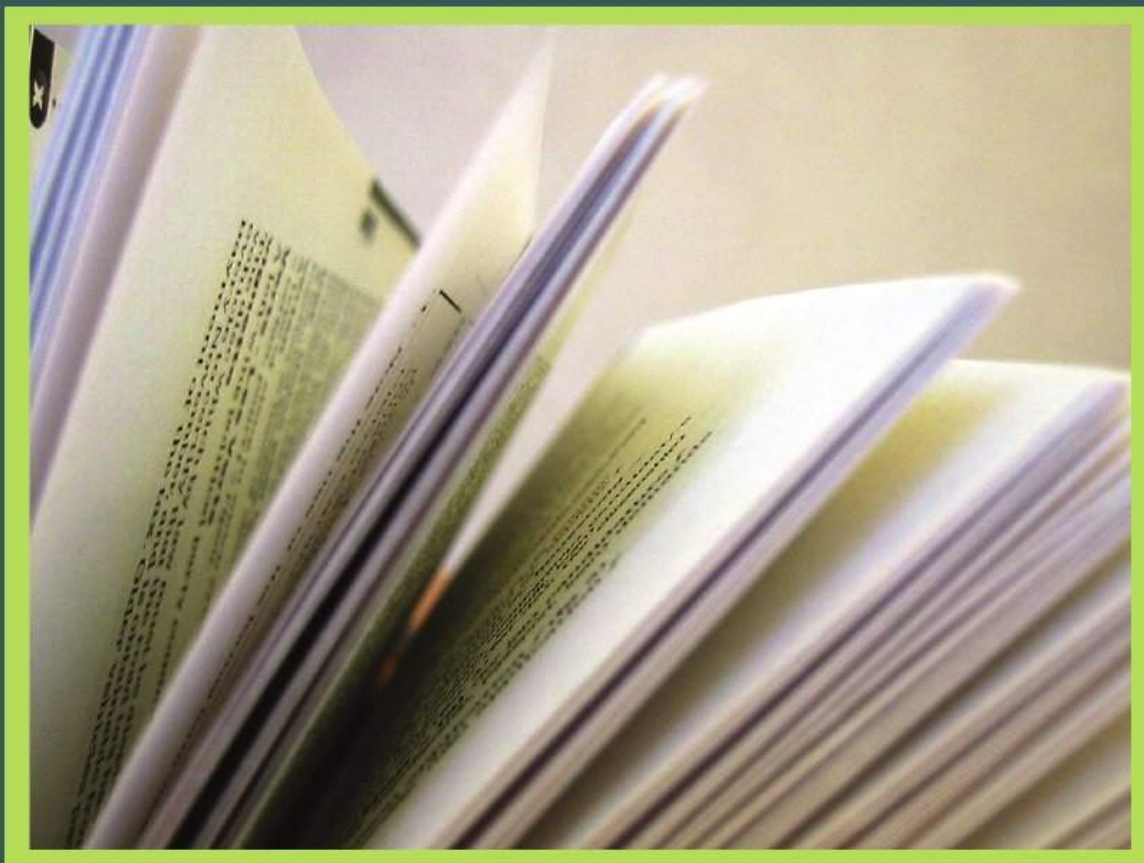


Z

Wygotskim i Brunerem w tle:

Słownik pojęć kluczowych

Ewa Filipiak



Bydgoszcz 2011

Małgorzacie i Marcie

Ewa Filipiak

**Z Wygotskim i Brunerem w tle:
Słownik pojęć kluczowych**



Bydgoszcz 2011

Komitet Redakcyjny

Janusz Ostoja-Zagórski (przewodniczący)
Katarzyna Domańska
Ryszard Gerlach
Sławomir Kaczmarek
Piotr Malinowski
Jacek Woźny
Grażyna Jarzyna (sekretarz)

Recenzent

Prof. dr hab. Anna Brzezińska

Projekt okładki

ArtStudio Grzegorz Klonowski

Na zdjęciach

Zuzanna i Jakub Żukowscy, lat 7
Jakub Hidvegi, lat 7

Redaktor

Beata Królicka

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2011

Publikacja przygotowana do druku ze środków
grantu MNiSW Nr N 107 037 31/3875

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany
i rozpowszechniany bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-7096-810-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)
85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16
tel./fax 52 32 36 755, 32 36 729, e-mail: wydaw@ukw.edu.pl
www.wydawnictwo.ukw.edu.pl
Rozpowszechnianie 52 32 36 730
Poz. 1355. Ark. wyd. 8,7

Spis treści

Przedmowa	7
I Lew Siemionowicz Wygotski – człowiek, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat i odmienił nauczanie	9
Pojęcia kluczowe dla socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego	
Strefa najbliższego rozwoju (SNR)	16
Strefa aktualnego rozwoju (SAR)	19
Procedury działania w SNR:	
• Sterowane (ukierunkowane) uczestnictwo	22
• Budowanie rusztowania	23
• Wrażliwe kontrola nauczania	27
Zadania rozwojowo-dydaktyczne: od cudzej pomocy do autopomocy – od działania ze wsparciem do działania samodzielnego	28
Uczenie się – podejście socjokulturowe według Lwa S. Wygotskiego	31
Relacja pomiędzy dojrzewaniem i uczeniem się a rozwojem w ujęciu Lwa S. Wygotskiego	34
Organizacja procesu nauczania-uczenia się	38
Strategia nauczania-uczenia się a rozwój umysłowy dziecka według Lwa S. Wygotskiego	39
Koncepcja okresów optymalnych i sensorywnych w nauce i rozwoju według Lwa S. Wygotskiego	40
Typy uczenia: rodzaje interakcji – stopniowanie uczenia	45
Dziecko w koncepcji socjokulturowej	47
Nauczyciel w koncepcji socjokulturowej	48
Samoregulacja. Od cudzej pomocy do autopomocy – internalizacja (interioryzacja operacji znakowej)	53
Instrukcja	54
Podejście kontekstualne	57
Wyższe funkcje psychiczne	59
Narzędzia kulturowe	62
Język – najważniejsze narzędzie kulturowe	64
Etapy rozwoju mowy w ujęciu Lwa S. Wygotskiego	65

II Jerome Seymour Bruner
– prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. 75

Pojęcia kluczowe dla socjolukturowej koncepcji Jerome’a S. Brunera

Systemy reprezentacji w teorii Jerome’a S. Brunera.	81
Wychodzenie poza dostarczone informacje	83
Myślenie intuicyjne	87
Motywacja do uczenia się.	88
Dojrzałość szkolna w ujęciu Jerome’a S. Brunera	91
Uwagi Jerome’a S. Brunera o programie nauczania	91
Proces kształcenia według Jerome’a S. Brunera (uwagi o organizacji i przebiegu).	94
Modele umysłu i modele pedagogii w ujęciu Jerome’a S. Brunera	95
Antynomie we współczesnej praktyce edukacyjnej według Jerome’a S. Brunera	100
Kultura wzajemnego uczenia się	103
Intymna natura procesu uczenia się	105
Budowanie rusztowania w ujęciu Jerome’a S. Brunera	107
Poczucie własnej wartości.	109
Zasady charakteryzujące psychokulturowe podejście do edukacji według Jerome’a S. Brunera	110
Literatura	119
Spis rysunków	122
Spis tabel	123

Przedmowa

Kurt Lewin kiedyś napisał, iż nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria.

W każdą pracę badawczą wpisana jest krytyczna refleksja i poszukiwanie dobrej teorii. Niewątpliwie takimi konstruktywnymi teoriami są teorie socjokulturowe Lwa S. Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera, teorie pojęciowo wyrafinowane. Autorzy tych koncepcji proponują czytelnikom książki treści niełatwe w odbiorze, zapraszając jednak do podróży intelektualnej, konfrontowania własnej wiedzy o problemie z teorią, stawiają tezy, poddają analizie krytycznej teorii, prezentują własne badania.

Pomysł opracowania słownika pojęć kluczowych zrodził się w trakcie własnej pracy badawczej Autorki, która od wielu lat poszukuje aplikacji koncepcji Lwa S. Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera dla praktyki edukacyjnej¹. Koncepcje te przyczyniły się także do opracowania projektu badawczego pt. „Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum” w ramach grantu MNiSW Nr N 107 037 31/3875. „Bycie w dialogu” z dziełami Wygotskiego i Brunera oraz próba interpretacji zainicjowały namysł nad kluczowymi kategoriami, istotnymi dla tych teorii i pozwoliły na stworzenie swoistej przestrzeni semantycznej, a także – używając języka Brunera – narracyjnej konstrukcji rzeczywistości.

Wyodrębnione z teorii socjokulturowych kategorie nie zostały przedstawione w porządku alfabetycznym, ale przyjęto w prezentacji układ logiczny. Jedne pojęcia wynikają z drugich, łączą się ze sobą wzajemnie, współuzasadniają, stanowią nadbudowę do pojęć wcześniej identyfikowanych.

Władimir Zinczenko napisał, w odniesieniu do teorii Lwa S. Wygotskiego: „Teoria Wygotskiego została rozwinięta przez znakomitych myślicieli. Jednakże (...) im więcej się ją rozwija, tym więcej pracy pozostaje do wykonania. Być może sam Wygotski powinien zostać obwiniony za nadmierne wykroczenie poza czasy, w których istniał” (cyt. za Galina Dolya).

Mam nadzieję, że przedstawiony Państwu słownik pojęć kluczowych, charakterystycznych dla socjokulturowej przestrzeni kreślonej poprzez percepcję dzieł Lwa S. Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera pozwoli na coraz to głębsze wczytywanie się w te dzieła i coraz to nowe inspiracje dla własnych projektów badawczych.

Ewa Filipiak

¹ Fragmenty przedmowy oraz tekstu „Lew Siemionowicz Wygotski – człowiek, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat i odmienił nauczanie” (s. 11) oraz „Jerome Seymour Bruner – prekursor kształcenia wspomagającego rozwój” (s. 77-79) pochodzą z wprowadzenia do pracy E. Filipiak (2011) *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: GWP.

I

**Lew Siemionowicz Wygotski —
człowiek, który wyprzedził swoje
czasy o dziesiątki lat
i odmienił nauczanie**



Lew Siemionowicz Wygotski urodził się 5 (17) listopada 1896 roku w Orszy na Białorusi. Zmarł przedwcześnie, w pełni rozkwitu sił twórczych, 11 czerwca 1934 roku w Moskwie. Wybitny psycholog, pedagog rosyjski, prekursor neuropsychologii, twórca szkoły psychologicznej kulturowo-historycznego rozwoju wyższych funkcji psychicznych.

Amerykański naukowiec Stephen Toulmin nadał rosyjskiemu psychologowi przydomek „Mozart psychologii”, podkreślając zbieżność biograficzną obu postaci. Obaj żyli krótko, nękani poważnymi chorobami, ale pozostawili po sobie niezwykle bogaty i oryginalny dorobek. Twórczość pisarska L.S. Wygotskiego obejmuje 270 prac (tylko nieliczne z nich tłumaczone są na język polski; wykaz prac tłumaczonych został zamieszczony poniżej). Niezwykle jest to, iż prace te powstały na przestrzeni niespełna dziesięciu lat. Leontiew pisał o Wygotskim jak o człowieku, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat. Mimo iż od jego śmierci minęło już 75 lat, L.S. Wygotski nie jest postacią historyczną, ale jak pisze córka Wygotskiego, Gita L. Wygodska – „żywym współczesnym” (2002, s. 57). Zainteresowanie dziełem Lwa Wygotskiego przeżywa od wielu lat swoisty renesans na całym świecie, w Stanach Zjednoczonych, w Europie. Jak pisze Anna Brzezińska: „Jest to rzadki przypadek, by dzieło kogoś, kto od dawna nie żyje, i kto żył i działał w tak odległym kulturowo kontekście (w niektórych okresach naszej najnowszej historii kontekście mimo bliskości fizycznej odległym niezmiernie) stawało się z roku na rok coraz bardziej znane i znaczące” (2000, s. 5). Współcześnie znane są odczytania prac Wygotskiego autorstwa Jamesa V. Wertscha, Michaela Cola, Jerome’a S. Brunera, Barbary Rogoff (Stany Zjednoczone), Johna Shottera (Holandia), Mariane Hedegaard, Alexa Kozulina (Izrael), Setha Chaiklina (Dania), czy wcześniejsze interpretacje jego uczniów i kontynuatorów rosyjskiej szkoły A.R. Łurii, A.N. Leontiewa, P.Y. Galpierina, D.B. Elkonina, L.I. Bozhovicha, A.V. Zaporozca, Witalija Rubtsova, Wasilija Davidova, Władimira P. Zinchenko.

Prace Lwa S. Wygotskiego są dziś na nowo odczytywane, rozwijane, stanowią inspirację dla współcześnie podejmowanych projektów badawczych.

Niewątpliwie Lew S. Wygotski był wielką indywidualnością. Poddał gruntownej rewizji wiele głównych zagadnień psychologii, krytycznie analizował osiągnięcia współczesnych szkół psychologicznych, ale przede wszystkim był twórcą własnej, oryginalnej koncepcji teoretycznej.

W swojej pracy naukowej przeprowadzał rozległe analizy i rozważania teoretyczne, ale wykonał również serie badań eksperymentalno-psychologicznych.

Jak sam pisze we wstępie do pracy *Myslenie i mowa*: „Nie sposób było poprzestać na badaniach eksperymentalnych, należało sięgnąć również do prac teoretycznych i krytycznych. Trzeba było po pierwsze, przeprowadzać analizę teoretyczną, a następnie uogólnić już zebrany przez psychologów bogaty materiał faktyczny, skonfrontować i porównać dane filogenezy i ontogenezy, by w ten sposób określić punkty wyjścia rozwiązania naszego problemu oraz podstawowe przesłanki samodzielnego zdobywania faktów naukowych, przez nadanie im postaci ogólnej teorii genetycznych podstaw myślenia i mowy. Po drugie trzeba było krytycznie analizować panujące współcześnie teorie myślenia i mowy, by z nich uczynić odskocznnię w odnajdywaniu własnych dróg i opracowaniu wstępnych hipotez roboczych, przy czym od samego początku teoretyczną drogę naszego badania trzeba było przeciwstawić tej drodze, która doprowadziła do powstania dominujących dziś w nauce teorii, teorii niedających się utrzymać, wymagających rewizji i przewyżczenia” (Wygotski, 1989, s. 7-8).

Analizie krytycznej poddał między innymi dwie najbardziej wpływowe w tym czasie teorie rozwoju mowy i myślenia: teorię J.P. Piageta i Sterna. Punktem wyjścia w podejmowanych przez Wygotskiego badaniach była próba przewyżczenia kryzysu psychologii i poszukiwanie nowych kierunków i metod badań. Zaproponował nową metodę badania wyższych procesów psychicznych, jak pisze Łuria, „metodykę podwójnej stymulacji, którą sam wykorzystał do badań nad genetycznym rozwojem wyższych procesów psychicznych” (Łuria, 1979, s. 12).

Lew S. Wygotski dokonał przełomu w psychologii rozwojowej. Jego oryginalna teoria kulturowo-historyczna stała się inspiracją do badań podejmowanych współcześnie w wielu krajach świata. Był pierwszym z rosyjskich psychologów, który docenił wagę problemu świadomości w psychologii. W swoich badaniach zwrócił uwagę na rolę, jaką odgrywają narzędzia w procesie rozwoju człowieka oraz społeczne determinanty tego rozwoju.

Systematyczne badania naukowe rozpoczął w 1922 roku, podejmując pracę w Instytucie Psychologii Eksperymentalnej, a od 1924 roku także w Instytucie Eksperymentalno-Defektologicznym w Moskwie. W 1926 roku L.S. Wygotski stworzył od podstaw laboratorium do badania dzieci nieprawidłowo rozwijających się. Laboratorium stało się załącznikiem powstałego w 1929 roku Eksperymentalnego Instytutu Defektologicznego. Placówką tą kierował aż do śmierci.

Nieocenione są zasługi Wygotskiego w dziedzinie psychologii wychowawczej. Wśród jego prac wiele jest takich, które wskazują na związek między rozwojem a nauczaniem, uzasadniają formy i procedury działań w okresie przedszkolnym i szkolnym. Prace te zawierają wyraźne wskazania i aplikacje dydaktyczne. Dotyczą one sensorywnych okresów nauczania-uczenia się, analizy procesu przyswajania pojęć naukowych i potocznych, koncepcji strefy najbliższego rozwoju, konieczności dwukrotnego badania poziomu umysłowego dziecka.

Jego działalność naukowa została poddana krytyce na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych. Jak pisze Gita L. Wygodzka: „Krytyka była niesprawiedliwa, ten-

dencyjna, nie wytrzymała naukowej argumentacji, obfitowała za to w polityczne oskarżenia” (Wygodska, 2002, s. 55). Znamienne jest, iż prace Wygotskiego były na indeksie przez prawie 20 lat. Zostały w tym czasie wycofane z obiegu, nie można było ich wypożyczać, wydawać, cytować.

Oryginalność myśli Lwa S. Wygotskiego oraz niezwykła intuicja badawcza sprawia, że jego prace dziś nadal inspirują nowe projekty badawcze, a jego myśli przetrwały próbę czasu.

Minęło wiele lat od czasu, kiedy zabrakło Lwa Siemionowicza. Jednak jego myśli, idee, twórczość, on sam należą nie tylko do historii. Do dziś interesują ludzi. W jednym z artykułów A.N. Leontiew pisał o nim jak o człowieku, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat... Prawdopodobnie dlatego jest on dla nas nie tylko postacią historyczną, ale żywym współczesnym (Wygodska, 2002, s. 57).

Literatura

- Brzezińska Anna (2000). Wygotski i z Wygotskim w tle. Wprowadzenie. W: *Nieobecne dyskursy*. Część IV. Z. Kwieciński (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle*. Opracowano pod kierunkiem A. Brzezińskiej. Toruń: Wyd. UMK, s. 5-9
- Brzezińska Anna, Marchow Marta (2002). Wprowadzenie. Dlaczego Wygotski? W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zys i S-ka, s. 7-13
- Domański Cezary (2006). Przedwczesny zgon Hamleta. O życiu i dorobku Lwa S. Wygotskiego. *Charaktery*, 12, s. 45-48
- Franus Edward (1971). Przedmowa do L.S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN. Wybór prac i tłumaczenie Edda Flesznerowa i Józef Fleszner. Redaktor naukowy: Edward Franus, Warszawa: PWN, s. 7-17
- Klimkowski Marcei (1978). Przedmowa do wydania polskiego *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN, s. 5-10
- Łuria A.R. (1978). Przedmowa do *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN, s. 10-11
- Stachowski Ryszard (2002). Lew Wygotski prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zys i S-ka
- Wygodska Gita L. (2002). O życiu L.S. Wygotskiego. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zys i S-ka, s. 41-57

Prace Lwa S. Wygotskiego, które ukazały się w języku polskim

- (1936). *Nowe kierunki psychologii. Psychologia strukturalna*. Lwów: Skład Główny w Księgarni Gubrynowicz i Syn
- (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Wybór prac i tłumaczenie Edda Flesznerowa i Józef Fleszner. Redaktor naukowy: Edward Franus, Warszawa: PWN
- (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tłumaczenie z rosyjskiego Barbara Grell. Redaktor naukowy: Marcei Klimkowski, Warszawa: PWN

- (1980). *Psychologia sztuki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- (1989). *Myślenie i mowa*. Wybór prac i tłumaczenie Edda Flesznerowa i Józef Fleszner. Redaktor naukowy: Edward Franus, Warszawa: PWN
- (1995). Wczesne dzieciństwo. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka
- (1995). *Kryzys siódmego roku życia*. Tamże
- (1995). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. Tamże
- (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Redakcja Anna Brzezińska, Marta Marchow. Poznań: Zysk i S-ka

*Pedagogika powinna orientować się nie na dzień wczorajszy,
lecz na dzień jutrzejszy w rozwoju dziecka.*

(WYGOTSKI, 1989, s. 254)

*...istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy strefę najbliższego
rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom
rozwoju, uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko
w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem
po przejściu rozwoju wewnętrznego stające się wewnętrznym
dorobkiem samego dziecka. (...) procesy rozwoju idą w ślad
za procesami nauczania, które tworzą strefę najbliższego rozwoju...*

(WYGOTSKI, 1971d, s. 545-546)

Pojęcia kluczowe dla socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego

STREFA NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU

(SNR; *zone of proximal development, ZPD*)

Jest to jedno z kluczowych pojęć w kulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego. Zdaniem Wygotskiego (1971d, s. 542) strefę tę określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. Można więc powiedzieć, że SNR określa różnicę pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Wood, 2006, s. 90). Cytując za Brown i Ferrara (1994, s. 251): „strefa najbliższego rozwoju jest mapą obszaru gotowości dziecka, ograniczoną na niższym końcu przez obecny poziom umiejętności, na wyższym końcu przez poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach”. Żądanie L.S. Wygotskiego (1971d), aby wychowanie było ukierunkowane raczej na wyższą granicę niż spętane przez granicę niższą, ma głębokie implikacje dla diagnozowania i instruowania wszystkich dzieci. Ale jest szczególnie ważne dla dzieci opóźnionych (podkr. E.F.). Warto zwrócić też uwagę na kategorię strefy najbliższego rozwoju w perspektywie gotowości dziecka do uczenia się. Rozumienie gotowości do uczenia się w ujęciu Wygotskiego jest inne niż w rozumieniu J.P. Piageta. To nie tylko stan aktualnej wiedzy dziecka, ale przede wszystkim jego gotowość do uczenia się reaktywnego, uczenia się z „cudzą pomocą”, umiejętność i gotowość do korzystania ze wskazówek/instrukcji innych ukazuje zróżnicowanie wśród dzieci.

Ważne jest więc spojrzenie Lwa S. Wygotskiego na dynamiczny stan rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa. Dlatego nauczanie powinno być ukierunkowane właśnie na tę wyższą granicę strefy rozwoju dziecka, stąd więc powinno brać swój początek. Ze zrozumienia sensu strefy najbliższego rozwoju wynikają ważne implikacje dla edukacji. Aby nauczanie było skuteczne, nauczyciel musi bazować w pracy z ucz-

niem na rodzących się w nim potrzebach rozwojowych, nowych doświadczeniach, kształtującej się dopiero wiedzy, uwzględniać jego potencjalne możliwości i rodzące się dopiero zainteresowania. Ważne jest poznawanie specyfiki dyskretnych często zmian w funkcjonowaniu ucznia, w jego stylu bycia i działania. W konsekwencji tego typu rozpoznań musi dojść do zróżnicowania form nauczania poszczególnych dzieci, a w przebiegu procesu uczenia się monitorowania osiąganego przez nie poziomu rozwoju. Nauczanie uczestniczące w procesach rozwoju wymaga ustawicznego diagnozowania rodzących się w jego przebiegu potencjałów rozwojowych dziecka. Ich ujawnianie się stanowi świadectwo gotowości dziecka do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych. W tego typu praktyce mamy do czynienia z rzeczywistym tworzeniem i ciągłym korygowaniem mapy obszaru gotowości.

Nauczyciel pracujący z uczniem w myśl powyższych zasad:

- Tworzy maksymalnie sprzyjające warunki do ujawnienia jego potencjału rozwojowego w różnych obszarach aktywności.
- Respektuje jego prawo do indywidualnego tempa rozwoju i „odmienności”, indywidualnej drogi jego rozwoju.
- Odwołuje się w procesie dydaktycznym do jego wewnętrznej motywacji.
- Tworzy i efektywnie korzysta ze specyficznej strategii nauczania wzajemnego, uwzględnia podmiotowy styl interakcji (por. Brzezińska, 1994; Schaffer, 1994; 2006).
- Kształtuje i utrwała poziom gotowości ucznia poprzez wspieranie poziomu wykonania (Filipiak, 2002; 2003).

Co się dzieje w SNR (Schaffer, 2006, s. 226)

Na to pytanie odpowiada R.H. Schaffer, podkreślając, iż jest to bardzo ważny obszar w projektowaniu „nauczania rozwojowego”. W obszarze tym bowiem lokuje się wysiłki nauczyciela. Działania nauczyciela w SNR można określić jako „**wrażliwe nauczanie**”; jest to specyficzna strategia edukacyjna.

„**Wrażliwy dorosły**” planując nauczanie, organizując „spotkania edukacyjne”, „jest wrażliwy” zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR), jak i na jego potencjał możliwości (SNR). W konsekwencji takiego postępowania **odpowiednio** formułuje zadania stawiane dziecku oraz wyzwania intelektualne w taki sposób, aby nie wykroczyły jeden krok ponad to, co już dziecko potrafi wykonać samodzielnie (strategia **step by step**) (Schaffer, 2006, s. 226), (patrz **zadania rozwojowo-dydaktyczne**). s. 28-31 w tym tomie.

Lecz o stanie rozwoju nigdy nie świadczy wystarczająco samo jedynie to, co dojrzało. Jak ogrodnik, który zechce ocenić stan swego ogrodu, powinien liczyć nie tylko dojrzałe i owocujące jabłonie, lecz także drzewa dojrzewające, tak psycholog, oceniając stan rozwoju, musi nie tylko uwzględnić funkcje już dojrzałe, lecz także te, które dopiero dojrzewają, nie tylko aktualny poziom, lecz również strefę najbliższego rozwoju. Jak tego dokonać?

(WYGOTSKI, 1989, s. 248)

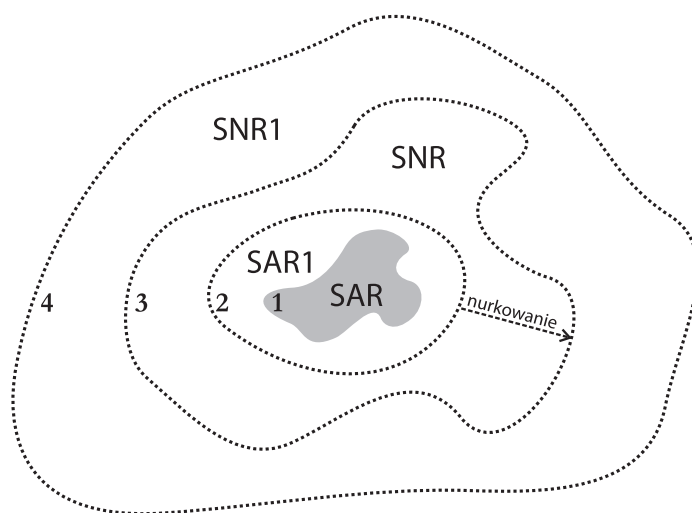
... u dziecka rozwój pod wpływem nauczania, czyli drogą naśladownictwa przy współpracy, stanowi fakt podstawowy. Takie nauczanie jest źródłem wszystkich specyficznie ludzkich cech świadomości. Tak więc centralnym momentem dla całej psychologii nauczania jest to właśnie, że dzięki współpracy można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladowaniu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie. Na tym polega znaczenie nauczania dla rozwoju, to w zasadzie jest właśnie treścią pojęcia sfery najbliższego rozwoju.

(WYGOTSKI, 1989, s. 253)

STREFA AKTUALNEGO ROZWOJU

(SAR, *zone of actual development, ZAD*) (Filipiak, 2002, s. 145; 2003)

Druga z wyodrębnionych przez L.S. Wygotskiego stref rozwoju dziecka – s t r e - f a a k t u a l n e g o r o z w o j u (S A R) – ujawnia poziom kompetencji osiągniętych przez ucznia. Strefa ta obejmuje operacje, działania, umiejętności, nawyki już „przetworzone”, zinternalizowane, takie, w zakresie których dziecko osiągnęło już pewne kompetencje, a wciąż doskonali i wzbogaca ich jakość. Samodzielność, samokontrola, autokorekta, mistrzostwo, biegłość, precyzja, ćwiczenia, doskonalenie to słowa-klucze oddające specyfikę pracy wykonywanej przez dziecko w tej strefie. Podobnie jak z rozpoznania sensu strefy najbliższego rozwoju, tak i z rozpoznania sensu strefy aktualnego rozwoju (SAR) wynikają pewne implikacje dla edukacji. Rozpoznanie specyfiki SAR (podobnie jak i specyfiki SNR) musi doprowadzić do indywidualizacji procesu nauczania. Nauczanie skoncentrowane na SAR ukierunkowane jest na doskonalenie „jakości” (bogactwa, tworzywa) nabytych kompetencji.



Rys. 1. Związek między strefą aktualnego (SAR) a najbliższego rozwoju dziecka (SNR)

Źródło: Filipiak, 2002, s. 142

Komentarz do Rys. 1

- (4) granice możliwości (wydolności) dziecka wyznaczone naturą (SNR1) – na co dziecko stać, przy idealnej pomocy otoczenia,
- (3) granice możliwości dziecka przy realnej pomocy otoczenia (SNR) – „mogę pod warunkiem...”,
- (2) granice strefy aktualnego rozwoju (SAR1) przy poczuciu kompetencji dziecka – „wiem, co robię, wiem, co umiem”, świadome wykonywanie zadań,
- (1) granice strefy aktualnego rozwoju (SAR) nawykowe, automatyczne wykonywanie zadań, poczucie kompetencji.

Należy tak dobierać zadania i oferty edukacyjne dla dziecka, aby rozwiązywanie ich umożliwiała mu zarówno coraz sprawniejsze posługiwanie się uzewnętrzniającymi się umiejętnościami, jak i wrastanie, czyli tworzenie silnej, mocnej podstawy, fundamentu zintegrowanych kompetencji.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka, kontrola, ocena, *feedback*, informacja zwrotna – w odpowiednim czasie i odpowiednio do zadania (opisowa) oraz samoocena (autokontrola, autoewaluacja) jako wskaźniki aktualnego poziomu rozwoju danej kompetencji i „jakości” wykonania zadania. Strefa aktualnego rozwoju wiąże się z problemem samoregulacji zadań, świadomego uczestniczenia w procesie własnego rozwoju. „To już wiem, potrafię sam”, „Pomóż mi, tego jeszcze nie potrafię, nie jestem pewien”. Określenie stopnia samodzielności udziału w rozwiązywaniu zadania, zdobytej kompetencji itp. wiąże się z ćwiczeniem tempa i precyzji wykonywanych zadań. Ważne jest stosowanie specyficznych technik pedagogicznych organizujących samodzielną aktywność edukacyjną dziecka (np. technika fiszek autokorektywnych, patrz: Filipiak, Smolińska, 2000). Jest to zatem problem właściwej organizacji procesu dydaktycznego.

Relacje pomiędzy podmiotami edukacji: nauczycielem i uczniem w strefie aktualnego rozwoju ukazuje Rys. 1 oraz Tab. 1.

Tab. 1. Analiza porównawcza strefy aktualnego i najbliższego rozwoju

Kategorie analizy	Strefa aktualnego rozwoju SAR	Strefa najbliższego rozwoju SNR
Proces rozwoju	Już zakończone cykle rozwojowe	Trwające cykle rozwoju
Cel badania	Zakres aktualizacji posiadanego doświadczenia	Zakres korzystania z nowego doświadczenia
Metoda badania	Badania testowe	Badania eksperymentalne
Rodzaje zadań	Wymagające myślenia konwergencyjnego, zamknięte Łatwe, możliwe do samodzielnego wykonania	Wymagające myślenia dywergencyjnego, otwarte Trudne, niemożliwe do samodzielnego wykonania
Typ kontaktu	Jednostronny	Dwustronny, wzajemny
Aktywność dorosłego	Formułowanie poleceń Przekaz jednokierunkowy	Współpraca z dzieckiem Wzajemna wymiana
Aktywność dziecka	Samodzielne działania	Korzystanie z pomocy dorosłego

Źródło: Brzezińska, 2000, s. 142

Dzięki zastosowaniu takiej metody możemy więc uwzględnić nie tylko już zakończony aktualnie proces rozwoju, nie tylko już przebyte cykle i zakończone procesy dojrzewania, lecz również procesy znajdujące się w stanie kształtowania, procesy, które dopiero dojrzewają, dopiero się rozwijają.

(...) To co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa.

(WYGOTSKI, 1971d, s. 542)

Nauczanie zorientowane na zakończony już u dziecka cykl rozwojowy staje się nieefektywne z punktu widzenia ogólnego rozwoju dziecka, nie prowadzi tego procesu za sobą, lecz samo się za nim wlecze. (...) dobre jest tylko takie nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany.

(WYGOTSKI, 1971d, s. 543-544)

*...niepodobna poprzestać na jednym określeniu poziomu rozwoju. Koniecznie trzeba ustalić przynajmniej dwa poziomy w rozwoju *d z i e c k a* (podkreśl. Wygotskiego). Nie znając ich, nie potrafimy w żadnym konkretnym przypadku prawidłowo określić stosunku między poziomem rozwoju danego dziecka a jego możliwościami w nauce.*

(WYGOTSKI, 1971d, s. 540-541)

PROCEDURY DZIAŁANIA W SNR¹

- STEROWANE (UKIERUNKOWANE) UCZESTNICTWO
- BUDOWANIE RUSZTOWANIA
- WRAŻLIWA KONTROLA NAUCZANIA
- STEP BY STEP
- OD CUDZEJ POMOCY DO AUTOPOMOCY – OD DZIAŁANIA ZE WSPARCIEM DO DZIAŁANIA SAMODZIELNEGO

¹ Procedury działania w SNR zostały scharakteryzowane w pracy E. Filipiak (2011) *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: GWP, w rozdziale 2. pt. Metoda. Strategia pracy nauczyciela z uczniem: w kierunku budowania rusztowania i wrażliwej kontroli nauczania, negocjowania wiedzy i konstruowania znaczeń.

• STEROWANE (ukierunkowane) UCZESTNICTWO

Termin „sterowane uczestnictwo” został wprowadzony przez B. Rogoff. Przyjmuje się, że jest to procedura, dzięki której dorośli pomagają dzieciom w uzyskiwaniu wiedzy na drodze współpracy w sytuacji rozwiązywania problemów. Termin ten obejmuje przestrzeń tego, „co się dzieje w SNR”. Jest to pojęcie o szerszym znaczeniu od „metody kolejnych przybliżeń”.

Przytoczę cytaty Rogoff, która interpretuje tę kategorię: „W pojęciu »uczestnictwo sterowane« mam zamiar zawrzeć nie tylko relacje rodzic-dziecko, lecz także inne relacje społeczne zachodzące w rodzinach i społecznościach, w których udział dzieci, dorosłych, nauczycieli, ich kolegów z klasy i sąsiadów jest zorganizowany nie w diady, lecz bogate układy obustronnego zaangażowania. (...) W uczestnictwie sterowanym dzieci mają kontakt z wieloma kolegami i opiekunami w zorganizowanej i elastycznej sieci relacji, które skupiają się na wspólnych działaniach kulturowych. (...) [co] zapewnia dzieciom możliwość wypróbowania różnorodnych ról” (za Wood, 2006, s. 92).

Według B. Rogoff uczestnictwo sterowane, jako specyficzna procedura interakcji dorosłego z dzieckiem w SNR, ma kilka symptomatycznych cech, w szczególności warto podkreślić:

- (1) wzajemność procesu uczenia się (uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela/tutora w strefie rozwoju) oraz (2) rolę dziecka jako „praktykanta” u posiadających większą wiedzę i bardziej od niego kompetentnych osób, „nowicjusza” podejmującego rozwiązanie problemu z bardziej kompetentnym dorosłym (Schaffer, 2005, s. 227).

Tab. 2. Strategie pomagania stosowane przez dorosłych wobec dzieci podczas wspólnego rozwiązywania problemów

Strategia	Przykłady (podczas układania puzzli)
Kierowanie uwagi na przedmioty	Wskazuje, stuka, nazywa
Ustalanie sekwencji działań	„Najpierw narożniki, a potem krawędzie”
Dzielenie zadań na mniejsze elementy	„Poszukajmy kawałków konia”
Uwypuklanie cech zasadniczych	„Popatrz, to jest róg”
Demonstrowanie, pokazywanie	Trzyma element nad pustym miejscem, by go położyć
Przypominanie o kolejnych zadaniach	„Teraz musimy znaleźć ogon konia”
Bank pamięci	„Czy dopasujesz to tak, jak ten kwadracik przed chwilą”
Kontrolowanie frustracji	„Idzie ci dobrze, już prawie kończysz”
Ocenianie powodzenia/porażki	„Bystra dziewczynka, znalazłaś ten kawałek zupełnie sama”
Podtrzymywanie ukierunkowania na cel	„Jeszcze reszta domku i będzie skończone”

Źródło: Schaffer, 2005, s. 229

Podczas wspólnego rozwiązywania problemu dorośli (rodzice, nauczyciele) podejmują działania ukierunkowane na pobudzenie aktywności dziecka, wykazują się specyficzną gotowością do reagowania (odpowiadania) w sytuacji interakcyjnej we „właściwy sposób”, stosując odpowiednie instrukcje słowne (por. tab. 2 i tab. 3 oraz przykłady instrukcji wskazanych przez M. Klein w upośrednianym uczeniu, także hasło instrukcja w tym tomie, s. 54).

Tab. 3. Poziomy kontroli rodzicielskiej stosowane podczas wspólnego z dziećmi rozwiązywania problemów

Poziom	Przykłady
Ogólne podpowiedzi ustne	„Zrób coś”
Konkretne podpowiedzi ustne	„Sięgnij po cztery klocki”
Wskazanie materiałów	Wskazuje potrzebne klocki
Przygotowanie do połączenia	Ustawia pary tak, aby otwór był naprzeciw kołka
Pokazywanie	Składa dwie pary klocków

Źródło: Schaffer, 2005, s. 229

Sukces i powodzenie działania dziecka i dorosłego zależy od **dostosowania** sposobów interwencji do postępów czynionych przez dzieci. Reagowanie „właściwie” i „na miejscu”. W zależności od poziomu wykonania zwiększanie lub zmniejszanie zakresu pomocy udzielanej dziecku, manipulowanie poziomem kontroli odpowiednio do tego, czego się dziecko nauczyło. Nauczyciel przyjmuje tutaj pozycję obserwatora. Jednocześnie dorosły pełni rolę **zewnętrznej pamięci**, przypominając, co już dziecko zrobiło (por. Schaffer, 2005, s. 229; Wood, 2006).

• BUDOWANIE RUSZTOWANIA

Jest to proces uczenia się pod kierunkiem; przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Decyzje i czynności składające się na plan prowadzący do ukończenia zadania są rozdzielane pomiędzy uczącego (*tutora*) a uczącego się (*tuteé*). Wysiłki tutora zawsze mieszczą się w SNR.

Ten specyficzny typ interakcji pomiędzy uczącym się, rozwijającym się dzieckiem a tymi, którzy *wiedzą więcej* (wiedzą inaczej, patrzą, rozumieją inaczej problem będący przedmiotem wspólnego zainteresowania), prowadzi do tego, co Wood nazywa „strukturami społeczno-senso-motorycznymi”, jak również do ukształtowania nowych (dla dziecka) „procedur osiągania celów” (Wood, 1995, s. 215). Zdaniem Wooda takie interakcje są także odpowiedzialne za rozwój zdolności dziecka do samoregulacji, a także sprzyjają kształtowaniu się u niego **pojęcia „siebie jako ucznia” (porównaj kategoria uczeń samosterowny)**. W trakcie Epizodów Wspólnego Zaangażowania (termin R.H. Schaffera, por. Schaffer, 1994) składających się na budowane rusztowanie dziecko doświadcza **upośrednianego uczenia się** (*Mediated Learning Experience/MLE*). Klein (1994, s. 189-193) wskazuje pięć kryteriów właściwości charakterystycznych dla interakcji dorosły-dziecko, specyficznych dla

wystąpienia MLE. Są to: (1) intencjonalność i wzajemna wymiana. Każda czynność (sekwencja czynności) ze strony dorosłego ma charakter zachowania intencjonalnego (planowanie, grupowanie, porządkowanie bodźców, dostosowywane wielkości, częstości stymulacji itp.). Zdaniem Klein zachowanie intencjonalne dorosłego jest wzajemne, bowiem dziecko zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami przejawia gotowość do odpowiadania; (2) upośrednianie znaczenia (zachowania dorosłego, który wyraża słowną lub niewerbalną ocenę bądź uczucie, problem ten został rozwinięty w dalszej części tekstu); (3) transcendencja (wyjście poza dostępne informacje). Zachowanie dorosłego charakterystyczne dla tego typu interakcji zostało omówione w związku z procedurą „wychodzenia poza dostarczone informacje” wg J.S. Brunera; (4) upośrednianie poczucia kompetencji (zachowania dorosłego wspierające i wskazujące te elementy zachowania dziecka rozpoznawane jako sukces, niezbędne do dalszego coraz bardziej samodzielnego działania opartego na samoregulacji); (5) upośredniana regulacja zachowania, zdaniem Klein (1994) obejmuje wszelkie zachowania dorosłych, które modelują, demonstrują i/lub słownie sugerują dziecku regulację zachowania w stosunku do natury zadania. Regulacja wiąże się z dopasowywaniem wymagań (specyfiki) zadania do zdolności i zainteresowań dziecka, a także dotyczy zachowań, które pozwolą dostrzec organizację, strukturę i porządkować kolejne kroki w działaniu, rozwiązywanym problemie. Klein podaje instrukcje słowne, będące upośrednioną regulacją zachowania. Dotyczą one tempa, uporządkowania kolejnych kroków działania, np. *wolniej, nie tak silnie, to jest delikatne, rób to delikatnie* i organizacji, uporządkowania kolejnych kroków działania: *najpierw poobracaj wszystkie kawałki, a później poszukaj właściwego*.

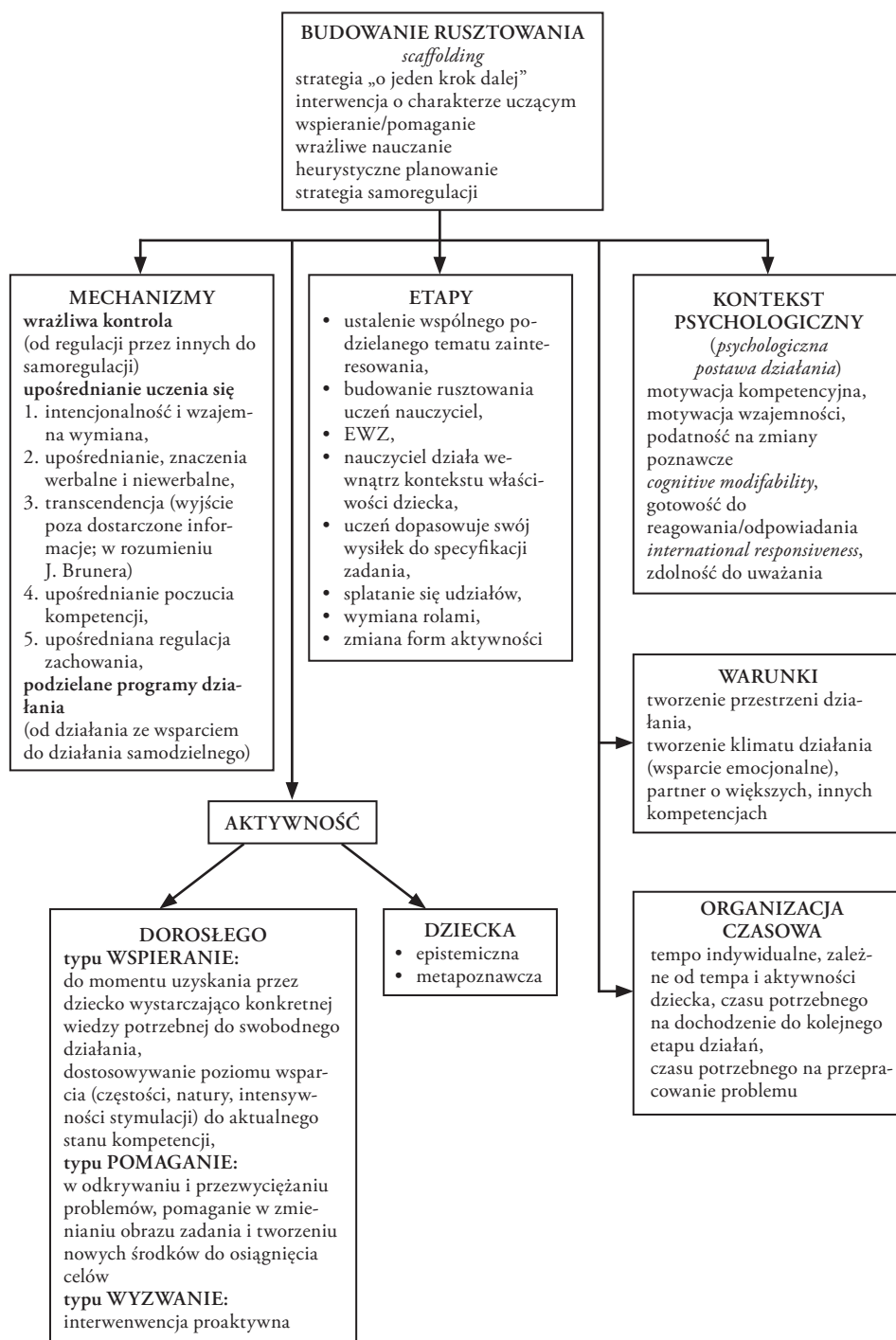
Upośrednianie umożliwia dziecku wytworzenie takiej potrzeby organizacji swojego zachowania, aby dostosować je do jakości wymagań zadania, które ma zrealizować.

Strategia „budowania rusztowania” pozwala dziecku rozwiązać problem i wykonać zadanie (z pomocą partnera) w sytuacji, gdy nie potrafi jeszcze uczynić tego własnymi siłami (samodzielnie). Takie budowanie rusztowania ma charakter **interwencji o charakterze proaktywnym**. Wymaga od dorosłego **wrażliwej kontroli**, specyficznego sposobu sprawowania nadzoru nad tymi elementami działania dziecka w obrębie problemu, które przekraczają jego aktualne zdolności i kompetencje. Ze względu na charakter dostosowania wskazówek oraz zachowania dorosłego do aktualnego statusu rozwojowego dziecka, do ujawnianych kompetencji postrzegania „tu i teraz”, a nie do wieku chronologicznego, Wood, Bruner i Ross nazywają ten proces uwikłany w interakcję dorosły-dziecko „procesem indywidualnej opieki” (Wood, 1995). To **właściwości dziecka** implikują rodzaj pomocy i wsparcia dostarczanego przez dorosłych (Schaffer, 1994d, s. 167). Fakt ten wyraźnie eksponuje w swojej teorii Wygotski. W organizacji strategii można wyróżnić/wskazać pewne charakterystyczne momenty. Punktem wyjścia w budowaniu rusztowania jest to, co dziecko jest zdolne zrobić na miarę swoich możliwości, wykazując przy tym zainteresowanie problemem. Ważne jest tu **zbudowanie przestrzeni** dla samodzielnego działania, uwzględniające emocjonalne wsparcie ze strony dorosłego dla dzie-

cka i tworzenie klimatu działania. Dorosły działa wewnątrz kontekstu właściwości dziecka, wewnątrz tego, czym ono aktualnie się zajmuje (Schaffer, 1994d, s. 166). W przeciwieństwie do dziecka dorosły od początku ma całościową wizję zadania i w związku z tym przejawia specyficzne zachowania jako tutor budujący rusztowanie. Jest to specyficzny styl działania i interakcji polegający na podzielanym wspólnie planie/programie działania, który w efekcie prowadzi do ukończenia zadania (Wood, 1995, s. 230). W trakcie realizacji planu dorosły sprawuje wrażliwą kontrolę nad coraz to nowym poczuciem kompetencji u dziecka: dostarcza podpór, porad, pomocy, organizuje sytuacje podtrzymujące, pozwalające wspiąć się dziecku stopniowo na bardziej zaawansowany poziom kompetencji. Schaffer (1994d, s. 169-174) mówi o dwóch formach aktywności dorosłego wewnątrz podzielanego układu odniesienia: to aktywność typu *w s p a r c i e* lub *w y z w a n i e*. Wsparcie służy podtrzymaniu aktualnego zachowania dziecka w sytuacji, gdy ujawnia ono własną aktywność, inicjatywę, dociekanie, poszukiwanie, wykorzystując potencjał swoich możliwości. Wyzwanie natomiast wiąże się z interwencją proaktywną, realizowaną w myśl zasady określanej przez Schaffera „o jeden krok naprzód”. Ta strategia wytwarza stopniowy konflikt w kontekście wspólnego zadaniowego zaangażowania dorosłego z dzieckiem. Skoordinowanie własnego punktu widzenia z punktem widzenia partnera w trakcie rozwiązywania problemu przyczynia się do restrukturyzacji poznawczej. Dorosły, celowo stawiając problem, doprowadza dziecko do konfliktu poznawczego, pobudza/wzywa do aktywności rozwiązania postrzeganej niezgodności i w efekcie – osiągnięcia bardziej zaawansowanego poziomu funkcjonowania (Schaffer, 1994d, s. 177-180). Dorosły i dziecko (nauczyciel i uczeń), wykazując **gotowość do odpowiadania** w sytuacji interakcyjnej, posługują się werbalnymi i niewerbalnymi wskaźnikami charakterystycznymi dla omawianego wrażliwego nauczania (specyficznego dla strategii „budowania rusztowania”).

Werbalne wskaźniki **wrażliwego nauczania** to np.: odpowiednio specyficzna instrukcja słowna, która może mieć charakter bardziej ogólny, np. *teraz ty coś zrobisz, zrób coś*. Może być to komentarz do aktualnie wykonywanego zadania: *myślę, że...*, wskazujący możliwość, dający dziecku informację o zadaniu. Instrukcja dorosłego partnera może wskazywać cel kolejnego etapu pracy. Dotyczy strategii planowania. Wiąże się ze stałą kontrolą. Szczególnego znaczenia nabiera instrukcja słowna, która wiąże się z pełnioną przez dorosłego w trakcie podzielanego planu działania funkcją dodatkowej „zewnętrznej pamięci” dla dziecka, przypomnianiem tego, co już zrobiło (Wood, 1995, s. 229). Wrażliwe nauczanie wiąże się i wynika z monitorowania aktywności dziecka. Specyficzna jest tu werbalna regulacja (od bardzo szczegółowej do coraz bardziej ogólnej) oraz odpowiedni styl (negocjacyjny) i sposób prowadzenia dialogu, stwarzający właściwą przestrzeń działania dla dziecka, zachęcający do aktywności, pytań, komunikowania się (por. Wood, 1995, s. 236-238).

Niewerbalne wskaźniki „wrażliwego nauczania” wiążą się z wszelką stymulacją opartą na niemej aprobacie poszukujących działań dziecka, wskazywaniem, gestem, kierowaniem wzroku (gesty mimiczne, np. przesadne otwieranie oczu i ust, dźwięki, np. westchnienia lub okrzyk zdziwienia itp.).



Rys. 2. Strategia „budowania rusztowania”

Źródło: Filipiak, 2002, s. 172

Strategia „budowania rusztowania” wymaga od dorosłego umiejętności **organizowania uwagi** dziecka, a od dziecka **ujawniania zdolności do uważania**. Właściwości te w dużej mierze decydują o efektywności i powodzeniu uczenia i nauczania realizowanego w kontekście EWZ. Nie bez znaczenia jest tu też **motywacja kompetencyjna** (w rozumieniu Brunera), która wiąże się z osobistą odpowiedzialnością jednostki, własną inicjatywą, niezależnością decyzji, działaniem i chęcią do samodoskonalenia. Wydaje się tu także ważny ze względu na specyficzny charakter interakcji społecznej drugi rodzaj motywacji wskazany przez Brunera – motywacja wzajemności. Potrzeba reagowania na innych ludzi wyrażająca się w zachowaniu ukierunkowanym na **dopasowanie swojego wysiłku do danego zadania** jest fundamentem umożliwiającym budowanie Epizodu Wspólnego Zaangażowania i w konsekwencji dobre zbudowanie rusztowania. Strategia nauczania-uczenia nazwana przez Schaffera, Wooda, Brunera i Rossa „budowaniem rusztowania” jest strategią samoregulacji, wymaga heurystycznego planowania i tzw. wrażliwej kontroli uczenia się. Wartość jej dla uczenia się dziecka w ogóle i umiejętności rozwiązywania problemów jest poparta wieloma badaniami. Wood ostrzega jednak o istniejących zagrożeniach, jakim jest np. nadmiar budowania rusztowania, ujawniający się w organizowaniu zbyt małej przestrzeni dla samodzielnego działania dziecka (Wood, 1995, s. 237-293). Jak każda aktywna strategia nauczania, tak i budowanie rusztowania wymaga szczególnego mistrzostwa i kompetencji nauczyciela (por. rolę nauczyciela w perspektywie socjokulturowej).

• WRAŻLIWA KONTROLA NAUCZANIA

Jednym z elementów fundamentalnych składających się na psychologiczną podstawę budowania rusztowania, obok motywacji i zdolności do uważania, jest **wrażliwa kontrola**. Zachowania kontrolne (epizody kontroli) są stałą i charakterystyczną cechą interakcji między dorosłym a dzieckiem. W budowanym rusztowaniu celem ich jest zmiana/przejsięcie od kontroli przez innych (regulacji przez innych) do samokontroli (samoregulacji). W trakcie procesu „uczenia się pod kierunkiem” różnorodne decyzje i czynności składające się na wspólny plan działań są odpowiednio rozdzielone pomiędzy uczącego (*tutora*) i ucznia (*tuteł*) (Wood, 1995, s. 228-232). Wood mówi o poziomach kontroli, które odpowiednio do aktualnej wiedzy i kompetencji dziecka (w sytuacji „tu i teraz”) obejmują działania od demonstracji (nauczyciel-instruktor bierze pełną odpowiedzialność za wykonanie szczegółowej części planu) do samokontroli własnych działań dziecka i kompetencji, odpowiedzialności za podejmowane decyzje (instruktor udziela tylko ogólnej odpowiedzi werbalnej, zachęcającej do działania typu *teraz ty coś zrobisz*, dziecko decyduje o wyborze odpowiedniego materiału, sposobu działania) (Wood, 1995, s. 230). Regulacja wymaga właściwej (wrażliwej) kontroli ze strony dorosłego/nauczyciela każdego kroku działania dziecka. Sukces implikuje zwiększenie pola własnej kontroli, niepowodzenie – większą pomoc, większą kontrolę działania mającą na celu niedopuszczenie do

błądu. Wrażliwa kontrola nauczania charakterystyczna dla budowania rusztowania winna wzbudzić refleksję edukacyjną i poprzez transfer być obecna w innych metodach i technikach pracy nauczyciela z dzieckiem.

Charakter i zakres wsparcia udzielanego dziecku przez dorosłego są dostosowywane do stopnia zrozumienia przez dziecko tego, co działa się wcześniej w toku nauki.

Rusztowanie zatem można określić jako wspólny, powstający we współpracy i interakcji wysiłek, który powinien doprowadzić do przejścia przez dziecko od dorosłego **odpowiedzialności** za ukończenie zadania.

Barbara Rogoff (za Schaffer, 2005, s. 230) wskazuje zasady², które warunkują **skuteczną pomoc w uczeniu się dziecka**. Zasady te można określić następująco:

1. Zasada określająca **rolę tutora** w upośrednianym uczeniu: *zadaniem tutora jest budowanie pomostu niwelującego rozstęp pomiędzy aktualną wiedzą i umiejętnościami dziecka a wymaganiami, jakie stawia przed nim nowe zadanie.*
2. Zasada dotycząca **roli wskazówek i instrukcji słownych** udzielanych dziecku: *tutor, udzielając wskazówek i pomocy uczącemu się dziecku, buduje rusztowanie wspierające dziecko w rozwiązaniu problemu.*
3. Zasada dotycząca **roli motywacji i charakteru wsparcia** udzielanego dziecku (motywacja kompetencyjna, cel sprawnościowy): *dzięki specyficznym działaniom tutora od samego początku (mimo iż na starcie jest to zadanie przekraczające jego możliwości) dziecko działa aktywnie w kierunku rozwiązania problemu i doprowadzenia do pomyślnego ukończenia zadania.*
4. Zasada dotycząca **roli języka w uczeniu** (właściwości języka instrukcji) i budowaniu **poczucia odpowiedzialności**: *skuteczny instruktaz polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko.*

Wrażliwe nauczanie zatem to takie, którego tempo uzależnione jest od doznawanych przez dziecko sukcesów i porażek (Wood, 1994, s. 230). Ważna jest tu rola tutora, który wrażliwy jest na sygnały kierowane przez dziecko i w odpowiedzi na nie skutecznie dobiera instrukcje do zmieniającego się obszaru podatności dziecka na nauczanie.

ZADANIA ROZWOJOWO-DYDAKTYCZNE: OD CUDZEJ POMOCY DO AUTOPOMOCY – OD DZIAŁANIA ZE WSPARCIEM DO DZIAŁANIA SAMODZIELNEGO³

Wrażliwe nauczanie obejmuje sekwencję działań, którą można określić jako **przejście „od cudzej pomocy do autopomocy”**. Następuje przejście/przesunięcie

² Nazwy zasad zostały opracowane przez E. Filipiak.

³ Istota zadań rozwojowo-dydaktycznych została przedstawiona w pracy E. Filipiak (2011) *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: GWP.

zadania z obszaru świadomości peryferycznej do centralnej. „Wrażliwy dorosły” odpowiednio dobiera zadania, formułuje wyzwania intelektualne, tak aby nie przekraczały dalej niż „jeden krok” ponad to, co dziecko już potrafi zrozumieć czy też wykonać samodzielnie. Zadania te można ustopniować, wskazując jednocześnie etapy dokonującego się postępu (rozwojowy postęp w głąb) w granicach SNR (por. Tab. 1).

Tab. 4. Postęp w granicach SNR – zadania rozwojowo-dydaktyczne

Postęp w SNR – etapy wg Schaffera, 2006, s. 226-227	Zadania rozwojowo-dydaktyczne w opracowaniu Filipiak, 2000, s. 143
I. Działania dziecka są wspierane przez inne, bardziej kompetentne osoby	Zadania MOŻLIWOŚCI; CHCĘ, POTRAFIĘ Z TWOJĄ POMOCĄ
I. Dziecko samo wspiera się w działaniu	Zadania KOMPETENCJE: WIEM JAK, SPRÓBUJĘ SAM
III. Działanie dziecka jest zautomatyzowane	Zadania POCZUCIE KOMPETENCJI: WIEM JAK, POTRAFIĘ SAM

Źródło: opracowanie własne

Zadania realizowane w SNR można określić jako (por. Filipiak, 2002):

1. Zadania „**MOŻLIWOŚCI**” – realizowane w strefie najbliższego rozwoju (SNR), typu „chcę – potrafię z Twoją pomocą”. Zadania te mają charakter otwarty, opierają się na operacjach myślenia dywergencyjnego, umożliwiają docieranie do granic wyznaczonych możliwościami dziecka i naturą. Interakcja nauczyciel-dziecko realizuje się przez pryzmat nauczania, przy czym nauczyciel, zachowując wszystkie walory stylu komunikacji typu „orientacja na dziecko”, jest mediatorem między tym, co dziecko wie i umie, a czego nie wie i nie umie, wybiera „odpowiednie” zadania, umożliwiające penetrowanie, „nurkowanie” w rozległym obszarze SNR, dobierając wielkość stymulacji do subiektywnych możliwości dziecka lub wręcz ustalając algorytmy postępowania (buduje układ uczenia się, rusztowanie), wzbogacając poszczególne etapy pracy dziecka wyjaśnianiem, właściwą instrukcją i informacją zwrotną.

Dorosły działający w tej strefie w interakcji z dzieckiem, w „spotkaniu” pełni rolę dominującą. Jest **EKSPERTEM**: **pokazuje**, jak wykonać zadania, ma świadomość celu, planu, istoty zadania. **Kieruje** uwagą dziecka, dostosowuje tempo stawianych dziecku do wykonania zadań, służy pomocą i wsparciem, **modeluje** zachowanie dziecka, zachęca do refleksji, myślenia o zadaniu, **zachęca** do (współ)działania, przekazuje wskazówki regulujące działanie, wzmacnia.

Dziecko to **PRAKTYKANT/NOWICJUSZ**: stosuje się do wskazówek i instrukcji dorosłego, naśladuje wzory zachowań. Ma jeszcze niewielkie pojęcie o istocie zadania i celu, do którego dąży. Stopniowo przejmuje odpowiedzialność za kolejne zadania w tym cyklu.

Zadania stawiane dziecku w strefie najbliższego rozwoju są podstawą kształtowania się gotowości specyficznej do realizacji zadania rozwojowo-dydaktycznego. Wiodące procesy to: uczenie/instruowanie.

Etap ten u Schaeffera to: działania **wspierane przez inną**, bardziej kompetentną osobę.



2. Zadania **KOMPETENCJE** – „wiem jak, spróbuję sam”. Mają charakter „pomagania”, ukierunkowane są na kształtowanie gotowości specyficznej. Przygotowują do włączania zadania w obszar działań intrapsychicznych, pomagają w elastycznym przesuwaniu zadań z planu społecznego w plan psychologiczny, w obszar SAR i w konsekwencji poszerzają granice strefy aktualnego rozwoju. Wiodące procesy to: nauczanie i uczenie się. Stanowią etap przejściowy pomiędzy działaniem realizowanym na podstawie wskazówek regulujących działanie, ale pochodzących od innych (towarzyszących uczeniu się dorosłych, tutorów) a etapem internalizacji instrukcji i zadania. Dziecko stopniowo przejmuje odpowiedzialność za wykonanie zadania. W działaniu opiera się na „własnych” wskazówkach słownych, głośno kierowanych do siebie, dochodzi do regulacji zachowania.

Etap u Schaeffera: dziecko samo wspiera się w działaniu

Dorosły-Dziecko; **WSPÓŁPRACOWNICY**



3. Zadania **POCZUCIE KOMPETENCJI** – typu: „wiem, jak – potrafię sam”, konstruują poziom metaświadomości. Są to zadania ukierunkowane na doskonalenie się, osiąganie mistrzostwa, biegłości, precyzji, „ćwiczenie się” w zakresie określonych umiejętności, kompetencji, sprawności. Wiodącym procesem jest uczenie się, które umożliwia „wysycanie” zadania rozwojowego i osiąganie poziomu intrapsychicznego. Można powiedzieć, że wiedza dziecka o wykonaniu zadania zostaje zinternalizowana. Zadania „kompetencje” mają charakter „specyficznych dla Ciebie”, uwzględniają intrapsychiczny poziom subiektywnej kompetencji; cechuje je

odpowiednio wysoki poziom wymagań w stosunku do konkretnego dziecka. „Wysycanie” zadania rozwojowego i włączenie go w obszar struktur zinterioryzowanych jest możliwe po przejściu pełnej sekwencji zadań, etapów 1 – 2 – 3 (por. tab. 4). Działanie dziecka jest zautomatyzowane; autoregulacja, wiedza o wykonaniu zadania zostaje zinternalizowana.

Uczeń jest **SAMODZIELNY** w myśleniu i działaniu/samosterowny: wie CO, PO CO, i JAK. Ma poczucie sprawstwa, poziom psychologiczny – intrapsychiczny.

Nauczyciel to **OBSERWATOR**, organizator środowiska uczenia się dziecka.



UCZENIE SIĘ – PODEJŚCIE SOCJOKULTUROWE WEDŁUG LWA S. WYGOTSKIEGO

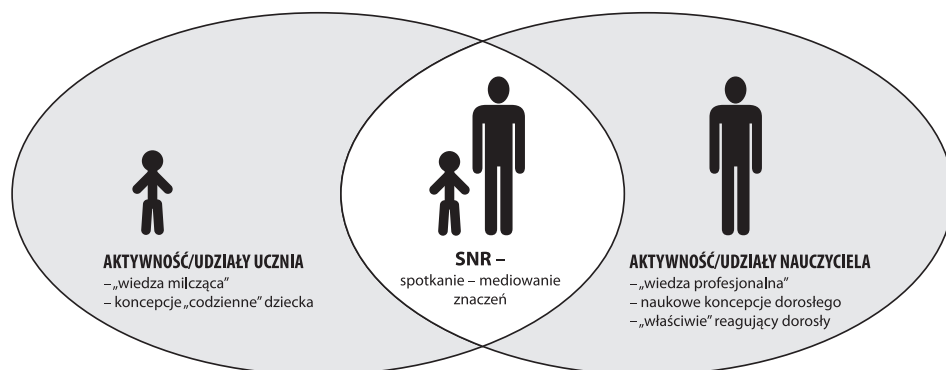
W socjokulturowej tradycji, także – czy może przede wszystkim – w koncepcji Lwa S. Wygotskiego uczenie się jest rozumiane jako fundamentalne, kluczowe pojęcie dla zrozumienia kulturowego i społecznego aspektu ludzkiego życia. Analizując podejście Wygotskiego do uczenia się, można przyjąć, iż:

- uczenie się jest **AKTYWNOŚCIĄ** ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju
- uczenie się jest **ZMIANĄ** w relacjach **UMYSŁ-ŚWIAT**
- uczenie się jest **PROCESEM SPOŁECZNYM**
- uczenie się jest **MEDIOWANIEM ZNACZEŃ** (a w konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania-uczenia, tj. budowanie rusztowania *scaffolding*, upośredniane uczenie, MLE – *mediated learning experience*)
- uczenie się jest **PROCESEM OPANOWYWANIA NARZĘDZI KULTUROWYCH**, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni **JĘZYK** i umiejętność korzystania z niego (Filipiak, 2008, s. 17-35)

Istota i natura uczenia w ujęciu Lwa S. Wygotskiego

Uczenie się w koncepcji Wygotskiego jest **a k t y w n o ś c i ą**, w którą zaangażowany jest i uczeń, i nauczyciel. Świadomość (kontrola, regulacja, refleksja) każdego z nich kształtuje się wewnątrz tej aktywności. Shotter (1994) dobrze ujął naturę uczenia się w rozumieniu Wygotskiego i przedstawił rolę obu podmiotów tego procesu, pisząc, że dorosły będąc **i n s t r u k t o r e m**, jest „zapraszany” przez dziecko podatne na uczenie się (znajdujące się w określonej fazie sensorytywnej SNR,

patrz Rys. 3) i odwrotnie. Nauczyciel i uczeń, działając w sytuacji interakcji między nimi, zamieniają się rolami (natężeniem i stopniem samodzielności, kontroli itp.).



Rys. 3. Wymiana udziałów ucznia (*tuteé*) i nauczyciela (*tutor*) w interakcji edukacyjnej

Źródło: Filipiak, 2008, s. 21

Uczenie się w perspektywie socjokulturowej jest efektem spontanicznych i zaplanowanych interakcji pomiędzy rozwijającym się dzieckiem oraz bardziej dojrzałymi członkami społeczności. W każdej interakcji dochodzi do „spotkania” i wymiany „udziałów”. Uczenie się jest aktywnością edukacyjną (*learning activity*), specyficznym rodzajem ludzkiej aktywności, ukierunkowaną na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, poprzez indywidualną reprodukcję znaczeń negocjowanych (ustalanych) z innymi.

Dorosły, wchodząc w aktywny kontakt z dzieckiem, **buduje układ uczenia**, świadomie tworzy Epizody Wspólnego Zaangażowania⁴, dostosowując poziom wsparcia do aktualnego poziomu działania dziecka, buduje rusztowanie dla uczącego się dziecka. Staje się partnerem w jego rozwoju. Wspiera, strukturyzuje, porządkuje, poszerza wiedzę, wzbogaca wysiłki, wiedzę, doświadczenia dziecka w zakresie określonych kompetencji.

Udziały dziecka/indywidualne zasoby, które wnosi ono w interakcję edukacyjną, można określić następująco:

- Aktywność własna.

⁴ Epizody Wspólnego Zaangażowania (EWZ) są kluczowym pojęciem w poznawczo-rozwojowym modelu R.H. Schaffera. Schaffer (1994) pojęciem tym obejmuje szczególnie rodzaj interakcji społecznej, który ma znaczący wpływ na rozwój dziecka. Ma tu na myśli każdy kontakt między dwoma (lub więcej) jednostkami, podczas którego uczestnicy epizodu/interakcji zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają (Schaffer, 1994). Epizody Wspólnego Zaangażowania się dziecka i dorosłego tworzą specyficzny układ, „w którym można oczekiwać od dziecka optymalnego działania i można założyć, że uczenie się i nabywanie umiejętności są wzmacniane w stopniu nie spotykanym, kiedy dziecko działa samo lub w towarzystwie dziecka na tym samym poziomie rozwoju” (Schaffer, 1994, s. 119; por. też Filipiak, 2002, s. 162-175).

- Podatność i odporność do reagowania w określony sposób na instrukcje i wskazówki nauczyciela – bycie podatnym na uczenie się (*cognitive modifiability*).
- Aktualny status rozwojowy dziecka, w tym „wiedza codzienna, milcząca” i dotychczasowe doświadczenia, wyobrażenia dziecka, zasób doświadczeń językowych, zasób doświadczeń wyniesionych z uczestniczenia w spotkaniach z Innymi spotkanymi w różnych polach kultury: domu, podwórku, środowisku.
- Zawartość „skrzynki z narzędziami”⁵ i umiejętność posługiwania się narzędziami w działaniu (w konkretnych sytuacjach zadaniowych).
- Właściwości uwagi dziecka – zdolność do uważania, koncentrowania się na problemie
- Umiejętność korzystania ze wskazówek Innych.

Indywidualne właściwości dziecka i jego aktualny status rozwojowy implikują rodzaj wsparcia i pomocy dostarczanej przez dorosłych. Ważne staje się zatem monitorowanie statusu rozwojowego dziecka i kompetencje „wrażliwego” nauczyciela.

Warto zatem określić **udziały dorosłego** w Epizodzie Wspólnego Zaangażowania (EWZ) (por. Filipiak, 2002; 2008):

- Przede wszystkim ważne jest, że dorosły po prostu JEST uczestnikiem interakcji.
- Przejawia wrażliwą gotowość do reagowania (odpowiadania) (*interactional responsiveness*).
- Ważne, aby ujawniał kompetencję wysokiej wrażliwości na zainteresowania, zdolności, umiejętności dziecka, które rozwijają się w toku interakcji.
- Powinien umieć dopasowywać się do „jakości” udziałów dziecka. Jest to problem częstości, natury (jakości) i intensywności stymulacji.
- Dorosły w EWZ to ktoś, kto: dostarcza motywacji, potrafi przywrócić wiarę w siebie i chęć nauki uczniom zniechęconym (por. Brophy, 2002).
- Umie ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny poziomu kompetencji dziecka.
- Modyfikuje styl zachowania się i interakcji do aktualnego stanu dziecka.
- Zwraca uwagę (uwzględnia) aktualną sprawność dziecka w zakresie przetwarzania informacji.
- Wie, jaki rodzaj wsparcia jest właściwy w danym momencie.
- Wie, jak i tworzy sytuacje wspierające, umożliwiające działanie. Posiada świadomość planu prowadzącego do ukończenia podejmowanego zadania i decyzji odnośnie do dzielenia się czynnościami.
- Potrafi poprawnie zinterpretować sygnały i komunikaty ze strony dziecka realizującego zadanie.
- Reaguje *szybko*, zbyt późna reakcja nie daje optymalnego efektu. Schaffer (1994) mówi o doskonałości charakterystyki czasowej odpowiedzi dorosłego (*timing*). Dorosły reaguje też *właściwie*, tzn. w sposób dostosowany do realizowanego za-

⁵ Por. metaforę „skrzynki z narzędziami” s. 64 w tym tomie, w rozumieniu J.S. Brunera.

dania. Interpretuje błędy, dostarczając wskazówek (zwiększa pole kontroli wykonania zadania).

- Przekształca sposób/styl traktowania dziecka, dostosowuje do jego aktualnych kompetencji, mówiąc inaczej, umie właściwie dopasować istotę odpowiedzi do zachowania dziecka.
- Posiada umiejętność łączenia w tym, CO mówi do dziecka, jego zainteresowania i tego, co je ciekawi, z możliwością śledzenia i przetwarzania tego, CO się do niego mówi (Schaffer, 1994).
- Świadomie tworzy EWZ, pomaga opanować problem, przenosi go na wyższy poziom kompetencji w zakresie radzenia sobie z wymaganiami otoczenia.
- Jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka.
- Potrafi dopasować kontrolę (proaktywną lub reaktywną) do poziomu rozwoju dziecka i podjętego działania.
- Ukierunkowuje (skupia, ogniskuje) uwagę dziecka, podziela przedmiot zainteresowania (orientacji na ten sam temat). Upośrednia uczenie się.

Taki udział dorosłego w epizodach wspólnego zaangażowania umożliwia dziecku działanie i rozwój. Efekt uczenia się, efekt EWZ zależy od umiejętności dziecka czerpania pomocy ze wskazówek innych i wrażliwej gotowości do reagowania.

RELACJA POMIĘDZY DOJRZEWANIEM I UCZENIEM SIĘ A ROZWOJEM W UJĘCIU LWA S. WYGOTSKIEGO

L.S. Wygotski (1971d, s. 531-541), odnosząc się do problemu wzajemnego stosunku między rozwojem dziecka a nauczaniem, wyróżnił trzy stanowiska w tej kwestii:

- I. Procesy rozwoju dziecka są niezależne od procesów nauczania (ROZŁĄCZNOŚĆ rozwoju i nauczania)**
- II. Uczenie się jest tożsame z rozwojem (TOŻSAMOŚĆ rozwoju i nauczania)**
- III. PRZENIKANIE SIĘ dojrzwania i nauczania**

Zwolennicy pierwszego stanowiska skłaniają się do poglądu, iż „procesy rozwoju dziecka są niezależne od procesów nauczania” (Wygotski, 1971d, s. 531). Nauczanie jest rozumiane jako proces zewnętrzny, który należy „jakoś uzgadniać z przebiegiem rozwoju (...), ale który sam przez się nie uczestniczy aktywnie w tym rozwoju, niczego w nim nie zmienia i raczej korzysta z jego osiągnięć, aniżeli posuwa jego bieg naprzód lub zmienia jego kierunek”; „rozwój musi zakończyć swoje określone cykle, czyli określone funkcje muszą uprzednio dojrzeć, aby szkoła mogła przystąpić do przekazywania dziecku określonych wiadomości i nawyków. Cykle nauczania są zawsze wyprzedzane przez cykle rozwoju. **N a u c z a n i e w l e c z e s i ę z a r o z w o j e m** (podkr. Wygotskiego), rozwój zawsze wyprzedza nauczanie. (...) Rozwój i dojrzwanie funkcji są dla tej teorii raczej przesłanką niż rezultatem nauczania. Nauczanie dostosowuje się do rozwoju i niczego w nim nie zmienia” (Wygotski, 1971d, s. 532-533).

Drugie stanowisko przypisuje nauczaniu główną rolę w wyznaczaniu kierunku i przebiegu rozwoju człowieka. Jak zauważa Wygotski, „Oba procesy przebiegają synchronicznie, równolegle, każdy krok w nauce odpowiada krokowi w rozwoju”. Rozwój dotrzymuje kroku nauczaniu jak przedmiotowi jego cień. „Rozwój i nauczanie pokrywają się w myśl tej tezy w każdym punkcie, jak dwie nałożone jedna na drugą przystające figury geometryczne” (Wygotski, 1971d, s. 534).

Jak zauważa Wygotski, „W tej grupie teorii prawa rozwoju traktuje się jako przedłużenie praw natury, z którymi nauczanie powinno się liczyć zupełnie tak samo, jak technika musi liczyć się z prawami fizyki; nauczanie nie jest w stanie niczego zmienić w rozwoju, tak samo jak współczesna technika nie jest w stanie czegokolwiek zmienić w ogólnych prawidłowościach przyrody (Wygotski, 1971d, s. 533).

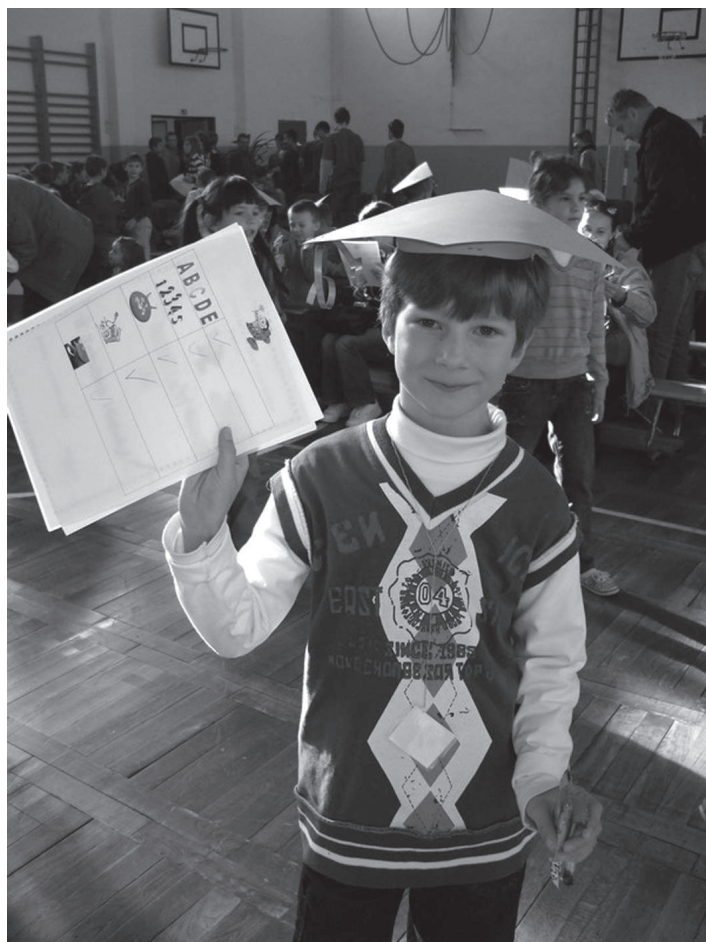
Analizując trzecie stanowisko, Wygotski odwołuje się do koncepcji Kurta Koffki, według której rozwój polega na dwu różnych procesach wzajemnie ze sobą powiązanych i wzajemnie uwarunkowanych – jest to dojrzewanie zależne od układu nerwowego i uczenia się. Zdaniem Wygotskiego (1971d, s. 534) teoria ta zwraca uwagę na trzy ważne momenty:

1. Podkreśla wagę obu procesów, które „nie wykluczają się wzajemnie, ale posiadają coś wspólnego” (Wygotski, 1971d, s. 534).
2. Zwraca uwagę na wzajemny wpływ, wzajemną zależność obu procesów. Jak zauważa Wygotski, można z jego (Koffki) stanowiska wnioskować, iż „dojrzewanie przygotowuje grunt i stwarza możliwości dla określonego procesu uczenia się, a ten ostatni jak gdyby pobudza i posuwa naprzód dojrzewanie” (Wygotski, 1971d, s. 534-535).
3. Szerokie ujęcie roli nauczania w przebiegu rozwoju. Teorie te przyjmują tezę, że „wpływ nauczania nigdy nie bywa specyficzny”. Ucząc się konkretnej operacji, dziecko osiąga tym samym zdolność do tworzenia struktur określonego typu, niezależnie od rodzaju materiału, jakim operuje, i niezależnie od poszczególnych elementów wchodzących w skład tej struktury” (Wygotski, 1971d, s. 538).

Określając istotę uczenia się w perspektywie modelu Wygotskiego, należy powiedzieć, iż uczenie rozpoczyna się od tego, co u dziecka jeszcze nie dojrzało. Możliwości nauczania określa strefa najbliższego rozwoju.

Pomiędzy uczeniem a rozwojem zachodzi r e l a c j a. Rozwój ma własną logikę wewnętrzną. Tempo rozwoju jest inne niż tempo uczenia się. Rozwój zachodzi wtedy, gdy regulacja interpsychiczna zostaje przekształcona w intrapsychiczną. Badania Wygotskiego wykazały, że nauczanie i rozwój nie pokrywają się, ale stanowią dwa procesy wzajemnie związane bardzo złożonymi stosunkami (Wygotski, 1989, s. 256). Kontestując problem relacji między nauczaniem a rozwojem, Wygotski stwierdza: „**Procesy rozwoju nie pokrywają się z procesami nauczania, procesy rozwoju idą w ślad za procesami nauczania, które tworzą strefę najbliższego rozwoju**” (Wygotski, 1971d, s. 543). W związku z tym „**nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego**

rozwoju”. „Robiąc jeden krok naprzód w nauce, dziecko posuwa się o dwa kroki naprzód w rozwoju” (Wygotski, 1989, s. 256). Warte uwagi i refleksji jest spostrzeżenie Wygotskiego dotyczące swoistości nauczania i rozwoju w określonym wieku. Formy, relacje między nauczaniem i rozwojem są specyficzne dla każdego szczebla rozwojowego (Wygotski, 1989, s. 258). Na każdym jednak etapie dojrzewanie przygotowuje grunt i stwarza możliwości dla określonego procesu uczenia się (uczenie pod kierunkiem/przy pomocy nauczyciela-tutora lub samodzielne), natomiast uczenie się pobudza i posuwa naprzód dojrzewanie. Wpływ nauczania nigdy nie bywa specyficzny, kształtuje wspólną psychologiczną podstawę rozwoju, zachodzi transfer: każde konkretne osiągnięcie, każda specyficzna forma rozwoju doskonali bezpośrednio i w równej mierze umiejętność ogólną (patrz Wygotski, 1971d, s. 532). Jak zauważa Wygotski, rozwój psychologicznej podstawy nauczania przedmiotów szkolnych nie wyprzedza nauki szkolnej, ale tworzy się w nierozdzielnej więzi wewnętrznej z nią, w toku jej rozwoju.



Dorosły (nauczyciel, tutor, pośrednik) działający w myśl założeń koncepcji L.S. Wygotskiego jest świadomy, iż:

...istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka.

(WYGOTSKI, 1971d, s. 545)

Uczenie się może wywołać w rozwoju odległe, a nie tylko bezpośrednie konsekwencje, czyli może nie tylko iść krok w krok za rozwojem, nie tylko kroczyć w jednym z nim szeregu, ale także go wyprzedzać, posuwać go naprzód i wytwarzać w nim nowe struktury.

(WYGOTSKI, 1989, s. 226)

...tempo rozwoju jest inne niż tempo uczenia.

(WYGOTSKI, 1989, s. 245)

...nauczanie rozpoczyna się na długo przed początkiem jego (dziecka) nauki w szkole.

(WYGOTSKI, 1971d, s. 538)

...w żadnej dziedzinie nauka szkolna nie kontynuuje w prostej linii rozwoju dziecka z okresu przedszkolnego.

(WYGOTSKI, 1971d, s. 539)

...nauczyć dziecko można tylko tego, czego ono się nauczyć potrafi. Nauczanie możliwe jest tam, gdzie istnieje możliwość naśladowania.

(WYGOTSKI, 1989, s. 253)

ORGANIZACJA PROCESU NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ

Proces nauczania w rozumieniu Wygotskiego ma własny tok, własną logikę i własną skomplikowaną organizację (1989, s. 243).

... istnieje proces nauczania; ma on swoistą wewnętrzną strukturę, swój tok, swoją logikę przebiegu; w głowie każdego ucznia istnieje jakby wewnętrzna, podziemna sieć procesów, które budzą się do życia i rozwijają w toku nauczania w szkole, lecz odznaczają się własną logiką rozwoju. Otóż jednym z podstawowych zadań psychologii szkolnej jest wykrycie tej logiki wewnętrznej, tego wewnętrznego przebiegu procesów rozwojowych uwarunkowanych procesem nauczania.

(WYGOTSKI, 1989, s. 247)

- **uczenie a myślenie**

Wygotski zwraca uwagę na konieczność rozwijania myślenia w toku działań edukacyjnych.

Myślenie abstrakcyjne dziecka rozwija się na wszystkich lekcjach, a jego rozwój wcale nie rozpada się na poszczególne nurty stosownie do podziału nauki szkolnej na odrębne przedmioty.

(WYGOTSKI, 1989, s. 247)

... wszystkie podstawowe funkcje aktywnie uczestniczące w nauce szkolnej oscylują wokół dwóch głównych nowych zdobyczy wieku szkolnego: uświadomienia i aktywności kierowanej wolą. (...) wiek szkolny jest optymalnym okresem nauczania, czyli okresem sensorywnym dla takich przedmiotów, które maksymalnie apelują do funkcji uświadomionych i podlegających woli.

(WYGOTSKI, 1989, s. 259)

STRATEGIA NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ A ROZWÓJ UMYSŁOWY DZIECKA WEDŁUG LWA S. WYGOTSKIEGO

Według Wygotskiego (1971) w każdym okresie rozwojowym zachodzi inny stosunek między charakterem pracy dydaktyczno-wychowawczej (strategia nauczania-uczenia się) a rozwojem umysłowym dziecka (patrz Tab. 5). Następuje przejście od uczenia spontanicznego, uczenia według własnego programu do uczenia się reaktywnego (responsywnego) według programu zewnętrznego. Etapem przejściowym dla takiego uczenia się dziecka jest uczenie się spontaniczno-reaktywne, które ma miejsce w okresie przedszkolnym.

Tab. 5. Strategia nauczania-uczenia się a rozwój umysłowy dziecka wg Wygotskiego: od uczenia się spontanicznego do uczenia reaktywnego

UCZENIE SIĘ SPONTANICZNE Uczenie się według programu wewnętrznego	UCZENIE SIĘ SPONTANICZNO-REAKTYWNE	UCZENIE SIĘ REAKTYWNE (RESPANSYWNE) Uczenie się według programu zewnętrznego
<p>Do około 3. roku życia (okres niemowlęcy, wczesne dzieciństwo) u dzieci dominuje uczenie się według „własnego programu”, uczenie się spontaniczne.</p> <p>Podstawowy sposób uczenia się to naśladownictwo. Dziecko robi to, co zgadza się z jego zainteresowaniami, jest zgodne z jego aktualnymi potrzebami.</p> <p>Specyficzny charakter zadań stawianych przez dorosłego w stosunku do dziecka: Wykorzystuje okoliczności, stwarza okazję do bezpiecznego badania i poznawania świata, wysuwa różnorodne propozycje, organizuje warunki działania, zachęca dziecko do działania.</p> <p>Dorosły jest modelem kompetencyjnym. Dziecko czerpie korzyści z obserwowania działań kogoś innego.</p>	<p>Okres przedszkolny – czas przejściowy od uczenia się spontanicznego do uczenia się reaktywnego</p> <p>Obecne są obie formy uczenia się. Dziecko potrafi już uczyć się według jakiegoś zewnętrznego programu, ale jego natura, zainteresowanie i poziom umysłowy, jak zauważa Wygotski, umożliwiają mu przyswojenie tego programu dopiero wówczas, gdy stanie się on jego własnym programem.</p>	<p>U dzieci w wieku szkolnym</p> <p>Dzieci w wieku szkolnym uczą się według tzw. programu zewnętrznego. Są gotowe do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Potrafią koncentrować się na zadaniu, podporządkowują się poleceniom nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jest odpowiednie stawianie pytań, poleceń, właściwych instrukcji, udzielanie informacji zwrotnej, egzekwowanie poziomu wykonania zadania.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 1971; Wood, 1995

Konieczność uwzględnienia relacji pomiędzy rozwojem a uczeniem się wymusza niejako konsekwencję uwzględnienia **gotowości dziecka** do uczenia się określone-

go typu i specyfiki programu nauczania (szkolnego i przedszkolnego). Tylko wtedy bowiem można mówić o **efektywnej edukacji**.

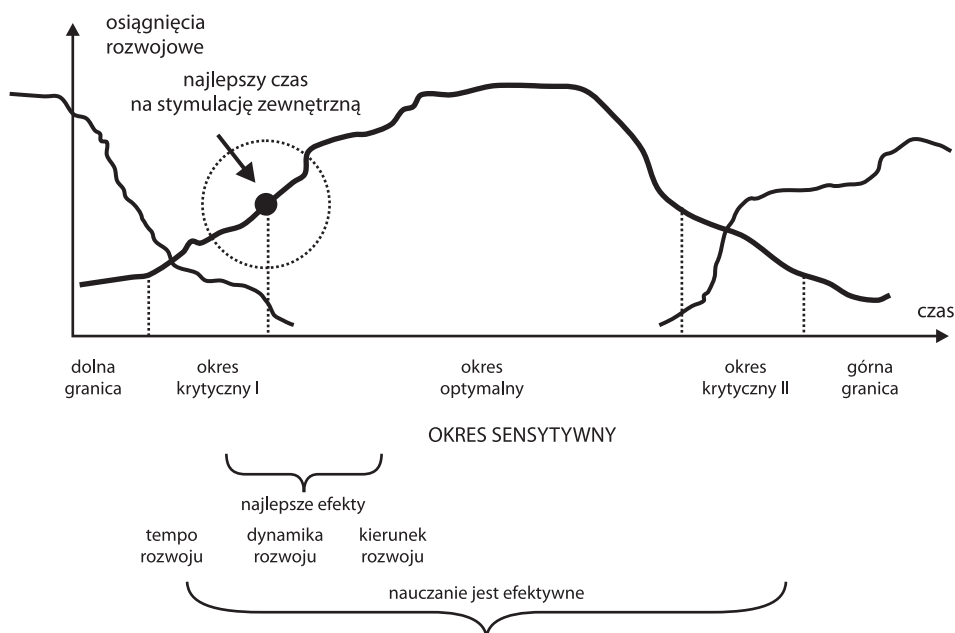
Ze względu na „spotkanie się” w wieku przedszkolnym gotowości dziecka do uczenia się reaktywnego z uczeniem się spontanicznym, a w konsekwencji gotowości dziecka do uczenia się spontaniczno-reaktywnego warto postawić za L.S. Wygotskim pytanie o wymagania stawiane programom dla przedszkoli i wymagania, jakie dziecko stawia szkoła (pytanie o gotowość szkolną dziecka).

KONCEPCJA OKRESÓW OPTYMALNYCH I SENSYTYWNYCH W NAUCE I ROZWOJU WEDŁUG LWA S. WYGOTSKIEGO

Optymalne okresy nauczania. „Nauczanie jest najbardziej owocne wtedy, gdy przypada na określony okres w strefie najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1989, s. 256). Okres ten to okres **sensytywny**. Każdy etap w rozwoju jest ważny w całości życia człowieka ze względu na jakość i ilość odbieranych (spostreganych, wyodrębnianych), a następnie przetwarzanych, internalizowanych ofert, składających się na indywidualne doświadczenie jednostki, która gromadzi je i przetwarza (opracowuje), budując w ten sposób kompetencje niezbędne zarówno do aktualnego funkcjonowania, jak i dalszego rozwoju. Istnieją jednak okresy wzmoczonej podatności na określone oddziaływanie bodźców zewnętrznych, optymalne, najbardziej sprzyjające dla wszelkiej nauki okresy życia. To okresy specyficznej dojrzałości, optymalne przedziały czasu dla wywołania określonego efektu, osiągnięcia czegoś specyficznego, wypełnienia zadania rozwojowego przez pewne doświadczenia.

Proces rozwoju ma swoją dynamikę. W cyklu rozwoju kolejne fazy charakteryzują się przechodzeniem przez stan kształtowania się dojrzałości/gotowości organizmu do przyjęcia określonej stymulacji (zapotrzebowania na określony rodzaj stymulacji) do osiągnięcia apogeum, przejścia przez okres schyłkowy do następnej fazy (por. Rys. 4, Brzezińska, 2000, s. 129-137). Pomiedzy jedną a drugą fazą rozwoju jest okres sensytywny, okres przejściowy, w którym jednostka jest szczególnie wrażliwa i podatna na ćwiczenia, dążenie do uzyskania wprawy, biegłości. Ważne jest, aby zewnętrzna stymulacja pojawiła się w tym właśnie, „właściwym momencie” w rozwoju dziecka. Na ten moment zwraca uwagę Wygotski, pisząc, że specyficzne bodźce środowiskowe mają decydujące znaczenie dla kierunku rozwoju i odnoszą optymalny efekt tylko wtedy, gdy ich działanie przypada w określonym momencie rozwoju, gdy organizm jest szczególnie wrażliwy na wpływy określonego rodzaju (Wygotski, 1971c, s. 519-522). Zatem nauczanie może zmieniać bieg rozwoju, modyfikować proces dojrzewania.

A. Brzezińska (2000, s. 135-136), analizując problem w ujęciu L.S. Wygotskiego, wysuwa następujące wnioski:



Rys. 4. Charakterystyka okresu sensytywnego w rozwoju

Źródło: Brzezińska, 2000, s. 136

- 1) „efektywność zewnętrznej stymulacji jest wysoka w okresie sensytywnym, ale wyższa w okresie optymalnym, gdy organizm osiągnął odpowiedni poziom dojrzałości;
- 2) przed przekroczeniem granicy dolnej oraz po przekroczeniu granicy górnej efektywność radykalnie spada i niesie ze sobą ryzyko przeciążenia stymulacją; przed »granicą dolną« jednostka jeszcze nie jest gotowa do przyjęcia tej nowej stymulacji, jej poziom dojrzałości jest zbyt niski, a po przekroczeniu »granicę górnej« jej aktywność polega głównie na zakończeniu zadań z danej fazy rozwoju i dostarczenie stymulacji może być istotnym dystraktorem w tym procesie »nabierania biegłości«;
- 3) w okresach krytycznych (I i II) dostarczanie stymulacji zewnętrznej musi być szczególnie rozważne, gdyż niesie ze sobą ryzyko zakłócenia rytmu rozwoju jednostki. Schaffer (1994a; 1994b) powiedziałby, iż stymulacja musi w tych momentach być szczególnie »wrażliwa« i »czujna« (*vigilant*), typu »odpowiadania« na potrzeby jednostki, rozpoznawania jej intencji, a nie typu »reagowania« na zewnętrzne, obserwowane zachowania; w obu okresach krytycznych szczególnie wyraźnie nakładają się poprzednia (okres krytyczny I) i następna (okres krytyczny II) faza rozwoju;
- 4) najlepszy z punktu widzenia efektywności stymulacji zewnętrznej jest moment kluczowy – tuż przed wejściem zmian w fazę *apogeu*m (patrz Rys. 4), kiedy to poziom dojrzałości jest już na tyle wysoki, że jednostka zaczyna róż-

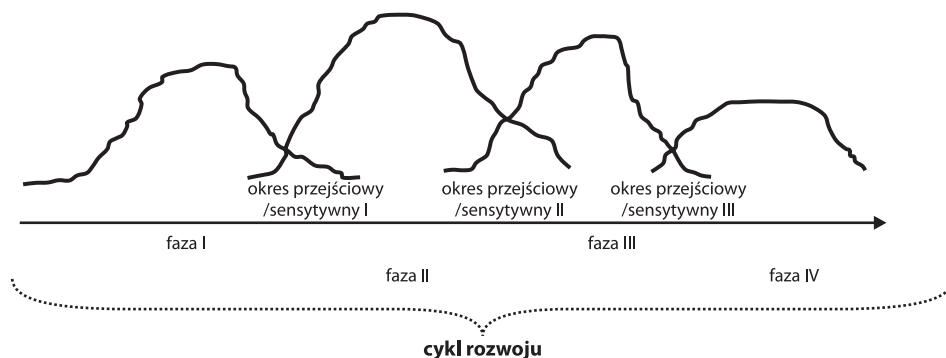
nymi sposobami sygnalizować otoczeniu swoje zmieniające się potrzeby (...) i jednocześnie na tyle niski, że pozostaje podatny na modyfikujący wpływ czynników zewnętrznych; możliwa jest wtedy modyfikacja tempa, dynamiki, ale także kierunku rozwoju przez dostarczenie odpowiednich »treści« dla aktywności jednostki” (Brzezińska, 2000, s. 136).

Zdaniem A. Brzezińskiej (2000, s. 137) osoby znaczące w rozwoju dziecka (w szczególności rodzice i nauczyciele), wchodząc w „linię działania z dzieckiem”, muszą koniecznie wykazać się umiejętnością dopasowywania jakości stymulacji do aktualnego poziomu rozwoju dziecka, znajdowania „momentu wrażliwego”, najbardziej podatnego na zmianę, znajdowania „miejsca wrażliwego” w cyklu przemian.

Nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju.

(WYGOTSKI, 1989, s. 256)

Według Wygotskiego każda nauka wymaga zawsze poprzedzenia jej okresem rozwoju embrionalnego, okresem nauczania wstępnego, okresem przygotowawczym do nauki (Wygotski, 1971c, s. 530).



Rys. 5. Okres sensorytny jako okres przejściowy między fazami rozwoju

Źródło: Brzezińska, 2000, s. 135

Jak zauważa Wygotski (1971c, s. 530), „Montessori nie zaczyna uczyć dziecka pisać wtedy, gdy ono bierze ołówek do ręki, lecz o wiele wcześniej. Każde złożone działanie, którego chcemy nauczyć w wieku przedszkolnym, powinien niewątpliwie poprzedzić taki przygotowawczy okres, okres rozwoju embrionalnego”. Warto zatem zwrócić uwagę na jakość organizowanego procesu nauczania-uczenia się dziecka

w okresie edukacji przedszkolnej (jego tok, logikę i specyfikę), podobnie jak logikę, strukturę i organizację procesów uczenia w obrębie poszczególnych przedmiotów w określonych fazach rozwoju dziecka, na różnych etapach jego szkolnej edukacji.

...nim dziecko zacznie się uczyć o społeczeństwie, powinno umieć rozróżniać zjawiska społeczne od przyrodniczych.

(WYGOTSKI, 1971c, s. 529)

By móc rozpocząć naukę przedmiotową, należy doprowadzić do zróżnicowania ogólnych wyobrażeń dziecka o tym wszystkim, co wchodzi w zakres przyszłego przedmiotu nauki (...) Rzecz w tym, by zbliżyć dziecko do nauki, by umożliwić mu zdobycie wiedzy w aspekcie logiki tej wiedzy.

(WYGOTSKI, 1971c, s. 529)

Z rozważań Wygotskiego wynika istotna sugestia odnośnie do programu dla przedszkoli. Program ten zdecydowanie **powinien różnić się** od programów szkolnych. Jest to niezwykle trudne wyzwanie. Zawiera w sobie bowiem antynomię. Program ten z jednej strony powinien bowiem przygotować dziecko do nauki systematycznej, a więc przypominać powinien jednolity, systematyczny cykl pracy ogólnokształcącej. Jednocześnie program ten powinien spełniać wymóg, jakim jest odpowiadanie zainteresowaniom dziecka, powinien „być jego programem” (por. Tab. 5).

Połączenie wymagania dotyczącego przekazu systemu wiadomości z wymaganiem, by program stał się własnym programem dziecka, staje się niemal niemożliwe do wykonania w praktyce edukacyjnej. Jest jednak wyjście prowadzące do przezwyciężenia sygnalizowanych przez Wygotskiego antynomii. Wystarczy odpowiednia procedura działania w interakcji z dzieckiem, właściwa organizacja treści, przygotowanie takich ofert edukacyjnych, w takiej kolejności, żeby odpowiadało to zainteresowaniom dziecka, cechom jego myślenia. Jest to propozycja, która składa się na to, co jest „wrażliwym nauczaniem” w ujęciu Wygotskiego, wychodzeniem od dziecka i jego rozwojowych potrzeb. W przestrzeni dydaktycznej sprawdzone procedury takiego działania efektywnego, rozwojowego występowały w koncepcji C. Freineta czy M. Montessori – są także obecne np. w strategii *storyline*.

Koncepcja okresów optymalnych i sensytywnych w koncepcji Wygotskiego zwraca uwagę na „właściwy moment w rozwoju dziecka” i specyficzną koncepcję dorosłego uczestniczącego w rozwoju dziecka, znajdowania „miejsc wrażliwych”, najbardziej podatnych na zmianę w cyklu przemian.

Dziecko zaczyna się uczyć pisać wtedy, gdy się jeszcze nie wykształciły u niego wszystkie potrzebne do tego funkcje. Dlatego nauka mowy pisanej pobudza do życia rozwój tych niezbędnych funkcji. Tak się dzieje zawsze, ilekroć nauczanie jest owocne. Jeśli dziecko nie umiejące jeszcze pisać znajdzie się w grupie rówieśników umiejących pisać, to jego rozwój opóźni się tak samo jak dziecka umiejącego pisać, lecz przebywającego w grupie analfabetów, z tą tylko różnicą, że u pierwszego rozwój i postępy ulegają zahamowaniu, ponieważ nauka będzie dla niego za trudna, a u drugiego, bo będzie za łatwa. Te przeciwstawne warunki doprowadzą do jednakowego wyniku, albowiem w obu przypadkach nauczanie przebiega poza sferą najbliższego rozwoju, chociaż raz leży niżej, drugi raz wyżej od niej.

Uczyć dziecko tego, czego nie jest w stanie się nauczyć, jest równie jałowe, jak uczyć tego, co już umie robić samodzielnie.

(WYGOTSKI, 1989, s. 258, podkr. E.F.)

Czego szkoła wymaga od wychowania przedszkolnego?

Na to pytanie odpowiada Wygotski: „jeśli podsumować uwagi różnych badaczy, to okaże się, że szkoła wymaga od wychowania przedszkolnego trzech rzeczy:

- A) gotowości dziecka do nauki w szkole
- B) gotowości dziecka do nauki przedmiotowej
- C) umiejętności czytania i pisania” (Wygotski, 1971c, s. 527);

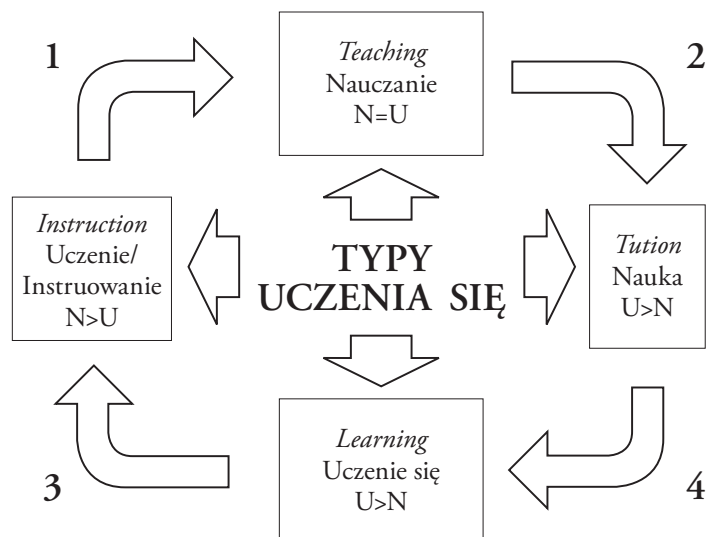
przy czym zaznacza, iż ten ostatni punkt jest jego opinią i nie wszyscy zgadzają się z tym stanowiskiem.

Zwraca jednak Lew S. Wygotski uwagę na właściwe programy dla szkół i przedszkoli.

Warto rozwinąć wątek: „co to znaczy, że dziecko jest gotowe do nauki przedmiotowej”.

Gotowość dziecka do nauki poszczególnych przedmiotów (języka ojczystego, matematyki, środowiska, historii) polega na tworzeniu przestrzeni do nauki tych przedmiotów, to znaczy z blizania dziecka do nauki tych przedmiotów, umożliwiania mu zdobywania wiedzy (odkrywania jej struktury) w aspekcie logiki tej wiedzy (Wygotski, 1971c, s. 529, podkreśl. E.F.). Wiąże się zatem z opanowaniem metody uczenia, metody naukowego poznawania, gdzie rozumienie i rozumowanie stają się kluczowe w procesie (por. stanowisko Brunera w tym tomie).

TYPY UCZENIA: RODZAJE INTERAKCJI – STOPNIOWANIE UCZENIA



Rys. 6. Rodzaje interakcji edukacyjnej w procedurze „wrażliwego nauczania-uczenia się”
Źródło: Filipiak, 2006, s. 405

Organizacja procesu nauczania-uczenia się dziecka w perspektywie socjokulturowej koncepcji L.S. Wygotskiego wiąże się z budowaniem układu uczenia się i doświadczaniem przez dziecko pośredniego uczenia się (*Mediated Learning Experience/MLE*). W sytuacji interakcji edukacyjnej dziecko doświadcza czterech typów uczenia się: *Instruction* (Uczenie, Instruowanie), *Teaching* (Nauczanie), *Tutition* (Nauka), *Learning* (Uczenie się) (patrz Rys. 1, por. Shotter, 1994). W każdym z wyodrębnionych typów uczenia się zmienia się zakres pomocy udzielanej dziecku, zakres świadomości i kontroli, zwiększa się przestrzeń samodzielnego działania uczącego się dziecka, namysł, poczucie sprawstwa i poczucie kompetencji; w kierunku autonomii w uczeniu się, w odniesieniu do opanowywanego zadania, kompetencji.

W uczeniu się typu: *Instruction/Uczenie, Instruowanie* aktywność nauczyciela i ucznia ukierunkowana jest na pomaganie, współpracę, budowanie rusztowania. Działanie zorientowane jest na formułowanie reguł pracy, rozwiązywanie problemu według algorytmu, tworzenie wzoru, modelu do naśladowania. Towarzyszy tym działaniom ze strony nauczyciela-instruktora wrażliwa kontrola, ukierunkowanie aktywności edukacyjnej dziecka. Jest to organizacja efektywnych strategii nauczania dostosowanych do poziomu możliwości dziecka (wcześniej odszukanie „momentu wrażliwego”). Aktywność nauczyciela przewyższa aktywność ucznia (N>U). Shotter (1994, s. 22), charakteryzując istotę instruowania, zauważył, iż: „W procesie »instruowania (uczenia)« jedni pomagają

drugim w uzyskaniu samoświadomego uchwycenia jakiejś struktury, znajdujące się (ukrytej) w ich własnych działaniach (»jakiejś« struktury, a nie »tej« struktury, ponieważ żadna struktura nie jest ostateczna). W istocie rzeczy, nauczyciel z wrotnie odbija wobec ucznia / wykonawcy to, co ów w pewnej zaczątkowej postaci już wykonuje”.

Nauczyciel, instruując, nie tylko „odbija w lustrze” działania ucznia, ale pozwala wyodrębnić algorytm zadania, uchwycić sens podejmowanego działania.

Uczeniu się typu: *Teaching/Nauczanie* towarzyszy wspólne rozwiązywanie problemów, tzw. „dzielenie wykonywanych czynności”. Zadania wykonywane są pod kontrolą nauczyciela/tutora. Obserwuje się udział mowy egocentrycznej wspomagającej proces interioryzacji. Ten typ uczenia wymaga nadal większej aktywności nauczyciela, jednak zwiększa się samodzielna aktywność ucznia. Współpraca $N=U$.

Uczenie typu *Tution/Nauka* to pierwsze próby samodzielnego wykonywania zadań przy aktywnej obserwacji nauczyciela. Wzrasta poczucie odpowiedzialności ucznia za poprawne wykonanie zadania. Aktywność ucznia wzrasta ($U>N$).

Uczeniu typu *Learning/Uczenie się* to etap internalizacji instrukcji. Obserwuje się automatyczne, nawykowe wykonywanie zadań. Wzrasta samokontrola, świadomość wykonywanych czynności, poczucie kompetencji, poczucie sprawstwa. Uczenie się to samodzielne wykonywanie zadań uprzednio wykonywanych przy współpracy z tutorem. Aktywność ucznia dominuje ($U>N$).

To dorosły (nauczyciel, tutor) umożliwia dziecku transfer treningu lub „dojście do” etapu zakończenia zadania i zużytkowanie/przepracowanie informacji wcześniej udostępnionej uczącemu się.

Transfer treningu można najczęściej obserwować w przypadkach, gdy uczenie się jest oparte na procesach wglądu. W celu osiągnięcia takiego wglądu (np. zapoznania uczącego się z umiejętnościami, postawami, sposobami rozwiązywania problemów, przypisywaniem do kategorii itd.) uczący się musi być w stanie dostrzec ogólne cechy i zastosowalność danego pojęcia. Co więcej, ktoś musi przedstawić uczącemu się pewną ilość różnych sytuacji, w których nowo zdobyte umiejętności dają się stosować.

(FEUERSTEIN, cyt. za Brown, Ferrara, 1994, s. 229)

DZIECKO W KONCEPCJI SOCJOKULTUROWEJ

W koncepcji socjokulturowej Lwa S. Wygotskiego dziecko jest aktywne w procesie konstruowania wiedzy: Można powiedzieć, że jest współautorem własnego rozwoju, a nie biernym odbiorcą rad dorosłych. Poszukuje, systematyzuje pomoc i wskazówki udzielane przez innych. Uczenie się dziecka jest oparte na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy. Wiedza dziecka jest wynikiem „wspólnego konstruowania” rozumienia przez dziecko oraz bardziej biegłych członków otaczającej kultury” (Wood, 2006, s. 17). Dziecko to aktywny, poszukujący partner przyjmujący na początku status: „potrafię z Twoją pomocą”.

Jak pisze Schaffer (2005, s. 223), interpretując pozycję dziecka w świetle koncepcji Wygotskiego: „Kluczem do rozwoju jest zatem interakcja »mistrz-czeladnik«, oparta na wzajemnej adaptacji”. W procesie uczenia się, poznawania dziecko nie jest pozostawione samo sobie w obliczu problemu, który rozwiązuje. Od samego początku jest **partnerem** we wspólnym przedsięwzięciu, **młodszym współpracownikiem, praktykantem, nowicjuszem**. Jego potencjał ujawnia się w działaniu z kimś bardziej kompetentnym. Warto zwrócić uwagę, iż dzieci różnią się między sobą pod względem zdolności do czerpania korzyści z pomocy i reagowania na wskazówki innych.



NAUCZYCIEL W KONCEPCJI SOCJOKULTUROWEJ

Nauczyciel (w kulturze uczenia się, w perspektywie socjokulturowej) pełni wiele ról, każda z nich jest specyficzna. Rolę nauczyciela w kulturze uczenia wyznaczają sposoby oddziaływania ukierunkowane na tworzenie związków pomiędzy (z)rozumieniem danej osoby a rzeczywistością zewnętrzną poprzez stosowane specyficzne strategie nauczania-uczenia się (por. Tab. 2; Rys. 2). Nauczyciel, z punktu widzenia szkoły Wygotskiego czy Brunera, powinien **pomagać** uczącemu się dziecku w budowaniu wewnętrznego modelu świata, przyswajaniu wyprowadzonych z kultury **narzędzi uczenia się**, które pozwalają rozumieć Światy⁶ w sposób komunikowalny (por. stanowisko J.S. Brunera, 2006). L.S. Wygotski i J.S. Bruner wyraźnie podkreślają ważną rolę nauczyciela, zaangażowanego uczestnika **wytwarzania i umiejscawiania znaczeń** w odpowiedniej sytuacji. Jego rola polega na przemyślanym „sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, »czego dotyczą«” (Bruner, 2006, s. 16). Tę specyficzną interakcję edukacyjną (strategię działania), dzięki której dziecko buduje wewnętrzny model świata, J.S. Bruner nazywa narracyjną konstrukcją rzeczywistości (narracją interpretacyjną), (Bruner, 2006, s. 143-209). Ważny jest tu wybór przez nauczyciela problemów poddawanych penetracji badawczej, dzięki którym dziecko odkrywa prawdy o świecie, konstruuje wiedzę, nabywa umiejętności. Dobór „właściwych” i istotnych problemów oraz procedur myślenia o nich samych jest częścią działania kultury klasy szkolnej.

Zadaniem nauczyciela w kulturze uczenia się funkcjonującej w klasie szkolnej jest wdrażanie do opanowania metody naukowego poznania. Owa metoda ma swój wymiar subiektywny (indywidualny) i obiektywny. Subiektywny w tym sensie, iż wyraża określoną formę stosunku ucznia do świata i sposobu jego poznawania. Jednocześnie ta metoda ma wymiar obiektywny, bowiem jest ukierunkowana na odkrywanie prawdy o świecie. Uczeń opanowując metodę poznania naukowego (pod kierunkiem nauczyciela), w toku spotkań edukacyjnych odkrywa drogę poznawania i myślenia. To od nauczyciela, jego sposobu myślenia i stosowania przez niego samego metody w codziennym działaniu zależy opanowywanie metody przez uczniów w kulturze uczenia się w danej klasie. Jednocześnie nauczyciel powinien obserwować, w jaki sposób uczniowie opanowali metodę myślenia naukowego, w jaki sposób (i czy w ogóle) formułują pytania, jakie proponują rozwiązania itp.

Nauczyciel jako organizator środowiska uczenia się ucznia, organizator „spotkań edukacyjnych” musi odpowiedzieć na pytania: *W jaki sposób dziecko odbiera świat, postrzega, konstruuje wiedzę, jak doszło do tego, że wie*, a przede wszystkim: *Co to znaczy »posiadać wiedzę«*. Przekonania nauczycieli odnośnie do modeli umysłu, „uczenia się uczenia”, osobiste przekonania odnośnie do uczenia się są bardzo ważne. W rolę „bycia nauczycielem” w perspektywie Lwa S. Wygotskiego i J.S. Brunera jest wpisana kompetencja „wrażliwej kontroli nauczania”, *badania w działaniu*, ciągłej refleksji „w” i „nad” działaniem. Nauczyciel obserwuje schematy zmian w re-

⁶ Mam tu na myśli koncepcje światów w ujęciu Poppera.

prezentacji ucznia, podejmuje próby rozumienia, jak dziecko strukturyzuje własne uczenie, zapamiętywanie, domyślanie, myślenie. Nauczyciel powinien być **aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem** EWZ; od samego początku podejmowanego „spotkania edukacyjnego” jest zainteresowany zrozumieniem punktu widzenia dziecka, prowokuje konflikty poznawcze, stosuje specyficzne strategie edukacyjne (por. Tab. 1), m.in. strategię „wychodzenia poza dostarczone informacje” (por. Filipiak, 2002, s. 151), w konsekwencji prowadząc do budowania pojęciowo spójnych teorii w myśleniu i rozumowaniu dziecka. Działanie nauczyciela jest zorientowane na uświadamianie uczącemu się własnego (z)rozumienia – stosuje on tzw. dialog sokratejski, angażuje i ukierunkowuje uczniów na prowokujące ich do myślenia sytuacje (por. Filipiak, 2002, s. 154), co w konsekwencji pomaga osiągnąć uczącemu się świadomość problemu. Nauczyciel pomaga dziecku rozwiązać problem, przypomina, przywołuje aspekty przeszłych doświadczeń, które jako ekspert uznaje za istotne w związku z wykonywanym działaniem, z czego dziecko nie zdaje sobie jeszcze sprawy, jako nowicjusz (Wood, 2006, s. 89). Pomaga dziecku odnaleźć się w zadaniu, nadzoruje etapy wykonywania zadania, czuwa nad właściwym kierunkiem (poczucie kierunku, celu, wzmacnia, chwali, kiedy dziecko nie widzi efektów, ostatecznego celu, przekazuje sygnał, że warto pracować dalej). Przypomina, sugeruje, chwali, organizuje i strukturyzuje działania dziecka, pomaga w nadawaniu struktury, rozkłada zadania na mniejsze etapy, łatwiejsze do przyswojenia części – pomaga wykryć regularność, dostarcza właściwych przykładów.

Tab. 6. Strategie nauczania-uczenia się stosowane w kulturze uczenia się zorientowane na jednostkę i jej rozwój

STRATEGIE
<ul style="list-style-type: none"> • „Od Nowicjusza do Eksperta” – nie wiedzieć i być początkującym – opanowywanie metody myślenia naukowego, rozwiązywania problemu, „wchodzenie w głąb” • „Poznawanie Innych Umysłów” – narracje jako sposób uczenia i myślenia, struktura organizująca wiedzę, nośnik procesu edukacji, „problem napędza narrację” (por. Filipiak, 2006) • „Dialog sokratejski” • Wrażliwa kontrola nauczania • Mediowanie/negocjowanie/wytwarzanie znaczeń • Upośrednianie znaczenia (MLE) • Wychodzenie poza dostarczone informacje • Budowanie rusztowania (<i>scaffolding</i>) • Uczestnictwo sterowane

Źródło: Filipiak, 2008

Nauczyciel nie postępuje „po śladach” konspektów, gotowych scenariuszy zajęć, ale autentycznie uczestniczy w uczeniu, konstruowaniu wiedzy, negocjowaniu znaczeń „tu i teraz”, w danym środowisku kulturowym.

Role nauczyciela w perspektywie socjokulturowej koncepcji:

Nauczyciel w perspektywie socjokulturowej koncepcji pełni role: diagnosty, facylitatora, mediatora, negocjatora, tutora, organizatora środowiska uczenia się ucznia, eksperta, wrażliwego na osiągnięcia dziecka dorosłego (co wie, umie, potrafi, a czego jeszcze nie potrafi wykonać samodzielnie, odpowiednio formułującego wyzwania intelektualne, zadania rozwojowo-dydaktyczne dziecka).

• DIAGNOSTA

Jedną z ważnych ról, jakie pełni nauczyciel w kulturze uczenia się, jest rola diagnosty. Nauczyciel musi posiadać kompetencje w zakresie monitorowania procesu rozwoju i uczenia się ucznia. Diagnostyka rozwoju ukierunkowana jest na rozpoznanie (i określenie) konkretnych metod skutecznej pracy z dzieckiem. Jest podstawą dla konstruowania programu pracy z dzieckiem. Ta kompetencja nauczyciela (jak i inne kompetencje składające się na „wrażliwe nauczanie”) nie jest łatwa technicznie do opanowania w toku ćwiczenia technik i metod diagnozowania. Wymaga refleksyjnego nauczyciela, dokonującego namysłu nad procesem uczenia się dziecka (por. Smykowski, 2000, s. 137-151).

W postępowaniu diagnostycznym nauczyciel korzysta z diagnozy informacyjnej, diagnozy aktualnych możliwości dziecka, diagnozy strefy najbliższego rozwoju oraz diagnozy wielkości transferu.

Diagnoza informacyjna – ukierunkowana jest na rozpoznanie najważniejszej rozwojowo formy działalności dziecka (wywiad z opiekunem, obserwacja zachowań dziecka).

Diagnoza aktualnych możliwości dziecka – jej celem jest rozpoznanie aktualnego statusu funkcjonowania dziecka – ukierunkowana jest na rozstrzygnięcie, z jakiego typu zadaniami dziecko jest w stanie sobie poradzić, a z jakimi jeszcze nie. W tej diagnozie można wykorzystać testy.

Diagnoza strefy najbliższego rozwoju (zadanie *vs.* pomoc) – wywołanie sytuacji, z którą dziecko nie poradzi sobie za pomocą aktualnego sposobu funkcjonowania – ujawnienie możliwości dziecka w zakresie korzystania z pomocy dorosłego w tworzeniu nowego sposobu funkcjonowania.

Współpraca ze strony dorosłego musi dotyczyć jedynie wytwarzania czy uruchamiania u dziecka tego typu funkcjonowania, które ma szansę doprowadzić do rozwiązania zadania, a nie robienia czegoś za dziecko.

Diagnoza wielkości transferu – celem tej diagnozy jest ocena trwałości i zakresu stosowalności opanowanego przez dziecko sposobu funkcjonowania. Ważna jest tu ujawniana przez nauczyciela umiejętność obserwowania i wyciągania logicznych informacji zwrotnych dotyczących tego, jakiego typu pomocy/wsparcia potrzebuje dziecko – jakiego typu interakcja edukacyjna jest potrzebna. Jeśli dziecko staje się niezależne, autonomiczne w działaniu, niezależne od bezpośredniej pomocy nauczyciela – jest to wskaźnikiem uwewnętrznienia narzędzi.

- **Organizator środowiska uczenia się ucznia** (por. Brzezińska, 2008)

- **FACYLITATOR**

stymuluje funkcjonowanie dziecka w kierunku umożliwiającym rozwiązanie przez nie zadania. Współpraca musi dotyczyć jedynie wytwarzania czy uruchamiania u dziecka tego typu funkcjonowania, które ma szansę doprowadzić do **rozwiązania zadania, a nie zrobienia czegoś za dziecko.**

- **MEDIATOR**

„poprzez mediację wspierającego nauczyciela dziecko będzie się stawało świadome ważności swojej aktywności uczenia się i dojdzie w końcu poprzez internalizację, do wytworzenia własnych poznawczych funkcji regulacyjnych, których pierwotnie doświadczało we współpracy z dorosłym” (Brown, Ferrara, 1994, s. 228).

Nauczyciel mediuje pomiędzy tym, co dziecko wie, umie, potrafi, a czego jeszcze nie potrafi wykonać samodzielnie.

Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się, czy sprostano ono stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniem przekraczającym jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanego mu obszaru wiedzy.

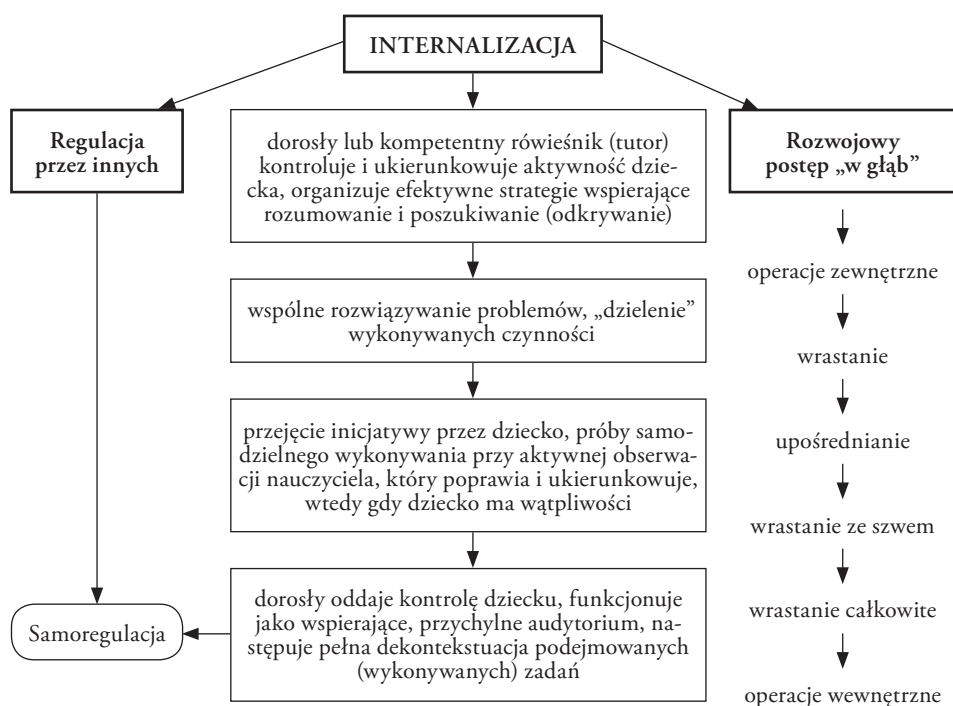
(WOOD, 2006, s. 265)



SAMOREGULACJA. OD CUDZEJ POMOCY DO AUTOPOMOCY – INTERNALIZACJA (INTERIORYZACJA OPERACJI ZNAKOWEJ)

Dziecko uczy się dzięki doświadczeniu zdobywanemu w trakcie rozwiązywania problemów, przy wsparciu jakiejś innej osoby, rodzica, nauczyciela, rodzeństwa czy rówieśnika. Rozwój jest więc efektem procesu społeczno-wychowawczego i polega na stopniowej *internalizacji* – głównie za pomocą języka, ogółu wiedzy i narzędzi myślenia z otaczającej kultury. Internalizacja prowadzi do budowania *układu uczenia się* (Brown, Ferrara, 1994). Dokonujący się proces internalizacji jest stopniowy, postępuje w kierunku: **od regulacji przez innych do samoregulacji** (patrz Rys. 6). Najpierw dorosły lub kompetentny rówieśnik (tutor) kontroluje i ukierunkowuje aktywność dziecka, organizuje efektywne strategie wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie). Efektem dalszych działań jest wspólne rozwiązywanie problemów, „dzielenie” wykonywanych czynności. Stopniowo dziecko przejmuje inicjatywę. Podejmuje próby samodzielnego wykonania zadania przy aktywnej obserwacji nauczyciela, który poprawia i ukierunkowuje, kiedy dziecko ujawnia wątpliwości. Wreszcie dorosły oddaje kontrolę dziecku. Funkcjonuje jako wspierające i przychylne audytorium. Następuje pełna dekontekstualizacja podejmowanych i wykonywanych zadań. Zakończony proces internalizacji (rozwojowy postęp w głąb) pozwala na transfer osiągniętej kompetencji (na inne umiejętności), stwarza możliwości i wyzwania do podjęcia nowych zadań rozwojowych (Brown, Ferrara, 1994; Filipiak, 1995; 2002). Rozwój psychiczny człowieka według koncepcji Wygotskiego ma charakter *upośredniony* (materialnie i społecznie) poprzez kulturowe środki pomocnicze (najważniejszym pośrednikiem pomiędzy uczeniem a rozwojem jest język). Upośrednienie dokonujące się poprzez narzędzia i znaki prowadzi do zmiany struktury czynności psychicznych i dalszego rozwoju (Wygotski, 1971b, s. 137) (patrz Rys. 6).

Dzieci muszą odkryć, jak regulować własne działania, po to, żeby się uczyć. Ten rodzaj uczenia się Wood nazywa (2006): „uczyć jak się uczyć”. Obserwuje się w badaniach występujące u dzieci różnice w doświadczeniu i biegłości – nie rozbieżność stadiów rozwoju, różnice intelektualne, ale gotowość do interakcji z innymi, gotowość do „interakcji uczącej”, do uczenia się responsywnego (por. Tab. 5).



Rys. 7. Internalizacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 1971a, b; 1978; 1989; Brown, Ferrara, 1994

INSTRUKCJA

W socjokulturowej teorii instrukcja stanowi surowiec uczenia się i rozwoju (jest to wspólne stanowisko Brunera, Wygotskiego, Wooda).

Instrukcja warunkowa – inaczej warunkowane wsparcie, procedura towarzysząca wrażliwemu nauczaniu. Udzielanie pomocy podczas wykonywanego zadania. Kiedy dziecko bez pomocy wykona następny krok, dorosły wycofuje się albo podnosi poprzeczkę, aż do momentu gdy dziecko samodzielnie radzi sobie z zadaniem. Taka procedura daje poczucie bezpieczeństwa, iż dziecko nigdy nie zostanie samo z problemem przerastającym jego możliwości (Wood, 2006, s. 91).

Zasady udzielania instrukcji

Formatywna natura instrukcji – Informacja werbalna ma dla dziecka znaczenie formatywne. Dzięki mówieniu, rozmawianiu dziecko jest podatne na działanie komunikatywnych funkcji języka.

W uczeniu się, w budowaniu układu uczenia się ważne jest „rozmawianie z dzieckiem” oparte na zasadach dialogu, jak również rozumowanie werbalne samego dziecka, jego „mowa wewnętrzna” i „wewnętrzny dialog”. Język staje się narzędziem wyjaśniania, instrukcji oraz regulacji zachowania innych (Wood, 2006, s. 131-164).

Instruowanie

...w procesie „instruowania (uczenia)”, (...) jedni pomagają drugim w uzyskaniu samoświadomego uchwycenia jakiejś struktury, znajdującej się (ukrytej) w ich własnych działaniach („jakiejś” struktury, a nie „tej” struktury, ponieważ żadna struktura nie jest ostateczna). W istocie rzeczy, nauczyciel zwrotnie odbija wobec ucznia/wykonawcy to, co ów w pewnej zaczątkowej postaci już wykonuje.

(SHOTTER, 1994, s. 22)

Przez język instrukcji należy zatem rozumieć specjalny rodzaj interakcji polegający na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań na drodze aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej (Giest, 2001). Język instrukcji staje się źródłem własnego uczenia się dziecka. Ażby mogła zaistnieć regulacja tego procesu przez podmiot, musi najpierw zająć regulacja z zewnątrz. Tak więc wszystkie procesy związane z samodzielną regulacją działania i myślenia odnajdują swoje źródła w kulturowo-społecznym rozwoju jednostki. Sposoby postępowania, formy zachowania początkowo stosowane przez otoczenie podmiotu wobec niego, dopiero z czasem powodują przeniesienie ich na własne, samodzielne zachowania tegoż podmiotu. Dlatego tak ważne jest dostarczenie zrozumiałych instrukcji, określenie zasad postępowania w działaniu z dzieckiem, czy udzielenie wyjaśnień prowadzi stopniowo do kierowania własnym zachowaniem (Lemańska, 2008). Mówiąc inaczej: bardziej doświadczony dorosły lub tutor poprzez kierowanie do podmiotu instrukcji ułatwia mu budowanie układu uczenia i dochodzenie do samoregulacji.

Analizując problem instrukcji w uczeniu się, można przyjąć pewne uogólnienia (por. Giest, 2001; Lemańska, 2008):

1. W języku instrukcji chodzi o odpowiednie użycie poleceń, które mogą pomóc w wyborze działań najbardziej efektywnych dla uczącego się dziecka, przynoszących najlepsze rezultaty, pozwalających rozwiązać mu zadanie, odnieść sukces w uczeniu się. Tym samym podkreśla się związek języka z uczeniem się oraz myślenia i uczenia się.
2. Za pomocą odpowiedniej instrukcji można kierować dowolnie uwagą uczniów, skupiać ją na istotnych, ważnych elementach procesu uczenia się.

3. Umiejętność „żonglowania” obydwoma rodzajami instrukcji przez nauczyciela (dopasowywanie się języka nauczyciela do działań dziecka) pozwala na osiągnięcie sukcesu, czyli zmianę funkcjonujących w szkole teorii działania: aktywność ucznia – minimalna, aktywność nauczyciela – maksymalna, w kierunku zwiększającej się aktywności własnej ucznia, poczucia sprawstwa.
4. Dobór instrukcji pozwala albo sprawdzić aktualną wiedzę lub kompetencje, albo zachęcić do korzystania z nabytej już wiedzy lub poprzednich doświadczeń.
5. Instrukcja zorientowana na ucznia łączy się z typem uczenia *instruction* wg Shottera (1994), która wyznacza zadania „możliwości” realizowane w SNR (Filipiak, 2002).
6. Elastyczny wybór instrukcji pozwala na „budowanie rusztowania” m.in. poprzez wrażliwą kontrolę. Istotą jest przejście od wydawania instrukcji szczegółowych/zamkniętych do instrukcji zachęcających do działania, ale pozwalających na samokontrolę.
7. Instrukcja może wpływać na rozwój, jeżeli ten ukierunkowany jest na strefę najbliższego rozwoju.
8. Nauczyciel powinien rozpoznać język instrukcji używany w domu dziecka. Sposoby instruowania mogą zależeć od „sposobów mówienia” w środowisku rodzinnym.
9. Instrukcja nauczyciela mieści się w funkcji zleceniodawczej języka.
10. Poczucie kompetencji w SAR musi być osiągnięte najpierw po to, by móc budować rusztowanie dla nowych kompetencji w SNR.
11. Instrukcja przekazuje kontekst kulturowy.
12. Kultura oferuje pewien zespół znaczeń czytelny w jej kontekście.

Zanurzenie procesu uczenia się w kulturze implikuje **środki instrukcji udo-
stępniane przez kulturę** takie jak:

- sugerowanie,
- przypominanie,
- dostarczanie przykładów,
- wskazywanie/udzielanie wskazówek dotyczących ważnych elementów,
- kierowanie uwagi,
- udzielanie pochwał,
- dzielenie zadania na mniejsze części,
- zapewnienie odpowiednich warunków.

W poniższej tabeli przedstawione zostały dwa rodzaje instrukcji językowej oraz wynikające z niej zadania i konsekwencje dla interakcji edukacyjnej.

Tab. 7. Rodzaje instrukcji językowej stosowanej w procedurze nauczania-uczenia się

Instrukcja ukierunkowana na ucznia/niedyrektywna	Instrukcja dyrektywna/ukierunkowana na program
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pozwala uczniowi działać w SNR 2. Pozwala na dowolność w podejmowaniu decyzji 3. Pozostawia wybór działania 4. Duża liczba rozwiązań 5. Pozwala na oryginalność pomysłów/rozwiązań 6. Uwzględnia potencjalne możliwości konkretnego ucznia 7. Motywuje do podjęcia działania przez dziecko 8. Uczy dziecko samokontroli i samodzielności 9. Instruktor udziela tylko ogólnej wypowiedzi werbalnej, zachęca do działania („akompaniator”) 10. Dominuje uczenie 11. Dobra znajomość podmiotu instrukcji (SAR) 12. Stymuluje uczenie odkrywcze i procesy twórcze 13. Zachęca do myślenia krytycznego 14. Pozwala wkraczać dziecku w nowe poznawczo sytuacje 15. Zachęca do różnych form aktywności 16. Dziecko może samodzielnie sterować swoją ciekawością poznawczą 17. Kładzie nacisk na interpretację wiedzy na drodze dialogu/wzajemności 18. Uczy zarządzać rozumieniem intencji/przekonań 19. Pomaga dziecku odnaleźć zasady ogólne 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pozwala doskonalić zdobyte umiejętności 2. Wymaga jednoznacznego działania 3. Oczekuje ściśle określonego rozwiązania 4. Ogranicza liczbę pomysłów/rozwiązań 5. Wymaga ciągłej kontroli ze strony nauczyciela 6. Pozwala sprawdzać wiedzę/kompetencje/umiejętności/przyswojenie przekazu 7. Zmniejsza samodzielność myślenia i działania dziecka 8. Dominuje nauczanie 9. Wzmacnia działanie w SAR 10. Nie daje dziecku okazji do rozwijania myślenia krytycznego 11. Dziecko działa i myśli w obrębie znanych mu struktur wiadomości i umiejętności 12. Pozwala podejmować dziecku działania w ściśle określonej formie 13. Dostarcza prawidłowych wzorów językowych i wzorców działania 14. Angażuje w dużej mierze pamięć mechaniczną 15. Rozwija zdolności mentalne: przestrzenne, werbalne, rachunkowe, interpersonalne 16. Kładzie nacisk na wiedzę rzeczową 17. Przedstawia fakty, reguły, zasady, informacje

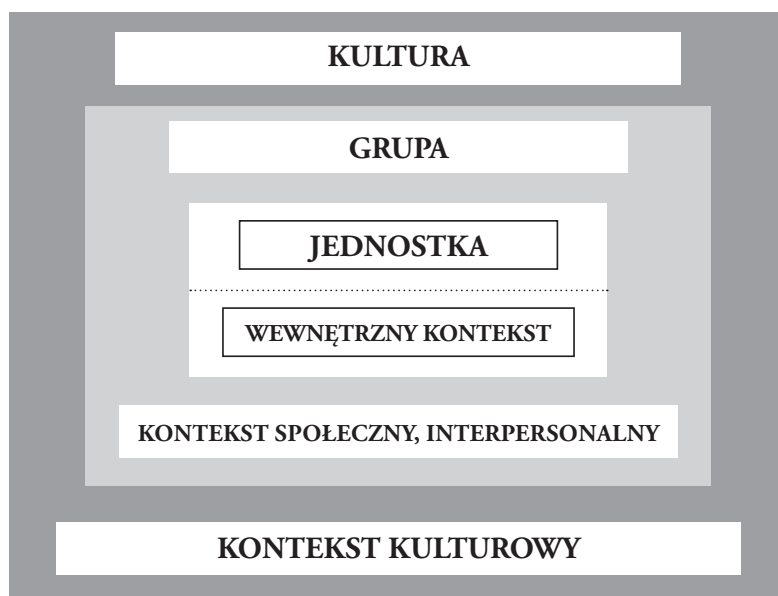
Źródło: Lemańska, 2008

PODEJŚCIE KONTEKSTUALNE

Charakterystyczne dla koncepcji Wygotskiego (a także Brunera) jest podejście kontekstualne. Wygotski jest przekonany, że badanie jednostki w izolacji jest pozbawione sensu, konieczne jest uwzględnienie w badaniu kontekstu społeczno-historyczno-kulturowego. Jak zauważa Schaffer, podejmując ten problem za Wygotskim, podstawową jednostką analizy w rozważaniach nad dzieckiem musi być *dziecko w kontekście*, a nie *dziecko w próżni* (Schaffer, 2005, s. 240, podkr. Schaffera). Kon-

tekst jest tworem wielowarstwowym: zaznaczają się tu wpływy historii, polityki, ekonomii, techniki, literatury. Kontekst jest nieodłączną częścią środowiska społecznego, do którego należy dziecko. Specyficznym kontekstem jest środowisko klasy szkolnej.

Stanowisko to (konieczność uwzględnienia w analizach „dziecko w kontekście”) podzielał Bruner, wskazując, iż kontekst jest tworem, który może być określony i może pełnić określoną rolę w rozwoju dziecka (Bruner, 2006, s. 241).



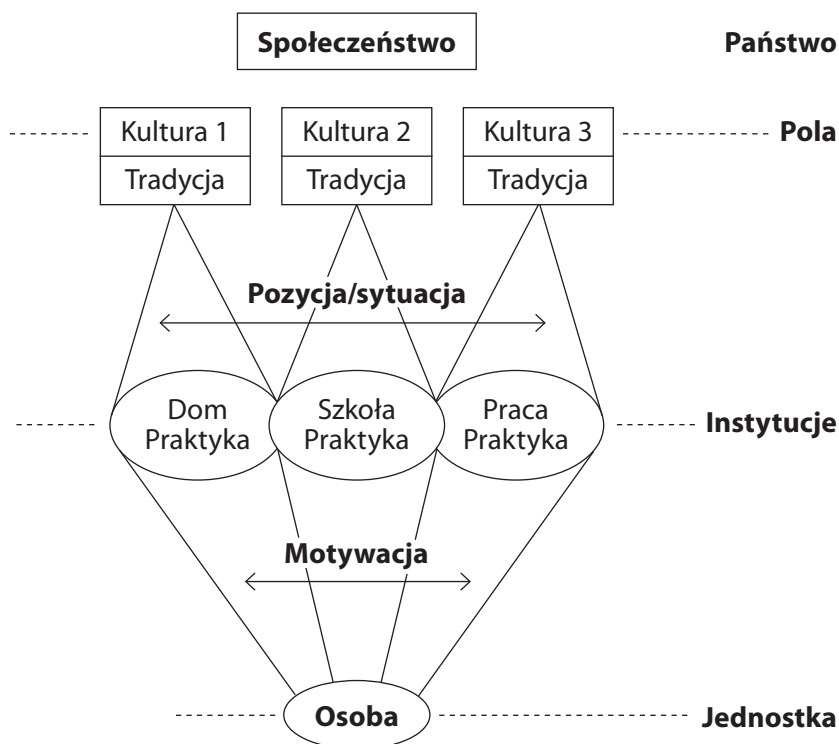
Rys. 8. Społeczne konteksty uczenia się dziecka

Źródło: Filipiak, 2008, s. 29

Inni (dorośli: rodzice, nauczyciele; rówieśnicy) uczestniczą w rozwoju dziecka, interpretując zastane elementy rzeczywistości, są pośrednikami, mediatorami pomiędzy tym, co już dziecko wie, umie, potrafi, rozumie, a czego jeszcze nie potrafi zrobić samodzielnie. Pośrednik pomaga widzieć, planować, wyrobić samokontrolę, uczy staranności, dokładności. Dzieci uczą się zatem dzięki interakcjom z innymi ludźmi. System poznawczy jednostki jest rezultatem/efektem tych interakcji w grupach społecznych, zanurzonych w świecie społecznym, w kulturze. Uczestnicząc w spotkaniach z Innymi, dziecko zapoznaje się z określonymi procedurami funkcjonowania w świecie, przyswaja umiejętności rozwiązywania problemów. Dorosły (pośrednik) buduje **rusztowanie** (*scaffolding*), dzięki któremu konstrukty ucznia stają się coraz mocniejsze i bardziej złożone. Słabsi uczniowie potrzebują silniejszego rusztowania. Dzięki pośrednikom świat dziecka uzyskuje sens. Dorosły, tutor nadaje znaczenie, społeczny proces uczenia się dziecka jest katalizatorem jego myślenia.

Ważne jest: KTO (osoby) i W JAKI SPOSÓB (strategie działania) tworzy kontekst społeczny rozwoju dziecka. Kontekst ten określa bowiem granice i horyzon-

ty jego świata. Stosowane strategie pomagania, strategie uruchamiania refleksji i współpracy, upośredniania uczenia (MLE) zarysowują „pułap intelektualny”, od którego zależy myślenie i postępowanie dziecka. Dlatego tak ważne jest pytanie o kulturę uczenia się w klasie szkolnej i status funkcjonującego w nim nauczyciela, który jest katalizatorem myślenia i uczenia się dziecka.



Rys. 9. Uczenie się poprzez uczestniczenie w instytucjonalnej praktyce

Źródło: adaptacja z: Hedegaard, 2001, s. 25

Istotny jest wkład Wygotskiego w podejmowanie próby określania natury kontekstu, w jakim przebieg rozwój i sposobów oddziaływania tego kontekstu na dziecko. Współcześni kontynuatorzy myśli Wygotskiego podejmują problem określania zawartości kontekstu (m.in. Mariane Hedegaard).

WYŻSZE FUNKCJE PSYCHICZNE

Pojęcie **wyższych funkcji psychicznych** w teorii Wygotskiego (1971a, s. 19, 42) obejmuje: a) procesy opanowania zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia: języka, pisania i czytania, rachunku, rysunku; b) procesy rozwoju specjalnych wyższych funkcji psychicznych: uwaga dowolna, pamięć logiczna, tworze-

nie pojęć (pojęcia abstrakcyjne, liczby i operacje na liczbach), logika i pogląd dziecka na świat.

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne są zinterioryzowanymi stosunkami o charakterze społecznym, tworzącymi podstawę społecznej struktury osobowości. Ich budowa, struktura genetyczna, sposób działania, słowem cała ich natura jest społeczna. Nawet przekształcając się w procesy psychiczne pozostają one quasi-społeczne. Człowiek, nawet sam na sam zachowuje formę kontaktu społecznego.

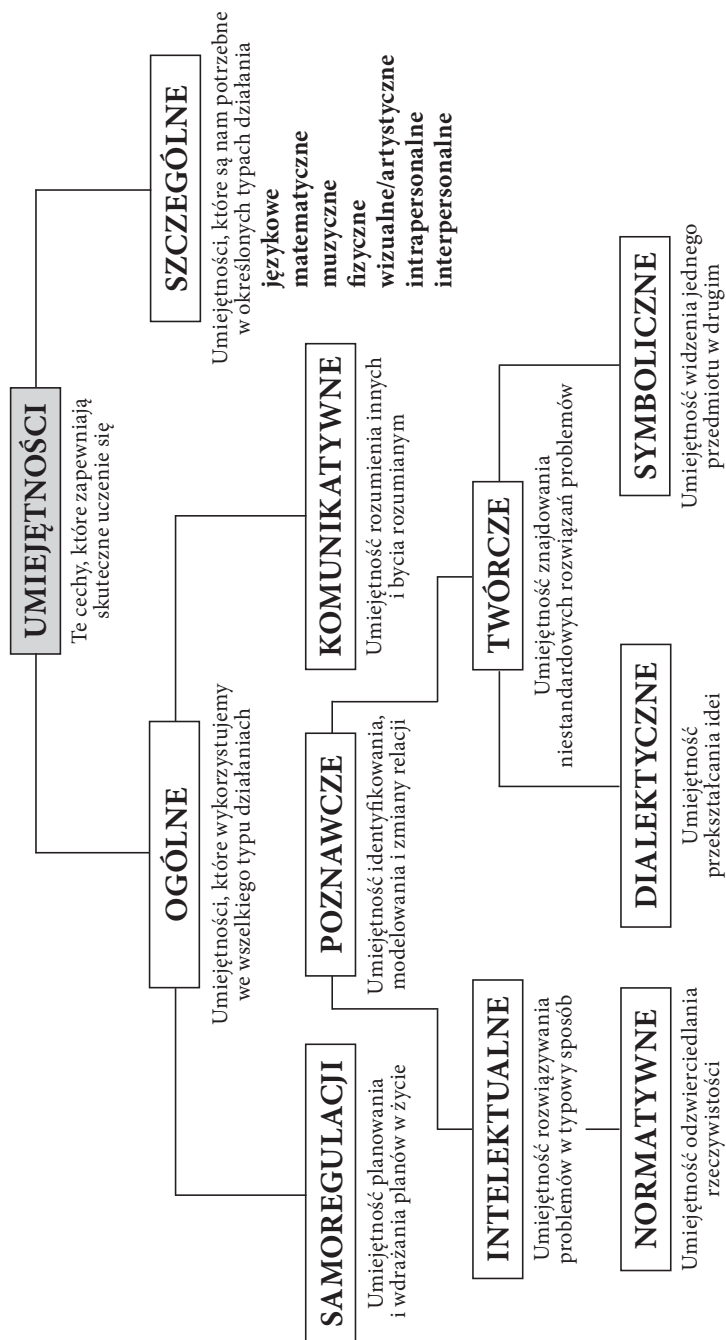
(WYGOTSKI, 1971b, s. 134)

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne mają wspólną podstawę, a stają się wyższe dzięki ich uświadomieniu i opanowaniu (Wygotski, 1989, s. 231).

Pytanie, jakie stawia Wygotski odnośnie do opanowywania wyższych funkcji psychicznych przez dziecko, jest niezwykle istotne, pyta bowiem nie o to, jak dziecko zachowuje się w kolektywie, **ale jak kolektyw formułuje u dziecka wyższe funkcje psychiczne** (jest to konsekwencja podejścia kontekstualnego w badaniach). Jest to ważne pytanie o szkolne środowisko uczenia się dziecka, o to w jaki sposób funkcje formułują się w kolektywie w postaci stosunków między dziećmi.

Z koncepcji Wygotskiego wynika, iż sednem tego, czego uczą się dzieci, są uniwersalne, wyższe funkcje psychiczne. O. Diaczenko i M. Veraksa dokonali klasyfikacji umiejętności, które dzieci muszą rozwinąć, aby efektywnie uczyć się.





Rys. 10. Klasyfikacja umiejętności wg Olgi Diaczenko i Mikołaja Veraksy

Źródło: Dolya, 2007, s. 15

NARZĘDZIA KULTUROWE

„Narzędzia kulturowe są to wypracowane przez każde społeczeństwo i służące przekazywaniu tradycji przedmioty i umiejętności, które w tym celu muszą być przejmowane z pokolenia na pokolenie” (Schaffer, 2005, s. 219). Inaczej ujmując, są to sposoby, w jaki każde społeczeństwo w toku dziejów wykształca określone środki myślenia, dzięki którym dzieci mogą uczestniczyć w życiu tegoż społeczeństwa (Schaffer, 2005, s. 241). Te narzędzia kulturowe, sposoby myślenia, określane przez Wygotskiego jako narzędzia intelektualnej adaptacji, techniki myślenia i rozwiązywania problemów, przyswajane są przez jednostkę z kultury na drodze internalizacji. W społeczno-kulturowym rozwoju człowiek wypracowuje i tworzy nowe, szczególnie sposoby i formy zachowania, specyficzne dla jego kultury (Wygotski 1971a, s. 49).

W teorii Wygotskiego pojawia się pojęcie kulturowego rozwoju zachowania się. Wygotski ma tu na myśli specyficzny proces *wrastania*⁷ dziecka w kulturę odpowiadający rozwojowi psychicznemu dokonującemu się w procesie rozwoju historycznego ludzkości (Wygotski, 1971a, s. 50-52). Wygotski podkreśla, że rozwój kulturowy dziecka (proces wrastania w cywilizację) dokonuje się w warunkach dynamicznych zmian typu somatycznego, jest zwykle wtopiony w jednolitą całość jego organicznego dojrzewania.

A. Zaporozec, interpretując problem narzędzi kulturowych, napisał, iż dziecko postrzega świat przez okulary ludzkiej kultury, odczytuje w ten sposób „kontekst” rzeczywistości, w której funkcjonuje.

Odczytując myśl Wygotskiego, można stwierdzić, iż narzędzia kulturowe, które dziedziczy dziecko, „zawłaszcza”, wrastając w kulturę, to zarówno narzędzia technologiczne (książki, rowery, kalkulatory, zegary, kalendarze, mapy, komputery i inne środki fizyczne), jak i psychologiczne (język, umiejętność uczenia się, pojęcia i symbole, umiejętność czytania i pisanie, matematyka, teorie naukowe).

Narzędzia te wzmacniają pewne sposoby myślenia i umożliwiają dzieciom pojmowanie świata w taki sam sposób, jak czynią to inni członkowie ich społeczności (Schaffer, 2005).







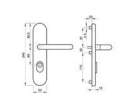
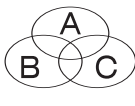






Dziecko w toku rozwoju społeczno-kulturowego *zawłaszcza* „skrzynkę z narzędziami”. Opanowanie narzędzi pomaga dzieciom „wieść życie w określony sposób”, uznawany przez dane społeczeństwo za skuteczny i właściwy (Schaffer, 2005, s. 219). Z pomocą narzędzi dzieci uczą się pojmować ZASADY funkcjonowania otaczają-

⁷ Wrastanie w teorii Wygotskiego wiąże się ze stopniową interioryzacją, „przechodzeniem w głąb”, przekształcaniem operacji zewnętrznej w wewnętrzną. Wygotski wyodrębnia trzy zasadnicze typy wrastania: (1) wrastanie „ze szwem”. „Szew” łączy bodziec z określoną reakcją, jego zadaniem jest upośrednianie reakcji; (2) wrastanie całkowite, obejmuje etap, w którym następuje przejście szeregu bodźców zewnętrznych do wewnątrz, zacierza się różnica pomiędzy bodźcami zewnętrznymi i wewnętrznymi; (3) wrastanie opierające się na stadium znaków wewnętrznych, dziecko przyswaja sobie samą strukturę procesu, pojmuje zasadę, według której należy się posługiwać znakami zewnętrznymi. Posługuje się bodźcami werbalnymi i korzysta z potencjału bodźców wewnętrznych w przyswajaniu struktury (jest to etap operacji wewnętrznej) (Wygotski, 1971b, s. 151-158).

cego je świata (narzędzia umysłu pomagają w analizie świata, w rozumieniu kodów, informacji, symboli kulturowych).

W toku rozwoju ludzie stworzyli niezliczone znaki i symbole. Istnieją reguły, które dzieci powinny poznać, aby posługiwać się narzędziami funkcjonującymi w danej kulturze w sposób prawidłowy. Trudność, którą „zawłaszczając” narzędzia, muszą przezwyciężyć, nie tkwi jednak w samych regułach, ale w zrozumieniu, **co one oznaczają**, jaka strona rzeczywistości jest w nich ukryta.

Tab. 8. Narzędzia symboliczne

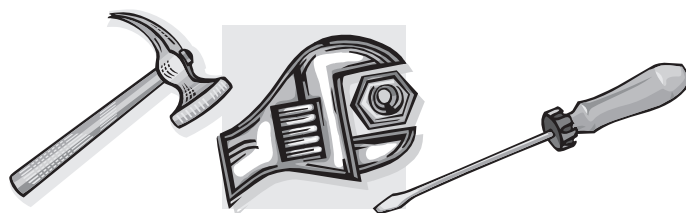
NARZĘDZIA SYMBOLICZNE																																																																											
LITERY		LICZBY																																																																									
ZNAKI MUZYCZNE		TABELE	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">Prognoza pogody dla ZAKOPANEGO</th> </tr> <tr> <th>Data opadania</th> <th>Temperatura powietrza</th> <th>Temperatura wody</th> <th>Wiatr</th> <th>Widoczność</th> <th>Wielkość opadania</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>02.12.2007</td> <td>-4</td> <td>-6</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>03.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>04.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>05.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>06.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>07.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>08.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>09.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>10.12.2007</td> <td>-2</td> <td>-4</td> <td>11</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Prognoza pogody dla ZAKOPANEGO						Data opadania	Temperatura powietrza	Temperatura wody	Wiatr	Widoczność	Wielkość opadania	01.12.2007	-2	-4	11	0	0	02.12.2007	-4	-6	11	0	0	03.12.2007	-2	-4	11	0	0	04.12.2007	-2	-4	11	0	0	05.12.2007	-2	-4	11	0	0	06.12.2007	-2	-4	11	0	0	07.12.2007	-2	-4	11	0	0	08.12.2007	-2	-4	11	0	0	09.12.2007	-2	-4	11	0	0	10.12.2007	-2	-4	11	0	0
Prognoza pogody dla ZAKOPANEGO																																																																											
Data opadania	Temperatura powietrza	Temperatura wody	Wiatr	Widoczność	Wielkość opadania																																																																						
01.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
02.12.2007	-4	-6	11	0	0																																																																						
03.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
04.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
05.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
06.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
07.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
08.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
09.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
10.12.2007	-2	-4	11	0	0																																																																						
WYKRESY		MAPY																																																																									
PLANY		SCHEMATY																																																																									
DIAGRAMY		TABLICE																																																																									
WZORY	$g = 4\pi^2 \frac{l}{T^2}$	ZNAKI																																																																									
SYMBOLE		MODELE																																																																									
JĘZYK		OBRAZY																																																																									

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dolya 2007, s. 15

Skrzynka z narzędziami

Z małej rury pod umywalką zaczęła przeciekać woda. Spróbowałem ją dokręcić, ale nie miałem klucza, który mógł się zmieścić w małej przestrzeni. Sąsiad jest hydraulikiem. Gdy sięga po narzędzia do szafki, jestem zaskoczony – ile ma narzędzi. Doświadczony hydraulik ma mnóstwo narzędzi i umie się nimi posługiwać. Bez nich nie mógłby pracować. Ja mam trzy podstawowe: młotek, śrubokręt i klucz francuski. Nie jestem w stanie wykonać drobnych napraw.

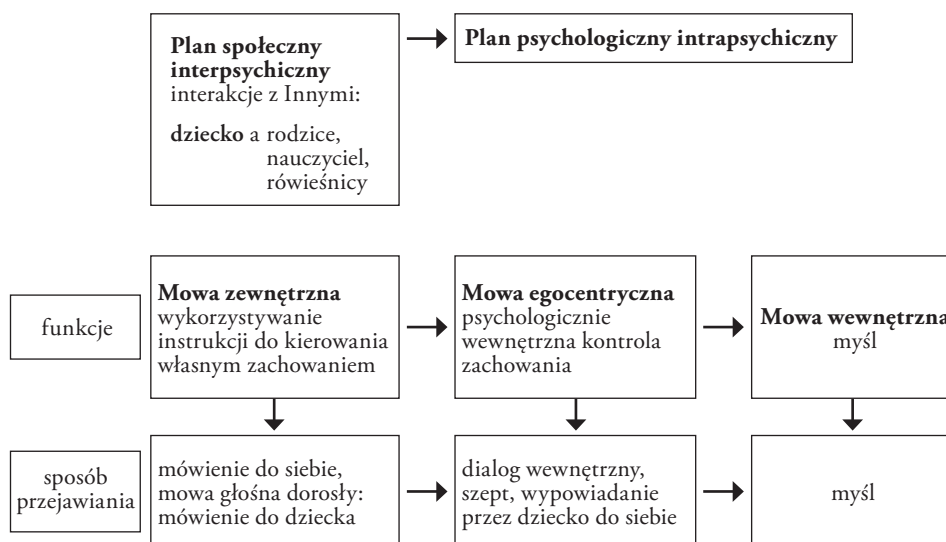
(DEMBO, 1997, s. 93)



JĘZYK – NAJWAŻNIEJSZE NARZĘDZIE KULTUROWE

W koncepcji L.S. Wygotskiego szczególne miejsce zajmuje j ę z y k. Jest głównym środkiem przekazywania doświadczeń społecznych, p o ś r e d n i k i e m między uczeniem się i rozwojem. Szczególną rolę pełnią tutaj dziecięce monologi (por. Filipiak, 2002). Wygotski (1978, s. 45) pisze: „U progu rozwoju dziecka mowa staje się najważniejszym, decydującym czynnikiem rozwoju”. W rozwoju psychicznym przystosowanie dziecka do środowiska jest osiągnięte za pośrednictwem otaczających je ludzi. Ważne jest to: **jak mówią inni i o czym mówią**, główny kanał przekazu kulturowego.

Jak mówi Wygotski (1978, s. 45-50): „droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka. Mowa odgrywa tu znaczącą rolę. Wygotski mówi o planującej funkcji mowy, której zadaniem jest przesunięcie czynności (przeniesienie treści, „dokonanie przekładu”) z planu interpsychicznego do intrapsychicznego. Język jest zinternalizowany i przekształcony w myśl (patrz Rys. 13).



Rys. 11. Planująca funkcja mowy: przesunięcie czynności z planu interpsychicznego do intrapsychicznego wg L.S. Wygotskiego

Źródło: Filipiak, 2002, s. 147

ETAPY ROZWOJU MOWY W UJĘCIU LWA S. WYGOTSKIEGO

L.S. Wygotski (1989, s. 58-61) wyłonił trzy etapy rozwoju mowy, którymi jego zdaniem są: mowa zewnętrzna, mowa egocentryczna i mowa wewnętrzna. Ponadto wskazał, powołując się na badania eksperymentalne, że ogólna reguła rozwoju jakiegokolwiek operacji psychicznej wymagającej użycia znaku dotyczy także mowy. Cztery wyróżnione stadia rozwoju mowy odnoszące się do sfery zachowania językowego są następujące:

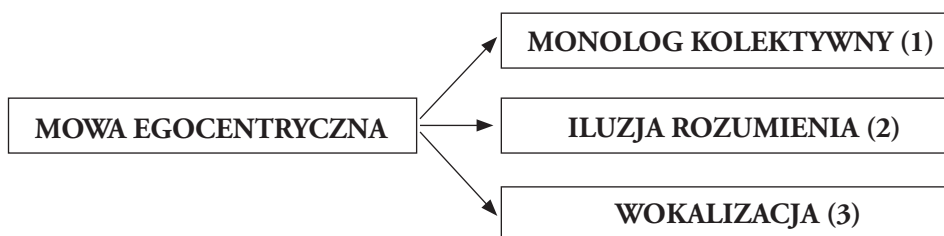
1. **Stadium prymitywne, naturalne**, w którym operacje występują w takiej postaci, w jakiej się uformowały na etapie prymitywnego zachowania się. Stadium temu odpowiada mowa przedintelektualna i myślenie przedjęzykowe. W fazie tej obserwuje się bujny rozwój funkcji społecznej mowy. Zdaniem L.S. Wygotskiego (1989, s. 50-51) względnie skomplikowane i rozległe kontakty społeczne dziecka dają w rezultacie niezwykle wczesny rozwój „środków łączności” z najbliższym otoczeniem, w którym dziecko żyje i rozwija się. W 3. tygodniu życia dziecko reaguje specyficznie na głos ludzki, w 2. miesiącu życia głos ludzki wywołuje u niego reakcję społeczną, śmiech, gaworzenie, okrzyki, gesty stanowią dla niego środki społecznego kontaktu.
2. **Stadium „naiwnej psychologii”**, w którym podstawowe naiwne (w ścisłym znaczeniu tego słowa, jak podkreśla Wygotski) doświadczenie psy-

chologiczne określa przebieg pierwszych operacji praktycznego umysłu dziecka. Stadium to ma wyraźny odpowiednik w rozwoju mowy. Mianowicie: opanowanie struktur i form gramatycznych wyprzedza na tym etapie rozwoju mowy opanowanie struktur i operacji logicznych. Na długo przed opanowaniem stosunków przyczynowych, czasowych, warunkujących, przeciwstawnych itd. dziecko używa zdań pobocznych, spójników: *bo, ponieważ, gdyby, gdy, przeciwnie, lecz* itp. Potwierdzeniem powyższego są także badania Piageta, które dowiodły, że rozwój gramatyki u dziecka wyprzedza rozwój jego logiki.

3. **Stadium znaku zewnętrznego** – to stadium operacji zewnętrznych, za pomocą których dziecko potrafi rozwiązać wewnętrznie różne zadania mentalne. W rozwoju mowy temu stadium odpowiada mowa egocentryczna (patrz Rys. 11).
4. **Stadium „wrastania”** to stadium przekształcania operacji zewnętrznych w wewnętrzne, „wrastanie”, podczas którego następują głębokie zmiany. Między operacjami zewnętrznymi i wewnętrznymi zachodzi stałe współdziałanie, jedna operacja przechodzi w drugą i rozwija się pod jej wpływem. Nie ma ostrych granic metafizycznych między tym, co zewnętrzne, a co wewnętrzne. W zakresie mowy stadium temu odpowiada *mowa wewnętrzna* (patrz Rys. 11). Zdaniem Delacroix (por. Wygotski, 1989, s. 59) mowa wewnętrzna tym bardziej zbliża się do mowy zewnętrznej, im ściślej łączy się z nią w zachowaniu, a nawet może się z nią utożsamiać, np. podczas przygotowywania wykładu. Według L.S. Wygotskiego bez poprawnego rozumienia psychologicznej natury mowy wewnętrznej nie może być mowy o wytłumaczeniu stosunku myśli do słowa w jego prawdziwej złożoności (1989, s. 343). Mowy wewnętrznej nie można utożsamiać wyłącznie z odtwarzaniem słów w wyobraźni, z pamięcią werbalną. Poza tym wyraźnie specyficzny jest stosunek L.S. Wygotskiego do właściwości oraz funkcji mowy egocentrycznej i mowy zewnętrznej w rozwoju.

Mowa egocentryczna. Wartość i szczególną funkcję mowy egocentrycznej w rozwoju mowy i budowaniu systemu językowego dziecka dostrzegł J.P. Piaget. Jego spojrzenie na mowę egocentryczną jest jednak inne niż L.S. Wygotskiego. Inna jest we wspomnianych modelach poznawczo-rozwojowych interpretacja natury mowy egocentrycznej od strony funkcjonalnej, strukturalnej i genetycznej. Mowa egocentryczna zdaniem Wygotskiego stanowi klucz do zbadania mowy wewnętrznej, ze względu na to, iż zawiera szereg stopni poprzedzających rozwój mowy wewnętrznej. Argumenty, które L.S. Wygotski wysuwa, uzasadniając to stanowisko, są natury funkcjonalnej, strukturalnej i genetycznej. Argumenty funkcjonalne wskazują, że funkcje mowy egocentrycznej są podobne do funkcji mowy wewnętrznej. Zdaniem L.S. Wygotskiego mowa egocentryczna jest jednym z przejawów przechodzenia od funkcji interpsychicznych do intrapsychicznych (od form społecznej, zespołowej czynności dziecka do jego czynności indywidualnych). „To zgoła nie akompaniament, lecz samodzielna melodia, samodzielna funkcja, która służy celom orientacji intelektualnej, uświadomieniu i pokonywaniu trudności i przeszkód, celom rozumienia i myślenia, jest to mowa dla siebie, ob-

sługująca w sposób głęboko intymny myślenie dziecka” (Wygotski, 1989, s. 351). L.S. Wygotski podkreśla, iż *mowa dla siebie* (mowa egocentryczna) powstaje przez różnicowanie pierwotnie społecznej funkcji mowy dla innych. Jest to znaczący krok w rozwoju dziecka. To „nie stopniowe uspołecznianie dziecka od zewnątrz, lecz stopniowa indywidualizacja na gruncie wewnętrznej postawy dziecka jest główną drogą jego rozwoju” (Wygotski, 1989, s. 351). Argumenty s t r u k t u r a l n e mają na uwadze strukturę mowy. Struktura mowy egocentrycznej rozwija się równolegle z wyodrębnianiem się jej funkcji i zgodnie z jej funkcjami. Wygotski, podpierając się badaniami eksperymentalnymi, ukazuje, iż właściwości strukturalne wzmacniają się i rozwijają wraz z wiekiem dziecka. Zatem rozwój mowy wewnętrznej jest procesem ewolucyjnym, konstruktywnym, twórczym, ma znaczącą funkcję psychologiczną. Rozwój ten przebiega po krzywej wznoszącej, a nie jak w koncepcji J. Piageta po krzywej opadającej, sugerując obumieranie, zanikanie i ilościowe zmniejszanie wraz z wiekiem symptomów jej występowania. L.S. Wygotski wyraźnie podkreśla, iż cechy strukturalne i funkcjonalne mowy egocentrycznej narastają wraz z rozwojem dziecka. Wraz z wiekiem następuje różnicowanie się dwóch funkcji mowy oraz wyodrębnienie się mowy dla siebie i mowy dla innych z ogólnej nierozczłonkowanej funkcji mowy (Wygotski, 1989, s. 354). Wzrost strukturalnych właściwości mowy egocentrycznej, jej wyodrębnianie się jako samodzielnej funkcji mowy, kształtowanie jej specyficznej własnej, wewnętrznej natury, sprawia, że mowa ta zmienia się w jej przejawie zewnętrznym, tzn. stopniowo zanikają jej zewnętrzne przejawy, takie jak wokalizacja, brzmienie. W pewnym momencie swego rozwoju mowa dla siebie oddziela się ostatecznie od mowy dla innych i przestaje być mową brzmiącą. Ów spadek współczynnika mowy egocentrycznej i zmniejszanie się jej wokalizacji w rozumieniu L.S. Wygotskiego ma ścisły związek z wyodrębnianiem się nowej formy mowy dziecka, mowy wewnętrznej. Rozwój mowy egocentrycznej zatem zmierza w kierunku wyodrębnienia mowy wewnętrznej (Wygotski, 1989, s. 356-358) (por. argumenty genetyczne). Argumenty g e n e t y c z n e. W rozumieniu Wygotskiego mowa egocentryczna jest wczesną formą mowy wewnętrznej. Nie zanika bowiem w swym rozwoju, lecz jak to było już wyżej sygnalizowane, przechodzi i przerasta w mowę wewnętrzną. Ze względu na swe przejawy jest zewnętrzną (zwokalizowaną i brzmiącą), ze względu na proces, naturę, funkcję psychologiczną – wewnętrzną. Zarówno w sensie subiektywnym, jak i obiektywnym jest to mieszana forma mowy. Następuje przejście od mowy dla innych do mowy dla siebie, przy czym „mowa dla siebie to mowa, która staje się wewnętrzną bardziej od strony funkcji i struktury, a zatem od strony psychologicznej, niż pod względem zewnętrznych form jej przejawu” (Wygotski, 1989, s. 366). L.S. Wygotski (1989, s. 359-366) poddał badawczej penetracji trzy właściwości mowy egocentrycznej dostrzeżone przez Piageta: monolog kolektywny, iluzję rozumienia i wokalizację.



Rys. 12. Właściwości mowy egocentrycznej w ujęciu J.P. Piageta i L.S. Wygotskiego

Źródło: Filipiak, 2002, s. 101

Mowa egocentryczna jest kolektywnym monologiem. Pojawia się tylko w obecności innych dzieci zajętych tymi samymi czynnościami, przy czym jest to pozorne wrażenie rozmowy, gdyż dzieci prowadzą w zasadzie kolektywny monolog, tj. uczestnicy tej swoistej interakcji nie słuchają się wzajemnie i wzajemnie sobie nie odpowiadają. Dzieci jednak wierzą (prowadząc kolektywny monolog), że rozmawiają, i że inne dzieci słuchają. Kolektywnemu monologowi towarzyszy *iluzja rozumienia* (Piaget, 1992; Wygotski, 1980). Dziecko jest przekonane, że jego pozornie do nikogo niezwrócone egocentrycznie wypowiedzi są przez najbliższe otoczenie rozumiane. Z punktu widzenia dziecka mowa egocentryczna nie oddzieliła się jeszcze od społecznej (pod względem formy – wokalizacja). Mowa dla siebie ma charakter mowy zewnętrznej, przypomina mowę uspołecznioną, nie jest bowiem wygłaszana szeptem, niewyraźnie, dla siebie. Obserwowalna jest jej *wokalizacja*. Jest swoistą i samodzielną formą mowy w sensie strukturalnym i funkcjonalnym, ale nie do końca, jak zauważa Wygotski. Dziecko nie uświadamia jej sobie jako mowy wewnętrznej, nie oddziela od mowy dla innych, mowa ta może funkcjonować tylko w sytuacji, w której jest możliwa mowa społeczna. Badania Wygotskiego ujawniły, iż w miarę rozwoju mowę egocentryczną cechuje tendencja

MOWA WEWNĘTRZNA	MOWA ZEWNĘTRZNA
<p style="text-align: center;">Mowa dla siebie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proces o kierunku przeciwnym do mowy zewnętrznej <p style="text-align: center;">tzn. od zewnątrz do wewnątrz, „wyparowywanie mowy</p> <p style="text-align: center;">w myśl” („słowo obumiera → rodzi się myśl),</p> <p style="text-align: center;">„jakościowa” zmiana procesu mowy w akcie myślowym,</p> <p style="text-align: center;">Jednostki mowy – wyrazy</p>	<p style="text-align: center;">Mowa dla innych</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proces przeobrażania się myśli w słowa <p style="text-align: center;">materializacja, obiektywizacja myśli</p> <p style="text-align: center;">„myśl spełnia się w słowie”</p> <p style="text-align: center;">wokalizacja</p>

Rys. 13. Mowa wewnętrzna a mowa zewnętrzna

Źródło: Filipiak 2002, s. 102

do skrótów, opuszczeń wyrazów, skracanie wypowiedzi i zdań poprzez opuszczenie podmiotu i jego grupy. Szczególnego znaczenia w rozwoju mowy nabiera mowa wewnętrzna. Według Wygotskiego jest ona specyficzną, odrębną, autonomiczną i samorzutną funkcją mowy (Wygotski, 1989, s. 396). Jest strukturą o specyficznej naturze psychologicznej, szczególnym rodzajem czynności mowy o specyficznych właściwościach. Specyficzny jest określony przez Wygotskiego stosunek mowy wewnętrznej do myśli i słowa, ujawniający się w istotnych różnicach pomiędzy obiema formami mowy: mową wewnętrzną i mową zewnętrzną (patrz Rys. 13).

Analizując różnice pomiędzy mową wewnętrzną a mową zewnętrzną, Wygotski zwraca uwagę na nową płaszczyznę myślenia werbalnego – myśl. Oczywiście jednostki mowy nie pokrywają się z jednostkami myśli. Każda myśl ma własną strukturę i bieg, który nie pokrywa się ze strukturą i tokiem mowy. Jedną myśl można wyrazić różnymi zdaniami, podobnie jak też jedno zdanie może wywołać różne skojarzenia, być, jak to mówi Wygotski, materializacją różnych myśli. Najlepiej jednak zależności te oddaje sam Wygotski (1989, s. 400-401), pisząc:

To co w myśli zawarte jest symultanicznie, w mowie rozwija się sukcesywnie. Myśl można by porównać z chmurą, która zawisła nad nami i z której leje się deszcz słów. Toteż proces przejścia od myśli do mowy jest niezwykle złożonym procesem rozczłonkowania myśli i jej odtworzenia słowami. Właśnie przez to, że myśl nie pokrywa się nie tylko ze słowem, lecz także ze znaczeniami słów, które ją wyrażają, droga od myśli do słowa biegnie poprzez znaczenie. W naszej mowie są zawsze ukryte myśli, utajony podtekst.

Te niezwykle ważne refleksje ukazują, jak ważne miejsce w modelu poznawczo-rozwojowym Wygotskiego zajmuje myślenie i mowa. W jego ujęciu stanowią „klucz do pojmowania świadomości człowieka. (...) Słowo tak się ma do świadomości, jak mały świat do wielkiego świata, jak żywa komórka do organizmu. Słowo jest małym światem świadomości. Usensowione słowo to mikrokosmos świadomości człowieka” (Wygotski, 1989, s. 408-409).

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną myśl zawartą w koncepcji L.S. Wygotskiego, a dotyczącą mowy, mianowicie, iż każda forma mowy (odmienna pod względem funkcjonalnego przeznaczenia) ma swoje własne słownictwo, gramatykę i składnię. Rzecz dotyczy nieporuszanego tu jeszcze problemu mowy pisanej, która w okresie kształcenia wczesnoszkolnego staje się dla dziecka „nowym językiem”, nowym sposobem komunikowania się ze światem. Aktywność dziecka w sferze języka mówionego i pisanego różni się. Dostrzegane różnice wynikają z cech strukturalnych specyficznych dla każdej z odmian języka, a dotyczą samej istoty, czynników konstytutywnych tworzonego komunikatu, płaszczyzny semantycznej i syntaktycznej, form, w których są realizowane, elementów pozajęzykowych, jak również normatywności (patrz Filipiak, 1996, s. 66-70). L.S. Wygotski (1989, s. 317) uważa,

że mowa pisana jest najbardziej wielowyzrazową, najprecyzyjniejszą i najbardziej rozwiniętą formą mowy. Mowa pisana nie jest zwykłym przekładem mowy ustnej na znaki alfabetu, a opanowanie jej nie wiąże się jedynie z opanowaniem techniki pisania. Nowy język dziecka, jak często ze względu na sposób funkcjonowania i opanowania określa się język pisany, posiada pewne specyficzne uwarunkowania psychologiczne. Komunikowanie się za pomocą języka pisanego wymaga wysokiego stopnia abstrakcji. Zdaniem L.S. Wygotskiego (1989) jest to abstrakcja podwójna: (1) od fonii mowy i dźwiękowo-znaczeniowej formy wyrazu oraz (2) od rozmówcy – odbiorcy komunikatu. Pierwszy poziom abstrakcji opiera się na procesie funkcjonowania znaczeń w przebiegu myślenia werbalnego i synchronizacji znaczeniowo-semantycznej strony mowy z jej zewnętrznym, fonicznym wymiarem. Odróżnianie i uświadamianie złożonej (a nie homogenicznej) jedności dźwięku i znaczenia słowa stanowi zdaniem Wygotskiego jedną z najważniejszych linii rozwoju mowy (na drodze do abstrakcji języka). Dziecko początkowo nie odróżnia znaczenia słów i przedmiotu, czyli nie odróżnia znaczenia i formy dźwiękowej słowa. W miarę rozwoju potrafi przekształcić składnię znaczeń w składnię słów. Uczy się także werbalizować swoje myśli. Wysoki poziom abstrakcji, jakim jest operowanie obrazem słowa bez konieczności jego wokalizacji, umożliwia dziecku mowa wewnętrzna. Ta forma mowy, funkcjonalnie i strukturalnie ewoluująca się z mowy egocentrycznej (Piaget, Wygotski), jest *brudnopisem myślowym* dla języka pisanego (Wygotski, 1989, s. 379). Abstrakcyjny wymiar języka pisanego *od myśli do słowa*, do mowy bezdźwięcznej, wyobrażonej, pomyślanej, wymagającej symbolizacji dźwięków, stanowi dla dziecka problem w procesie opanowania języka pisanego. Drugi poziom abstrakcji wyznaczony ze względu na właściwości psychicznego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym dotyczy sytuacji, w jakiej realizuje się wypowiedź pisana. Jest to mowa bez partnera. Nadawca (dziecko) nie ma bezpośredniego, fizycznego kontaktu werbalnego z odbiorcą (słuchaczem) komunikowanej treści. W sytuacji szkolnej często zdarza się, że adresat jest wyobrażony lub w ogóle nie istnieje. Monologowa forma komunikatu pisemnego jest dla dziecka rozmową z pustą kartką papieru (Wygotski, 1989, s. 235). Szczególnego znaczenia – uwzględniając zwłaszcza dydaktyczny aspekt kształcenia języka pisanego – nabiera motywacja. W sferze języka mówionego problem motywacji w zasadzie nie istnieje. Każda sytuacja stymulująca komunikat ustny naturalnie jest umotywowana: prośba, wypowiedź, odpowiedź, wyjaśnienie itp. Słuchacz-odbiorca podtrzymuje rozmowę, uaktywnia się (rola funkcji fatycznej), stwarzając kolejne sytuacje, motywujące do mówienia: sygnalizuje pytanie, wypowiedź, sprzeciw, niezrozumienie itp. Zupełnie inaczej problem motywacji przedstawia się w sferze języka pisanego. L.S. Wygotski, powołując się na badania (1989), stwierdza, że u dziecka podejmującego naukę szkolną potrzeba komunikowania się za pomocą języka pisanego jeszcze nie dojrzała, a dziecko 6-7-letnie w pełni nie odczuwa użyteczności tej odmiany języka. Motywacja staje się więc problemem, o którym nie należy zapominać na etapie kształcenia wczesnoszkolnego języka pisanego, gdzie język pisany staje się nowym językiem dziecka, a motywy wypowiedzi realizowanych w sferze języka pi-

sanego są bardziej abstrakcyjne i intelektualne. W psychologicznej analizie języka pisanego warto zwrócić uwagę na jego świadomy i dowolny charakter. Komunikując treść w sferze języka mówionego, dziecko wypowiada słowa. Dźwiękowa forma słowa aktualizuje się automatycznie, bez uświadamiania artykułowanych dźwięków. W sferze języka pisanego świadoma analiza i synteza dźwiękowej struktury słowa, a następnie w pełni świadoma synteza słowa odtworzonego z odpowiednich znaków pisma, jest podstawą komunikacji pisanej. Czynności świadome i zamierzone obejmują każdą płaszczyznę języka pisanego: fonologiczną, semantyczną, syntaktyczną, morfologiczną. Znaczące wyrazy dziecko kombinuje i układa w znaczące zdania, w sposób jak najpełniej oddający jego intencje. Świadomość integralnie związana jest z językiem pisany od pierwszego momentu jego opanowywania. W odróżnieniu od spontanicznego, mimowolnego nabywania języka mówionego, wszelkie czynności i operacje dokonywane w sferze języka pisanego są w pełni świadome, zamierzone i zależne od woli (Wygotski, 1980, s. 239). Świadomy i dowolny charakter języka pisanego ma ogromne znaczenie dla uświadczenia i opanowania języka w ogóle. Wygotski zależność tę przedstawił obrazowo: „mowa pisana to algebra mowy” (Wygotski, 1989).

Pisanie wymaga aktywności myślowej. Nie jest to jednak aktywność jednolita. Fisher (1999, s. 196-197) za Smithem wyróżnia dwie formy tej aktywności: kompozycję i transkrypcję. Kompozycja (*tworzenie tekstu*) obejmuje następujące czynności: tworzenie pomysłów, dobór słów, gramatykę; dziecko pełni tu funkcję autora tworzonych komunikatu. Transkrypcja natomiast związana jest z zapisywaniem tekstu. Dziecko jest tu sekretarzem, którego czynności związane są z: fizycznym wysiłkiem wkładanym w pisanie, ortografią (przestrzeganie norm i zasad ortograficznych), interpunkcją, akapitami i ogólną czytelnością tekstu.

Badania empiryczne, jak również obserwacje, wskazują, iż dziecko jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej, posługując się językiem ojczystym, korzysta z zasad i norm gramatycznych oraz składniowych. Czyni to jednak spontanicznie, w sposób nieświadomy i zwykle w większych strukturach wypowiedziowych. Artykulacja wypowiedzianych słów na ogół nie sprawia mu trudności, podczas gdy wybrzmiewanie pojedynczych dźwięków lub ich kombinacji poza strukturą może stanowić problem. Dopiero podejmując naukę pisania, dziecko uczy się wyodrębniać głosy w wyrazach mówionych i litery w zapisanych wyrazach. Zasób leksykalny dziecka obejmuje wiele kategorii mowy. Dopiero jednak w szkole poznaje istotę rzeczowników jako wyrazów oznaczających nazwy ludzi, zwierząt, roślin, rzeczy. Poznaje ich funkcje w strukturze zdania i strukturze wypowiedzi. Podobnie jest z każdą inną kategorią mowy, którą uprzednio biernie posługiwało się w sferze języka mówionego. W okresie wczesnoszkolnej nauki języka rozpoczyna się proces uświadczenia struktury składniowej wypowiedzianych i zapisywanych zdań (patrz Filipiak, 1999; 2002). Szkoła nie jest zatem miejscem, gdzie dziecko uczy się zupełnie nowych dla niego norm gramatycznych, form i struktur składniowych (Wygotski, 1989, s. 242). Jest natomiast miejscem, gdzie uczy się operować posiadanymi umiejętnościami w sposób dowolny, a zadaniem nauczyciela jest umożliwienie dziecku przechodze-

nia z poziomu działania nieświadomego i automatycznego na poziom działania zamierzonego i świadomego (Filipiak, 1995; 1999a, b). Należy pamiętać także o tym, iż dzieci w zasadzie uczą się komponować wypowiedź, zanim jeszcze potrafią ją zapisać. Problemy wczesnej nauki pisania dotyczą transkrypcji. Warto umożliwić dziecku nabywanie umiejętności pisania (w zakresie kompozycji i transkrypcji) w sposób autentycznie aktywny i twórczy, wykorzystując metody aktywne (Filipiak, 1995; 1996; 2002b, c). Rola języka pisanego – nowego języka dziecka w procesie uświadomienia i opanowania języka jest znacząca (Filipiak, 1996, s. 70-76).



II

**Jerome Seymour Bruner
— prekursor kształcenia
wspomagającego rozwój**



Jerome Seymour Bruner urodził się 1 października 1915 r. w Nowym Jorku. Doktorat z psychologii uzyskał na Uniwersytecie Harvarda w 1941 r. Od tej pory ukazało się wiele jego prac (niektóre dostępne w tłumaczeniu na język polski, wymieniono je poniżej), o których Jeremy M. Anglin pisze, iż „mają niewiele równych sobie”, jednocześnie zauważając, iż J.S. Bruner „nauczył nas tak wiele, jeśli chodzi o możliwości intelektualne człowieka”. Nie sposób nie zgodzić się z tym stwierdzeniem.

J.S. Bruner jest niewątpliwie jednym z najbardziej twórczych, najwybitniejszych współczesnych psychologów na świecie. Obecnie jest emerytowanym profesorem na stanowisku *senior research fellow* w nowojorskiej School of Law. W 2006 r. ukazało się polskie wydanie książki *The Culture of Education*, będącej swoistym podsumowaniem kulturowego nurtu poszukiwań Brunera.

Znaczny jest wkład J.S. Brunera w rozwój różnych dziedzin psychologii. Jest współtwórcą psychologii poznawczej i kulturowej. W szczególności wywarł wielki wpływ na psychologię edukacji i praktykę kształcenia. J.S. Bruner jest prekursorem kształcenia wspomagającego rozwój.

Niezaprzeczalny jest wkład J.S. Brunera w rozumienie natury i genezy ludzkiego poznania. Prowadził badania nad spostrzeganiem (zainteresowanie procesami wnioskowania w różnych typach myślenia), procesami uczenia się, procesami reprezentacji w dzieciństwie i nabywaniem sprawności w okresie niemowlęcym, badania nad tworzeniem pojęć (program badawczy „*A study of thinking*”), badania nad dziećmi mającymi trudności w uczeniu. Znamienne jest jego podejście poznawcze do rozwoju i uczenia się dzieci. W 1960 r. założył Ośrodek Badań nad Procesami Poznawczymi na Uniwersytecie Harvarda. Celem tego ośrodka było popieranie badań nad wyższymi procesami umysłowymi. W późniejszych pracach zaznaczają się oddziaływania kultury na sposoby uczenia się przez dzieci w szkole. Z jego dorobku naukowego korzystają, poszukując inspiracji badawczych, pedagodzy, psycholodzy, filozofowie – szczególnie epistemolodzy.

Dzięki niemu dokonano się w psychologii wielkie przejście – można rzec, wręcz rewolucja poznawcza, przejście od behawioryzmu do kognitywizmu (por. Brzezińska, 2006).

Anna Brzezińska dokonała podłużnej („longitudinalnej”) analizy prac Brunera i wskazała główne idee dotyczące edukacji wspierającej rozwój, a pojawiające się w jego pracach. Są to:

1. uczenie się to proces aktywny – z punktu widzenia uczącej się osoby i zarazem społeczny – z punktu widzenia sytuacji, w jakiej przebiega;
2. uczniowie samodzielnie konstruują nowe idee i pojęcia, korzystając z uprzednio opanowanej wiedzy; (...)
3. nauczyciel musi wszystkimi sposobami próbować i zachęcać uczniów do samodzielnego odkrywania różnych zasad, zaś oboje – czyli i on, i uczeń – muszą nie tylko wchodzić, ale i angażować się w aktywny ze sobą dialog;
4. efekty procesu uczenia się zależą od interakcji czterech ważnych czynników, a mianowicie: (a) predyspozycji ucznia, w tym jego kompetencji opanowanych we wcześniejszych okresach rozwoju, (b) sposobu strukturyzowania sytuacji czy materiału uczenia się przez nauczyciela i stopnia ich dopasowania do aktualnych możliwości ucznia, (c) sekwencji prezentowania materiału uczenia się uwzględniającej specyficzne cechy ucznia (...), (d) natury i tempa udzielania informacji zwrotnych oraz systemu wzmocnień stosowanego przez nauczyciela;
5. edukacja o tyle wzmacnia rozwój, o ile stosuje dobre metody strukturyzowania wiedzy (...)" (Brzezińska, 2006, s. XIV-XV).

Jeremy M. Anglin (1978) w przedmowie do pracy Brunera *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* zwraca uwagę na obraz człowieka wyłaniający się z prac Brunera. Bruner widzi człowieka jako jednostkę przetwarzającą informację, myślącą i twórczą, zwraca uwagę na potencjał intelektualny człowieka. Znamienne są stwierdzenia Brunera, iż: „edukacja musi uruchamiać u ucznia proces odkrywania”, „Przedmiotem nauczania nie jest jego powierzchnia, lecz głębia”, „Efektem spotkań edukacyjnych powinno być przede wszystkim rozumienie, a nie wykonanie”, „przyswojona wiedza najbardziej przydaje się uczniowi wówczas gdy do jej »odkrywania« prowadziły jego własne wysiłki poznawcze”.

J.S. Bruner w pracy *The New Educational Technology. The American Behavioral Scientist*, 1962, nr 3 (cyt. za Kruszewski, 1966, z Przedmowy do pracy J.S. Brunera *W poszukiwaniu teorii nauczania*, s. 6) napisał: „Dopóki nie rozwiniemy teorii nauczania, dopóty nie będzie w naszej mocy stwierdzić, jaka jest najlepsza droga nauczania danych treści. Taka właśnie teoria jest niezbędna do weryfikacji koncepcji programowych. Pozbawieni teorii nauczania zwykliśmy bezkrytycznie przyjmować opis uczenia się jako przepis na optymalne uczenie się”.

Sam zatem poszukuje takiej teorii, która inspiruje do badań, zaprasza do podjęcia dialogu, intryguje, otwiera nowe horyzonty. Taką teorią można się rozsmakowywać, podejmując lekturę książek Brunera. Z całą pewnością nie są to książki popularnonaukowe. Bruner nie dokonuje w nich uproszczeń. Zaprasza jednak do „podróży intelektualnej”, podróży kształcącej, konfrontowania własnej wiedzy o nauczaniu z teorią, którą czytelnikowi udostępnia. Nie poszukuje (i nie podaje też czytelnikowi, odbiorcy jego tekstów) wiedzy gotowej, pełnej recept, zgodnie ze swoją strategią „wychodzenia poza dostarczone informacje”.

I takie rzeczywiście są książki J.S. Brunera.

Niemal w każdym wstępie do dzieł Brunera udostępnionych polskiemu czytelnikowi przedmówcy są zgodni co do ich charakteru.

• Z wstępu do pracy J.S. Brunera *O poznawaniu* autorstwa prof. Bogdana Sucho-
dolskiego (1964, s. 13):

„Książka Brunera, daleka od systematyczności wykładu, pisana stylem glos,
metodą zbliżeń i oddaleń intelektualnych, budzi wątpliwości i niepokój, ponieważ
przekracza zwyczajowe akademickie granice, odsłaniając perspektywy rozległe, lecz
ciemne. Droga pytań, którą otwiera, nie może być obca i dla nas, chociaż wydaje się
nam jeszcze trudniejsza, niż można sądzić z tej lektury”.

• Z wstępu do pracy J.S. Brunera *Kultura edukacji* autorstwa prof. Anny Brze-
zińskiej *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój* (2006,
s. XVIII).

„Książka *Kultura edukacji* jest poznawczo niezwykle wyrafinowana, ale nie bój-
my się kontaktu z nią – jej autor otworzy nam bowiem niezwykle szeroką strefę
naszego najbliższego rozwoju. Wejdźmy tam odważnie”.

Pozostaje tylko przyjąć te zaproszenia do lektury książek J.S. Brunera.

Dzieła:

Perception and personality. A symposium (z D. Krechem), 1950

A study of thinking (z J.S. Goodnow i G.A. Austinem), 1956

Opinions and personality (z M.B. Smith i R.W. White), 1956

Contemporary approaches to cognition, 1957

The process of education, 1960 (*Proces kształcenia*, 1964)

On knowing. Essays for the left hand, 1962 (*Szkice na lewą rękę*, 1971)

Toward a theory of instruction, 1966 (*W poszukiwaniu teorii nauczania*, 1974)

Processes of cognitive growth: infancy, 1988

Polskie przekłady prac J.S. Brunera:

Bruner, J.S. (1960; wyd. polskie 1964). *Proces kształcenia*. Warszawa: Wiedza Po-
wszechna, seria „Omega” (przekład: Józef Radzicki)

Bruner, J.S. (1962; wyd. polskie 1964). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. War-
sawa: Państwowy Instytut Wydawniczy (przekład: Ewa Krasińska)

Bruner, J.S. (1966; wyd. polskie 1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa:
Państwowy Instytut Wydawniczy (przekład Ewa Krasińska)

Bruner, J.S. (1973; wyd. polskie 1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psy-
chologii poznawania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (pre-
kład: Barbara Mroziak, red. naukowa Tadeusz Tomaszewski). Przedmowa
i Wstęp Jeremy M. Anglin

Bruner, J.S. (1975; wyd. polskie 1980). *Ontogeneza aktów mowy*. W: G.W. Shugar,
M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 483-513). War-
sawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (przekład: Barbara Mroziak)

Bruner, J.S. (1996, wyd. polskie 2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas (pre-
kład: Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz, konsultacja merytoryczna przekładu:
Anna Brzezińska)

Wszystko, co dotychczas powiedziałem, wskazuje, że rozwój umysłowy w bardzo dużym stopniu zależy od rozwijających oddziaływań z zewnątrz, które wpływają na opanowanie technik tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi. (...) Odnoszę wrażenie, że zasadniczy rozwój umysłowy zaczyna się właściwie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie, to, cośmy już zrobili i widzieli, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji rzeczywistości. Mówimy: „Teraz rozumiem, co właściwie robię” bądź „Ach, więc to jest to”. (...) I właśnie dochodzę do wniosku, że sedno procesu kształcenia polega na dostarczeniu uczniowi pomocy oraz prowadzeniu z nim dialogów pozwalających mu transportować doświadczenia na kategorie skuteczniejszych systemów zapisu i systematyzacji. Uważam, że teoria rozwoju musi uwzględniać teorię poznania i teorię nauczania, w przeciwnym bowiem razie może utknąć na martwym punkcie.

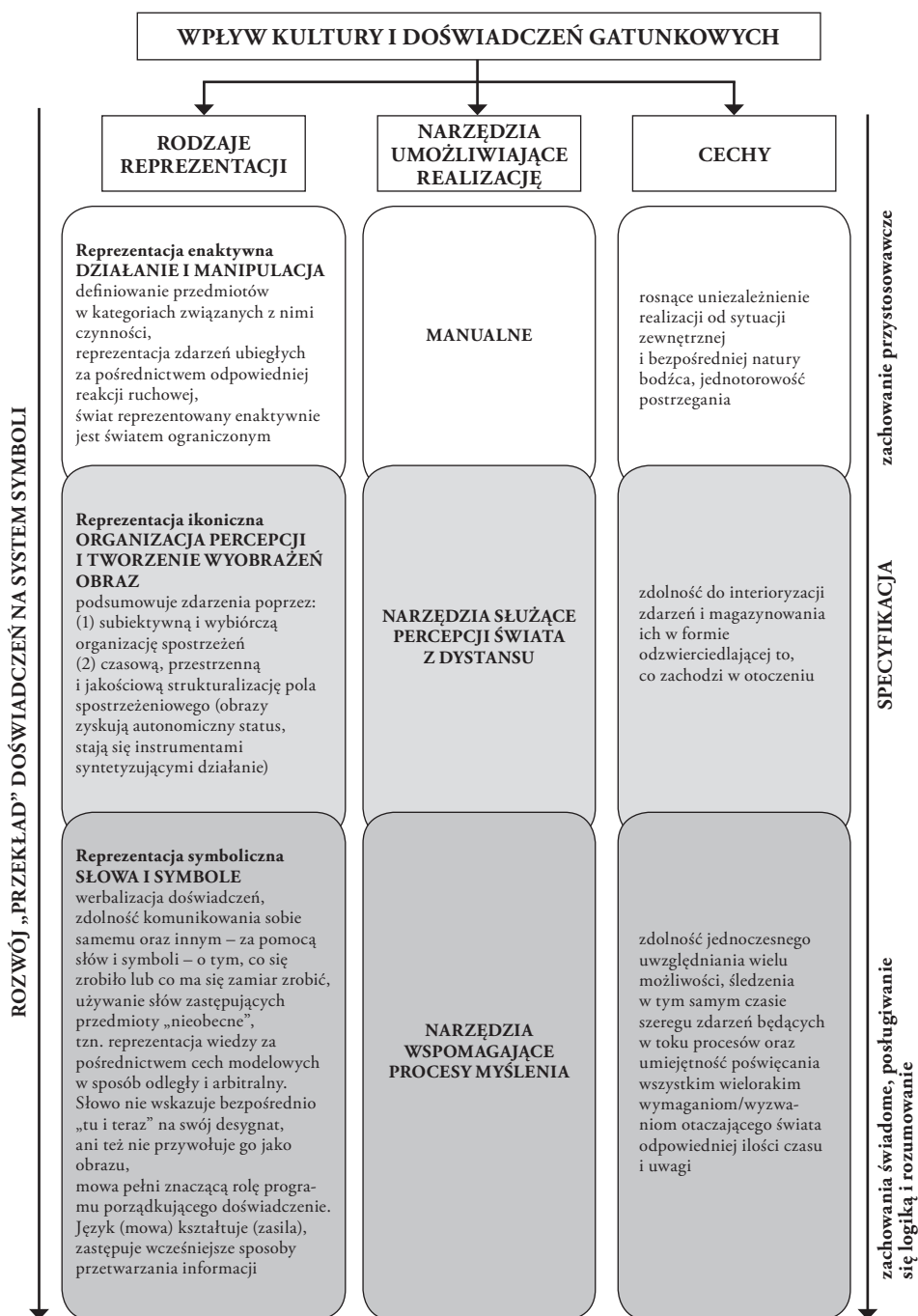
(BRUNER, 1966, s. 45-46)

Pojęcia kluczowe dla socjokulturowej koncepcji Jerome'a S. Brunera

SYSTEMY REPREZENTACJI W TEORII JEROME'A S. BRUNERA

Wczesne prace Brunera poświęcone są zagadnieniu spostrzegania i tworzenia pojęć. Bruner eksponuje wpływ wiedzy na percepcję, dąży do określenia procesów psychicznych zachodzących podczas rozwoju poznawczego. Jego zdaniem poziom rozwoju decyduje o tym, jak dziecko postrzega świat. Wiedza i aktualne doświadczenia dziecka mają znaczenie dla jego subiektywnej interpretacji świata (Bruner, 1978, por. też Piaget). Rozwój poznawczy według Brunera (1978) polega na zmianach jakościowych w zakresie struktur poznawczych pośredniczących w realizacji zachowania się na różnych poziomach wieku. W trakcie rozwoju wykształcają się systemy reprezentacji¹ jako sposoby radzenia sobie z napływającymi informacjami. Bruner (1978c, s. 526-543) wyróżnia trzy systemy reprezentacji (patrz Rys. 14) ze względu na kryterium, jakim jest sposób tworzenia reprezentacji. Są to (1) systemy oparte na działaniu → reprezentacja enaktywna, (2) systemy oparte na wyobrażeniu → reprezentacja ikoniczna oraz (3) systemy tworzone za pomocą słów i symboli → reprezentacja symboliczna. Rozwój poznawczy polega na opanowywaniu kolejno każdej z trzech form reprezentacji wraz z częściowym przekładem każdej z nich na pozostałe. Interakcja funkcjonujących w trakcie rozwoju reprezentacji ma dla rozwoju zasadnicze znaczenie. Każda z tych form bowiem jest swoistym systemem przetwarzania informacji, dzięki którym jednostka buduje model świata. Dojrzały człowiek umie sprawnie posługiwać się każdym z trzech systemów ujmowania świata. Dorośli (społeczeństwo) muszą stworzyć sytuacje umożliwiające dziecku opanowanie tych sposobów reprezentacji.

¹ Reprezentacja (system reprezentacji) jest to zbiór reguł, w kategoriach których jednostka tworzy sobie pojęcie stałości zdarzeń, z jakimi się zetknęła (Bruner, 1978). To subiektywnie zdobyta, tworzona selektywnie wiedza o czymś, fragment doświadczenia jednostki.



Rys. 14. Systemy reprezentacji w teorii J.S. Brunera

Źródło: Filipiak, 2002, s. 150

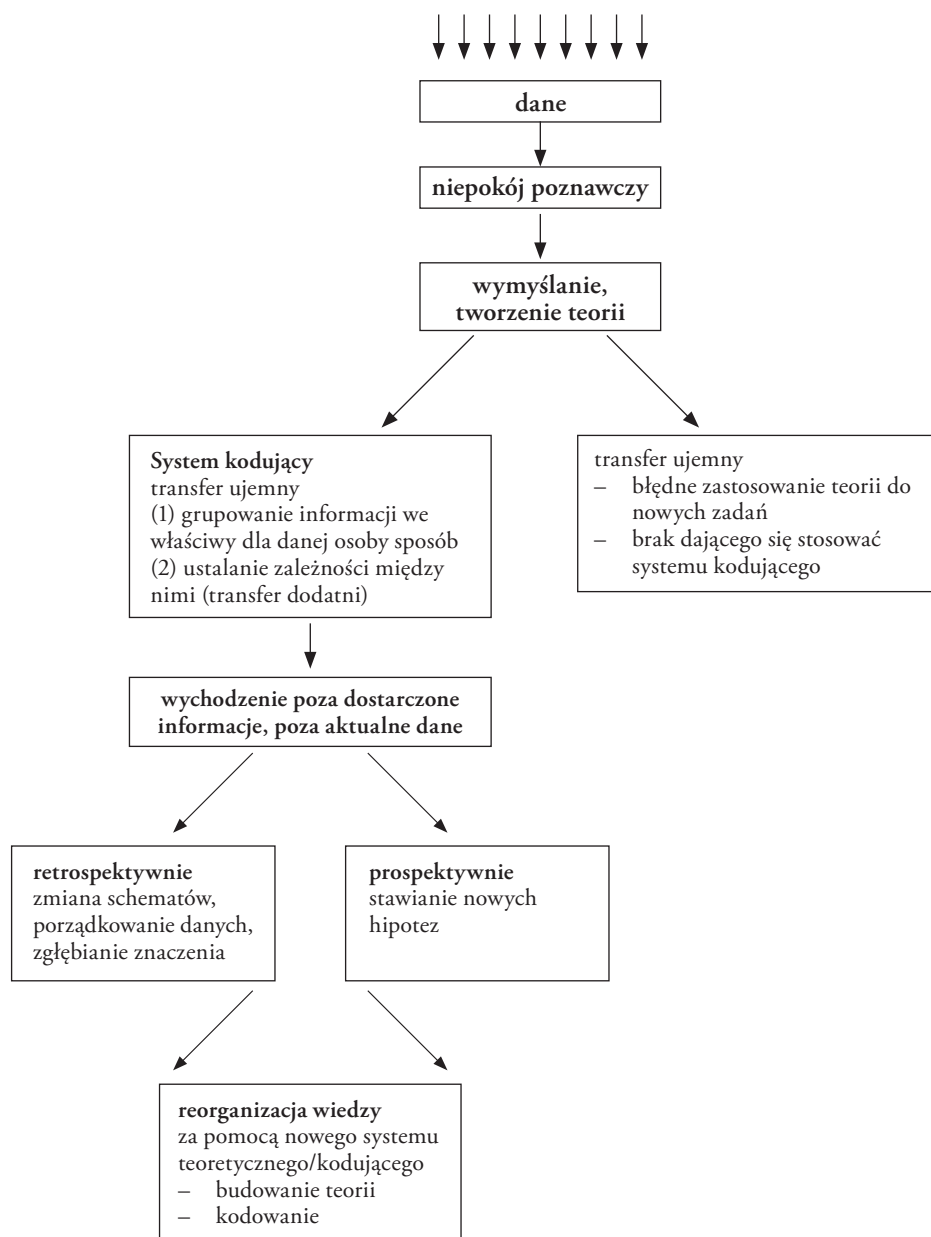
Myśli Jerome'a S. Brunera o edukacji zawarte zostały m.in. w książkach: *Proces kształcenia* i *W poszukiwaniu teorii nauczania*, *Poza dostarczone informacje*, *Kultura edukacji*. Już same tytuły sugerują, iż poruszane w nich problemy mogą być znaczące dla refleksyjnego pedagoga. W szczególności ważne i inspirujące jest stanowisko Brunera dotyczące: (1) wychodzenia poza dostarczone informacje, (2) warunków maksymalizujących transfer uczenia się, (3) procedury/strategii nauczania-uczenia się przez odkrywanie, (4) roli i znaczenia myślenia intuicyjnego dla procesu kształcenia i możliwości jego stymulowania, (5) motywów uczenia się i problemu zainteresowania nauką, (6) dojrzałości szkolnej, (7) programu nauczania².

WYCHODZENIE POZA DOSTARCZONE INFORMACJE

Wychodzenie poza dostarczone informacje stanowi w koncepcji Brunera kluczowe pojęcie. Można powiedzieć, że stanowi określoną procedurę postępowania edukacyjnego. Zdaniem Brunera (1978a, s. 380) (1) akt uznania jakiegoś określonego zdarzenia za równoważne innym obiektom pewnej klasy oraz (2) zaliczenie go do określonej klasy przedmiotów tożsamy stanowi pewną formę wychodzenia poza dane informacje. Proces wychodzenia poza dostarczone informacje można przedstawić w postaci algorytmu (patrz Rys. 15). Warto zadać pytanie: Kiedy człowiek wykracza poza dostarczone informacje? Z teorii Brunera (1978b, s. 378-412) wynika, że wtedy, gdy: (1) potrafi umieścić aktualne dane w jakimś ogólniejszym, kategoryjnym systemie kodującym, (2) potrafi odczytać z tego systemu dodatkowe informacje, a także (3) potrafi zastosować/wykorzystać wyuczone (znane, opanowane) systemy kodujące do nowych zdarzeń, sytuacji (Bruner określa ten proces jako *transfer uczenia się*). Bruner (1978b) mówi o czterech zespołach warunków maksymalizujących transfer uczenia się na nowe sytuacje: (1) nastawienie lub postawa, (2) stan potrzeby, (3) stopień wyuczenia i jego związek z kodowaniem kategoryjnym oraz (4) różnorodność treningu.

Nastawienie lub postawa. Instrukcja sytuacyjna (w sposób doraźny) i dotychczasowe doświadczenie (w sposób bardziej trwały) wpływa na sposób i stopień kodowania nowo poznanych wiadomości (Bruner, 1978b). Instrukcje pełnią specyficzną rolę mechanizmu uruchamiającego/generującego nastawienie organizmu na aktywność odpowiedniego rodzaju. Spostrzeżenie to kieruje uwagę nauczycieli na problem właściwego sposobu formułowania poleceń i instrukcji w organizowanych strategiach edukacyjnych, tak aby ukierunkować działalność introspekcyjną i refleksyjną penetrację problemu.

² W opracowaniu implikacji edukacyjnych wynikających z koncepcji J.S. Brunera wykorzystano fragmenty rozdziału autorstwa E. Filipiak „Konstruktywistyczna teoria Jerome'a S. Brunera i jej znaczenie dla edukacji” w: Filipiak E. (2002). Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Bydgoszcz: Wyd. AB, s. 148-162.



Rys. 15. Proces wychodzenia poza dostarczone informacje wg J.S. Brunera

Źródło: Filipiak, 2002, s. 152

Niezwykle ważnym elementem warunkującym maksymalizację transferu uczenia się jest postawa *dziecka* (jednostki) wobec uczenia się. Bruner wyraźnie podkreśla, że jednostka jest aktywnym uczestnikiem procesu zdobywania wiedzy;

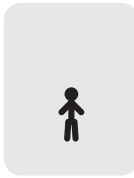

selekcjonuje, przekształca informacje, buduje hipotezy. Stan potrzeby jest kolejnym warunkiem, który należy uwzględnić przy transferze uczenia się. Potrzeba i chęć działania jest siłą napędową w procesie wykraczania poza dostarczone informacje. Zadaniem otoczenia wspierającego/nauczyciela jest zwiększanie naturalnego zainteresowania dziecka materiałem nauczania, wyrabianie w dziecku poczucia/chęci dokonywania odkryć, podtrzymywanie w dziecku potrzeby odkrywania swoich możliwości i przyjemności, jaka wynika z uprawiania introspekcji. Jak zauważa Bruner (1978b), silna potrzeba powoduje wyspecjalizowanie się organizmu w działaniu typu „tu i teraz”. To subiektywne zaangażowanie emocjonalne intensyfikuje działanie. Fakt ten powinien także uwzględniać refleksyjny nauczyciel. Poza tym ważny jest stopień wyuczenia i jego związek z kodowaniem kategorialnym. Biegłość i mistrzostwo w zakresie danej/nabytej umiejętności, reprezentacji wiedzy, nowego doświadczenia jest ważnym warunkiem kodowania kategorialnego. Jednostka musi opanować specyfikę danej sytuacji w takim stopniu, aby umieć wykryć w niej pewne prawidłowości niższego rzędu, które pozwolą jej budować systemy kodujące wyższego rzędu. Biegłość wiąże się z problemem opanowania systemu przekodowywania. Czwarty warunek to różnorodność treningu. Optymalna realizacja transferu uczenia się wymaga zdaniem Brunera różnorodności zadań początkowych prowadzonych do uogólnienia. Wydaje się, iż w praktyce edukacyjnej warunek ten wiąże się z poprzednim, pozwala na gruntowne opanowanie wiedzy i elastyczność opanowanego materiału. Każda wiedza musi mieć dobrą psychologiczną podstawę.

W poznawczo-rozwojowym modelu Brunera i proponowanej przez niego teorii nauczania szczególne miejsce zajmuje metoda nauczania, którą Bruner określa jako uczenie się przez odkrywanie. Akt dokonywania odkrycia stanowi niejako klucz tej metody. Zdaniem Brunera (1978d, s. 661) odkrycie polega na reorganizowaniu lub przekształceniu danych w sposób pozwalający na wyjście poza tak przegrupowane dane oraz na uzyskanie dalszego, nowego wglądu w problem: *Ach, więc to jest to; Teraz rozumiem, co właściwie robię; Aha*. Cechą istotną uczenia się przez odkrywanie jest to, że dziecko w aktywnym procesie uczenia się organizuje w ostateczną postać materiał, którego ma się nauczyć. Bruner (1978d) podkreśla, że uczenie się przez odkrywanie pomaga dziecku przyjąć odpowiedzialność za własne uczenie się, rozwija bardziej złożone myślenie, pozwala koncentrować się na wewnętrznej, a nie zewnętrznej motywacji i pomaga dziecku zapamiętywać (i przetwarzać) ważne informacje.

Im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie.

(BRUNER, 1978d, s. 670)

Strategia uczenia się przez odkrywanie zawiera cztery ważne momenty: (1) wytworzenie sytuacji problemowej, (2) zidentyfikowanie i zdefiniowanie problemów oraz pomysłów ich rozwiązania, (3) weryfikację proponowanych pomysłów rozwiązań, (4) analizę danych, porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach, w nowych sytuacjach. Cechą charakterystyczną metody jest swoista dominacja uczenia się (opartego na aktywności własnej) nad nauczaniem. Charakterystyczne cechy ma też interakcja nauczyciel-uczeń. Zasadniczy cel tej interakcji to: uruchomienie potencjału sił ucznia, wzbudzenie motywacji i wiary w siebie, obudzenie „chęci działania”, kultywowanie refleksyjności oraz tworzenie warunków do działania twórczego i uprawiania introspekcji. W tej interakcji zachodzi specyficzna relacja pomiędzy nauczycielem a dzieckiem. Jakość tej interakcji prezentuje Rys. 16.

DZIECKO	NAUCZYCIEL
 <p>Aktywny uczestnik procesu zdobywania, konstruowania wiedzy; selekcjonuje, przekształca, koduje informacje, buduje hipotezy, zmienia je w obliczu niespójnych lub sprzecznych teorii</p>	 <p>„Sokrates”, stosuje hipotetyczny tryb nauczania: tzn. tak długo kieruje sposobem, tempem pracy, aż uczeń bierze aktywny udział w dochodzeniu do wiedzy; czasem pełni rolę główną, inicjującą, prowokującą do działania. Zachęca do samodzielnego odkrywania różnych zagadnień; organizuje dane w taki sposób, by uczeń mógł wyjść poza nie i dojść do nowych przypuszczeń, uzyskać nowy wgląd w zagadnienie, współpracuje z uczniem w zakresie odkrywania, organizowania, przekazywania-negocjowania wiedzy; pozwala na aktywne budowanie wiedzy poprzez odnoszenie napływających informacji do jakiegoś uprzednio utworzonego psychologicznie układu odniesienia</p>

Rys. 16. Relacja Nauczyciel-Dziecko w metodzie uczenia się przez odkrywanie

Źródło: opracowanie własne

Strategia ta (jak wszystkie metody problemowe) wymaga w sposób szczególnie wysokiego kunsztu pedagogicznego. Przede wszystkim jest to problem znajomości struktury nauczanych treści, umiejętności odpowiedniego przekładu wiedzy w formie odpowiedniej dla danego sposobu reprezentacji, ale także jest to problem pobudzania uczniów do uczenia się, wzbudzania zainteresowania problemem, a także pomoc we wszystkich fazach odkrywania problemu – dobre i umiejętne budowanie rusztowania. Jest to problem: (1) planowania (właściwych) pytań, które mają pomóc uczniowi w dochodzeniu do prawidłowości czy uogólnień, będących problemem

nauczania, (2) uporządkowania przygotowanych przykładów, (3) dostępności materiału dydaktycznego. Gagne' zainspirowany teorią Brunera wyodrębnił sekwencję zdarzeń, których powinien przestrzegać nauczyciel w aktywnym procesie uczenia się: (1) pozyskać uwagę uczącego się, (2) stymulować przypomnienie wstępnej informacji, (3) ustalić założenia instrukcji, (4) przedstawić istotny bodziec (materiał do nauczania się), (5) służyć radą (czyli dostarczać wskazówek, które pomagają uczącemu się ułożyć materiał jako łańcuch pojęć), (6) sprowokować ucznia do wykonania, (7) zapewnić sprzężenie zwrotne, (8) ocenić wykonanie, (9) upewnić się co do zatrzymania i przeniesienia (do nowych zadań uczenia się) świeżo przyswojonej informacji.

Efektywność edukacyjna strategii nauczania realizowanych w kontekście „wychodzenia poza dostarczone informacje” i technik pedagogicznych wykorzystujących idee „uczenia poprzez odkrywanie” jest niezaprzeczalna.

MYŚLENIE INTUICYJNE

Bruner (1965, s. 59) w swojej koncepcji wskazuje na problem świadomego rozwijania myślenia intuicyjnego. Jego zdaniem jest to priorytetem w edukacji.

Czym jest myślenie intuicyjne?

Według Brunera polega na operacjach opartych na bezpośredniej percepcji całości problemu. Wymaga bezpośredniego zrozumienia lub poznania, które jest istotną cechą intuicji. Opiera się zazwyczaj na bardzo dobrej znajomości danej dziedziny wiedzy i jej struktury (Bruner, 1965). Pozwala na dokonywanie przeskoków i korzystanie ze skrótów myślowych (ślizganie się), w taki sposób, by po „dokonaniu odkrycia” (wiem) upewnić się co do skuteczności przewidywań (postawionych hipotez) poprzez metody analityczne: dedukcyjne bądź indukcyjne. Myślenie intuicyjne wiąże się ze zrozumieniem sensu, znaczenia czy struktury problemu lub sytuacji, a w efekcie pozwala na głębokie zrozumienie przedmiotu myślowych penetracji: „potrafię powiedzieć, jak to się dzieje”, „nie wiem jeszcze dokładnie dlaczego tak jest, ale wiem, że jeżeli, to”. Ciekawa jest uwaga Brunera (1965, s. 63), że intuicja może o tygodnie lub nawet miesiące poprzedzać ujawnienie naszej „mądrości” lub zaślepienia (intuicja może być błędna). Zdaniem Brunera ważny jest fakt, iż intuicja sama przez się umożliwiła prowizoryczne uporządkowanie wiadomości. Intuicję należy i można kształcić. Niesłuszne jest bowiem traktowanie intuicji jako czegoś, co przychodzi samo, ale też nie u wszystkich ludzi można wykształcić intuicję (Bruner, 1965). Można zatem poszukiwać czynników predysponujących jednostkę do myślenia intuicyjnego. Bruner przypuszcza, iż mogą być tu brane pod uwagę następujące czynniki: (1) intuicyjne metody myślenia nauczyciela, (2) bogate doświadczenie i wiedza w określonej dziedzinie (intuicyjny przeskok do decyzji lub rozwiązania problemu), (3) sposób nauczania, w którym kładzie się nacisk na strukturę i logiczną spójność podawanych wiadomości, (4) uczenie się heurystyki dokonywania odkryć, (5) pewność siebie w rozumowaniu, intuicyjna śmiałość i zaufanie do własnego wy-

czucia intuicyjnego, (6) zasada oceniania uwzględniająca wartościowanie wysiłku edukacyjnego ucznia w sytuacji szkolnej, a nie wyłącznie ocenianie ukierunkowane na wiedzę o faktach (ocena blokuje śmiałość intuicyjną), (7) merytoryczna wiedza i kompetencje nauczyciela, który potrafi z jednej strony odróżnić błąd intuicji (niewłaściwy, ale wysoce interesujący przeskok myślowy) od błędu wynikającego z niewiedzy, ignorancji itp., ale też wie, jak wesprzeć i poprawić ucznia myślącego w sposób intuicyjny.

MOTYWACJA DO UCZENIA SIĘ

W procesie kształcenia poddanym wieloaspektowej penetracji przez Brunera niezwykłej wagi nabierają m o t y w y uczenia się i sam problem z a i n t e r e s o w a n i a nauką.

Gdzieś między apatią a stanem gwałtownego podniecenia znajduje się optymalny poziom pobudzania uwagi, najlepszy dla aktywności klasy. Gdzie jest ten poziom?

(BRUNER, 1966, s. 75)

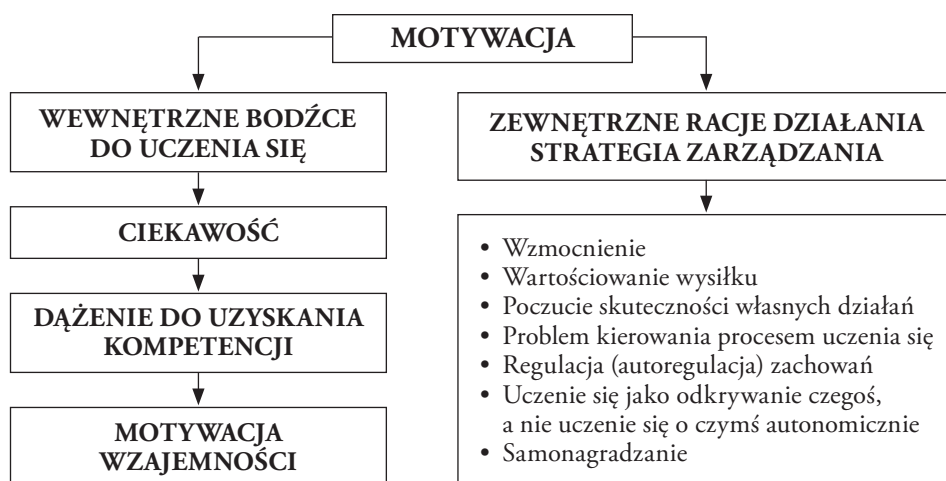
Kontestując problem zawarty w tym pytaniu i stwierdzeniu, Bruner wyraża pogląd, iż istnieje wyraźna i ważna w swej konsekwencji interakcja między motywacją a poznaniem. Motorem wszelkiej działalności poznawczej jednostek jest zainteresowanie wywołane przez jakąś potrzebę. Bruner, rozpatrując ten problem w kontekście procesu kształcenia i optymalizującej strategii nauczania, mówi o w o l i uczenia się / c h ę c i do nauki. Podkreśla, iż tak zwana wewnętrznie umotywowana dyspozycja do uczenia się występuje niemal u wszystkich dzieci (Bruner, 1966, s. 161-162). Problem tkwi zatem w podtrzymaniu i rozwijaniu/stymulowaniu tej wrodzonej dyspozycji, ujawniającej się w ciekawości świata (pozbawienie dziecka naturalnej ciekawości i brak stymulacji hamuje, opóźnia i deprecjonuje rozwój). Implikacją edukacyjną uznania ważności zainteresowania (wewnętrznej racji działania) jest stosowanie metod aktywnych, które zakładają, iż nauczanie winno być odpowiedzią na zainteresowanie. Skuteczność nauczania uwzględniającego zainteresowanie i motywację potwierdzają badania. Nauczycielowi w jego postępowaniu edukacyjnym powinna towarzyszyć refleksja: J a k w z b u d z i ć z a i n t e r e s o w a n i e dziecka światem myśli? Zdaniem Brunera (1965, s. 72-83) istotne dla efektywnego, skutecznego i optymalizującego nauczania jest zwiększanie naturalnego zainteresowania materiałem nauczania.

Najlepszym sposobem, aby wytworzyć zainteresowanie jakimś przedmiotem, jest uczynić go godnym poznania.

Nauczyciel powinien wyrabiać w uczniu **p o c z u c i e d o k o n y w a n i a o d k r y ć**, wzbudzać ciekawość, wywoływać wątpliwości, niepewność, zdziwienie. Proces kształcenia powinien być zorientowany na przystosowanie nauczania do możliwości umysłowych dzieci, dostosowanie tego, co zamierzamy przekazać, do właściwych w danej fazie form myślenia i reprezentacji. Nauczyciel powinien świadomie zwiększać zaangażowanie dziecka w uczenie się poprzez umożliwianie wyboru: prac, terminów realizacji zadań, osób, z którymi chcą współpracować, indywidualnego tempa uczenia się, metod i technik pracy (por. problem autoregulacji). Ważne dla optymalizującego nauczania jest stosowanie wzmocnień wartościujących wysiłek edukacyjny dziecka, wytworzenie klimatu intelektualnego promującego wiedzę i ciągłe doskonalenie własnych kompetencji, osobistą odpowiedzialność, własną inicjatywę, niezależność decyzji i działania, kultywowanie refleksyjności.

Nauczyciel powinien wiedzieć także, jak podtrzymywać i kultywować „pęd do kompetencji” (pęd do fachowości).

Z teorii Brunera wynika, iż przekonania motywacyjne pomagają uczniom w budowaniu **z a m i a r u u c z e n i a s i ę**, natomiast strategie poznawcze są dostosowane/powinny być dostosowane do realizacji tego zamiaru (patrz Rys. 17).



Rys. 17. Motywy uczenia się w kontekście teorii J.S. Brunera

Źródło: Filipiak, 2002, s. 157

Warto zwrócić uwagę na drugi wskazany przez Brunera motyw do uczenia się, mianowicie **dą ż e n i e d o u z y s k a n i a k o m p e t e n c j i**. Według Webstera (za Brunerem, 1966; 1978) kompetencja oznacza zdolność lub zdatność do czegoś, a sugerowane przez niego synonimy obejmują: umiejętność, pojętność, sprawność, biegłość, wprawę, skuteczność, zręczność. Wszystkie te sprawności zdaniem Webstera przyczyniają się do skutecznej, efektywnej, zatem kompetentnej interakcji

z otoczeniem. Zdaniem Brunera (1978d) konieczne jest uczynienie z kompetencji pojęcia motywacyjnego, inaczej ujmując można powiedzieć, że istnieje *m o t y w o s i ą g a n i a k o m p e t e n c j i / m o t y w a c j a k o m p e t e n c y j n a*. Chodzi tu o specyficzne czynności ukierunkowane, wybiórcze i wytrwałe, które są podejmowane dla zaspokojenia wewnętrznej potrzeby radzenia sobie z otoczeniem (Bruner, 1978; 1966, s. 165-170). Bruner (1978d, s. 672) mówi o ćwiczeniu motywu osiągnięcia kompetencji, który w efekcie powoduje, iż jednostka w coraz większym stopniu reguluje swoje zachowania. Rezultatem takiego działania jest redukcja wpływu wywieranego przez nagrody zewnętrzne lub zaspokojenie popędu. Motywy kompetencji czy mistrzostwa mają znaczenie w procesie kierowania procesem uczenia się. Im większy jest ich wpływ, tym bardziej maleje znaczenie wzmocnienia czy też przyjemności czerpanej z zewnątrz (Bruner, 1978d, s. 674). Uzyskanie mistrzostwa, biegłości, precyzji kompetencji w jakimś zakresie daje poczucie satysfakcji, sensu realizowanego zadania działa pobudzająco i mobilizuje do dalszego działania (poczucie pewności). W teorii Brunera (1966, s. 172) funkcjonuje także termin: *m o d e l w z a k r e s i e k o m p e t e n c j i*. Terminem tym Bruner określa pewną „społecznie określoną osobę, lub grupę społeczną” stanowiącą układ odniesienia, analizowany w kontekście poważnego zaangażowania emocjonalnego. Jest to określony ideał ze względu na pewne posiadane umiejętności, reprezentuje pożądaną przez jednostkę kompetencję. Poprzez interakcję z „modelem” można te kwalifikacje osiągnąć. Jako ilustrację takiego modelu posiadanych kwalifikacji/kompetencji Bruner podaje sposób, w jaki dziecko uczy się od rodziców opanowania mowy (por. Filipiak, 2002, s. 68-126). Rodzice w tym układzie są modelami, a dziecko w wyniku interakcji z nimi uczy się biegłego posługiwania się mową, nabywa kompetencji językowych i komunikacyjnych (Bruner, 1966, s. 147-160). Przy okazji opanowywania określonej kompetencji może nastąpić transfer innych wzorców kompetencyjnych. Specyficznym modelem kompetencji jest *n a u c z y c i e l* (Bruner, 1966, s. 174). Ważna jest tu rola nauczyciela jako modelu, którą określa Bruner, mówiąc, iż w interakcji edukacyjnej nauczyciel powinien być „partnerem uczestniczącym w wewnętrznym dialogowaniu ucznia, kimś, na czym uznaniu mu zależy i czyje kwalifikacje chciałby przejąć” (Bruner, 1966, s. 174). W tej wersji pedagogii nauczyciel jest „przewodnikiem w rozumieniu świata, przygotowującym ucznia do dokonywania samodzielnych odkryć” (Bruner, 2006, s. 7). Język interakcji edukacyjnej, normy stylu, jasności działania powinny stać się własnością ucznia. W swojej teorii Bruner zwraca uwagę na jeszcze jeden rodzaj motywacji wewnętrznej, ściśle związanej się z chęcią do nauki. Bruner określa ją jako *m o t y w a c j ę w z a j e m n o ś c i* (1966). Jego zdaniem jest to potrzeba reagowania na innych ludzi oraz wspólnego działania nad realizacją określonego celu. Jest to taki aspekt zachowania się, który ukierunkowany jest na *d o p a s o w a n i e s w o j e g o w y s i ł k u d o d a n e g o z a d a n i a*. Zdaniem Brunera edukacja ignoruje problem swoistej wspólnoty, jaką tworzą nauczający i uczący się. Głębokie poczucie zaangażowania w ramach społecznej wzajemności może być dobrym rusztowaniem dla budowania chęci uczenia się, a w efekcie budowania własnego modelu świata.

DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA W UJĘCIU JEROME'A S. BRUNERA

Bruner w swojej teorii ustosunkowuje się do problemu dojrzałości szkolnej. Stawia hipotezę: „każde dziecko, na każdym etapie rozwoju, można uczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym” (Bruner, 1965, s. 37). Refleksja zawarta w tej hipotezie kieruje uwagę nauczyciela na problem właściwego doboru metod, form reprezentacji wiedzy, organizacji materiału nauczania dostosowanej do aktualnych możliwości dziecka. Z problemem dojrzałości szkolnej Bruner wiąże problem gotowości, możliwości kształtowania pewnych właściwości dziecka. Gotowość zdaniem Brunera (1966, s. 56) „nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju”. Gotowość rozumiana w tym Brunerowskim sensie polega na opanowaniu prostszych umiejętności, które następnie umożliwią opanowanie wyższych umiejętności. Implikacje edukacyjne problemu gotowości w teorii Brunera odzwierciedla koncepcja programu w formie spirali (*spiral curriculum*). To, czego uczy się dziecko w danej chwili, stanowi podstawę do uczenia się w późniejszym okresie czegoś więcej na ten temat. Z problemu gotowości wynika więc funkcjonująca w teorii Brunera reguła transferu: „dziś dowiemy się czegoś o... później dowiecie się o tym nieco więcej”. Planowanie nauczania nastawione powinno być na naukę długofalową. Nauczanie wiąże się zatem z ciągłą rekonstrukcją doświadczenia. Brzezińska (1990) w kontekście teorii Brunera mówi o gotowości niespecyficzej i gotowości specyficzej do podjęcia określonego zadania rozwojowego (opanowania kompetencji). Myśl Brunera zawiera ważne wskazanie dotyczące tworzenia sprzyjających warunków rozwoju. Bruner podkreśla, że na rozwój dziecka wywiera wpływ także środowisko, szczególnie środowisko szkolne. Warto zatem dostarczać okazji do myślenia, aby rozwój posuwać do przodu, stymulować i wspierać poprzez organizowanie wiedzy w taki sposób, aby dziecko wychodziło poza dostarczone dane, dochodziło do nowych przypuszczeń, uzyskiwało wgląd w nowe doświadczenie.

Do postawionej przed laty tezy, „że dowolny przedmiot można każdemu dziecku w dowolnym wieku wyłożyć w odpowiedniej formie”, wraca Bruner w swojej książce *Kultura edukacji*, pisząc „(...) owa odpowiedniość nie została zdefiniowana i ten brak przesładuje mnie po dziś dzień” (2006, s. 6-7).

UWAGI JEROME'A S. BRUNERA O PROGRAMIE NAUCZANIA

Interesujące są uwagi Brunera o programie nauczania. Jego zdaniem program nauczania każdego przedmiotu powinien być ukierunkowany na możliwie jak najgłębsze zrozumienie zasad podstawowych, które tworzą jego strukturę. W tym sensie podstawowych, że dających szerokie możliwości zastosowania do nowych

problemów (Bruner, 1965, s. 28-35; 1966). Podstawowe treści nauczania w zakresie różnych przedmiotów powinny być dostosowane do zainteresowań i możliwości percepcyjnych dzieci. Bruner stoi na stanowisku, że „aby wytworzyć zainteresowanie jakimś przedmiotem, najlepiej uczynić go godnym poznania” (Bruner, 1965, s. 35). W praktyce oznacza to, że dziecko powinno mieć i zarazem dostrzegać korzyść ze zdobytych wiadomości także poza sytuacją, w której następowało uczenie się. W swoich rozważaniach dotyczących teorii nauczania Bruner porusza problem psychologii przedmiotu ważny ze względu na fakt, iż może stanowić pewne kryterium doboru treści. Program powinien uwzględniać „sposób myślenia” danej dyscypliny. Nauczanie (w obrębie każdej dyscypliny naukowej) powinno być ukierunkowane na tworzenie warunków, w których dziecko uczy się myśleć w sposób właściwy dla danej dyscypliny, ma okazję do rozwiązywania problemów, snucia domysłów, prowadzenia dyskusji, organizowania eksperymentów. Problemem niezwykle ważnym dla efektywnej edukacji, a wskazanym przez Brunera jest zagadnienie realizacji treści zawartych w programie w taki sposób, aby pobudzać myślenie. Zadaniem zarówno twórcy programu, jak i nauczyciela interpretującego treści/oferty zawarte w programie jest wymyślanie ćwiczeń i tworzenie sytuacji, w których tworzy się aktywna postawa, domysłność, dociekliwość, umiejętność rozwiązywania problemów. Ważnym kryterium doboru treści nauczania jest humanizacja wiedzy (Bruner, 1966, s. 216-221). Nauczanie powinno opierać się na tym, co stanowi dla dziecka wartość, pozwoli dotrzeć do jego uczuć, wyobraźni, fantazji, pozwoli poznać samego siebie. Poznawane pojęcia i teorie poddawane „intelektualnej obróbce”, wyniki eksperymentów i obserwacji mają pomóc wprowadzić ład w myślenie dziecka o człowieku, dostrzec trwałe aspekty losu i jego historii, czy wreszcie – jak mówi Bruner (1966, s. 220) – „nadać pewną jednolitość naszej rozproszonej wiedzy o nas samych”.

Program nauczania według Brunera powinien podlegać ewaluacji. Ocena programu powinna być traktowana jako swoista forma „wywiadu pedagogicznego”: jak jest skonstruowany program, jaki jest odbiór/reakcja dzieci na oferty zawarte w programie. Ewaluacja programu tylko wtedy ma sens, gdy jest pełna, to znaczy dokonana przez wszystkich jego odbiorców/twórców, mianowicie: autora-twórcę koncepcji programu, nauczyciela-realizatora i interpretatora treści, wreszcie dziecko – adresata ofert zawartych w programie i w jakimś sensie twórcy (respektowanie jego potrzeb czyni program skutecznym; program tylko wtedy ma sens). Z programem wiąże się ściśle problem struktury przedmiotu. W tym zakresie uwagi Brunera są przekonujące. Jego zdaniem poznanie pojęć podstawowych czyni przedmiot bardziej zrozumiałym (1965, s. 28). Uczenie, które nie pozwala zrozumieć zasad ogólnych, w niewielkim tylko stopniu pobudza działalność umysłową. Materiał szczegółowy zdaniem Brunera (1965, 1966) musi być przedstawiony w układzie zorganizowanym. Dobra teoria pozwala/pomaga zrozumieć zjawisko/problem, ale też stanowi kontekst dla odtworzenia szczegółów. Wiadomości powinny być zatem nabywane w sposób wiążący je w strukturę, a fakty łączone według pewnych zasad i pojęć ogólnych, z których można je wyprowadzić. Układ treści powinien być spiralny. Należy ciągle konfrontować treści nauczania na różnych szczeblach/etapach kształ-

cenia. Pozwoli to zmniejszyć dystans między wiedzą „elementarną” a „zaawansowaną”, uczynić kształcenie propedeutycznym na każdym etapie. W ujęciu Brunera jest to zatem „koncepcja programu kształcenia jako układu spiralnego, zaczynającego się od intuicyjnego przedstawienia danej dziedziny wiedzy i powracającego do niej cyklicznie, by zaprezentować ją w sposób sformalizowany. Kształcenie w szkole powinno być ukierunkowane na zrozumienie logicznych związków między poszczególnymi faktami. Umiejętność tę powinny także sprawdzać i wartościować egzaminy. Egzamin nie może jednak ograniczać się do sprawdzania wiedzy opanowanej w sposób niepowiązany, bezmyślny, pamięciowy” (Bruner, 1965, s. 34).



PROCES KSZTAŁCENIA WEDŁUG JEROME'A S. BRUNERA (UWAGI O ORGANIZACJI I PRZEBIEGU)

Edukacja jest ryzykowna, ponieważ wzbudza poczucie możliwości. Jednak niepowodzenie w wyposażaniu umysłu w umiejętność zrozumienia, odczuwania i działania w świecie kultury nie oznacza po prostu uzyskania zerowego efektu pedagogicznego. Stwarza za to ryzyko wyobcowania, buntu i praktycznej niekompetencji. A te nadwyrężają żywotność kultury.

(BRUNER, 2006)

... edukacja nie jest ani zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, ani nawet kwestią zastosowania „teorii uczenia się” w klasie szkolnej lub wykorzystania rezultatów testu „osiągnięć”, skoncentrowanego na podmiocie nauczania. To złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury.

(BRUNER, 2006, s. 69)

Efektom spotkań edukacyjnych powinno być przede wszystkim rozumienie, a nie samo wykonanie. Rozumienie zaś polega na uchwyceniu miejsca danej idei lub faktu w jakiejś bardziej ogólnej strukturze wiedzy. Kiedy coś rozumiemy, to znaczy, że ujmujemy to jak egzemplarz szerszej kategorii pojęciowej lub teorii. Ponadto sama wiedza zorganizowana jest w taki sposób, że uchwycenie jej struktury pojęciowej nadaje poszczególnym jej elementom charakter bardziej oczywisty, a nawet redundantny. Co więcej, przyswojona wówczas wiedza najbardziej przydaje się wówczas, gdy do jej „odkrywania” prowadziły jego własne wysiłki poznawcze.

(BRUNER, 2006, s. 6, podkr. E.F.)

Przedmiotem nauczania nie jest powierzchnia, lecz głębia: nauczać to dawać jak najwięcej przykładów praw ogólnych, wydających się oczywistym.

(BRUNER, 2006, s. 7)

Nauczyciel – animator Primus Inter pares

(Bruner, 2006)

MODELE UMYSŁU I MODELE PEDAGOGII W UJĘCIU JEROME'A S. BRUNERA

J.S. Bruner w książce *Kultura edukacji* (2006, s. 78) postawił tezę: „(...) u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzenie przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Różne podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela. (...) Postępy w rozumieniu dziecięcych umysłów są zatem warunkiem wstępnym jakiegokolwiek postępu w pedagogii”.

Bruner wskazuje cztery współcześnie funkcjonujące modele umysłu ucznia, określające sposób nauczania i „edukacji”, uwzględniające relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem (por. Rys. 15):

1. Postrzeganie dzieci jako uczących się przez **naśladowanie**: nabywanie umiejętności praktycznych (wiedza proceduralna – „wiem jak”)
2. Postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek **ekspozycji** na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej („wiem, że”)
3. Postrzeganie dzieci jako **myślących**: rozwój **wymiany intersubiektywnej**
4. Postrzeganie dziecka jako **wiedzącego**: **zarządzanie wiedzą** obiektywną

1. Postrzeganie dzieci jako uczących się przez NAŚLADOWANIE: nabywanie umiejętności praktycznych (wiedza proceduralna – „wiem jak”)

Model ten zakłada specyficzną relację pomiędzy nauczycielem a uczniem. Jest to relacja: EKSPERT – NOWICJUSZ. Podstawę działań i strategii edukacyjnych w procesie nauczania-uczenia się stanowi **modelowanie**, podczas którego nowicjusz

Tab. 9. Modele umysłu i modele pedagogii w ujęciu J.S. Brunera

Kategoria/ model	Cel	Dziecko	Nauczyciel	Droga uczenia
I	Umiejętne wykonanie Wiedza proceduralna” wiem jak	Niewiedzący „nowicjusz”	ekspert	Naśladowanie modelowanie
II	Wiedza deklaratywna, wiem, że	<i>Tabula rasa</i> Naczynie do wypełnienia	„przekaziciel wiedzy”	ekspozycja
III	Rozumienie interpretacja	Zdolne do rozumowania, refleksji nad swoim myśleniem	Partner, Negocjator, mediator,	Wymiana intersubiektywna
IV		„wiedzące”	Nauczyciel transmisji	Zarządzanie wiedzą/metadziałanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bruner, 2006

nabywa kompetencji „poprawnego wykonania” danej umiejętności. Rolą nauczyciela jest precyzyjne określenie zachowań, których ma nauczyć się dziecko, demonstrowanie i zorganizowanie ćwiczeń, podczas których monitorowane jest uczenie. Dziecko musi rozpoznać cele założone przez dorosłego, ćwiczyć modelowaną czynność aż do uzyskania pozytywnego rezultatu. Na starcie dziecko ma status: „niewiedzący”, „nowicjusz”.

Założenia przyjęte w tym scenariuszu nauczania-uczenia się można sformułować następująco:

- modelowanie i naśladowanie umożliwia kumulację wiedzy kulturowo istotnej (Bruner, 2006, s. 83);
- „poprzez pokazywanie można uczyć jednostki mniej zdolne”, posiadają one „zdolność uczenia się przez naśladowanie”;
- źródłem kompetencji nabywanych przez ucznia jest praktyka;
- Bruner interpretując to podejście, wskazuje na założenie przyjęte odnośnie do ludzkiej kompetencji – „w większym stopniu składają się na nią talenty, umiejętności i zdolności niż wiedza i rozumienie” (Bruner, 2006, s. 83);
- „wiedza rośnie jak nawyki, niepowiązana ani z teorią, ani niepodatna na namysł czy argumentację”;
- umiejętność/kompetencje w tym podejściu postrzega się jako wiedzę o tym, „jak coś zrobić poprawnie”.

Efekty takiego uczenia się niewątpliwie zależą od zdolności dziecka do obserwowania. Dziecko musi zatem skierować uwagę na kluczowe elementy tego, czego ma się nauczyć, zapamiętać dane zachowanie, wyodrębnić elementy składowe, powtórzyć dane zachowanie.

Jednak, jak zauważa Bruner: „(...) **uczenie się wyłącznie umiejętnego wykonania czynności nie zapewnia osiągnięcia tego samego poziomu elastycznych**

umiejętności, co uczenie się łączące praktykę i wyjaśnianie pojęciowe. Podobnie wirtuoz fortepianu potrzebuje czegoś więcej niż tylko wprawnych dłoni: wiedzy o teorii harmonii, solfeżu, strukturze melodycznej” (Bruner, 2006, s. 84).

2. Postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek EKSPozyCJI na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej („wiem, że”)

Kolejny model opiera się na założeniu, iż *uczeń nie wie, że p*, tzn. dzieciom należy zaprezentować fakty, zasady, reguły działania, które powinny zapamiętać i zastosować w działaniu.

W odniesieniu do tego modelu można przyjąć za Brunerem także pewne założenia odnośnie do nauczania-uczenia się:

- Umysł uczącego się to *tabula rasa*. Dziecko w procesie zdobywania wiedzy jest pasywne: „naczynie czekające na wypełnienie”.
- Wiedza gromadzona w umyśle jednostki jest kumulatywna: wiedza późniejsza jest nadbudowana nad wiedzą uprzednio istniejącą.
- Wiedzę trzeba „obejrzeć” lub jej „poszukać”.
- Nauczyciel „nie wnika w myśli dziecka”, jest „obok”, w interakcji edukacyjnej nie obowiązuje zasada dialogu, ale raczej jest to przekaz i „orientacja na program”. Proces nauczania-uczenia się jest jednokierunkowy: N→U.
- Zdolność przyswojenia sobie nowej wiedzy przez ucznia wiąże się z pewnymi zdolnościami mentalnymi: werbalnymi, przestrzennymi, rachunkowymi, interpersonalnymi.
- Przyczynę braku postępów edukacyjnych upatruje się w „braku zdolności umysłowych” lub „niskim ilorazie inteligencji”.
- To, czego uczeń powinien się nauczyć, znajduje się „w” umysłach INNYCH: umysłach nauczycieli, książkach, mapach, dziełach sztuki, komputerowych bazach danych.

Konsekwencją takiego podejścia jest jasne wyszczególnienie tego, czego należy się nauczyć. Jednocześnie określa się sugerowane standardy oceny osiągnięcia wiedzy.

3. Postrzeganie dzieci jako MYŚLĄCYCH: rozwój WYMIANY INTERSUBIEKTYWNEJ

U źródeł tej koncepcji umysłu leżą (1) badania nad intersubiektywnością, (2) badania „teorii umysłu dziecka”, (3) studia nad metapoznaniem, (4) badania nad kooperatywnym uczeniem się i rozwiązywaniem problemów. Przede wszystkim jest to próba zrozumienia, „jak dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się i myślenie”.

Przedmiotem zainteresowania nauczyciela jest „rozumienie co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań” (Bruner, 2006, s. 86).

Dziecko i dorośli są równorzędnymi partnerami w procesie konstruowania modelu świata, który służy interpretacji własnych doświadczeń.

Model ten (i procedury stosowania) można nazwać pedagogią wzajemności, w której priorytetem jest wymiana rozumienia (między nauczycielem a dzieckiem) i interpretacja znaczeń. Ma to większe znaczenie niż osiągnięcie wiedzy rzeczowej czy umiejętność wykonanie.

Założenia ogólne:

- Do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję, współpracę i negocjację z dzieckiem.
- Wiedza jest konstruowana w działaniu, negocjowana z innymi uczestnikami dyskursu, wewnątrz wspólnoty tekstowej.
- Dziecko ma prawo do wyrażania własnej opinii, poglądów, konfrontowania własnego stanowiska z poglądami innych.

Założenia odnośnie do postrzegania DZIECKA:

- Jest zdolne do rozumowania, znajdowania sensu (na drodze samodzielnych poszukiwań bądź we współpracy z dorosłym).
- Jest zdolne do refleksji nad własnym myśleniem („co myślę o tym, jak myślę”).
- Posiada swoją „teorię” na temat funkcjonowania świata, własnego umysłu, sposobu funkcjonowania umysłu.

4. Postrzeganie dziecka jako WIEDZĄCEGO: ZARZĄDZANIE WIEDZĄ obiektywną

Założenia ogólne:

- Wszelka wiedza ma swoją historię, jest gromadzona w przeszłości.
- Nauczanie powinno pomóc dzieciom uchwycić różnicę pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą uznawaną za obiektywną w danej kulturze.
- Dziecko doświadcza rozróżnienia pomiędzy wiedzą konstruowaną w TERAŹNIEJSZOŚCI, w określonej wspólnocie interpretacyjnej – „co wiemy MY”: koledzy, nauczyciele, rodzice”, a wiedzą „obiektywną” mającą swoje korzenie w PRZESZŁOŚCI, przekazywaną przez pokolenia, wymianę kulturową: „co jest „znane”, „co przetrwało próbę czasu”.
- Działanie nauczyciela jest zorientowane na konfrontowanie osobistych idei i przeświadczeń dziecka właśnie z tym, co jest „znane i uznane w danej kulturze”, to co przetrwało próbę czasu; jest to konfrontacja własnej wersji wiedzy (wiedzy subiektywnej) *vs.* wiedzy obiektywnej.
- Celem spotkań edukacyjnych jest spotkanie z „tymi, którzy odeszli”, ale nastawione nie na „odbior”, „kult”, ale na interpretację ich poglądów, ich wersji zdarzeń.

Nauczyciel pomaga łączyć „światy” (Popperowski subiektywny świat *vs.* obiektywny świat trzeci; Popper, 2002) w sposób komunikowalny, wyjść poza własne

wyobrażenia, tworzy pomost pomiędzy tymi „światami” (por. też stanowisko Brunera w rozdz. „Nauczanie Terazniejszego, Przeszłego i Możliwego”, Bruner, 2006, s. 125-141).

- W działaniach nauczyciela dominuje dyskusja (z uczniami), interpretacja i dążenie do przechodzenia ucznia na poziom „meta” w myśleniu o przeszłości.



Przemyślenie koncepcji umysłów pozwoliło Brunerowi na następującą konkluzję:

Współczesna pedagogia coraz bardziej skłania się do poglądu, że dziecko powinno mieć świadomość swoich własnych procesów myślowych, a priorytetem zarówno teoretyka pedagogii, jak i nauczyciela powinno być wspomaganie dziecka w rozwijaniu zdolności metapoznawczych – wspomaganie w tym, aby stało się równie świadome sposobu uczenia się i myślenia, co przyswajanego przedmiotu. (...) Uczniowi można pomóc w osiągnięciu pełnego mistrzostwa również poprzez dokonywanie refleksji nad jego postępowaniem oraz sposobami jego ulepszania. Jedną z form takiej pomocy jest wyposażenie ucznia w adekwatną teorię umysłu lub teorię funkcji umysłowych.

(BRUNER, 2006, s. 97)

ANTYNOMIE WE WSPÓŁCZESNEJ PRAKTYCE EDUKACYJNEJ WEDŁUG JEROME’A S. BRUNERA

Antynomie to sprzeczności, zwłaszcza pomiędzy dwoma, wzajemnie wyłączającymi się, ale równie uzasadnionymi twierdzeniami. Każde z nich może być jednocześnie prawdziwe, ale współwystępując, przeczą sobie nawzajem. W przestrzeni myślenia o edukacji występuje cały zespół napięć. Namysł nad nimi jest ważny. Z jednej strony myślenie o biegunach podejmowanego problemu uświadamia jego przestrzeń i głębię, z drugiej strony zestawianie napięć pozwala wyciągać wnioski, sugeruje kierunki podejmowanych rozwiązań.

J.S. Bruner w swojej książce *Kultura i edukacja* (2006) wskazuje następujące antynomie:

Antynomia 1

Jaka funkcja edukacji?

**ROZWIJANIE
INDYWIDUALNOŚCI
JEDNOSTKI**

**ZACHOWANIE
KULTURY**

Z jednej strony celem edukacji jest niewątpliwie samorealizacja poprzez edukację. Chodzi zatem o taką edukację, która umożliwi wykorzystanie indywidualnych zasobów, potencjału możliwości, dostarczenie wsparcia, wyposażanie i pomaganie w opanowaniu narzędzi pozwalających na dochodzenie do coraz bardziej indywidualnego posługiwania się rozumem, doświadczanie poczucia sprawstwa. W takim rozumieniu edukacja pozwala na tworzenie indywidualnej historii osoby, a jednost-

ka ma udział w swoim rozwoju. Rozwijając się (w sprzyjającym środowisku), dąży do czegoś, staje się kimś. Realizuje się poprzez to, co robi w życiu, jak wykorzystuje możliwości i warunki obiektywne. Ważne jest jednak, aby „promowanie indywidualności” nie prowadziło do swoistego „wyścigu szczurów”.

Z drugiej strony funkcją edukacji jest powielanie kultury, podtrzymywanie i promowanie wartości w niej tkwiących. Opowiedzenie się za zachowaniem kultury niestety może w konsekwencji przynieść stagnację. „Zanurzenie się w przeszłości”, ale bez otwierania się na przyszłość oraz pasywne, a nie aktywne uczestniczenie w terażniejszości nie są dobrą strategią życia. Są trzy perspektywy funkcjonowania człowieka, w których musi się odnaleźć: Przeszłość-Teraźniejszość-Przyszłość. Żeby zrozumieć Teraźniejszość i projektować Przyszłość (móc odpowiedzieć na pytania: *Co się zmieniło/co się zmienia?*; *Co zostało z tamtych lat, a co jest/będzie nieuniknione w przyszłości?*), trzeba (czasami) zanurzyć się w przeszłość, ale nie można w niej tkwić.

Edukacja nie może być tylko reprodukcją kultury. Musi zachować warunek ciągłości naszego świata, ale też przygotowywać „ludzi jutra”, tworzyć korzystne sytuacje wrastania w kulturę społeczeństwa wiedzy każdej jednostki.

Antynomia 2

Jaka natura i użytkowanie umysłu?

ROZWÓJ ZDOLNOŚCI

OPANOWANIE NARZĘDZI

Przyjmując pierwszą perspektywę odpowiedzi na postawione pytanie problemowe, można założyć, iż „uczenie się ma miejsce w głowie” (Bruner 2006). Ma charakter intrapsychiczny i tak naprawdę w dużej mierze zależy od posiadanych zasobów wewnętrznych. Ucząc się, jednostka polega na własnej inteligencji, motywacji. Edukacja dostarcza odpowiednich środków ukierunkowanych na wzmocnienie i aktywizację wrodzonych zadatków. Tak zorientowana edukacja jest ukierunkowana szczególnie na promowanie wybitnie zdolnych jednostek, rozwój zdolności wrodzonych.

Inne jest spojrzenie na problem z przeciwnego bieguna. Ważne stają się tu zasoby zewnętrzne i kontekst edukacji. Aktywność uczącego się ma charakter interpersonalny. Ważni stają się Inni, uczestniczący (pośredniczący) w edukacji: Nauczyciele, Rodzice, Inni Dorośli, Rówieśnicy (por. stanowisko Brzezińskiej, 2008: Po CO Dziecku Dorośli, Nauczyciele, Rówieśnicy, też Filipiak, 2008).

Taka perspektywa kieruje uwagę na rolę środowiska życia i rozwoju dziecka – czy jest to środowisko pełne okazji i szans, ale jest tu też istotna umiejętność jednostki do korzystania z pomocy i wykorzystywania okazji do uczenia. Dzieci różnią się między sobą umiejętnością korzystania z pomocy (*można widzieć i nie widzieć, można słuchać i nie słyszeć, można być i nie uczestniczyć*).

Pytanie, które tutaj się nasuwa, brzmi: *Jaki zestaw narzędzi oferuje dziecku szkoła? Czy i jakiej „skrzynki z narzędziami” dostarcza? Czy uczy się nimi świadomie*

posługiwać? (czy tylko pokazuje, że są i pozostaje na powierzchniowym odczytaniu możliwości tkwiących w ich stosowaniu).

Bruner przestrzega (i ważna jest to przestroga) przed forowaniem każdej ze stron antynomii. Takie działanie niesie bowiem ze sobą niebezpieczeństwa, ale też pewne korzyści. Ważne jest jednak dostrzeganie biegunowości problemu. Tworzy bowiem krytyczną przestrzeń myślenia o naturze i sposobach użytkowania umysłu. Nie może być jednak sprowadzone do prostego rozstrzygnięcia: natura czy wychowanie?

Antynomia 3

**„Kto posiada właściwą wersję historii?”
Jakie standardy i przez kogo oceniane?
Jaka wiedza jest ważna?**

LOKALNOŚĆ
(głos lokalny)

UNIWERSALIZM
(głos uniwersalny)

Trzecia antynomia sformułowana przez J.S. Brunera wiąże się z pytaniem, które zadawali na przestrzeni minionych lat pedagodzy: *Jaka wiedza jest najbardziej wartościowa. Wiedza publiczna czy wiedza prywatna? Wiedza uznana czy wiedza użyteczna?* Na to pytanie starał się odpowiedzieć m.in. Herbert Spencer, uważając, iż ważna jest taka wiedza, która pozwala młodym ludziom radzić sobie z bieżącymi problemami i przygotowuje ich do pokonania trudności, na które natkną się jako dorośli ludzie w demokratycznym społeczeństwie.

Stawiając pytanie, J.S. Bruner kieruje uwagę na bieguny problemu: czy i na ile ważne są ludzkie doświadczenia, lokalna wiedza i samookreślenie tworzonej/funkcjonującej grupy czy raczej uniwersalna historia. Uznając niepowtarzalność lokalnych społeczności jako kontekstu procesu edukacji, Bruner przestrzega przed prowincjonalizmem i skłonnością do możliwych podziałów wewnątrz grupy, możliwością zaistnienia sytuacji „wykluczania innego”. Konstruowanie wiedzy wiąże się z określonymi sposobami myślenia, konstruowania znaczeń, sposobów doświadczania świata, które jednostka przejmuje w określonym środowisku kulturowym. Jest to problem indywidualnej, prywatnej wiedzy jednostki, ale owa wiedza jest „negocjowana” z innymi, konstruowana w społecznym działaniu. Dziecko opanowuje sposoby myślenia i działania wytworzone przez jego kulturę. Zagrożenie prowincjonalizmem i wykluczeniem niestety może być realne. Wiedza, którą dziecko wyniesie ze szkoły i narzędzia, które opanuje, muszą być kulturowo adekwatne i muszą mu pomóc być „obywatelem świata”.

Prezentowane antynomie są ważne. Pozwalają nam zachować równowagę, czy może przestrzegają wręcz przeciwko nadmiernemu faworyzowaniu biegunów antynomii. Pełne urzeczywistnienie (jednocześnie) obydwu stron antynomii nie jest możliwe.

W poszukiwaniu „złotego środka”, „łagodzeniu antynomii” zdaniem J.S. Brunera powinniśmy:

- Realizować (wzbogacać, udoskonalać, rozwijać) jednostkowy potencjał, ale też pielęgnować kulturowe zintegrowanie.
- Musimy zdiagnozować indywidualne zróżnicowanie wrodzonych zdolności, ale też jesteśmy odpowiedzialni za wyposażenie wszystkich w narzędzia dostępne w danej kulturze.
- Powinniśmy szanować niepowtarzalność lokalnych tożsamości i doświadczenia, ale też mieć świadomość, że konkretne doświadczenie i wiedza są częścią większego kontynentu.

Narracja J.S. Brunera nad przedstawionymi antynomiami skłania do postulowania **przemiany szkoły** w kierunku **kultury wzajemnego uczenia się**, w której konieczna jest:

- Przemiana roli nauczyciela w kulturze uczenia (już nie jest „solistą”, ale „akompaniatorem”, uczestniczy w rozwoju i uczeniu się dziecka – por. Filipiak, 2008).
- Przemiana roli ucznia w kulturze uczenia (w kierunku ucznia aktywnego, samosternownego, doświadczającego poczucia sprawstwa).
- Namysł nad naturą uczenia się (por. Filipiak, 2008).
- Dostrzeganie roli kontekstu uczenia się, środowiska pełnego „okazji i szans”.
- Dostrzeganie roli Innych w rozwoju i uczeniu się dziecka.

KULTURA WZAJEMNEGO UCZENIA SIĘ

J.S. Bruner postuluje, aby zrewidować pojęcie **kultury szkolnej**. Jego zdaniem kultura szkolna funkcjonuje/powinna funkcjonować, opierając się na wzajemności wspólnoty uczących się. Członkowie wspólnoty angażują się w rozwiązywanie problemów, stanowią przestrzeń nauczania, rozbudzają w dzieciach metapoznawcze myślenie: świadomość tego, CO robią, Jak robią i Dlaczego.

Uczestnicząc w kulturowym *praxis* klasy szkolnej, dziecko doświadcza, jak używać umysłu, jak odnosić się do autorytetów, w jaki sposób traktować innych. Dobra szkoła, dobra klasa dostarcza wyobrażeń, jak powinno funkcjonować społeczeństwo – wyrównany plac zabaw. Chodzi zatem o budowanie właściwej kultury klas (Bruner, 2006).

Szkoły i przedszkola wyobrażam sobie zatem jako placówki pełniące odnowioną funkcję w społeczeństwach doświadczających przemian.

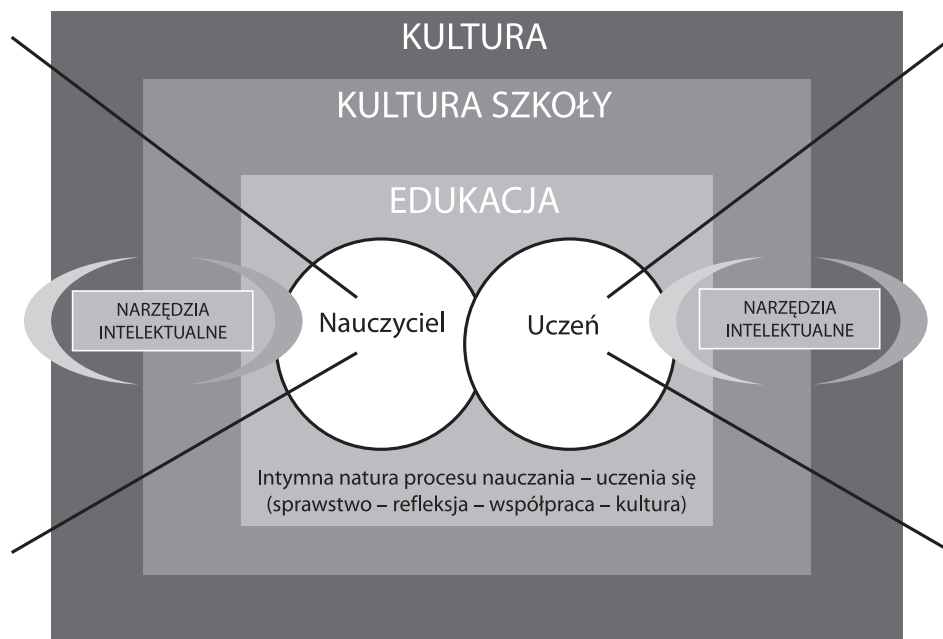
To pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy

takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy. Pozwólmy tym szkołom być miejscem dla praktyki (raczej niż proklamacji) kulturowej wzajemności, co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego.

(BRUNER, 2006, s. 119-120, podkr. E.F.)

W takich kulturach szkolnych, jak pisze Bruner, posiadanie wrodzonych zdolności do wykonywania określonego zadania implikuje m.in. pomaganie w nauczaniu się jego wykonywania. Dzieci muszą mieć szansę na wejście w kulturę szkoły, mieć świadomość: **czym jest i jaka jest** ta kultura i **jak w niej uczestniczyć**.

W tej kulturze uczenia J.S. Bruner definiuje rolę ucznia, nauczyciela, przyjmuje rozumienie uczenia się.



Rys. 18. Kultura uczenia się

Źródło: Filipiak, 2008, s. 26

Funkcjonowanie człowieka w otoczeniu kulturowym, umysłowe i jawne, ukształtowane jest przez kulturowy zestaw narzędzi, „przyszytych protetycznych”. Jesteśmy par excellence gatunkiem wytwarzającym narzędzia i posługującym się narzędziami, który na „narzędziach miękkich” – kulturowo określonych sposobach myślenia, poszukiwania, planowania – polega tak samo, jak na zaostrzonych patykach i kamiennych siekierkach.

(BRUNER, 2006, s. 230-231)

Kultura zatem, sama będąc wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystania jego zasobów.

(BRUNER, 2006, s. 16-17)

To właśnie kultura dostarcza narzędzi do organizowania i rozumienia naszych światów w sposób komunikowalny. Cechą dystynktywną ewolucji człowieka jest to, że jego umysł rozwijał się w sposób umożliwiający mu wykorzystanie narzędzi kultury. Bez owych narzędzi, symbolicznych lub materialnych, pozostałby nie tyle „nagą małpą”, co pustą abstrakcją.

(BRUNER, 2006, s. 16)

INTYMNA NATURA PROCESU UCZENIA SIĘ

Uczenie się największą skuteczność osiąga wtedy, gdy

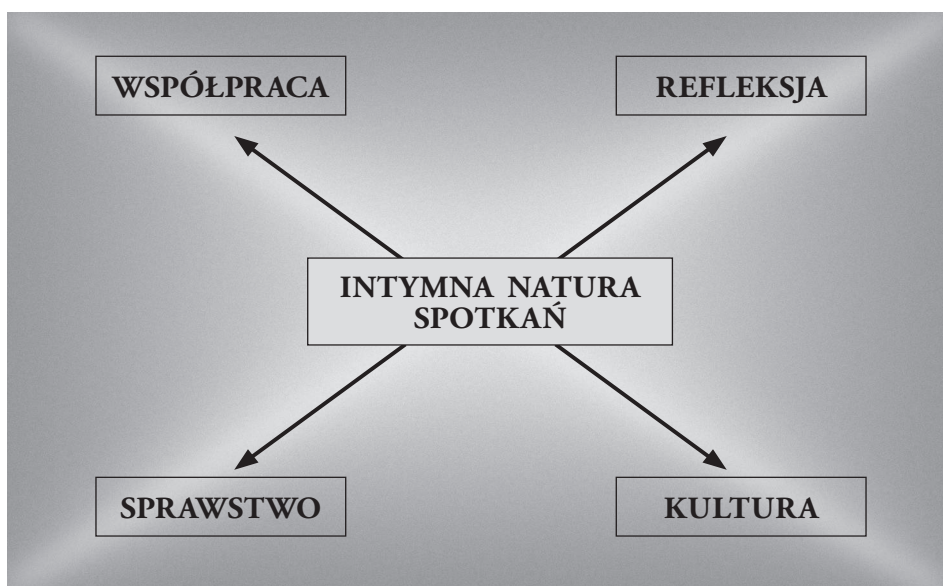
...jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci – nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków w takich szkołach nauczamy efektywniej niż w bardziej tradycyjnych.

(BRUNER, 2006, s. 122)

... uczenie się w całej właściwej mu złożoności, polega na tworzeniu i negocjowaniu znaczeń w szeroko rozumianej kulturze, której kapłanem jest nauczyciel. Nie można wymazać nauczyciela z programu nauczania, podobnie jak z rodziny nie można usunąć rodziców.

(BRUNER, 2006, s. 123)

Konieczna jest jednak zmiana **roli nauczyciela w kulturze uczenia** – nauczyciel jest organizatorem środowiska uczenia się ucznia (por. Brzezińska, 2008, s. 35-50).



Rys. 19. Intymna natura spotkań edukacyjnych

Źródło: Filipiak, 2008, s. 31

W procesie uczenia się uczący się powinien doświadczyć: idei sprawstwa, refleksji, współpracy i kultury (Bruner, 2006).

Idea sprawstwa z perspektywy J.S. Brunera to postrzeżenie umysłu podmiotu jako proaktywnego, zorientowanego problemowo, skoncentrowanego, selektywnego, konstrukcyjnego i nastawionego na efekt końcowy: sprawczy umysł. Bruner zwraca uwagę na zwiększanie stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową w procesie uczenia się (swoistej podróży kształcącej). Poczucie sprawstwa pozwala doświadczać uczącemu się, iż poprzez działanie – wchodzenie w interakcję z innymi umysłami – może „uczestniczyć w kulturze – w sensie określonym przez Brunera”; jest to efekt wymiany udziałów (o co wychodzi bogatszy ze spotkania z tekstem, z osobą – innym umysłem, wkraczając w świat tekstu, narracji innego, konfrontując i rozwiązując problemy).

Idea refleksji to pojmowanie sensu. Bruner podkreśla, iż w procesie uczenia się chodzi mu nie o mechaniczne „wkuwanie na pamięć”, ale pojmowanie sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem. Taka procedura wymaga od ucznia przejścia od rozumienia sensu, na poziom „meta”, powracania do tego, czego wcześniej się nauczył poprzez wyrażanie i ekspozycje prac, poprzez myślenie o własnym myśleniu (Bruner, 2006, s. 128). Jest to droga wychodzenia poza dostarczone informacje, interpretacji i rozumienia tekstu i odniesień problemów do Przeszłego-Teraźniejszego i Możliwego (por. Bruner, 2006, s. 125-162). Interpretacja tekstu i interpretacja innych umysłów to „bycie-w świecie” i rozumienie siebie w perspektywie świata tekstu. Idea refleksji to postrzeganie umysłu podmiotu jako myślącego, który podejmuje wymianę intersubiektywną zorientowaną na poszukiwanie sensu i rozumienia. Owo rozumienie dokonuje się poprzez narrację dokonywaną bezpośrednio i pośrednio – poprzez interpretację tekstu).

Idea współpracy – to dzielenie się źródłami między umysłami – czytanie innych umysłów. Sprawczy umysł podmiotu (uczącego się) szuka dialogu z innymi sprawczymi umysłami. Stąd tak ważne są dyskusje nad tekstem. Warto pamiętać, iż zawsze jest więcej niż jeden sposób (re)konstrukcji tekstu. Wymiana poglądów i interpretacji narracji, wymiana rozumienia, poszukiwanie tego, co mówią i myślą inni, konfrontacja odczytań i rozumienia tekstu między innymi umysłami (diady i polidiady uczniowskie) jest konieczną strategią postępowania nauczyciela w kulturze uczenia się.

Idea kultury – kultura obecna w przekazie tekstu dostarcza technik i procedur rozumienia świata i sposobów myślenia, działania i uczestniczenia w tym świecie. W praktyce edukacyjnej idea kultury (w odniesieniu do analizy tekstu) wiąże się z wyszukiwaniem „właściwych problemów” i podejmowaniem prób ich rozwiązywania.

Kulturowy kontekst uczenia się wiąże się zatem z organizowaniem przestrzeni, w której uczeń wykorzysta swój potencjał umysłowy, wyposażony w narzędzia uczenia się (rozumienie, wyjaśnianie, interpretację, opanuje metodę naukową poznania) i doświadczy poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem.

BUDOWANIE RUSZTOWANIA W UJĘCIU JEROME’A S. BRUNERA

Pojęcie zaproponowane przez J.S. Brunera, a wykorzystane i upowszechnione przez Davida Wooda i jego zespół (Wood, Bruner, Ross), pokazuje sposoby/procedury wspierania i ukierunkowywania dzieci w Strefie Najbliższego Rozwoju przez dorosłych (por. s. 22-27 w tym tomie).

Źródłem dla opracowania procedury budowania rusztowania były obserwacje sposobów i technik nauczania, z jakich korzystały matki 3-4-letnich dzieci.

Rusztowanie to wspólny, powstający we współpracy i interakcji wysiłek, który powinien doprowadzić do przejścia przez dziecko od dorosłego odpowiedzialności za ukończenie zadania. Inaczej ujmując, jest to proces, dzięki któremu dorośli służą dziecku pomocą w rozwiązywaniu problemu i dopasowują zarówno **rodzaj**, jak i **zakres** pomocy do jego możliwości (Schaffer, 2005, s. 228).

Istotne są tu warunki uczenia się – kontekst – i Dorosły, który JEST i buduje układ uczenia się.

W strategii budowania rusztowania mamy do czynienia z tutoringiem.

TUTORING – jest to przedsięwzięcie oparte na współpracy, w którym instruujący dorośli i uczące się dziecko muszą wypracować podzielane przez oboje pojęcie środków i celów (Schaffer, 2006, s. 237).

Ważny jest **styl udzielania instrukcji dziecku przez dorosłego** oraz **zakres wsparcia udzielanego dziecku** podczas nauki, sposób udzielania, **sposób definiowania/ujmowania ról tutora i tuteé**, oraz warunków/**kontekstu**, w jakim toczy się proces uczenia się tutorialnego.

Tutor – dorosły, partner w uczeniu, EKSPERT, który udziela „właściwych wskazówek”, buduje rusztowanie dla myślenia i działania dziecka, negocjuje znaczenia.

Tuteé – uczeń, który ma problem ze zrozumieniem jakiegoś zagadnienia, z wykształceniem pewnej umiejętności.

Jak zauważa Schaffer (2005, s. 232), dzieci różnią się między sobą pod względem możliwości korzystania z pomocy i wskazówek udzielanych przez dorosłego. Ale też dorośli różnią się między sobą pod względem wrażliwości na innych i gotowości do reagowania na ujawnioną potrzebę dziecka.

Ogromna odpowiedzialność w tej interakcji, w tym „spotkaniu” spoczywa na tutorze, który przede wszystkim nadzoruje, wyjaśnia, sprawdza, poszerza pole postrzegania problemu, wskazuje (inną i nie jedyną) drogę do rozwiązania. Tutor należyście spełni swoją rolę, jeśli przestrzega pewnych zasad (wg Keith Topping):

- Tutor musi dowiedzieć się, co jego „uczeń” już wie, a czego jeszcze nie rozumie, czy nie umie (diagnoza informacyjna).
- Tutor powinien (właściwie musi) jedynie wskazać, jak coś można zrobić, a następnie pozwolić, by uczeń sam to zrobił (nie robi czegoś za dziecko).
- Tutor powinien tłumaczyć zagadnienie prostymi słowami, najlepiej tak, jak on sam to rozumie (pod warunkiem, że rozumie zagadnienie poprawnie).
- Tutor powinien dać czas „uczniowi” na zastanowienie się nad odpowiedzią.
- Powinien zachęcać „ucznia” do samokontroli, do wyszukiwania błędów, jeśli sam takie wykryje.
- Powinien omawiać i dyskutować nad innymi rozwiązaniami.
- Powinien powtarzać, poddawać syntezie i analizie, podsumowywać to, czego „uczeń” już się nauczył.

Zasady skutecznej pomocy w uczeniu się (budowaniu rusztowania) według Barbary Rogoff (za Schaffer, 2005, s. 230):

1. Tutor buduje pomost, niwelujący rozstęp pomiędzy aktualną wiedzą i umiejętnościami dziecka a wymaganiami odnośnie do nowego zadania.
2. Udziela uczącemu się dziecku pomocy i wskazówek w kontekście podejmowanych działań. Buduje rusztowanie (dla myślenia i działania), wspiera dziecko w rozwiązywaniu problemu.
3. Dzięki działaniom tutora (wskazówki, obecność, wrażliwa kontrola poziomu i jakości wykonywanych zadań, *feedback*), mimo zadań przekraczających początkowo poziom samodzielnego wykonania zadania, dziecko aktywnie działa w kierunku rozwiązania problemu i ukończenia zadania.
4. Skuteczny instruktaż tutora polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko.

...zdolność rozwiązywania przez dzieci problemów poprawia się w wyniku współpracy z oferującym wsparcie dorosłym, a ta poprawa przynosi się również na samodzielnie wykonywane w przyszłości zadania.

(SCHAFER, 2005, s. 239)

...to, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie

(WYGOTSKI, 1971d, s. 542)

POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

W rozumieniu Brunera jest to kombinacja **sprawczej skuteczności** i **samooceny**.

Składają się na nią subiektywne przekonania o tym, jacy jesteśmy zdolni (albo nadzieję na to, jacy będziemy) oraz lęk przed tym, co leży poza naszym zasięgiem (Bruner, 2006, s. 61). Jak zauważa Bruner, „sposoby doświadczania (czy wyrażania) poczucia własnej wartości różnią się, oczywiście, w zależności od kultury, w jakiej żyje jednostka” (Bruner, 2006, s. 61).

...zarządzanie poczuciem własnej wartości nigdy nie jest łatwe i ustabilizowane, a na jego stan wpływa dostępność wsparcia z zewnątrz. Wsparcie to wcale nie jest tajemnicze czy egzotyczne. Obejmuje zwykle sposoby, jak dawanie drugiej szansy, docenianie

dobrych, choć nie przynoszących sukcesu prób, ale przede wszystkim stwarzanie okazji do rozmowy, pozwalającej wyjaśnić, dlaczego coś poszło nie tak, jak zaplanowaliśmy.

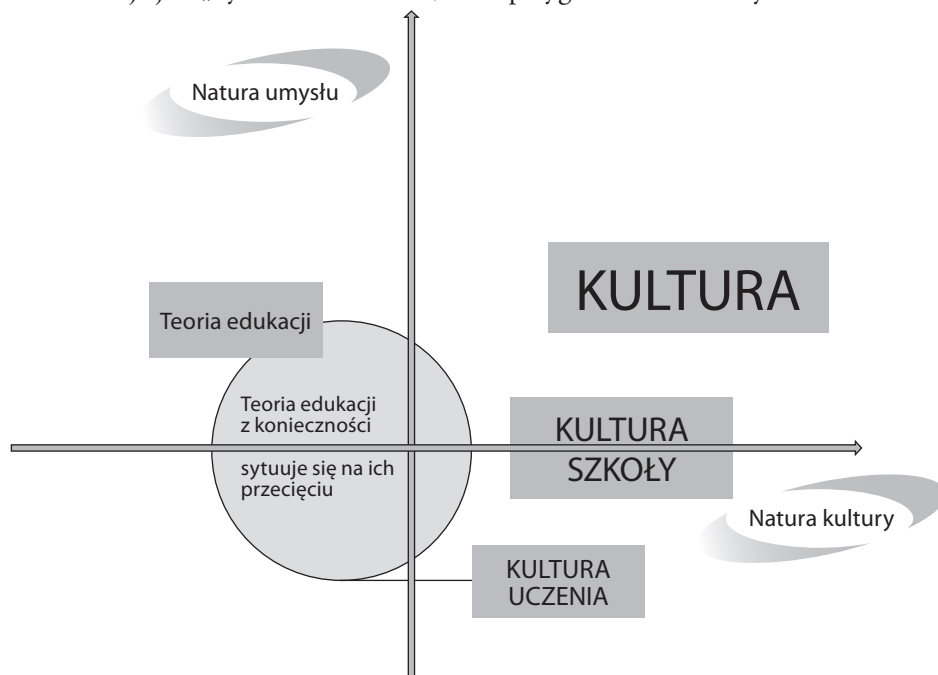
(BRUNER, 2006, s. 61)

Ważnym miejscem, w którym dziecko doświadcza poczucia własnej wartości i poczucia sprawstwa, jest szkoła. To, w jaki sposób wywiązuje się z tego zadania, wpływa na kształtującą się u dziecka koncepcję własnych zdolności, poczucie odpowiedzialności za realizowane zadanie, adekwatną ocenę skuteczności jego wykonania.

ZASADY CHARAKTERYZUJĄCE PSYCHOKULTUROWE PODEJŚCIE DO EDUKACJI WEDŁUG JEROME’A S. BRUNERA

Jerome S. Bruner przedstawił zbiór 9 zasad charakteryzujących psychokulturowe podejście do edukacji. Przedstawiając każdą z zasad, porusza się pomiędzy naturą umysłu a naturą kultury, zwracając uwagę, że (...) *teoria edukacji z konieczności sytuuje się na ich przecięciu* (Bruner, 2006, s. 29, por. Rys. 20).

Edukacja jest „byciem w kulturze”, a nie przygotowaniem do życia.



Rys. 20. Natura umysłu vs natura kultury. Opracowanie własne

1. ZASADA PERSPEKTYWIZMU

Zasada perspektywizmu odnosi się do wytwarzania znaczeń, a w zasadzie do perspektywy, kontekstu, układu odniesienia, w którym te znaczenia są interpretowane. Bruner zwraca uwagę na *właściwe zrozumienie tego, co coś „znaczy”* (2006, s. 30). Takie rozumienie wymaga często świadomości szerokiej perspektywy znaczeń alternatywnych związanych z tą sprawą bezpośrednio i pośrednio. Perspektywiczna koncepcja wytwarzania znaczeń zdaniem Brunera *nie wyklucza zdrowego rozsądku czy „logiki”*, ale też odzwierciedla reguły zasadności, zgodności i spójności (Bruner, 2006, s. 30).

Interpretacje i przyjęte „wersje świata” są konsekwencją „bycia w określonej kulturze” w określonym czasie i przestrzeni.

Życie w kulturze polega zatem na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich indywidualnych historii. Życie rzadko daje się uporządkować na wzór książki kucharskiej, pełnej recept i przepisów. Uniwersalną cechą wszystkich kultur jest bowiem fakt, że reprezentują interesy frakcji bądź instytucji. Pomimo to wszystkie indywidualne, idiosynkratyczne interpretacje świata są nieustannie poddawane weryfikacji przez uznawane powszechnie za kanoniczne przeświadczenia kulturowe.

(BRUNER, 2006, s. 31)

(...) zasada perspektywizmu uwydatnia interpretacyjny, znaczeniowórczy aspekt ludzkiej myśli, wskazując jednocześnie na niezbywalne ryzyko dysonansu, który może wyniknąć z rozwijania tego głęboko ludzkiego aspektu życia umysłowego. To właśnie podwójne Janusowe oblicze edukacji czyni z niej albo zajęcie dość niebezpieczne, albo drętwą rutynę.

(BRUNER, 2006, s. 32)

2. ZASADA OGRANICZEŃ

Drugą z zasad określających psychokulturowe podejście do edukacji w ujęciu Brunera jest zasada ograniczeń. Bruner wskazuje na dwa sposoby ograniczeń, którym podlegają formy wytwarzania znaczeń w każdej kulturze. Pierwsze z ograniczeń dotyczy natury funkcjonowania ludzkiego umysłu, drugie jest związane z granicami ustalonymi przez naturę języka, którym posługują się członkowie danej społeczności – systemem symboli.

Interpretując i dookreślając pierwsze z ograniczeń, Bruner sięga do teorii Wygotskiego, zwracając uwagę, iż z kultury pochodzą sposoby myślenia, rozwiązywania problemów, spostrzegania, narzędzia intelektualnej adaptacji. Trudno nie zgodzić się z Brunerem, który podkreśla, iż nie możemy *skonstruować koncepcji Ja bez uwzględniania wpływu uprzednich stanów psychicznych na późniejsze* (Bruner, 2006, s. 32). „Tu i teraz” ma swoje odniesienie do Przeszłości, ale też będzie miało konsekwencje dla Przyszłości. W społeczno-kulturowym rozwoju, na przestrzeni lat, człowiek wypracowuje i tworzy nowe, szczególnie sposoby i formy zachowania, specyficzne dla jego kultury (por. Wygotski, 1971, s. 49).

Ewolucja gatunkowa wyznacza zatem wewnętrzne ograniczenia zdolności interpretacyjnych jednostek, wpływa na ich myślenie i interpretację świata w określony sposób. Te ograniczenia są więc swoistym dziedzictwem ewolucji gatunku ludzkiego, odzwierciedlają sposób, w jaki reprezentujemy świat poprzez język i teorie zdroworozsądkowe. W rozwoju społeczno-kulturowym doświadczamy Zmienności interpretacji. Bruner przywołuje tu dwa ważne argumenty, jakim były: (1) Zmiana postrzegania przestrzeni – teoria Euklidesa, (2) zmiana postrzegania czasu – teoria Einsteina (Bruner, 2006, s. 32-34).

Z tego ograniczenia wynikają ważne konsekwencje dla edukacji:

Jeżeli pedagogia ma umożliwić istotom ludzkim wykraczanie poza ich „wrodzone” predyspozycje, to musi im przekazywać zestaw narzędzi, który wypracowała w tym celu kultura.

(BRUNER, 2006, s. 35;

por. też kategorie „narzędzia kulturowe” w tym tomie)

Interpretując drugie z ograniczeń, J.S. Bruner sięga do hipotezy Sapira-Whorfa. Hipoteza ta daje się sprowadzić do następujących myśli (por. Grabias, 1994, s. 41-43):

- Język określonej ludzkiej zbiorowości, będący jej tworem, narzędziem myślenia i komunikowania się, organizuje sposób spostrzegania świata i w związku z tym kształtuje świat.
- Ponieważ różne zbiorowości wytworzyły odmienne systemy językowe, zatem ludzie, posługujący się tymi systemami postrzegają świat rozmaicie.

Istnieją zatem granice wynikające ze specyfiki natury języka, systemu semiotycznego, systemu znaków konwencjonalnych służących do porozumiewania się w danej kulturze. Każdy język niesie ze sobą określone dziedzictwo. „Kiedy mówię, nie jestem sam. Są ze mną tradycje utrwalone w języku” – napisał Głowiński (1980). Ale istotne jest, aby uczniowie w trakcie edukacji poznawali i opanowali swój język dogłębnie. Człowiek, który zna swój język ojczysty, posiada bowiem swoisty kapitał. Skuteczne, z zyskiem korzystanie z tego kapitału ma miejsce wówczas, gdy użyt-

kownik: (1) rozumie język, którym się posługuje, (2) znajduje przyjemność w jego uczeniu się i poznawaniu (por. Filipiak, 2002, s. 182). Z zasady ograniczeń wynikają też kolejne pedagogiczne konsekwencje. Zadaniem edukacji jest rozwijanie świadomości językowej (metajęzykowej).

Skoro granice naszych wrodzonych predyspozycji umysłowych mogą zostać przekroczone poprzez ucieczkę do potężniejszych systemów symboli, jedna z funkcji edukacji polega na wyposażeniu istot ludzkich w systemy symboli niezbędne do tego, by powyższego dokonać. (...) Krótko mówiąc, „myślenie o myśleniu” powinno stać się zasadniczym składnikiem każdej wspomagającej praktyki edukacyjnej.

(BRUNER, 2006, s. 37)

Prawdziwymi ofiarami granic języka czy Whorfiańskiej hipotezy są najmniej świadomi użytkownicy języka.

(BRUNER, 2006, s. 36)

3. ZASADA KONSTRUKTYWIZMU

Zasada konstruktywizmu jest wszechobecna w modelu psychokulturowej edukacji J.S. Brunera.

Konstrukcja rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycję oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia. W tym sensie edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami.

(BRUNER, 2006, s. 37-38)

4. ZASADA INTERAKCYJNOŚCI

Zdaniem Brunera jest to jedna z najważniejszych zasad, jakie psychologia kulturowa przekazała edukacji. Poprzez interakcje z innymi dziećmi doświadczają, czym jest kultura i jak w niej uczestniczyć.

Jesteśmy gatunkiem intersubiektywnym par excellence. Właśnie ta cecha umożliwia nam „negocjowanie” znaczeń, gdy słowa się zawieruszają.

(BRUNER, 2006, s. 39)

Bruner wraz z tą zasadą postuluje konieczność przemiany klasy szkolnej w stymulującą kulturę społeczności wzajemnego uczenia się. W takiej kulturze ma miejsce wzajemne dzielenie się wiedzą i pomysłami, wzajemna pomoc w opracowywaniu zagadnień, podział pracy, refleksja nad pracą zespołu. Taka zmiana wymaga redefinicji roli nauczyciela w tej kulturze. Znika nauczyciel „wszechwiedzący narrator”. Nauczyciel przyjmuje rolę akompaniatora i dyrygenta. Jest organizatorem środowiska uczenia się dziecka, kreuje przestrzeń dla negocjowania znaczeń, buduje rusztowanie, dostarcza kontekstu dla świadomego nauczania, dostarcza informacji zwrotnych (feed back).

5. ZASADA EKSTERNALIZACJI

Interpretując zasadę eksternalizacji, Bruner sięga do myśli francuskiego psychologa kulturowego Ignace Meyerona. (...) *nadrzędną funkcją całej zbiorowej aktywności kulturowej jest wytwarzanie „dzieł” (oeuvres, jak je nazywał), które jak gdyby uniezależniają się od swoich twórców.*

Obok wielkich dzieł mających swoje miejsce w Przeszłości *istnieją jednak również pomniejsze „dzieła” mniejszych grup społecznych, które uczestnikom procesu ich wytwarzania – choćby pośrednim – dają poczucie własnej wartości, tożsamości i ciągłości.*

(...) Zbyt długo nie doceniano korzyści płynących z „eksternalizacji” takich wspólnych produktów w dzieła. Oczywiście najważniejsza z nich jest ta, że dzieła zbiorowe tworzą i podtrzymują grupową solidarność. Pomagają stworzyć wspólnotę, a wspólnoty wzajemnego uczenia się nie są wyjątkiem. Co równie ważne, promują poczucie podziału pracy w wytwarzaniu produktu.

(BRUNER, 2006, s. 41-42)

W klasie szkolnej zorganizowanej według zasad psychokulturowej edukacji generowane są „podzielane z innymi” i „negocjowane” sposoby myślenia w grupie. Co więcej, można mówić o cotygodniowej etnografii w odniesieniu do mentalnej przestrzeni znaczeń. Procesy myślowe i produkty będące efektem pracy myślowej zorientowanej na wytwarzanie „dzieł” przeplatają się ze sobą wzajemnie.

6. ZASADA INSTRUMENTALIZMU

Edukacja, jakkolwiek może się wydawać niepotrzebna lub dekoracyjna (lub za taką być uważana), dostarcza umiejętności, sposobów myślenia, przeżywania i wyrażania się, które można następnie wymienić na „wyróżniki” na zinstytucjonalizowanych „rynkach” społecznych. A zatem w głębszym sensie, edukacja nigdy nie jest neutralna, pozbawiona społecznych lub ekonomicznych konsekwencji.

(BRUNER, 2006, s. 45)

Konsekwencje doświadczania edukacji mają znaczenie instrumentalne w życiu jednostek. Bruner zwraca uwagę na dwa czynniki: jeden z nich dotyczy *talentu*, a drugi *okazji*.

Istnieje wiele różnych sposobów używania umysłu, wiele rodzajów wiedzy, konstruowania znaczeń.

Ludzie różnią się między sobą sprawnością korzystania z narzędzi. Niektórzy wykazują wrodzone predyspozycje do korzystania z zasobów i narzędzi. Bruner przywołuje tutaj koncepcje inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera i „ramy umysłu”, które omawia. W praktykach edukacyjnych znane są programy zorientowane na pobudzanie zróżnicowanych umiejętności jednostek. Poza tym warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, iż w różnych kulturach preferowane są różne style myślenia i cenione są inne zasoby. Problem ten między innymi ukazuje Nisbett w pracy *Geografia myślenia* (por. też Filipiak, 2011).

Oprócz talentów, które charakteryzują jednostki, Bruner wskazuje na konieczność uwzględniania okazji i szans, jakie napotykają jednostki do rozwijania umiejętności i sposobów myślenia. Skuteczność realizowanych programów edukacyjnych jest czasami deprecjowana poprzez „negatywne aspekty okazji” niweczących szanse życiowe. Bruner zwraca uwagę na fakty, iż *szkoły, zważywszy na ich usytuowanie, zwykle kontynuują i utrwalają subkultury ubóstwa lub buntu, które pierwotnie tłamsiły lub przeorientowały u dzieci „naturalne” talenty ich umysłu* (2006, s. 47).

(..) Z pewnością jedną z najważniejszych edukacyjnych zasad psychologii kulturowej jest konieczność rozpatrywania szkoły w jej uzależnieniu od kultury. Tego, czego właściwie naucza, jakie style myślenia i jakie „rejstry mowy” rozwija u swoich uczniów, nie można oddzielać od lokalizacji szkoły w życiu i kulturze jej podopiecznych. Szkolny program nauczania nie ogranicza się tylko do „przedmiotów”. Najważniejszym problemem szkoły ujmowanej kulturowo jest sama

szkoła. W taki właśnie sposób doświadcza jej większość uczniów, co z kolei determinuje rodzaj wynoszonych z niej znaczeń.

(BRUNER, 2006, s. 48)

W ten sposób Bruner zwraca uwagę na kulturę szkoły. Kultura szkoły jest tym, w czym dziecko – uczeń uczestniczy, kontekstem stanowiącym jakość szkolnej codzienności i warunkującym efekty uczenia.

7. ZASADA INSTYTUCJONALIZACJI

(...) edukacja w rozwiniętym świecie podlega instytucjonalizacji, zachowuje się tak, jak instytucje, a zatem musi się czasem borykać i boryka się z pewnymi problemami wspólnymi wszystkim instytucjom. Tym, co wyróżnia edukację, jest jej szczególna rola w przygotowaniu młodzieży do podjęcia aktywniejszej roli w innych instytucjach kulturowych.

(BRUNER, 2006, s. 50)

Kultury, zdaniem Brunera, składają się z instytucji. Instytucje natomiast, jak przywołuje za Pierre'em Bourdieu, dostarczają „rynków”, na których ludzie „wymieniają” nabyte umiejętności, wiedzę oraz sposoby konstruowania znaczeń na „wyróżniki” lub przywileje (Bruner, 2006, s. 51). Taki rynek wyróżnień dotyczy również szkoły jako instytucji.

Nauczyciele mają swoje, zwykle dobrze utrwalone poglądy na to, jak rozwijać i „oceniać postępy” umysłu (2006, s. 53).

Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzanie zgodnych z jakąś wizją udoskonalień.

Ważne jest jednak, aby zapewnić nauczycielom odpowiednie szkolenia umożliwiające im doświadczenie filozofii zmiany. Musi nastąpić ewolucja w świadomości edukacyjnej nauczycieli, w ich myśleniu o Zmianie.

8. ZASADA TOŻSAMOŚCI I POCZUCIA WŁASNEJ WARTOŚCI

Zasada ta, zdaniem Brunera, jest bardzo pojemna i *zakłada praktycznie wszystkie wyłożone wcześniej. Być może jedyną najbardziej uniwersalną rzeczą, jeśli chodzi o ludzkie doświadczenie, jest fenomen „ja”, a wiemy, że edukacja odgrywa decydującą rolę w procesie jego kształtowania. Fakt ten powinny uwzględnić strategie nauczania (Bruner, 2006, s. 58).*

Bruner zwraca uwagę na dwa kluczowe składniki osobowości: poczucie sprawstwa i poczucie własnej wartości. Praktyka szkoły powinna być przeanalizowana pod względem wkładu, jaki wnosi w kształtowanie u jednostek zarówno koncepcji własnych zdolności (poczucia sprawstwa), jak i możliwości radzenia sobie ze światem w całym swoim cyklu życia (poczucie własnej wartości). „Wspólnota uczących się”, priorytetowa kultura szkoły przyczynia się do ich rozwijania.

(...) zarządzanie poczuciem własnej wartości nigdy nie jest łatwe i ustabilizowane, a na jego stan decydująco wpływa dostępność wsparcia z zewnątrz

(BRUNER, 2006, s. 61)

Warto zwrócić uwagę na strategię wsparcia. Zajmuje ona szczególne miejsce nie tylko w koncepcji J.S. Brunera, ale także Lwa S. Wygotskiego (por. strategie i procedury działania w strefie najbliższego rozwoju w tym tomie).

Wsparcie to wcale nie jest tajemnicze czy egzotyczne. Obejmuje takie zwykłe sposoby, jak dawanie drugiej szansy, docenianie dobrych, choć nie przynoszących sukcesu prób, ale przede wszystkim stwarzanie okazji do rozmowy, pozwalającej wyjaśnić, dlaczego coś poszło nie tak, jak zaplanowaliśmy. Nie jest tajemnicą, że szkoła bywa brutalna, jeśli chodzi o poczucie własnej wartości dzieci, i że coraz więcej wiemy o ich podatności na zranienia w tym zakresie.

(BRUNER, 2006, s. 61)

9. ZASADA NARRACYJNA

Zdaniem Brunera narracja jest sposobem myślenia i środkiem wytwarzania znaczeń.

(...) jeżeli narracja ma stać się narzędziem umysłu, służącym do wytwarzania znaczeń, wymaga zaangażowania z naszej strony – odczytania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią.

(BRUNER, 2006, s. 67).

(...) Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze. Szkoły muszą to umożliwiać, podtrzymywać i przestać przyjmować za pewnik.

(Bruner, 2006, s. 68)

Jak zauważa Bruner, narracja wprowadzona jako strategia edukacyjna pozwala na uczenie się myślenia na podstawie wcześniej przyswojonej wiedzy. Opowieść (narracja) bowiem polega na „wydobyciu maksimum informacji z minimum danych”, pozwala na doświadczanie refleksji i namysłu nad własnym stanem wiedzy (Bruner, 2006, s. 179).

Wszystkie przedstawione zasady ukazujące psychokulturowe podejście do edukacji J.S. Brunera uwydatniają potęgę Świadomości, Refleksji, Wszechobecność Dialogu i Negocjacji (por. Bruner, 2006, s. 69).

Anna Brzezińska we wprowadzeniu do książki J.S. Brunera napisała:

„Książka *Kultura edukacji* jest poznawczo niezwykle wyrafinowana, ale nie bójmy się kontaktu z nią – jej autor otworzy nam bowiem niezwykle szeroką strefę najbliższego rozwoju. Wejdźmy tam odważnie.”

Wydaje się, że takie zaproszenie można odnieść do prac Lwa S. Wygotskiego i J.S. Brunera.

Literatura

- Brophy J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN
- Brown A.L., Ferrara R.A. (1994). Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217-258). Poznań: Zysk i S-ka
- Bruner J.S. (1965a). Doniosłość struktury przedmiotu nauczania. W: J.S. Bruner, *Proces kształcenia* (s. 22-37). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1965b). Dojrzałość szkolna. W: J.S. Bruner, *Proces kształcenia* (s. 37-57). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1965c). Myślenie intuicyjne i analityczne. W: J.S. Bruner, *Proces kształcenia* (s. 58-71). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1965d). Motywy uczenia się. W: J.S. Bruner, *Proces kształcenia* (s. 71-84). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1965e). Pomoce naukowe. W: J.S. Bruner, *Proces kształcenia* (s. 84-89). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW
- Bruner J.S. (1978a). Warunki działalności twórczej. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje* (s. 361-378). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978b). Wychodzenie poza dostarczone informacje. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 378-412). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978c). Procesy reprezentacji w dzieciństwie. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 522-650). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978d). Akt dokonywania odkrycia. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 661-679). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978e). Dojrzałość szkolna. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 681-716). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978f). Rozwój umysłu. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 717-742). Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978g). Różnice kulturowe a wnioskowanie o procesach psychicznych. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 742-767). Warszawa: PWN.

- Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas
- Brzezińska A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela. W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej* (s. 31-41). Poznań: Humaniora
- Brzezińska A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”
- Brzezińska A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-50). Bydgoszcz: Wyd. UKW
- Dembo M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP
- Dolya G. (2007). *Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*. Wyd. by Key to Learning Polska
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. UKW
- Filipiak E. (2002). Interakcyjne modele rozwoju i ich konsekwencje dla edukacji. W: E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (s. 126-179). Bydgoszcz: Wyd. UKW
- Filipiak E. (2003). O implikacjach edukacyjnych koncepcji L.S. Wygotskiego. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje* Nr 1(81)2003, s. 47-57
- Filipiak E. (2006). Organizacja procesu nauczania-uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyzwanie i zagrożenia dla edukacji i rozwoju. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole* (s. 402-411). Olsztyn: Wyd. UWM
- Filipiak E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17-50). Bydgoszcz: Wyd. UKW
- Filipiak E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Głowiński M. (1980). *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”
- Grabias S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Klein P. (1994). Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 189-216). Poznań: Zysk i S-ka
- Lemańska-Lewandowska E. (2008). Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania-uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się wybrane konteksty i problemy* (s. 169-178). Bydgoszcz: Wyd. UKW
- Nisbett R.E. (2009). *Geografia myślenia*. Sopot: Smak Słowa
- Schaffer H.R. (1994a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72-95). Poznań: Zysk i S-ka

- Schaffer H.R. (1994b). Wczesny rozwój społeczny. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 96-124). Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer H.R. (1994c). Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 125-149). Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer H.R. (1994d). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer H.R. (1995a). Przystawianie zasad dialogu. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 89-123). Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer H.R. (1995b). Rozwój języka w kontekście. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 164-192). Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN
- Shotter J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13-44). Poznań: Zysk i S-ka
- Wood D. (1995). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214-245). Poznań: Zysk i S-ka
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wyd. UJ
- Wygotski L.S. (1971a). Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 18-64). Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (1971b). Geneza wyższych funkcji psychicznych. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 118-158). Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (1971c). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (1971d). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 531-547). Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (1995a). Wczesne dzieciństwo. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 54-66). Poznań: Zysk i S-ka
- Wygotski L.S. (1995b). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 54-66). Poznań: Zysk i S-ka

Spis rysunków

- Rys. 1. Związek między strefą aktualnego (SAR) a najbliższego rozwoju dziecka (SNR). Źródło: Filipiak, 2002, s. 142
- Rys. 2. Strategia „budowania rusztowania”. Źródło: Filipiak, 2002, s. 172
- Rys. 3. Wymiana udziałów ucznia (*tuteé*) i nauczyciela (*tutora*) w interakcji edukacyjnej. Źródło: Filipiak, 2008, s. 21
- Rys. 4. Charakterystyka okresu sensytywnego w rozwoju. Źródło: Brzezińska, 2000, s. 136
- Rys. 5. Okres sensytywny jako okres przejściowy między fazami rozwoju. Źródło: Brzezińska, 2000, s. 135
- Rys. 6. Rodzaje interakcji edukacyjnej w procedurze „wrażliwego nauczania-uczenia się”. Źródło: Filipiak, 2006, s. 405
- Rys. 7. Internalizacja. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski 1971a, b; 1978; 1989; Brown, Ferrara, 1994
- Rys. 8. Społeczne konteksty uczenia się dziecka. Źródło: Filipiak, 2008, s. 29
- Rys. 9. Uczenie się poprzez uczestniczenie w instytucjonalnej praktyce. Źródło: adaptacja z: Hedegaard, 2001, s. 25
- Rys. 10. Klasyfikacja umiejętności wg Olgi Diaczenko i Mikołaja Veraksy. Źródło: Dolya, 2007, s. 15
- Rys. 11. Planująca funkcja mowy: przesunięcie czynności z planu interpsychicznego do intrapsychicznego wg L.S. Wygotskiego. Źródło: Filipiak, 2002, s. 147
- Rys. 12. Właściwości mowy egocentrycznej w ujęciu J.P. Piageta i L.S. Wygotskiego. Źródło: Filipiak, 2002, s. 101
- Rys. 13. Mowa wewnętrzna a mowa zewnętrzna. Źródło: Filipiak, 2002, s. 102
- Rys. 14. Systemy reprezentacji w teorii J.S. Brunera. Źródło: Filipiak, 2002, s. 150
- Rys. 15. Proces wychodzenia poza dostarczone informacje wg J.S. Brunera. Źródło: Filipiak, 2002, s. 152
- Rys. 16. Relacja Nauczyciel-Dziecko w metodzie uczenia się przez odkrywanie. Źródło: opracowanie własne
- Rys. 17. Motywy uczenia się w kontekście teorii J.S. Brunera. Źródło: Filipiak, 2002, s. 157
- Rys. 18. Kultura uczenia się. Źródło: Filipiak, 2008, s. 26
- Rys. 19. Intymna natura spotkań edukacyjnych. Źródło: Filipiak, 2008, s. 31
- Rys. 20. Natura umysłu vs natura kultury. Opracowanie własne

Spis tabel

- Tab. 1. Analiza porównawcza strefy aktualnego i najbliższego rozwoju. Źródło: Brzezińska, 2000, s. 142
- Tab. 2. Strategie pomagania stosowane przez dorosłych wobec dzieci podczas wspólnego rozwiązywania problemów. Źródło: Schaffer, 2005, s. 229
- Tab. 3. Poziomy kontroli rodzicielskiej stosowane podczas wspólnego z dziećmi rozwiązywania problemów. Źródło: Schaffer, 2005, s. 229
- Tab. 4. Postęp w granicach SNR – zadania rozwojowo-dydaktyczne. Źródło: opracowanie własne
- Tab. 5. Strategia nauczania-uczenia się a rozwój umysłowy dziecka wg Wygotskiego: od uczenia się spontanicznego do uczenia reaktywnego. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 1971; Wood, 1995
- Tab. 6. Strategie nauczania-uczenia się stosowane w kulturze uczenia się zorientowane na jednostkę i jej rozwój. Źródło: Filipiak, 2008
- Tab. 7. Rodzaje instrukcji językowej stosowanej w procedurze nauczania-uczenia się. Źródło: Lemańska, 2008
- Tab. 8. Narzędzia symboliczne. Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dolya, 2007, s. 15
- Tab. 9. Modele umysłu i modele pedagogii w ujęciu J.S. Brunera. Źródło: opracowanie własne na podstawie Bruner, 2006



Ewa Filipiak, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, od 2003 roku Kierownik Zakładu Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Autorka, redaktorka, współredaktorka książek m.in.: *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Założycielka i redaktorka naczelną czasopisma „Forum Dydaktyczne”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów organizacji i wspierania procesu uczenia się, języka i jego roli w uczeniu się oraz dydaktycznych aplikacji społeczno-kulturowych teorii uczenia się, w szczególności L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera.

Projekt MNiSW Nr N 107 037 31/38/75

Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum

Kierownik projektu: dr hab. Ewa Filipiak, prof. nadzw. UKW

Zespół: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, dr hab. Bogusława D. Gołębiak, prof. DSW we Wrocławiu, dr Halina Smolińska-Rębas, mgr Ewa Lemańska-Lewandowska

Słowa kluczowe: uczenie się, zdolność uczenia się, wrażliwa kontrola nauczania, autoregulacja, strategie/procedury uczenia się zorientowane na jednostkę i jej rozwój, poczucie odpowiedzialności, poczucie sprawstwa, poczucie kompetencji, aktywność (ucznia i nauczyciela w SNR), motywacja (zamiar uczenia), wsparcie społeczne, narzędzia uczenia.

Celem naukowym projektu jest dokonanie diagnozy poziomu i właściwości zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Zdolność uczenia się rozpatrywana jest w kategoriach zmiany rozwojowej. Kontekstem teoretycznym dla tworzonego pola problemowego są modele poznawczo-rozwojowe L.S. Wygotskiego, J.S. Brunera, D. Wooda i H.R. Schaffera. Badania pozwolą także poznać przekonania nauczycieli odnośnie do natury szkolnego uczenia się.

Kulturowo-historyczne podejście do nauczania i związanego z nim nieodłącznie uczenia się widoczne w koncepcji „wrażliwego nauczania”, konieczności budowania rusztowania czy map poznawczych zamiast podawania gotowej, ustrukturuwanej przez nauczyciela wiedzy jest szczególnie potrzebne dla odnowienia współczesnej szkoły coraz bardziej zniewolonej administracyjnie i biurokratycznie i coraz częściej pracującej „pod testy”. [...] Codziennosc edukacyjna w Polsce ukazuje jednak wielką trudność w aplikacji tych nietatwych poznawczo koncepcji. [...]

Proponowany *Słownik pojęć kluczowych*, zawierający kategorie wyprowadzone z teorii społeczno-kulturowych, może być ważną propozycją dla refleksyjnego psychologa edukacji i nauczyciela, tworzącego przestrzeń edukacji wspierającej rozwój dziecka, budującego rusztowanie dla myślenia i działania każdego ucznia, a przede wszystkim pedagoga zorientowanego na dziecko i jego rozwój, a nie jedynie na program i jego realizację.

Z recenzji prof. dr hab. Anny Brzezińskiej

ISBN 978-83-7096-810-6