: „Не еволуција – већ инволуција, не развој – већ редуција, не усложњавање, претварање у више форме – већ одумирање и претварање у рудиментарне остатке, не прогенетичке, које имају будућност – већ дегенерисане архаичне функције које су остаци удаљене прошлости; ето шта је теорија Џемса²⁷“ (Виготски, 1933/1996, стр. 209). Имајући у виду да (1) емоционални развој редукује на учење и процесе стицања навика, (2) дихотомију ниже-више емоције посматра из угла практичне (друштвене) корисности, и да (3) прећуткује проблеме који произлазе из односа између воље и емоција (Виготски, 1932/1996а; Виготски, 1933/1996; Vygotsky, 1978), Џејмс-Лангеова теорија довела је до „...теоријског оправдања капитулације психолошких истраживања и премештања целокупне области афеката на област физиологије“ (Luria, 1932/1960, стр. 11).

3.2. Метатеоријске претпоставке са хијерархијом научноистраживачких метода и техника

Виготски је веровао да је Спиноза пружио полазну метатеоријску основу за концептуализацију емоционалног развоја и конструкцију материјалистичке теорије емоција. У Спинозиној филозофији, Декартове две супстанције представљају два аспекта једне базичније супстанције која се налази у константном процесу иманентног, бесконачног, непроменљивог и самоузрочног кретања (лат. *causa sui*). Енгелс (1970) наводи да је Спиноза изванредно добро описао узајамно

²⁷ У једном од првих радова о емоцијама и емоционалном развоју у нашој средини који су објављени у *Прилозима за психологију детета*, Лоренц је, неколико година пре Виготског, указао на анти-развојни карактер Џејмс-Лангеове теорије која, између осталог, занемарује и конститутивну улогу несвесних фактора у емоционалном развоју: „Колико више или мање несвесних утицаја условљава овакво или онакво свесно појављивање првих естетских, религиозних и моралних осећања!“ (Лоренц, 1926, стр. 15-16).

деловање и условљање различитих облика кретања материје унутар једне целине у којој се трансформишу једни у друге „...а да притом укупна сума кретања уза све промене облика, остаје иста...“ (Енгелс, 1970, стр. 262). Према мишљењу Виготског, тадашња истраживања о емоцијама већ су пружила „...експериментални доказ динамогеног утицаја емоција који подиже индивидуу на виши ниво делатности...“ (Виготски, 1933/1996, стр. 84) и тиме потврдила Спинозину дефиницу афеката као „...стања (афекције) тела којима се моћ делања самога тела повећава или смањује, помаже или ограничава, а, у исто време, и идеје тих стања“ (ЕШ, ДЗ)²⁸. Ипак, он је сматрао да се неке Спинозине идеје морају одбацили, заменити и допунити. Прво, идеју о Богу требало је елиминисати јер „...психолошки то уопште није нужно“ (Виготски, 1996, стр. 103). Ову идеју требало је заменити марксистичком догмом и биопсихосоцијалним јединицама анализе. Друго, Спинозин систем дефиниција афеката требало је заменити новом историјском класификацијом (Vygotsky, 2018a) јер је овај део његове филозофије који је преузела дескриптивна психологија био „...најзастарелији, окренут према прошлости...“ (Виготски, 1933/1996, стр. 226). Треће, имајући у виду да Спиноза спроводи логичко-дедуктивну (статичку) анализу која скрива историчног ума (Vygotsky, 2018a) и представља „...само језички стил и привид необоривости доказа...“ (Виготски, 1927/1996, стр. 319), геометријски метод требало је заменити историјско-психолошким истраживањем, најопштијим апстракцијама и реконструкцијом развоја научних знања о емоционалном развоју дијалектичком методом. Четврто, будући да у „Етици“ нема естетике, уметност је требало показати као област која је у највећој мери повезана са емоционалним развојем појединца (Виготски, 1965/1975). Пето, Спинозин концепт љубави према Богу (лат. *Amor Dei intellectualis*), Виготски (Vygotsky, 2018e) је намеравао да замени Ничеовом љубављу према судбини (лат. *Amor Fati*). Додатно, неки савремени аутори (Bluden, 2018; Valsiner & Van der Veer, 1991; Тоасса & Oliveira, 2018) претпостављају да се Спинозин индивидуализам у коме нема утицаја друштва и културе може и треба заменити социјалним конструкционизмом.

3.2.1. Епистемолошке претпоставке

За Виготског је коришћење научне методе било плодотворно само уколико је „...проблем тачно постављен и метод одговара природи проучаваног објекта“ (Виготски, 1927/1996, стр. 264). Он је веровао да научна психологија мора кренути од развојне онтологије према којој развој феномена истовремено открива његову природу и да историјска концептуализација развојне психологије може довести до конструкције одговарајуће методе за експерименталну (општу) психологију. За разлику од фенотипске (статичке) анализе која полази од *описа* феномена на основу његових актуелних спољашњих карактеристика, генотипска (динамичка) анализа требало је да *објасни* његово порекло реконструкцијом реалних узрочно-динамичких веза између унутрашњих и спољашњих услова који су га временом конституисали (Vygotsky, 1978).

Ратнер (Ratner, 1999) наводи да је у историјском развоју КП-а временом дошло до диференцирања три различита приступа: (1) *симболички приступ*, који се бави семиосфером или симболичким процесима стварања смисла/значења, појмовима и лингвистичким праксама; (2) *индивидуалистички приступ*, који се бави ко-конструкцијом психичких функција културним артефактима/медијаторима; (3) *приступ теорије активности*, који се бави начинима конституисања психичких феномена кроз различите облике практичних активности и институционалних пракси. Анализирајући њихове могућности и ограничења, Ратнер (Ratner, 1999) предлаже четири основне поставке КП-а којима се интегришу њихове снаге и елиминишу слабости: (1) психолошки феномени представљају социокултурне чињенице које су конституисане кроз социјалне интеракције тако да превазилазе границе индивидуалних (идиосинкратичних) процеса; (2) суштина културне природе психичких феномена садржана је у

²⁸ Римски број односи се на део „Етике“ (Е) а арапски на број дефиниције или доказа (Д), односно постулата или примедби постулата (П).

практичним социјалним активностима које структуришу и организују људске животе; (3) психички феномени структурисани су и регулисани организацијом социјалних активности и историјском променљивошћу садржаја појмова; (4) појмови, активности и психички феномени ко-конструисани су од стране људи а њихова агенсност представља резултат партиципирања индивидуе у различитим колективним активностима.

Табела 6. *Пристапи КП-а: предности и ограничења (Ratner, 1999)*

<i>Пристап</i>	<i>Предности</i>	<i>Ограничења</i>
Симболички	Омогућава опис различитих култура и социјалних садржаја који конституишу психичке феномене, когнитивне процесе и појмове.	Менталистичко поимање културе уз арбитрарну концептуализацију знакова и минимизирање значаја материјалних аспеката културе, практичних активности и индивидуалних разлика.
Индивидуалистички	Препознаје конститутивну улогу и агенсност индивидуе у културном развоју уз уважавање постојећих индивидуалних разлика.	Посматрање културе као спољашњег фактора или силе која је супротстављена индивидуалности и субјективности уз превиђање значаја њених материјалних аспеката.
Теорија активности ²⁹	Указује на важност колективних активности и социјалне агенсности у конституисању психичких феномена.	Уопштено поимање човекове активности изван социокултурног контекста уз минимизирање значаја индивидуалне агенсности.

Будући да се интеракција између старатеља и детета увек одвија у одређеном социокултурном контексту³⁰, у КП-у се често указује на важност постојећих *етнотеорија* у обликовању емоционалног развоја као скупу „...заједничких и углавном имплицитних уверења, вредности и пракси које су под утицајем социоморалних екологија и доступних ресурса које родитељи користе у одгајању деце“ (Hoffman, 2013, стр.76). Међутим, КП не треба поистовећивати са кроскултурном психологијом која не може да пружи позитивно (афирмативно) објашњење утицаја културе на човеков ум и развој (Cole, 1996). Кроскултурна истраживања обилују различитим методолошким проблемима и нејасним истраживачким подацима, полазећи од идеје о психичкој истоветности људи (енг. *psychic unity*), чије се разлике објашњавају „недовољно развијеним“ универзалним психичким механизмима и процесима или применом метода које нису примерене одређеној култури (Cole, 1996; Shweder, 1995).

КП се може дефинисати као *наука о универзалности културе* која покушава да превазиђе ограничења традиционалне психологије проучавањем човека као симболичког и телесног бића полазећи од следећих претпоставки: (1) истицање посредоване акције у контексту; (2) инсистирање на анализи филогенетског, историјског, онтогенетског и микрогенетског развоја; (3) анализа контекста свакодневних догађаја; (4) настанак и развој ума из социјалних интеракција, његова дијалогска и ко-конструктивистичка природа и дистрибуираност у различитим контекстима; (5) активно учествовање јединке у обликовању свог развоја уз ограничену слободу избора; (6) одбацивање узрочно-последичних С-Р веза у корист разумевања ума као резултата

²⁹ У развоју културноисторијске теорије активности могу се препознати најмање три генерације истраживања – *прва генерација* која почива на индивидуалном моделу активности и идеји о медијацији између субјекта и објекта (Виготски), *друга генерација* (Леонтјев) која се позива на модел социјалне активности и идеју о интегративном систему индивидуалних и колективних активности који је посредован правилима, заједницом и поделом рада, и *трећа генерација* (Енгештром) која настоји да препозна различите активности у контексту интеракција између различитих социокултурних система у изучавању мултикултуралности, конфликта итд. (Engeström, 2001).

³⁰ Лароко (Laroco, 2014) указује да је најранија интеракција између старатеља и детета која би требало да доведе до развоја онога што називамо „личност“ обликована *имперсоналним семиотичким мрежама* које генеришу имплицитне правилности социјалног поретка и функционисања и различитих идеолошких пракси.

човекове активности; (7) заснивање научне методологије на хуманистичким, друштвеним и биолошким наукама (Cole, 1996). За разлику од опште психологије, која се углавном интересује за елементарне психичке функције и процесе, у КП-у „...религија, ритуали, животне филозофије, књижевност, позориште, музика, кинематографија и њихова употреба од стране људи у свакодневним животима, конституишу феномен од којег психологија као наука почиње“ (Valsiner, 2014, стр. 256).

Табела 7. Три врсте љубави у историји западне цивилизације (Ratner, 2000)

<i>ВРСТА ЉУБАВИ</i>	<i>ОПИС КАРАКТЕРИСТИКА</i>
Витешка	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Присутна у аристократским круговима у средњем веку као интензивна оданост између витеза и удате племкиње. ▪ Тајанствена, асексуална, идеализована и ограничена на спорадичне сусрете уз скромност, понизност, бригу и поштовање између љубавника. ▪ Трагична, неиспуњена, ризична, прељубничка и стереотипизирана (без уплива идиосинкратичних карактеристика љубавника).
Колонијална	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Присутна између америчких радника у периоду опадања феудализма и успона индустријског капитализма (XVII и XVIII век). ▪ Пријатељство између супружника и привлачност заснована на познавању индивидуалних моралних квалитета. ▪ Веравање да делимична резервисаност у љубавним односима може довести до искреније и трајније љубави од краткотрајне страсне љубави.
Романтична	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Присутна од 1910. године са учвршћивањем капиталистичке привреде као субјективни доживљај еуфоричности и интимности који укључује чулност, страсти и општу дезоријентисаност. ▪ Настаје веома брзо и спонтано на основу рудиментарне процене личних карактеристика и физичког изгледа партнера. ▪ Веравање љубавника да љубав доноси личну срећу и да љубавници треба да допуњују једно друго својим карактеристикама.

Аре (Harré, 1986, 2009) наводи да се у проучавању емоција истраживач мора ослободити онтолошке илузије да је емоција апстрактни означитељ неког конкретног, најчешће физиолошког стања или процеса, са јасним просторно-временским детерминантама. На пример, не постоји „туга“, већ одређене породице које тугују за недавно преминулим чланом. Феномен емоција, према његовом мишљењу, може се истраживати искључиво са позиција културног релативизма, према коме у различитим културама постоје различите емоције, чији се развој подстиче или потискује. Због тога емоција као феномен који се развија најпре мора бити протумачен од стране одређене локалне (суб)културе у којој проналазимо карактеристична уверења, социјалне праксе, метафоре и наративе којима се имплицитно или експлицитно ко-конструира њено значење у јавној или приватној сфери. Аре (Harré, 1986) сматра да тек онда када са методолошке тачке гледишта емоције посматрамо унутар реципрочних социјалних размена можемо препознати и разумети и физиолошке механизме на којима оне почивају. Он издваја три ситуације када људи из различитих култура у свакодневном говору користе термин „емоција“: (1) указивање на телесну агитацију; (2) указивање на интенционалност према објекту; (3) изражавање локалног моралног поретка. На пример, бес укључује карактеристичне физиолошке механизме, води ка активностима које су усмерене ка одређеним објектима и најчешће је процењен као социјални преступ. Аре (Harré, 2009) предлаже хибридную теорију емоција, која полази од емоционалног принципа (енг. emotionology principle), према коме емоције представљају резултат различитих језичких игара које се одигравају у конкретним социокултурним контекстима и то као когнитивно-афективно-соматски хибриди са карактеристичним физиолошким променама, когнитивним уверењима и социјалним (моралним) импликацијама.

Табела 8. Социоемоционални развој у различитим културама (Röttger-Rössler, Scheidecker, Leberecht & Holodynski, 2016)

Култура	Стадијуми развоја	Стратегије социјализације
Култура Бара	Стадијум одојчета (од рођења до 2. године)	Релативно континуирани телесни контакт са бебом омогућава брзо и ефикасно задовољавање њених телесних и социјалних потреба уз краткотрајни дистрес. Присутна је ритмичка стимулација тела бебе, фокусираност на активности одржавања здравља и увећања телесне тежине, као и интеракција лицем у лице током игре уз ретко показивање позитивних емоција.
	Стадијум раног узраста (од 2. до 5. године)	Одвајање детета од мајке након рођења другог детета и покушај интеграције детета у вршњачку групу. Старатељ настоји да спречи и онемогући дететове покушаје приближавања усмеравањем на активности вршњачке групе.
	Стадијум детета (од 5. до 14. године)	Развој моралног резонувања и савести систематским санкционисањем неиспуњавања очекиваних и рутинских активности и дужности (на пример, припремање хране). Доминантна употреба телесног кажњавања од стране родитеља и посрамљивања од стране вршњака у ситуацијама неуспеха. Санкционисање и потискивање беса према ауторитетима који различитим казнама настоје да индукују страх према старијима.
	Стадијум младаштва (од 14. године)	Након сексуалног сазревања, родитељи престају да примењују телесно кажњавање које замењује уверење о клетви духова предака који „преузимају одговорност“ за санкционисање нежељеног понашања.
Култура Тао	Стадијум одојчета (од рођења од 2. године)	Изузетно велика блискост између детета и старатеља који својим протективним понашањем настоји да задовољава дететове потребе и спречи настанак дистреса. Од детета се очекује да буде смирено, послушно и да се према старијима односи са поштовањем. Интеракција лицем у лице током игре и показивање позитивних емоција је ретко. У ситуацијама кршења моралних норми понашање родитеља може бити застрашујуће (примицање руке ка детету које очекује ударац) и амбивалентно (исмевање детета које је изиритирано стимулацијом одраслог ради забаве).
	Стадијум раног узраста (од 2. до 4. године)	Постепено дистанцирање старатеља од детета уз обраћање пажње на његове активности. Након друге године, учача се краткотрајно прекоривање детета због испољавања беса, непослушности и „ружних“ речи. Од треће године, старија браћа или сестре могу преузети одређене родитељске улоге и обавезе. Најважнију улогу у регулацији активности на овом стадијуму има целокупна природна и духовна средина одрастања, а не старатељ који упозорава дете на могуће опасности услед непослушности према старијима.
	Стадијум детињства (од 4. године)	Дијапазон дететових социјалних контаката нагло се шири преласком са пасивне позиције унутар асиметричног односа у којој је најпре комуницирало са родитељима, на активнију позицију приликом успостављања симетричних веза са вршњацима и рођацима свог узраста. Унутар нових социјалних односа, јавља се бес према непријатељима, као и посрамљивање када дете почне да плаче. Када је тужно, оно се издваја из групе.

Један од основних задатака у проучавању емоција у КП-у огледа се у изградњи *универзалног метајезика* у циљу разумевања и експлицирања значења различитих појмова о емоцијама који се најчешће имплицитно употребљавају (енг. *experience-near concepts*), а могу укључивати (а) *срединске детерминанте* у виду догађаја који претходе појави емоције; (б) *самопроцене* у виду процене импликација емоциогених догађаја за особу; (в) *соматске феноменологије* у виду различитих соматских стања; (г) *афективне феноменологије* у виду различитих афективних реакција; (д) *социјалне процене* у виду вредновања соматских и афективних реакција као снага/слабости или здравља/болести; (ђ) *самоорганизације* у виду стратегија за регулацију самопоуздања након појаве емоције; (е) *комуникације* у виду семиотичких средстава којима се изражава повезаност претходних компоненти (Shweder & Sullivan, 1993).

3.2.1.1. Дијалектички материјализам и историчност

Под дијалектичким материјализмом подразумева се карактеристична законитост кретања бића: (1) јединство супротности, (2) прелазак квантитета у квалитет и (3) негација негације (Енгелс, 1970; Марковић, 1994). Дијалектички материјализам може се односити и на *логику развоја* феномена, као и на *општу теорију људске праксе* (Марковић, 1994). Почива на захтевима за (1) објективним истраживањем које прави јасну границу између имагинарног и реалног и (2) конструкцијом научних знања у циљу активног утицаја на феномен у конкретној друштвеној пракси (Lurija, 1977; Марковић, 1994). Често се дели на (а) *објективну дијалектику* која се односи на развој биолошких (природних) и историјских (друштвених) феномена и (б) *субјективну дијалектику* која се односи на *мишљење* које рефлектује кретање бића и развој феномена.

Дошавши у Москву, Виготски (1927/1996) је приметио три различита начина изградње марксистичке психологије: (1) једноставна асимилација знања из других развијених области у циљу попуњавања теоријских празнина и ширења утицаја дијалектичког материјализма на различите научне дисциплине; (2) спајање два научна приступа искључивањем њихових разлика из новог интегративног система; (3) преузимање, операционализација и проверавање хипотеза које долазе из једног приступа унутар научноистраживачке праксе другог приступа. Он је изнео веома оштру критику ових еклектичких настојања која су постојећим теоријским, емпиријским и методолошким достигнућима само „додавали“ идеје дијалектичког материјализма занемарујући њихова различита филозофска полазишта. Са друге стране, Виготски је веровао да је „једина правилна примена марксизма у психологији...у стварању опште психологије – њени се појмови дефинишу у непосредној зависности од опште дијалектике, јер је она дијалектичка психологија...“ (Виготски, 1927/1996, стр. 323). Дијалектика „...обухвата природу, мишљење, историју – она је најопштија, крајње универзална наука...“ (Виготски, 1927/1996, стр. 323), која представља полазни филозофско-методолошки оквир психологији: „...теорија психолошког материјализма или дијалектика психологије и јесте оно што ја називам општом психологијом“ (Виготски, 1927/1996, стр. 323). Доследна примена дијалектичког материјализма у психологији подразумевала је усвајање и разрађивање најмање две претпоставке: (1) претпоставку о примарности материје у односу на свест; (2) претпоставку о друштвеном пореклу свести као једној од многобројних манифестација материје (Леонтјев, 1996). Тако се људски ум морао проучавати као „...својство организоване материје које своју основу има у активности људског тела и утицају социјалних услова...“ (Lurija, 1977, стр. 9).

А. Дијалектички метод и појам. За Виготског су изградња научне психологије и развој научних знања били могући искључиво са становишта дијалектичког материјализма:

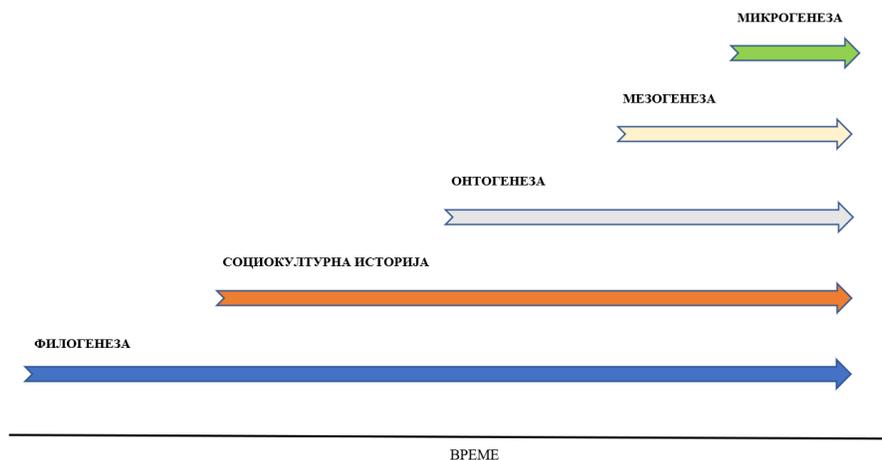
„Развитак научних идеја и погледа одвија се дијалектички. Супротне тачке гледишта на исти предмет замењују једна другу у процесу развитка научног знања, и нова теорија често није директно продужење претходне, већ њена дијалектичка негација. Она у себе укључује сва позитивна достигнућа своје претходнице, све оно што је издржало историјску проверу, али само

у својим концепцијама и закључцима настоји да изађе из њених граница и захвати нове и дубље слојеве појава“ (Виготски, 1930/1996г, стр. 167).

Основни задатак дијалектичке методе је да у историјском развоју научног знања утврди „...стварни континуитет и јединство наизглед непомирљивих супротности“ (Марковић, 1994, стр. 24). Метод полази од два принципа: (а) *аналитичког епистемолошког принципа* према коме се проучавање конкретних феномена спроводи у циљу њиховог објективног сагледавања „испод површине“ у терминима унутрашњих разлога, фундаменталнијих законитости, сила и утицаја који их детерминишу и обликују њихов развој; (2) *дијалектичког поимања научних појмова* према коме са порастом општости, појам постаје све богатији различитим садржајима систематичним повезивањем разноврсних предмета и појмова са другим предметима и појмовима, чиме се знање о феномену увећава (Lugia, 1977; Виготски, 1987). Тако се појам може дефинисати као комплекс релација (Марковић, 1995) или хијерархијски уређени систем опозитних судова (Виготски, 1983), који омогућава мисли да се развије и који садржи све везе које феномен гради са другим феноменима, тј. укупност (плуралитет) и разноврсност његових односа. Дијалектички метод и појам од истраживача захтевају (1) емпиријску свестраност, (2) флексибилност и свеобухватност у тумачењу ранијих знања, (3) систематично повезивање конкретног и појединачног са апстрактним и општим, (4) извођење закључака о феномену у свој његовој сложености на свестан, методски и самокритичан начин (Марковић, 1994). Другим речима, употреба методе истраживача обавезује на разматрање ранијих научних достигнућа, теорија и емпиријских чињеница које кроз формулацију општијих појмова и законитости треба да обухвати раније појмове као његове посебне случајеве, а раније истине покаже као делове нове сложеније истине (Марковић, 1994). У лењинградском предавању о емоцијама и емоционалном развоју, Виготски (1932/1996а) примењује дијалектички метод издвајајући три линије развоја научних знања у психологији емоција: (1) линију која се кретала од идеје о периферном до идеје о централном пореклу емоција; (2) линију која се кретала од сагледавања емоције као феномена који функционише независно од људске свести до разумевања емоције у контексту целокупне свести; (3) линију у којој се укрштају претходне две линије у различитим клиничким истраживањима. Он је приметио да је Дарвинова теорија довела до појаве *рудиментаристичког становишта* у психологији, према коме је човекова емоционалност представљала само остатак животињске емоционалности који је временом изгубио своју сврху (на пример, изражајни покрети страха конципирани су као рудиментарни остаци животињске реакције бекства или одбране, а изражајни покрети беса као остаци реакције напада). Према овом становишту, у онтогенетском развоју емоција долазило је до повлачења и слабљења емоција, па се тако одрасла особа морала појавити као „неемоционално“ биће: „...уместо да открива како се обогаћују емоције у дечјем узрасту, учило је како се сузбијају, слабе, одстрањују она непосредна емоционална пражњења која су својствена раном дечјем узрасту“ (Виготски, 1932/1996а, стр. 318). Виготски је приметио да је појава Џејмс-Лангеове теорије представљала „корак напред“, јер је отворила могућност пружања објашњења за опстанак нижих емоција у човековом животу (Виготски, 1932/1996а). Међутим, удаљавајући се од генотипске анализе и отварајући пут развоју бројних метафизичких теорија, Џејмс-Лангеова теорија била је „...корак назад у поређењу са Дарвиновим радовима и оним правцем који се од њега непосредно развијао“ (Виготски, 1932/1996а, стр. 321). Виготски потом издваја Билерове експерименте (Bühler, 1930/1949) у којима проналазимо три стадијума у развоју задовољства: (1) *потпуно задовољство* (нем. *Endlust*) кад се непријатни инстинктивни процеси повезани са глађу и жеђу завршавају потпуним задовољством на крају дететове активности; (2) *функционално задовољство* (нем. *Funktionslust*) које се манифестује током дечје игре, али не као њен крајњи резултат; (3) задовољство које настаје антиципирањем општег задовољства независно од почетка или краја активности (нем. *Vorlust*). Према мишљењу Виготског, резултати истраживања који ће касније представљати окосницу харковских истраживања којима је руководио Запорожец, показали су како се задовољство „...помера у складу са развојем детета, (и) мењајући свој однос... мигрира, лута, мења своје место у систему других психичких функција“ (Виготски, 1932/1996а, стр. 328). Виготски наводи и теоријске доприносе психоанализе. Он критикује Фројдове натуралистичке ставове, али препознаје његову заслугу у томе што је показао да се емоције временом мењају и да морају бити конципиране у контексту свеукупне динамике психичког функционисања (Виготски, 1932/1996а). Додатно, он издваја и доприносе Адлера, који је према његовом мишљењу показао да

емоција није повезана у толикој мери са инстинктима колико са „...процесима изграђивања и образовања основне психолошке структуре личности“. (Виготски, 1932/1996а, стр. 327). У последњем делу предавања, Виготски указује и на значај следећих клиничких истраживања: (1) Вилсонова истраживања (Wilson, 1924) случајева дисоцијације изражајне и субјективно-дживљајне компоненте емоције – на пример, пацијент се смеје, а осећа тугу; (2) Хедова истраживања (Head & Holmes, 1911) пацијената са једностраним оштећењем таламуса која су описала претерану сензитивност НС-а на једној страни тела – на пример, топлота доводи до праве радости, а музика до неподношљивог бола; (3) Блојлеров рад о схизофренији (Блейлер, 1927) који је показао да се у клиничкој слици овог менталног поремећаја базичне емоције одржавају, али немају више исто место у психичкој структури. На крају предавања, Виготски закључује: „Ми ћемо запазити како у развоју емоционалног живота системска миграција, промена места психичке функције у систему, одређује и њено значење у читавом току развоја емоционалног живота“ (Виготски, 1932/1996а, стр. 332).

Дијалектичка психологија не треба да проучава продукте, већ процесе дечјег развоја (Vygotsky, 1978) јер човекова психа (као и сва остала природа) „...није била створена, већ је настала у процесу развитка“ (Виготски 1930/1996в, стр. 107). Виготски пише: „*Проучавати нешто историјски значи проучавати га у процесу промене*; то је основни захтев дијалектичке методе“ (Vygotsky, 1978, стр. 64 – 65). Будући да је психички феномен увек временски дистрибуиран – део феномена налази се у садашњости, део у прошлости, а део у будућности – процес конструисања научних знања у КП-у не може се посматрати као закључивање од једног појединачног случаја до његове хипотетичне типичне форме која би важила за већи број случајева и феномена. Уместо тога, он се мора разумети као *откривање развојних принципа и процеса* који леже у основи континуираног и законитог креирања његових јединствених квалитета (Valsiner, 2014). Татео (Tateo, 2018) наводи да психички феномени истраживача увек воде ка истом егзистенцијалном питању – Шта је следеће? – и да се, сходно томе, одликују (1) перманентном транзитивношћу, (2) аксиоматском асиметријом између прошлости и будућности и (3) имагинативном антиципативношћу.



Графикон 3. *Нивои развоја*

Верч (Wertsch, 1985) примећује да Виготски полази од захтева да се психички феномени морају истраживати у циљу разоткривања њиховог порекла и описа различитих транзиција ка каснијим формама развоја. Притом, овај опис мора узети у обзир *квалитативне* промене које настају деловањем социокултурних и биолошких фактора развоја, који почивају на различитим екпланаторним принципима. Уколико желимо да проучавамо психички развој у свој његовој сложености, требало би кренути од различитих нивоа (димензија) развоја: (а) *филогенезе* као

прошлости догађаја који су повезани са развојем живог света; (2) *социокултурне историје*³¹ као прошлости догађаја који се односе на људску заједницу и друштво; (3) *онтогенезе* као прошлости догађаја у развоју и животу појединца; (4) *мезогенезе* као прошлости догађаја који се учестало понављају током одређеног временског периода; (5) *микрогенезе* као прошлости догађаја у иреверзибилном времену (Valsiner, 2006; Wertsh, 1985). Виготски и Лурија (Vygotsky & Luria, 1993) сматрали су да се човеков развој може описати уколико узмемо у обзир следеће квалитативне транзиције („преломне тачке“) на прва три нивоа развоја – (1) употреба и инвенција првих оруђа у од стране човека у филогенези, (2) појава рада и употреба знакова (говора) у комуникацији у социокултурној историји и (3) бифуркација онтогенетског развоја на природни и културни тип развоја. Специфичност онтогенетског развоја огледа се у узајамном прожимању два типа развоја – (1) *натуралног развоја* који представља продужетак еволуције људске врсте и биолошког развоја органског система активности који је довео до појаве *Homo sapiens*-а, и (2) *културног развоја* који представља продужетак историјског развоја употребе оруђа и знакова који је довео до трансформације биолошког типа човека у социокултурно биће:

„Оба процеса, која се у филогенези јављају раздвојени а повезују их однос сукцесивности и узастопности, у онтогенези су представљени спојено и стварају реални јединствени процес. Ми смо склони да у томе видимо највећу и најосновнију специфичност психичког развоја људског детета... Оба се плана развоја, и природни и културни, подударају и сливају један са другим“ (Виготски, 1960/1996, стр. 26).

Верч (Wertsch, 1985) сматра да је захтевом да се онтогенеза проучава кроз два типа развоја Виготски настојао да избегне (1) *биолошки редуccionизам* према коме се развој објашњава ограниченим сетом универзалних биолошких принципа и (2) *културни редуccionизам* према коме се развој објашњава искључиво процесима овладавања и интернализацијом симболичких средстава и социјалних пракси (Wertsch, 1985).

Сам Виготски онтогенетски развој конципирао је као *аломорфни* и *аутогенетички* процес. Мирић (2003) наводи да је претпоставка о аломорфности „кровна“ или врховна претпоставка КТ-а. Она указује на то да се развој најпре мора сагледати унутар одређене социокултурне средине и заједнице која потом, као основни извор и главни покретач развоја, доноси промену на индивидуалном плану. Са друге стране, претпоставка о аутогенетичности подразумева да је развој самоусловљени дијалектички процес *синтетичког* деловања наслеђа и средине у коме сваки нови стадијум мора проистећи из претходног. Виготски пише: „...вештачки дуализам наслеђа и средине одводи нас на погрешан пут, заклања од нас чињеницу да је развој непрекидан процес који сам себе условљава...“ (Виготски, 1936/1996, стр. 256).

Основни задатак развојне психологије огледа се у томе да пронађе унутрашњу логику и законитости одвијања онтогенетског развоја као дијалектичког процеса „борбе супротности“ (Виготски 1936/1996). Будући да током онтогенетског развоја долази до комешања и испретураности развоја различитих психичких функција тако да ВПФ почињу да се развијају и пре него што се формирање НПФ заврши (на пример, дете користи помоћна средства да дохвати играчку, иако не постоји неурофизиолошка основа ВПФ-а и добра организација природних покрета), научна анализа има задатак да омогући проучавање развоја кроз „геолошке пукотине“ које откривају слојевитост, динамичност и сложеност различитих аспеката феномена унутар једне целине (Виготски, 1930-1931/1996). Имајући у виду да се у развојној психологији често сусрећемо са „фосилизованим“ процесима чије се манифестације умногоме разликују од оних првобитних, Виготски (Vygotsky, 1978) је сматрао да се њен основни методолошки задатак огледа

³¹ Виготски (Vygotsky, 1929/1989) је историју дефинисао на два начина: (1) у ужем смислу, историја се односи на догађаје који су нужно повезани са прошлошћу човека као симболичког бића – социокултурна историја; (2) у ширем смислу, историја се односи на прошлост која није нужно повезана са развојем човека као симболичког бића – сви нивои развоја.

у окретању развојног процеса ка почетним фазама „...вештачким изазивањем или генерисањем процеса психолошког развоја...“ (Vygotsky, 1978, стр. 61 – 62)

Б. Абдуктивни принцип и методолошки круг. За разлику од индуктивног и дедуктивног принципа који полазе од традиционалне поделе на индуктивно и дедуктивно резонување (закључивање), Перс је сматрао да би требало разликовати и трећи аутономни облик резонувања који се назива *абдукиција*:

„Абдукиција је процес формирања експланаторне хипотезе. То је једина логичка операција која уводи неку нову идеју; индукција одређује вредност а дедукција само изводи нужне последице хипотезе. Дедукција доказује да нешто *мора* бити; индукција да је нешто *реално* оперативно; абдукиција само сугерише да нешто *може* бити“ (Peirce, 1931a, 5.171³²; *превод П.Ј.*).

Перс је веровао да између човековог ума и природе постоји природна усклађеност која му омогућава да ограниченим бројем погађања дође до истините теорије. Током еволуције, човек је усавршавао способност „природног“ увида која је опстала и у савременој научној мисли – „...главна хипотеза која стоји у основи целокупне абдукиције да је људски ум сродан са истином...“ (Peirce, 1931b, 7.220) и да „...сваки део научне теорије који је данас установљен постоји захваљујући абдукицији“ (Peirce, 1931a, 5.171). Нажалост, он није желео да конструише систем који би водио до научног открића већ само да укаже на две чињенице: (1) процес настанка нових научних открића подложен је логичком истраживању; (2) ограниченим бројем погађања могу се генерисати тачне хипотезе, објашњења и теорије (Fann, 1970). Једна од главних предности абдукиције састоји се у томе што овим обликом резонувања уведе нове идеје, увиди, потенцијална решења и објашњења током иницијалне фазе научног истраживања. Међутим, будући да се тако конструишу хипотезе које могу бити погрешне, индукција ће их тестирати и учврстити преко претходно дедуктивно изведених консеквенци.

Табела 9. *Статистичке формулације индукције, дедукције и абдукиције (Анђелковић, 2006)*

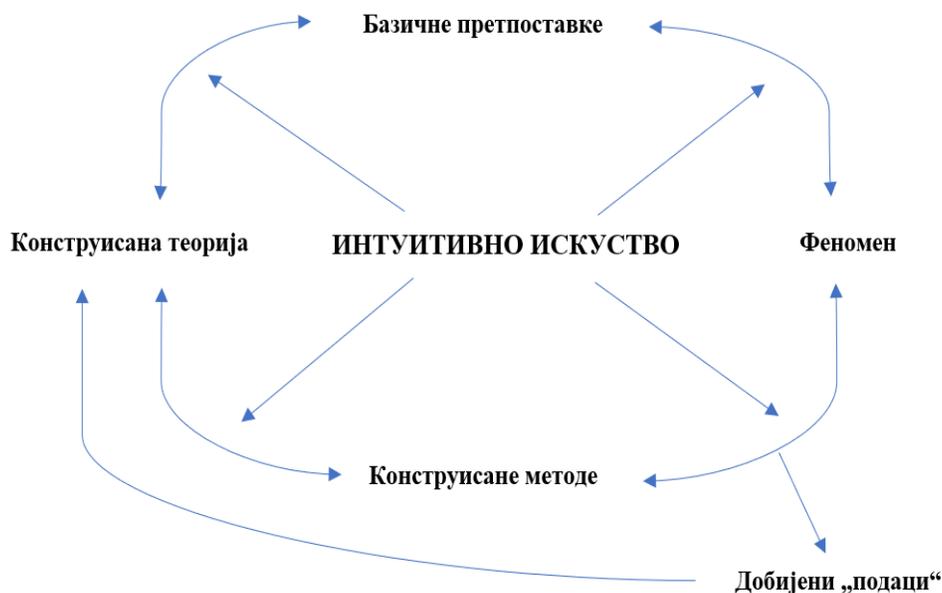
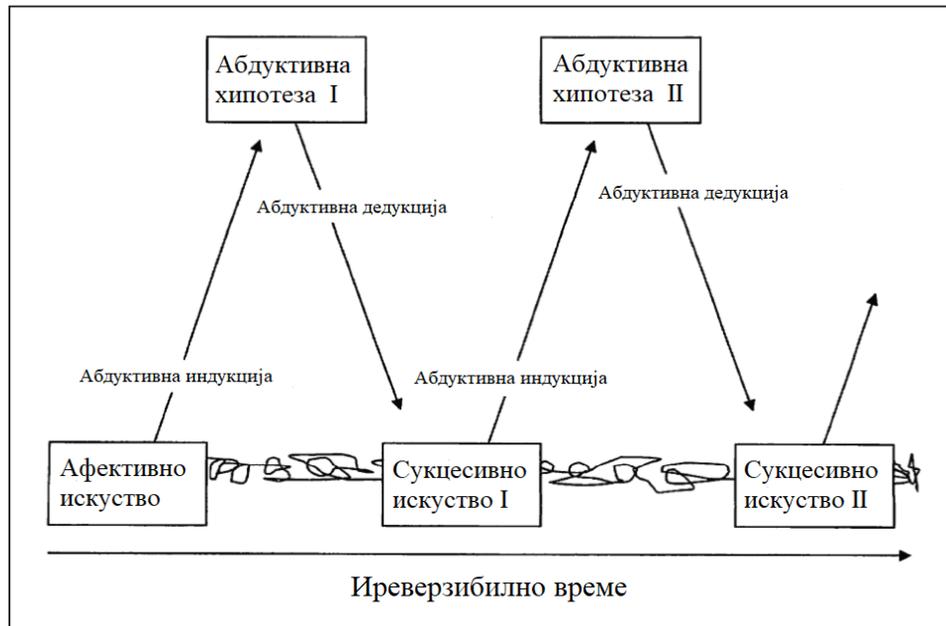
<i>Индукција</i>	<i>Дедукција</i>	<i>Абдукиција</i>
S је случајни узорак популације M;	S је случајни узорак популације M;	Узорак S има особине P1, P2, P3;
Узорак S има особину P;	Популација M има особину P;	Популација M има особине P1, P2, P3;
Дакле, популација M има особину P.	Дакле, узорак S има особину P.	Дакле, узорак S припада популацији P.

Кејбл и Валсинер (Cabell & Valsiner, 2009) у абдукицији препознају једини одговарајући начин изградње развојно-психолошких теорија. Овај процес одвија се кроз (1) *абдуктивну индукцију* којом се генерализују појединачни конкретни случајеви, (2) *абдуктивну хипотезу* као резултату индуктивних генерализација и (3) *абдуктивну дедукцију* којом се абдуктивна хипотеза примењује на нове конкретне случајеве (Слика 1). Иницијална фаза у абдуктивном резонувању започиње када се појави конкретни проблем који код истраживача доводи до снажног емоционалног одговора и првих субјективних интуиција на основу претходних знања и формалног образовања³³. Абдуктивна индукција има задатак да омогући иницијалне генерализације којима се формира абдуктивна хипотеза у виду хипотетичних одговора на истраживачко питање. Након тога, путем абдуктивне дедукције, теоријски одговори примењују се на наредно конкретно искуство. Међутим, пошто се абдуктивна хипотеза најчешће не може применити у реалности у потпуности, наредни циклус абдуктивне индукције доведиће до генерализације *делимично измењене* абдуктивне хипотезе која се потом примењује на друго сукцесивно искуство. На овај начин долази до успостављања динамичног циклуса континуираног ревидирања, критичког преиспитивања и реконструкције научних хипотеза. Уколико на овакав начин посматрамо научноистраживачку делатност, онда се целокупна методологија друштвених наука може посматрати као процес конструкције знања о феномену у чијем се центру налази субјективна *интуиција* истраживача. Валсинер (Valsiner, 2017) сматра да

³² Референца означава Сабрана дела Чарлса Сандерса Перса — Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Први број означава број књиге, док се други односи на број параграфа у коме се налази цитат.

³³ У циљу препознавања субјективности истраживача како конститутивног дела истраживачког процеса у коме његова емоционалност може имати сазнајну (научну) вредност, понекада се говори о *епистемичком афекту* (Stodulka, Selim & Mattes, 2018).

истраживач, пре почетка сваког истраживања, мора дефинисати односе између (1) најопштијих основних претпоставки о разумевању света, (2) конкретнијих покушаја у конструисању теорије и самог феномена и (3) појединачних методолошких решења као карактеристичних стратегија за генерализацију знања у вези са одређеним феноменом (Valsiner, 2017). Како би каснија истраживања тестирали постављене хипотезе „...свака теоријска претпоставка која је конструисана мора бити добро усаглашена са базичним претпоставкама...“ (Valsiner, 2017, стр. 24). Другим речима, уколико не постоји сагласност између претпоставки научног приступа, теорије и методе, теорија неће артикулисати идеје о феномену, па истраживачки подаци неће репрезентовати феномен у истраживањима што је њихова основна улога (Valsiner, 2017). Како би се постигла ова сагласност, Валсинер (Valsiner, 2006, 2017) сматра да се конструисање научних знања о феномену и његовом развоју мора одвијати унутар методолошког круга.



Слика 1. Абдуктивни принцип и методолошки круг (Cabell & Valsiner, 2009; Valsiner, 2006, 2017)

3.2.1.1.1. Холизам и монизам: узрочно-генетичка објашњења

Један од основних постулата КП-а је да је свест „...априори нешто целовито...“ (Виготски, 1968/1996, стр. 123) и да се мора проучавати посредством феномена чија се структура одређује целокупним током његовог развоја (Лурија, 1982/1996). КП људски ум посматра као сложени тоталитет различитих димензија искуства које се не могу разумети изоловано, већ искључиво са холистичког становишта у дијалогу *са* културом:

„Како можемо разумети памћење уколико не узмемо у обзир афективну димензију сећања? Како можемо разумети размишљање уколико не узмемо у обзир процес стварања значења и праксе? Или, како можемо разумети емоције уколико не узмемо у обзир језик и социјалне релације?“ (Tateo, 2018, стр. 104, *превод П. Ј.*)

У потрази за холистичким методама у виготскијанским студијама емоција, Тоаса (Тоааса, 2019) предлаже *приступ структуралних комплекса* у коме структурална и функционална анализа емоција не полази од њених дискретних (изолованих) елемената попут фацијалне изражајности или постуралних средстава. Уместо тога, овај приступ сагледава емоцију као структурални комплекс који се манифестује *између* старатеља и детета унутар различитих социокултурно условљених језичких модалитета – специфичан речник, интонација, мимикрија, ритам, вербални опис, акцендовање итд. (Тоааса, 2019)

Дијалектички материјализам имлицира претпоставку *монистичког материјализма* (Lurija, 1977) према којој психичко функционисање човека мора бити сагледано као *један* „...целовити психофизиолошки процес понашања...“ (Виготски, 1930/1996в, стр. 111). Виготски пише: „Дијалектичка психологија полази пре свега од јединства психичких и физиолошких процеса“ (Виготски 1930/1996в, стр. 107). Он је приметио да у Спинозиној филозофији сазнање и разум почивају на телесним процесима, али да ова веза није механичка: „Ко је рекао да ум може да остварује утицај и индукује кретање само као механичка сила, а не на други начин, и да не може утицати на тело док се мења заједно са телом?“ (Vygotsky, 2018а, стр. 215) Виготски је у „Етици“ трагао за новом концептуализацијом психофизичке узрочности јер су и дескриптивна и експланаторна психологија емоција полазиле од уверења да „...узрочно објашњење не може да буде ништа друго сем механичког свођења сложених и виших процеса на атомистички раздвојене елементе емоционалног живота...“ (Виготски, 1933/1996, стр. 223). Тако се проблем механичке узрочности као „...угаони камен целе психолошке кризе“ (Виготски, 1933/1996, стр. 187) појавио и у психологији емоција, која није могла повезати емоције са човековом свешћу и реалним животом: „Учење Спинозе садржи, стварајући његово најдубље и суштинско језгро, управо то чега нема ни у једном од два дела на које се поделила савремена психологија емоција: јединство узрочног објашњења и проблема животног значења људских страсти, јединство дескриптивне и објашњавајуће психологије осећања“ (Виготски, 1933/1996, стр. 227). Иако Декарт и Спиноза спроводе логичку, а не психолошку (генетичку) анализу, за разлику од Декарта, Виготски је приметио да је Спиноза „...изражавао стварни *генетички однос*... (јер)... емоције у процесу онтогенетског развитка ступају у везу са општом оријентацијом и у односу на самосвест личности и у односу на свест о стварности“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99, *курзив П.Ј.*). Због тога је он желео да у научну психологију уведе појам *људског живота* као једног историјског процеса у коме се човек рађа, живи и умире и у коме су емоције, свест и психичке функције усмерене на свет: „Ментално не постоји изван живота. Оно је његов део, његова специјална форма“ (Vygotsky, 2018а, стр. 222). Међутим, остало је нејасно за каквим обликом узрочности је Виготски трагао јер он није експлицирао оно што је код Спинозе препознао као имплицитно:

„Спинозина цела теорија прожета је идејом о идентичности поретка и веза између идеја и телесних стања па када проучавамо кретање и судбину афеката... ми проучавамо начин живота, понашања итд. Спиноза показује како можемо психолошки истраживати

ментално... Свака ствар код Спинозе бори се са механичком узрочношћу, са непроменљивошћу (нема развоја), са некохерентношћу, са паралелизмом и захтева превазилажење својих граница. Ово је Спинозина снага и слабост: снага, зато што је створио оно што води ка томе; слабост, зато што још увек није тамо“ (Vygotsky, 2018a, стр. 216, превод П. Ј.).

Мајдански (Maidansky, 2018) претпоставља да је Виготски желео да укаже на важност Спинозиног појма *жудње* као најелементарније психифизиолошке јединице свести: „И основа (афекта) није мишљење, већ жудња“ (Vygotsky, 2018a, стр. 210).

Поставка 9: „Дух се труди, како уколико има јасне и разговетне, тако и уколико има нејасне идеје, да у свом бићу истраје у неодређеном трајању, и свестан је овога свога напора“.

Примедба поставке: „Овај напор (тежња), кад се односи на дух, зове се воља; али кад се у исто време односи на дух и тело, зове се прохтев (нагон), који, отуда, није ништа друго него сама суштина човека из чије природе, нужним начином, следује оно што његовине (човековине) одржању служи. Због тога је човек опредељен да то чини. Даље, између прохтева (нагона) и жудње (пожуде) нема никакве разлике, сем те што се жудња највише односи на људе, уколико су они свесни свога прохтева. Због тога се жудња може овако дефинисати: Жудња (пожуда) је прохтев (нагон), са свешћу о њему самоме. Из свега овога, излази да се ми не трудимо, не желимо, не тежимо, нити жудимо за нечим зато што судимо да је то добро; него, обрнуто, ми судимо да је нешто добро зато што се трудимо око њега, желимо га, тежимо и жудимо за њиме“ (ЕШ, П9).

Имајући у виду да за опстанак човека „...ништа није корисније него човек...“ (EIV, П18), Мајдански (Maidansky, 2018) верује да КП може увести појам *социјалне жудње* (лат. *appetitus socialis*) јер је он имплицитно присутан у радовима Виготског. Сам Спиноза, жудњу и њене основне афекте *радости* (прелазак ка већем савршенству и увећавање делатне моћи) и *жалости* (прелазак на мањем савршенству и умањење делатне моћи), одредио је као основне афекте док сви остали произлазе из њихових комбинација³⁴ (ЕШ, П56). Будући да раст самосвести и морално усавршавање на основу бескомпромисне самоспознаје представљају радост (ЕШ, Д2 и П53), Виготски је слику емоционалног развоја описао као „светлу, топлу, строгу и величанствену радост“ (Vygotsky, 2018a, стр. 210).

3.2.1.1.1. Проблем психофизичког дуализма

Проблемом психофизичког дуализма Виготски је озбиљније почео да се бави око 1932. године (Zavershneva, 2010). Он је уочио да се овом проблему приступало са два становишта: (1) све психичке манифестације имају непроменљиве (статичке) односе са телом и морфолошко-функционалном организацијом мозга; (2) проблем не припада делокругу психолошке науке, већ долази из других научних и филозофских области. За њега су обе претпоставке биле погрешне, а временом су довеле до конституисања проблема психофизичког дуализма као „...површне аспракције лишене сваког садржаја“ (Vygotsky, 2018j, стр. 252).

Виготски је посматрао мозак као динамичан и флексибилан систем у коме телесни (соматски) и ментални (психички) процеси образују променљиве односе (Виготски, 1932/1996a; Zavershneva, 2010). Иако ВПФ не морају бити повезане са активношћу одређених кортикалних центара и појединачних можданих регија, њихово функционисање „...увек представља производ интегралне делатности строго диференцираних, хијерархијски међусобно повезаних центара“ (Виготски, 1934/1996, стр. 133). Он је сматрао да је функционисање ВПФ-а повезано са

³⁴ Спиноза (1677/1983) је радост и жудњу одредио као афекте који могу бити пасивни и активни, док жалост може бити само пасиван афекат (ЕШ, П59).

динамичном кортикалном активношћу интерфункционалног умрежавања *различитих* можданих хемисфера, регија и центара (Виготски, 1934/1996). Нарочиту улогу у емоционалној регулацији имају фронтални асоцијативни делови кортекса који представљају неурофизиолошку основу социјалних емоција. Услед озледа ових регија долази до апатије, емоционалне парализе, еротицизма и дезинхибиције у изражавању нижих емоција (Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986).

Полазећи од Марксове идеје према којој се свест изграђује и развија кроз говор, Виготски је веровао да једино путем функционалне анализе развоја мишљења и говора можемо открити законитости узајамног прожимања и међусобног утицаја телесног и менталног. Другим речима, материјалност људске свести, према његовом мишљењу, морала је бити конципирана повезивањем свести са говором (језиком) који представља најважнији облик објектификације, интелектуализације и утеловљења људске осећајности.

Имајући у виду да је традиционални (картезијански) *проблем* о могућностима и начинима интеракције и узајамног утицаја између мислеће и протежне супстанције Спиноза поставио као *постулат* према коме постоји динамичка, променљива и релативна (а не атомистичка, статичка и апсолутна) узрочна повезаност (Vygotsky, 2018a), Виготски је закључио да „...под плаштом теорије паралелизма Спиноза развија у суштини материјалистичко гледиште“ (Виготски, 1933/1996, стр. 131).

У Спинозиној филозофији (Спиноза, 1677/1983) *Природа* се манифестује кроз неограничени број *атрибута* (природа која ствара) који изражавају њену суштину кроз неограничени број *модуса* или појединачних ствари помоћу којих се она схвата (створена природа). Човек може сазнати само два атрибута природе – мишљење (*res cogitans*) у виду *идеја* и протежност (*res extensa*) у виду *тела*. Спиноза (1677/1983) је увео и идеју о бесконачним модусима (лат. *modus infinitus*) који представљају непосредне продужетке супстанције: (1) модус атрибута мишљења проналазимо у бесконачном *разуму*; (2) модус атрибута протежности проналазимо у бесконачном односу кретања и мировања. Унутар бесконачних модуса налазе се и произлазе коначни (пролазни) модуси различитих идеја и мисли и конкретних ствари. На овај начин, кретање и развој бића може се посматрати почев од супстанције, преко њених атрибута и модуса, па све до њихових коначних модуса и појединачних ствари (Спиноза, 1677/1983).

Иљенков (Шуенков, 1977) скреће пажњу да је Спиноза један од ретких филозофа који је пре Маркса пресекао Гордијев чвор проблема психофизичког дуализма у том смислу што је тврдио да су психа (мишљење) и сома (тело) два атрибута *једног* објекта – *мислећег тела* (енг. *thinking body*). Он показује да је код Спинозе *Природа* динамична и да делује, мисли и осећа кроз човека код кога се психофизиолошка интеракција не остварује посредством механичких узрочно-последичних веза, већ као *једна* манифестација различитих *активности* тела које је увек и истовремено објекат, узрок и последица ових активности.

3.2.1.1.2. Проблем интелектуализма и медијације

Човеково понашање у КП-у конципирано је као „...низ вештачких прилагођавања, која су усмерена на овладавање сопственим психичким процесима“ (Виготски, 1996a, стр. 82). Овладавање психичким функционисањем и активношћу остварује се помоћу различитих културних *артефаката* као „...аспекта материјалне културе који је модификован током историје његове употребе унутар циљем усмеравање људске акције³⁵“ (Cole, 1996, стр. 117). Захваљујући

³⁵ Кол (Cole, 1996) је одредио артефакте као концептуално-материјалне творевине које се разликују према степену концептуалности и материјалности. На пример, у речи „сто“ долази до фузије између концептуалних и материјалних аспеката артефакта у којој предност имају концептуални аспекти будући да се ради о *речи* са својим акумулираним значењем током социокултурне историје. Међутим, реч „сто“ истовремено садржи и материјални аспект у виду карактеристичних звучних таласа, неуронске активности, покрета говорног апарата итд. Са друге стране, „сто“ као *ствар* представља фузију у којој доминирају материјални аспекти, док истовремено репрезентује и она значења и поредак која су јој људи дали стварајући је са одређеном

употреби језика, нумеричких система, мнемотехничких средстава, алгебре, уметности, итд. у психичком функционисању и делатношћу човека временом долази до стварања заобилазних путева директног утицаја срединског стимулуса на субјективне реакције (Виготски, 1996а). Увођењем новог средишњег члана у психичку операцију, артефакт постаје медијатор целокупне психичке операције и њене организације у којој долази до (1) активације нових функција усмерених на употребу и овладавање новим медијаторима и (2) укидања ранијих природних процеса који сада могу бити замењени (Виготски, 1996а). Употребом различитих артефаката/медијатора све психичке функције временом могу бити *интелектуализиране* чиме долази до радикалне промене у погледу квалитета, интензитета, флексибилности, трајања и поступности психичког функционисања и активности и преласка са нижег аутоматског нивоа, на виши ниво свесног, вољног и логичког функционисања и активности (Виготски, 1996а).

Виготски је преузео Спинозино поистовећивање интелекта са вољом јер „...воља и разум јесу једно исто – *Voluntas et intellectus unum et idem sunt*“ (Спиноза, ЕП, П49/Vygotsky, 2018h), његово разумевање слободе као нужности јер слобода „...није ништа друго него спозната нужност, него власт над природом³⁶...“ (Виготски, 1935/1996, стр. 210), и идеју о пресудној улози мишљења у емоционалном развоју: „... он (Спиноза) тврдио је да човек има власт над афектима, да разум може изменити ред и везе страсти и довести их у склад са редом и везама које су дате у разуму...та сложена синтеза је оно у чему протиче наш живот“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99). Међутим, Виготски је у својим радовима термин „интелектуализација“ (као и многе друге термине) користио у различитим нивоима општости значења: (а) интелектуализација као медијација афективних (аутоматских) веза између стимулуса и реакције културним оруђима и знаковима; (б) медијација афективности вербалним мишљењем или вербализација афективности; (в) медијација афективности кроз појам или опојмљени афекат (Vygotsky, 2018а; Виготски, 1930/1996а, 1983). Леонтјев (1996) примећује да је Виготски временом увидео да су сви психички процеси код човека посредовани због чега се медијација појавила као централни предмет КП-а: „Централна чињеница наше психологије је чињеница посредовања“ (Виготски, 1968/1996, стр. 131). У савременим виготскијанским студијама можемо уочити најмање три различита становишта у вези са местом које би принцип медијације требало да има у ТЕР-у.

И становиште. Према првом становишту приликом конструкције ТЕР-а принцип медијације треба напустити. Имајући у виду да Спиноза у „Етици“ не говори о медијацији, Рот и Жорне (Roth & Jornet, 2017) проналазе да Виготски у својим последњим радовима и белешкама медијацију више није посматрао као специфичност ВПФ-а и психичког функционисања човека. Они верују да је Виготски у знаковима напослетку препознао „страни“ елеменат који није могао бити искоришћен као одговарајуће методолошко-аналитичко оруђе за пружање описа и објашњење развоја најдубљих афективно-мотивационих слојева личности. Рот и Жорне наводе да природа трансакција између организма и средине искључује могућност постојања било каквог „додатног“ елемента који посредује њихов однос јер се њиме имплицира њихова претходна међусобна независност и ствара погрешан утисак да не припадају једној целини. Језик и симболичка функција, према овом становишту, нису медијатори који *посредују* социјални однос, већ комуникациона средства социјалних интеракција. Другим речима, реч (говор) није елеменат комуникације који стоји *између* две

сврхом и циљем и употребљавајући је у свакодневној пракси чиме је сто стекао одређену вредност и значење у животима људи (Cole, 1996).

³⁶ Централна Спинозина идеја која је за Виготског била од пресудне важности је да је једини пут ка овладавању афектима формирање јасних и развојних идеја о њиховој нужности: „Уколико дух схвата све ствари као нужне, уколико он има већу моћ над афектима, или мање трпи од њих“ (Е5, П6). У скицама за други део „Учења о емоцијама“, Виготски (Vygotsky, 2018а) цитира Бекона – „Природа се побеђује, али само ако јој се покорavamo“ (*Natura non nisi parendo vincitur*).

особе, већ њихово заједничко „власништво“ које представља *једну манифестацију поља интерсубјективног говора* (Roth & Jornet, 2017).

II становиште. Јовановићева (Jovanović, 2019b) се оштро противи настојањима да се унутар КП-а артикулишу „немедијациона“ становишта јер су она увек анти-развијна. Она наводи следеће аргументе. Прво, медијација је историјски механизам развоја човечанства и тешко је замислити антропогенезу без акумулације симболичких ресурса које су претходне генерације остављале будућим. Друго, специфичност човека огледа се у томе што он користи и ствара симболе у циљу саморегулације психичког функционисања и индивидуалне активности. Треће, будући да је сама природа људског ума увек посредована садржајима (објектима свести), медијација интегрише субјекат и објекат, пре него што их раздваја. Четврто, медијација је начин (метод) конструкције научних теорија и са становишта позитивистичког и са становишта херменеутичког модела сазнања. Пето, у развојном и практичном смислу, субјекат и објекат *јесу* независни, али све до оног тренутка када унутар *диференциране* целине са различитим деловима ступе у интеракцију посредством медијатора. Шесто, Виготски не само да не одустаје од принципа медијације у својим каснијим радовима, већ у њему препознаје општији принцип функционисања целокупне људске свести која укључује и афективно-мотивациони слој, а тиме и ниже емоције: „Цела ствар је у томе што је непосредно споразумевање свести немогућно не само физички него и психички. То се може постићи само околним, посредним путем...“ (Виготски, 1983, стр. 388).

III становиште. Треће становиште заступа тезу да емоције не представљају психичке функције које временом постају посредоване, већ врсту *сомато-психичких регистара* који су у одређеним социокултурним условима „...моментално имплицирани различитим симболичким процесима“ (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019, стр. 16). Наиме, постоји широка сагласност теоретичара да се приликом концептуализације знакова мора узети у обзир подударност (сличности и разлике) између *означитеља* и *означеног*, односно *објекта* којег знак представља и *субјекта* који знак тумачи (Ивић, 1987; Марковић, 1994; Holodynski & Friedelmeier, 2005). Татео (Tateo, 2017) наводи да када се особа нађе у одређеној знаковној конфигурацији може доћи до образовања четири различите врсте односа између знака и означеног: (1) *дистинкција* у којој знак означавајући оно што је означено означава и оно што није означено као нешто што је супротно од означеног; (2) *унификација* у којој је знак повезан са означеним; (3) *супституција* у којој је знак сам по себи може бити оно што означава; (4) *временитост* у којој означено може водити процес семиотизације ка евентуалној појави нових знакова. Имајући у виду да референтни објекат (означено) увек показује „отпор“ према вољи, интересовању и усмерености агенсног тумача (субјекта) ка знаку, семиотизација је инхерентно „афективни“ процес који доводи до бројних тензија код субјекта. Због тога се о семиотизацији увек говор као *афективној* семиотизацији (Branco & Valsiner, 2010; Tateo, 2017; Valsiner, 2006).

Сам Виготски указивао је да на потребу за ослобађањем од уверења „...да је веза интелекта и афеката – једнострана механичка зависност мишљења од осећања“ (Виготски, 1935/1996, стр. 214). Он се позивао на најмање два облика интелектуализације која проналазимо код Спинозе – (1) уређивање афеката њиховим међусобним повезивањем (ЕV, П10) јер емоције „...представљају комбинацију односа који настају у условима историјског живота...“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99, *курзив П.Ј.*) и (2) превладавање афеката другим снажнијим афектима (ЕIV, П7) јер страст „...може бити превазиђена само јачом страшћу – разум који постаје страст“ (Vygotsky, 2018g, стр.

339). Иако је Спиноза указао и на друге начине интелектуализације афеката³⁷, занимљиво је да је други начин интелектуализације на који се Виготски често позивао, Спиноза описао као једини могући: „афект може бити обуздан [ограничен] или уклоњен [уништен] само афектом супротним и јачим од афекта који треба обуздати“ (EIV, П7). У вези са овим постулатом Виготски закључује: „Спиноза није био интелектуалиста. *Афекат* се превладава другим *афектом*“ (Vygotsky, 2018a, стр. 210).

Спиноза је афекте схватио као природну последицу *изражајности душе* која обухвата све психичке функције и интерфункционалне везе које могу бити само *делимично* регулисане и то дијаметрално супротним и јачим афектима. То значи да свешћу о афектима унутар ланца афектогених узрочно-последичних догађаја и променама веза између њих, интелект временом постаје све више афектизиран:

„Дакле, човек као *res cogitans*, повезује се са ситуацијом на другачији начин у поређењу са животињом. Новина се огледа у томе што мишљење (семантичко поље) уводи нови афекат, реорганизује везе између афеката, наизглед кршећи законе афективне неопходности, а заправо водећи ка вишем нивоу – свести о нужности. Мишљење чува и реорганизује афекте и њихов *ordo et connexio*“ (Vygotsky, 2018i, стр. 409, *превод П.Ј.*).

У вези са овим проблемом Леонтјев наводи: „Главна је да емоционални процеси и стања показују карактеристичан позитиван развој код човека“ (Leontyev, 2009, стр. 167). У супротном, долази до креирања „...погрешног идеала у образовању у коме се захтева да се `осећања подреде хладном разуму`” (Leontyev, 2009, стр. 167). Полазећи од Спинозиног постулата да човек дела уколико има јасне и разветне идеје о афектима, а трпи уколико има нејасне и неразветне идеје (EIII, П1), Виготски је дефинисао појам о афекту или опојмљени афекат као „...активно стање и слободу...“ (Vygotsky, 2018a, стр. 209). Будући да појмовно мишљење омогућава свест о афектима, тиме истовремено долази до њиховог активирања: „Рекли смо да, како је правилно говорио Спиноза, познавање нашег афекта мења тај афекат и претвара га из пасивног стања у активно“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99). У том смислу ВПФ „...у истој мери карактерише и интелектуално, и афективно својство“ (Виготски, 1935/1996, стр. 210) док појам о афекту „...пружа могућност да предвидимо афекат и да му дамо другачији смер...“ (Vygotsky, 2018a, стр. 219).

3.2.2. Антрополошке претпоставке

КП полази од представе о човеку као бићу у коме се укрштају (1) биолошка еволуција која је довела до карактеристичне функционалне организације људског тела, мозга и виталних органа и (2) социокултурна историја која је довела до акумулације специфично људских ресурса у виду оруђа и знакова (Vygotsky, 1930/1994). Живећи у социокултурној средини, човек није прекинуо везу са својим природним окружењем, већ је, напротив, кроз социјалне интеракције изградио *активнији* однос са њим:

„...људи формирају однос са природом кроз процес рада, кроз активну употребу оруђа; последично, њихов однос постаје примарно посредован објектима. Али, *кроз овај процес* људи успостављају одређене релације са другим људима, и само кроз ове релације – са самом природом. Због тога је однос са природом посредован њиховим односом са другим људима“ (Leontiev, 1936/2005, стр. 14, *превод П.Ј.*).

Рот и Жорне (Roth & Jornet, 2017) наводе да однос између природе (биологије) и друштва (културе) не треба разумети као узајамно искључиве дихотомије, нити по моделу паралелизма,

³⁷ На пример, одвајање афеката од неразговорних и нејасних идеја о спољашњем узроку (EV, П2), дуже време деловања афеката који произлазе из разума и сазнања у поређењу са онима који произлазе из нејасних и неразговорних идеја (EV, П7), или вишеструко повезивање афекта са различитим узроцима (EV, П9).

већ треба кренути од представе о човеку као бићу са *културном природом* (енг. *cultural nature*). Имајући у виду да је модерни биосоцијални тип човека само транзитивна фаза у настанку новог културног човека, инспирисан Ничеовом филозофијом, Виготски је говорио о слободном надчовеку нове психологије културе³⁸ (Vygotsky, 2007). Овај тип човека који ће личити на модерног човека исто као што пас, животиња која лаје, личи на сазвежђе пса³⁹ (ЕИ, П17), замишљен је као резултат социјалистичке еманципације и (1) трансформације индивидуализма у колективизам, (2) интеграције физичког и интелектуалног рада и развоја и (3) промена у односима између полова (Vygotsky, 1930/1994). Према његовој замисли, у потрази за његовим карактеристикама треба кренути од Спинозине „Етике“:

„ми сматрамо да Спинозино учење о страстима у савременој психологији може да побуди истинско историјско интересовање... Очишћена од заблуда, истинитост овог учења, чини нам се, проћи ће кроз строј основних проблема, чврста и оштра, и разрешиће их као што дијамант реже стакло. Она ће помоћи савременој психологији у основном и најважнијем – у стварању идеје о човеку, која би нам послужила као образац људске природе“ (Виготски, 1933/1996, стр. 111).

И док неки савремени аутори сматрају да је није јасно какву представу о човеку је Виготски имао на уму (на пример, Bluden, 2018), други сматрају да се она може експлицирати као *хармонична синтеза менталних функција* (на пример, Тоасса & Oliveira, 2018).

3.2.2.1. Геолошка метафора: од психологије „дубина“ до психологије „висина“

Психичко функционисање и развој човека Виготски је често анализирао полазећи од *геолошке метафоре* (Cole, 1996). Према овој метафори, на исти начин као што земљина кора чува информације о оним променама и условима у којима се планета Земља некада налазила, и структурална организација људског тела и ума (свести и личности) у себи чувају трагове развојних промена које су се некада догодиле у филогенези, социокултурној историји и онтогенези⁴⁰. Виготски је користио геолошку метафору како би пружио холистички *ламинални модел људске свести* у коме можемо разликовати четири слоја: (1) спољашњи говор, (2) унутрашњи говор, (3) слој мисли и (4) афективно-мотивациони слој (Виготски, 1983). За разлику од Фројдовог модела, овај модел требало је да објасни формирање „...врхова личности“ (Виготски, 1968/1996, стр. 130) и виших слојева (само)свести: „...несвесно настаје из развоја свести; постепено постајући свесно афеката...не законитости дубина, већ законитости висина одређују судбину личности“ (Vygotsky, 2018d, стр. 392). Највиши облик и ниво интелектуалног функционисања Виготски је пронашао у *системима појмова* унутар којих се психичко функционисање одвија између крајње конкретне и крајње апстрактне мисли о предмету, али и између осталих појмова исте дужине али других предмета реалности: „Ако замислимо да земљина лопта може симболизовати за нас сву пуноћу и сву разноликост стварности представљене појмовима, моћи ћемо као ширину појма да означимо место које он заузима међу појмовима исте

³⁸ Виготски је под културом подразумевао (1) стваралаштво и уметничке творевине, (2) скуп артефаката/медијатора (оруђа и знакова) која су настала током социокултурне историје и (3) цивилизацијски процес који води од „примитивне“ особе и друштва ка „културној“ особи и друштву (Levykh, 2008b).

³⁹ Ово је пример хомонимије коју је Виготски често користио у својим радовима приписујући је Спинози иако она оригинално није Спинозина.

⁴⁰ Претпоставља се да је ламинални модел свести Виготски преузео од немачког психијатра Ернста Кречмера (*Ernst Kretschmer*) скоро истовремено када и Фројд (Cole, 1996).

дужине, али који се тичу других тачака стварности, слично као што географска ширина означава тачку на земљиној површини у ступњевима земљиних упоредника“ (Виготски, 1983, стр. 285).

3.2.2.1.1. Човек као *animal symbolicum*

Животињске и људске психичке функције разликују се „...не мање од наслага Земљине коре различитих геолошких епоха...“ (Виготски, 1930/1996а, стр. 37). Најранији превербални облици комуницирања детета са средином могу бити веома слични са „језиком“ животиња који нема денотативно значење. Овај вид комуникације одвија се према принципима „овде и сада“ и „емоционалне заразе“, употребом дезиративних сигнала којима се изражавају унутрашња стања и потребе (Ивић, 1987, Vygotsky & Luria, 1993). Међутим, успостављањем аналогije између детета и виших примата не значи да је животиња непосредни предак новорођенчета, јер постоје бројни еволуциони дисконтинуитети који ограничавају реконструисање антропогезне (Ивић, 1987). Плач одојчета у ситуацији сепарације карактеристичан је за људску бебу⁴¹, док је употреба помоћних оруђа током решавања проблема код детета подређена законима разумевања односа између апстрактних елемената смисаоног поља, за разлику од антропоидних мајмуна који при афективном узбуђењу моментално бацају помоћна оруђа и почињу да се боре рукама.

Табела 10. Рани емоционални развој детета и виших примата: сличности и разлике (Ladygina-Kots, 1935/2000)

Сличности	Разлике
(1) Понашања којима се испољава везаност за одређену особу попут трчања у сусрет и грљења.	(1) Компетитивне игре у којима фрустрирано мајмунче показује бес, док дете плачем изражава и тугу.
(2) Имитација познатих особа када изражавају емоције туге, страха, радости и беса, као и радозналост према непознатим објектима и људима.	(2) Напади беса услед дуготрајне изложености стимулусима страха у којима се мајмун самоповређује док дете тражи присуство и заштиту одраслог.
(3) Задовољство приликом трчања, рвања и играња са различитим играчкама.	(3) Пољубац мајмуна је артифицијалног карактера и ређе се јавља.
(4) Страх – ширење зеница, хладан зној, тражење заштите од другог, бежање од стимулуса или паралисаност.	(4) Услед престапа мајмун показује спремност да прихвати казну, док је дечак спреман да заплаче и да је избегне.
(5) Бес – показивање зуба, „мрки“ поглед.	(5) Недостатак моралних осећања код мајмуна.
(6) Узбуђеност – „трубаста“ избочина усана.	(6) Недостатак хумора код младунчета мајмуна.
(7) Туга – набирање чела, затварање очију, отварање уста.	(7) Дете се не осмехује приликом изражавања радозналости.
(8) Гађење и изненађеност – притискање углова усана и отварање уста.	(8) Изостанак вокализације током изражања изненађења и гађења код младунчета мајмуна.

Запорожец (Запорожец, 1986а) примећује да у спољашњој форми афективности можемо уочити велике сличности између човека и животиња у погледу опсервабилних вегетативних реакција, моторних реакција или фацијалне изражајности, док је унутрашња форма код човека сложенија и богатија јер је посредована имагинацијом, осећањима и језиком. Човекова *differentia specifica* је симболичка функција или способност стварања и употребе семиотичких система у циљу овладавања индивидуалним психичким функционисањем (Cole, 1996; Ивић, 1987; Levykh, 2008; Ratner, 1991, 2000). Компаративна лонгитудинална студија совјетске зоопсихиолошкиње Ладигине-Котс (Табела 11) у којој проналазимо исцрпан опис сличности и разлика у раном

⁴¹ Иако се плакање може уочити и код неких птица и зечева, у овим случајевима оно се јавља у ситуацији присуства старатеља јер звук плача напуштених младунаца током потраге за храном може привући предаторе (Jones, 1979).

емоционалном развоју дечака Рудија (од рођења до четврте године) и мајмунчета Џонија (од једне и по до четири године), показала је да социоемоционални развој човека води ка формирању седам специфичних карактеристика за људску врсту – (1) рад, (2) креативност, (3) организоване интеракције са другима, (4) морална осећања, (5) смисао за хумор, (6) говор и (7) уметност (Ladygina-Kots, 1935/2000).

Захваљујући симболичкој функцији отварају се неограничене могућности за различите начине ко-конструисања света и човека који се налази у стању *егзистенцијалне несигурности* (Shweder, 1995) и константној потрази за смислом (енг. *sense-making*) и значењем (енг. *meaning-making*). Тако се човек се у КП-у као интердисциплинарној херменеутичко-интерпретативној науци о различитим облицима сигнификативних процеса (Jovanović, 2019a) и симболичким акцијама (Boesch, 1997), појављује као агенсно биће који живи у *интенционалним световима* (Shweder, 1995) покренут различитим *интенционалним стањима* (веровања, жеље, емоције итд.) која су усмерена ка одређеним *интенционалним објектима* (догађаје, процесе, праксе).

3.2.2.2. Позоришна метафора и психологија драме

У КП-у човек се посматра као „...социјална личност – агрегат социјалних релација утеловљених у индивидуално...“ у коме су „...психолошке функције изграђене по узору на социјалну структуру...“ (Vygotsky, 1929/1989, стр. 66). Виготски је пошао од Марксове идеје према којој „...ми постајемо ми посредством других и ово се правило не односи само на личност у целини већ и на историју сваке посебне функције... личност постаје за себе то што је по себи, тј. преко онога што представља за друге“ (Виготски, 1960/1996, стр. 113). Човек се развија унутар одређеног социокултурног миљеа који представља „...извор, средину која `храни` развој виших психичких функција“ (Виготски, 1996в, стр. 107). Пошто су „...релације између виших психичких функција некада биле физички односи између људи“ (Vygotsky, 1989, стр. 56), а свака ВПФ најпре социјална релација, па тек онда средство индивидуално-психолошке организације, Виготски је индивидуалну свест схватио као секундарну појаву социјалне свести или „...социјални контакт са самим собом...“ (Виготски, 1925/1996, стр. 77). Место које ће одређена психичка функција имати у систему психичких функција зависиће од *социјалне улоге* коју човек има у друштву, постојећих социјалних интеракција и конфигурације социјалних релација које временом постају интернализоване (интериоризоване/поунутрене) као „...унутрашње реконструкције спољашње операције“ (Vygotsky, 1978, стр. 56). Тако се свест и личност могу посматрати као систем интернализованих социјалних релација или екстернализованих психичких функција који се развија реорганизацијом интерфункционалних веза и постојећих односа са средином. Користећи се *метафором позоришне сцене* у којој се развој посматра као смењивање различитих ликова на сцени према динамици драмске радње, Виготски је више пута формулисао, данас тако често навођени ЗКР, којим се објашњава порекло и развој (социогенеза) ВПФ-а:

I) „...свака функција у културном развоју детета појављује на сцени два пута, на два плана: најпре на социјалном, а потом на психолошком, најпре међу људима као интерпсихолошка категорија, а затим унутар детета као интрапсихичка категорија“ (Виготски, 1972, стр. 46).

II) „...свака виша форма понашања јавља се на сцени у свом развоју двапут – прво као колективна форма понашања, затим као интерпсихолошка функција, као одређен начин понашања“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 91).

III) „...свака виша психичка функција у процесу дечјег развоја појављује се два пута, најпре као функција колективног понашања, као организована интеракција детета и околине, затим као индивидуална функција понашања, као унутрашња активност психичког процеса у ужем и правом смислу те речи“ (Виготски, 1996в, стр. 106).

IV) „...свака виша психичка функција појављује се у процесу развоја понашања два пута – прво као функција друштвеног понашања, као облик сарадње или интеракције, као средство социјалне адаптације, тј. као интерпсихичка категорија, а затим као врста индивидуалног понашања детета, као средство индивидуалног прилагођавања, као унутрашњи процес понашања, тј. као интрапсихичка категорија“ (Виготски, 1931/1996а, стр. 167).

Вересов (Veresov, 2017) скреће пажњу да је појам „категирије“ (рус. *категория*) Виготски преузео од Ејзенштејна и Мајерхолда који су га одредили као *основну јединицу позоришне драме или драматичног догађаја на позоришној сцени у коме долази до сукоба између два лика*. Интернализацијом спољашњих (опазивих) социјалних релација и стварањем различитих унутрашњих (неопазивих) психолошких тензија, отпора и синтеза, психичке функције почињу да функционишу по принципу узајамних *интеракција* и *аутостимулација* (Vygotsky, 1929/1989). Због тога се динамика и развој личности и свести пре могу описати у терминима *драме* него у терминима једноставних психолошких процеса (Vygotsky, 1929/1989), емоционални развој у терминима вољне и невољне изражајности или онога што човек осећа и онога што би требало да осећа (Виготски, 1933/1996; Valsiner, 2020), а више емоције као тензије које настају између (а) различитих можданих регија и центара на физиолошкој равни и (б) речи и емоционалног процеса на психолошкој равни (Vygotsky, 1929/1989).

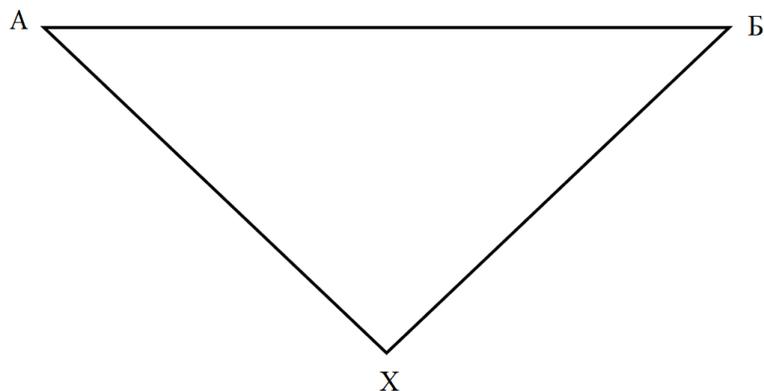
3.2.2.2.1. Свест као динамичко-семиотички систем

Верч примећује да је Виготски конципирао развој као постепену *деконтекстуализацију медијационих средстава* или „...процес у коме значење знакова постаје све више независно од карактеристичног просторно-временског контекста у коме су употребљени“ (Wertsch, 1985, стр. 33). Иако је Виготски говорио о улози различитих артефаката/медијатора у психичком функционисању, он је изузетну важност придавао језику, јер је у вербалном мишљењу препознао „...функцију која преустројава и мења друге психолошке процесе“ (Виготски, 1996а, стр. 95). Говор је за њега био „...кључ за разумевање природе људске свести...“ (Виготски, 1983, стр. 394) јер „...без говора нема ни свести, ни самосвести“ (Виготски, 1924/1996, стр. 67), а људска реч динамичка *структура уопштавања* која управља мишљењем и *целокупном* организацијом свести не функционишући према принципима С-Р веза, већ према принципима *потраге за значењем/смислом*. Овај увид довео га је до следећег закључка: „...у зависности од тога који је степен дете достигло у развоју значења речи, налазе се сви остали системи његових психичких функција“ (Виготски, 1932/1996а, стр. 315).

В. Објективно-аналитички, инструментални и семиотички метод. Иако је ове методе Виготски конструисао у различитим периодима свог стваралаштва, и са различитим циљевима, оне полазе од заједничке идеје о семиотичкој природи психичких феномена због чега се могу посматрати као веома сродне. Објективно-аналитички метод Виготски је преузео из Милер-Фрајенфелсове класификације метода (Müller-Freienfels, 1922). Применио га је у анализи естетских емоција како би у различитим књижевно-уметничким родовима (басна, новела и трагедија) препознао карактеристичну констелацију и синтезу естетичких и неестетичких елемената и карактеристичну артистичку испретураност реалних садржаја и догађаја. Основи циљ методе огледа се у откривању структуре и динамике естетске реакције објективном анализом уметничког дела:

„...психолог свако уметничко дело природно посматра као систем надражаја, свесно и хотимично организованих са рачуницом да изазову естетску реакцију. Притом, анализирајући структуру надражаја, ми анализирамо структуру реакције... Општу усмереност овог метода можемо изразити следећом формулом: од форме уметничког дела, преко функционалне анализе њених елемената и структуре, ка васпостављању естетске реакције и утврђивање њених општих закона“ (Виготски, 1965/1975, стр. 36 – 37).

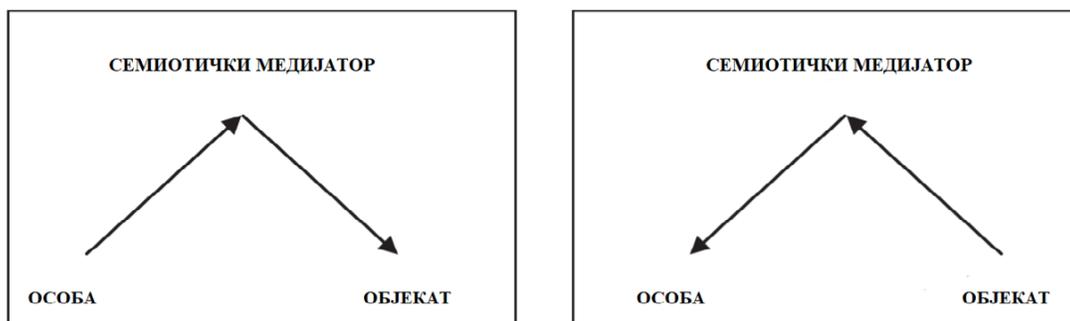
Фроис (Fróis, 2010) наводи следеће полазне постулате ове методе: (1) уметност и уметничко дело представљају резултат сложене менталне активности; (2) уметничко дело је полисемично; (3) сензорни, моторни, асоцијативни, интелектуални и емоционални процеси прожимају естетско искуство у целини; (4) свакодневне емоције имају периферно порекло и манифестују се у спољашњој (моторној) активности, док естетске емоције имају централно порекло и манифестују се у унутрашњој (интелектуалној) активности; (5) емоционалне слике (представе) могу повратно стимулисати појаву нових слика (представа) које нису повезане са реалношћу; (6) естетске емоције повезане су са имагинацијом (маштом, фантазијом). Објективно-аналитички метод почива на „...изучавању чврстих чињеница које објективно постоје...“ (Виготски, 1965/1975, стр. 36 – 37) и представља резултат настојања Виготског да изгради објективну дијалектичку психологију превазилажењем јаза између природних и друштвених наука и њихових различитих задатака и циљева (објашњење спрам разумевања). И инструментални метод (Слика 2) Виготски је конструисао са истим циљем између 1924. и 1927. године. Иницијално је замишљен као метод за генерализацију теоријских знања и емпиријских чињеница о развоју и васпитању детета који су добијени различитим истраживачким методама – експеримент, посматрање итд. (Виготски, 1996а). Са друге стране, он се може посматрати и као практично васпитно-образовно средство у школовању деце са тешкоћама у развоју (Vygotsky, 2018h). Међутим, своје идеје о посредовању психичке операције знаковима (психолошким оруђима) и техничким средствима (спољашњим оруђима), Виготски је временом све више ограничавао на семиотичку анализу коју је напослетку описао као „...једини адекватни метод изучавања системског и смисаоног устројства свести“ (Виготски, 1968/1996, стр. 130).



Слика 2. *Инструментални метод*. У природним процесима, између субјекта А и стимулуса Б долази до успостављања директне асоцијативне везе, док у вештачким процесима, уместо директне А-Б везе, долази до успостављања двеју нових веза А-Х и Х-Б. Захваљујући посредним везама до истог исхода (реакције) сада се може доћи различитим путевима.

Верч (Wertsch, 1985) примећује да је Виготски временом све више развијао принцип медијације почевши од идеје о психолошким оруђима у инструменталној методи, преко идеје о речима као стимулус-средствима, па све до знака, значења речи и важности унутрашњег говора. Тиме је дошло до промене фокуса интересовања од инструменталног акта као акта свести, до психолошких система и холистичког разумевања свести семиотичком методом (Wertsch, 1985). Семиотички метод поистовећује значење и смисао са онтологијом психичких феномена, а може се описати као проучавање унутрашње структуре знаковне операције. Другим речима, семиотички метод полази од чињенице да сваки знак има значење/смисао и да психолошка анализа мора започети од начина на које значење и смисао организују и регулишу човеково реално психичко функционисање и активности. Зитоунова (Zittoun, 2011) разликује два нивоа дискурса која могу бити подвргнута семиотичкој анализи: (1) *семантички ниво* или садржај дискурса који се односи на понављања, контрадикције итд., а који указује на перформативну снагу афекта који није повезан са репрезентацијом; (2) *емоционални ниво* који се односи на ритам, мелодију, акцентовање итд., а који указује на динамичку променљивост односа између репрезентација и афеката у зависности од теме

разговора. Она критикује *традиционални (социокултурни) приступ* који проучава како људи користе артефакте/медијаторе у одређене сврхе и предлаже *инференцијални (клинички) приступ* који би требало да проучава како људи постојећим симболичким ресурсима изводе закључке о себи и постају свесни свог мишљења. Повлачећи паралеле између терапеутског и истраживачког окружења, Зитоунова указује на важност разликовања два типа мишљења: (1) активно експертско-научно мишљење засновано на формалном образовању (на пример, познавање основних жанрова приповедања) и (2) перцептуално-емоционално мишљење које повезује форму и садржај искуства са субјективним сећањима, емоцијама и личним искуством (на пример, слушање уметничке музике). Имајући у виду да одређени артефакти/медијатори у већој мери привлаче пажњу одређеним људима (на пример, читање једне књиге или гледање омиљеног филма више пута), њихов индивидуални избор може се разумети као покушај постепене симболичке (свесне) елаборације индивидуалног несвесног или предсвесног искуства и активности које је у већој мери повезано са афективно-мотивационим слојевима личности. Другим речима, она сматра да би са методолошке тачке гледишта, у истраживањима афективне семиотизације требало променити смер проучавања знака од објекта ка особи.



А. Традиционални (социокултурни) приступ Б. Инференцијални (клинички) приступ

Слика 3. Два приступа у истраживањима семиотичке медијације (Zittoun, 2011)

Иако је Виготски веровао да свест „...у целини има смисаоно устројство“ (Виготски, 1968/1996, стр. 130), он је ипак сматрао у њој можемо пронаћи и „...нешто што ништа не значи“ (Виготски, 1968/1996, стр. 127) и да управо захваљујући симболичкој функцији човек може повезивати психичке функције унутар *једног* система са *једним* центром:

„Спиноза има теорију (ја је мало модификујем): Душа може достићи да се све манифестације, сва стања односе на један циљ; овде може настати систем са једним центром, максимална концентрација човековог понашања... Али човек заиста може довести у систем не само посебне функције већ и створити јединствен центар за цео систем. Спиноза је тај систем показао на филозофском плану; постоје људи чији је животни образац преданост једном циљу, који су практично доказали да је то могуће. Пред психологијом стоји задатак да покаже настанак таквог јединственог система као научну истину“ (Виготски, 1930/1996, стр. 103).

3.2.3. Феноменолошке претпоставке

За разлику Цејмса, који је појављивање емоција препознао у ситуацији када је свест усмерена на тело субјекта, Виготски је сматрао да емоција настаје као резултат нарушене равнотеже *између* организма и средине, због чега се може одредити као „...објекат који утиче на субјект и трансформише га средствима културних медијатора“ (Clara, 2015, стр. 51) или као *нормативна усмереност* ка срединском објекту (Brinkmann & Kofod, 2018). Он пише:

„Емоција или узбуђење расте у нама сваки пут кад се наруши наша равнотежа са средином. Ако је то нарушавање изазвано нашим напором и односи се на нашу надмоћ у односу на тешкоће пред којима се налазимо, кад нас се обично јављају позитивне емоције – радост, гордост и сл. Ако се напротив, равнотежа нарушава не у нашу корист, ако се покаже да су околности јаче од нас и ми осећамо да смо у њиховој власти, схватамо своју беспомоћност, немоћ, слабост, понижење – код нас се јављају негативне емоције – гнев, страх, туга“ (Виготски, 1930/2005, стр. 58).

Виготски је дефинисао емоцију као „...систем антиципаторних реакција које дају сигнале организму о ближој будућности његовог понашања и који организују различите облике тог понашања“ (Vygotsky, 1926/1997, стр. 106). Он је разликовао спољашњи (телесни) израз емоције, који обухвата мимикрију и фацијалну изражајност, и унутрашњи (ментални) израз, који се појављује у виду маште (фантазије или имагинације) која оперише унутрашњим менталним представама (Виготски, 1930/2005; Vygotsky, 1997). Према осећајном (хедонистичком) тону⁴² можемо разликовати (1) *позитивне емоције* у којима доминира организам и (2) *негативне емоције* у којима доминира средина (Виготски, 1930/2005), а према врсти објекта на које се односе и ка којима су усмерене (3) емоције које се јављају *према другим људима* и (4) емоције које се јављају *према физичким предметима* (Кошелева, 1986). За њихову појаву карактеристичне су вегетативно-хормоналне промене које се манифестују у виду (1) моторних реакција, мимикрије и покрета тела, (2) секреторних реакција (сузе, хормони, знојење, лучење пљувачке) и (3) органских промена у дисању, крвотоку итд. (Варшава и Виготский, 1931а). Емоције припремају, регулишу, усмеравају и организују ток активности ка одређеном циљу (Виготски, 1933/1996), а могу се посматрати и као *унутрашњи сигнали*⁴³ о разликама између субјективне и објективне реалности⁴⁴ и степена задовољења индивидуалних мотива и потреба⁴⁵. Емоције су дуготрајнија (и не баш тако доступна посматрању) идеационо-ситуациона стања која се одвијају у личности и којима се изражавају, уопштавају и комуницирају лични односи према реалним или имагинарним ситуацијама и властитој активности (Леонтјев, 1971, 1975/2000а, 1975/2000б). Оне имају антиципаторну функцију јер се могу односити и на догађаје који се нису догодили. Емоционална изражајност има важну улогу у емоционалној синхронизацији саговорника појављујући се као имплицитни део комуникације који олакшава или отежава споразумевање (Леонтјев, 1971, 1975/2000а, 1975/2000б). У поређењу са осталим облицима емоционалних реакција може се

⁴² Осећајни (хедонистички) тон или *емоционална валенца* представља пропратни осећај пријатности-непријатности, узбуђења-смирења различитих емоционалних реакција. Рот (Roth, 2007) препознаје емоционалну валенцу као један од три конститутивна аспекта емоције (поред расположења и несвесних емоционалних стања).

⁴³ Крајем тридесетих година XX века, Леонтјев и Запорожец развијају *хипотезу о развоју осећаја*. Према овој хипотези, организам временом прелази из несталне и хомогене животне средине у средину хетерогених предмета међу којима настоји да се оријентише помоћу сложеног система сензорног сигнализирања субјективних и објективних карактеристика (Леонтјев, 1959/1983). Када извесна стимулација почне да делује на чулне рецепторе, активирају се проприоцептивни процеси претраге и избора одговарајућих моторних оријентација које се „поклапају“ са одређеним карактеристикама срединске стимулације (Леонтјев, 1959/1983). На овај начин, сва чула функционишу као чуло додир унутар јединственог система *рефлекса оријентације* у коме долази до претраге оних антиципаторно-моторних оријентација који према неком квалитету одговарају објективним карактеристикама реалности (Леонтјев, 1959/1983).

⁴⁴ Одређење емоције као разлике између унутрашње и спољашње реалности проналазимо и у *информационој теорији емоција* (Simonov, 1967, 1992) у којој се емоција дефинише као функција (f) потребе (П) и две врсте информација – (1) информације о томе шта је потребно за задовољење потребе (Ин1) и (2) информације о актуелном стању и расположивим ресурсима за остварење овог циља (Ин2). На овај начин, емоција се може изразити следећом формулом: $E = f(P, (In1 - In2))$. При том, ситуација у којој је процењено да је $In1 > In2$, доводи од негативне емоције, а у случају процена у којима је $In1 < In2$, долази до позитивне емоције.

⁴⁵ Потребе се одликују (1) *предметношћу* јер указују на стање објективног недостатка и објекат који је потребан организму и (2) *динамичношћу* јер се стално појављују и нестају регулишући различите нивое човекове активности (Леонтјев, 1971). Мотиви представљају *садржај* потребе који доводи до активирања и усмеравања активности ка задовољењу потребе одређеним објектима (Леонтјев, 1971; Leontyev, 2009).

закључити следеће: (А) *афекат* представља краткотрајну интензивну форму емоције поводом наглих и неочекиваних промена у средини на које се организам не може одмах прилагодити; (Б) *осећање* је искуствено-феноменолошка (унутрашња) страна емоције или дуготрајније и мање интензивно стање генерисано уопштавањем емоција; (В) *расположење* је пролонгирана емоција у рудиментарној и латентној форми; (Г) *страст* је екстензивна и најинтензивна форма емоције која даје смисао човековом животу.

А. Афекат. Леонтјев (Леонтјев, 1925/2004, 1971, 1975/2000а, 1975/2000б) је дефинисао афекте као посебан комплекс понашања са субјективном и објективном компонентом који може обухватити (1) најједноставније урођене реакције на које се не може утицати образовањем, (2) сложеније реакције које могу варирати у зависности од услова средине и (3) веома сложеније реакције које настају под утицајем садржаја личног искуства. Афекти су акутни реактивни процеси и стања која формирају *трагове* или *ознаке* ситуације у циљу заштите организма од ситуација у којима не постоји урођена инстинктивна реакција (принцип заштите и принцип будности). Леонтјев (Леонтјев, 1925/2004) описује пет различитих ситуација када можемо очекивати појаву афеката: 1) *ситуација спољашње препреке*, када не постоји могућност реаговања у жељеном правцу; 2) *ситуација необјашњивог*, када организам није спреман да ступи у контакт са стимулацијом; 3) *ситуација изненађења*, када долази до недовољно брзог прилагођавања на неочекивану стимулацију; 4) *ситуација несигурности*, када организам не може проценити ситуацију; 5) *ситуација унутрашњег сукоба*, када организам не може повезати тренутно искуство са прошлим. Афекти представљају резултат смањене адаптивне способности. Након понављања одређеног броја афектогених ситуација, долази до акумулације афеката до критичног нивоа када се морају испразнити и каналисати према спољашњој средини кроз (1) игру и (2) психотерапију (Леонтјев, 1975/2000б). Будући да теже ка директној реализацији у моторни систем која не укључује више кортикално-регулаторне елаборације, у одређеним патолошким случајевима могу условити социјално неприхватљиво понашање (Luria, 1932/1960). У речнику Варшаве и Виготског (Варшава и Выготский, 1931б) проналазаимо поделу на (а) *стенничне/ексцитаторне* афекте који убрзавају активност и (б) *астеничне/инхибиторне афекте* који успоравају активност, док Лурија (Luria, 1932/1960) говори о (в) *дифузним афектима* код којих се ексцитација субкортикално-дезорганизујућих процеса шири на целокупно понашање, нивое НС-а и широк дијапазон различитих значења и догађаја и (г) *концентрисаним афектима* код којих инхибиција кортикално-организујућих процеса ограничава ексцитације на одређене системе реаговања, делове НС-а и специфична значења и догађаје. У онтогенетском развоју афекат се појављује у периоду одојчета (између другог месеца и прве године) и има сензо-моторну функцију којом интегрише прве дететове опажаје (перцепте) и акције: „Опажај и реакција су повезани преко афекта“ (Виготски, 1982/1996, стр. 232). Поредешти различите функције које афекти и емоције имају у регулацији активности, Леонтјев (Леонтјев, 1971, 1975/2000б) примећује да они граде различите односе према *личности* и *сазнању* – и док су афекти *стања Ја* која не доводе до учења, емоције су стања „у мени“ која омогућавају учење (Леонтјев, 1975/2000б). Поред тога, афекти могу бити извор емоција. На пример, показивање афекта може бити емоциогена ситуација у којој долази до афективно-емоционалне фузије и њиховог „мешања“ (Леонтјев, 1971). Додатно, емоције се не „лепе“ за елементе ситуације и различите објекте, и не делују путем „заразе“ на другог, већ се преносе социокултурно условљеним изражајно-комуникативним средствима који су у већој мери повезани са свешћу (Леонтјев, 1971, 1975/2000а, 1975/2000б). Ипак, то не значи да афекти немају социокултурно порекло, већ се код емоција временом мења садржај (некада су постојале једне емоције, а сада друге), док су афекти променљиви само према условима појављивања (Леонтјев, 1975/2000а, 1975/2000б).

Б. Осећање. Виготски (Vygotsky, 1926/1997) издваја три типа ситуација у којима можемо очекивати појаву осећања: (1) ситуација у којој организам управља средином и без великих напора и препрека задовољава своје потребе уз оптималан утрошак енергије; (2) ситуација у којој сложени захтеви средине односе превагу над организмом који улаже максималне напоре са минималним ефектима; (3) ситуација у којој постоји складна равнотежа између организма и средине, а у којој ни средина, ни организам, не остварују међусобну превласт. Осећања која произлазе из прве ситуације представљају резултат самопроцене организма о властитој моћи над средином и Виготски их назива *позитивним осећањима*. Осећања која су повезана са слабошћу, беспомоћношћу и трпљењем, а која произлазе из другог типа ситуације, Виготски назива *негативним осећањима*. У трећој групи осећања која се јављају поводом треће ситуације, Виготски препознаје *емоционалну равнодушност* (Vygotsky, 1926/1997). Виготски је осећања посматрао као унутрашњу форму емоције или њену субјективно-дживљајну компоненту. Притом, „...повишени интензитет емоције назива се афектом, а снижени осећањем“ (Варшава и Выготский, 1931а, стр. 201). Леонтјев (Леонтјев, 1971) их описује као веома стабилна и дуготрајна стања која се јављају као *карактеристичан облик упитавања емоција* са којима не морају бити у сагласности у погледу осећајног (хедонистичког) тона. На пример, бес (емоција) према особи која се воли⁴⁶ (осећање). Током емоционалног развоја, осећања образују више различитих нивоа, најпре се развијајући у вези са конкретним објектима, а потом и са апстрактним друштвеним вредностима и идеалима. Међутим, иако је овај објектно-предметни однос између личности и средине посредован осећањем и формира се током дужег временског периода, он најчешће остаје релативно стабилан током живота захваљујући различитим друштвеним праксама и симболичким ресурсима који га одржавају – ритуалне радње, застава државе, грб итд. (Леонтјев, 1971).

Г. Расположење. Леонтјев (Леонтјев, 1971, 1975/2000б) је расположења описао као *емоционалне трагове* који се појављују као накнадна емоционална стања. То су сигнали о смислу емоциогене ситуације који ретроспективно говоре о *разлозима* раније појаве емоције. Ову категорију емоционалних реакција најбоље можемо уочити у естетском доживљају јер уметничко дело има задатак да провоцирањем одређеног смисла код естетског реципијента укаже на овај остатак. Расположења „боје“ свакодневне активности и доживљаје, а њихова појава условљена је различитим унутрашњим (органичким) и спољашњим (срединским) емоциогеним променама (Варшава и Выготский, 1931в).

Д. Стрaст. За разлику од краткотрајних афеката, у речнику Варшаве и Виготског (Варшава и Выготский, 1931г) страсти се дефинишу као дуготрајније оријентације и нарочито интензивна интересовања за одређене активности – на пример, страст према послу, уметности или знању. Овај облик емоционалности, појављује се као стабилно свепрожимајуће искуство које функционисање психичких функција усмерава ка одређеним животним циљевима и вредностима који за њега лично имају велики смисао и значај.

3.2.3.1. Хидрауличко-енергетски спрам релационо-дискурзивног модела

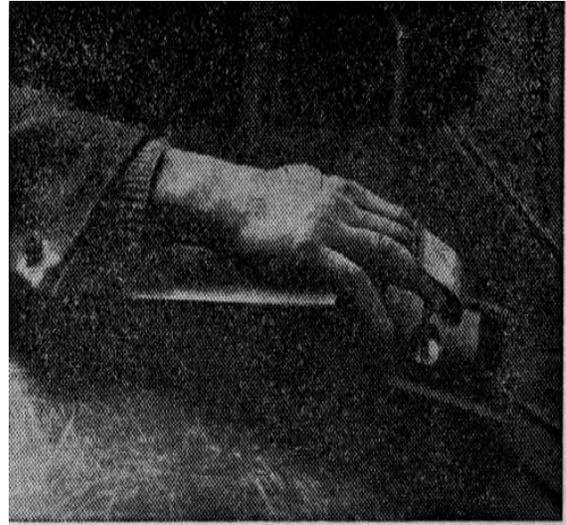
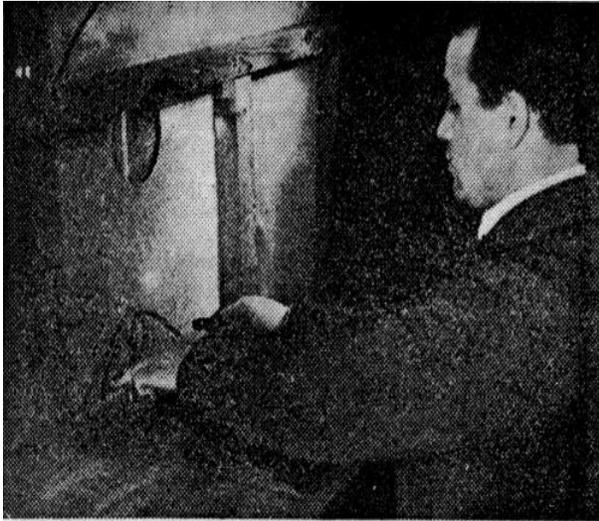
Према хидрауличком моделу емоција настаје као резултат отежаног протока енергије услед тензије између моторног и говорног система који формирају конфликтне односе. Другим речима, емоција настаје када говорни систем више не може да каналише, усмерава и регулише пражњење великих количина ексцитација НС-а (Luria, 1932/1960). Лурија и Леонтјев сликовито описују

⁴⁶ Корнилов наводи да су осећања сложенији облик емоционалности од емоција: „Осећања или емоције називају се такви доживљаји, чија је карактеристична црта угодност или неугодност. Такви доживљаји у њиховом најелементарнијем облику, јесу – страх, гнев, а у сложенијем облику – осећања: социјална, морална, естетска, религиозна, интелектуална и томе слично“ (Корнилов, 1927, стр. 134). Запорожец (Запорожец, 1986г), пак, говори о нижим *афектима* и вишим *осећањима*.

емоционалну епизоду као „...балон који има један велики и много малих, ситних отвора: када се балон напуни водом (раздражење) она се излива из главног великог отвора (адекватна реакција); када је тај отвор затворен, у балону се јавља снажан притисак у протоку воде која почиње да отиче кроз засебне мале отворе (неадекватне, споредне, афективне реакције)“ (Лурија и Леонтјев, 1926 стр. 97). Притом, емоционална изражајност неће зависити толико од положаја анатомско-физиолошких структура, колико од њиховог укључивања у шире психофизиолошке системе (Lurija, 1932/1960).

Г. Комбинована моторна метода и експериментална психоанализа. Комбинована моторна метода (Слика 4) конструисана је у циљу проучавања динамике афективних процеса на основу интеракција између периферног (моторног) и централног (говорног) система. Метода је осмишљена за потребе експерименталних истраживања која су имала задатак да пружи „...објективни и материјалистички опис механизма који леже у основи дезорганизације људског понашања...“ (Lurija, 1932/1960, стр. XI). Лурија наводи да је овим истраживањима настојао да открије законитости одвијања афективних процеса на основу „...невољних деструкција вољних покрета...“ (Lurija, 1932/1960, стр. 20). Метода је конструисана као модификација Јунгове методе слободних асоцијација (Jung, 1910) и Јермаковог апарата за испитивање динамике покрета пнеуматичким пријемником током писања који је бележио трајање и интензитет реакција на кимографу (Homskaya, 2000). Током прве фазе испитивања, код испитаника се индукује стање организованог понашања у виду ритмичних вољних покрета (моторне формуле). Лева рука стоји мирно на справи која региструје покрете, док десном руком испитаник притиска тастер истовремено са изговарањем речи након презентовања (читања) вербалног стимулуса од стране експериментатора. Када се достигне стабилност у реаговању, експериментатор циљано уводи критичне стимулусе и тражи од испитаника да на задату реч асоцира првом речју која му пада на памет уз истовремени стисак тастера. Задатак експериментатора састоји се у праћењу промена које настају у зависности од значења асоцираних речи, а које се јављају након критичких стимулуса. Виготски (Виготски, 1930/1996а) је сматрао да се моторна реакција у овом случају може посматрати као „огледало“ у коме се читава скривена структура и динамика афективних процеса. Као синтеза номотетско-експерименталног и идиографско-клиничког приступа комбинована моторна метода омоћила је истраживање емоција у реалним окружењима иако није довела до изградње објективне материјалистичке психологије што је била Луријина намера (Cole, Levinit & Lurija, 1979/2010). Метод се касније употребљавао у криминолошким истраживањима (Holmskaya, 2000). Један од начина задавања методе је *експериментална психоанализа*. За разлику од психоаналитичке методе слободних асоцијација, овде се тестирање спроводи пре и након сугерисаног афективног комплекса у хипнотисаном стању тако да је афективни комплекс познат само истраживачима, али не и субјектима испитивања. Пре увођења у хипнотичко стање, субјектима се задају речи-стимулуси од којих су неке повезане са касније сугерисаним комплексом чиме се добија серија моторно-вербалних реакција (тест 1). Испитаници се потом хипнотишу у циљу сугерисања афективног комплекса и буде из хипнотичког стања да би се слободно асоцирање понављало (тест 2). Након тога, испитаници се поново хипнотишу како би сугестија била уклоњена а тестирање поновило (тест 3). Тако су истраживачи имали прилику да прате низове серија моторичко-говорних реакција у три различите ситуације – (1) пре настанка афективног комплекса, (2) током деловања сугерисаног афективног комплекса и (3) након нестанка комплекса. Генерално говорећи, експериментална психоанализа показала је да критична реч-стимулус доводи до тенденције ка потискивању иницијалног асоцијативног тока мисли које се може регистровати у моторном „пику“ и покушајима замене неприхватљиве речи социјално прихватљивом. Она је показала да „...издвајање афективних трагова из свести истовремено доводи до издвајања из моторне области, трансформишући активни афекат у скривени или потенцијални“ (Lurija, 1932/1960, стр. 154). Током процеса сугерисања социјално неприхватљивих комплекса, долази до великог отпора код субјектата, док инстинтирање експериментатора да се она прихвати, може довести до привремене трауме. Афективни комплекс настаје само у случајевима када је сугестија прихваћена јер само у тим случајевима долази до образовања конфликтног односа између говорног и моторног система. У противном, уколико субјекат не прихвати сугестију, унутрашњи конфликт изостаје, па сугерисана прича не делује као афективни комплекс, већ добија облик *спољашње трауме* која се не

интернализује као „лично“ искуство. За разлику од симптома афективног комплекса, симптоми индуковане трауме не појачавају инхибиторне процесе док време реакције и координација говорно-моторичког система остаје на истом нивоу. Другим речима, услед непостојања интерфункционалне тензије, у овом случају не јавља се тенденција ка потискивању и прикривању асоцијативног тока након критичких стимулуса, већ долази до слободне реконструкције сугерисане ситуације. На пример, субјекат који је одбио да прихвати сугестију (ситуација у којој он услед недостатка новца узима новац из новчаника свог пријатеља из комоде), у постхипнотичком тестирању на реч „новац“, слободно асоцира речју „узети“, а на реч „комода“ речју „новац“. Међутим, на појаву критичког стимулуса, испитаник показује вегетативне симптоме у виду поремећаја у циклусу дисања што указује да се афективни процес одвија унутар вегетативног дела НС-а (успоравање дисања, а потом и импулсивно и дубље узимање ваздуха).



Слика 4. Комбинована моторна метода – (1) десна рука (активна) – мери се интензитет и брзина притиска тастера који се приказује у виду криве, усаглашеност говорне и моторне реакције и разлике у времену латенције; (2) лева рука (пасивна) – мери се тремор. У неким случајевима мериле су се и промене у пулсу у и дисању.

Према хидрауличко-енергетском моделу, емоција условљава поремећаје у функционисању осталих психичких функција и бројне наизглед хаотичне манифестације које се одвијају према

општем закону афекта (Lurija, 1932/1960). Према овом закону, средински стимулус мобилише велике (преплављујуће) количине ексцитација које превазилазе могућности организма да их реализује (испразни) у друге системе или ка спољашњој средини под контролом виших регулаторних аутоматизама говорног система⁴⁷. Пошто реч (говор) не може да ограничи, изрази и спречи налет ексцитација у моторни систем, у емоциогеним ситуацијама субкортикално-дезорганизујући процеси добијају превласт над кортикално-организујућим процесима. На овај начин, ексцитације почињу да се шире на говорни систем чиме долази до појаве *афективног (примитивног) мишљења* које се карактерише (1) увек присутном спремношћу на акцију, (2) смањеном контролом улаза ексцитација у моторни систем и (3) импулсивношћу у закључивању које се одвија веома брзо на основу спољашње стимулације (Lurija, 1932/1960). Афективно мишљење обилује социјално неприхватљивим садржајима чију појаву субјекат настоји да регулише различитим компензаторно-супститутивним механизмима: (1) *алитерације* – неприхватљива реч замењује се речима које почињу истим словом; (2) *екстрасигнализације и стереотипије* – реч се замењује називима предмета из непосредног окружења или се једна „неутрална“ реч више пута понављања; (3) *превођење* – реч се замењује речима са сличним значењем; (4) *стварање представе* – фиксирање пажње на једну слику/представу у имагинацији која садржи и објекат на који се односи неприхватљива реч, али се у говору она замењује речима које се односе на остале објекте са слике/представе (Lurija, 1932/1960). И док алитерација, екстрасигнализација и стереотипије доводе до нижих облика ослобађања од тензије које укључују моторни систем, превођење и стварање представе почивају на семиотичким компензаторно-супститутивним механизмима којима се формирају нови заобилазни путеви пражњења тензије кроз говор (Lurija, 1932/1960). Појавом виших облика семиотизације, у емоцији долази до *замене периферног конфликта централним* – конфликта који је праћен поремећајем у моторној области, конфликтом који је праћен стварањем нових речи са опозитним значењем уз изостанак или миноран поремећај у моторној области (Lurija, 1932/1960).

Емоција као катарза. Виготски је настојао да препозна конститутивну улогу људског тела и моторног система у формирању естетских емоција. На почетку „Психологије уметности“ он цитира Спинозино запажање да „...још нико досад није одредио шта тело може...“ (Е3, П2). У конципирању естетских емоција Виготски је пошао од *закона једнополног губљења енергије* према коме „...енергија тежи томе да се троши на једном полу – или у центру или на периферији... (а) свако повећање губитка енергије на једном полу одмах изазива његово смањење на другом“ (Виготски, 1965/1975, стр. 264). У естетским емоцијама долази до трошења, трансформације и сублимирања психичке енергије НС-а која се акумулирала у виду емоционалних остатака нереализованих тенденција и активности у реалности (Виготски, 1965/1975; Vygotsky, 1926/1997). Уметничко дело има задатак да изазове такав доживљај који ће омогућити ослобађање потиснуте психичке енергије која би временом довела до унутрашњих конфликта и различитих облика неуроza и психоза (Vygotsky, 1926/1997). Другим речима, естетска емоција има задатак да човека ослободи од патогеног деловања несвесних емоција на свест и тиме обнови нарушену равнотежу са средином⁴⁸ (Виготски, 1965/1975; Vygotsky, 1997). Виготски је формулисао *закон естетске реакције* према коме у рецепцији уметничког дела долази

⁴⁷ На основу овог општег закона Лурија је извео три посебна закона афективног понашања: (1) *закон каталитичке акције стимулуса*, према коме ексцитације доводе до дисонекције између моторног и говорног система и импулсивног реаговања; (2) *закон мобилизације неодговарајућих количина (маса) ексцитација*, према коме сваки афективни стимулус доводи до великих ексцитација и активирања афективних трагова и комплекса као и безуспешних покушаја потискивања примарне реакције и њеног замењивања секундарном, социјално прихватљивом реакцијом; (3) *закон смањене активности функционалне баријере*, према коме реч која има задатак да изолује и спречи улазак и даље ширење ексцитација у моторни систем задобија дифузну структуру што последично доводи до продужавања периода латенције.

⁴⁸ Виготски (1965/1975) је веровао да је у механизму настанка естетске емоције пронашао *принцип антитезе*, који је Дарвин препознао као један од три основна принципа у еволуцији емоционалне изражајности. Према овом принципу, у случају појављивања изражајних покрета у новим условима и стањима који су у супротности са ранијим условима и стањима (а који су се због своје корисности временом учврстили), долази до снажне тенденције да се изврше супротни изражајни покрети (Дарвин, 2009).

до динамизације (убрзавања) два супротстављена афективна тока (уметничке форме и уметничког садржаја) и трансформације афективно-моторних реакција у афективно-имагинативне: „На тај начин, баш застој спољашњег испољавања представља особен симптом уметничке емоције... Уместо да се испоље стезањем песнице или дрхтавицом, оне се разрешавају претежно маштовитим представама“⁴⁹ (Виготски, 1965/1975 стр. 265). Позивајући се на Аристотелов појам катарзе (грч. *καθάρσις*), Виготски наводи да се „...мучни и непријатни афекти подвргавају извесном пражњењу, уништавању, претварању у супротне и да се естетска реакција као таква, у ствари, своди на такву катарзу, то јест на сложено преображавање осећања“ (Виготски, 1975, стр. 268 – 269).

Насупрот хидрауличко-енергетском моделу који не узима у обзир конститутивну улогу социјалног контекста и друге особе у микрогенези емоционале епизоде стоји релационо-дискурзивни модел (Demuth, 2013; Jiang & Zhang, 2019). Према овом моделу, емоција се може одредити као „...социјално искуство између људи“ (White, 2013, стр. 64) које „...доводи до значења у систему социјалних релација“ (Magiolino & Smolka, 2013, стр. 108). Јавља се у виду различитих реторичких стратегија, комуникационих стилова (енг. *communicative genres*) и дискурзивних пракси којима се сигнификује социјално искуство и интеракције између старатеља и детета. Емоције имају задатак да пруже стратешку оријентацију у размени комуникативних порука и подстакну ко-конструисање значења/смисла телесних процеса на основу социјалних конвенција којима се обликује развој дететове индивидуалности (Demuth, 2013; White, 2013).

Емоција као дискурзивни систем. Јинг и Ченг (Jiang & Zhang, 2019) структуру и функционисање емоционалног система описују помоћу (А) *субсистема концепата* и (Б) *субсистема реторичких контраста*.

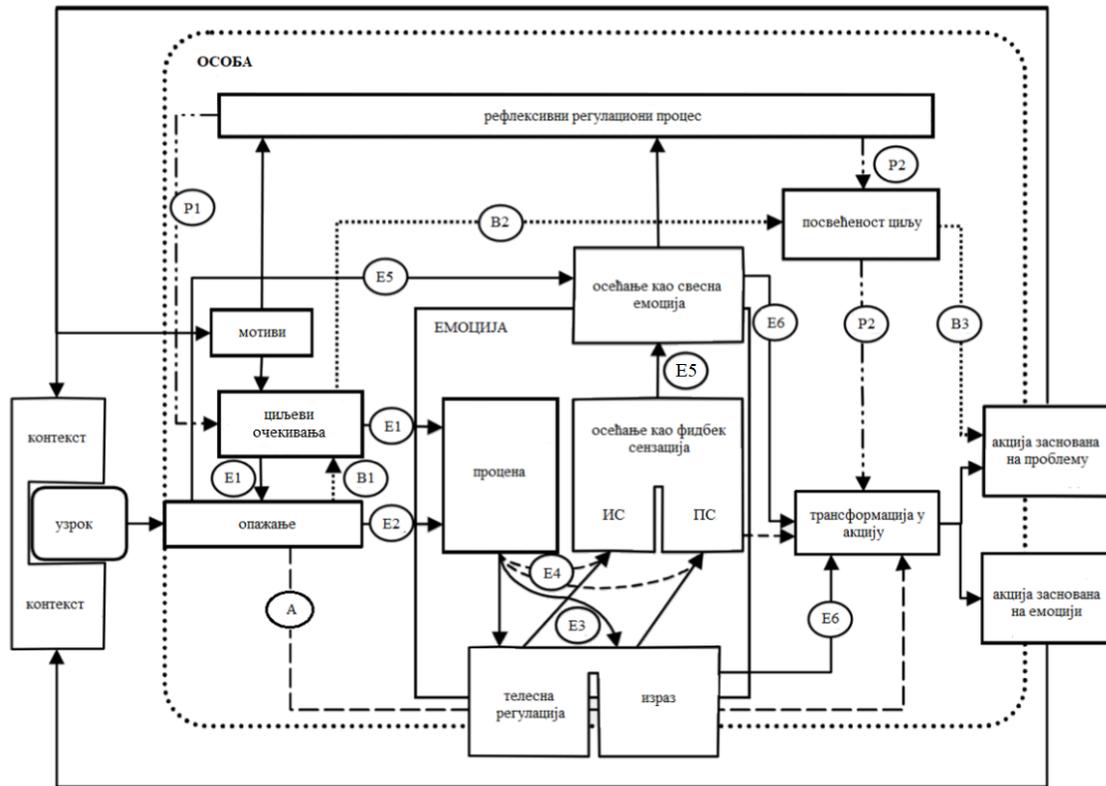
(А) Субсистем концепата оперише по принципу повезивања тренутног искуства са претходним и састоји се од две компоненте: (1) *емоционалних стања* која фацитирају или инхибирају комуникативне секвенце социјалних интеракција и (2) *осећања* која се активирају у виду субјективних сензација и когниција у вези са одређеним срединским аспектима. Емоционална стања деле се на: (1) *расположења* којима се изражава корисност емоционалног изражавања; (2) *стреса* у виду физиолошког узбуђења које се може манифестовати (а) имитирањем у конзистентним или неконзистентним контекстима и (б) механичком активношћу; (3) *фундаменталности* које доводе до (а) „слепила“ за догађаје и рационалног или ирационалног понашања и (б) илузије у којима постоји очигледна разлика између самопоимања и реалних догађаја. Са друге стране, *осећања* се активирају огледалним (енг. „*mirror*“) неуронима и интеракцијом између *когнитивних евалуација* (субјективне процене на основу различитих критеријума) и *реакционог система* (субјективна осећања и когниције поводом „празнине“ или неочекиваног одговора у комуникацији).

(Б) Субсистем реторичких контраста замишљен је као скуп различитих последица до којих емоција може довести у комуникацији. Састоји се од (1) *оријентације* која повезује емоцију са њеним спољашњим (срединским) или унутрашњим (диспозитивним) узроком, (2) *транспарентности* која се може изразити у јавној или приватној сфери, (3) *мода* који се може односити на процес изражен глаголом или генерално на статус комуникације у одређеној ситуацији и (4) *поларности* које укључују позитивна и негативна тумачења садржаја комуникације.

3.2.3.2. Регулаторни систем активности спрам семиотичког система генерализације

За разлику од *когнитивне регулације* која се односи на усаглашавање оперативно-техничких аспеката решавања проблемског задатка са објективним условима кроз формирање значења, *емоционална регулација* (ЕР) подразумева усаглашавање смера и динамике активности са смислом ситуације у циљу задовољења индивидуалних мотива и потреба (Запорожец, 1986в).

⁴⁹ Валсинер (Valsiner, 2015b) наводи да је Виготски спровео и неуспела истраживања ритмовадисања током естетског резоновања.



Слика 5. Емоција као регулаторни систем активности (Holodynski & Friedelmeier, 2005) – **А ниво** – аутоматске регулације активности (научене рутинске радње као иницијатори активности); **В ниво** – вољне регулације активности: *ниво 1* односи се на опажања и мотиве који „сугеришу“ особи одређене циљеве и очекивања, *ниво 2* на избор циљева и посвећеност у њиховом остваривању, а *ниво 3* на ангажовање особе ка остваривању циљева; **Е ниво** – емоционална регулација активности: *ниво 1* односи се на сензибилизирање процена и опажања у складу са мотивима, очекивањима и циљевима, *ниво 2* на активирање процене од стране опажања, *ниво 3* на телесне и изражајне реакције са интероцептивним и проприоцептивним сензацијама унутар механизма повратне спреге, *ниво 4* на алтернативни пут активације осећања путем менталних репрезентација телесних и изражајних реакција, *ниво 5* на истовремено представљање узрока емоције и телесних и изражајних сензација као свесног осећања и *ниво 6* на активирање у правцу остваривања мотива од стране осећања; **Р ниво** – рефлексивна регулација активности: *ниво 1* односи се на модификацију емоција изменом циљева и очекивања, а *ниво 2* на могућност модификације ефекта емоције посвећеношћу у достизању вољно изабраних циљева.

Запорожец (1986а) сматра да се емоције могу посматрати као динамичко-регулаторни процеси којима се коригује и регулише смер и динамика активности кроз сигнализирање степена задовољења *потреба* (као интелектуалне операције које воде ка образовању појма) унутар релативно стабилне структуре *мотива* (као структура појма). Међутим, функција емоције не огледа се само у регулацији активности које воде ка задовољењу постојећих мотива и потреба, већ и у *повратном активирању мотива*, њиховом развоју и, у крајњој линији, образовању нових мотива (Запорожец, 1986а). На пример, задатак чишћења собе и прављења играчака за млађе предшколце у већој се мери прихвата и ефикасније спроводи од стране старијих предшколаца када експериментатор од њих захтева да замишљају ситуације у којима би се млађи предшколци

лоше осећали у неочишћеној соби, без играчака, односно колико би се они добро осећали у чистој соби (Запорожец, 1986а). Уколико дете није свесно мотива који регулишу његову активност, „несвесност“ мотива даје карактеристичну емоционалну обојеност активности (Leontyev, 2009).

Емоција се може посматрати као „...специфичан облик рефлексije реалности који се користи за реализацију психичке регулације...“ (Zaporozhets, 1986/2002, стр. 53) или као резултат и `механизам` одвијања саме активности (Leontyev, 2009). Генерално говорећи, КП-у можемо разликовати најмање четири вида емоционалне регулације: (1) регулацију активности емоцијама – енг. *emotional regulation*; (2) регулацију емоција активношћу – енг. *emotion regulation*; (3) емоционалну регулацију у вези са физичким предметима на основу позитивних или негативних процена остварености циљева активности; (4) емоционалну регулацију социјалних односа у којима долази до сукоба између индивидуалних и социјалних мотива (Кошелева, 1986; Holodynski & Friedelmeier, 2005).

Холодински дефинише емоцију као „...функционални психолошки систем који истовремено укључује интеракције између неколико компоненти и служи за регулацију макроструктуре активности у вези са личним мотивима“ (Holodynski, 2013, стр. 11). Овај систем састоји се од четири међусобно повезана функционална система: (1) *система за процену* исхода акције у погледу задовољења мотива у одређеном ситуационом контексту; (2) *моторног система* који укључује спремност на акцију и различите облике изражајности; (3) *система за регулацију телесних реакција* ЦНС-а и ендокриног система; (4) *система за осећања* који укључује унутрашње сензације које прате емоције, а које су доступне само ономе ко их доживљава (Holodynski & Friedelmeier, 2005). Приликом анализе емоције можемо разликовати (1) *форму емоције* у виду индикатора на основу којих можемо идентификовати њено присуство (специфични облици фазијалне изражајности, субјективног искуства или физиолошких промена) и (2) *две функције емоције* од којих се једна односи на (а) процену ситуације у контексту задовољења индивидуалних мотива и потреба, а друга на (б) специфичну акциону тенденцију у правцу њиховог задовољења (Holodynski & Friedelmeier, 2005; Holodynski, 1996; Holodynski & Seeger, 2013; Röttger-Rössler, Scheidecker, Jung & Holodynski, 2013). Емоционална изражајност детета може имати (1) *комуникативну функцију* јер сигнализира унутрашња стања у циљу промене понашања код старатеља и (2) *саморегулаторну функцију* јер посредством изражајности дете може регулисати појаву емоције. Током емоционалног развоја долази до преласка од комуникативне до саморегулаторне функције и увећавања симболичких репрезентација различитих аспеката емоционалних процеса (Holodynski, 1996).

Насупрот претпоставци о емоцији као систему за регулацију активности, стоји претпоставка о емоцији као семиотичком систему генерализације. Према овој претпоставци (Branco & Valsiner, 2010; Valsiner, 2006, 2014), емоција се може посматрати као резултат динамичног процеса интернализације и екстернализације између човека и средине и карактеристичног уопштавања (генерализације) њихових променљивих односа на основу индивидуалне сензуалности (Valsiner, 2020). Будући да се ова уопштавања могу ширити или сужавати и мењати нивое општости, емоција се може конципирати у контексту динамичких односа, сила и утицаја између дискретно-линеарних и тополошко-структуралних облика афективне семиотизације унутар хијерархијски уређеног система. Валсинер (Valsiner, 2006, 2014, 2020) примећује да физиолошки процеси увек пружају основ следећим облицима емоционалности: (1) недиференцирани позитивни, негативни или амбивалентни *осећају* (енг. „*feeling with*“) којима се антиципирају догађаји превербалним (непосредованим) уопштавањима на основу претходног искуства; (2) *емоције* које се појављују *унутар* особе као дискретне језичке јединице којима се можемо дистанцирати од непосредног искуства; (3) *осећања* која представљају пројективно-антиципирајућих стања доступна особи искључиво путем интроспекције; (4) *хипергенерализована осећања* у којима долази до ескалације општости и дедиференцијације генерализација у виду афективних поља која настају у врхунским естетским доживљајима,

катарзи, екстази и сл. Будући да виши нивои афективне семиотизације регулишу и координирају функционисање нижих, али нису доступни језичко-медијационим процесима, проучавање емоционалног развоја веома је ограничено и отежано, јер оно што даје смисао и значај индивидуалним емоционалним реакцијама припада областима афективних поља у која немамо директан приступ вербалним знаковима (Branco & Valsiner, 2010; Valsiner, 2006, 2014, 2020).

Ниво 4

Хипергенерализована афективна семиотичка поља која стварају субјективни афективни тон

Ниво 3

Уопштене категорије осећања

Ниво 2

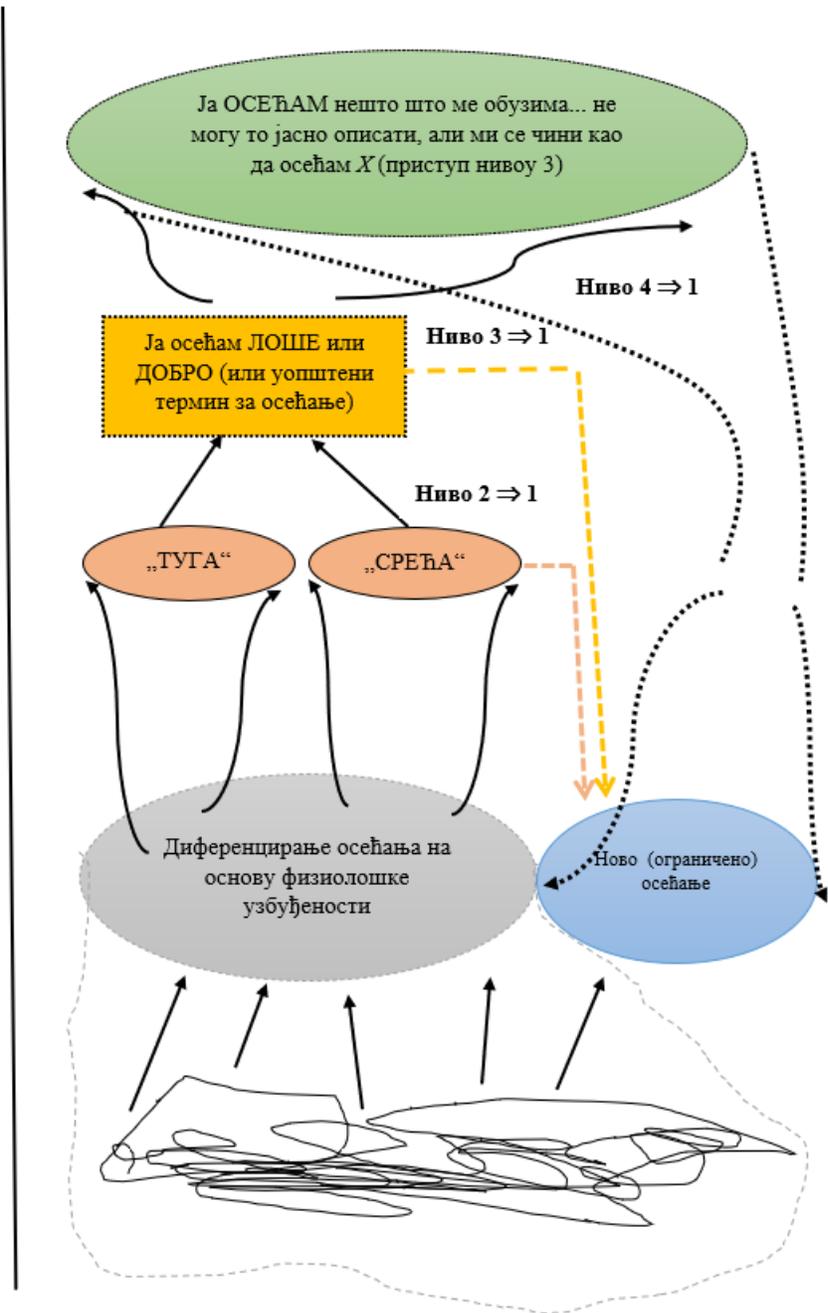
Специфично емоционални термини

Ниво 1

Уопштено тренутно пресемиотичко осећање у виду субјективног искуства са „природним“ афективним тоном

Ниво 0

Физиолошки ниво (ексцитације и инхибиције)



Слика 6. Емоција као семиотички систем генерализације (Branco & Valsiner, 2010; Valsiner, 2006)

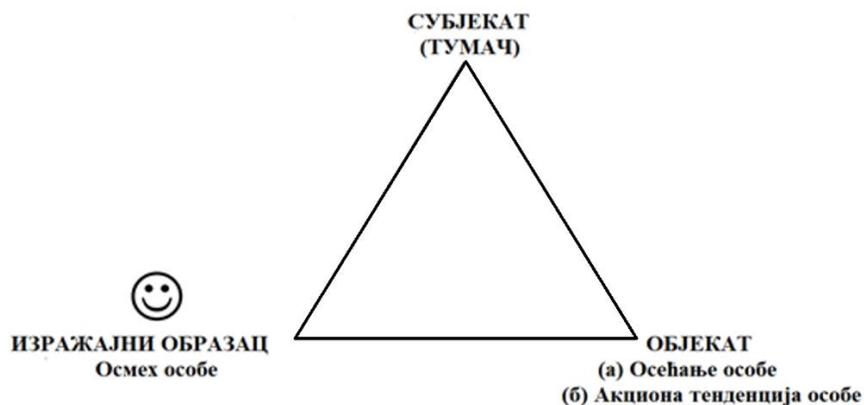
3.2.3.2.1. Закон општег емоционалног знака

У збирци текстова „Дечја машта и стваралаштво“ Виготски (Виготски, 1930/2005) говори о закону општег емоционалног знака: „...утиisci или облици који имају општи емоционални знак, тј. који

на нас производе слична емоционална дејства, имају тенденцију да се обједињују међу собом без обзира на то што нису видне никакве сродности, ни по сличности ни по повезаности тих облика“ (Виготски, 1930/2005, стр. 27). У КП-у можемо издвојити најмање четири различите врсте знакова који се доводе у везу са феноменом емоција: (1) изражајне знакове, (2) иконичке знакове, (3) језичке знакове и (4) естетске знакове.

3.2.3.2.1.1. Изражајни знак

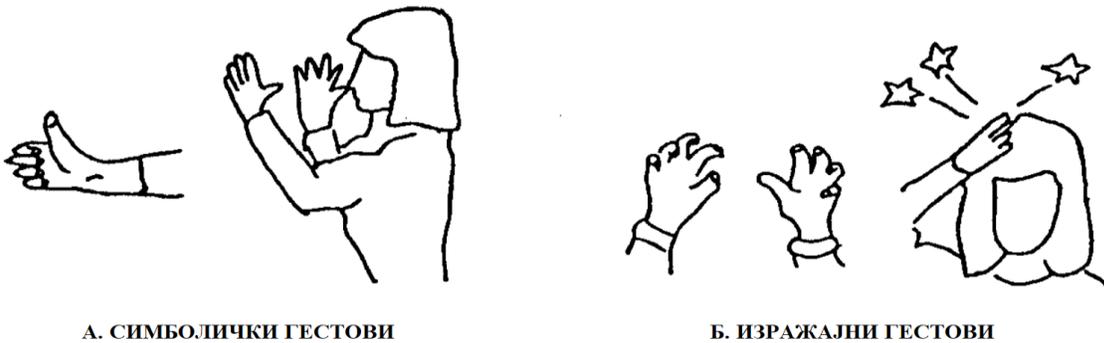
Изражајни знак кодификује аспекте најраније интеракције старатељ-дете унутар различитих чулних модалитета у контексту задовољења дететових мотива и потреба (Holodynski & Friedelmeier, 2005). Осмишљен је као интерактивна миметичко-изражајна матрица у којој долази до конституисања првих функционалних емоција. Састоји се од (1) знака који се може опазити од стране других, (2) објекта на који се знак односи и (3) тумача који процењује везу знак-објекат (Holodynski & Friedelmeier, 2005). Може имати функцију (1) *симптома*, када служи за указивање на одређену акциону спремност и присуство осећања, (2) *апела*, када се користи у циљу промене понашања старатеља и (3) *симбола*, када се појављује без присуства осећања (Holodynski & Friedelmeier, 2005; Holodynski, 2013). Холодински и Фридлмајер наводе: „...исто као што формирање симбола код говорних знакова категорише и структурише опажање спољашњег света, формирање симбола код изражајних знакова повезује структуре и опажање унутрашњег света који се састоји од интероцептивних и проприоцептивних сензација.“ (Holodynski & Friedelmeier, 2005, стр. 113). Дакле, на место говора долази изражајност, на место мишљења осећање, а на место симболичке функције, симболичка функција изражајних знакова. Повлачећи паралеле са КТ-ом, у вези са изражајним знаковима, Мирић наводи: „...тамо где се код Виготског налази говор и значење речи, код Холодинског и Фридлмајера се налази емоционални израз и изражајни знак“ (Мирић, 2010, стр. 22).



Слика 7. Изражајни знак (Holodynski & Friedelmeier, 2005)

Д. Процедура за препознавање изражајних покрета. Једна од техника која се користи у емпиријским истраживањима је процедура за препознавање изражајних покрета (Polyakov & Zhirnova, 1990). Она укључује 24 слике са различитим гестовима и постуралним средствима (положајима тела) којима се изражавају одређене емоције. Карте су подељене у две групе: (1) 7 карата са *симболичким гестовима* који се одликују специфичном ригидношћу и вољношћу у извођењу покрета као и јасноћом унутрашњег стања на које указују – на пример, подигнути палац на шапи или подигнута рука ученика у одељењу; (2) 17 карата са *експресивним гестовима* који се карактеришу невољношћу, спонтаношћу и мањом ригидношћу приликом извођења – на пример, слегање раменима или ширење руку као гестови конфузије или нејасноће у разумевању. Испитивач од деце тражи да опишу шта виде на карти, а одговори се кодирају с обзиром на *тачност* (коресподентност опаженог емоционалног геста са одговарајућим емоционалним стањем), *адекватност* (одговарајући опис

конкретног садржаја на карти) и *емоционалност* (вербално експлицирање одређене емоције). Током развоја, тачност у препознавању изражајних гестова увећава се знатно касније од препознавања симболичких, а између 9. и 13. године тачност и емоционалност одговора рапидно се повећава, при чему је она значајно мања код деце са предиспозицијом за шизофренију (Polyakov & Zhirnova, 1990).



Слика 8. Симболички и изражајни гестови (Polyakov & Zhirnova, 1990)

3.2.3.2.1.2. Иконички знак

Ивић (1987) наводи да „...између слике и афекта постоји природна веза“ (Ивић, 1987, стр. 271), Квиџа и Клег (Quigua & Slegg, 2014) да слике свакодневних фантазија представљају најбољи начин за разумевање осећања, док сам Виготски „најчистији“ вид менталне (унутрашње) изражајности емоција проналази у сновима (Vygotsky, 1926/1997). Иконичка семиотичка средства (менталне слике, сневаче) преносе спацијалне информације којима се одражава однос између дететовог индивидуалног и социјалног искуства (Ивић, 1987). Овај облик семиотизације карактерише се целовитишћу и просторношћу и карактеристичан је по томе што симултано оперише знаковима који нису арбитрарни и дискретни и то најчешће на конкретном нивоу (Ивић, 1987). Запорожец (Zaporozhets, 1986/2002) сматра да постоји довољно емпиријских чињеница који указују на постојање *емоционалне когниције* као карактеристичног облика рефлексije реалности којом се одражава смисао ситуације у контексту задовољења мотива и потреба. Емоционална когниција оперише *емоционалним сликама* као интегралним синтезама (1) екстероцептивних аспеката спољашње ситуације којима се рефлектује спољашња реалност и (2) интероцептивних аспеката унутрашњих (телесних) промена којима се одражава унутрашња реалност (Zaporozhets, 1986/2002). Он подвлачи да је најважнија карактеристика емоција њихова повезаност са објектом који има велики значај за одржавање психолошке равнотеже са средином и да емоционалне слике нису повезане са значењем, већ искључиво са смислом ситуације (Zaporozhets, 1986/2002). Иконички знаци могу довести до свести оне садржаје који тренутно нису доступни вербализацији и тиме омогућити њихову накнадну језичку артикулацију и елаборацију која се не може остварити без губитка значења (Ивић, 1987). Притом, требало би разликовати (а) *мнестичку евокацију* која оперише представама (сликама) као непосредним „продужецима“ опажања реферише на конкретне догађаје из индивидуалне прошлости и (б) *репрезентативну евокацију* која је општије природе са пренесеним значењем икониčkih знакова (Ивић, 1987).

3.2.3.2.1.3. Језички знак

Виготски је сматрао да је говор „...знак за општење свести...“ (Виготски, 1968/1996, стр. 130) и да су „...целокупно искуство савременог културног човека, спољни свет, спољна и унутрашња реалност представљени у извесном систему појмова...“ (Виготски, 1930/1996, стр. 97). Он пише:

„Мишљење које нам је наметнула средина заједно са системом појмова, захвата и наша осећања. Ми не само да осећамо већ смо свесни осећања као љубоморе, гнева, увреде. Ако кажемо да презиремо неког човека, назив осећања већ мења та осећања; то већ улази у неку везу са нашим мишљењима...у нашим афектима не доживљавамо љубомору у чистом облику без свести о везама израженим у појмовима... Простије речено, наши афекти делују у сложенем систему са нашим појмовима“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99).

Доласком на свет, новорођенче је упућено на различите језичко-комуникативне обрасце одраслих, који се појављују као основно средство енкултурације: „Уопште узевши, процес културног развоја, своди се углавном на усвајање културно-психолошких оруђа која је човечанство створило у процесу историјског развоја и која су аналогна по психолошкој природи језику...“ (Виготски, 1929/1996, стр. 22). И док су социјалне интеракције на ранијим узрастима хаотично помешане са дететовим реакцијама на физичке објекте, а говор са практичном радњом (синкретизам радње – фузија између знака и објекта), касније долази до диференцијације радње и говора. Говор више не прати радњу, већ је претиче и помера се ка почетним фазама активности коју настоји да припреми, организује и утиче на њен ток, динамику и циљ (Виготски, 1930/1996а). Тиме говор губи емоционално-изражајну и рефлексивну функцију којом је једноставно подражавао радњу и њене последице и добија аналитичко-планирајућу функцију у организацији виших форми понашања која постоје „...свуда где постоји контрола властитог понашања и првенствено његових реактивних функција“ (Виготски, 1930/1996а, стр. 68). Како би указали на различиту природу и динамику емоционалног развоја у превербалном и вербалном периоду развоја, Фоса, Перез и Маркоти (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019) подвлаче да током превербалног развоја долази до интензивне динамичке интеракције између слоја мисли и афективно-мотивационог слоја. Појава говора доводи до квалитативног помака у развоју мисли која повратно усложњава афективно-мотивациони слој који се сада може именовати, диференцирати, каналисати преко мисли у речи и о коме се сада може размишљати. Тако долази до развоја емоционалне регулације. Са друге стране, усложњавање афективно-мотивационог слоја повратно утиче на квалитативне промене у развоју мисли и говора, јер овај слој представља извор и порекло мисли и речи (Виготски, 1983). На овај начин „...развој језика и мисли каналише развој емоција у дубљим слојевима свести“ (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019, стр. 13). Ипак, језички знаци имају ограничену моћ у емоционалној регулацији, јер је њихово функционисање увек подређено вишим нивоима афективне семиотизације. Валсинер наводи да језички знаци могу само да (1) ограниче деловање нижих нивоа афективне семиотизације *семиотичким терминаторима* (енг. *semiotic terminator*) у виду порицања и одстрањивања знака, његовог замењивања или онемогућавања појављивања или (2) појачају деловање нижих нивоа *семиотичким појачивачима* (енг. *semiotic enhancer*) који мењају организацију понашања и квалитет искуства стварајући нове облике вербализације (Valsiner, 2006).

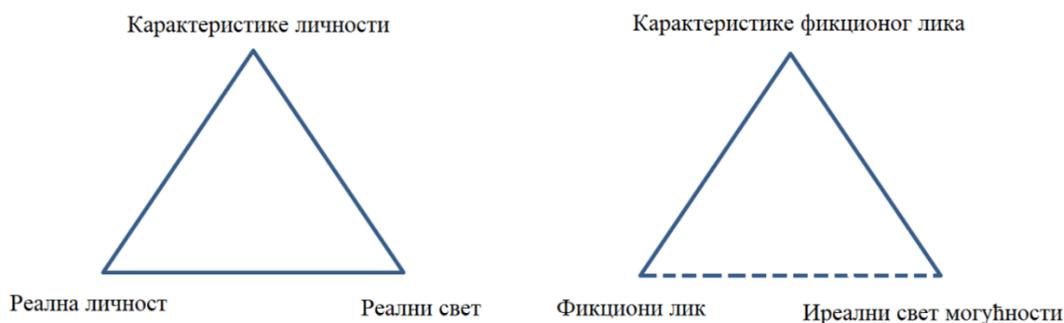
3.2.3.2.1.4. Естетски знак

У историји културе и цивилизације уметност је одувек била најближе повезана са емоцијама, а уметничка дела препозната као најмоћнији културни артефакти/медијатори емоционалног функционисања (Ивић, 2005; Luria, 1932/1960). Виготски је посматрао уметност као „...најважније стециште свих биолошких и социјалних процеса личности у друштву...“ (Виготски, 1965/1975, стр. 318), а естетику као дисциплину примењене психологије (психологије уметности) у којој се као централна идеја појављује „...став о уметности као *друштвеној техници осећања*“ (Виготски, 1965/1975, стр. 13). Уметничко дело представља социјалну технику за изазивање организованије (систематизоване, вољне) форме емоција која омогућава човеку да своје личне (несвесне) емоције освести као део шире друштвено-историјске целине и контекста (Виготски, 1965/1975). Валсинер (Valsiner, 2020) наводи да током естетског резонавања долази до

образовања два супротно усмерена тока афективне семиотизације – (1) *mundанизација* и *спецификација* у којој се естетски објекат схвата као знак којим се означава неки реални објекат и (2) *естетизација* и *генерализација* у којој се реални објекат посматра кроз естетски објекат. Имајући у виду да читање књижевних дела може условити личне идентификације са различитим књижевним јунацима и ликовима, тиме се стварају предуслови за обогаћивање емоционалног живота детета квалитативно различитим доживљајима. Тако се литерарни (књижевни) јунак може посматрати као *семиотички објекат* (Есо, 2009) који постоји између реалног и фиктивног света и који својом изражајношћу преноси својства и садржаје на естетског субјекта захваљујући *закону реалног осећања*:

„Страсти и судбина измишљених јунака, њихове радости и туга, узнемиравају нас, узбуђују, обузимају, без обзира што знамо да пред нама нису стварни догађаји већ производи фантазије. То се дешава само зато што су уметнички фантастични ликови који у нама изазивају емоције са страница књиге или са позорнице савршено реални, и ми их доживљавамо потпуно озбиљно и дубоко“ (Виготски, 1930/2005, стр. 29).

Неурофизиолошке студије које су користиле ЕЕГ записе процеса естетског резоновања код деце показале су да разумевање смисла уметничког дела почива за другачијим неурофизиолошким механизмима од разумевања значења информативног текста (Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986). Емпатични однос према јунацима књижевних дела повезан је са појачаном активношћу фронталних и паријеталних делова асоцијативног кортекса и синхронизације њихове активности са активношћу осталих кортикалних регија (Неверович, 1986а). Додатно, експериментална истраживања Балталона (Балталон, 1900) која представљају репликацију Фехнерових истраживања из експерименталне естетике (Fechner, 1876), показала су да се естетска емоција јавља управо према закону општег емоционалног знака, односно као *резултат повезивања сличних сензација* током естетског резоновања.



Слика 9. *Естетски знак* (Есо, 2009)

3.2.3.3. Основне јединице анализе: доживљај, смисао, сазнање

За разлику од анализе која се фокусира на декомпозицију психичког феномена на различите аспекте, Виготски је истицао да проучавање свести помоћу изолованих елемената морамо заменити анализом *смислених јединица* које приликом апстракције задржавају одлике целине и које се не могу редуковати на мање јединице⁵⁰. Он је често у својим радовима као илустрацију

⁵⁰ Луријин „други одговор“ на кризу у психологији (поред експерименталне психоанализе) била је *романтична наука*. За разлику од *класичне науке* која поступно, „корак по корак“ формулише опште законе на основу конститутивних делова, аспеката, јединица и елемената, романтична наука, према Луријиној замисли, не би прибегавала редуccionизму и свођењу богате животне реалности човека на апстрактне моделе који губе квалитет самог феномена. Романтична наука представља резултат синтезе

ове јединице користио пример воде (H₂O), у коме су кисеоник и водоник изоловани елементи, а молекул смислена јединица која укључује оба хемијска елемента. Нажалост, Виготски није описао кораке за одређивање смислених јединица иако је пружио „...један изванредно важан путоказ у том погледу: такве јединице би требало да садрже у себи противречне моменте у дијалектичком јединству“ (Лурија, 1982/1996, стр. 368). Као смислене јединице интерфункционалне интелектуално-афективне анализе појављују се (1) доживљај, (2) смисао и (3) сазнање. Све три јединице увео је Виготски, мада су у савременој виготскијанској мисли они додатно елаборисани и делимично измењени.

А. Доживљај. У раду „Проблем средине“ (*The problem of the environment*; Vygotsky, 1934/1994) Виготски описује случај тројице браће и њихове самохране мајке, која је због алкохолизма манифестовала узнемиравајућа понашања и тиме на различите начине утицала на развој своје деце: најмлађе дете, било је *преплављено* понашањем болесне мајке и показивало је неуротичне симптоме попут енеурезе, беспомоћности, замуцкивања, депресије и губитка гласа; средње дете је изградило *амбивалентан став* у виду унутрашњег конфликта (између екстремно позитивног и екстремно негативног односа према мајци); настарије дете *разумело* је да је мајка болесна, показивало је знаке зрелости, озбиљности и емпатије трудећи се да умири и заштити браћу у кризним ситуацијама (Vygotsky, 1934/1994). Како би указао на чињеницу да објективно исти социјални услови могу довести до различитих последица на индивидуални развој детета, Виготски је увео појам *доживљаја* (рус. *переживание*). Отежавајућу околност у разумевању овог појма представља чињеница што га аутори са енглеског говорног подручја веома различито преводе⁵¹: проживљено искуство – *lived experience* (Blunden, 2009), унутрашње искуство – *inner experience* (Zavershneva, 2010), емоционално искуство – *emotional experience* (Vadeboncoeur & Collie, 2013). Такође, приметимо извесне сличности у значењу доживљаја са Дилтајевим појмом *доживљаја* – *Erlebnis* (Dilthey, 1910), Дјуијевим *искуством* – *experience* (Roth & Jornet, 2013), али *доживљајем* код Толстоја и Станиславског (Мок, 2017). Вересов (Veresov, 2017) показује да је Виготски дефинисао доживљај на два нивоа – (1) на *онтолошко-феноменолошкој равни* (свакодневни појам) као специфично искуство или процес са одређеним садржајима (дефиниција I) и (2) на *епистемолошко-теоријској равни* (научни појам) као методолошко оруђе за анализу онтогенетског развоја (дефиниција II).

Дефиниција I: „Доживљај је општи назив за непосредно психичко искуство. Са субјективне стране, сваки психички процес је доживљај. У сваком доживљају разликују се акт и садржај доживљаја; прво је активност повезана са јављањем одређеног доживљаја, а друго је садржај, састав, то што се проживљава“ (Варшава и Виготский, 1931д, стр. 128, *превод П.Ј.*)

Дефиниција II: „Доживљај је биосоцијална категорија, он је нешто што се налази између личности и средине, што означава однос личности према средини и показује шта дата средина представља за личност, доживљај је примаран са аспекта тога како одређена средина утиче на развој детета... У једној те истој породици, у истој

експериментално-генерализујуће и дескриптивно-партикуларизујуће психологије и њихове применена реалне животне околности конкретних особа (Cole, Levinit & Luria, 1979/2010).

⁵¹ У руско-српским речницима (Ивановић и Петрановић, 1967; Станковића, 1998) *переживание* се преводи као *преживљавање*. Реч долази од глагола *переживать*, што може значити и *надживљавати* и *подносити*, док се у разговору употребљава у значењу *узнемирати се*. У српском преводу сабраних дела Виготског, термин се преводи као *доживљај* док се у енглеском преводу не може уочити разлика када се мисли на искуство које се односи на доживљај (рус. *переживание*), а када на акумулирано научно знање и вештине (рус. *опыт*). Генерално говорећи, у литератури на енглеском језику можемо се сустрети са широким лепезом најразличитих значења која му се приписују: (1) емоционално искуство, (2) тумачење, (3) имагинација, (4) креативност, (5) опажање, (6) проживљавање, (7) стварање значења, (8) присвајање, (9) интернализација, (10) разумевање и (11) когниција (Мок 2017; Veresov, 2017).

породичној ситуацији, код различите деце запажамо различите промене у развоју, јер једну те исту ситуацију различита деца различито доживљавају... Ако бисмо дали неку општу формалну поставку, било би исправно рећи да средина одређује развој детета преко доживљаја...“ (Виготски, 1933-1934/1996г, стр. 300)

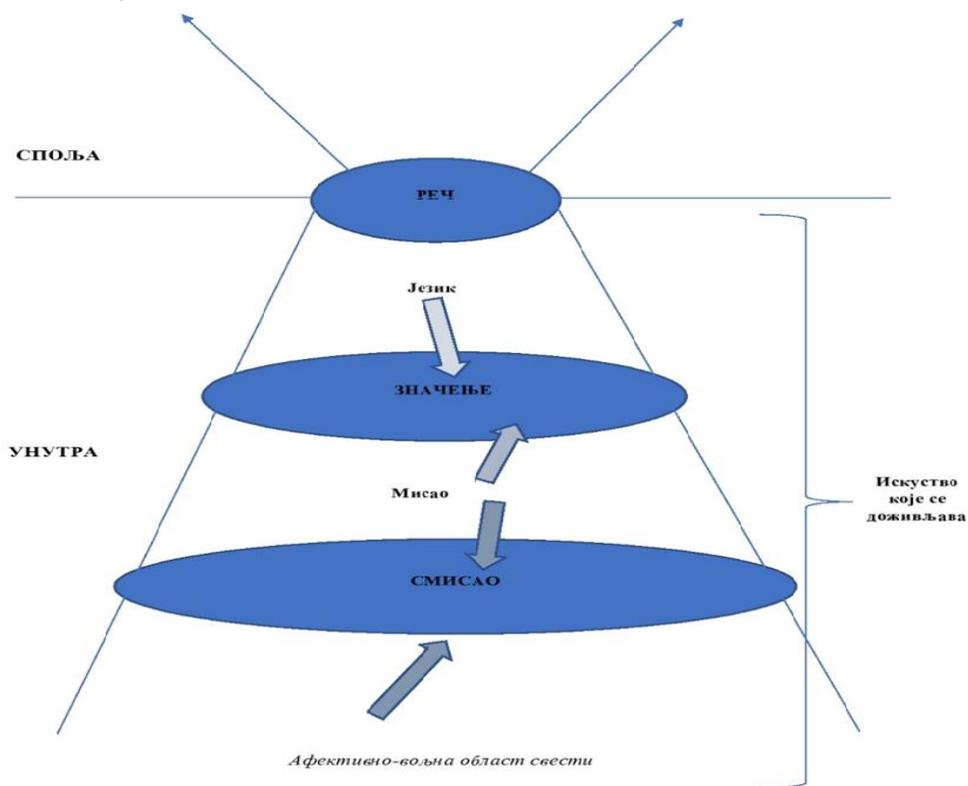
У првој дефиницији Виготски дефинише доживљај као искуство у најширем смислу те речи. Вересов (Veresov, 2017) сматра да је ово одређење у складу са психологијама Дилтаја, Дјуија и Џејмса као и разумевањем естетског доживљаја у „Психологији уметности“ (Виготски, 1965/1975). Имајући у виду да Виготски разликује *садржај* искуства и *активност* која је повезана са његовом појавом, Вересов (Veresov, 2017) сматра да би требало разликовати *доживљај као процес* (како осећам) и *доживљај као садржај* (шта осећам). У случају друге дефиниције, доживљај представља смислену јединицу анализе објективних социјалних утицаја кроз субјективну призму дететовог искуства. То значи да утицај социјалне средине детерминише развој као процес трансформације социјалног у индивидуално и индивидуалног у социјално, само у оној мери и на онај начин на који дететов индивидуални доживљај детерминише социјалну ситуацију развоја као одређеног „...система односа између детета датог узраста и социјалне стварности“ (Виготски, 1932-1934/1996, стр. 205). Вересов (Veresov, 2017) сматра да је увођећи појам доживљаја, Виготски желео да ограничи социјални детерминизам ЗКР-а индивидуалним детерминизмом. Имајући у виду да само они утицаји социјалне средине које дете може да „регистрају“ постају значајни за његов даљи развој, Божовичева (Bozhovich, 2009) закључује да социјалну ситуацију развоја треба разумети као почетну *спољашњу позицију* која је преломљена/рефрактована кроз систем индивидуалних психолошких функција детета или његов доживљај као *унутрашње позиције*. Тако се доживљај може посматрати као начин на који је интелектуално-афективна интеракција у ЗНР-у „...индивидуално опажена, усвојена, репрезентована и изражена од стране учесника“ (Mahn & John-Steiner, 2000, стр. 2). Мајдански (Maidansky, 2018) верује да се о доживљају може говорити и као унутрашњој (искуствено-феноменолошкој) страни *социјалних афеката* који чине основне јединице људске свести, док Блунден (Blunden, 2016) у њему препознаје једну целину из које се накнадно диференцирају когнитивни (интелектуални) и емоционални (афективни) процеси.

Б. Смисао. Позивајући се на Пуланово (Frederic Paulhan) разликовање смисла и значења по аналогiji са концентричним круговима у којима унутрашњи (стабилни) кругови одговарају значењу, а спољашњи (нестабилни) смислу, Виготски наводи:

„...смисао речи представља укупност свих психичких чинилаца који настају у нашој свести захваљујући речи. Смисао речи је, према томе, увек динамична, променљива, сложена творевина, која има неколико зона различне постојаности. Значење је само једна од зона смисла коју реч добија у саставу неког говора, и то најпостојанија, најједначенија и најпрецизнија зона. Као што знамо, реч у различитом контексту лако мења свој смисао. Значење је, напротив, она непокретна и непроменљива тачка која остаје постојана крај свих промена смисла речи у различитом контексту“ (Виготски, 1983, стр. 375 – 376).

Виготски (1983) уводи разлике између смисла и значаје како би објаснио разлике између спољашњег и унутрашњег говора. И док у спољашњем говору „...идемо од најпростијег елемената смисла, од његове најконстантније зоне, тј. од значења речи, ка његовим променљивим зонама, ка његовом смислу у целини...“ (Виготски, 1983, стр. 377 – 378), у унутрашњем говору, смисао добија предност над значењем а „...ова превага смисла над значењем, реченице над речју, целог контекста над реченицом није изузетак, него стално правило“ (Виготски, 1983, стр. 377 – 378). Изражајност увек укључује и сферу *личног смисла* који одређује „...сву снагу афективне потребе повезане са ситуацијом...“ (Виготски, 1935/1996, стр. 212, *курзив П.Ј.*). Смисао ситуације непосредно је повезан са индивидуалним потребама и мотивима и изражајаношћу која почива на

сензорној медијацији којом се актуелна ситуација повезује са ранијом изражајношћу (Holodynski, 2013). Холодински (Holodynski, 2013) наводи да ће се мало људи разликовати у погледу значења речи „пас” и „страх”, али *смисао* ових речи разликоваће се код особе коју је пас угризао на улици у поређењу са оном која је одрасла са псом као питомим кућним љубимцем. Промена смисла ситуације одвија се у контексту драматичних промена интерфункционалних веза и појачане интерхемисферне активности између различитих делова кортекса (Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986). Када трогодишњаци имају задатак да додиром препознају предмете који за њих имају различити смисао, ЕЕГ запис показује да најпре долази до стварања иницијалног перцептивног утиска на основу повишене активности задње асоцијативне доњопаријеталне области и доминације интерхемисферних интеракција паријетално-окципиталних веза. Након тога, када је предмет вербализован и препознат, чиме је добио конкретно значење (на пример, дете каже: „То је шапа.“), долази до повишене интерхемисферне интеракције између моторних зона двеју хемисфера са значајно већим степеном активације десне хемисфере. Међутим, када предмет који се препознаје има лични смисао за дете (на пример, након читања бајке „Црвенкапа“ дете одговора: „Ово је шапа вука.“), током вербализације долази до повишене емоционалности говора и активације предњих асоцијативних фронталних зона, симетричних центара у фронталним и доњим паријеталним зонама и веома интензивне интеракције између фронталних и моторних области леве хемисфере (Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986). Фоса, Перез и Маркоти (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019) предлажу *Модел хијерархијске интеграције речи, значења и смисла* (Графикон 4) према коме сваки слој личности може остварити реципрочне динамичке утицаје са суседним слојевима. Они сматрају да је емоција „...интринзички аспект когниције, израз свести...” (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019, стр. 2) и да смисао речи може представљати смислену јединицу интерфункционалне интелектуално-афективне анализе јер, реч својим смислом може бити доживљена, мисао изражена, а целокупно искуство утеловљено (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019).



Графикон 4. Модел хијерархијске интеграције речи, значења и смисла (Fossa, Pérez & Marcotti, 2019)

Смисао речи (говора) увек ће одражавати афективну природу психичких функција и веза које оне граде током развоја јер се у њему сусрећу две супротне линије развоја: једне, која се одвија од афективно-вољних области до мисли, и друге, која се одвија од мисли ка афективно-вољним слојевима. Реч и говор немају искључиво *репрезентационо-когнитивну функцију* повезану са значењем, решавањем проблема и денотативно-секвенцијалној контроли мисли (функцију коју је Виготски пренагласио), већ и *експресивно-организмичку (телесно-физиогномску) функцију* која је повезана са смислом и повезивањем изражајних гестова са афективним, имагинарним и дифузним говором којим се увек изражавају афективно-вољне области свести и свест у целини (Fossa, 2020). У првом случају, унутрашњи говор појачава се приликом решавања проблема као вољан, контролисан и рефлексиван процес који је усмерен на спољашње стимулусе. Он представља резултанту уложеног когнитивног напора који је праћен променљивошћу фокуса (погледа), набораним челом, благим покретима очију и итеративним гестовима (Fossa, 2020). У другом случају, унутрашњи говор представља невољан, нерелективан и пасиван процес који је усмерен на унутрашње стимулусе. Овај говор произлази из тоталитета организма и средине (холистичка ситуација), а можемо га препознати у изгубљеном статичком погледу, мирном положају тела са успореним дисањем и благо отвореним очним капцима (Fossa, 2020).

В. Сазнање. Смислену јединицу интерфункционалне интелектуално-афективне анализе Виготски проналази и у *сазнању*:

„Сва је ствар у томе што мишљење и афекат чине делове јединствене целине – човековог сазнања. Ствари се не мењају због тога што их ми мислимо, али се афекат и с њим повезане функције мењају зависно од тог сазнатог. Они заузимају други однос према сазнању и према другом афекту, и зато се мења њихов однос према целини и њеном јединству“ (Виготски, 1935/1996, стр. 210).

Мислити о цвету и појам цвета, и мислити о страху и појам страха, не доводе до истих последица. У првом случају, сазнања о цвету неће довести до мењања цвета као ствари, у другом случају, сазнање о страху довешће до трансформације страха и реструктурирације целокупног искуства: „То да ја мислим о стварима које се налазе изван мене, на тим стварима ништа се не мења, а то да ја мислим о афектима, да их постављам у друге односе према мом интелекту и другим инстанцама, много мења у мом психичком животу“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99). Сазнање се формира на основу доживљаја (Виготски, 1933-1934/1996г) и у њему можемо уочити променљивост интелектуално-афективних веза и утицаја којима се узајамно ограничавају. На пример, дечја рационална одлука почиње да регулише активност тек онда када је ограничена афектом (Запорожец, 1986б), док човек не може на систематичан начин размишљати о својој смрти (Виготски, 1933/1996). Тако се једна емоционална епизода не мора нужно одвијати према моделу једноставне регресије колико према схеми окретања интелектуално-афективних веза унутар различитих структура сазнања – (А) научних, (Б) ненаучних (свакодневних) и (В) естетских појмова.

А. Научни појам. Научни појмови омогућавају детету нагли прелазак са стадијума комплексивног и псеудопојмовног мишљења на стадијум појмовног мишљења (Виготски, 1983). Они долазе из институционално-формализованог (школског) окружења и представљени су на систематичан, вољан и експлицитан начин у виду научних знања и вербалних дефиниција *различитих* појмова који су уређени унутар хијерархијски уређеног система судова (Виготски, 1983). Појам је „...систем судова који су доведени у извесну закониту везу: када оперишемо сваким посебним појмом, суштина је у томе да оперишемо системом у целини“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 96). Систематичност научног појма, везе које појам гради са осталим појмовима, омогућавају схваћеност и вољност психичког функционисања јер „...само у систему појам може бити схваћен и вољан“ (Виготски, 1983,

стр. 224). Будући да ВПФ настају тако што их поимамо и овладавамо њима унутар одређене структуре, док се НПФ појављују спонтано и аутоматски као последица деловања одређене ситуације, Виготски је сматрао да „...поимање долази кроз капију научних појмова“ (Виготски, 1983, стр. 222) који као „најчистији“ видови појмова психичко функционисање подижу на највиши интелектуални ниво. Иако је научни појам увек конструкција одређене личности, унутар ових структура, резонување детета вођено је превасходно рационалном логиком, значењем којим се нешто тврди, научним принципима, објективним аргументима, апстрактним знањима и формалним дефиницијама.

Б. Свакодневни појам. Свакодневни појам представља резултат дететових спонтаних достигнућа током свакодневних активности и личних здраворазумских знања која настају током интеракције са одраслим који их уводи на несистематичан начин. Дете их користи на исправан начин, али они нису схваћени, не могу се вербално и апстрактно (формално) дефинисати, а тиме и користити на свестан и вољан начин јер је „...пажња коју он садржи увек усмерена ка предмету који је у њему представљен, а не ка самом мисаоном чину којим се он задобија“ (Виготски, 1983, стр. 222 – 223). Позивајући се на делове резултата истраживања Шифове (Шиф, 1935) која су спроведена између 1932. и 1935. године, као модификација Пијажеових истраживања о спонтаним и неспонтаним појмовима⁵², Виготски (1987) је указао да научни и свакодневни појмови имају различите смерове развоја и начине функционисања који се током развоја међусобно прожимају на следећи начин: (1) акумулација свакодневних знања и појмова доводи до унапређења научног мишљења које се повратно одражава на развој мишљења у свакодневним појмовима, што говори о важној улози образовања; (2) развој научних појмова престиже развој свакодневних, при чему ниво развоја научних појмова отвара пут даљем развоју свакодневних појмова; (3) развој научних појмова креће се од непознатог ка познатом, од појма ка предмету, или одозго-надоле, од вербалне дефиниције организованог система сазнања до конкретних појава непосредног искуства, а развој свакодневних појмова, од познатог ка непознатом, од предмета ка појму, или одоздо-нагоре, ван одређеног система ка научним системима сазнања (Виготски, 1983).

В. Естетски појам. Као и научни појмови, естетски појмови представљају резултат формалног образовања, али се не налазе у систему појмова због чега их Виготски условно назива свакодневним појмовима (Виготски, 1983). Научни и естетски појмови представљају две комплементарне димензије људског искуства (Tateo, 2018), при чему су естетски појмови утеловљенији јер почивају на специфичном облику *чулног сазнања*: „У уметности, чулна перцепција захтева и садржи појмове и обратно“ (Heinrich, 2018, стр. 97). Унутар ових структура уопштавања комплексивног и псеудопојмовног мишљења⁵³, разумевање детета вођено је превасходно телесним односом према свету, афективном логиком и субјективном *сензуалношћу* као „...уопштеног и континуираног повезивања са светом кроз афективно стварање смисла о животу“ (Valsiner, 2020, стр. VIII). Различита знања из школског окружења имају задатак да ученика повежу са светом кроз утеловљено, експлоративно и историјско искуство које је садржано у смислу којим се нешто *изражава* и комуницира резонувањем које је засновано на естетским критеријумима и вредностима (Tateo, 2017, 2018). Код уметничких критичара, естетски појмови достигли су ниво научних (естетичких)

⁵² У овим истраживањима од ученика II и IV разреда основне школе тражено је да (1) завршавају започете реченице након везника „зато што“ или „иако“ ради испитивања разумевања узрочно-последичних односа и (2) на смислен начин ређају низове сличица, а потом испричају причу (а) садржајима из свакодневног живота (свакодневни појмови) и (б) садржајима из школског градива из друштвених наука (научни појмови).

⁵³ Имајући у виду чињеницу да споља изгледају као појмови, али су изнутра заправо комплекси, Виготски је псеудопојмове сликовито описао као „вукове у јагњећој кожи“ (Vygotsky, 1934/1994b, стр. 322).

појмова, јер су организовани унутар историјски условљених естетичких критеријума који се појављују као „...систематизован појмовни апарат...“ (Бауцал, 1994, стр. 307).

3.2.3.4. Предтеоријски, теоријски и посттеоријски речник

Међу појмовима КП-а који се доводе у везу са емоцијама и емоционалним развојем, а нису описани у претходном делу рада, можемо издвојити следеће појмове предтеоријског речника: (I) *комплекс активације*, који Виготски користи приликом описа социоемоционалног развоја одојчета; (II) Рибоов појам *афективне логике*, на који се Виготски позива како би описао карактеристике емоционалног функционисања седмогодишњака; (III) Блојлеров појам *аутистичног мишљења*, који Виготски употребљава у опису клиничке слике схизофреније у којој препознаје дезинтеграцију афеката. Као примери теоријског речника могу се издвојити Запорошчев појам (IV) *емоционална антиципација*, (V) синдром *афективних понашања* која је описала Славина и (VI) *наративна и рефлексивна емоционална регулација* (EP) које проналазимо у литератури новијег датума. На крају, као примере посттеоријског речника дефинисаћу следеће појмове – (VIII) *афективна зона наредног развоја (АЗНР)*, који још увек нема јасан научни статус, (IX) *емоционалне педагогије*, који долази из педагошких и антрополошких области и појам (X) *колузије*, који представља резултат дијалога КП-а и савремене психоанализе.

I Комплекс активације. Комплекс активације (рус. *комплекс оживления*) први је описао руски физиолог Шчелованов 1920. године. Активација комплекса одвија се кроз четири фазе: (1) инхибирање покрета на појаву стимулуса; (2) јављање осмеха, покрета и вокализација; (3) симултано присуство свих елемената комплекса; (4) слабљење изражајности осмеха, а потом и инхибиција покрета (Kistiakovskaia, 1965). Одојче временом обогаћује бихејвиорални репертоар комплекса уз скраћивање периода инхибирања покрета чиме долази до све бржег јављања фазе осмеха (Kistiakovskaia, 1965). Један од предуслова за појаву комплекса је формирање аудитивне и визуелне концентрације између четврте и пете недеље живота (Kistiakovskaia, 1965). Код деце са аутизмом, комплекс активације не може се уочити услед (1) доминације опажања стимулуса који се налазе на периферији визуелног поља, (2) немогућности фокусирања пажње на једну особу и успостављања контакта очима, (3) недостатка глаткоће и вољности моторних покрета и (4) афективне тензије која настаје услед немогућности овладавања хипертоничном моториком (Lebedinskii, 1997).

II Афективна логика. Рибо (Ribot, 1897/1911, 1905) описује афективну логику или логику осећања као специфичан облик резоновања у коме се мишљење не потчињава законима рационалне логике, већ емоционалним интересима и законима унутрашње логике коју доносе осећања, жеље, потребе и интереси. Афективна логика вођена је субјективним принципима којима особа настоји да оствари индивидуалне жеље: „Индивидуа, као чисто емоционално биће, има за циљ само један циљ, да задовољи своје жеље...“ (Ribot, 1897/1911, стр. 419). И док са становишта рационалне (објективне) логике особа може показивати парадоксалне тенденције (на пример, научник који у свом раду тежи ка истини, истовремено може бити велики верник), са становишта афективне логике оне се могу разумети као индивидуална тежња ка задовољењу различитих жеља. Ипак, Рибо наводи да афективна логика има две „нелогичности“: (1) задовољење жеља напослетку може узроковати деструкцију; (2) индивидуа може осећати задовољство поводом самодеструкције (Ribot, 1897/1911). Будући да референтни објекат у афективној семиотизацији може имати различит онтолошки статус – постојећи, непостојећи, онај који је постојао или није постојао – афективна логика има незаменљиву улогу у образовању и одржавању афективне везе са непостојећим апстрактним појмовима, као што је божанство (Tateo, 2018).

III Аутистично мишљење. Блојлер (Блейлер, 1927) описује аутистично мишљење као алогично асоцијативно мишљење које се удаљава од реалности и служи задовољењу индивидуалних

мотива и потреба. Аутистично мишљење регулишу два основна принципа који у случају позитивних афеката делују у истом, а у случају негативних, у супротном смеру: (1) принцип према коме афекти настоје да се одрже у свести (а) фацитирајући појављивање представа које су у складу са њима (а чији се значај преувеличава) и (б) инхибирајући појављивање представа који нису у складу са њима; (2) принцип према коме човек тежи да доживи и упамти пријатне афекте и избегне непријатне афекте. Основна функција аутистичног мишљења је да омогући трансформацију постојећих објективних ограничења реалности у могућности унутар субјективног света. На овај начин, индивидуалне жеље и тенденције које нису реализоване логичко-реалистичним мишљењем, могу се појавити у другачијем, дијаметрално различитом, аутистичном мишљењу.

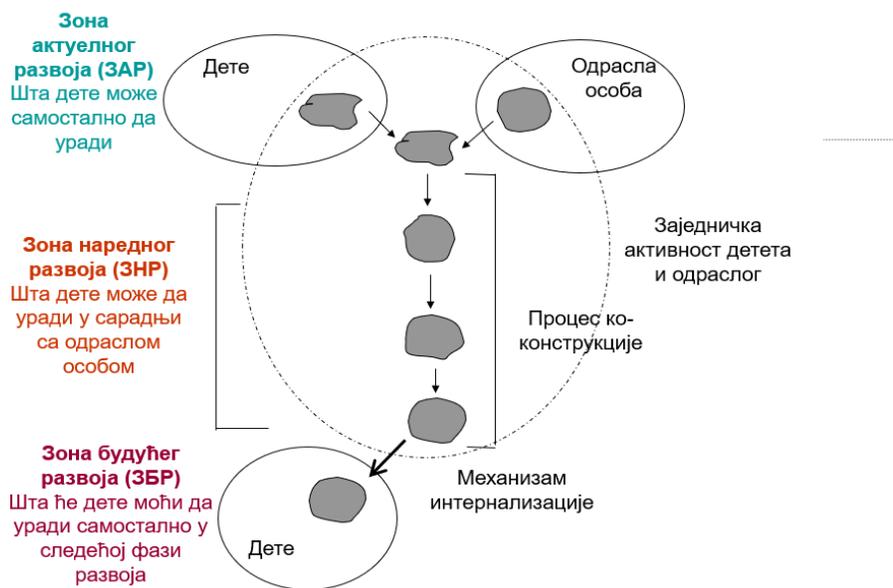
IV Емоционална антиципација (предосећај). Емоционална антиципација је имагинативни процес иконичке афективне семиотизације који настаје на основу дететовог проживљавања антиципираних последица властитог понашања и истраживачких активности. Јавља се као један од предуслова успешне интернализације социјалних мотива након шесте године. Почива на механизму *емоционалне корекције*, којим се општи смер и динамика активности усклађују са *смислом* ситуације на основу дететових предосећаја (Zaporozhets, 1986/2002). Емоционална антиципација појављује се у предшколском периоду и доводи до стварања богатих комплекса емоционалних слика, посредством којих се одвија регулација активности у правцу задовољавања социјалних мотива и друштвених потреба и интереса. Ове промене настају под утицајем искуства комуницирања и колективних активности у којима дете може да се саосећа и емпатише са другима. Тиме долази до афективне децентрације која претходи интелектуалној децентрацији (Запорожец, 1986в). Током емоционалног антиципирања долази до појачане активације (1) доњих паријеталних области задужених за образовање емоционалних слика и (2) леве темпоралне регије, у којој се налазе центри за продукцију говора и памћење и извлачење аудитивних информација (Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986).

V Афективна понашања. Славина (1966) описује карактеристичан синдром афективних понашања ученика првог циклуса основношколског образовања, који се јављају као последица немогућности успостављања задовољавајућих социоемоционалних односа са вршњацима – повишена осетљивост, тврдоглавост и негативизам, повученост, емоционална лабилност, бес, завист, учестали конфликти и викање. Имајући у виду да постојећа констелација реалних социјалних релација и обрасци комуницирања не могу задовољити потребе ових ученика за припадношћу вршњачкој групи, тиме долази до (1) артифицијелног позиционирања ученика у групи уз изостајање интересовања за иницирањем, одржавањем и развојем комуникације и сарадње и (2) формирања негативних процена детета од стране вршњака које оно не жели да прихвати и интернализује у виду самопроцене. Другим речима, уместо *корективне функције* у регулацији индивидуалне активности на основу реалних социјалних интеракција, афективна понашања код ученика из ове групе имају *протективну функцију*, јер њима ученик настоји да стабилизује постојеће самопроцене. У доживљајима ученика јављају се унутрашњи отпори, колебања и амбивалентност и нереалистичне самопроцене. На пример, уколико се од ученика из ове групе затражи да бирају задатке различите тежине, она ће доследно бирати најтеже задатке, да би након каснијег неуспеха, у њиховом решавању долазило до драматичног осцилирања самопроцена на основу унутрашње атрибуције (од „Ја могу све“ до „Ја не могу ништа“). Са друге стране, деца код којих вршњачке интеракције имају корективну функцију или ефикасно одржавају стабилност самопроцена и након неуспеха, не манифестују афективна понашања.

VI Наративна и рефлексивна ЕР. Са појавом појмовног мишљења долази до наглог развоја *наративне емоционалне регулације* (Graneist & Habermas, 2019). Између 12. и 18. године адолесцент постепено почиње да изражава и регулише емоције на различите наративне начине,

најпре уз велике спољашње подстицаје других, а потом и самоиницијативно (Graneist & Habermas, 2019). У овом периоду долази до *темпоралне експензије* наратива који може узети у обзир алтернативне перспективе и вишеструку условљеност емоције у тумачењу различитих емоциогених догађаја из прошлости и будућности (Graneist & Habermas, 2019). Холодински и Фридлмајер (Holodynski & Friedlmeier, 2005) примећују да у одраслој доби долази и до појаве *рефлексивне емоционалне регулације*, којом се ретроспективно тумаче и процењују раније емоционалне епизоде у циљу умањивања разлика између реалног и идеалног Ја, увећавања удела позитивних емоција, неутрализације утицаја ранијих стресора и успостављања боље саморегулације негативних емоција.

VII Афективна зона наредног развоја (АЗНР). Развој ВПФ-а започиње са одређеним нивоом развијености психичке функције (система) или одређеним обрасцем функционисања које дете током социјалних интеракција самостално може манифестовати (*зона актуелног развоја* - ЗАР). ЗАР је „...ниво развоја менталне функције детета који је успостављен као резултат одређеног развојног циклуса који је *завршен*“ (Vygotsky, 1978, стр. 85). Након социјалних интеракција у којима ће дете, уз помоћ одраслог, овладати извесним знањима и вештинама, оно ће у будућности самостално решавати и превазилазити одређене проблеме (*зона будућег развоја* – ЗБР). Међутим, будући да ће дете у оквиру заједничких активности и сарадњом са компетентнијим особама испољити виши ниво функционисања од оног које би манифестовало у условима самосталног функционисања, Виготски је дефинисао *зону наредног развоја* (ЗНР) као „...*дистанцу између актуелног развојног нивоа који је одређен самосталним решавањем проблема и нивоом потенцијалног развоја који је одређен решавањем проблема уз вођење одраслог или у сарадњи са компетентнијим вршњацима*“ (Vygotsky, 1978, стр. 86).



Слика 10. Зона наредног развоја (Vausal, 2003)

Желећи да истакну чињеницу да је могућност појаве ВПФ-а условљена осећањем подршке, бриге, конструктивне критике, сарадње и узајамног поверења и поштовања, Холбрукова и Стајнерова (Mahn & John-Steiner, 2000, 2002) уводе појам *афективне зоне наредног развоја* (АЗНР) као „проширеној“ верзији ЗНР-а. Оне сматрају да су радови у којима Виготски разматра однос између интелекта и афекта кључни за разумевање целокупног његовог стваралаштва јер је у њима препозната важност емоциогених фактора у процесу учења (енг. *appropriation*). АФНР дефинише се као „...сложена целина, систем система у коме међусобно повезани и зависни елементи

укључују учеснике, артефакте и средину/контекст и искуство њихове интеракције између учесника“ (Mahn & John-Steiner, 2002, стр. 49). Она укључује карактеристичан емоционални језик и доживљаје ученика и наставника који се јавља као конститутивни део њихове комуникације и сарадње која води ка успешном учењу (на пример, метафоре или интроспективни описи унутрашњег искуства).

Б. Скала процене разумевања приче (Belopolskaia, 1996) конструисана је у циљу процене интелектуално-афективног развоја шестогодишњака и седмогодишњака у ЗНР-у. Деци се најпре читају кратке приче које се завршавају питањем којим треба да се провери њихово разумевање садржаја. Читање се одвија на три начина (1) стандардно читање у трећем лицу, (2) персонализовано читање у првом лицу или заменом имена детета са именом протагонисте приче и (3) драматизовано читање са играњем улога од стране детета уз коришћење реалних објеката из приче. Експериментатор најпре креће од стандардног читања. Уколико дете не може да одговори на питање, прелази на персонализовано читање, а уколико не може да одговори и након тога, прича се драматизује. Одговори се кодирају на следећи начин: 4 – потпуно разумевање приче без пружања подршке од стране испитивача; 3 – делимично разумевање или потпуно разумевање са емоционалном подршком (охрабривање детета од стране испитивача, сугестије да не жури и да узме онолико времена колико му је потребно); 2 – разумевање искључиво уз емоционалну подршку и питањима за навођење; 1 – разумевање искључиво из властите перспективе (егоцентризам); 0 – неразумевanje (ћутање или погрешан одговор).



Графикон 5. Скала за процену разумевања приче (Belopolskaia, 1996): I – стандардно читање; II – персонализовано читање; III – драматизовано читање; празан круг – делимично разумевање приче; пун круг – потпуно разумевање приче (завршетак серије)

IX Емоционалне педагогије. Током процеса образовања, усвајање знања и вештина најчешће се одвија унутар асиметричног односа који је пун изазова и који од наставника захтева „емоционални“ приступ:

„Емоционалне реакције остварују пресудан утицај на сваки облик нашег понашања и сваку компоненту образовног процеса. Уколико желимо да помогнемо ученицима да развију боље памћење или уколико желимо да унапредимо мишљење – у сваком случају ми се морамо потрудити да подстакнемо одређену активност на емоционалан начин“ (Vygotsky, 1926/1997, стр. 106; превод П.Ј.).

Емоционалне педагогије (Sa’ar, 2016; Wilce & Fenigsen, 2016) представљају карактеристичан облик педагошких пракси које имају за циљ развој вештина прихватања и именовања *целокупног* емоционално-дживљајног спектра ученика у циљу увећања њихове самосвести и подстицања развоја емоционалне саморегулације (Sa’ar, 2016; Wilce & Fenigsen, 2016). Виготски (Vygotsky, 1926/1997) је сматрао да наставник мора прихватити целокупну личност ученика и све аспекте његовог искуства у коме не постоје пожељне („добре“) или непожељне („лоше“) емоције. Он је веровао да свака емоционална реакција ученика у школском окружењу може бити трансформисана повезивањем са другим стимулусима, објектима и циљевима (Vygotsky,

1926/1997). Као скуп различитих техника и вештина, емоционалне педагогије могу се појавити и изван школског окружења у виду програма за оснаживање жена са ниским примањима (Sa'ar, 2016) или програма за истраживање, изражавање и трансформацију раних емоционалних искустава одраслих (Pritzker, 2016).

Х Колузија. Карли и Ђовањоли (Carli & Giovagnoli, 2011) уводе појам *колузије* (енг. *collusion*) који дефинишу као „...несвесно доживљавање социјалне везе“ (Carli & Giovagnoli, 2011, стр. 118). Колузија је „прећутни“ договор учесника социјалне интеракције о заједничком смислу ситуације у којој се одвијају емоционалне трансакције. У развоју детета прве рудиментарне облике колузије можемо препознати у дихотомији пријатељ-непријатељ из које се *афективном семиотизацијом контекста* диференцирају дихомотије унутра-споља, високо-ниско и испред-иза. Основна функција колузивних процеса је да омогуће процену модалитета социјалних релација и пруже основ за афективну семиотизацију социјалних објеката који долазе из социјалне (спољашње) средине или индивидуалног (унутрашњег) света, односе моћи, доминације и потчињавања, као и процену њихове истинитости и лажи (шта објекти скривају). Колузивни процеси одвијају се кроз три фазе: (1) *фаза пројекције* телесно-афективних елемената на срединске објекте у циљу преживљавања; (2) *фаза класификације* елемената искуства у нове емоције (енг. *neo-emotions*) и асимилација непознатих објеката; (3) *фаза редукције* полисемичности афективне семиозације контекста на једноставније емоционално мишљење које је усмерено на одређене социјалне и физичке објекте.

3.3. Критична питања и задаци са приказом емпиријских истраживања

Виготски је посматрао онтогенетски развој као динамично смењивање различитих линија развоја које се могу поделити у две групе: (1) основне линије које воде ка формирању *централних структура* за одређени период; (2) бочне линије воде ка образовању *периферних структура* (Виготски, 1932-1934/1996; Vygotsky, 2019). Током развоја, психичке функције не развијају се равномерно, већ сваки узрасни период има своју доминантну психичку функцију (Виготски, 1933-1934/1996; Vygotsky, 2019). Доминација психичке функције значи да одређени психолошки систем (функција) има најповољније услове да се развија (принцип максималног развоја) док су остале психичке функције подређене њеном функционисању (принцип доминације) кроз интерфункционалне релације унутар ширих система (принцип нехомогености). На пример, између прве и треће године, опажање, као доминантна функција, постаје центар психолошког система кроз који функционишу различите функције – памћење функционише као препознавање, а мишљење као опажајно мишљење. Имајући у виду да нова структура настаје синтезом функција (вербалног) мишљења са функцијом опажања (опажање постаје унутрашњи „план“ мишљења због чега се опажени предмети више не могу издвојити од њиховог значења и смисла), развој говора током овог периода мора се сагледати као део основне линије развоја (Виготски, 1932/1996а). Међутим, на предшколском узрасту, памћење постаје доминантна функција, па ће опажање на овом узрасту значити „сећати се“, док ће на школском узрасту развој говора представља бочну линију развоја, јер није директно повезан са формирањем нове структуре (Виготски, 1932-1934/1996). То значи да развој једне психичке функције може припадати основној линији развоја током једног узрасног периода, док га у другом периоду проналазимо унутар бочне линије.

3.3.1. Како је дефинисано почетно и завршно стање?

Виготски је разликовао два типа психичких функција које се разликују по пореклу, структури, функцији и развоју – *ниже (натуралне) психичке функције (НПФ)* и *више (културне) психичке функције (ВПФ)*. Човек се рађа са НПФ-ом које функционишу према универзалним

биолошко-еволюционим принципима, односно принципима функционисања директних С-Р веза који су заједнички за све људе, друштва и културе. Оне су историјски непроменљиве, непосредоване, аутоматске и несвесне. Ту спадају елементарни облици памћења, пажња, сензорне, моторне реакције, ниже емоције итд. Са друге стране, ВПФ настају током живота у одређеном друштву и функционишу према историјски променљивим и културно специфичним социјалним и индивидуалним принципима (Виготски, 1972). Оне су посредоване артефактима/медијаторима због чега могу функционисати као свесне и вољне. Ту спадају логичко памћење, вољна пажња, говорно мишљење, више емоције итд. Имајући у виду да ВПФ временом могу постати аутоматизоване, можемо разликовати (1) *експлицитне медијаторе*, који посредује психичке функције на очигледан, вољан и намеран начин и (2) *имплицитне медијаторе*, који посредују функционисање на начин који није у толикој мери очигледан, намеран и вољан (Wersch, 2007).

Табела 11. *Ниже и више психичке функције*

	<i>Ниже психичке функције</i>	<i>Више психичке функције</i>
Порекло	Еволуција (биолошки универзално)	Социокултурна историја (културно специфично)
Структура	Несвесна и непосредована	Свесна и посредована
Функција	Аутоматска (ригидна), невољна, директно изазвана и одређена стимулацијом из средине	Одложена (флексибилна), вољна, индиректно изазвана и одређена аутостимулацијом
Развој	Натурални развој	Културни развој

Ратнер (Ratner, 1991, 2000) подвлачи да у емоционалном развоју можемо приметити интензивније преплитање НПФ-а и ВПФ-а и натуралног и културног развоја у поређењу са развојем осталих психичких функција. Будући да је током еволуције дошло до увећавања снаге и удела когнитивних процеса у генерисању и регулацији емоција, код виших животиња и човека когнитивно процесирање информација отворило је простор за појаву различитих емоција које се не могу уочити код нижих животињских врсти (Ratner, 1991, 2000). Током емоционалног развоја долази до умањивања утицаја биолошких фактора замењивањем физиолошких процеса когнитивним процесима који у све већој мери почињу да посредују однос између стимулуса и реакција. Основни задатак ТЕР-а је да опише и објасни како се ниже емоције које су под доминантним утицајем биолошких фактора, развијају у више емоције које су под доминантним утицајем социокултурних фактора развоја⁵⁴.

Ван дер Вир (Van der Veer, 1984) примећује да Спинозина идеја о једном узроку свих афеката према којој „...афекти мржње, гнева, зависти итд., посматрани по себи, произлазе из исте нужности и снаге природе, као остале појединачне ствари...“ (Спиноза, 1677/1983, стр. 102), кореспондира са основним захтевом Виготског према коме се један тип функција мора појавити на основу другог типа. Виготски је сматрао да емоције као НПФ временом морају бити трансформисане у ВПФ иако у њима и даље можемо уочити њихово биолошко порекло: „...ко не зна да је љубомора човека са муслиманским схватањима о верности жена, и човека који има супротне представе о верности жена – различита, тај не схвата да је то осећање исторично, да се оно у различитој идеолошкој и психолошкој средини суштински мења, мада у њему несумњиво остаје неки биолошки корен на основу кога та емоција настаје“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99).

⁵⁴ Ратнер (2000) наводи да је основни задатак родитеља/старатеља да науче децу како, када и где могу изражавати емоције и које емоције могу показивати другима, а које не. Притом, у западним друштвима постоје велике разлике условљене полом детета. Родитељи више разговарају о емоцијама са ћеркама (изузев емоције беса и гађења) и користе богатији речник уз велику емоционалну инвестираност (повишена емоционална респонзивност, учесталије смејање, шири спектар емоција које се показују). Са друге стране, комуникација о емоцијама са синовима чешће је праћена кажњавањем за непримерено изражавање емоција, редукованим емоционалним речником, смањеном емоционалном инвестираношћу и већим ограничавањем дететовог изражања туге.

Вир претпоставља да је Виготски код Спинозе пронашао равнотежу између редукционизма и натурализма јер је присвојио идеје о (1) иредуцибилности НПФ-а и ВПФ-а према којој ВПФ настају на основу НПФ-а (избегавање редукционизма и приближавање натурализму) и (2) социјалној природи људске свести која се као интегрални део природе доводи у везу са вишим деловима мозга који су формираны током еволуције (избегавање натурализма и приближавање редукционизму).

А. Ниже емоције. Без обзира на то што новорођенче већину времена проводи у једном карактеристичном стању између спавања и будности, оно се рађа са рефлексима хватања и грљења (Мороов рефлекс), који се јављају као аутоматски одговори на јаке и изненадне стимулусе „...показивајући извесну реакцију страха која се манифестује у таквим покретима“ (Виготски, 1932-1934/1996, стр. 215). Ниже емоције произлазе из *инстинка самоодржања* и укључују моторне, органске и хормонске промене чија се функција током еволуције огледала у задовољењу биолошких потреба (Vygotsky, 1926/1997; Леонтьев, 1971). На пример, у основи беса или страха можемо пронаћи универзалне неурофизиолошке механизме који су некада имали функцију одбране организма од опасности у чему се и огледала њихова еволуционо-адаптивна вредност (Vygotsky, 1926/1997). Међутим, животом у социокултурном окружењу, њихов адаптивни смисао временом се пригушио и изгубио због чега се у овим аутоматским и несвесним програмима прилагођавања на средину сада могу препознати и стања у којима су функције свести поремећене и дезорганизоване. Према објективним условима у којима се одвија активност, ниже емоције јављају се поводом биолошке вредности ствари у „природним“ условима (Maidansky, 2018). Са појавом првих речи, њихово функционисање временом се потчињава, ограничава, усмерава, модификује и трансформише унутар система ВПФ-а. Ратнер (Ratner, 2000) показује на који начин ниже емоције временом почињу да се укључују у више кортикалне системе који су изузетно осетљиви на социјално искуство, чиме постепено губе свој примордијални карактер. Трансмисијом кључних социјалних информација субкортикалним центрима, неокортекс временом почиње да *доводи* до емоције. У супротном, изолованом активацијом субкортикалних центара можемо говорити само о рефлексима⁵⁵. Као *социо-когнитивно искуство* или „...осећајна страна когниције...“ (Ratner, 2000, стр. 27) ниже емоције се током онтогенетског развоја најпре појављују унутар променљивог физиолошког контекста у коме можемо издвојити њихове заједничке физиолошке антецеденте и консеквенте. И док у почетним стадијумима развоја дете најпре осећа једноставне сензације попут бола, узбуђења, пријатности, осећаја топло-хладно, биолошки универзална основа нижих емоција временом постаје ослабљена и трансформисана у културно специфичне емоције⁵⁶. Основни задатак културе и друштва је да код појединца формира диференциране, квалитивно другачије емоције, издвајајући их из недиференцираног физиолошког контекста јер емоције „...добијају свој квалитет контекстуализацијом унутар социјалне реалности која их конституише“ (Bruner, 1986, стр. 114).

⁵⁵ Жане (Janet, 1927/2003) сматра да се у научном дискурсу термин „емоција“ често користи како би се указало на активацију инстинктивних тенденција које имају јасан „окидач“ у спољашњој средини. Међутим, код примитивних облика живота, ми не можемо говорити о правим емоцијама страха и беса, већ пре о једноставним инстинктивним реакцијама. На пример, мало је вероватно да жаба осећа страх услед подрхтавања земље, већ се пре ради о активацији инстинктивних тенденција бежања. Са друге стране, емоције беса и страха код човека као социјалног бића појављују се као саставни део функционисања различитих психичких функција и процеса који се развијају и мењају независно од спољашње ситуације. Жане (Janet, 1927/2003) разликује инфериорна осећања (ниже емоције) и супериорна осећања (више емоције) која укључују свест и говор. О нижим емоцијама можемо говорити када (а) личност више не учествује у регулацији активности, (б) особа више не воли саму себе, не осећа бригу за себе и друге и не може да комуницира са другима и собом и (в) када постоји осећај „празнине“ и немогућност доживљавања радости. Насупрот томе, о вишим емоцијама можемо говорити када постоји могућности њиховог изражавања и комуницирања (себи и другим људима).

⁵⁶ Ратнер (Ratner, 1991, 2000) наводи да емоције никада нису *физички* независне од биолошких механизма јер им је увек потребан физички медијум кроз који ће се манифестовати, али са развојем стичу *функционалну аутономију* захваљујући којој социокултурни фактори могу остварити превласт над биолошким факторима развоја.

Б.Више емоције. Више емоције представљају непресушан извор вољне делатности и стваралашта у културном развоју детета (Божович, 1978). За разлику од емоција као НПФ-а које настају као постфактички резултат директно опажене ситуације и циљева реализованих активности, више емоције повезане су са антиципираним префактичким последицама потенцијално реализованих активности, односно замишљањем и доживљавањем последица својих поступака, значења које би они имали за друге људе и индивидуални смисао са човека (Запорожец, 1986а). Више емоције увек укључују емоционалну антиципацију (Неверович, 1986а) и представљају резултат најорганизованих (систематичних) покушаја човека да делује на своју средину појмовним мишљењем. Оне се развијају под утицајем друштвених вредности и норми које им пружају етички, естетски и интелектуални (научни) карактер (Запорожец, 1986а). Вољност њиховог функционисања остварује се индиректним посредовањем (медијацијом) коју треба разликовати од медијације и вољности осталих ВПФ-а: „...пут према овладавању емоцијама и пут вољног изазивања и вештачког стварања нових емоција не ослања се на непосредно мешање наше воље у област осећања, како је то у области мишљења и покрета... (већ) само посредно, стварајући сложени систем представа, појмова и образаца, у чији састав улази и одређена емоција, можемо да изазовемо потребна осећања⁵⁷...“ (Виготски, 1932/1996б, стр. 247). Према објективним условима у којима се одвија човекова активност, више емоције јављају се поводом значења и смисла објеката активности у одређеним социокултурним условима и постепеног „урастања“ индивидуе у културу и „урастања“ културе у индивидуу (Maidansky, 2018).

3.3.2. Шта се развија у емоционалном развоју?

Виготски је сматрао да динамична променљивост интерфункционалних веза „...чини главну садржину целокупног процеса психичког развоја...“ (Виготски, 1983, стр. 218). Имајући у виду да промене интелектуално-афективних веза представљају посебан случај интерфункционалне променљивости, емоционални развој одвија се тако „...што се мењају примарне везе у којима су оне (емоције) дате, и настаје нови поредак и везе...“ (Виготски, 1930/1996б, стр. 99). Он пише:

„Мишљење може бити роб страсти, њихов слуга, али и њихов господар. Као што је познато, мождани системи који су непосредно повезани са афективним функцијама, распоређени су на веома специфичан начин. Они отварају и затварају мозак, то су најнижи, исконски, примарни системи мозга и његова највиша, најкаснија, специфично људска творевина. Проучавање развоја афективног живота детета – од његових примитивних до најсложенијих облика – показује да је прелаз са нижих на више афективне структуре непосредно везан за промене односа између афеката и интелекта“ (Виготски, 1935/1996, стр. 213).

За разлику од описа развоја осталих психичких функција, интерфункционална анализа интелектуално-афективних веза, према иницијалној замисли Виготског, истовремено је имала задатак да пружи слику о *целокупном* развоју детета и омогући *потпуни* опис развоја осталих психичких функција: „И најбитније за *целокупан* психички развој детета је баш то мењање односа између афеката и интелекта“ (Виготски, 1935/1996, стр. 213, *курзив П.Ј.*). Уколико узмемо у обзир и чињеницу да „...сами афекти откривају процес психичког развоја детета и формирања његове личности и затварају тај процес, завршавају и крунишу развој личности у целини...“ (Виготски, 1982/1996, стр. 233), може се закључити да се развој појединачних психичких функција не може разумети без интефункционалне интелектуално-афективне анализе јер је „...степен развоја – степен претварања динамике афеката, динамике реалне радње у динамику мишљења“ (Виготски, 1935/1996, стр. 211).

⁵⁷ Вољност виших емоција Виготски је конципирао под утицајем система глуме Станиславског (Мок, 2017).

3.3.3. На који начин можемо описати развој кроз стабилне и кризне периоде?

Онтогенетски развој одвија се кроз низ стабилних и кризних периода (Табела 12). Током краткотрајнијих кризних периода долази до појаве привремених унутрашњих квалитативних промена (скокова) у доживљају и сазнању детета, док у дуготрајнијим стабилним периодима долази до акумулације квантитативних (углавном спољашњих) промена и њихов постепени прелазак и интернализацију у трајне квалитативне промене на крају стабилних периода (Виготски, 1932-1934/1996).

Табела 12. *Периодизација онтогенетског развоја*

<i>Период</i>	<i>Врста периода</i>	<i>Узраст</i>
Новорођенче	Кризни	од рођења до 2. месеца
Одојче	Стабилни	од 2. месеца до 1. године
Прва година	Кризни	1. година
Рано детињство	Стабилни	између 1. и 3. године
Трећа година	Кризни	3. година
Предшколски узраст	Стабилни	између 3. и 7. године
Седма година	Кризни	7. година
Школски узраст	Стабилни	између 8. и 12. године
Тринаеста година	Кризни	13. година
Пубертет	Стабилни	између 14. и 18. године
Седамнаеста година	Кризни	17. година

Опис онтогенетског развоја треба започети од описа кризних периода, јер у њима долази до формирања новог односа према социјалној средини, реорганизације доживљаја, смисла и сазнања социјалне ситуације развоја и драматичних промена на емоционалном плану: „Зато је савршено јасно да су критичне епохе у животу човека, епохе прелома и унутрашњег престројавања личности посебно богате емоционалним реакцијама или јаким осећањима“ (Виготски, 1930/2005, стр. 58). Овај опис треба спровести према следећој схеми: (1) описати реорганизацију социјалне ситуације развоја која почиње у кризним периодима; (2) препознати нову развојну структуру чије се формирање завршава на крају стабилног периода; (3) описати последице формирања нове структуре почев од промена у природи и карактеру доживљаја и смисла, преко структуре сазнања, па све до целокупне реорганизације личности која води ка рушењу старе и формирању нове социјалне ситуације развоја (Виготски, 1932-1934/1996).

3.3.3.1. Индивидуализација и социјализација

Живот новорођенчета и одојчета карактерише се „...потпуном недиференцираношћу појединачних психичких функција, искључивом доминацијом примитивних целовитих доживљаја; он се уопштено може дефинисати као систем инстинктивног сазнања, који се развија под примарним утицајем афеката и нагона“ (Виготски, 1982/1996, стр. 233). Дете најпре реагује на сложене, недиференциране и емоционално обојене синкретичке целине ситуације, а потом на њене појединачне аспекте: „...лице мајке, њени изражајни покрети изазивају код детета реакцију пре но што је оно у стању да одвојено опажа изглед, боју или величину“ (Виготски, 1982/1996, стр. 220). У периоду одојчета образује се психичка структура „пра-ми“ или доживљај симбиотског јединства детета и старатеља у којем одојче не разликује Ја од не-Ја и нема развијену свест о себи и својим активностима. Због тога оно (1) није свесно свог тела, (2) имитира понашања старатеља услед недовољне издвојености из социјалне средине и (3) не разуме да су његове мисли разумљиве само њему (Виготски, 1982/1996). Одојче је у толикој мери усмерено на социјалне стимулусе да

„...једноставно приближавање и удаљавање одраслог наоружава и разоружава активност детета“ (Виготски, 1982/1996, стр. 237). Виготски примећује да између првог и другог месеца оно реагује на људски глас осмехом при чему плач једне бебе може изазвати плач друге бебе, а између другог и трећег месеца, одојче излази из фазе *пасивности* и улази у фазу *рецептивног интересовања* за све срединске дражи (Виготски, 1982/1996). Тада се појављује социјални осмех и први изражајни покрети повезани са функционалним изненађењем и задовољством унутар *комплекса активације*. Између четвртог и петог месеца долази до *активног интересовања за средину* и појаве прве интензивне радости и плача услед ограничавања вољних покрета. Током овог периода, функција афеката, мотива и потреба је да омогући формирање прве интелектуално-афективне везе (Виготски, 1982/1996).

Током онтогенетског развоја долази до *индивидуализације* социјалних функција „...која настаје на основу унутрашње социјалности детета“ (Виготски, 1983, стр. 342). Другим речима, емоционални развој мора се посматрати као резултат двосмерне културне трансмисије између *колективне културе*, која подразумева конвенционална значења и норме својствене одређеној заједници и *личне културе* као интернализовану идиосинкратичну верзију колективне културе (Валсинер, 1997). Виготски (Vygotsky, 1929/1989) наводи да основно питање развојне теорије није у томе како дете као индивидуа постаје део друштва, већ како оно као примарно социјално биће (најпре у сарадњи са одраслим, а потом и самостално) ко-конструира свет и самог себе. Од самог рођења дете самоиницијативно тежи да на основу урођене социјалности дискриминира социјалне драже (људски говор и лица) и успостави афективну везу са старатељем различитим облицима невербалне комуникације. Ова комуникација „...није толико комуникација заснована на узајамном разумевању, колико емоционална комуникација, преношење осећања, негативна или позитивна реакција на мењање основног елемента сваке ситуације одојчета – појаву другог човека“ (Виготски, 1982/1996, стр. 237). Ивић (1987) наводи да се невербални (пресемиотички) облици комуникација одвијају посредством следећих изражајно-комуникативних средстава: (1) систем гестова – покрети главе и екстремитета; (2) проксемички систем – одржавање просторне близине или удаљености, праћење, додиривање; (3) изрази лица – покрети усана, фацијална изражајност, ширење и скупљање зеница; (4) поглед – трајање, смер, фокусираност, динамика упућивања или избегавања погледа; (5) постурална сигнализација – начин држања тела, напрегнутост и опуштеност, нагнутост; (6) паралингвистичка средства – интензитет и висина гласа, боја и интонација, паузе и сл. Она имају задатак да веома брзо након рођења успоставе канал *афективног двосмерног комуницирања* у циљу размењивања порука и стварања *заједничтва реакција* и *афективних значења* о унутрашњим стањима (Ивић, 1987). Из афективне комуникације потом се развија *практично-ситуациона комуникација* којом се врши размена порука и генерисање *когнитивних значења* о околини током *заједничких практичних активности* из којих настају први семиотички облици комуникације (Ивић, 1987). Тако се афективна и практично-ситуациона комуникација појављују као два облика пресемиотичке комуникације у раном детињству у којима старатељ као представник културе уводи семиотичке системе комуникације (Ивић, 1987). Ивић (1987) сматра да оба вида комуникације имају задатак да подстакну и одрже базичну мотивацију одојчета за комуникацијом, па се у том смислу могу разумети и као предуслов за каснију појаву језичке (семиотичке) комуникације. Убрзани развој система за невербалну комуникацију можемо пратити од деветог месеца до краја периода одојчета (Ивић, 1987).

Истраживање које може водити ка развоју нових хипотеза. Полазећи од идеје Виготског о социјалној средини као ресурсу и извору културног развоја, истраживање Ченове (Chen, 2010) имало је следеће задатке: (1) описати стратегије ЕР-а које родитељи користе у интеракцији са децом на узрасту између три и шест година; (2) препознати ситуације у породичном окружењу у којима се оне појављују; (3) описати њихов однос са стратегијама ЕР-а које примењују деца у циљу регулисања властитих емоција. У истраживању су учествовале четири породице у Аустралији са истим

социокономским статусом и бројем деце. Интеракције и динамика родитеља и деце снимане су током посета експериментатора двама камерама у различитим окружењима (унутар куће, ван куће, одлазак у супермаркет). Једна посета трајала је између 110 и 290 минута, а учесници истраживања временом су постали сарадници истраживача који су самостално снимали најинтимне тренутке породичног живота.

Табела 13. Стратегије емоционалне регулације на предшколском узрасту (Chen, 2010)

Емоционална област	Ситуација	Стратегије ЕР-а
Жеља – елиминисање	Ситуација у којој деци није дозвољено да ураде оно што желе.	<u>Родитељ:</u> повлачење детета из ситуације, одлагање гратификације жеља за касније, постављање питања о разлозима жеље, објашњавање разлога захтева, подсећање на правила понашања, вербални опис понашања детета када изражава емоцију, давање инструкција о томе шта треба да уради, игнорисање, паузирање реакције или напуштање детета у циљу саморегулације, кажњавање укидањем жељене активности. <u>Дете:</u> постављање питања о разлозима неиспуњавања жеља и родитељских забрана, стварање алтернативних мотива, објашњавање разлога за извесне догађаје или одлуке у циљу промене постојећих захтева и емоција.
Радост – прекидање	Ситуација у којој се од деце захтева прекидање активности у којој уживају.	<u>Родитељ:</u> избегавање потенцијално негативних емоционалних епизода, разговор у вези са емоцијама (на пример, атрибуција узрока и сл.), изражавање емоције од стране родитеља у циљу испуњавања захтева. <u>Дете:</u> интензивно изражавање емоција у циљу промене понашања родитеља.
Незадовољство – узимање	Ситуација у којој се од деце захтева да ураде оно што не воле.	<u>Родитељ:</u> дистракција (бихејвиорална или вербална), подсећање на правила понашања, вербални опис понашања детета када изражава емоцију, игнорисање, паузирање реакције или напуштање детета у циљу саморегулације, антиципирање награде у циљу испуњавања захтева, кажњавање укидањем жељене активности, креирање „горе опције“ као начина условљавања и испуњења захтева. <u>Дете:</u> вербални описи емоционалних реакција када им је речено да их сами регулишу.
Интерес – нестајање	Ситуација када дете губи интересовање за активност.	<u>Родитељ:</u> пружање позитивне емоционалне епизоде.
Проблем – решавање	Ситуација када дете треба да пронађе решење за проблем.	<u>Родитељ:</u> љуљање, успостављање телесног контакта, грљење, миловање, вербално тешење, начин говора који има за циљ пружање утехе и позитивне емоционалне епизоде, давање инструкција, охрабривање и усмеравање деце у правцу одређених активности.

Након издвајања драматичних (емоционално шаржираних) трансакција, приступило се њиховој анализи на три нивоа: (1) анализа обостраног реаговања у појединачној ситуацији; (2) анализа интеракција родитељ-дете у различитим окружењима у свакој породици; (3) препознавање стратегија ЕР-а и контекста у којима се јављају. Такође, у истраживању су спроведене и три групе интервјуа: (1) неформални интервјуи са родитељима након сваке видео опсервације у циљу прикупљања потребних информација у вези са претходним снимком; (2) полуструктурисани интервју са сваким родитељем појединачно у трајању од 30 до 45 минута након прикупљања свих

видео опсервација; (3) групни интервју са оба родитеља и децом у свакој породици од 30 до 45 минута. Резултати истраживања указали су на пет натуралистичких контекста или емоционалних зона (енг. *emotionally situated zone*) у којима долази до драматичног дисбаланса у реципрочним интеракцијама између детета и родитеља.

До друге године и трећег месеца дете не може себи представити емоцију и размишљати о њој (Маланов, 2015). Рефлексивна анализа емоција најпре почиње са емоцијама гнева, радости и туге, да би се на почетку предшколског периода генерализовала и на емоције страха и изненађења (Маланов, 2015). Овај кризни период почиње кризом социјалних односа у којима трогодишњак почиње да проналази мотиве активности у односима са другима, а не више у садржају ситуације (Виготски, 1933-1934/1996в). Он показује све већу жељу за самосталношћу у виду негативизма, самовоље, тврдоглавости и јогунаства којима настоји да успостави јасне границе са другима⁵⁸. Са променом социјалног односа *истовремено* се мења и „...однос детета према сопственом афекту. Дете не делује непосредно под утицајем афекта, већ поступа супротно својој тежњи“ (Виготски, 1933-1934/1996в, стр. 290).

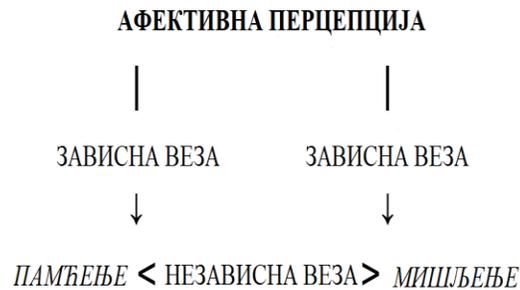
3.3.3.2. Интелектуализација и афективизација

У кризи прве године долази до појаве *аутономног говора* (пфф, бо-бо и сл.) који се разликује од говора одраслих по артикулационо-фонетским карактеристикама и променљивом значењу и смислу које није могуће разумети изван конкретне ситуације. Овај говор има индикативну и номиналну функцију са значењем којим се одражава веза између непосредних чулних утисака у циљу преношења афективно-вољних садржаја: „...оно што дете изражава у говору не одговара нашим судовима, већ пре нашим узвицима, помоћу којих изражавамо афективну оцену, афективни однос, емоционалну реакцију, вољну тенденцију“ (Виготски, 1933-1934/1996а, стр. 262). Такође, у овом периоду, почиње процес формирања *афективне перцепције* која представља доминантну психичку функцију (психолошки систем) током периода раног детињства (Виготски, 1933-1934/1996б). Афективна перцепција представља први интерфункционални интелектуално-афективни систем у онтогенетском развоју у коме долази до образовања два типа интерфункционалних веза: (1) зависних веза које функције граде са доминантном функцијом доводећи до образовања зависних функција које не могу самостално функционисати; (2) независних веза које зависне функције граде између себе независно од доминантне функције (Слика 11). И док у периоду одојчета нису постојале диференциране психичке функције, у периоду раног детињства, свест по први пут почиње да се диференцира на центар у коме се налази афективна перцепција и периферију са осталим психичким функцијама које директно воде ка активности: „У овом узрасту доминира конкретно афективно обојено опажање, које се непосредно наставља у акцију⁵⁹“ (Виготски, 1933-1934/1996б, стр. 270). У периоду раног детињства, старатељ веома лако може одагнати деце негативне емоције једноставном дистракцијом, променом опажајног поља и увођењем нових перцептивних објеката (Виготски, 1933-1934/1996б). Такође, будући да дете прве речи користи реферишући на много ширу класу објеката од оних на које реч реферише, недостатак разумевања значења речи и смисла активности одрасли могу надоместити (1) *скриптовима* или утврђеним редоследом радњи за специфичне

⁵⁸ У неким случајевима дететова претерана жеља за независношћу може довести до унутрашњих конфликта са патолошким предзнаком (енеуреза, замуцкивање, темпер тантруми).

⁵⁹ Виготски (1927/1996) је сматрао да је Кофка (Koffka, 1924/1928) пружио одговарајући опис најранијих стадијума у развоју (само)свести која не представља хаотичну масу независних сензација које се временом повезују, већ карактеристичну целину (гешталт) са уређеним односом између доминантних (главних) и субдоминантних (споредних) елемената. На пример, глад или бол као специфични квалитети свести настају из једног недиференцираног поља постајући диференцирана фигура која доминира у бебиној свести. Или, исувише топло млеко које беба одбија да пије, конфигурише свест као однос између фигуре (температура млека) и позадине (температура у усној дупљи). На овај начин, најраније манифестације (само)свести могу се разумети као коезистенција фигуре и позадине унутар једне структуре свести у којој не постоји разлика између субјективних (унутрашњих) и објективних (спољашњих) аспеката поља (Koffka, 1924/1928).

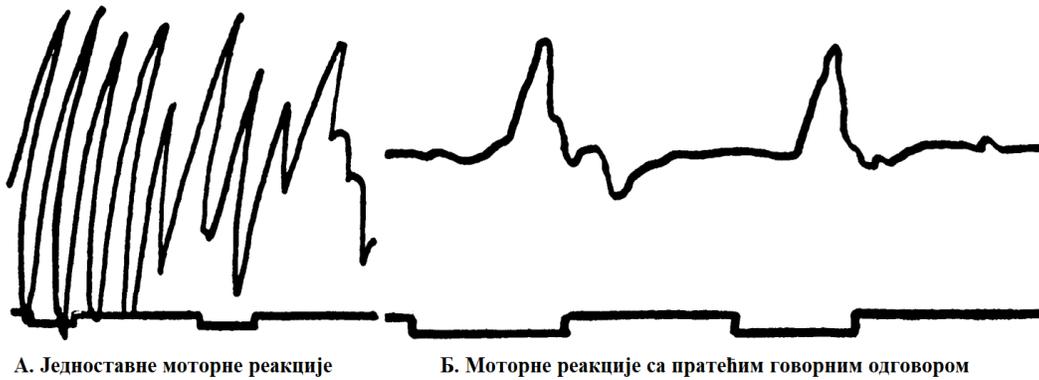
ситуације и контексте и (2) *наративима* или описивањем догађаја које има функцију да кроз различите приче изложе дете алтернативним емоцијама, структуришу његово искуство и пруже му алтернативна тумачења света и својих доживљаја (Menon, 2000; Vadeboncoeur & Collie, 2013).



Слика 11. *Афективна перцепција* (Vygotsky/Veresov, 2019)

Истраживање које директно проверава хипотезе. Лурија је комбиновану моторну методу користио у циљу истраживања начина на који говор организује дететову активност. У овој серији експеримената која потврђују тезу Виготског о организационој (вољној) функцији говора у регулацији емоционалне активности, од деце је тражено да седећи испред пнеуматичког апарата притискају тастер на различите начине: (1) оном брзином којом желе – ритмичке реакције; (2) искључиво након појаве сигнала – једноставне моторне реакције; (3) да максимално одложе притисак тастера након појаве сигнала – одложене реакције; (4) да притискањем тастера А или Б након сигнала изаберу карте различитих боја које су се налазиле на столу – реакције избора. Лурија је издвојио две неуродинамичке особености дечје активности у поређењу са активношћу одраслих: (1) *импулсивност*, услед које ексцитације настоје да се директно, без икаквих ограничења, реализују кроз моторну акцију; (2) *дифузност*, услед које моторна активност са собом доноси велике количине (маса) ексцитација НС-а. На млађим узрастима, дете не може да успостави униформне реактивне обрасце (реактивне формуле) све док не развије кортикалне капацитете за изолацију „вишка“ ексцитација из моторне области. И док код одрасле особе способност образовања реактивних формула почива на њеном капацитету да изазове *одговарајуће* количине ексцитација кроз *двофазну реактивност* (фаза вербалне припреме и фаза моторне егзекуције), интензивнија стимулација код детета доводи до интензивнијих моторних притисака којима оно безуспешно настоји да организује и регулише властито понашање покушајима и погрешкама, без употребе помоћних средстава, стимулуса и сигнала. Примена комбиноване моторне методе на узорку дечје популације показала је да током онтогенетског развоја субкортикално-дезорганизујући облици понашања постају замењени и субординирани кортикално-организујућим, при чему је ова промена директна последица развоја говора⁶⁰. У складу са говором одраслих који издвајају, фиксирају и сигнификују дететову емоцију у комуникацији, дете најпре употребљава речи у интересубјективном контексту. Након тога, оно почиње да их повезује са другим речима о емоцијама, захваљујући развоју говора. На овај начин, говор почиње да оријентише функционисање дететове свести у погледу узрока и последица емоција омогућавајући организацију вољног понашања *упркос* постојању свести о доживљавању одређених емоција и њихових специфичних узрока и последица.

⁶⁰ Харковске неурофизиолошке студије о развоју социјалних емоција код предшколаца показале су следеће: (1) неурофизиолошки механизми јављања емоција зависе од нивоа развијености вербалног мишљења; (2) интелектуализација емоција вербалним мишљењем представља најважније средство њихове социјализације; (3) интерхемисферне активности различитих регија и центара предњег и задњег дела неокортекса чине неурофизиолошку основу социјалних емоција; (4) током развоја долази до постепене *кортикализације дечјих емоција* која подразумева интензивирање интегративних активности фронталних области чиме се стварају услови за промену функционисања сва три система мозга: (1) за регулацију тонууса и будности; (2) за пријем, обраду и чување информација; (3) за планирање, регулацију и контролу сложених облика понашања (Хризман, Еремеева, Лоскутова и Стеценко, 1986).



А. Једноставне моторне реакције

Б. Моторне реакције са пратећим говорним одговором

Слика 12. Две врсте моторних реакција (Luria, 1932/1960)

Током културног развоја долази до стварања *функционалне баријере* која „...одваја ексцитају од директног трансфера у моторни систем...“ (Luria, 1932/1960, стр. 342) и потискивања дифузног типа неуродинамичке активности. Функционална баријера је „...производ културне активности, резултат способности коришћења индиректних операција не само у контроли спољашњих механизма већ и у самоконтроли“ (Luria, 1932/1960, стр. 420). Њена појава доводи до развоја механизма виших симболичких процеса у регулације емоционалне активности и њиховог укључивања у систем унутрашњег говора:

„Укључивање функционалне баријере премешта сложене реактивне процесе детета у други план: оно искључује слепе импулсивне покушаје, афективне по природи, по којима се примитивно понашање човека разликује од интелектуалног, утемељеног на претходним симболичким комбинацијама. Покрет, одвајајући се од непосредног опажања и потчињавајући се у реактивни чин укљученим симболичким функцијама прекида са природном историјом понашања и отвара нову страницу – страницу више интелектуалне делатности човека“ (Виготски, 1930/1996а, стр. 37).

Будући да емоција може довести до дезорганизације понашања увећањем пропустљивости функционалне баријере или њеним пробијањем, Лурија је закључио да је код детета веома важно развијати способност изолације ексцитација јачањем отпорности функционалне баријере у ситуацијама појачаних конфликтних тенденција интерфункционалних веза унутар функционалних система (Luria, 1932/1960).



критички стимулус

Слика 13. Ширење ексцитације (Luria, 1932/1960)

Приликом усвајања нове социјалне улоге и обавеза у вртићкој групи, дете постепено прелази од једноставне емоционално индиферентне регулације активности индивидуалним мотивима и потребама (награда коју добија за испуњавање обавеза), до сложене, богате и интензивне емоционалне саморегулације социјалним мотивима и потребама. Запорожец (1986а) показује да у ситуацијама када је за остваривање циљева заједничких (колективних) активности потребна сарадња унутар вршњачке групе, односно узајамна помоћ и уједињавање напора више деце, тада долази до стварања услова за појаву позитивних емоција. Насупрот томе, када

су активности лишене заједничког принципа, тада углавном долази до свађа, зависти и итд. (Запорожец, 1986а) И док на почетку предшколског периода дете одбија да испуњава обавезе које су важне за функционисање вртићке групе (расејано је, не завршава започету активност, започиње игровну активност и сл.), оно касније почиње да испуњава своје обавезе, али само у присуству других особа (васпитача или вршњака) и то најчешће ради задобијања симпатија, похвала и награда. На пример, оно престаје са реализацијом обавезне активности уколико га друга деца не гледају или уколико тиме неће добити привилегован положај у групи. На крају предшколског периода, можемо очекивати две развојне промене: (1) дете открива могућност да може урадити нешто корисно и добро другој деци чиме се мења *садржај* емоција које добијају елементе емпатије и заједничног доживљавања; (2) место емоције у структури активности помера се унапред чиме се трансформише њена *темпоралност* – од краја, преко средине, до почетка (Zaporozhets, 1986/2002). Код предшколца уочавамо (1) *емоционалну имагинацију* у виду иконичких репрезентација смисла емоциогених ситуација и (2) *емоционалну антиципацију* у виду реалних интензивних предосећаја у вези са нерелизованим активностима. Принципи афективне комуникације који су раније имали за циљ задовољење индивидуалних мотива и потреба, сада постају замењени антиципаторно-самоограничавајућим принципима, који имају за циљ задовољавање социјалних мотива и потреба. Тиме емоције постају интелектуализиране, генерализоване и антиципаторне, јер поред вегетативно-моторичких процеса, почињу да интегришу и перцептивно-имагинативне процесе, док интелектуални процеси постају афективизирани и утеловљенији иконичким начином образовања и дискриминације смисла и значења (Fleer, 2017; Zaporozhets, 1986/2002).

Запорожец (Zaporozhets, 1986/2002) описује две шестогодишње девојчице – Елу и Тамару. Ела је волела да се игра и забавља, али није волела да води рачуна о заједничким просторијама за игру у вртићу. На молбе експериментатора и друге деце да среди разбацане играчке, она је одговарала: „Не желим то да урадим, нека их Витја среди онако како он жели, ја желим да идем у шетњу. Склонићу играчке када се вратим.“ Са друге стране, Тамара је у својој групи радо водила рачуна о заједничкој трпезарији и углу за природу где је хранила рибице и заливала цвеће. Међутим, Тамара је волела да се игра са луткама што је некада ометало у извршавању својих обавеза. Када је једном приликом током заливања цвећа приметила лутку на поду, са осмехом је кренула ка њој и показала интензивну потребу да се игра са њом. Међутим, њена активност није реализована до краја услед емоционалне антиципације негативних доживљаја након неиспуњавања дужности. Враћање на првобитну активност било је пропраћено следећим речима: „Морам да нахраним рибице или ће оне угинути, а наша група онда неће имати кутак природе.“

У кризи седме године и током школског периода долази до појаве *афективне логике* која представља специфичан облик афективне семиотизације на основу генерализованог односа према себи: „...дете предшколског узраста воли себе, код њега, међутим, уопште нема самољубља као уопштеног односа према самом себи (које остаје исто у разним ситуацијама), самооцене као такве, уопштених односа према блиским људима и разумевања властитих вредности“ (Виготски, 1933-1934/1996б, стр. 298). Афективна логика доводи до формирања нове структуре *афективне творевине* (рус. *афективное образование*) током школског периода (Виготски, 1933-1934/1996г). У седмој години долази до диференцијације унутрашњег и спољашњег „плана“ личности и формирања другачијег односа према себи: „Доживљаји добијају смисао (дете које се љути схвата да је љуто), због чега се код детета појављује нови однос према себи, какав није био могућ пре уопштавања доживљаја“ (Виготски, 1933-1934/1996г, стр. 297). Код седмогодишњака се „...срећемо са почетком формирања такве структуре доживљаја када дете почиње да схвата шта значи `ја се радујем`, `ја сам тужан`, `ја сам љут`, `ја сам добар`, `ја нисам добар`, то јест, код њега се појављује осмишљена усмереност на сопствени доживљај“ (Виготски, 1933-1934/1996г, стр. 297). Током овог кризног периода долази до губљења наивности и спонтаности емоционалне изражајности тако да понашање детета, услед првих интелектуализација и осмишљавања

властитих искустава говором, постаје извештачено, ћудљиво и „неприродно“. И док је раније требало да препозна и именује различите емоције на основу унутрашњих стања, фацијалне изражајности и постуралних средстава („Ја се бојим“), дете сада има задатак да их повезује са речима-комплексима и формира прва сазнања о себи („Ја сам плашљив“), уочи разлику између „осећати“ (доживљај страха) и „знати“ (страх унутар система сазнања) и формира личне вредности према формалном образовању и животу опште (Vadeboncoeur & Collie, 2013). Такође, у овом периоду, дете почиње да се „лудира“ и „пренемаже“, али ово су новине које се током школског периода губе, док самољубље и самопроцена, као две развојне новине кризе седме године, остају као саставни део афективне творевине: „Код детета школског узраста почиње уопштавање осећања, то јест, ако се дете више пута нашло у некој ситуацији, код њега се формира афективна творевина, која се по свом карактеру односи према појединачном доживљају или афекту исто као што се појам односи према појединачном опажају и сећању“ (Виготски, 1933-1934/1996г, стр. 298). На основу вербализација (уопштавања) различитих телесних стања, током школског периода долази до убрзаног развоја самосвести и саморазумевања кроз вербална осећања (Vadeboncoeur & Collie, 2013). Око десете године, унутрашњи говор детета постаје нарочито богат речима којима се могу означавати различите емоционалне реакције, процеси и стања (Ивић, 1987), док у школском окружењу дететов „...психолошки систем повезује појмове кроз афекат и емоционално искуство...“ (Vadeboncoeur & Collie, 2013, стр. 215). Адолесцент постаје све више свестан веза које су изражене у појмовима и стиче могућност вербално-интроспективног и свесног начина уопштавања унутрашњих стања и активности саме свести, чиме се отварају различите могућности за одношење према унутрашњем свету и својим доживљајима (Виготски, 1983; Vadeboncoeur & Collie, 2013). Холодински и Фриделмајер (Holodynski & Friedelmeier, 2005) примећују да након периода адолесценције можемо очекивати и промене у хијерархијској организацији мотива. Социјални мотиви који су током школовања водили ка развоју знања и постизању академског успеха, поново постају субординирани социјалним мотивима (интернализованих у предшколском периоду) који воде ка појави позитивних емоција у односима са другим људима (Holodynski & Friedelmeier, 2005).

3.3.3.3. Морализација и естетизација

Кошелева (Кошелева, 1986) примећује да током предшколског периода започиње процес стереотипизације активности услед интернализације етичких и естетских стандарда о томе шта је добро/лоше и лепо/ружно. Ови стандарди појављују се у виду сложених комплекса емоционално-когнитивних представа/слика које имају задатак да структуришу опажајно поље детета и осигурају целовиту представу о свету. На пример, када детету није јасан смисао одређене ситуације која се може протумачити на више различитих начина, долази до активирања етичких и естетских стандарда. И док се на почетку овог периода емоције јављају као резултат дуготрајних, нестабилних и вишефазних процеса генерализације који су праћени интензивним субјективним доживљајима, оне се касније одвијају у виду краткотрајнијих, стабилнијих и једнофазних процеса унутар одређених вредносних система процене (Кошелева, 1986). Код млађих предшколаца они се појављају у виду једноставних стандарда (на пример, о спољашњој чистоћи), док се код старијих показује читав систем стандарда и њихових комбинација који оријентишу процес опажања и закључивања тако што рашчлањују опажајно поље на дискретне смислене јединице или га сужавају на одређени део перцептивног поља (Кошелева, 1986). На овај начин, етички и естетски стандарди временом постају унутрашњи стандарди у регулацији активности који доводе до аутоматизације емоционалног процеса унутар моралног и естетског резонувања.

А. Развој стида и кривице. Стид и кривица често се дефинишу као емоције које социјализују остале емоције (енг. *socializing emotions*; Röttger-Rössler, Scheidecker, Funk & Holodynski, 2016),

јер је њихово индуковање код деце препознато као веома ефикасно васпитно средство за развој емоционалне саморегулације у различитим друштвима и културама. Масколо (Mascolo, 1994) сматра да се појава стида и кривице у развоју детета може објаснити као последица (1) *интернализације* друштвених норми и пракси током социјалних интеракција и (2) *екстернализације* дететових идиосинкратичних начина трансформације различитих социјалних садржаја.

Истраживање које индиректно може говорити у прилог хипотези. Масколо (Mascolo, 1994) наводи једно истраживање (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979) чији резултати показују да се развој стида и кривице одвијају управо према ЗКР-у Виготског. У истраживању је учествовало шестнаесторо деце између једне и по и две и по године. Основни циљ био је да се испита утицај васпитних стратегија мајки на појаву емпатије и просоцијалног понашања код деце. На почетку истраживања мајке су информисане да ће бити праћене емоционалне реакције њихове деце које се јављају поводом емоција других људи из окружења. Оне су имале задатак да прикупљају следеће податке о ситуацијама у којима дете реагује на дистрес друге особе: (1) подаци о његовој изражајности; (2) подаци о емоционалним антецедентима; (3) подаци о субјективном доживљају. Све „спонтане“ драматичне ситуације класификоване су у две групе просоцијалних понашања: (1) ситуације *репаративних понашања* у којима је дете повод (узрок) дистреса друге особе (на пример, уједање, ударање, бацање играчке и сл.) и (2) ситуације *алтруистичких понашања* у којима је дете само сведок-посматрач. Мајке су имале задатак да током девет месеци најмање пет пута у присуству деце симулирају бес током разговора телефоном, тугу и плакање, физички бол, несвестицу и акутну физичку нелагодност (интензивно кашљање). Симулација изражајности одвијала се током посете истраживача који је, између осталог, имао задатак да бележи ниво емпатичности мајки на основу (1) брзине реаговања, (2) антиципације опасности и тешкоћа током интеракције и (3) бриге са којом одговарају на дететове потребе. На овај начин мајке су подељене у две групе: (1) мајке са израженим емпатичним одговорима; (2) мајке са недовољно емпатичним одговорима. Резултати су показали да су учесталост просоцијалних понашања и интензитет емоционалне изражајности били значајно већи код деце чије су мајке показивале већи степен емпатичних одговора. У ситуацијама у којима је дете узрок дистреса, мајке користе већи број стратегија којима саопштавају детету повезаности његовог понашања са дистресом друге особе, тако што осуђују и прекорављају понашање (вербалне забране, физичка ограничења, ускраћивање љубави, физичко кажњавање, претње и сл.). Мајке које чешће користе прекорављање имају децу која у већој мери манифестују репаративна понашања. Међутим, ова разлика појављује се само уколико је прекорављање реализовано на „емоционални“ начин (осуђивање, разочарење, интензивно испољавање осећања). Са друге стране, у ситуацијама када је дете само сведок-посматрач, појављује се тенденција мајки да моделују алтруистичка понашања, пружају утеху детету и да чешће дају објашњења дечацима него девојчицама. Аутори наводе да се „прототип“ мајке деце која у већој мери манифестују просоцијална понашања може описати на следећи начин: *мајка која са дететом остварује веома јасну и интензивну афективно-когнитивну комуникацију* у којој постоји већи ниво емпатичних одговора и јасна вербална образложења изражена на „емоционални“ начин. Овакве мајке пажњу детета усмеравају ка последицама понашања (на пример, „Погледај шта си урадио!“) и показују емоционалну инволвираност и висока очекивања која имају од њега („Очекивала сам загрљај или да кажеш да ти је жао!“).

Масколо (Mascolo, 1994) сматра да ће појава стида и кривице у онтогенези емоција зависити од ранијих развојних достигнућа (појам о себи, унутрашња атрибуција и унутрашњи стандарди за процену понашања). У случају развоја кривице, дете најпре почиње да показује понашања која наликују кривици – брига за негативне реакције других, прекидање активности којом се видно наноси штета другоме или извињавање за учињену штету (Mascolo, 1994). Са стабилизацијом разумевања властите узрочности и диференцирањем унутрашњег света на који дете може усмерити своју пажњу, оно почиње да осећа кривицу поводом повређивања других. Када око четврте године развије способност истовременог фокусирања на две репрезентације, долази до појаве кривице након неуспелих реципрочних трансакција. Кривица се касније јавља услед неиспуњавања обавеза, а код адолесцената и одраслих услед кршења апстрактних

моралних норми (Mascolo, 1994). У случају стида, крајем друге године, са развојем самосвести и могућношћу антиципирања негативних реакција код других, дете може показивати бригу поводом неуспешне реализације социјалних трансакција; од треће године, када себе може процењивати као компетентно или некомпетентно, оно може доживети стид као последицу приписивања узрока неуспеха некомпетентном селфу (унутрашња атрибуција). Са развојем способности компарације и повезивања две репрезентације, до појаве стида може доћи и у ситуацијама поређења карактеристика личности са карактеристикама других људи, а адолесцент или одрасла особа, стид може доживети услед поређења са апстрактним и идеалним карактеристикама личности које су повезане са идентитетом (Mascolo, 1994).

Б. Развој естетских емоција. Виготски (Vygotsky, 1926/1997) се отворено противио следећим идејама о естетском образовању: (1) уметничко дело треба користити као образовно средство за формирање моралних ставова и вредности; (2) уметничко дело је верна копија реалности која би требало да олакша усвајање различитих знања којима се превиђа њихова естетска вредност; (3) уметничко дело може послужити као корисно средство за изазивање естетског уживања и пријатних доживљаја код ученика (Vygotsky, 1926/1997). Он је сматрао да би увођењем естетских емоција у реални живот детета, естетско образовање требало да развије естетски однос ученика према свакодневици у коме се лепота не појављује спорадично и спонтано, већ као њен фундаментални захтев (Vygotsky, 1926/1997). Тако се као основни задатак психологије уметности појављује проналажење начина на које друштво помоћу уметности може изазвати емоције код одређеног детета: „...осећање не постаје социјално, него напротив, оно постаје лично када свако од нас доживљава уметничко дело, постаје лично, не престајући притом да буде социјално“ (Виготски, 1965/1975, стр. 313 – 314). Иако се почетак развоја естетских емоција може пратити од појаве првих осећаја пријатности, Корнилов (1927/1933) примећује да пре четврте године не можемо очекивати да дете приликом посматрања природе (сунца, месеца, неба) осећа неку врсту уживања. Праве естетске емоције јављају се тек са тринаест година када ученик, након овладавања појмовним мишљењем, може да процењује и критички анализира уметничка дела.

Истраживање које може водити ка развоју нових хипотеза. Бауцал (1994) је спровео експлоративно истраживање о току развоја естетског резонувања. У истраживању је учествовало десет дечака и десет девојчица на узрасту од пет, девет и тринаест година. Они су имали задатак да процене лепоту шест фотографија са портретима тако што би их сврстали у две категорије (лепоружно) или ређали у низове почев од најлепше до најружније. Након тога, требало је да образложе своје одговоре. Резултати су показали да се развој естетског резонувања не одвија у правцу естетичких критеријума који користе ликовни критичари. На свим узрастима деца процењују као лепше оне слике које су од стране ликовних критичара оцењене као „кич“. Образложење њихових одговора показало је да на узрасту од пет година дете посматра готово искључиво лик портрета (фигуру) као скуп конкретних садржаја и елемената међу којима боја има апсолутну естетску вредност. Резонување је засновано на личним преференцијама и „искуственом холизму“ у коме се повезују само они елементи који су у свакодневном искуству чврсто повезани (на пример, боја косе). На узрасту од девет година долази до појаве „сликовног холизма“ у коме се узима у обзир већи број формалних и садржинских карактеристика фотографија (однос између фигуре и позадине, слагање боја и светлина фотографије). Овде се јавља доследност у примени критеријумима процене који се користе за различите фотографије, што се није могло уочити на ранијем узрасту. На узрасту од тринаест година, долази до доминације симболичких садржаја у процени лепоте и формалних карактеристика фотографија (сенчење, пропорција садржаја). Појављује се и израженији холистички приступ који узима у обзир још већи дијапазон карактеристика, али се естетско резонување и даље заснива на личним карактеристикама уз губитак доследности критеријума. Аутор претпоставља да се естетски појмови не развијају у „праве“ појмове из два разлога: (1) савремено друштво је технолошки оријентисано и није заинтересовано за њихов развој; (2) човек се најчешће не повезује са уметничким делом на објективан и критички начин као што то чини ликовни критичар.

3.3.4. Како се разуме природа регресивних промена?

Виготски је посматрао регресивне и прогресивне промене као антагонистичке процесе који се узајамно разоткривају: „...развој је кључ за разумевање распада, а распад – кључ за разумевање развоја“ (Виготски 1936/1996, стр. 232). Он је показао да у клиничкој слици схизофреније можемо уочити дезинтеграцију афеката (Vygotsky, 2018a) која настаје разградњом интелектуално-афективних веза, урушавањем ВПФ-а и одвајањем НПФ-а из психолошких система (Vygotsky, 1934/1994). Додатно, у његовим радовима можемо пронаћи и примере описа здравих облика регресије који се јављају као саставни део развоја ВПФ-а. Често се указује на појаву егоцентричног говора који се одликује емоционалном употребом језика који се привремено појачава у ситуацијама фрустрације, конфликта и немогућности проналажења решења за одређени проблем. У савременим виготскијанским студијама говори се и о ретрогресивним променама које настају приликом усвајања улоге родитеља и активирања најранијих индивидуалних осећања, несвесних емоција и интензивних доживљаја који своје порекло имају у примарном породичном окружењу и индивидуалној животној историји.

А. Пример клиничке регресивне промене. Истраживања Виготског (Vygotsky, 1934/1994), у којима је пацијентима са дијагнозом схизофреније задавао модификовани метод двоструке стимулације Сахарова⁶¹ (Sakharov, 1928/1994), показала су да у клиничкој слици овог менталног поремећаја можемо пронаћи „...патолошку промену стварања значења (семантичког система веза и организације свести) и поремећај интерфункционалних веза у свести“ (Vygotsky, 2018g, стр. 323). Код пацијента долази до рапидног осиромашења емоционалног живота услед доминације аперцепције и емоционалних израза над перцепцијом и интелектуалном рефлексом. Притом, емоционални поремећај „...налази се у директном узрочном односу са поремећајем функција формирања појмова“ (Vygotsky, 1934b/1994, стр. 323). Будући да психичке функције не могу бити више повезане унутар једног система, већ у *неизмењеном* облику настављају да функционишу изоловано и неповезано, у схизофренији долази до одвајања емоционалних израза од појмова и психичког растројства у коме је могуће повезивање веома удаљених садржаја (неологизми). Виготски (1932/1996) се оштро противио уверењу да аутистично мишљење у схизофренији представља „емоционалнији“ облик мишљења од логичко-реалистичког мишљења: „Истраживач који са одушевљењем и занимањем трага за нечим, повезан је у процесу мишљења са емоционалним доживљајима не мање, већ и више него схизофреничар загњурен у аутистичке мисли“ (Виготски, 1932/1996а, стр. 332). Цепане (сплитинг) представља инхерентну карактеристику сваке интелектуалне операције (Vygotsky, 2018g), јер оне воде ка разградњи старих и формирања нових интерфункционалних веза. Међутим, у случају схизофреније, долази само до разградње постојећих интерфункционалних веза због тога што појмовно мишљење које има синтетичко-интегративну функцију у психичком функционисању више не може приступити афективно-мотивационом слоју. И док у адолесценцији долази до развоја појмовног мишљења, у схизофренији се сусрећемо са регресијом, дезинтеграцијом, фрагментацијом делова свести и изолованом функционисању афеката којима се више не може приступи „одозго“ преко система појмова: „... афекти се враћају у првобитно примитивно стање, губе везу са мишљењем и преко појма их не можемо пронаћи“ (Виготски, 1930б/1996, стр. 100). Будући да свест о афектима

⁶¹ Овај метод коришћен је у познатим експерименталним истраживањима развоја појмова (Виготски, 1983). У експерименталним условима пред испитаника се постављају фигуре различитих боја, облика, висина и величина на чијим полеђинама је написана бесмислена реч (на пример, ФИК или ЛАГ). Испитаник има задатак да фигуре групише на основу њихових објективних карактеристика али тако да све фигуре унутар исте групе имају исту реч на полеђини. На почетку експеримента, експериментатор открива и показује испитанику полеђину једне од фигура тако да он може прочитати бесмислену реч и а потом тражи да групише све фигуре које, према његовом мишљењу, на полеђини имају написану исту реч. Након сваког покушаја груписања, експериментатор, проверавајући га, открива полеђине одређених фигура чиме се број откривених фигура и речи увећава. На овај начин, могуће је посматрати мењање стратегија током решавања задатка, формирање принципа груписања и комбиновања различитих елемената, односно различитих начина образовања значења речи (појма).

доводи до енергизације система која је потребна за образовање нових интерфункционалних веза и одржавање релативне интегрисаности система, изоловани афекти почињу да остварују патогене ефекте доводећи до успоравања („пасивицизације“) психичког функционисања и коначног заустављања развоја у аутистичком мишљењу као статичком стању система⁶² (Vygotsky, 2018g).

Б. Пример развојне регресивне промене. Интернализација не представља процес постепеног прогресивног (линеарног) „пресликавања“ социјалних релација на унутрашњи план, већ сложен, скоковит, динамичан и дуготрајан (пролонгирани) процес који може укључивати и прогресивне, али и регресивне моменте. Интернализација започиње различитим облицима социјалних интеркација и комуникације који организујући практичну активност детета доводе до *рудиментарних* ВПФ-а (Wertsch, 1985). Када се различити облици комуникације пренесу на област индивидуалног понашања, они најпре „...почињу да функционишу по законима те примитивне целине, чији су сад органски део...“ (Виготски, 1930а/1996, стр. 57), јер дете много лакше овладава спољном делатношћу у поређењу са унутрашњом. Тако дете „...у почетку снижава ниво целе операције, укључује је у систем примитивних функција...“ (Виготски, 1930а/1996, стр. 15). Виготски је веровао да можемо говорити о *природној историји знака* у којој се процес интернализације социјалних релација и стварања знака (значења/смисла) мора разумети у контексту природног развоја и органског сазревања (Виготски, 1930/1996). Појава егоцентричног говора представља прелазни стадијум у развоју говора од спољашњег (социјалног) ка унутрашњем (индивидуалном) говору (Виготски, 1983). За разлику од Пијажеа, који је сматрао да се егоцентрични говор током развоја губи, Виготски (1983) је у њему препознао транзитивни период преласка од социјалног на индивидуални ниво регулације активности, односно, од психичке функције као интерпсихичке, до психичке функције као интрапсихичке категорије. Он се одликује следећим карактеристикама: (1) колективни монолог – испољава се у друштву друге деце заузете истим активностима, (2) илузија разумевања – дететово веровање да је оно што каже разумљиво другима и (3) карактер спољашњег говора – вокализација егоцентричног говора (Виготски, 1983). Када се деца налазе пред проблемским задатком који не могу самостално решити, долази до пораста егоцентричног говора и емоционалне употребе језика заједно са њиховим напорима да дођу до решења (Виготски, 1983; Vygotsky, 1978). Овај вид говора врши елементарне интелектуалне функције и представља полазну основу у развоју вербалног мишљења којим дете настоји да превазиђе препреке и пронађе излаз из тешке ситуације. Козулин (Kozulin, 1990) сматра да се појава егоцентричног говора може описати као *функционална регресија*, јер у поређењу са спољашњим, егоцентрични говор у *структуралном смислу* регредира, али се истовремено и развија у *функционалном смислу* – појачава се у проблемским ситуацијама како би усмеравао, оријентисао и организовао поступак решавања проблема на основу нових интерфункционалних веза. На овај начин, у културном развоју долази до својеврсног развојног

⁶² Ову идеју Виготски је највероватније преузео од Жанеа (Janet, 1927/2003), који је сматрао да афективност има задатак да регулише стварање, трошење и обнављање енергије хијерархијски уређеног система *регулаторних акција* у коме можемо разликовати (1) примарне (спољашње, усмерене ка средини) акције које се одвијају између субјекта и објекта и (2) секундарне (унутрашње, усмерене као субјекту) акције које настају као субјективне реакције на примарне акције. Примарне акције произлазе из когнитивног дела свести (рефлекси, перцепти), а секундарне из афективно-енергетског. У прву групу секундарних (ре)акција спадају регулације које започињу акцију: (1) *осећај напора* који убрзава или појачава акцију доводећи до осећања задовољства и (2) *осећај умора* (незаинтересованости) који успорава и смањује акцију доводећи до осећања незадовољства. Обе поменуте секундарне (ре)акције имају антиципаторни карактер са једином разликом што се првом антиципира вишак, а другом мањак енергије након завршетка примарне акције. У другу групу секундарних (ре)акција спадају регулације које завршавају акцију: (1) *осећања радости или тријумфа* у којима се троши велика количина енергије која није потрошена током акције и (2) *осећања туге или анксиозности* у којима се троши мала количина енергије која је преостала. Пијаже (Piaget, 1954/1981) је критиковао Жанеа јер је овом поделом повукао оштру границу између примарних и секундарних акција. Он је сматрао да и секундарне (ре)акције регулишу однос између субјекта и средине, да оне увек укључују и когнитивне елементе свести у виду *вредности* и *интересовања* и да се не могу разумети искључиво као резултат економије психичке енергије (Piaget, 1954/1981). Због тога Пијаже, поред система за регулацију енергије, у дететовом понашању препознаје и *систем вредности*. Он је у дететовим интересовањима препознао деловање оба система у интеракцији и то у виду (1) интензитета (квантитативни аспект интересовања) којим се регулише енергија активности и (2) садржаја (квалитативни аспект интересовања) који је повезан са вредношћу циља.

парадокса у коме се мишљење и говор развијају, али истовремено и привремено регредирају (Kozulin, 1990).

В. Пример ретрогресивне промене. Усвајање улоге родитеља са собом доноси бројна несвесна осећања и потиснута индивидуална сећања из најранијег детињства. Зитоунова (Zittoun, 2011) сматра да се овај транзитивни (кризни) период и са њим повезани развојни задаци могу посматрати кроз три процеса: (1) промена идентитета; (2) процес учења; (3) проблеми у стварању новог смисла. Велики изазови произлазе из нових идентификација (од улоге студента до родитеља/старатеља), покушајима овладавања новим животним стиловима, организацијом времена и проналажења смисленог одговора на питање: Шта за мене значи да имам дете? На почетку доношења одлуке о избору имена детета, родитељи најчешће користе различите артефакте/медијаторе, попут књига са пописом имена, бајки и народних прича, као и садржаје са телевизије (Zittoun, 2011). Након тога, родитељи почињу да користе (1) књиге о историји народа, државе и религије којима припадају, (2) наративе (приче) са члановима уже и шире породице из детињства и (3) знања из астрологије и нумерологије. Основна функција артефаката/медијатора је да отворе транзитивни простор за пројекцију и замишљање животног пута своје деце (Zittoun, 2011) и конституисања специфичних *културних искустава* која подстичу родитеље да реконструишу заборављену индивидуалну и породичну историју и расветле несвесне и предвесне конфликтне „чворове“ у вези са следећим темама: (1) *родитељство и одгој детета* – осећање изолације, несигурности и збуњености у вези са давањем имена, (2) *трансгенерацијски пренос трауме* – повезивање имена детета са породичном историјом само једног родитеља, али не и другог, због интензивног стида; (3) *род и сексуалност* – избегавање имена која могу бити и мушка и женска.

Истраживање које индиректно може говорити у прилог хипотези. Истраживања Дембоове (Dembo, 1931; Van der Veer, 2000) спроведена су између 1925. и 1928. године на Берлинском универзитету под Кофкиним менторством. У белешкама из 1932. године, Виготски (Vygotsky, 2018e) наводи ова истраживања цитирајући реченицу барона Алберта из Пушкинове поеме „Похлепни витез“ – „За мене је ово знање довољно“⁶³. Поред тога, она су значајна и са методолошке тачке гледишта јер је Виготски (Vygotsky, 2018f), по узору на Кофкина истраживања, намеравао да конструише експериментални метод за проучавање афеката, мишљења и воље који би субјекта изложио двема врстама ситуација – (1) пријатном значењу и непријатној акцији и (2) непријатном значењу и неутралној или пријатној акцији. Дембоова је настојала да у експерименталном окружењу вештачки индукује емоцију беса и пружи опис динамике њеног јављања. У истраживању је учествовало 27 испитаника, који нису знали циљ истраживања (колеге са универзитета). Субјекти су имали задатак да решавају веома захтеван проблем уз систематична ометања и фрустрације. Експериментатор и његов сарадник бележили су изјаве и догађаје током решавања проблема у трајању од једног до два сата да би након тога разговарали са субјектима у вези са њиховим доживљајима. Они су решавали два задатка – (1) задатак бацања колутова и (2) задатак брања цвећа. У првом задатку требало је десет пута заредом бацити дрвени колут на флашу са удаљености од три и по метра. Након сваке серије од десет покушаја, требало је убрати цвет из саксије полазећи од одређеног простора (квадрата) који се могао прелазити само (а) уколико је субјект клечао на коленима или (б) користио столицу као помоћно средство за ослонац. Када би субјект пронашао ова два могућа решења (правила), експериментатор је упорно захтевао да пронађе и треће решење (правило) које није постојало. Приликом неуспеха у решавању, експериментатор се понекада исмевао испитанику како би појачао осећај фрустрације, а на сваки његов покушај да напусти ситуацију, заузимао је ригидан став да сигурно постоји решење које мора пронаћи и да се поступак мора наставити (слично као у познатим Милграмовим експериментима). Резултати истраживања показали су да манифестације беса представљају резултат специфичне контелације снага различитих динамичких тенденција, сила и

⁶³ Виготски је често користио фразе из познатих књижевних, филозофских и религиозних дела у својим белешкама и радовима. Међутим, Леонтјев (1996) упозорава да је услед немарног приступа према писању, он често нетачно цитирао чак и познате стихове из Светог писма.

3.3.5. Кроз које активности детета фактори развоја могу остварити утицај?

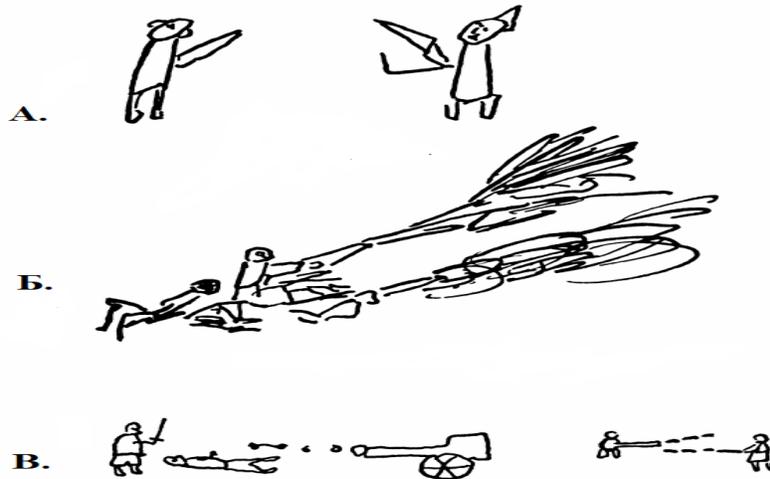
Бауцал (Baucal, 2003, 2013) показује да охрабривање ученика у ЗНР-у од стране одраслог понекада може бити делотворније за проналажење решења од пружања когнитивних инструкција у вези са проблемским задатком: „...афективно-мотивациони аспект социјалне интеракције објашњава значајан део ефекта које интеракција има на когнитивни развој вероватно зато што подржава и подстиче процес индивидуалне конструкције или зато што омогућава деци да боље користе своје индивидуалне капацитете“ (Baucal, 2003, стр. 539 – 540). Током процеса ко-конструисања знања и развоја ВПФ-а, долази до образовања „две“ ЗНР: (1) *спољашње*, на основу социјалне ко-конструкције која може бити подржана једном врстом социјалних интеракција у вези са решавањем задатка; (2) *унутрашње*, на основу индивидуалне конструкције, а чији развој може бити подржан другом врстом социјалних интеракција у виду емоционално-мотивационе подршке и охрабривања (Baucal, 2013).

Истраживање које уводи нове појмове. Истраживање Рикелме и Монтера (Riquelme & Montero, 2013) имало је задатак да испита ефекте посредованог читања (енг. *mediated reading*) на развој *емоционалне компетентности* као способности препознавања и регулисања властитих емоција и емоција других особа на основу емпатије (Riquelme & Montero, 2013). У посредованом читању ученици најпре слушају причу да би након тога разговарали о емоцијама, радњама и ликовима у циљу повезивања литерарних садржаја са реалним ситуацијама из њиховог живота. Истраживачи су кренули од хипотезе да овај вид читања може унапредити емоционалну компетентност која одражава „...однос између социјалног контекста као културне праксе и емоционалног развоја индивидуе“ (Fleer & Hammer, 2013, стр. 242). У истраживању је учествовало 92 ученика (између 6 и 7 година) из две чилеанске школе. Они су били груписани у три групе: (1) квазиекспериментална група са посредованим читањем (ПЧ) – читање са невербалном изражајношћу и подстицање дијалога о властитим емоцијама и емоцијама ликова; (2) прва квазиконтролна група са традиционалним читањем (ТЧ1) – читање и постављање питања уз изостанак дијалога и вођених питања; (3) друга квазиконтролна група са „тихим“ читањем (ТЧ2) – самостално читање одабраних књига сваког јутра у школи. Најпре је процењен степен развијености емоционалне компетентности на основу (а) способности препознавања емоција страха, среће, беса и туге са слика на којима су били приказани различити фацијални изрази и (б) степена емоционалне лабилности и емпатије. Ниво развијености емоционалне компетентности процењен је пре и након четворомесечног програма посредованог читања. Имајући у виду да су резултати показали значајно већи степен способности препознавања емоција код група ТЧ1 и ПЧ у поређењу са групом ТЧ2, као и већи степен емоционалне стабилности и емпатије код групе ПЧ у поређењу са квазиконтролним групама, истраживачи су закључили да посредовано читање може бити веома корисна активност у подстицању развоја емоционалне компетентности код ученика.

Виготски (1996) је сматрао да развој ВПФ-а можемо пратити на два плана – (1) на *спољашњем плану* преко социјалних (интерпсихичких) активности које су повезане са усвајањем спољашњих културних система (говор, цртање, писање, аритметика и сл.) и (2) на *унутрашњем плану* преко индивидуалних (интрапсихичких) активности и усавршавања постојећих психичких функција (пажња, памћење, мишљење, машта итд.). Међу културним активностима кроз које дете у различитим периодима емоционалног развоја може изражавати свој најдубљи унутрашњи свет, Виготски је описао *цртање, играње, драматизације и уметничко писање* на спољашњем плану, а *маштање и естетско резоновање* на унутрашњем плану. У наставку текста пружен је опис наведених активности редоследом којим се појављују у онтогенетском развоју.

1 Цртање. На предшколском узрасту дете је нарочито заинтересовано за цртање (Виготски, 1930/2005). Развој дечјег цртежа можемо пратити кроз различите фазе, при чему ретко које дете достиже највиши ниво реалистичког цртања са перспективом (дубином), сенчењем, тачним пропорцијама и покретом (Виготски, 1930/2005). У истраживањима која је Лурија радио са Запорошцем (Luria, 1932/1960), деци је предложено да нацртају фразе са неутралним и

емоционалним садржајима и активностима (дечак који трчи, одлазак код тетке, рат итд.). Резултати су показали да су моторни тремори у случају цртежа са неутралним садржајем значајно мањи, док се у цртежима са емоционалним садржајем примећује изражена моторна ексцитација покрета у виду посебних емоционалних фигура и линија у којима долази до интензивног пражњења тензије услед директног *трансфера емоционалних слика у моторни систем* (емоционално-моторне слике).



Слика 15. Цртежи рата на различитим узраста (Luria, 1932/1960)

Развој дечјег цртежа (Слика 15) можемо описати кроз три фазе: (А) у првој фази развоја (до 7. године) дете не разликује знаке, склоно је имитирању и цртању индиферентних фигура након чега драматизује слику, а активности попут скакања, симулације плакања и пуцњава, викања „бум-бум“, представљају компензацију за цртеж са сиромашним садржајем; (Б) у другој фази (до 11. године) дете црта, али без драматизације и учешћа телесних покрета којима се изражава садржај слике; (В) у трећој фази (до 13. године) појављују се специфичне и диференциране компоненте цртежа у виду спољашњих знакова и одсуство моторног пражњења емоционалних садржаја у графичким одликама цртежа.

II Играње. За Виготског је дечја игра „...најбољи начин образовања дететовог емоционалног живота...“ (Vygotsky, 1926/1997, стр. 106) и „...главни пут културног развоја детета...“ (Виготски, 1930/1996а, стр. 13). Игра представља први (синкретични) стадијум у развоју стваралаштва из којег се касније развијају и диференцирају сви облици дечје уметности (Виготски, 1930/2005). У њој дете настоји да организује властиту активност полазећи од унутрашњих (индивидуалних) мотива и потреба (Виготски, 1933/1971). Имајући у виду да након треће године, дете са великим тешкоћама почиње да одлаже непосредно задовољење реалних потреба, мотива и жеља, у овом периоду игра има задатак да осигура њихово *посредно* задовољење: „Мени се чини да када у предшколском узрасту не би дошло до сазревања тренутно нереализованих потреба – не бисмо имали игру... са становишта афективне сфере игра настаје у таквој ситуацији развитка када се појављују нереализоване тенденције“ (Виготски, 1933/1971, стр. 49). Међутим, то не значи да ће свака нереализована тенденција у реалности довести до појаве игре у којој дете једноставно одиграва ситуације у којима није задовољило индивидуалне потребе. Виготски (1933/1971) прави разлику између (1) *конкретних афективних реакција* поводом одређених догађаја и предмета и (2) *генерализованих афективних тенденција* које нису повезане са одређеним догађајима и предметима (нису опредмећене). До треће године, у дететовој активности можемо приметити прву групу афективних реакција у којој не постоји разлика између опажајно-оптичког и

смисаоног нивоа конкретне ситуације, док предшколац почиње да диференцира ова два нивоа и генерализује свој *афективни однос* према објектима на основу смисла ситуације: „Суштина игре је у томе што је она испуњење жеља, али не појединачних жеља, већ генералисаних афеката“ (Виготски, 1933/1971, стр. 50). Игра представља област појављивања акумулираних афеката из различитих реалних ситуација и њиховог повезивања, комбиновања, прораде и трансформације кроз моторичко-имагинативне активности. У игри дете има могућност да поново и изнова креира ситуације које му омогућавају да интегрише и проради непријатна и болна емоционална искуства, ограничи њихово деловање новим смислом ситуације и изгради рефлексивнији однос према њима (Vassilieva & Zavershneva, 2020). Због тога је игра „...негатив целокупног животног понашања детета“ (Виготски, 1933/1971, стр. 59) и „...више подсећа на сећање него на фантазију, тј. она је пре сећање кроз радњу, него нова замишљена ситуација“ (Виготски, 1933/1971, стр. 60). Игра је покренута дететовом жељом да буде одрастао човек и подстиче развој емоционалне регулације диференцијацијом социјалних релација на два афективна плана: (1) афективни план на коме дете жели да делује према непосредном импулсу и да уради оно што тренутно жели; (2) афективни план који се формира одрицањем од непосредног задовољства и потчињавањем правилима игре које ће касније условити веће задовољство (Виготски, 1933/1971). Виготски је уочио да у игри *јачи афекат побеђује слабији*, јер дете поступа супротно од онога како би реаговало у датом тренутку:

„...одлика игре јесте правило које је постало афекат...`Идеја која је постала афекат, појам који се претворио у страст` – то је прототип овога Спинозиног идеала у игри који је царство произвољности и слободе. Испуњавање правила је извор задовољства. Правило побеђује као најјачи импулс“ (Виготски, 1933/1971, стр. 57).

Будући да током игре дете регулише активност правилима која ће тек касније усвојити са моралним развојем, игра кондензује будуће тенденције развоја и појављује се као ЗНР: „...игра пружа детету нову форму жеља, тј. учи га да жели доводећи у међусобни однос жеље са замишљеним „ја“, са улогом у игри и њеним правилом, стога су у игри могућа највећа достигнућа детета, која ће сутра постати његов средњи реални ниво, његов морал“ (Виготски, 1933/1971, стр. 57). И док је раније афекат у дететовом искуству посредовао однос између перцепта и моторне реакције унутар исте структуре, у игри се он издваја, диференцира, апстрахује и подређује снажнијим емоционалним реакцијама и тенденцијама које произлазе из поштовања правила игре и жеље детета да учествује у њој.

III Драматизације. На школском узрасту позоришна представа (приредба) представља најраспрострањенији облик ваннаставних активности (Виготски, 1930/2005). Ученик овде има прилику да се идентификује са различитим драмским ликовима и заједно са вршњацима проживљава богату палету различитих емоција и осећања повезаних са динамиком и садржајем драмске радње. Поред тога, у припремним активностима за представу, ученици могу имати проактивну улогу у осмишљавању заједничких радњи у којима ће се њихови лични доживљаји веома брзо и ефикасно размењивати и повезати са драмском радњом – упознавање са новим књижевним делима, заједничка декорација сцене, бирање одговарајућих костима и испробавање различитих креативних решења у осмишљавању драмског комада (Виготски, 1930/2005).

Истраживање које може водити ка развоју нових хипотеза. У истраживањима емпатије код деце често се користе игре драматизације које захтевају креативно прилагођавање кроз осмишљавање и мењање драмске радње, проналажења различитих исхода за њен ток и импровизације на сцени на основу снажне емоционалне идентификације са ликовима и улогама. Стрелкова (Стрелкова, 1986) је од петогодишњака (10 дечака и 10 девојчица) затражила да драматизују бајку Мамина-Сибирјака о цару Гораху и његовим ћеркама. Експериментатор је најпре прочитао бајку деци и драматизовао њен садржај користећи позитивне ликове-лутке које су имале ружну одећу, а негативне ликове-лутке са лепом одећом. Експериментатор је потом водио разговор са децом како би се утврдило у којој мери

су разумела и усвојила моралну поуку бајке. Од деце је затражено да (1) гледају и слободно коментаришу луткарску представу бајке, (2) причају са експериментатором, који је користећи ликове-лутке разговарао са децом и (3) самостално глуме и играју ликове из бајке у позоришној представи. Након сваке ситуације, деца су имала задатак да из пара позитивног и негативног лика одаберу једног лика-лутку. У овом задатку моралног избора, истраживачи су кренули од претпоставке да је дететова активност полимотивисана (подстакнута већим бројем мотива) и полиемоционална (доводи до различитих емоција по садржају и динамици). Основни циљ задатка састојао се у томе да код детета подстакне унутрашњи конфликт између индивидуалних и социјалних мотива. Пошто се дете не може ослањати на претходно индивидуално искуство и научене образце понашања, сама природа конфликтне ситуације требало је да доведе до интензивне унутрашње активности, амбивалентности и колебања између две понуђене опције. Резултати су показали да се проценат избора позитивних ликова значајно повећава са порастом активног ангажовања у драмским активностима. Пре почетка позоришне представе, деца која су у претходним ситуацијама показала изразито саосећање према позитивним ликовима, без колебања бирала су ружне костиме, док су деца која нису формирала стабилне емоционалне односе према ликовима, или су се идентификовали са негативним ликовима, показивала знакове сумње у своје изборе или доследно бирала лепе костиме. Током позоришне представе уведена је и допунска улога експериментатора који је држао лутку бебе у наручју са различитим изразима лица (насмејано, смирено или плачуће). Он је имао задатак да изазове емпатичне одговоре код деце креирајући ситуације у којима је било потребно пружање помоћи. Деца која су са задовољством прихватила улоге позитивних ликова и доследно бирала ружне костиме стваралачки су мењала ситуацију, брзо помогала експериментатору са бебом који се налазио у невољи и емоционално приказивала суштину карактера лика којег играју мењањем интонације говора у зависности од саме ситуације. Са друге стране, већина деце која је бирала негативне ликове, често је спонтано прелазила од негативног ка понашању које је карактеристично за позитивни лик (само четворо деце слободно је глумило негативног лика). Поред тога, у улози негативних ликова она су механички репродуковала текст и стално тражила помоћ експериментатора да им каже шта треба да ураде и кажу. На крају позоришне представе, као награду за пружање помоћи експериментатору, деца су добила могућност да се провозају у магичном аутомобилу. Међутим, како би испитали стабилност утицаја моралне поуке бајке, истраживачи су од њих затражили да поклоне аутомобил експериментатору са бебом будући да је болесној беби сада била неопходна медицинска помоћ. На молећив поглед експериментатора *ниједно дете није било спремно да помогне* и да се одрекне своје награде (ћутање, тужни поглед), а на директан захтев експериментатора да деца морају да помогну, од једанаесторо њих, шесторо је било спремно да пружи помоћ и одрекне се своје награде, док је петоро то чинило након дужег наговарања⁶⁴. Већина деце стварала је драмски заплет у коме се помоћ експериментатору састојала од давања других ствари у циљу избегавања давања магичног аутомобила. Резултати истраживања показали су да развој емпатије пролази кроз четири фазе: (1) *заједничко проживљавање* које настаје из идентификације са јунаком и доживљавање онога што он осећа у форми „стапања“ и површних осећања на основу индивидуалног искуства; (2) *саосећање* које настаје унутар динамичног и нестабилног циклуса приближавања и дистанцирања од осећања јунака, које дете истовремено осећа заједно „поред“ јунака; (3) *импулс ка пружању помоћи* који произлази из саосећања, али се не мора реализовати у понашању; (4) *реално пружање помоћи* као реализација импулса у циљу решавања конфликтне ситуације и помагања слабијем.

IV Маштање. Виготски (Виготски, 1930/2005) је дефинисао машту (фантазију или имагинацију) као интернализовану игру. Машта је „...игра без практичног деловања“ (Виготски, 1933/1971, стр. 50) и не представља „...ништа више од инхибиране, потиснуте игре која се није појавила“

⁶⁴ Истраживање Абрамјана (Абрамян, 1986) које је имало за циљ да испита терапеутски потенцијал игровних активности у циљу промене реалних социоемоционалних односа, показало је да експериментално индуковане промене у дететовим доживљајима имају само краткорочне ефекте у трансформацији реалних негативних социоемоционалних односа и доживљаја. Флирова (Fleer, 2017) је показала да дечја игра може довести до развоја емоционалне регуације од интерперсоналног до интраперсоналног нивоа, само уколико је садржај емоционалне имагинације и антиципације повезан са реалним драматичним (емоционално шаржираним) догађајима.

(Vygotsky, 1926/1997, стр. 153). Tateo (Tateo, 2018) примећује да су имагинативни процеси повезани са (а) елаборацијама онога што још увек или више није, (б) разумевањем тоталитета сложених целина, (в) извођењем апстрактних генерализација на основу једног случаја, (г) семиотизацијом сложених синестетичких знакова и (д) функционисањем афективне логике. Имагинативни процеси могу остварити најмање три функције у развоју ученика: (1) *секвенцијалну* која омогућава да на основу познатих елемената искуства ученик формира представу о наставним садржајима са којима није имао личног (непосредног) искуства; (2) *емоционалну* која омогућава да замишљајући иреалне догађаје емоције које су повезане са њима доживи као „реалне“ – закон реалног осећања; (3) *образовну* која омогућава реализацију практичних активности које ученика усмеравају ка ЗБР-у (Vygotsky, 1926/1997). На крају школског периода, долази до диференцирања два типа имагинације – (1) објективне, која оперише спољашњим (срединским) садржајима и грађом (пластичном, научно-техничком, превасходно вербалном) и (2) субјективне, која оперише унутрашњим садржајима и грађом (емоционалном, уметничком, превасходно иконичком). Захваљујући субјективној имагинацији, ученик може проживљавати своје нерезализоване емоционално-мотивационе тенденције, којима сада може „стваралачки“ овладавати:

„Али, у фантазији он налази и живо средство усмеравања емоционалног живота, овладава њиме. Слично ономе како одрасли при доживљавању уметничког дела, рецимо лирске песме, надвладевају сопствена осећања, исто тако и преадолесцент, уз помоћ фантазије, расветљава, разјашњава самоме себи, оваплоћује у стваралачким представама своје емоције, своје потребе. Непроживљени живот налази израз у стваралачким представама“ (Виготски, 1930-1931/1996а, стр. 171).

Виготски упозорава и на „мрачне“ стране субјективне имагинације која временом може довести до повлачења од стварности: „Задовољити себе маштом изванредно је лако, и одлазак у машту, бекство у измаштани свет, често одвраћа снагу и вољу адолесцента од стварног света“ (Виготски, 1930/2005, стр. 43). Због тога он уводи разлику између (1) *маштовитости* као облику маште који се не објективизира у акцију и материјализује у стваралачки (креативни) артефакт и (2) *стваралачке маште* која тежи да се оствари у реалности. Тако се као један од најважнијих циљева естетског образовања и развоја стваралаштва код адолесцента појављује прелазак од субјективне (ретроспективне) ка објективној (проспективној) машти.

V Уметничко писање. Акумулацијом животног искуства и свакодневних појмова, у развоју детета временом долази до преласка са усмене на писану реч и појаве литерарног стваралаштва (Виготски, 1930/2005). Виготски је сматрао да уметничко писање „...продубљује, шири и прочишћава емоционални живот детета; пре свега будећи и усмеравајући га ка озбиљности...“ (Виготски, 1930/2005, стр. 70). Да би писање адолесцената било плодотворно, наставник мора повезати теме са садржајима њихове маште, личним емоцијама, индивидуалним интересовањима и нивоу разумевања догађаја о којима се пише: „...развој дечјег литерарног стваралаштва постаје одмах лакше и успешније онда када дете подстичу да пише на тему која је њему разумљива, која га узбуђује и, што је најважније, која га подстиче да речима изрази свој унутрашњи свет“ (Виготски, 1930/2005, стр. 52). Иако први литерарни облици стваралаштва (приче, стихови) не испуњавају елементарне критеријуме књижевног дела, они служе као средство за изражавање дубоких унутрашњих доживљаја повезаних са хетеросензуалношћу (Valsiner, 2020) и драматичним променама у социјалним односима и развоју идентитета током турбулентног периода адолесценције.

VI Естетско резоновање. Виготски (Виготски, 1965/1975; Vygotsky, 1926/1997) примећује да естетско резоновање изискује велики ментални напор и да се динамика естетске реакције може описати на два начина: (1) уметничко дело доводи до првих естетских сензација које естетски субјекат реорганизује и реконструира путем *секундарне креативне синтезе* којом се значење

естетског објекта повезује са радом сећања, имагинације и осећања; (2) разумевање уметничког дела доводи до креирања супротних афективно-моторних тенденција који блокирају непосредну моторну активност доводећи до интелектуалног израза емоције у имагинацији (Виготски, 1965/1975). Испреплетаност имагинације и разумевања у естетком резонувању отвара могућност за потенцијалну акцију (Heinrich, 2018), јер она доводи до ослобађања потиснуте енергије и несвесних колузивних процеса који потом могу постати сублимирани, трансформисани и симболизовани као саставни део свести личности (Fróis, 2010). Кроз естетски доживљај несвесне емоције појављују се у свести јер „...реалитет уметности реферише... на реалитет емоција са којима је одређено уметничко дело повезано“ (Vygotsky, 1926/1997, стр. 266). Иако уметничко дело, као и игра, има задатак да испровоцира нереализоване емоционалне тенденције, његова сврха није да их оно једноставно понавља или разотрива, већ да их *превазилази* и *трансформише* у нове изражајне облике на основу две врсте афективне семиотизације: (1) *схематизације* којом се недовољно диференцирани и сложени објекти опажају (гледање „у“ X), вербализују, категоришу и повезују са претходним искуством појмовним мишљењем и знањем; (2) *плероматизације* којом се лична осећања, интуиције, аперцепција (гледање „кроз“ X) и глобални утисци атмосфере и контекста кроз псеудопојмовно и комплексивно мишљење шире на уопштене категорије осећања и хипергенерализована афективна поља (Valsiner, 2020). Другим речима, да би се естетска емоција појавила, потребна је интеракција (синтеза) између схематизације и плероматизације, јер само плероматизација (која се јавља услед тензије видљиво/реално – невидљиво/иреално) директно и рапидно својом целином (контекстом) може довести до ескалације хипергенерализованих афективних поља, која захватају искуство у целини, чиме постају надређена језичком знаку и појму (Valsiner, 2020). Динамику одвијања процеса естетског резонувања можемо пратити најпре кроз *зону узвишеног*, а потом и *зону лепог* у којој постоји (1) неизрецивост знака, (2) преплављујућа телесност прожета невербализованим афективним процесима, (3) одсуство субјективног доживљаја времена и субјект-објект граница и (4) катализа и синтеза бола и пријатности, светог и профаног, незинтересованости и заинтересованости (Valsiner, 2020).

3.3.6. Како се употребљава принцип диференцијације?

Током онтогенетског развоја долази до све веће интерфункционалне и интрафункционалне диференцијације свести и усложњавања интерфункционалних веза унутар система психичких функција (Vygotsky, 2019). У кризним периодима учачамо скоковито издвајање доминантне психичке функције наредног стабилног периода (интерфункционална диференцијација у односу на функције претходног стабилног периода), а потом и њене унутрашње диференцијације током новог стабилног периода интерфункционалним повезивањем унутар нове структуре (интрафункционална диференцијација доминантне функције у односу на појединачне функције унутар нове развојне структуре). На пример, на почетку предшколског периода памћење као доминантна психичка функција најпре ће функционисати унутар (диференциране) афективне перцепције као конкретно и краткорочно памћење, да би се касније издвојило (диференцирало) од ње као функција која ће потпуну унутрашњу диференцираност остварити на крају предшколског периода (Vygotsky, 2019). На овај начин, током развоја долази до интерфункционалне и интрафункционалне диференцијације доминантних психичких функција, али и диференцијације свих осталих функција које временом формирају све већи број интерфункционалних веза са доминантним функцијама унутар нових система (Vygotsky, 2019). Међутим, диференцираност психичких функција не одвија се и у одраслој доби. Виготски (Виготски, 1932-1934/1996) сматра да се након осамнаесте године развој одвија према принципима који су умногоме другачији од оних који су до тада важили у дечјем развоју. Валсинер (Valsiner, 2007) пак примећује да се принципом диференцијације могу објаснити

развојне промене до одређеног узраста, јер се ток емоционалног развоја одвија полазећи од недиференцираних преко диференцираних стања до којих важи Вернерово ортогенетско начело, да би се потом завршио у дедиференцираним афективним пољима, посредством којих друштво и култура сугеришу детету хипергенерализоване вредности, које регулишу остале нивое афективне семиотизације (Branco & Valsiner, 2010; Valsiner, 2006, 2007, 2014).

3.3.7. Којим механизмима се објашњавају развојне промене?

Међу механизмима којима се објашњавају промене у емоционалном развоју, могу се издвојити (А) *огледање*, (Б) *интернализација*, (В) *преламање (рефрактовање)* и (Г) *емоционално вођење*.

А. Огледање. Холодински и Фридлмајер (Holodynski & Friedelmeier, 2005) сматрају да старатељ располаже репертоаром понашања којима огледа недовољно диференцирану урођену изражајност бебе поводом *физичке* стимулације (Holodynski & Friedelmeier, 2005; Holodynski, 2013). Ту спадају: (1) дистрес – плакање праћено моторном узнемиренешћу које сигнализира незадовољену потребу; (2) гађење – мрштење и избацивање хране из уста које сигнализира нејестиву храну; (3) изненађеност – широм отворене очи које сигнализирају прекомерну стимулацију; (4) интерес – окретање и фокусирање пажње ка извору стимулације које сигнализира новину у опажајном пољу, (5) ендогено задовољство – смејање које сигнализира крај субкортикално иницираног циклуса тензија-опуштање. На основу социокултурно условљених образаца опажања и тумачења, старатељ тумачи неусмерену, нефокусирану и недовољно организовану изражајност новорођенчета одражавајући је у властитој фацијалној изражајности. Тиме долази до њеног преувеличавања, диференцијације и конвенционализације. Новорођенче, са друге стране, имитира изражајност старатеља и на основу учења из искуства повезује повод за емоцију, властиту изражајност и одговоре старатеља (Holodynski & Friedelmeier, 2005). Прве функционалне емоције представљају резултат ових трансакција, а одликују се карактеристичним (диференцираним) изражајним обрасцима захваљујући којима дете може повезивати временске, просторне и сензорне стимулусе, између емоционалних окидача, емоционалне изражајности и секвенци активности које доводе до задовољења индивидуалних мотива и потреба (Holodynski & Friedelmeier, 2005).

Б. Интернализација. Холодински и Фридлмајер наводе да се „...интернализација емоционално специфичних изражајних и телесних реакција појављује као централни механизам онтогенетског развоја“ (Holodynski & Friedelmeier, 2005, стр. 54). И док на раним узрастима изражајни знак има функцију да регулише активност на интерперсоналном плану (интерперсонална регулација емоција), између 6. и 12. године, изражајни знаци почињу да се користе у функцији саморегулације активности. Изражајни знак који је у некада био упућен другој особи, сада постаје упућен себи, па дете почиње да користи знак за мобилисање властитих активности које ће на крају довести до задовољења потреба и мотива. Међутим, током овог периода, знак ће и даље бити видљив другој особи. Тек након 12. године, долази до потпуне интернализације изражајних знакова, стварања менталних репрезентација изражајно-телесне компоненте емоције, а тиме и могућности саморегулације емоција и стварања унутрашњег света индивидуалних осећања која се не могу опазити од стране других људи. На пример, на интерперсоналном плану новорођенче ће плакати (телесни изражајни знак) како би његов плач старатељ протумачио као *симптом* усамљености због чега ће га узети у наручје и тешити. Касније, на интраперсоналном плану, адолесцент који се осећа усамљено (плач као ментални изражајни знак), реално или у имагинацији, самостално може пронаћи жељени социјални контакт и утеху (Holodynski, 2013).

В. Преламање (рефрактовање). Виготски (Vygotsky, 1934/1994) је под преламањем (рус. *преламнение*) подразумевао трансформацију утицаја социјалне ситуације развоја кроз призму субјективних доживљаја детета који садрже карактеристике његове личности, социјалне средине

и њиховог односа. Вересов (Veresov, 2017) упозорава да неће свака социјална релација временом постати ВПФ. Он сматра да ће доживљај рефрактовати само *драматичну социјалну трансакцију* у којој долази до „...социјалне колизије, контрадикције између двоје људи...“ (Veresov, 2017, стр. 60). Тек онда када се социјални однос доживи као *социјална и индивидуална драма* која са променом дететовог односа према социјалној средини *истовремено* доводи до промене његовог односа према себи, она може постати индивидуално-психолошка или интрапсихичка категорија. То значи да ће се развој виших емоција одвијати кроз *критичне доживљаје* јер они „...радикално мењају ум индивидуе због чега је то помак у развоју менталних функција – индивидуа постаје различита, она се уздиже више и изнад свог понашања“ (Veresov, 2017, стр. 60). На овај начин, индивидуални и социјални план ЗКР-а могу се разумети као две различите, али увек присутне димензије *једног* драматичног догађаја који је у ЗНР-у рефрактован од стране детета као критични доживљај (Veresov, 2017). Мок (Мок, 2017) напомиње да остаје отворено питање да ли критични доживљај увек има негативан осећајни тон. Рубтсова и Даниелс (Rubtsova & Daniels, 2016) износе мишљење према коме драматични догађај, сам по себи, неће довести до развоја емоционалне саморегулације уколико није праћен и *рефлексивном комуникацијом*. Овај облик комуникације подразумева реструктурирацију драматичне ситуације и критичких доживљаја кроз промену перспектива учесника интеракције у циљу проналажења њених различитих смислова.

Г. Емоционално вођење (енг. „scaffolding“). Један од најједноставнијих начина трансформације емоционалних реакција ученика у школском окружењу је њихово укључивање у мрежу социјалних стимулуса, односа и вршњачких интеракција, који ће у крајњој линији довести до афективне децентрације (Vygotsky, 1926/1997). Наставник може индуковати нову емоционалну реакцију код ученика како би се створила независна веза између две емоције тако да једна индивидуоцентрична (егоистична) емоција (на пример, страха за себе), касније може довести до појаве друге социоцентричне (алтруистичке) емоције (на пример, страх за друге). У овим случајевима, наставник ће имати задатак да *води* дете кроз овај процес тако што ће креирати, мењати и стратешки контролисати контекст и услове реализације заједничких активности. Емоционално вођење представља важну образовноваспитну стратегију за подршку ученику у остваривању високих академских постигнућа (Park, 2016). Дефинише се на следећи начин: „Пролазне али поуздане интеракције инициране од стране наставника које подржавају позитивна емоционална искустава у остваривању различитих циљева у учионици“ (Meyer & Turner, 2007, стр. 244). То је развојни механизам којим се успостављају облици интеракција кроз узајамну подршку, конструктивну критику и уважавање индивидуалних разлика у нивоима знања, темпераментима и радним навикама (Mahn & John-Steiner, 2002). Иако је највише изучаван у контексту решавања проблема (Wood, Bruner & Ross, 1976), овај механизам можемо уочити током школовања и одрастања у ситуацијама у којима наставник или старатељ свесно и вољно воде дете кроз сложени процес овладавања емоцијама водећи рачуна о томе да фрустрација буде оптимална, а репаративне трансакције вешто вођене уз очување осећања сигурности (инструкције у вези са тим на шта обратити пажњу у емоциогеној ситуацији, како комуницирати унутрашње искуство, како регулисати емоцију и сл.).

IV МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА КУЛТУРНОИСТОРИЈСКЕ ПСИХОЛОГИЈЕ У ИЗГРАДЊИ ТЕОРИЈЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

У КП-у можемо пронаћи различите представе и метафоре о човеку, моделе и претпоставке о структури и функционисању емоције. За разлику од традиционалне психологије емоционалног развоја, у историјском развоју КП-а временом је изграђен рефлексивнији однос према претпоставкама приступа које се морају експлицирати у циљу конструкције научних знања. Тиме је креиран динамичан простор за артикулацију, развој и критичку анализу различитих претпоставки, аргументација, метода, појмова и идеја у вези са ТЕР-ом. КП много већу пажњу поклања експлицитним дефиницијама различитих емоционалних реакција и динамичној (променљивој) природи емоција као психофизиолошких (хибридних) феномена.

Мајка и трогодишња ћерка вратили су се кући након вечере по кофер мамине пријатељице како би је одвезли на аеродром. Током вожње до аеродрома девојчица је почела да се жали на хладноћу и поспаност, да би након одређеног времена рекла: „Осећам се лоше! Боли ме овде! (показује руком на врат). Повратићу!“ Мајка се окренула ка њој и питала је: „Душо, да ли ти се плаче?“ Девојчица је потом почела да плаче говорећи да ће јој недостајати пријатељица њене мајке. Неколико недеља касније, девојчица је поново осетила бол у врату након чега је почела да трчи око куће. Саплела се о кесу пасуља и повратила. Када је мајка дошла кући, она јој је рекла: „Ти знаш за бол у мом врату који сам осетила када је твоја пријатељица одлазила. Мислила сам да ћу опет заплакати јер ми и даље недостаје. Трчала сам и трчала како бих избегла бол. Али није било плакање, било је повраћање“ (Magiolino & Smolka, 2013, стр. 107 – 108).

Иако у радовима Виготског можемо пронаћи јасно дефинисане кораке за пружање описа онтогенетског развоја кроз кризне и стабилне периоде, у историјском развоју КП-а дошло је до удаљавања од питања и проблема у вези са онтогенезом. За разлику од осталих теорија, КП посматра онтогенетски развој као „испретуран“ процес у коме почетак развоја виших емоција можемо пратити и пре него што је формирање нижих завршено. Ова чињеница обавезује теоретичара да трага за заједничким развојним претходницима нижих и виших емоција. Такође, драматичне развојне промене у емоционално-мотивационој сфери можемо очекивати у кризним периодима, али и као саставни део основних линија развоја у стабилним периодима раног детињства (афективна перцепција) и школског периода (афективна творевина). У преосталим периодима, оне се јављају као део периферних линија развоја које су повезане са раније формираним доминантним функцијама или карактеристикама личности.

У погледу одговора на питање: *Шта се развија у емоционалном развоју?*, КП се приближава структуралистичкој теорији јер полази од идеје да се опис може пружити кроз променљивост интерфункционалних веза. Такође, видели смо да Виготски и Изард полазе од захтева да ТЕР мора уважити чињеницу да се различитите психичке функције (системи) развијају различитом брзином на различитим узрастима. Као и остале теорије, КП настоји да пружи опис који се фокусира на когнитивни и социјални домен, односно развој интелектуалних и социјалних емоција, док се анализом естетског домена приближава културалистичкој и психоаналитичкој теорији. Природа клиничких регресивних промена схваћена је као ретроградно кретање развоја, а развојних регресивних промена, као последица дуготрајног (продолжаног) процеса интернализације социјалних релација и привремене емоционалне употребе егоцентричног говора којим се урушава структурална организација социјалног говора. Пијаже (Piaget, 1962/2000) је критиковао Виготског јер није увидео да дететов егоцентризам може бити препрека и ограничење за успостављање успешне вршњачке сарадње и координацију заједничких активности. На пример, уколико дете верује да други мисле исто што и оно мисли, то јесте социјално понашање у смислу социјалних односа, али није адаптивно са становишта интелектуалне сарадње, јер дете не разуме да се његова перспектива може разликовати од перспективе других. Он је веровао да Виготски својом идејом о генерализацији (уопштавању) не може објаснити развој дечје свести и

логичко-математичког резоновања (Piaget, 1962). Са друге стране, Пијаже се у потпуности сложио са Виготским у погледу следећих сегмената његове теорије: (1) питање пораста егоцентричног говора је реални проблем, а не само питање статистичке анализе; (2) емоционална употреба егоцентричног говора повећава се у тренутку када је дететова активности блокирана и смањује када започиње формирање унутрашњег говора; (3) егоцентрични говор је почетна фаза у формирању унутрашњег говора који може бити аутистичан и логичан (Piaget, 1962/2000).

КП развој мотива и интелектуално-афективних веза конципира према принципу „окретања“ у коме хијерархијска организација психичких структура (система) коју сусрећемо на ранијим узрастима, касније може поново регулисати активност у одраслој доби. КП полази од идеје да ТЕР мора да опише и објасни емоционални развој од рођења до смрти и то различитим развојним принципима који важе за дечји развој и развој одраслих. Међутим, као и остале теорије, чини се да овај захтев још увек није остварила. Генерално говорећи, концептуализација онтогенетског развоја у КП-у отвара могућност за пружање потпуних описа развојних промена које укључује новине, константности и губитке: (1) развојне новине посматрају се као квалитативне (скоковите) транзиције; (2) развојне константности представљају новине из претходних периода које образују нове интерфункционалне везе унутар нове структуре; (3) развојне губитке можемо очекивати на крају кризних периода заједно са разградњом прелазних развојних структура. Међутим, знања потребна за остварење овог циља у области емоционалног развоја проналазимо у различитим приступима, теоријама и код групе аутора који не показују интересовање да интегришу резултате својих истраживања унутар једног система. У научноистраживачкој делатности КП-а постоји више интересовања за критичко разматрање других психологија, научних области и филозофских традиција, него за систематизацију постојећих појмова и резултата истраживања „тројке“, „петорке“ и њихових следбеника.

Савременој психологији емоционалног развоја КП може понудити широки спектар развојних механизма и стратегија за генерализацију знања, у чему се огледа њена предност. Механизмима емоционалног вођења и интернализације КП се приближава функционалистичкој теорији. Међутим, Мирић (2010) скреће пажњу на два проблема у вези са механизмом интернализације: (1) *проблем циркуларних објашњења* јер је „невидљивост“ изражајности доказ завршеног процеса интернализације, а интернализација механизам којим се објашњава „невидљивост“ изражајности; (2) *проблем двоструке унутрашњости* јер током развоја и осећања и знаци постају унутрашњи тако да знаци сада могу *стварати* осећања која истовремено и означавају (Мирић, 2010). Додатно, он примећује да КП поистовећује средства невербалне комуникације са емоционалном изражајношћу, иако невербална комуникација не мора бити емоционалне природе.

Имајући у виду да се као једна од карактеристика симболичке функције наводи *специјализација* или карактеристична информацијска, а не енергетска природа семиотичких процеса (Ивић, 1987), остаје отворено питање да ли о изражајним знацима можемо говорити као правим „знацима“. Такође, приметимо да се постојећим развојним механизмима могу објаснити промене ограниченог дела емоционалног спектра на одређеном узрасту. На пример, Мирић (2010) наводи да се механизмом огледања не може се објаснити развој изражајности свих базичних емоција (на пример, мајка не огледа дететов плач), док се појава самосвесних емоција (стида и кривице) може објаснити механизмом интернализације. Механизам рефрактовања (преламања), са друге стране, углавном се везује за објашњење развоја негативних емоција у вези са драматичним променама из социјалне средине на које дете не може утицати.

Табела 14. Конструктивистичка и ко-конструктивистичка теорија емоционалног развоја

КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ТЕОРИЈА		КО-КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ТЕОРИЈА	
Стадијуми	Развојне новине	Стадијуми	Развојне новине
	<u>Наследне организације</u>		<u>Синкретичка емоционално-чулна стања</u>
	- инстинктивни нагони и урођене афективне реакције		- рефлексне реакције изазване глобалним утисцима социјалне ситуације развоја
Стадијуми рефлекса и инстинката и првих стечених схема	- повезивање перцепата са болом, пријатношћу и непријатношћу (афекти перцепције)	Криза новорођенчета и период одојчета	- афективна комуникација (пра-ми); плач и осмех (комплекс активације)
(примарне и секундарне циркуларне реакције)	- интраиндивидуална осећања о целини акције – пријатност/непријатност; радост/туга		- емоционалне реакције повезане са спавањем и храњењем
	- диференцирана осећања задовољства и незадовољства у вези са исходом акције		- изненађење, задовољство и радост који произлазе из интересовања за средину
	<u>Афекти који регулишу вољно понашање</u>		<u>Афективна перцепција</u>
Стадијум сензомоторне интелигенције (од 18. до 24. месеца)	- афективна децентрација	Криза прве године и период раног детињства (од 1. до 3. године)	- плакање и бес кроз аутономни говор
	- осећања успеха или неуспеха поводом иницирања, убрзавања, успоравања и завршавања акције		- осећање „ја“ (крај прве године)
			- емоције унутар наратива и скриптова
Преоперационални стадијум (од 2. до 7. године)	<u>Интуитивни афекти</u>	Криза треће године и предшколски период (од 3. до 7. године)	<u>Емоционална имагинација</u>
	- осећања наклоности и ненаклоности		- негативизам, самовоља и јогунаство
	- осећања инфериорности и супериорности		- емоционална антиципација и емпатија
	- полунормативна интерперсонална осећања		- стид и кривица
Стадијум конкретних операција (од 7-8. године до 11-12. године)	<u>Нормативни афекти</u>	Криза седме године и школски период (од 7. до 12. године)	<u>Афективна творевина</u>
	- афективне структуре интересовања и вредности и морална осећања обостраног поштовања		- самољубље, афективна логика и вербална осећања кроз комплексе и псеудопојмове
	<u>Идеалистичка осећања</u>	Криза тринаесте године и период адолесценције (од 13. до 18. године)	<u>Наративна емоционална регулација</u>
Стадијум формалних операција (од 11-12. године до 14-15. године)	- превладавање осећања за друге људе		- више емоције (интелектуалне, моралне, естетске) кроз појмове и разумевање вишеструке условљености емоција
	- самоиницијативно преузимање одређених улога и постављање индивидуалних циљева		- темпорална екстензија наратива о емоцијама

4.1. КП као интегративни оквир теорија емоционалног развоја

КП располаже богатим арсеналом интегративних научноистраживачких метода које су веома пажљиво и методолошки ригорозно конструисане на основу општијих принципа резоновања у поређењу са онима које проналазимо у традиционалним теоријама. Дијалектички метод и абдуктивни принцип могу се посматрати као синтеза индуктивног, дедуктивног и функционалног принципа, који се примењују у различитим фазама конструкције научне теорије. Као и остале теорије, КП полази од захтева за холистичким проучавањем емоционалног развоја, али се стиче утисак да је много ближе испуњењу овог захтева услед израженије теоријско-методолошке рефлексивности, за разлику од емпириоцентричног става традиционалних теорија. Будући да КП настоји да конструише ТЕР у складу са дијалектичком концептуализацијом развоја научног знања, транзитивност претпоставки, појмова и емпиријских чињеница присутна је у већој мери у поређењу са осталим теоријама. Али, можемо је уочити само уколико је она у сагласности са постојећим антрополошким, епистемолошким и феноменолошким претпоставкама. У том смислу, КП се приближава херменеутичком моделу и савременом ставу филозофије науке и може пружити полазни оквир за интеграцију различитих теорија емоционалног развоја. Такође, приметимо да је историјски развој научних знања о емоционалном развоју у КП-у уско везан за психоаналитичку традицију. Тако се стиче утисак да у области емоционалног развоја КП може направити одлучујући искорак ка остварењу поменуте Пијажеове визије о интеграцији „академских“ и психоаналитичких теорија унутар општије теорије интелектуално-афективног развоја.

4.2. Могућност истраживања индивидуалних разлика

Пијаже и психолози харковске школе веровали су да треба разликовати две врсте емоција – (1) емоције које произлазе из интеракција организма са физичком средином и (2) емоције које произлазе из интеракције организма са социјалном средином. Такође, завршно стање емоционалног развоја Пијаже и Виготски препознају у образовању социјалне структуре личности што је у складу са функционалистичком теоријом, теоријом динамичких система и делимично са структуралистичком теоријом. Међутим, док Пијажеова конструктивистичка теорија конципира развој као *социјализацију индивидуалних емоција* кроз неколико стабилних периода, у конструктивистичкој теорији Виготског, он се посматра превасходно као *индивидуализација социјалних емоција* која се одвија у неколико стабилних и кризних периода. За разлику од Пијажеа, који је веровао да индивидуалне афективне структуре временом постају социјализоване као садржај социјалних релација (когнитивни део интерперсоналних схема), Виготски је сматрао да социјалне релације временом постају индивидуализиране афективне структуре. У том смислу Запорожец наводи да је емоција језгро индивидуалности, а Пинхеиро да емоције представљају „...ефекат интерсубјективних односа у којима је непоновљивост људских бића дата као бесконачно кретање...“ (Pinheiro, 2018, стр. 118).

4.3. Енергетика интелектуално-афективних веза

У последњој фази свог стваралаштва, Виготски је желео да објасни због чега људски ум функционише по принципу потраге за значењем/смислом и како је могуће да човек као сложени динамичко-семиотички систем функционише као релативно интегрисана целина. Инспириран Жанеовом психологијом, он је настојао да развије идеју према којој систем психичких функција престаје да се развија и креће услед разградње интелектуално-афективних веза и немогућности образовања нових интерфункционалних веза појмовним мишљењем. Уколико је схизофренија резултат прекида интелектуално-афективних веза, а аутистично мишљење представља статичко стање система, може се закључити да Виготски и Пијаже дечју афективност посматрају као област

свести која има задатак да енергизује развој и психичко функционисање. Међутим, за разлику од Пијажеа, који је сматрао да је „...структура афективног живота облик ритма“ (Piaget, 1954/1981, стр. 21), за Виготског је енергија и брзина неопходна за функционисање система и одвијање интелектуалних операција, долазила искључиво као последица тензија и синтеза интелектуално-афективних веза унутар смисла, доживљаја и сазнања. Иако су двојица титана развојне теорије делили став да се емоционални развој мора описати и објаснити кроз променљивост интелектуално-афективних веза, и да је структура афективности изоморфна са структуром интелигенције, овај однос Пијаже посматра као *однос статичке (непроменљиве) комплементарности* у коме не постоји могућност директног или индиректног узајмног утицаја између интелигенције и афективности. Виготски је, са друге стране, веровао да интелектуално-афективне везе формирају динамичне односе међусобног надвладавања и самоограничавања. Уколико погледамо доминанте психичке функције и социјалне ситуације развоја на различитим узрастима, може се закључити да је основна функција емоције у културном развоју детета да ограничи домете интелектуалног развоја – перцепцију одојчета у виду афективне перцепције, доминантну функцију памћења емоционалном имагинацијом и антиципацијом, прве сусрете детета са формално-институционалним окружењима (школа) афективном логиком, а појмовно мишљење вишим емоцијама и афективном семиотизацијом која постаје надређена појму. Тако се може извести закључак да однос између интелигенције и афективности Виготски конципира као *дијалектички однос узајмног (само)ограничавања*.

4.4. Драма емоционалног развоја: редукционизам и когнитивизам

КП препознаје драматичне односе, интеракције и трансакције као прилику за развој емоционалне саморегулације детета. Ипак, приметимо да се драматичност социјалних интеракција посматра углавном изван школског окружења, које је препознато као простор за генерисање позитивних и пријатних емоционалних искустава између ученика и наставника.

Лоренц (Lorenz, 1973/1974) песимистички предвиђа да ће капацитет савременог човека за толерисање непријатности из генерације у генерацију постајати мањи, док ће се вулнерабилност на непријатност, потреба за моменталном гратификацијом и новом стимулацијом увећавати (неофилија). Уколико динамично смењивање искустава са супротним хедонистичким тоновима представља неизоставни део реалности, стремљења ка изабраним животним циљевима и одржавања блиских социјалних релација (између чланова породице, партнера, пријатеља, деце итд.), осећајност савременог човека временом ће постати замењена емоционалном равнодушношћу и артифицијелним „сивилом“ у виду *ентропије осећања*. Као један од „грехова“ цивилизације савременог човека, ентропија осећања појавиће се као резултат деструкције филогенетски наслеђених генетичко-бихејвиоралних програма зближавања и удруживања људи који поред великог задовољства доносе и велике количине незадовољства.

Валсинер примећује да КП пренаглашава позитивни (креативни) аспект културе и друштва уз занемаривање деструктивне (негативне) стране људске осећајности (Valsiner, 2014). Уочљиво је да сам Виготски у чувеном примеру са тројицом браће „драматичност“ социјалне ситуације не посматра кроз конфликтне односе, већ као реалну животну ситуацију коју дете објективно не може да *разуме*, али која ипак конституише његове доживљаје и детерминише даљи ток и смер емоционалног развоја.

Васпитачица Лиз ради у једном обданишту у Сједињеним Америчким Државама. У свом раду труди се да integriше когнитивне, креативне и емоционалне аспекте развоја. На почетку једне активности, Лиз је читала причу о четворогодишњем дечаку Томију, коме је мајка саопштила да му је бака умрла. Прича описује Томијеву унутрашњу борбу са опраштањем са вољеним особама и тешкоће у вези са разумевањем значења речи „умирати“. Након прочитане приче, Лиз је повезала садржај приче са личним догађајима из детињства и искуством које је имала са смрћу када је била девојчица. Она је

поделила своја сећања са децом, повезала садржај приче са оним што се десило у њеном животу и рекла деци да је тужна, али да истовремено може боље да разуме причу о малом Томију. Након тога, уз пажљиво вођење разговора, Лиз је полако укључивала у разговор децу која су у емпатичној атмосфери делили своја сећања на догађаје и искуства туговања, које су имали када је неко умро (Bialostok & Aronson, 2016).

Током сарадње са компетентнијим вршњацима или одраслим, дете формира динамичне односе кроз дијалог и комуникацију на основу различитих нивоа знања, искуства, личних карактеристика, погледа на свет итд. Ситуација у којој се дете сусреће са изазовним интелектуалним проблемом може представљати повод за појаву интензивних емоционалних реакција. Природа ове ситуације препозната је и добро елаборисана у КП-у. У њој одрасли има задатак да кроз стратешко вођење креира осећање поверења, доступности и сигурности. Међутим, приметимо да се емоционалност ученика у овом случају посматра као димензија искуства која може само олакшавати или отежавати ток социјалних интеракција које су *увек* усмерене ка решавању објективног проблемског задатка у циљу усвајања знања. Због тога се АЗНР може посматрати као унутрашњи, субјективни план ЗНР-а или индивидуална конструкција социјалних интеракција која може бити подстакнута додатном емоционално-мотивационом подршком. Међутим, Левих (Levykh, 2008b) сматра да је појам АЗНР непотребан јер емоционалност ученика и наставника увек посредује њихов однос и у том смислу не може се појавити као „додатна“ димензија. Другим речима, он сматра да се осећај сигурности и поверења код ученика мора креирати изван ЗНР-а, и то као један од предуслова њеног јављања.

Дете (али и одрастао човек) не успоставља исту врсту односа према властитим доживљајима и унутрашњем свету као према проблему који треба да реши уз помоћ других. Иако је Запорожец указао на разлику између когнитивне и емоционалне регулације активности, а Виготски на важност формирања естетско-артистичког односа ученика према унутрашњим доживљајима, чини се да њихове идеје нису у довољној мери препознате у савременим виготскијанским студијама. У њима се емоционалност ученика посматра искључиво у контексту когнитивне регулације активности и повлачењу оштрих граница између сигнификативне и експресивне функције речи (говора). Наиме, стварање подстицајних услова за емоционални развој ученика у школском окружењу мора узети у обзир две чињенице: (а) афекти као једна врста емоционалних реакција не доводе до учења, на њихов развој учење нема ефекта, а у реалности они ће се нужно акумулирати до једног тренутка када се морају „испразнити“; (б) из перспективе ученика, у драматичним ситуацијама, наставник и родитељ, често ће бити препознати као извор фрустрације са којим дете не жели да сарађује, па ће оно настојати да пронађе алтернативне начине „задовољења“ или изражавања незадовољства у оним областима и врстама интеракција на које одрасли не може у толикој мери остварити систематичан утицај. Требало би уочити да је Виготски појам ЗНР користио у много ширем значењу него што га је експлицитно дефинисао у контексту учења и развоја. На пример, он је дечју игру описао као ЗНР иако дете овде не ступа нужно у контакт са вршњаком или одраслим који је „компетентнији“. И док се циљ социјалних интеракција током когнитивне регулације активности огледа у формирању одговарајућег (организованијег) објективног односа према спољашњој реалности, значењу и логичким проблемима, у случају емоционалне регулације активности, он се састоји у развијању одговарајућег (организованијег) субјективног односа и смисла према властитим доживљајима и телесности. У том смислу, основни задатак школе, не састоји се само у томе да кроз ко-конструкцију знања и иницирањем прогресивних промена подстакне развој интелектуалних функција овладавањем научним појмовима. Њена улога састоји се и у томе да различитим емоционалним педагогијама и културним активностима и искуствима (цртање, драматизације, маштање, уметничко писање, естетско резоновање) подстакне појаву ретрогресивних промена код ученика и креира субјективни осећај слободе формирањем општег научно-етичко-естетског односа према колузивним процесима и емоционалним „остацима“ реалних социјалних

трансакција. Другим речима, школско окружење треба да омогући овладавање естетским појмовима и трансформацију несвесних емоција и расположења у вербализована осећања.

Патрик је био једанаестогодишњак из Лондона који је имао старијег брата и родитеље са широким кругом пријатеља. Он је често, заједно са оцем, једрио на мору. Приликом једног једрења, доживели су несрећу, након које су дуго времена били у води. Патрик је носио појас за спасавање, али његов отац, који је тада погинуо, није. Осам месеци од несреће, мајка га је довела на терапију описујући га као веома „емоционалног“. Он је рекао терапеуту да зна како изгледа депресија, нарочито након очеве смрти, а показивао је и интересантну способност увида и дистанцирања од трауматичног догађаја. Патрик је пуно волео свог оца, али га није често виђао, јер је много радио. Осећао је константну тензију у односу између својих родитеља коју је покушавао да компензује и умањи позиционирајући себе као „везу“ која држи породицу на окупу. Он је дубоко веровао да би мајка извршила самоубиство да је он погинуо, и да је тензија између родитеља била толико јака, да је за њега незамисливо да су обоје живи. Због тога је осећао кривицу, али и истовремено и велико олакшање. Једно време, Патрик је одбијао да иде у школу јер је сматрао да не припада тамо. На једној сеанси током овог периода, испричао је две епизоде једног сна. У првој епизоди, налазио се у цркви испред три кутије са лешевима од којих је један постао дух и сео. Имао је воштано лице које је изгледало као да се дави. У другој епизоди, он се налазио у школи у тренутку када се 300 ученика удавило у поплави, док је он побегао са мајком у спортском аутомобилу старијег брата (Winnicott, 2016).

4.5. Завршно стање емоционалног развоја и нејасна представа о човеку

Мирић (2010) сматра да је дихотомијом НПФ-ВПФ Виготски пренагласио дисконтинуитет у еволуцији човека и других животињских врсти, чиме је занемарио удео биолошких фактора у онтогенетском развоју. Мало напретка остварено је у погледу разумевања начина међусобног прожимања и утицаја природног и културног развоја (Wertsch, 1985). Верч (Wertsch, 1985) наводи да је Виготски имао површан однос према деловању биолошких фактора развоја јер је однос између филогенезе и социокултурне историје посматрао као независне процесе (Wertsch, 1985). Термин „природни“, Виготски понекада поистовећује са органским сазревањем неурофизиолошких структура и механизма, а понекада са „примитивним“ понашањем детета и интеракцијом са физичком средином (Wertsch, 1985).

Леонтјев (1996) указује да је постављање јасних граница између НПФ-а и ВПФ-а било неопходно у иницијалним фазама конструисања КТ-а како би Виготски подвукао „...основни став своје теорије о пресудном значају психолошких оруђа у одвијању психичких процеса“ (Леонтјев, 1996, стр. 18). Он додаје да је питање односа и граница између НПФ-а и ВПФ-а касније трпело једну другу врсту оправданих критика које су указивале на социјалну посредованост свих психичких процеса и функција код човека (Леонтјев, 1996). Виготски је веома нејасно разграничио НПФ и ВПФ (Yasnitsky, 2014), а додатно отежавајућу околност представља чињеница што је након 1932. године сматрао да НПФ и ВПФ не треба разумети као два слоја унутар једне изоловане структуре. Он је временом увидео да у културном развоју не долази само до „...формирања виших интелектуалних функција него и развој виших слојева личности“ (Виготски, 1930/1996д, стр. 276). То значи да генетичка анализа развоја виших емоција мора укључити и промене односа према личности у целини: „...основна тачка гледишта на више функције које проучавамо јесте у томе да ми те функције постављамо у други однос према личности но што то чинимо са примитивним психолошким функцијама“ (Виготски, 1930б/1996, стр. 87, *курзив П. Ј.*). Имајући у виду актуелно стање у психологији емоција у тренутку када је Виготски започео рад на ТЕР-у, остаје нејасно да ли дихотомију ниже-више емоције треба разумети као концептуално „решење“ за ТЕР или полазну теоријско-методолошку основу за

превазилажење тадашње кризе психологије емоција. Иако се развој идеја о карактеристикама новог човека научне психологије у радовима Виготског може пратити још од 1920. године, Јасници (Yasnitsky, 2014) примећује да сам Виготски никада није настојао да је доследно следи и „операционализује“ у научноистраживачком раду. Због тога не можемо разумети какву представу о човеку је Виготски имао на уму.

И док се према Пијажеовој теорији дете развија као *морално биће* и схемом децентрирања усваја друштвене вредности и идеалистичка осећања (како човек треба да живи), Виготски посматра дете као потенцијално *слободно биће* које се развија према схеми самоограничавања, које временом овладава појмовним мишљењем и вишим емоцијама унутар хијерархијски организованог система психичких функција са једним центром у виду страсти која пружа смисао целокупном његовом животу (зашто човек живи). Виготски је уочио да је Спиноза у језгру афективно-мотивационог слоја личности пронашао жудњу као суштину човека (ЕШ, ДИ) којом настоји да одржи постојање у бесконачност. Уколико бисмо на овом месту екстраполирали одређене карактеристике човека нове психологије, може се претпоставити да је то човек који, на себи својствен начин, жели да преживи, проживи и надживи реална ограничења живота, свесним и активним деловањем на своју средину и увећањем знања о свету и самосвести које нужно доносе радост: „Слободан човек, ...жуди непосредно за добрим; то ће рећи, жуди да ради, да живи, да одржава своје биће на основу тражења сопствене користи... а његова мудрост је размишљање о животу“ (EIV, П72). Уколико слободан човек дела из нужности своје природе (EI, П28), онда се он у завршном стадијуму ТЕР-а мора појавити као биће са *културном природом* у којој је урођена (примарна) социјалност достигла највећи степен индивидуализације, стечена (секундарна) социјалност највећи степен социјализације, а највиши ниво слободног функционисања целокупне свести и личности постао љубав према судбини (Vygotsky, 2018e).

Катарина је била удата жена која је своју анализу започела у касним тридесетим годинама. Она је била веома функционална на послу, успоставила је широку мрежу стабилних социјалних односа и имала је одличан однос са својим осмогодишњим сином. Упркос томе, она је осећала потпуну емоционалну равнодушност и имала је ирационални утисак да је доживела потпуни неуспех у свим сферама живота. Свог оца описивала је као садисту, а мајку као емоционално дистанцирану особу. Након две године анализе, Катарина је слободно и отворено говорила о интензивном страху, осећају изолованости и скоро потпуном изостанку емоционалне инволвираности у васпитање детета. Међутим, она је увек била дистанцирана од својих доживљаја када је говорила о њима, није плакала нити показивала знаке туговања, што је било збуњујуће за аналитичара. Након неколико година, Катарина је почела да испушта инфантилне звуке плача без суза што је за њу било веома застрашујуће. Овај вид плакања она је повезала са ситуацијом у којој је као дете сама плакала лежећи на кревету и дрхтала од страха услед могућности да је отац види како плаче. Тек након неколико година, Катарина је почела повремено да плаче сузама. И док се на почетку плакање одвијало само у терапијском окружењу, уз пратеће реакције беса које нису доводиле до емпатичног одговора код терапеута, на крају анализе, Катарина је слободно плакала и у другим контекстима што је условљавало и снажан емпатични одговор терапеута и других људи (Nelson, 1998).

V ДИСКУСИЈА

Постављајући питање: Шта је КП?, Шведер (Shweder, 1995) упозорава да КП не треба поистовећивати са општом психологијом, кроскултурном психологијом, психолошком антропологијом и етнопсихологијом. За разлику од осталих дисциплина, КП полази од идеје о „универзализму без униформности“ (Shweder & Sullivan, 1993), настојећи да открије дистрибуираност психичког феномена у различитим културама и друштвима:

„Културна психологија је проучавање начина на које културне традиције и социјалне праксе регулишу, изражавају, трансформишу и мењају човекову психу, које у мањој мери доводе до психичког јединства човечанства колико до етничких дивергенција ума, селфа и емоција. Културна психологија је проучавање начина на који субјект и објект, селф и други, психа и култура, особа и контекст, фигура и позадина, практичар и пракса живе заједно, захтевају једно друго, и динамички, дијалектички узајамно се изграђују“ (Shweder, 1995, стр. 41; *превод П.Ј.*).

Под окриљем КП-а временом се окупио велики број аутора који понекада полазе од одређених становишта која се умногоме разликују од оних које проналазимо код „тројке“. На пример, Валсинер (Valsiner, 2006) сматра да КП припада реду идиографских наука која користи квалитативне методе и истраживачке податке, иако су настојања „тројке“ била усмерена ка интеграцији номотетског и идиографског приступа и квалитативних и квантитативних метода. Такође, међу ауторима постоји солидна сагласност да епистемолошке претпоставке КП-а у великој мери одговарају социјално конструкционистичком и конструктивистичком приступу. Они сматрају да се постојеће методе КП-а могу модификовати у циљу проучавања афективне семиотизације на предсвесном и несвесном нивоу. Међутим, приметимо да су сва настојања тројке била усмерена ка конструкцији *објективних* научних метода и да су они имали другачије идеје о томе шта је заједничко КП-у и психоанализи. Виготски је показао следеће: (1) идеје о психолошком несвесном не могу имати научно утемељење; (2) психичко функционисање и развој детерминишу свесни, а не несвесни механизми који се развијају искључиво као последица развоја свести; (3) одговарајући увид у несвесне процесе човек остварује искључиво појмовним мишљењем посредством виших емоција. Имајући у виду да се ради о психологији која је настала у Совјетском Савезу, али је свој процват доживела знатно касније на Западу, у виготскијанским студијама увек је потребно имати на уму лингвистичку, социокултурну и политичко-идеолошку специфичност совјетског друштва и совјетске науке. Јасницки (Yasnitsky, 2014) скреће пажњу да Виготски у својим радовима никада није говорио о новој психологији као *културноисторијској* психологији, јер је термин „култура“ за њега био недовољно јасан и препознатљив у односу на друге психологије. Са друге стране, приметимо да Виготски говори о *дијалектичко-акмеистичкој*⁶⁵ психологији и да у његовим различитим „теоријама“ можемо пронаћи веома конзистентне ставове у вези са ТЕР-ом. Виготски је функционалне системе условно називао ВПФ-ом (Виготски, 1930б/1996) и природно је да теорија о развоју интерфункционалних веза може пружити одговарајућу полазну основу за конструкцију знања о развоју виших емоција. Васиљева и Завершнева (Vassilieva & Zavershneva, 2020) у теорији о развоју интерфункционалних веза препознају основну логику КТ-а и настојања Виготског да принцип медијације КТ-а прошири принципом системске организације свести. Тако се данас ова теорија често препознаје и као саставни део КТ-а (Мирић, 2012). Исти закључак може се извести и за теорију периодизације психичког развоја која је разрађенија од претходне теорије. У њој проналазимо делове КТ-а и теорије о развоју интерфункционалних веза при чему је „...присуство афективних мотива обавезан

⁶⁵ У својим белешкама Виготски (Vygotsky, 2018а) цитира стих песме „Мајски снег“ акмеистичке песникиње Ане Ахматове: „Осећам тугу што је краљ Давид отишао“ – којим антиципира своју прерану смрт позивајући се на седми стих шестог Давидовог псалма: „Усахну од жалости око моје, постара се од множине непријатеља мојих.“

пратилац сваке нове фазе у развоју детета од најниже до највише“ (Виготски, 1982/1996, стр. 233). Наиме, у складу са дијалектичком (развојном) епистемологијом, Виготски је настојао да многе раније појмове не искључује и одбацује радећи на разради нових појмова и идеја, већ да их покаже као њихове посебне случајеве. Због тога се његове експлицитне или имплицитне намере у вези са ТЕР-ом у савременим виготскијанским студијама не могу разумети као „коначни“ ДА-НЕ одговори на актуелна питања и проблеме емоционалног развоја. Уместо тога, оне се морају сагледати као резултат његових претходних анализа у историјском развоју научних сазнања у области емоционалног развоја, а које су водиле ка развоју других идеја унутар једног ширег, свеобухватнијег и општијег научног система.

Табела 15. Претпоставке, методе и научни појмови КТЕР-а

<i>Претпоставке научног приступа</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Геолошка и позоришна метафора - Човек као <i>animal symbolicum</i> - Човек као хармоничка синтеза менталних функција - Свест као динамичко-семиотички систем - Дијалектички материјализам и монизам (холизам и историчност) - Методолошки плурализам и културни релативизам - Хидрауличко-енергетски и релационо-дискурзивни модел - Регулаторни систем активности и семиотички систем генерализације
<i>Научне методе и технике</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Дијалектички метод и појам - Абдуктивни принцип и методолошки круг - Објективно-аналитички, инструментални и семиотички метод - Комбинована моторна метода и експериментална психоанализа - Игре драматизације и задатак моралног избора - Скале за процену разумевања приче и изражајних покрета
<i>Емпиријска истраживања</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Емпатија - Емоционална компетентност - Емоционална регулација - Функционална баријера
<i>Феномен</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Жудња, афекти, емоције (ниже/више), осећања, расположења, страсти - Закон афекта, закон емоционалног знака, закон реалног осећања - Доживљај, смисао, сазнање
<i>Научна теорија</i>	<u>А. Ниво описа</u>
	<ul style="list-style-type: none"> - Афективна перцепција и комуникација - Афективно мишљење и понашање - Афективна семиотизација (схематизација и плероматизација) - Афективна творевина и вербално осећање - Емоционална имагинација и антиципација - Наративна и рефлексивна ЕР - Колузија
	<u>Б. Ниво објашњења</u>
	<ul style="list-style-type: none"> - Афективна зона наредног развоја - Огледање - Интернализација/екстернализација - Рефрактовање (преламање) - Емоционално вођење - Емоционалне педагогије - Етнотеорије

Чињеница да Виготски није говорио о медијацији у својим последњим радовима и белешкама не значи нужно да он није више посматрао човека као симболичко биће. Вир (Van der Veer, 1984) проналази да је идеју о употреби артефаката/медијатора у развоју интелекта Виготски преузео управо од Спинозе, који је сматрао да је током филогенезе дошло као постепеног овладавања у употреби постојећих и стварању нових културних оруђа, што је као последицу имало развој мудрости. Становиште према коме је сваки симболички процес инхерентно „афективан“, није у складу са ставовима Виготског, који је указао да у одређеним ситуацијама човек може бити емоционално равнодушан. Поистовећивање афективне семиотизације са општим принципом функционисања људског ума прикрива једно од основних питања на које ТЕР мора одговорити: Када, како и зашто се емоција јавља? Чини се да је друго становиште које указује на нужност проширивања принципа медијације у сагласности са општим намерама Виготског. Уколико би КТЕР кренула од другог становишта, НПФ и ВПФ не би требало разумети као две категорије непосредованих и посредованих психичких функција, већ као две крајње тачке *једне* димензије која нам може послужити да на различитим узрастима препознамо и опишемо различите нивое и типове медијација. Притом, афекти, емоције, осећања, расположења и страсти могу посредовати и бити посредовани симболичким процесима стварања смисла помоћу изражајних, икониких, језичких и естетских знакова, али и културним активностима и искуствима цртања, играња, маштања, уметничког писања и естетског резонувања. Сматрам да би се на овај начин пружила полазна основа за интеграцију различитих приступа КП-а и адекватну примену принципа медијације и механизма интернализације/екстернализације у КТЕР-у.

Када говоримо о почетним хипотезама, стиче се утисак да се радови „тројке“ могу посматрати као комплементарни у одређеним сегментима ТЕР-а. Виготски је настојао да пружи свеобухватан, флексибилан и интегративан филозофско-методолошки оквир КТЕР-а. Он је имао задатак да омогући опис и објашњење емоционалног развоја кроз развој појмовног мишљења и различите компензаторно-супститутивне механизме који организују емоционално понашање, а које је описала експериментална психоанализа. Специфичност феномена емоција Виготски и Леонтјев препознали су у карактеристичној конфигурацији психичких функција која припрема организам за активност у одређеном смеру у критичким трансакцијама са средином. Такође, Виготски је са харковском школом делио ставове о томе да у основи емоције проналазимо *смисао ситуације* које она има за дете и да током развоја долази до миграције емоције у структури активности (од краја до почетка). Виготски и Леонтјев веровали су да се човек развија кроз различите облике социјалних активности у реалним животним окружењима и то ка „емоционалним“ облицима понашања који се јављају као саставни део свесног, вољног и систематичног (научно-естетичко-етичког) односа човека према средини. Разлике се огледају у томе што је Виготски сматрао да појмови о емоцијама воде ка активности, док је Леонтјев сматрао да емоције представљају механизам њеног одвијања. У том смислу он наводи:

„Претпоставка Виготског да је свест резултат вербалне комуникације детета у условима његове активности и у односу на материјалну стварност која га окружује, мора бити преформулисана на следећи начин: дететова свест је резултат његове активности у односу на објективну реалност и одвија се у условима језика и другим условима вербалне комуникације“ (Leontiev, 1936/2005, стр. 25, *превод П.Ј.*).

Другим речима, иако су Виготски и Леонтјев били сагласни у погледу почетног и завршног стадијума ТЕР-а, у својим радовима они су се оријентисали на различите димензије психичког функционисања. И док је Виготски сматрао да човек временом постаје емоционалније биће захваљујући развоју мишљења (говора), чиме долази до све већег динамичног интелектуално-афективног умрежавања и *хијерархизације интерфункционалних интелектуално-афективних веза*, Леонтјев је веровао да развој емоција представља резултат *хијерархизације мотива* у којој *мотиви који воде ка образовању смисла*, условљавају стабилније и снажније

емоционалне реакције у односу на пролазне и слабије емоционалне реакције које настају на основу *мотива који воде ка задовољењу потреба* (Leontyev, 2009). Додатно, чини се да је Леонтјев, неколико деценија након смрти Виготског, представио развојну класификацију емоционалних реакција за којом је Виготски трагао. Такође, може се претпоставити да би се они сагласили са Спинозиним настојањима да у активним афектима (ЕШ, П59) *моћ разумевања* (potentia intelligendi) изједначи са *моћи делања* (potentia agendi), јер је афекат делање када је човек његов *адекватни* (једини) *узрок* који се може разумети, и у вези са којим има јасне и разговетне идеје (ЕШ, Д1).

Виготски је дубоко веровао да је Спиноза био надамак проналажења једног важног облика узрочности који би могао послужити као основ за превазилажење кризе психологије емоције и психолошке науке. Иако је у својим белешкама пуно пажње посветио разради Спинозиних идеја, веома је тешко експлицирати на који начин и у ком облику би оне требало да се појаве у ТЕР-у. Уколико бих на овом месту морао да изнесем једну абдуктивну хипотезу, и предложим облик узрочности који је Виготски могао имати на уму, чини ми се да је Алтисер (Althusser, 1970, 2012) препознао један облик узрочности који је имплицитно присутан код Спинозе и Маркса, а који у великој мери одговара његовим намерама.

Алтисер разликује линеарно-механичку и структуралну узрочност. У *линеарно-механичкој узрочности* елеменат А као узрок претходи и узрокује елеменат Б као последицу/ефекат. У *структуралној узрочности* елеменат Б није узрок само елемента А, већ је детерминисан *структуралним везама* које А гради са осталим елементима, тако да је целокупна структура у којој се налази узрок Б, узрок елемента А. На овај начин, линеарно-механичка узрочност може се разумети као посебан случај структуралне узрочности, што је била једна од основних идеја Виготског. На пример, у психоаналитичкој теорији, симптом Б не представља узрок једног елемента А, већ *целокупне несвесне структуре* у којој се налази и А (структурална узрочност), као и различити механизми одбране (линеарно-механичка узрочност). Структурална узрочност пружа *поље* за формирање различитих линеарно-механичких узрочно-последичних веза између ограниченог броја елемената који припадају истој структури. Тако се структура појављује као „...иманентни узрок у својим ефектима у Спинозином смислу речи, јер се целокупно постојање структуре састоји од властитих ефеката...“ (Althusser, 1970, стр. 186).

Уколико се за тренутак задржимо на Алтисеровој анализи узрочности у контексту проблема интелектуализма и психофизичког дуализма, може се изнети радна хипотеза према којој је појам структурални узрок виших емоција, а естетске емоције линеарно-механички узрок нових облика утеловљености.

Виготски је под *интелектуализацијом* подразумевао посредовање (медијацију) психичких процеса и функција културним оруђима и знаковима (појмом). У том смислу, развој емоција, као једне од бројних психичких функција, може се конципирати као *интелектуализација афективности* у којој дечја афективност временом добија структуралне карактеристике појма као иманентног структуралног узрока. И док на почетку развоја реч којом се означава објекат жеље представља синкрет чиме објекат задовољења постаје „означен“ емоционалном реакцијом, касније долази до формирања хијерархијског система појмова у којој „...ниво појмова одговара нивоу афекта“ (Vygotsky, 2018a, стр. 224). Са друге стране, видели смо да у културном развоју долази и до *афективизације интелекта* на следеће начине: (1) образовањем интелектуално-афективних система у којима може доћи до увећања енергије када су афективни процеси регулисани интелектуалним, али и трошења енергије када су интелектуални процеси регулисани афективним; (2) иконичком семиотизацијом у којој долази до интелектуално-афективне фузије кроз образовање смисла ситуације; (3) вољним изазивањем интензивнијих и узајамно супротстављених афективно-емоционалних тенденција и процеса кроз реструктурирацију интелектуално-афективних веза; (4) јављањем виших естетских емоција које доводе до свести несвесне садржаје, расположења и емоције и њиховог повезивања са свесним

садржајима унутар нових интелектуално-афективних система. Брунер (Bruner, 1986) упозорава на високу цену коју теорија „плаћа“ посматрајући целину једне ситуације кроз три изолована аспекта – когниције, емоције и активност. Он наводи да сва три аспекта у реалности припадају једној целини ситуације у којој знање детета није „чисто“ когнитивно стање коме се додаје емоција, већ они образују структуралну целину функционалне испреплетености когниција, емоција и акција. Другим речима, когниције, емоције и активност, представљају само концептуалне апстракције и приликом извођења генерализација требало би имати на уму да се они у реалности увек одвијају унутар једне целине.

За Виготског је проблем људске слободе био централно питање психолошке науке. Човек може достићи слободу и овладати психичким функционисањем унутар затворене структуре уопштавања. Он је често подвлачио да се појам о емоцији не може посматрати на исти начин као појам о спољашњим предметима јер свест о емоцији истовремено доводи до мењања саме емоције. Видели смо да Дилтај и Виготски ове затворене структуре препознају управо у естетским емоцијама (осећањима) јер уметничко дело реферише на реалитет људских емоција. Иако је пренагласио деструктивни, а занемарио конструктивно-синтетички аспект естетских емоција (Valsiner, 2015b), Виготски је дефинисао уметност као ЗНР и друштвену технику за изазивање виших емоција. Научни појам не може се појавити као завршни стадијум КТЕР-а јер он представља само помоћно средство (развојни предуслов) за појаву виших емоција које га искуствено надилазе. Системи појмова нужно редукују сложеност и тоталитет људске егзистенције. У вишим естетским емоцијама значење појмова почиње да добија лични и „драматични“ смисао за човекову егзистенцију. Естетске емоције представљају несвакидашње културно „као да“ искуство које у постојеће системе појмова уведе нове концептуалне могућности и облике теловљености отварајући их ка даљем развоју. Функција телесних процеса огледа се у томе да осигурају појаву виших емоција као карактеристичне форме *веровања* која тело као предмет у свету, трансформише у непосредно живљење свести (Сартр, 1981). Човекова психа никада није у потпуности теловљена, и увек се одвија у раскораку са телом, осцилирајући између доживљаја и акција, личности и ствари (Esposito, 2015). Виготски (Vygotsky, 2018f) је у истраживањима Дембоове препознао једну специфичност емоције беса која се огледа у томе што она доводи до брисања граница између унутрашњег и спољашњег света. Због тога се емоција може конципирати и као трансгресивна промена која доводи до хибридизације психолошких система. У овом контексту, могу се експлицирати најмање две функције естетских емоција у културном развоју детета: (1) натурализација ВПФ-а кроз нове облике теловљености; (2) денатурализација биолошког тела кроз симболичку естетизацију афективно-мотивационог слоја личности. Излажући део своје теорије о развоју унутрашњег говора, приметимо да је Виготски (1987) у уметничкој употреби језика препознао карактеристике и унутрашњег и спољашњег говора због чега он има могућност изражавања дискрепанци које се јављају услед њихове непреводивости. У радовима Виготског проналазимо опис различитих стваралачких (уметничких) активности кроз које култура и друштво могу обликовати емоционални развој детета. Нажалост, савремена рецепција његових дела постала је ограничена на представу о детету као „малом научнику“ (Cabell & Valsiner, 2009), који све своје стваралачке потенцијале и могућности ко-конструисања властитог развоја реализује искључиво путем говора који има научну, објективно-значајску и когнитивно-репрезентациону, али не и естетску, субјективно-смисаону и емоционално-изражајну функцију.

VI ЗАКЉУЧАК

Уколико се на крају осврнемо на почетне циљеве и задатке рада, може се закључити да су они делимично остварени. У раду су експлициране имплицитне претпоставке КТЕР-а и описане методе и технике које се могу користити у њеној изградњи. Дефинисани су основни теоријски појмови и описана емпиријска истраживања, чији резултати могу послужити у циљу потврђивања, оповргавања и развоја нових теоријских хипотеза и појмова. Видели смо да питања и проблеми у вези са ТЕР-ом све више привлаче пажњу савремених аутора КП-а који настоје да додатно разраде постојеће појмове и идеје Виготског, открију алтернативна тумачења старих, као и постојање нових.

Ограничења рада произлазе из чињенице што су почетне хипотезе исувише амбициозно постављене. Водећи аутори КП-а још увек не препознају естетско искуство као специфично утеловљење когнитивне слободе (Crowther, 2007), а психолошку естетику као заборављеног претходника когнитивне револуције (Jovanović, 2018). Због тога се конципирање развоја естетских појмова у онтогенези показује као један од основних предуслова за изградњу КТЕР-а. Имајући у виду да у раду нису представљени сви елементи Концептуално-методолошког оквира, већ само они који су се у критичкој анализи традиционалних теорија појавили као „критични“ у заснивању ТЕР-а, може се очекивати да ће примена овог оквира у целини у КП-у указати на додатне проблеме и тешкоће које су специфичне за КТЕР, али не и традиционалне теорије емоционалног развоја.

Остаје најасно због чега Виготски тако често, а понекада и погрешно, наводи познате стихове из религиозних дела. Он се позива на различите ауторе подразумевајући да је читалац упознат са њиховим делима и веома ретко издваја оно што износи као своју оригиналну замисао, од онога што други аутори мисле и пишу. Виготски не артикулише своје идеје јасно и експлицитно. Он увек делимично открива оно што „стварно“ мисли, користећи се метафорама, познатим цитатима из књижевних дела, епиграфима и елиптичним говором. Такође, упадљиво је да је његово поимање научне методе умногоне различито од оног које постоји у савременој психологији. Иако је Виготски имао веома јасну представу о томе како приступити изградњи ТЕР-а, изгледа да његови следбеници нису следели његов пут. Изградња развојне теорије која полази од дијалектичког материјализма и спиноизма и данас представља умногоне изазован и веома сложени задатак. У том циљу потребно је спровести детаљнију анализу његових бележака које још увек нису у потпуности истражене. Виготски у њима полемише са другим ауторима, разматра различите идеје, ревидира их, одбацује и коментарише позивајући се на веома хетерогену научну и уметничку литературу.

Савремени аутори често пренебрегавају чињеницу да је Виготски сматрао да емоција разоткрива целокупну структуру свести, а не само смисао незадовољених индивидуалних мотива и потреба детета. Тако се као један од основних задатака КП-а у конструкцији ТЕР-а појављује препознавање начина на који старатељ сигнификује дететова телесна стања и потребе, третирајући га као биће са сопственим умом, а не само као створење чије потребе треба задовољити. Додатно, остаје нејасно које промене у структуралној организацији емоција и регулацији активности можемо очекивати са појавом унутрашњег говора, јер се механизмом интернализације/екстернализације објашњава развој изражајних, али не и језичких и естетских знакова. Иако је овај механизам Виготски препознао као централни механизам онтогенетског развоја, и повезао га са развојем мишљења и говора, веома је необично што се он данас примењује на невербалне облике комуникације, независно од развоја говора и речи. Ова чињеница може се разумети као додатни показатељ нејасног статуса КТЕР-а у КП-у и опште тенденције савремених аутора ка историјској и епистемолошкој деконтекстуализацији радова Виготског. Тиме се може отворити питање на који начин се дијалектично-акмеистичка психологија Виготског може развијати у савременим виготскијанским студијама, јер је она нераскидиво повезана са изградњом

веома специфичног друштвено-политичког уређења, у коме се статус научног знања умногоме разликује од оног који постоји данас на Западу.

Настојећи да превазиђе представу о детету и човеку као когнитивном бићу, Виготски је афективност посматрао као „омегу“ културног развоја у коме је највиша свест постала реални живот: „Изнад речи 'више' је реч 'реално' (Vygotsky, 2018a, стр. 223). Иако је мало напретка остварено у осветљавању спинозистичке линије размишљања Виготског, који је многа питања оставио отвореним, посматрајући човеков ум као динамичко-семиотички систем који се кроз утеловљено искуство са уметничким делом развија ка вишим нивоима (само)свести и живота, стиче се утисак да је Виготски тиме антиципирао Гадамерово изједначавање језика са бићем које се може разумети и његов херменеутичко-естетички модел свести, али и Сартрову феноменолошко-егзистенцијалистичку скицу за теорију емоција према којој емоција „...означава целину свести, или, на егзистенцијалном плану, људске реалности“ (Сартр, 1981, стр. 11). Нажалост, изгледа да је и сам Виготски био свестан амбициозности пројекта поновног уједињења психологије и филозофије учењем о људским страстима. На маргинама његовог примерка „Етикe“ налазимо: „Из великог стваралаштва Спинозе, као са удаљених звезда, светлост долази до нас након неколико векова. Само ће психологија будућности бити у могућности да разуме Спинозине идеје“ (Maidansky, 2018, стр. 1). Данас, након тачно једног века од оснивања КП-а и сусрета чувене „тројке“, пред КТЕР-ом стоји исти задатак.

VII ЛИТЕРАТУРА

- Ackerman, B. P., Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 85–109). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4899-1939-7
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- Althusser, L. (1970). *Reading Capital*. London: NLB.
- Althusser, L. (2012). On genesis. *Décalages 1(2)*.
- Arnold, M. B. (1950). An excitatory theory of emotion. In M. L. Reymert (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 11-33). New York: McGraw-Hill.
- Аћимовић, Б., и Вукосављевић-Гвозден, Т. (2007). Британска независна група. У Т. Вукосављевић-Гвозден (Ур.), *Психоанализа након Фројда* (стр. 77-129). Београд: Центар за примењену психологију.
- Абрамян, Л. А. (1986). Преодоление негативных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста средствами игры. У А. В. Запорожец, и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* (стр. 100–122). Москва: Педагогика.
- Vaars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford Press.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Psychology*, 84, 490–515.
- Barker, R., Dembo, T., & Lewin, K. (1941). *Frustration and regression: An experiment with young children*. Iowa City: Iowa University Press.
- Barrett, F. L. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20–46. DOI: 10.1207/s15327957pspr1001_2
- Baucal, A. (2011, July). *Socio-cultural psychology: With or without the concept of internalization?* [Paper presentation]. Annual Conference of the European Society for the History of the Human Sciences 2011, Belgrade, Serbia.
- Baucal, A. (2003). Construction and co-construction in the zone of proximal development: Could both Piaget and Vygotsky be right? *Psihologija*, 36(4), 517–542. DOI:10.2298/PSI0304517B
- Baucal, A. (2013). Two instead of one ZPD: Individual and joint construction in the ZPD. In S. Phillipson, K. Y. L. Ku, & N. S. Phillipson (Eds.), *Constructing educational achievements: A sociocultural perspective* (pp.161–173). London: Routledge.
- Belopolskaia, N. L. (1996). Assessment of cognitive and emotional components of the Zone of proximal development in mentally retarded children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 34(1), 46–56. DOI: 10.2753/RPO1061-0405340146
- Bialostok, S. M., & Aronson, M. (2016). Making emotional connections in the age of neoliberalism. *Ethos*, 44(2), 96–117. DOI: 10.1111/etho.12118
- Binet, A. (1907). *The mind and the brain*. London: Kagan Paul, Trench, Trüber & Co.
- Bluden, A. (2016). Translating *Perezhivanie* into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274–283. DOI:10.1080/10749039.2016.1186193
- Bluden, A. (2018). Spinoza in the history of cultural psychology and activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 25(4), 1–9. DOI:10.1080/10749039.2018.1526304
- Blunden, A. (2009). Notes on perezhivanie. Retrieved May 13, 2022 from <http://www.ethicalpolitics.org/seminars/perezhivanie.htm>
- Jones, N. B. (1972). Comparative aspects of mother-child contact. In N. B. Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior* (pp. 305–328). London: Cambridge University Press.
- Boesch, E. E. (1997). Reasons for a symbolic concept of action. *Culture & Psychology*, 3(3), 423–431. DOI: 10.1177/1354067X9733012

- Bowlby, J. (1962/1982). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bozhovich, L. I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 59-86. DOI: 10.2753/RPO1061-0405470403
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2010). Towards cultural psychology of affective processes: Semiotic regulation of dynamic fields. *Estudios de Psicología*, 31(3), 243–251. DOI: 10.1174/021093910793154411
- Bridges, K. M. B. (1931). *The social and emotional development of the pre-school children*. London: Kagan Paul, Trench, Trüber & Co.
- Bridges, K. M. B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development*, 3(4), 324–341.
- Bridges, K., M., B. (1930/1991). A genetic theory of the emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(4), 487–500. DOI: 10.1080/00221325.1991.9914709
- Brinkmann, S., & Kofod, E. S. (2018). Grief as an extended emotion. *Culture & Psychology*, 24(2), 160–173. DOI: 10.1177/1354067X17723328
- Broughton, J. M. (1987). An introduction to critical developmental psychology. In J. M. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development. Path in psychology* (pp. 1–30). Boston: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4757-9886-9_1
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buss, K. A., Cole, P. M., & Zhou, M. A. (2019). Theories of emotional development: Where have we been and where are we now? In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 7–27). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-030-17332-6
- Балталон, Ц. (1900). Наблюдения и опыты по эстетике зрительных восприятий. *Вопросы философии и психологии*, 5(55), 449–492.
- Бауцал, А. (1994). Развој критеријума процене ликовних дела. *Психологија*, 3(4), 295–310.
- Бауцал, А. (1997). Научни приступи: дефиниција, структура, функција и развој. *Психолошка истраживања*, 9, 129–152.
- Бауцал, А. (1998). *Когнитивни развој: когнитивно-информациони приступ*. Београд: Институт за психологију.
- Берк, Л. Е. (2015). *Дјечја развојна психологија*. Загреб: Наклада Слап.
- Блейлер, Е. (1927). *Аутистическо мишленје*. Одеса: Склади издања.
- Божович, Л. И. (1978). К развиту афективно-потребностной сферы человека. У *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии* (стр.168–179). Москва: Педагогика.
- Болби, Ц. (1988/2011). *Сигурна база*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брковић, А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Cabell, R. K., & Valsiner, J. (2009). How to order a baby: Confusions and constructions of a little scientist in the Freudian world. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(1), 65–92.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: An critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106–124.
- Carli, R., & Giovagnoli, F. (2011). A cultural approach to clinical psychology. Psychoanalysis and analysis of the demand. In S. Salvatore., & T. Zittoun, (Eds.), *Cultural psychology and psychoanalysis: Patways to synthesis* (pp. 117–151). Charlotte: Information Age Publishing.
- Chen, F. (2010). Parents' and children's emotion regulation strategies in emotionally situated zones: A cultural-historical perspective. *Australian Journal of Early Childhood*, 40(2), 107–116. DOI: 10.1177/183693911504000213
- Clarà, M. (2015). Representation and emotion causation: A cultural psychology approach. *Culture and Psychology*, 21(1), 37–58. DOI: 10.1177/1354067X14568687

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (2002). Alexander Luria, Cultural psychology, and the resolution of the crisis in psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40(1), 4–16. DOI: 10.2753/RPO1061-040540014
- Cole, M. (2005). A. R. Luria and the cultural-historical approach in psychology. In T. V. Akhutina, & J. M. Gozman (Eds.), *A. R. Luria and contemporary psychology* (pp. 35–41). New York: Nova Science Publishers.
- Cole, M., Levitin K., & Luria, A. R. (1979/2010). *The autobiography of Alexander Luria*. New York: Psychology Press.
- Cowan, A. P. (1981). Preface. In Piaget, J., *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* (pp. IX–XIV). Palo Alto: Annual Reviews.
- Crowther, P. (2007). The aesthetic: From experience to art. In R. Shusterman, & A. Tomlin (Eds.), *Aesthetic experience* (pp. 31–44). Routledge: New York: London. DOI: 10.4324/9780203939109
- Danziger, K. (1985). The methodological imperative in psychology. *Philosophy of the Social Sciences*, 15(1), 1–13. DOI: 10.1177/004839318501500101
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind*. London: Sage.
- Dembo, T. (1931). *Der Ärger als dynamisches Problem*. Berlin: Julius Springer.
- Demuth, C. (2013). Socializing infants toward a cultural understanding of expressing negative affect: A Bakhtinian informed discursive psychology approach. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 39–62. DOI: 10.1080/10749039.2012.719992
- Dewey, J. (1929). *Impressions of Soviet Russia and postrevolutionary world*. New York: New Republic.
- Dilthey, W. (1894/1977). *Descriptive psychology and historical understanding*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Dilthey, W. (1910). *Das Erlebnis und die Dichtung (Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin)*. Vier Aufsätze. 3. erw. Aufl [Experience and poetry]. Leipzig: Teubner.
- Дарвин, Ч. (2009). *Изражавање емоција код човека и животиња*. Београд: Досије студио.
- Декарт, Р. (1949/1981). *Страсти душе*. Београд: Графос.
- Дилтај, В. (1887/2022). *Песничка имагинација: елементи за једну поетику*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Дилтај, В. (1980). *Изградња историјског света у духовним наукама*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Eco, U. (2009). On the ontology of fictional characters: A semiotic approach. *Sign Systems Studies* 37(1–2), 82–98.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. DOI: 10.1080/13639080020028747
- Esposito, R. (2015). *Persons and things: From the body's point of view*. Cambridge: Polity Press.
- Енгелс, Ф. (1970). *Дијалектика природе*. Београд: Култура.
- Fann, K. T. (1970). *Peirce's theory of abduction*. Hague: Martinusnijhoff.
- Fechner, G.T. (1876). *Vorschule der Ästhetik [Preschool of aesthetics]*. Leipzig: Breitkopf.
- Feyerabend, P. K. (1981). *Realism, ratonalism and scientific method: Philosophical papers* (Vol. I). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1971). Stage-related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2, 421–453.
- Fleer, M. (2017). Foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In M. Fleer, F. G. Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 85–104). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9

- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240–260. DOI: 10.1080/10749039.2013.781652
- Fleer, M., Rey, F. G., & Veresov, N. (2017a). Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. In M. Fleer, F. G. Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 1–18). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9
- Fleer, M., Rey, F. G., & Veresov, N. (2017b). Continuing the dialogue: Advancing conceptions of emotions, perezhivanie and subjectivity for the study of human development. In M. Fleer, F. G. Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 247–262). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9
- Fossa, P. (2020). The representational and the expressive: Two functions of the inner speech, *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 35(7), 1–11. DOI: 10.1590/0102.3772e35316
- Fossa, P., Pérez, M. P., & Marcotti, C. M. (2019). The relationship between the inner speech and emotions: Revisiting the study of passions in psychology. *Human Arenas*, 3(2), 229–246. DOI: 10.1007/s42087-019-00079-5
- Fróis, J. P. (2010). Lev Vygotsky's theory of aesthetic experience. T. Constantino, & B. White (Eds.), *Essays on aesthetic education for the 21st century* (pp.109–122). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fróis, P. J. (2018). Psychological aesthetics in Russia on the threshold of the nineteenth-century. In L. Tateo (Ed.), *An old melody in a new song: Aesthetic and the art of psychology* (pp. 53–70). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-319-92339-0
- Фејгл, Х. (1985). `Ортодоксно` гледање на теорије. У Н. Сесардић (Ур.). *Филозофија науке* (стр. 222–236). Београд: Нолит.
- Glassman, M., & Wang, Y. (2004). On the interconnected nature of interpreting Vygotsky: Rejoinder to Gredler and Shields does no one read Vygotsky's words. *Educational Researcher*, 33(6), 19–22. DOI: 10.3102/0013189X033006019
- Graneist, A., & Habermas, T. (2019). Beyond the text given: Studying the scaffolding of narrative emotion regulation as a contribution to Bruner and Feldman's cultural cognitive developmental psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 55, 644–660. DOI: 10.1007/s12124-019-9474-x
- Griffin, S. & Mascolo, M. F. (1998). On the nature, development, and function of emotions. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 3–29). New York: Springer.
- Герген К. и Герген М. (2006). *Социјална конструкција: улазак у дијалог*. Београд: Zepher Book World.
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. Harré (Ed.), *The social construction of emotions* (pp. 2-15). New York: Basil Blackwell.
- Harré, R. (2009). Emotions as cognitive-affective-somatic hybrids. *Emotion Review*, 1(4), 294–301. DOI: 10.1177/1754073909338304
- Head, H., & Holmes, G. (1911). Sensory disturbance from cerebral lesion. *Brain*, 34, 102–254.
- Heinrich, F. (2018). Participatory aesthetics: The function of imagination. In L. Tateo (Ed.), *An old melody in a new song: Aesthetic and the art of psychology* (pp. 87–102). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-319-92339-0
- Holodynski, M. (1996). Emotional development and the interiorization of emotional expression. *Journal of Russian & East European Psychology*, 34(1). DOI: 10.2753/RPO1061-0405340124
- Holodynski, M. (2013). The Internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4–39. DOI: 10.1080/10749039.2012.745571
- Holodynski, M., & Friedelmeier, W. (2005). *Development of emotions and their regulation: An internalizing model*. New York: Springer.

- Holodynski, M., & Seeger, F. (2013). Current and impending issues in cultural-historical studies on emotions: A follow-up. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 288–298. DOI: 10.1080/10749039.2013.807207
- Homskaaya, D. E. (2001). *Alexander Romanovich Luria: A scientific biography*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Хабермас, Ј. (1975). *Сазнање и интерес*. Београд: Нолит.
- Хемпел, Ц. Г. (1985). О „стандардној концепцији“ научних теорија. У Н. Сесардић (Ур.). *Филозофија науке* (стр. 200–222). Београд: Нолит.
- Хризман, Т. П., Еремеева, В. Д., Лоскутова, Т. Д., и Стеценко, С. Ц. (1986). Нейрофизиологическое исследование эмоциональных процессов у детей. У А. В. Запорожца и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* (стр. 122–162). Москва: Педагогика.
- Iakovleva, E. L. (2003). Emotional mechanisms underlying personal and creative development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 41(6), 92–100. DOI: 10.2753/RPO1061-0405410692
- Иљенков, Е. В. (1977). *Dialectical logic*. Moscow: Progress Publishers.
- Izard, C. E. (1978). On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy. In M. Lewis, & L. A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp. 389–415). New York: Springer Science. DOI: 10.1007/978-1-4684-2616-8
- Izard, C. E. (1983). *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX)*. Newark: University of Delaware.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Springer Science & Business Media.
- Izard, C. E., Huebner, R. R., Risser, D., McGinnes, G. C., & Dougherty, L. M. (1980). The young infant's ability to produce discrete emotion expressions. *Developmental Psychology*, 16(2), 132–140.
- Izard, C. E., & Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development: Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 494–554). New York: John Wiley & Sons.
- Izard, C. E., & Tomkins, S. S. (1966). Affect and behavior: Anxiety as a negative affect. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 81–125). New York: Academic Press.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M., & Fine, S. E. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. In M. D. Lewis, & I. Granic, (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 15–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, E.C. (1977). *Human emotions*. New York: Springer Science & Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4899-2209-0
- Ивановић, С., и Петрановић Ј. (1967). Переживание. У *Руско-српскохрватски речник* (треће издање, стр. 446).
- Ивић, И. (1987). *Човек као animal symbolicum*. Београд: Нолит.
- Ивић, И. (2005). Предговор. У *Дечија машта и стваралаштво: психолошки оглед* (стр. 7–17). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- James, W. (1884/1922). What is an emotion? In K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp. 11–32). Baltimore: Williams & Wilkins.
- James, W. (1893). *Principles of psychology* (Vol. II). New York: Henry Holt and Company.
- Janet, P. (1927/2003). *De l'angoisse à l'extase* (Tome II). Paris: Félix Alcan.
- Jiang, J., & Zhang, J. (2019). Rethinking emotion in discursive psychology: A systemic functional perspective. *Culture & Psychology*, 0(0), 1–23. DOI: 10.1177/1354067X19839168
- Jones, M. C. (1924). A laboratory study of fear: The case of Peter. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 31(4), 308–315. DOI: 10.1080/08856559.1924.9944851

- Jornet, A., & Cole, M. (2018): Introduction to symposium on Vygotsky and Spinoza. *Mind, Culture, and Activity*, 25(4), 1–6. DOI: 10.1080/10749039.2018.1538379
- Jovanović, G. (2018). Aesthetics in emerging psychologies, aesthetics for emerging psychologies. In L. Tateo (Ed.), *An old melody in a new song: Aesthetic and the art of psychology* (pp. 13–33). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-319-92339-0
- Jovanović, G. (2019a). Cultural psychology as a human science. In G. Jovanović, L. Allolio-Näcke, & C. Ratner (Eds.), *The challenges of cultural psychology: Historical legacies and future responsibilities* (pp. 15–37). London: Routledge.
- Jovanović, G. (2019b). Can we abandon mediation?. *Integrative Psychological Behavioral Science*, 53(2), 344–355. DOI: 10.1007/s12124-017-9401-y
- Jung, C. G. (1910). The association method. *The American Journal of Psychology*, 21(2), 219–269.
- Kärtner, J., Holodynski, M., & Wörmann, V. (2013). Parental ethnotheories, social practice and the culture-specific development of social smiling in infants. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 79–95. DOI: 10.1080/10749039.2012.742112
- Јарошевски, М. Г. и Гургенидзе, Г. С. (1982/1996). Поговор. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Путања теорије и историје психологије* (стр. 337–352). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јерковић, И. и Зотовић, М. (2010). *Развојна психологија*. Нови Сад: Футура публикације.
- Kirkpatrick A. L., Shaver R. P. (1990) Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs and conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), 315–334.
- Kirkpatrick A. L. (1992). An attachment theory approach to the psychology of religion. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 2(1), 3–28.
- Kistiakovskaia, M. I. (1965). Stimuli evoking positive emotions in infants in the first months of life. *Soviet Psychology and Psychiatry*, 3(4), 39–48. DOI: 10.2753/RPO1061-0405030439
- Koffka, K. (1924/1928). *The growth of the mind*. London: Kagan Paul, Trench, Trüber & Co.
- Kozulin, A. (1990). The concept of regression and Vygotskian developmental theory. *Developmental Review* 10, 218–238.
- Kvale, S. (1999). The psychoanalytic interview as qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 87–113. DOI:10.1177/107780049900500
- Карнап, Р. (1985). Методолошка нарав теоријских појмова. У Н. Сесардић (Ур.). *Филозофија науке* (стр. 163–199). Београд: Нолит.
- Keјган, Џ. (2015). *Шта је емоција?* Београд: Завод за уџбенике.
- Кораћ, Ж. (2008). *Школе и системи у психологији*. Београд: Досије.
- Корнилов, А. Н. (1927/1933). *Психологија детета*. Издавачка књижара Милорада Антића.
- Кошелева, А. Д. (1986). Взаимозависимость эмоционального отношения ребенка к сверстнику и условий деятельности детей. У А. В. Запорожца и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* (стр. 51–70). Москва: Педагогика.
- Крстић, К. (2007). Афективно везивање: развојно-психолошка перспектива. У Н. Ханак и А. Димитријевић (Ур.), *Афективно везивање: теорија, истраживања, психотерапија* (стр. 117–133). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитација.
- Кун, Т. (1962/1974). *Структура научних револуција*. Београд: Нолит.
- Ladygina-Kots, N. N. (1935/2000). Infant ape and human child: Instincts, emotions, play, habits. *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(1), 5–78. DOI: 10.2753/RPO1061-040538015
- Lagattuta, K. H. (2014). Introduction: Integrated approaches to studying the development of emotion. In K. H. Lagattuta (Ed.), *Children and emotion: New insights into developmental affective science* (pp. VII–IX). Basel: Karger. DOI: 10.1007/978-3-030-17332-6

- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Attachment and self-Organization. In M. D. Lewis, & I. Granic, (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 298–324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, C. G. (1885/1922). The emotions? In K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp. 33–92). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Larocco, S. (2014). Ideology, affect, semiotics: Towards a non-personal theory of personality. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 48, 129–142. DOI 10.1007/s12124-014-9260-8
- Lebedinskii, V. V. (1997). Autism as a model of abnormal emotional development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 35(5), 52–60. DOI: 10.2753/RPO1061-0405350552
- Leontiev, A. A. (2005). The life and creative path of A. N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 8–69. DOI: 10.1080/10610405.2005.11059249
- Leontiev, A. N. (1936/2005). Study of the environment in the pedagogical works of L.S. Vygotsky: A critical study. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 8–28.
- Leontiev, A. N. (1971). Introduction. In *The psychology of art* (pp. V–XI). Cambridge, MA: MIT Press.
- Leontyev, A. N (2009). *Activity and consciousness*. Pacifica: Marxists Internet Archive.
- Levykh, M. G. (2008a). *Personality, emotions, and behavioural mastery in the thought of Lev Vygotsky* (Doctoral dissertation, Simon Fraser University, Burnaby, Canada). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/56373396.pdf>
- Levykh, M. G. (2008b). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. *Educational Theory*, 58(1), 83–101. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2007.00277.x
- Lewis, M. D. (2000). Emotional self-organization at three time scales. In M. D. Lewis, & I. Granic, (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 37–70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. D., & Granic, I. (2000). Introduction: A new approach to the study of emotional development. In M. D. Lewis, & I. Granic, (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- LoBue, V, Pérez-Edgar. K., & Buss. K. A. (2009). Introduction: Emotional development, past, and present. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 1–7). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-030-17332-6
- Lorenz, K. (1973/1974). *Civilized man's eight deadly sins*. London: Methuen.
- Luria, A. R. (1932/1960). *The nature of human conflicts: Or emotion, conflict and will*. New York: Grove Press.
- Luria, A. R. (1977). Psychoanalysis as a monistic psychology. *Soviet Psychology*, 16(2), 7–45. DOI: 10.2753/RPO1061-040516027
- Лангер, Ц. (1981). *Теорије психичког развоја*. Београд: Завод за уџбеника и наставна средства.
- Леонтјев, А. Н. (1996). О стваралачком путу Л. С. Виготског. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 9–33). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Леонтъев, А. Н. (1928/1983). Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов. У В. В. Давидов, В. П. Зинченко, А. А. Леонтъев, А. В. Петровиский, (Ур.), *А. Н. Леонтъев: избранные психологические произведения* (стр. 50–72). Москва: Педагогика.
- Леонтъев, А. Н. (1925/2004). Очерк теории аффективности. *Психологический журнал*, 25(4), 75–88.
- Леонтъев, А. Н. (1958/1983). О механизме чувственного отражения. У В. В. Давидов, В. П. Зинченко, А. А. Леонтъев, А. В. Петровиский, (Ур.), *А. Н. Леонтъев: избранные психологические произведения* (стр. 6–30). Москва: Педагогика.

- Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва: Издательство Москва.
- Леонтьев, А. Н. (1975/2000а). Эмоциональные явления. Аффекты. У Д. А. Леонтьев и Е. Е. Соколовой (Ур.), *Лекции по общей психологии* (стр. 461–470). Москва: Смысль.
- Леонтьев, А. Н. (1975/2000б). Выражение эмоции. Эмоции, настроения, чувства. У Д. А. Леонтьев и Е. Е. Соколовой (Ур.), *Лекции по общей психологии* (стр. 470–479). Москва: Смысль.
- Лоренц, Б. (1926). О несвесном у душевном животу детета. *Прилози за психологију детета 1-4*, 6–43.
- Лурија, А. Р. (1982/1996). Поговор. У В. В. Давидов (Ур.), *Проблеми опште психологије* (стр. 356–368). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лурија, А. Р. (1959/2003). К общей теории выразительности (СМ. Эйзенштейн – мыслитель). У Ж.М. Глозман, А. А. Леонтьева, и Е.Г. Радковской (Ур.), *Психологическое наследие: избранные труды по общей психологии* (стр. 283–292). Москва: Смысл.
- Лурия, А. Р., и Леонтьев, А. Н. (1926). Исследование объективных симптомов аффективных реакций. У К. Н. Корнилов (Ур.), *Проблемы современной психологии* (стр. 47–100). Ленинград: Государственное издательство.
- Magiolino, L. L. S., & Smolka, A. L. B. (2013). How do emotions signify? Social relations and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 96–112. DOI: 10.1080/10749039.2012.743155
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2000, July). *Developing the affective ZPD*. [Paper presentation]. 3th Conference for Sociocultural Research, San Paulo, Brasil.
- Maidansky, A. (2018): Spinoza in cultural-historical psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 25(69), 1–10. DOI: 10.1080/10749039.2018.1531893
- Main, M., & Hesse, E. (1990). The insecure disorganized/disoriented attachment pattern in infancy: Precursors and sequelae. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 161–182). Chicago: University of Chicago Press.
- March, S., & Fler, M. (2017). The role of imagination and anticipation in children’s emotional development. In M. Fler, F. G. Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky’s legacy* (pp. 105–128). Singapore: Springer. DOI 10.1007/978-981-10-4534-9
- Mascolo, F. M. (1994). Toward a social constructivist psychology: The case of self-evaluative emotional development. *Journal of Constructivist Psychology*, 7(2), 87–106. DOI: 10.1080/10720539408405071
- Mascolo, M. F., & Griffin, S. (1998). Alternative conceptions of emotional development: Controversy and consensus. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 319–339). New York: Springer.
- Матица српска (2011). Расположења. У *Речник српског језика* (стр. 1113).
- Матица српска (2011). Страст. У *Речник српског језика* (стр. 1251).
- Menon, U. (2000). Analyzing emotions as culturally constructed scripts. *Culture and Psychology*, 6(1), 40–50. DOI: 10.1177/1354067X0061002
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. In P.A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 243–258). San Diego: Elsevier Inc. DOI: 10.1016/B978-012372545-5/50015-0
- Minkova, E. (2011, July). Pedology as the newly emerged science in Russia (at the turn of the 20th century). [Paper presentation]. *Annual Conference of the European Society for the History of the Human Sciences 2011*, Belgrade, Serbia.
- Morrison, P. A., & Stolorow, R. D. (1997/2014). Shame, narcissism, and intersubjectivity. U R. M. Lansky & P. A. Morrison (Eds.) *The widening scope of shame* (pp. 63–89). New York: Psychology Press.

- Mok, N. (2017). On the concept of perezhivanie: a quest for a critical review. In M. Fleer, F. G. Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 19–46). Singapore: Springer. DOI 10.1007/978-981-10-4534-9
- Müller-Freienfels, R. (1922). *Psychologie der Kunst*. Berlin: Julius Springer.
- Маланов, С. М. (2015). Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств. *Cultural Historical Psychology*, 11(2), 57–67.
- Марковић, М. (1988). *Дијалектичка теорија значења*. Београд: БИГЗ.
- Мекгарк, Х. (1978). *Развој и промена*. Београд: Нолит.
- Мирић, Ј. (2003). Аломорфни развој-врховна поставка теорије Виготског. *Психологија*, 36(4), 437–450.
- Мирић, Ј. (2010). Модел поунутрења Холодинског и Фридлмајера: приказ и критика једне савремене теорије емоционалног развоја. У С. Шевкушић и сар. (ур.), *Зборник Института за педагошка истраживања* (стр. 7–26). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мирић, Ј. (2012). *Виготски који јесте*. Београ: Центар за примењену психологију.
- Мирић, Ј. (2019). *Емоционални развој*. Београд: Алгоритам.
- Nelson, J. K. (1998). The meaning of crying based on attachment theory. *Clinical Social Work Journal*, 26(1), 9–22. DOI: 10.1023/A:1022841427355
- Nelson, J. K. (2005). *Seeing through tears: Crying and attachment*. New York: Routledge.
- Неверович, Я. З. (1986а). Предисловие. У А. В. Запорожец и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* (стр. 3–7). Москва: Педагогика.
- Неверович Я. З. (1986б). Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста. У А. В. Запорожца и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* (стр. 32–51). Москва: Педагогика.
- Park, M (2016). Emotional scaffolding as a strategy to support children's engagement in instruction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2353–2358. DOI: 10.13189/ujer.2016.041013
- Peirce, C. H. (1931a). Pragmatism and pragmatism. In C. Hartshorne, & P. Weiss (Eds.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Volume V). Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C. H. (1931b). Science and philosophy. In C. Hartshorne, & P. Weiss (Eds.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Volume VII). Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1954/1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto: Annual Reviews.
- Piaget, J. (1956). Some impressions of a visit to soviet psychologists. *American Psychologist*, 11(7), 343–345. DOI:10.1037/h0047124
- Piaget, J. (1962/2000). Commentary on Vygotsky's criticisms of “Language and thought” of the child and “Judgement and reasoning” in the child. *New Ideas in Psychology*, 18, 241–259.
- Piaget, J. (1970/1976). The affective unconscious and cognitive unconscious. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 63–72). Berlin/Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-46323-5_6
- Pinheiro. A. M. (2018). Creativity and aesthetic experience in childhood. In L. Tateo (Ed.), *An old melody in a new song: Aesthetic and the art of psychology* (pp. 115–133). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-319-92339-0
- Polyakov, Y. Z., & Zhirnova, A. E. (1990). Recognition by schizophrenic children of movements expressing emotion. *Soviet Psychology*, 28(2), 66–76. DOI: 10.2753/RPO1061-0405280266
- Popper, K. (1935/2002). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Postert, C. (2012). Emotion in exchange: Situating hmong depressed mood in social context . *Ethos*, 40(4), 453–475. DOI: 10.1111/j.1548-1352.2012.01270.x

- Prawat, R. S. (2000). Dewey meets the "Mozart of psychology" in Moscow: The untold story. *American Educational Research Journal*, 37(3), 663–696. DOI: 10.2307/1163485
- Pritzker, S. E. (2016). New age with Chinese characteristics? Translating inner child emotion pedagogies in contemporary China. *Ethos*, 44(2), 150–170. DOI:10.1111/etho.12116
- Puzyrei, A. A. (2007). In memory of L.S. Vygotsky (1896–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(2), 11–60. DOI 10.2753/RPO1061-0405450201
- Патман, Х. (1985). Што теорије нису. У Н. Сесардић (Ур.). *Филозофија науке* (стр. 236–250). Београд: Нолит.
- Пијаже Ж. и Инхелдер, Б. (1966/1990). *Психологија детета*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Пијаже, Ж. (1979). *Епистемологија наука о човеку*. Београд: Нолит.
- Попер, К. (2009). *Беда историцизма*. Београд: Дерета.
- Поповић, У. (2013). Спинозин геометријски метод. *Архе*, 10(19), 26–38. DOI: 10.19090/arhe.2013.19.26-38
- Quigua, F., & Clegg, J. W. (2014). Imagine the feeling: An aesthetic science of psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 49, 459–477. DOI 10.1007/s12124-014-9284-0
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Springer Science.
- Ratner, C. (1999). Three approaches to cultural psychology: A critique. *Cultural Dynamics*, 11(1), 7–31. DOI: 10.1177/092137409901100102
- Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture & Psychology*, 6(1), 5–39. DOI: 10.1177/1354067X0061001
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Springer Science.
- Rey, F. G. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 257–275. DOI: 10.1080/10749030903338517
- Ribot, T. (1897/1911). *The psychology of emotions*. London: Walter Skott.
- Ribot, T. (1905). *La logique des sentiments*. Paris: Alcan.
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short terms effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226–240. DOI: 10.1080/10749039.2013.781185
- Roth, W. (2007). Emotion at work: A contribution to third-generation cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1–2), 40–63. DOI: 10.1080/10749030701307705
- Roth, A., & Jornet, W. (2017). *Understanding educational psychology: A late Vygotskian, Spinozist approach*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-39868-6
- Roth, W., & Jornet, A. (2013). Situated cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(5), 463–478. DOI: 10.1002/wcs.1242
- Röttger-Rössler, B., Scheidecker, G., Funk, L., & Holodyski, M. (2016). Learning (by) feeling: A cross-cultural comparison of the socialization and development of emotions. *Ethos*, 43(2), 187–220. DOI: 10.1111/etho.1208
- Röttger-Rössler, B., Scheidecker, S., Jung, S., & Holodyski, M. (2013). Socializing emotions in childhood: A cross-cultural comparasion between the Bara in Madagascar and the Minangkabau in Indonesia. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 260–288. DOI: 10.1080/10749039.2013.806551
- Rubtsova, O., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 189–207. DOI: 10.17759/chp.2016120310
- Радоњић, С. (1977). *Увод у психологију: структура психологије као науке*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ребер, А. С., и Ребер, Е. С. (2010). Осећања. У *Речник психологије* (треће издање, стр. 392).

- Sa'ar, A. (2016). Emotional performance as work skill: Low-income women in Israel learning to talk the talk. *Ethos*, 44(2), 171–185. DOI: 10.1111/etho.12120
- Sakharov, L. S. (1928/1994). Methods for investigating concepts. In Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.), *The Vygotsky reader*, (pp. 73–98). Oxford: BlackWell.
- Shweder, R. (1995). Cultural psychology: What is it? In N. R. Goldberger, & J. B. Veroff (Eds.), *The culture and psychology reader* (pp. 41–86). New York: New York University Press.
- Shweder, R. A., & Sullivan, A. M. (1993). Cultural psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology*, 44, 497–523.
- Simonov, P. V. (1967). Physiological investigation of emotional responses in animals and man *Soviet Psychology*, 62(2), 24–32. DOI: 10.2753/RPO1061-0405060224
- Simonov, P. V. (1992). Cortical-subcortical interactions in the development of the emotions. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(3), 211–220. DOI: 10.2753/RPO1061-0405300313
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of Child*, 1, 53-74.
- Spitz, R. (1965). *The first year of life*. New York: International Universities Press.
- Sroufe, A. (2002). Attachment in developmental perspective. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 2(4), 19–25. DOI: 10.1080/15289168.2002.10486416
- Sroufe, A. L. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stodulka, T., Selim, N., & Mattes, D. (2018). Affective scholarship: Doing anthropology with epistemic affects. *Ethos*, 46(4), 519–536. DOI: 10.1111/etho.12219
- Sullivan, W. M., & Lewis, M. (2003). Contextual determinants of anger and other negative expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 39(4), 693–705. DOI: 10.1037/0012-1649.39.4.69
- Сартр, Ж. П. (1981). *Филозофски списи*. Београд: Нолит.
- Синђелић, С. (2009). Од традиционалне до савремене филозофије науке. *Theoria*, 52(2), 5–35.
- Славина, Ј. С. (1966). *Дети с аффективним поведением*. Москва: Просвещение.
- Смиљанић, В. (1999). *Развојна психологија*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Спиноза, Б. (1677/1983). *Етика*. Београд: Београдско издавачко-графички завод.
- Српска академија наука и уметности (1958). Афекат. У *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (стр. 207).
- Српска академија наука и уметности (2018). Осећање. У *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (стр. 320).
- Станковић, Б. (1998). Переживање. У *Руско-српски речник* (друго издање, стр. 533).
- Стефановић-Станојевић, Т. З. (2011). *Афективна везаност: развој, модалитета и процена*. Ниш: Филозофски факултет.
- Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности до психологије особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојнов, Д. (2010). *Психологија личних конструката*. Нови Сад: Психополис институт.
- Стрелкова, Ј. П. (1986). Условија развита емпатије под влиянием художественног произвeдения. У А. В. Запорожца и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования* (стр. 70–100). Москва: Педагогика.
- Tateo, L. (2018b). Affective semiosis and affective logic. *New Ideas in Psychology*, 48, 1–11. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2017.08.002
- Tateo, L. (2018a). Introduction: The art of psychology. In L. Tateo (Ed.), *An old melody in a new song: Aesthetic and the art of psychology* (pp. 1–13). Cham: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-319-92339-0

- Toassa, G. (2019). Toward a Vygotskian analysis of emotions. In G. Jovanović, L. Allolio-Näcke, & C. Ratner (Eds.), *The challenges of cultural psychology: Historical Legacies and future responsibilities* (pp. 301–317). London: Routledge.
- Toassa, G., & Oliveira, B. F. (2018). Vygotsky's anomalous spinozism. *Mind, Culture, and Activity*, 25(1), 1–13. DOI: 10.1080/10749039.2018.1533980
- Tomkins, S. S. (1962-1963/2008). *Affect, imagery, consciousness: The complete edition*. New York: Springer.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *The New York Review of Books*, 25(14), 51–57.
- Требјешанин, Ж. (2004). Емоција. У *Речник психологије* (треће издање, стр. 114–115).
- Vadeboncoeur, A. J., & Collie, J. R. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201–226. DOI: 10.1080/10749039.2012.755205
- Valsiner, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union*. Bloomington: Indiana University Press.
- Valsiner, J. (2006). *Cultures in mind and societies: Foundations for cultural psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London: Sage Publications. DOI: 10.4135/9781473905986
- Valsiner, J. (2015a). Historical leads for theory construction in psychology. In C. W. Gruber, Clark, G. M., Klempe, H. S., & J. Valsiner (Eds.). *Constraints of agency: Explorations of theory in everyday life* (pp. 45–48). DOI:10.1007/978-3-319-10130-9_3
- Valsiner, J. (2015b). The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalisation. *History of the Human Sciences*, 28, 93-102. DOI:10.1177/0952695114559530
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-61064-1
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Cham: Springer Nature.
- Valsiner, J. (2020). *Sensuality in human living: The cultural psychology of affect*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-41743-7
- Van der Veer, R. (1984). Early periods in the work of L. S. Vygotsky: The influence of Spinoza. In M. Hedegaard, P. Hakkarainen, & Y. Engeström (Eds.), *Learning and teaching on a scientific basis* (pp. 87–98). Aarhus, DK: Psykologisk Institute.
- Van der Veer, R. (2000). Tamara Dembo's european years: Working with Lewin and Buytendijk. *Journal of the History of the Behavioral Science*, 36(2), 109–126. DOI: 10.1002/(sici)1520-6696(200021)36:2<109::aid-jhbs1>3.0.co;2-r
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell Publishing.
- Van der Veer, R., & Zavershneva, E. (2011). To Moscow with love: Partial reconstruction of Vygotsky's trip to London. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(4), 458–474. DOI:10.1007/s12124-011-9173-8
- Vassilieva J., & Zavershneva E. (2020). Vygotsky's "Height psychology": Reenvisioning general psychology in dialogue with the humanities and the arts. *Review of General Psychology*, 24(1), 18–30. DOI: 10.1177/1089268020902723
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. Frankfurt: Peter Lang.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. In M. Fleer, F. G. Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 47–70). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9
- Vygotsky, L. S. (1926/1997). *Educational psychology*. Boca Raton: CRC Press.

- Vygotsky, L. S. (1929/1989). Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77. DOI: 10.2753/RPO1061-0405270253
- Vygotsky, L. S. (1930/1994). The socialist alteration of man. In R. Van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 175–185). Oxford: BlackWell.
- Vygotsky, L. S. (1934/1994a). The problem of the environment. In Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.), *The Vygotsky reader*, (pp. 338–354). Oxford: BlackWell.
- Vygotsky, L. S. (1934/1994b). The thoughts on schizophrenia. In Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.), *The Vygotsky reader*, (pp. 313–326). Oxford: BlackWell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctvjf9vz4
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive and child*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (2007). Letters to students and colleagues. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(2), 11–60. DOI 10.2753/RPO1061-0405450201
- Vygotsky, L. S. (2018a). Spinoza and the problem of higher emotions. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 209–236). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018b). Psychology as a science. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 367–383). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018c). The semic method. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 291–311). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018d). The conference of october to 27–29, 1933. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 391–403). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018e). The study of consciousness. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 243–251). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018f). The rest in silence. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 483–502). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018g). Desintegrations and schizophrenia. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 319–352). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018h). The instrumental method. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 115–128). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018i). The semantic field: Sparring with Lewin. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 403–418). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2018j). From sign to meaning and sense. In E. Zavershneva, & R. Van der Veer (Eds.), *Vygotsky's notebooks: A selection* (pp. 251–270). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-10-4625-4
- Vygotsky, L. S. (2019). The general laws of child psychological development. In G. Kellogg, & N. Veresov (Eds.), *L. S. Vygotsky's pedological works: Foundations of pedology* (pp. 85–104). Singapore: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-15-0528-7
- Валон, А. (1985). *Психички развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Валсинер, Ј. (1997). *Човеков развој и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Варшава, Б. Е., и Выготский, Л. С. (1931а). Эмоция. У *Психологическии словарь* (стр. 200–201). Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Варшава, Б. Е., и Выготский, Л. С. (1931б). Аффект. У *Психологическии словарь* (стр. 24–25). Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Варшава, Б. Е., и Выготский, Л. С. (1931в). Настроение. У *Психологическии словарь* (стр. 114). Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Варшава, Б. Е., и Выготский, Л. С. (1931г). Страсть. У *Психологическии словарь* (стр. 167). Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Варшава, Б. Е., и Выготский, Л. С. (1931д). Переживание. У *Психологическии словарь* (стр. 128). Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство.

Виготски, Л. С. (1924/1996). Прилог психологији и педагогији хендикепираног детета. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 54–72). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1925/1996). Свест као проблем психологије понашања. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 63–78). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1927/1996). Историјски смисао психолошке кризе. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 227–336). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1929/1996). Основни проблеми савремене дефектологије. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 7–29). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930/1996а). Оруђе и знак у развоју детета. У М. Г. Јарошевски (Ур.), *Научно наслеђе* (стр. 5–75). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930/1996б). О психолошким системима. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 87–103). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930/1996в). Психа, свест и несвесно. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 104–116). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930/1996г). Предговор руском издању књиге В. Келера 'Истраживање интелекта човеколиких мајмуна'. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 167–186). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930/1996д). Културни развој хендикепираног и тешко васпитљивог детета. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 276). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930/2005). *Дечија машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1930–1931/1996а). Машта и стваралаштво преадолесцената. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 157–172). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1931/1996а). Колектив као чинилац у развоју хендикепираног детета. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 166–183). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1931/1996б). Предговор књизи А. Н. Леонтјева „Развитак памћења“. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 117–121). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1932/1996а). Предавања из психологије. У В. В. Давидов (Ур.), *Проблеми опште психологије* (стр. 273–355). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виготски, Л. С. (1932/1996б). О питању психологије стваралаштва глумца. У М. Г. Јарошевски (Ур.), *Научно наслеђе* (стр. 241–248). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Виготски, Л. С. (1932–1934/1996). Проблем узраста. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 193–212). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1933/1971). Игра и њена улога у психичком развоју детета. *Предшколско дете*, 1(60), 48–61.
- Виготски, Л. С. (1933/1996). Учење о емоцијама: историјско-психолошко истраживање. У М. Г. Јарошевски (Ур.), *Научно наслеђе* (стр. 75–241). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1933–1934/1996а). Криза прве године. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 295–302). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1933–1934/1996б). Рано детињство. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 267–288). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1933–1934/1996в). Криза треће године. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 289–294). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1933–1934/1996г). Криза седме године. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 295–302). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1934/1996). Психологија и учење о локализацији психичких функција. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 132–137). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1935/1996). Проблем менталне заосталости. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 194–214). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1936/1996). Дијагностика развоја и педолошка клиника. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 215–266). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1960/1996). Историја развоја виших психичких функција. У А. М. Матјушкин (Ур.), *Проблеми развоја психе* (стр. 7–260). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1965/1975). *Психологија уметности*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1968/1996). Проблем свести. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 122–131). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1972). Историјски развој понашања човека. *Психологија*, 5(1–2), 39–46.
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1982/1996). Период одојчета. У Д. Б. Ељкољин (Ур.), *Дечја психологија* (стр. 213–249). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996а). Инструментални метод у психологији. У А. Р. Лурија и М. Г. Јарошевски (Ур.), *Питања теорије и историје психологије* (стр. 82–103). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996б). Дефектологија и учење о развоју и васпитању ометене деце. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 140–146). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996в). Прилог проблему компензације у развоју ментално заосталог детета. У А. В. Запорожец (Ур.), *Основи дефектологије* (стр. 99–116). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Wallon, H. (1972) The emotions. *International Journal of Mental Health*, 1(4), 40–52. DOI: 10.1080/00207411.1972.11448596
- Watson, J. B. (1925). Experimental studies on the growth of the emotions. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 32(2), 328–348. DOI: 10.1080/08856559.1925.10534071
- Watson, J., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology* 3(1), 1–14.
- Weinert, F. (2009). *Copernicus, Darwin, & Freud: Revolutions in the history and philosophy of science*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed.), *The concept of development* (pp. 125–148). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctv26071b0
- Wertsch, J. W. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. W. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J. E. (2013). Cry, baby, cry: A dialogic response to emotion. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 62–78. DOI: 10.1080/10749039.2012.692107
- Wilce, J. M., & Fenigsen, J. (2016). Emotion pedagogies: What are they, and why do they matter? *Ethos*, 44(2), 81–95. DOI:10.1111/etho.12117
- Wilson, S. A. K. (1924). Pathological laughing and crying. *Journal of Neurology and Psychopathology*, 4, 299-333.
- Winnicott D. W. (2016). A child psychiatry case illustrating delayed reaction to loss. In L. Caldwell, & H. T. Robinson (Eds), *The collected works of D. W. Winnicott*, Vol. VII (pp. 279–304). DOI: 10.1093/med:psych/9780190271398.003.0041
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Wundt, W. (1921). *Logik. Eine Untersuchung der Principien der Erkenntniss und der Methoden wissenschaftlicher Forschung*, Vol. III, 4th ed. Stuttgart: Enke.
- Yasnitsky, A. (2014, August). *Higher functions & “Height” psychology: Vygotsky (ab)uses Leon Trotsky and Friedrich Nietzsche*. [Paper presentation]. 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e a 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, Brazil.
- Yasnitsky, A. (2016a). Unity in diversity: The Vygotsky-Luria circle as an informal personal network of scholars. In A. Yasnitsky, & R. Van der Veer (Eds.), *Revisionistic revolution in Vygotsky studies* (pp. 27–50). London: Routledge.
- Yasnitsky, A. (2016b). The archetype of Soviet psychology: From the Stalinism of the 1930s to the “Stalinistic science“ of our time. In A. Yasnitsky, & R. Van der Veer (Eds.), *Revisionistic revolution in Vygotsky studies* (pp. 3–27). London: Routledge.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Childrearing and children’s prosocial initiations towards victims of distress. *Child Development*, 50, 319–330. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1979.tb04112.x
- Zaporozhets, A. V. (1986/2002). Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40(2), 45–66. DOI: 10.2753/RPO1061-0405400345
- Zavershneva, E. (2010). The Vygotsky family archive. New findings: notebooks, notes, and scientific journals of L. S. Vygotsky (1912-1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60. DOI:10.2753/RPO1061-0405480102
- Zavershneva, E., & Van der Veer, R. (2019). Vygotsky and the cultural-historical approach to human development. In W.E. Pickren, P. Hegarty, Ch. Logan, W. Long, P. Pettikainen, & A. Rutherford (Eds.), *Oxford research encyclopedia of psychology* (pp. 21). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190236557.013.522
- Zinchenko V. P., & Davydov, V. V. (1985). Foreword. In J. V. Wertsch, *Vygotsky and the social formation of mind* (pp. VII–XI). Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctv26071b0
- Zitoun, T. (2011). A girl like a will-o’-the-wisp. Listening to reports of cultural experiences as a methodological means of accessing the preconscious dynamics of sense making. In Salvatore, S., & Zittoun, T. (Eds.), *Cultural psychology and psychoanalysis: Pathways to synthesis*. (pp.151–179). Charlotte: Info Age Publishing.

- Зазо, Р. (1985). Предговор. У *Психички развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Запорожец, А. В. (1986а). Об емоцијах и их развоју у ребенка. У А. В. Запорожца и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социалних емоцији у деце дошколног возраста: психологичке истраживања* (стр. 7–32). Москва: Педагогика.
- Запорожец, А. В. (1986б). Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций. У В. В. Давыдов и В. П. Зинченко (Ур.), *Избранные психологичке труды I* (стр. 276–284). Москва: Педагогика.
- Запорожец, А. В. (1986в). Заключение. У А. В. Запорожца и Я. З. Неверович (Ур.), *Развитие социалних емоцији у деце дошколног возраста: психологичке истраживања* (стр. 162–167). Москва: Педагогика.
- Запорожец, А. В. (1986г). Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. У В. В. Давыдов и В. П. Зинченко (Ур.), *Избранные психологичке труды I* (стр. 258–259). Москва: Педагогика.
- Шиф, Ж. И. (1935). *Развитие житејских и научних појатиј*. Москва–Ленинград: Государственное учебно-педагогичке издаваштво.

VIII ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ I: ЧЛАНОВИ КРУЖОКА ЛУРИЈА-ВИГОТСКИ-ЛЕОНТЈЕВ (Yasnitsky, 2016a)

<i>Име, патроним и презиме</i>	<i>Доминантна област интересовања</i>
Александар Владимирович Запорожец	Дечје студије
Лија Соломоновна Славина	Дечје студије
Лидија Иљинична Божович	Дечје студије
Наталија Григорјевна Морозова	Дечје студије и дефектологија
Роза Евгђењевна Левина	Дечје студије
Марк Самуилович Лебедински	Клиничке и медицинске студије
Блума Вулфовна Цајгарник	Клиничке и медицинске студије
Гита Васиљевна Биренбаум	Клиничке и медицинске студије
Нина Николајевна Каулина	Клиничке и медицинске студије
Леонид Владимирович Занков	Дефектологија
Лија Соломоновна Гешелина	Дефектологија
Роза Абрамовна Авербух	Дефектологија
Марина Борисовна Ејдинова	Дефектологија
Иван Михаилович Соловјев	Дефектологија
Ксенија Ивановна Вересотскаја	Дефектологија
Сергеј Михајлович Ејзенштајн	Клиничке и медицинске студије и дечје студије
Даниил Борисович Ељкоњин	Дечје студије
Фрида Исаковна Фрадкина	Дечје студије
Мира Абрамовна Левина	Дечје студије
Жозефина Иљинична Шиф	Дечје студије и дефектологија
Татјана Ефимовна Коникова	Дечје студије
Владимир Иљич Аснин	Дечје студије
Владимир Петрович Зинченко	Дечје студије
Петар Јаковљевич Гаљперин	Дечје студије
Николај Васиљевич Самухин	Клиничке и медицинске студије
Ана Никитична Миренова	Клиничке и медицинске студије
Виктор Николајевич Колбановски	Клиничке и медицинске студије
Филип Венијаминович Басин	Клиничке и медицинске студије
Ксенија Ивановна Вересотскаја	Дефектологија
Вера Федоровна Шмит	Дефектологија
Марија Семјоновна Певзнер	Дефектологија
Есфир Соломоновна Бејн	Дефектологија
Николај Александрович Бернштајн	Клиничке и медицинске студије
Соломон Григорјевич Гелерштајн	Клиничке и медицинске студије
Рахил Марковна Боскис	Дефектологија

ПРИЛОГ II: ПРЕГЛЕД ОСНОВНЕ ЛИТЕРАТУРЕ И КРИТЕРИЈУМИ УЗОРКОВАЊА

На самом почетку израде рада, узети су у разматрање наслови који садрже термине „афекат“, „емоција“ и „осећање“ и њихове изведенице (а) у библиографијама „тројке“ и „петорке“ и (б) чланцима из часописа који објављују радове из КП-а и сродних области. Такође, узети су у обзир и следећи добро познати извори у којима можемо пронаћи садржаје у вези са ТЕР-ом:

- (1) „Мишљење и говор“ (*Мышление и речь*) је најпознатија књига Виготског. У њој су приказани резултати десетогодишњих истраживања у седам поглавља која су написана у различитим периодима његовог стваралаштва. Последња два поглавља наменски су писана за ову књигу која је први пут објављена 1934. године. Од 1936. године била је забрањена у СССР-у. Друго издање на руском језику објављено је 1956. године, а први превод на енглески језик почетком 1962. године (MIT, Press). Књига је написана највероватније са жељом Виготског да се супротстави оштрим критикама харковске групе психолога (Јарошевски и Гургенидзе, 1982/1996). У њеном последњем поглављу, које се данас описује као његова „последња реч“ у психологији, Виготски наводи да генетичко-функционална анализа мишљења и говора мора узети у обзир афективно-мотивациони слој личности и скривене мотиве саговорника.
- (2) „Психологија уметности“ (*Психология искусства*) представља докторски рад Виготског који је завршен 1925. године. У њему проналазимо „...објективну анализу уметничког дела и објективно-материјалистичку анализу људских емоција које настају при рецепцији тог дела“ (Леонтјев, 1996, стр. 13). Виготски је овде реконструисао историјски развој различитих књижевних родова (басне, новеле и трагедије) и микрогенезу естетског доживљаја који они изазивају. Леонтјев (1996) сматра да је управо захваљујући овој књизи Виготски увидео потенцијал семиотичке анализе у проучавању људских емоција и истраживањима развоја појмова. У писму од 15. 2. 1926. године, у коме Виготски из болнице моли Сахарова да доврши један рад са јасним упутствима шта да уради, можемо пронаћи податак да је „Психологија уметности“ била припремљена за објављивање (Vygotsky, 2007). Међутим, Леонтјев (1996) наводи да Виготски није желео да објави свој рад због недовршености и недоречености, тако да је књига своје прво издање доживела тек 1965. године, четрдесет година након њеног завршетка. Вересов (Veresov, 1999) сматра да се „Психологија уметности“ може посматрати као потрага Виготског за социокултурним пореклом људских емоција. Рукопис књиге пронађен је у личним архивама совјетског редитеља Ејзенштејна са којим се Виготски упознао 1925. године (на Луријину иницијативу) ради дискутовања о проблемима емоционалне изражајности у филмској уметности (Yasnitsky, 2016a). Лурија, Виготски и Леонтјев временом су постали велики пријатељи са Ејзенштејном, који је као члан кружока покушавао да развије материјалистичку теорију природне изражајности. Ова теорија требало је да пружи научну основу за проучавање општих законитости филогенетски најстаријих слојева осећајног мишљења и његовим овладавањем у позоришној и филмској уметности (Лурија, 1959/2003).
- (3) „Развој емоција и њихове регулације: модел интернализације“ (*Development of emotions and their regulation: An internalizing model*) је књига немачких теоретичара Холодинског и Фридлмајера, који су развили социокултурни модел емоционалног развоја полазећи од КП-а и резултата емпиријских истраживања из различитих научних приступа. Књига се појављује као незаобилазна референца у многим савременим научним чланцима и радовима који се баве емоционалним развојем у КП-у јер интернализацију изражајних знакова посматра као централни механизам емоционалног развоја.

Табела 16. Критеријуми узорковања основне литературе

АУТОРИ	БИБЛИОГРАФИЈЕ	КРИТЕРИЈУМ УЗОРКОВАЊА	ВРСТА ЛИТЕРАТУРЕ
<i>Лав Семјоновић Виготски</i>	Јарошевски, М. Г. (1984/1996)		
<i>Алексеј Николајевић Леонтјев</i>	Леонтјев, Д. А. (2004)		Чланци у научним часописима
<i>Александар Романовић Лурија</i>	Глозман, Ж. М., Леонтјев, Д. А., и Радковској Е. Г. (2003)	Радови који у наслову садрже термине „ емоција“, „афекат“ или „осећање“ или њихове	Књиге Зборници
<i>Александар Владимировић Запорожец</i>	Давидов, В. В. и Зинченко, В. Д. (1986)		
<i>Лидија Иљинична Божовић</i>	Фелдштејн, Д. И. (2001)		
<i>Роза Евгењевна Левина</i>	Чиркин, Г. В., и Шошин, П. Б. (2005)	изведенице	Поглавља у књигама и зборницима
<i>Наталија Григорјевна Морозова</i>	https://museum.ikprao.ru/peoples/morozova-nataliya-grigorevna-nauchnyie-trudy/		
<i>Луја Соломоновна Славина</i>	https://web.archive.org/web/20060529071902/http://ipsy.org.ru/gsl357.php		

- (4) „Учење о емоцијама: историјско-психолошко истраживање“ (*Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование*) представља опсежан и веома сложен спис Виготског који је настао између 1931. и 1933. године. Након 1960. године његови делови објављивани су под различитим насловима: „Учење Декарта и Спинозе о страстима у светлу савремене психоневрологије“, „Спиноза“, „Расправа о психологији“ и „Проблем емоција“ (Јарошевски и Гургенидзе, 1982/1996). Прво интегрално издање списка проналазимо тек у Сабраним делима која су на руском језику објављена 1982. године. У њему Виготски разматра филозофске поставке Џејмс-Лангеове, а делимично и Дилтајеве културалистичке теорије. Циљ списка био је да укаже на чињеницу да обе теорије имају полазиште у картезијанском учењу о страстима и да би материјалистичка теорија о емоцијама своје утемељење морала пронаћи у Спинозиној „Етици“. Виготски овде критички анализира радове и истраживања која су представљена на Витенбершком симпозијуму „Осећања и емоције“ (*Feelings and emotions*), који је одржан између 19. и 23. октобра 1927. године у Спрингфилду (Охајо). На овом конгресу своје радове излагали су најпознатији психолози тога доба – Спирман, Мекдугал, Клапаред, Бехтерев, Билер, Адлер, Жане, Кенон и многи други.
- (5) „Природа људских конфликта: или емоција, конфликт и воља“ (*The Nature of human conflicts: Or emotion, conflict and will*; Luria, 1932/1960) је Луријина књига у којој су приказани резултати истраживања из експерименталне психоанализе. Иако је Лурија и раније објављивао делове ових истраживања, књига садржи њихов најпотпунији приказ. Прво издање штампано је 1932. године у Сједињеним Америчким Државама, да би потом уследило још неколико издања (1933, 1960, 1967, 1976). Занимљиво је да је књига први пут преведена на руски језик тек 2002. године (Cole, 2005). Лурија је желео да се књига објави са насловом „Афекат, конфликт и воља“, али је издавач предложио наслов „Конфликти људске природе“. Будући да је овај предлог за Лурију био непримерен (Лурија, 1974/2003), књига је објављена под поменутиим насловом као компромисним решењем. Објављена је захваљујући Луријином познанству са једним високопозиционираним чланом Комунистичке партије (Yasnitsky, 2016a). Делове књиге Лурија је касније искористио и за потребе своје докторске дисертације „Психологија афективних процеса“ (рус. *Психология аффективных процессов*), коју је одбранио на Универзитету у Тбилисију 1937. године. Виготски је извршио утицај на Лурију да у њеном последњем делу унесе део о улози говора у организацији емоционалног понашања. Иако Лурија у својој аутобиографији наводи да је „...теоријска основа у великом делу овог рада била наивна...“ (Luria, 1979, стр. 36), он је ипак веровао да је у експерименталној психоанализи успео у креирању објективне истраживачке методе која је интегрисала номотетски (експериментално-експланаторни) и идиографски (клиничко-дескриптивни) приступ у проучавању емоција у контексту човековог реалног живота (Cole, Levinit & Luria, 1979/2010).
- (6) „Доживљај, емоције и субјективност: унапређивање легата Виготског“ (*Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*) је зборник теоријских и емпиријских радова, у којима проналазимо покушаје ревидирања значења основних појмова КТ-а у циљу концептуализације емоционалног развоја. Аутори полазе од претпоставке да су оригиналне идеје Виготског о емоцијама и психичком развоју на Западу често погрешно протумачене. Они сматрају да се социјални детерминизам совјетске психологије и неовиготскијанских теорија мора превазићи конципирањем свести као генеративног система у коме емоције, поред срединских ресурса, представљају

алтернативне изворе људског искуства и субјективности унутар мреже драматичних социјалних односа и активности.

- (7) „Разумевање психологије образовања: касновиготскијански спинозистички приступ“ (*Understanding educational psychology: A late vygotskian, spinozist approach*) је књига у којој аутори настоје да изграде нови монистички приступ у културној психологији образовања. Полазећи од становишта дијалектичког материјализма, они реинтерпретирају спинозистичку линију размишљања у радовима Виготског и изводе њене практичне импликације за непосредан образовно-васпитни рад. Аутори сматрају да се на основу последњих радова и бележака Виготског може развити један радикално другачији приступ у КП-у који одбацује принцип медијације.
- (8) „Сензуалност у људском животу: културална психологија афекта“ (*Sensuality in human living: The cultural psychology of affect*) представља резултат двадесетогодишњег рада Јана Валсинера (*Jaan Valsiener*) као једног од најутицајнијих аутора КП-а. Под утицајем Кантове филозофије, Валсинер предлаже *динамичку теорију узвишеног* (енг. *theory of dynamic sublime*), која се бави процесом трансформације личних афеката у хипергенерализована афективна поља семиотичке медијације посредством уметничког дела. Он полази од идеје да је човекова сензуалност основа његове адаптивности и да афекат представља централни појам у традицији КП-а која се бави симболичким процесима стварања смисла и значења.

Будући да је Виготски своје идеје о ТЕР-у спорадично износио током целокупног стваралаштва, током израде рада, појавила се потреба и за анализом следеће литературе: (а) чланак „Проблем менталне заосталости“ (Виготски, 1935/1996), у коме указује на важност проналажења дијалектичког јединства између интелекта и афеката; (б) рад „О питању психологије стваралаштва глумца“ (Виготски, 1932/1996а), у коме наводи да се вољност емоција као ВПФ-а мора схватити на делимично другачији начин од вољности осталих психичких функција; (в) књига „Педагошка психологија“ (Vygotsky, 1926/1997) у којој разматра емоционалност ученика и могуће педагошке импликације за непосредан образовно-васпитни рад.

Занимљив је податак да је Леонтјев, још као студент, написао кратак филозофски спис „Теорија афеката“ под менторством Челпанова (Leontiev, 2005). 1925. године, у раду „Преглед теорија афективности“ (*Очерк теории аффективности*; Леонтјев, 1925/2004), Леонтјев је пружио приказ интелектуалистичких, сензуалистичких и физиолошких теорија емоција, а своје идеје о функцији емоција као унутрашњих регулатора активности он ће касније разматрати (а) у кратком тексту „Потребе, мотиви и емоције“ (*Потребности, мотивы и эмоции*; Леонтјев, 1971) у коме говори о различитим облицима емоционалних реакција, (б) последњем поглављу књиге „Активност. Сазнање. Личност.“ (*Activity, Consciousness, and Personality*; Leontyev, 2009) где ревидира своја ранија уверења о односу између мотива, емоција и личности, (3) као и у два предавања са курса „Психологија личности“, који је одржао на Московском државном факултету академске 1975/1976. године (Леонтјев, 1975/2000а, 1975/2000б), а у којима поново проналазимо (проширену) анализу различитих облика емоционалних реакција.

Виготски је конципирао психологију као дијалектичку науку што истраживача обавезује на познавање филозофије, историје науке и различитих приступа у европској (континенталној) психологији. Познавање историје психологије и актуелних истраживања у светској психологији било је нарочито важно у тренутку појаве КП-а јер је совјетска психологија била недовољно развијена. Због тога у његовим радовима можемо пронаћи различите појмове које је он преузимао из различитих научних области, али их није дефинисао јер је подразумевао да су они познати читаоцима. Управо из овог разглоа, узета је у разматрање и следећа секундарна литература: (1)

постулати и објашњења из Спинозине „Етике“ (1677/1983), на које се Виготски често позивао; (2) Жанеова двотомна књига „Од тескобе до екстазе“ (*De l'angoisse à l'extase*; Janet, 1927/2003), која је остварила велики утицај на Виготског током писања „Учења о емоцијама“; (3) Кофкина књига „Раст ума“ (*The Growth of the Mind*; Koffka, 1924), у којој Виготски проналази одговарајући опис најранијих стадијума у развоју свести; (4) берлинска истраживања Дембоове о динамици беса, која Виготски издваја у својим белешкама.

У последњој фази израде рада појавила се потреба за разматрањем бележака (Vygotsky, 2018), писама и преписака Виготског са студентима и колегама (Vygotsky, 2007). При крају свог живота, Виготски је, из здравствених разлога, већину радова диктирао својим колегама, студентима и супрузи, а многе од њих није прегледао и ревидирао (Levykh, 2008). Тако је разматрање ове документације било неопходно јер се приликом читања његових радова често стварао утисак да се ради о радним верзијама, скицама или нацртима, а не завршеним, редигованим текстовима са јасном логичком структуром излагања и закључивања.

На крају, приметимо да је чувена „тројка“ писала и поглавља о емоцијама за Велику совјетску енциклопедију. Лурија је 1929. године објавио поглавље о изражајним покретима, а Леонтјев 1931. године поглавље о емоцијама које је седамдесетих година редивидирао и допунио за *Филозофску енциклопедију*. Занимљив је податак да је средином 1931. године, редакција Велике совјетске енциклопедије више пута тражила од Виготског да напише поглавље о емоцијама и ејдетизму, што је он упорно одбијао (Vygotsky, 2007). Поред тога, Виготски је писао и чланке за часописе едукативно-забавног карактера. 1930. године објавио је кратак текст „Биолошка основа афекта“ (*Биологическая основа аффекта*), а његове позоришне критике (Выготский, 2015) показују да је још 1917. године говорио о појмовима који ће касније заузети централно место у систему појмова КТ-а. Такође, Виготски је са Варшавом објавио „Психолошки речник“ (*Психологический словарь*; Варшава и Выготский, 1931), у коме можемо пронаћи дефиниције свих важних психолошких термина совјетске психологије, укључујући и дефиниције емоција, осећања, афеката, расположења и сродних термина.

ПРИЛОГ III: НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ ТЕОРИЈА ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

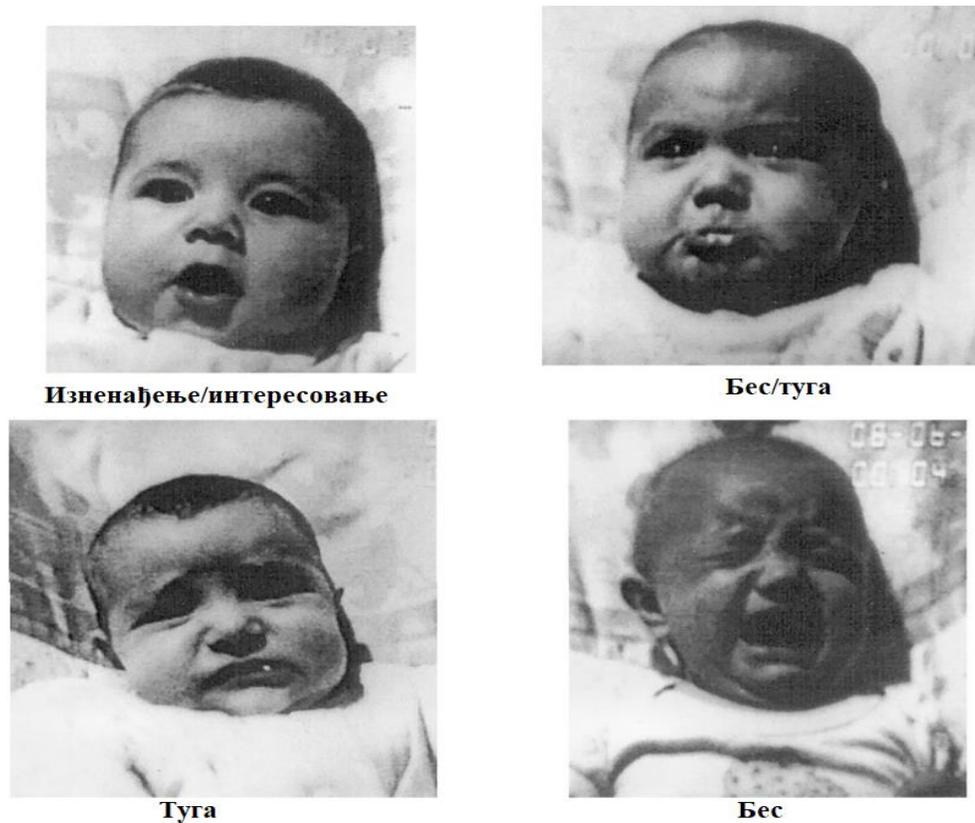
I Скала за процену емоционалног развоја. Конструкција скале за процену дечјих емоционалних реакција био је основни циљ истраживања Брицесове (Bridges, 1931). Ова скала требало је да послужи као „...средство помоћу којег деца у групи могу бити разликована у погледу опште емоционалности и одређених емоционалних трендова“ (Bridges, 1931, стр. 89). Скала није осмишљена за процену индивидуалних разлика у емоционалном развоју на различитим узрастима, већ искључиво у циљу препознавања општих развојних тенденција. Брицесова је посматрала свакодневне активности деце из две вртићке групе – групе А (деца између две и по и три и по године) и групе Б (деца између три и по и пет и по година). Она је приметила да се исте емоционалне реакције могу појавити поводом различитих ситуација, док се различите емоционалне реакције могу манифестовати поводом исте или сличних ситуација. На пример, сва деца плачу поводом различитих ситуација, док постоје велике индивидуалне разлике у начину испољавања беса у истој ситуацији. Све емоционалне реакције Брицесова је поделила у пет категорија: (1) сузе, (2) страх, (3) бес, (4) осећања⁶⁶ и (5) изражајност. Потом је конструисана радна верзија скале која је укључивала 89 опозитних парова тврдњи, које су независни процењивачи покуњавали посматрајући децу у вртићу седам пута током годину дана (на пример, покушава да контролише плакање – не покушава да контролише плакање). Процењивачи су имали задатак да процене присутност једног од облика емоционалног понашања, а уколико нису могли да се одреде, или нису могли да их примете, ставе ознаку да нису сигурни. Тако су добијене три групе одговора: (+) одговори који указују на развијеније форме емоционалног понашања; (-) одговори који указују на мање развијене форме; (0) одговори који указују на несигурност процењивача или тешкоће у кодирању. Након додатних ревизија скале, Брицесова је конструисала коначну верзију која је имала пет субскала са тврдњама које су биле поређане од најинтензивнијих (експлозивних) реакција до блажих и једва приметних: (1) дистрес и сузе; (2) страх и опрез; (3) бес и иритабилност; (4) одушевљење и приврженост и (5) маниризам и говорне аномалије. Поједине скале имале су придодате тврдње за процену облика емоционалног понашања који су примећени само код старије деце (група Б). Брицесова је пружила веома јасне смернице за посматрање деце и кодирање одговора: (1) најпре посматрати мањи број деце, а потом већи број; (2) посматрање мора трајати између 1 и 3 сата дневно; (3) уколико се посматрају иста деца више пута, опсервације се морају одвијати у различитим ситуацијама и контекстима; (4) ако процењивач у првом посматрању има (0) одговоре, треба разјаснити евентуалне недоумице током другог посматрања. Укупан скор са сваку субскалу и целу скалу изражавао се у процентима према следећем обрасцу:

$$\frac{\text{број (+) одговора са субскале/скале} \times 100}{\text{укупан број одговора} - \text{број (0) одговора са субскале/скале}}$$

II Систем за кодирање максимално различитих фацијалних покрета. Систем за кодирање максимално различитих фацијалних покрета (*Maximally Discriminative Facial Movement Coding System – MAX*) осмислио је Изард у циљу препознавања и диференцирања базичних емоција на основу карактеристичних промена фацијалних мишића беба од стране независних процењивача. Систем обухвата опис и илустрације промена у анатомији фацијалних мишића одојчета који указују на присуство емоција које можемо очекивати према теорији диференцираних емоција: (1) интересовање, (2) радост, (3) туга, (4) изненађење, (5) гађење, (6) страх, (7) бол, (8) стид, (9) презир и (10) бес. Обука за коришћење овог система укључивала је анализу и посматрање промена на

⁶⁶ Категорија осећања укључивала је бихејвиоралне аспекте Вунтових димензија осећања: (1) пријатно-непријатно; (2) тензија-релаксација; (3) узбуђење-смирење.

фацијалним мишићима беба на успореним видео-снимцима на којима су се могле препознати 27 карактеристика на различитим деловима лица – чело, обрве, очи, образи, нос, уста, брада.

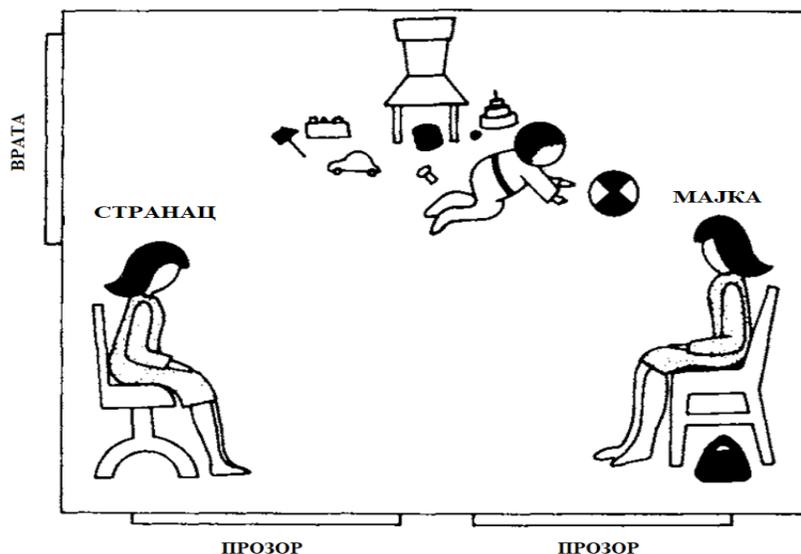


Слика 16. Систем за кодирање максимално различитих фацијалних покрета (Izard, 1995, према Sullivan & Lewis, 2003)

У једној серији експерименталних истраживања (Izard et al., 1980) учествовало је 54 одојчади из дечјих болница између првог и деветог месеца. Снимана је њихова фацијална изражајност у следећим ситуацијама: (1) када мајка или експериментатор настоје да изазову осмех, интерес и изненађење; (2) приликом узимања у наручје од стране медицинске сестре; (3) у тренутку давања инјекције. Два процењивача најпре су прошла обуку у препознавању емоција, да би потом процењивали присутност емоције на видео-снимцима одојчади. Сви регистровани изражајни обрасци разврстани су у категорије независних емоција. За сваку од њих, одабран је онај облик фацијалне изражајности у коме се могао приметити „врхунац“ емоционалне реакције од које је потом направљена црно-бела слика/слајд. Потом су субјекти-процењивачи (студенти психологије) имали задатак да именују емоцију са слика/слајдова одојчета (техника именована емоција), одаберу емоцију са чек-листе која најбоље описује изражајност (техника препознавања емоција), и на основу десет фотографија фацијалне изражајности старатеља, препознају одговарајућу изражајност одојчета (техника спаривања емоција). Након тога, уведена је кратка обука за субјекте-процењиваче, који су потом поново уведени у исту ситуацију решавања три врсте задатка (именовање, препознавање и спаривање емоција). Резултати су показали да субјекти веома успешно и тачно именују, препознају и спарују емоционалну изражајност одојчади, чак и без обуке, али да постоји и ефекат обуке. Пре обуке, око 50% одговора субјеката-процењивача подударало се са одговорима обучених процењивача, а након обуке око 65%. Процент поклапања одговора код различитих емоција пре и после обуке износио редом: радост (81%), туга (72%), изненађење (69%), интересовање (67%), страх (52%), презир (44%), бес (41%) и гађење (37%). Слични резултати добијени су и када су субјекти-процењивачи биле медицинске сестре и

када је уведена контролна група (КГ) без обуке. Међутим, ефекат обуке могао се уочити само у групи процењивача који су у првој тест ситуацији имали тачност испод 50% одговора. Такође, овај ефекат био је ограничен на емоције са негативним осећајним тоном – гађење, бес и презир.

III Страна ситуација. „Страна ситуација“ осмишљена је као секвенца догађаја која има за циљ препознавање индивидуалних разлика деце на узрасту од једне године у ситуацији одвајања од мајке и сусрета са непознатом особом. Ситуација се састоји од низа епизода, које се одвијају у посебно опремљеној експерименталној соби. Експериментална соба налази се поред опсервационих соба (просторије за посматрање и снимање), које су одвојене прозорима са једносмерним стаклима (Слика 17). У њој се налазе три столице: (1) столица за дете, која је окружена играчкама; (2) столица за мајку; (3) столица за странца. Распоред столица уређен је тако да процењивачи из опсервационих соба могу посматрати фацијалну изражајност детета и његове емоционалне реакције током интеракција. Ситуација укључује мајку, странца, дете, експериментатора и процењиваче. У истраживањима Ејнсвортове и сарадника (Ainsworth, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), мајка је најпре била припремљена на експерименталну процедуру код куће, и са веома јасним инструкцијама (усменим и писменим) долазила је на испитивање. Након доласка, један од процењивача, експериментатор или трећа особа, прошла би са њом још једном дате инструкције, да би након тога, мајка и дете улазили у експерименталну собу.



Слика 17. Страна ситуација (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978)

У овој процедури експериментатор има задатак да координира активности мајке и странца кроз осам епизода, које су поређане по нивоу дистреса (од најмање стресних до највише стресних). Свака епизода требало би да траје по три минута, изузев прве епизоде, када се мајка и дете уводе у експерименталну собу, а која траје око 30 секунди.

Епизода I. Експериментатор уводи мајку и дете у експерименталну собу тако да мајка држи дете у рукама. Мајка добија јасне инструкције где да спусти дете. Процењивачи посматрају како дете реагује у ситуацији када се по први пут сусреће са непознатим простором, људима и објектима.

Епизода II. Мајка спушта дете на под између своје столице и столице за странца, али тако да оно може да види играчке. Потом седе на своју столицу и почиње да чита часопис. Она има задатак да током два минута одговора на потребе свог детета, али само уколико оно то захтева. Уколико дете не започиње истраживање непознатог окружења, на знак експериментатора, мајка узима дете у наручје и односи га до играчака покушавајући да га заинтересује током једног минута.

Експериментатор потом даје знак странцу да уђе у експерименталну собу. Процењивачи посматрају природу и интензитет истраживачких активности, оријентисаност детета на мајку, колико је дете спремно да се удаљи од мајке и колико је слободно у игри и истраживачким активностима.

Епизода III. Странац улази у собу, поздравља мајку и седа на своју столицу. Након неког времена, експериментатор куцањем у зид из суседне собе даје знак странцу да започне разговор са мајком. Након једног минута разговора са њом, странац започиње интеракцију са дететом. Експериментатор потом даје знак мајци да напусти собу остављајући за собом торбу у тренутку када је дете окупирано интеракцијом са странцем или игровним активностима. Процењивачи посматрају како дете прихвата сугестије од странца и разлике у природи и интензитету истраживачких активности и пажње коју дете показује према странцу и мајци.

Епизода IV. Након изласка мајке из собе, странац полако смањује интеракцију са дететом, како би оно приметило да је мајка отишла (уколико то већ није приметило). Мајка одлази у опсервациону собу и посматра шта се дешава између странца и детета. Уколико дете плаче, странац треба да га умири, усмери његову пажњу ка играчкама, да се повуче из интеракције и врати на столицу (уколико је оно наставило да се слободно игра и након сепарације). Уколико дете и након тога настави да плаче, странац узима дете у наручје и почиње да га теши. Ако се дете смири, странац поново покушава да га заинтересује за играчке. Експериментатор потом даје знак мајци да се врати у собу. Процењивачи бележе промене у истраживачким активностима у присуству мајке и странца. Нарочита пажња поклања се реакцијама на одлазак мајке, дистракцију од сепарације и узимање у наручје од стране странца.

Епизода V. Мајка прилази затвореним вратима експерименталне собе причајући довољно гласно како би дете могло да антиципира њен долазак. Отвара врата и за тренутак застаје како би дозволила мобилизацију одговора. Она има задатак да утеши дете и да га поново заинтересује за играчке уколико плаче. У тренутку када је дете окупирано играњем, мајка поново излази из собе, окреће се ка њему, поздравља га и полако затвара врата за собом.

Епизода VI. У овој епизоди дете остаје само у просторији док процењивачи бележе његове реакције након изласка мајке – плакање, истраживачке активности, вокализације, локомоција, тензије итд.

Епизода VII. Експериментатор даје знак странцу да се поново врати у собу. Странац се приближава вратима причајући довољно гласно како би дете антиципирало његов долазак, отвара врата и кратко застаје како би дозволио мобилизацију одговора. Ако дете почне да плаче, има задатак да га узме у наручје и утеши, а уколико се након тога смири, да га спусти на под и усмери његову пажњу ка играчкама. Када дете не показује знаке дистреса приликом поновног уласка странца, он позива дете да дође до њега, а уколико се оно не одазива, има задатак да му приђе и иницира игру. У тренутку када дете поново постане заинтересовано за играчке, странац се враћа на своју столицу. Уколико дете у тренутку повлачења странца из заједничких игровних активности и даље тражи контакт и наставак интеракција, странац има задатак да одговори на његове потребе. Процењивачи посматрају дететове реакције приликом узимања у наручје, пружања утехе и иницирања игровних активности. Они обраћају пажњу да ли дете прихвата или избегава контакт и на који начин се његово понашање разликује у поређењу са оним у ситуацији присуства мајке.

Епизода VIII. Мајка се поново враћа у експерименталну собу, отвара врата и поздравља дете. Започиње „разговор“ са њим и узима га са пода док странац неприметно напушта собу.

У зависности од индивидуалних потреба детета и његових тренутних реакција, експериментатор је могао да продужава или скраћује трајање одређених епизода. На пример, он је могао да скрати епизоду у којој дете остаје само са странцем уколико је било веома узнемирено, или да продужи трајање епизоде првог поновног сусрета са мајком како би достигло ранији осећај сигурности и претходни ниво истраживачких активности.

IV Процедура за испитивање развоја дечјег осмеха. За потребе бројних лонгитудиналних и трансферзалних студија дечјег осмеха, Сроуф и Вунч (Sroufe & Wunsch, 1972) стандардизовали

су процедуру са веома широком палетом стимулуса који су имали за циљ да изазову дечји осмех током прве године живота. Процедура се састојала у реализацији одређених задатака према утврђеном редоследу који су се разликовали у погледу когнитивне комплексности, сензорног модалитета, интензитета, очекиваности итд. Паузе између сваке стимулативне активности (Табела 17) трајале су четири секунде, уколико другачије није било назначено.

Табела 17. Процедура за испитивање развоја дечјег осмеха (Sroufe & Wunsch, 1972)

Модалитет	Стимулативне активности
Аудитивни	Четири искакања заредом (најпре са стиснутим уснама, а потом надувеним образама); постепено појачавајте глас са наглим прекидом и паузом од шест секунди; гласно изговарајте „бум, бум, бум“ дубоким гласом са паузама од једне секунде; механичко мењајте висину гласа од ниске до високе, и од високе до ниске; на удаљености од око 30 сантиметара од бебиног уха, шапнути, а потом и фалсето гласом изговорити: „Здраво, бебо, како си?“ (без дувања у ухо); симулирати звук уморног коња са опуштеним уснама.
Тактилни	Нежно дувајте у косу током три секунде (са стране и изнад главе); четири пута брзо пољубите голи стомак бебе; меким објектом помилујте бебин образ три пута; направити пет одсечних одскока са бебом, која се држи на коленима; ухватите бебу око струка и протресите је са лицем окренутим према поду у хоризонталном ставу; голицајте прстима бебу испод њене браде током три секунде; симулирајте сисање отвореним устима на бебином врату током две секунде.
Социјални	Прстима који „ходају“ ка беби и на које је беба усмерила пажњу, гурнути бебу у ребра (уколико је дошло до осмеха, поновити поступак без гурања); дозволити беби да ухвати конац, а потом повући три пута (паузирати и поновити); са одећом у устима нагнути се ка беби и дозволити јој да је извуче или замени (ставити јој у руке део одеће уколико је потребно); након реченице: „Сада ћу те ухватити!“, нагнути се ка беби и рукама је ухватити око стомака (уколико је дошло до осмеха, поступак се понавља без хватања); открити бебино лице након стављања одеће преко њеног лица; исплазити језик и нагло га увући када га беба додирне; привући бебину пажњу картоном који се потом ставља преко лица и брзо, након две секунде, открити лице без било какве вербализације и вокализација.
Визуелни	Након задобијања бебине пажње, узети маску, ставити је на лице, полако се нагнути ка беби, а потом се полако удаљити и скинути маску (процедура се спроводи са или без белог огртача); бебином омиљеном играчком привући њену пажњу, покрити играчку током две секунде и брзо открити; узети бебину боцу када није гладна и три пута симулирати сисање из боце; у визуелном пољу бебе која седи, пузити (не ка њој), зауставити се и вратити на почетно место; са раширеним рукама гегати се унутар бебиног визуелног поља, а потом се зауставити и вратити на почетну позицију нормалним ходом; три пута снажно протрести главу на удаљености од око 30 сантиметара од бебиног лица (без додиривања бебе косом).
Додатни стимулуси	Упадљиво и разметљиво отпузити иза бебе и рукама ударити у под; подићи бебу изнад главе тако да гледа иза и доле (уз минимизацију тактилних и кинестетичких стимулација); полако ставити бебу испред огледала у пуној дужини, задржати је три секунде, полако удаљити од огледала и направити паузу од четири секунде.

Биографија аутора

Предраг Јовановић рођен је 1986. године у Врању. Средњу музичку школу и Академију уметности завршио је Београду и Новом Саду. Дипломирао је психологију (модул: клиничка психологија) на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Мастер студије психологије на истом факултету и модулу завршава са просечном оценом 9.67 и темом *Роршахов метод мрља од мастила и креативност: индикатори креативних способности у протоколима ученика средњих школа*. Након једногодишњег приправничког клиничког стажа на Клиници за психијатријске болести „Др Лаза Лазаревић“, полаже стручни испит за здравственог сарадника. Завршио је едукацију за примену Роршахове методе мрље од мастила на Институту за ментално здравље у Београду. Похађао је едукације из рационално-емотивно-бихејвиоралне терапије, терапије прихватања и посвећености и гешталт психотерапије. Више од десет година ради у школи, а доминантне области интересовања су психологија креативности и социоемоционални развој. Тренутно је запослен као стручни сарадник-психолог у Образовно-васпитном центру „Љубивоје Ршумовић“. Члан је Друштва психолога Србије.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Јовановић Предраг

Број индекса: 404/15/0004

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Афективност у културноисторијској психологији: ка заснивању једног учења о развоју људске афективности

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Предраг Јовановић

Број индекса: 404-15-0004

Студијски програм: Психологија

Наслов рада: Афективност у културноисторијској психологији: ка заснивању једног учења
о развој људске афективности

Ментор: др Ксенија Крстић, ванредни професор

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Афективност у културноисторијској психологији: ка заснивању једног учења о развоју људске афективности

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)

Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.