

Ewa Filipiak

Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej¹

Słowa kluczowe: *uczenie się, nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się, procedury uczenia się w teorii socjokulturowej, upośrednianie uczenia, budowanie rusztowania, mediowanie znaczeń, narzędzia uczenia, intymna natura procesu uczenia.*

Wprowadzenie: pytanie o istotę i naturę procesu nauczania – uczenia się (stare pytania – nowe konteksty)

Określanie statusu uczenia się w teorii i praktyce towarzyszy pedagogom, psychologom, socjologom edukacji, można powiedzieć, od zawsze. W przestrzeni badawczej minionych lat zaistniały punkty zwrotne, które zapoczątkowały zmianę w poglądach na uczenie się i rozwój, a w konsekwencji zainicjowały nowe perspektywy badawcze. Koniec XIX w. wraz z progresywizmem i Nowym Wychowaniem oraz prądami intelektualnymi przełomu XIX/XX w. przyniósł, między innymi, zwrot w podejmowanych badaniach nad uczeniem się w kierunku monitorowania procesu uczenia się jednostki i uwrażliwił na zmianę roli nauczyciela w organizowanym procesie nauczania – uczenia (się). Nauczycielowi przypada już nie rola „solisty”, ale „akompaniatora”, facylitatora rozwoju ucznia, organizatora kontekstu rozwojowego uczenia się, towarzyszącego dziecku w procesie uczenia się, w sposób wrażliwy „kierującego” umysłem dziecka (uczestniczącego w tworzeniu znaczeń, a nie modelującego). Przedmiotem zainteresowań badawczych stopniowo stawał się nie tyle produkt, ile sam **proces** uczenia się i udział jego uczestników: ucznia, nauczyciela (tutora) i **kontekst uczenia się**.

Kategorie „uczenie się”, „uczenie się uczenia” eksponowane były i są w raportach edukacyjnych. Już w opublikowanym w 1972 r. raporcie Edgara Faure’a eksponowana była myśl przewodnia uwidoczniiona w tytule raportu *Uczyć się, aby być*. Idea ta jest kontynuowana w Raporcie Jacques’a Delorsa z 1996 r. pod znanym tytułem *Edukacja jest w niej ukryty skarb* i wskazanych czterech filarach organizujących edukację: *uczyć się, aby wiedzieć* (zdobywać narzędzia rozumienia), *uczyć się, aby działać* (oddziaływać rozumnie na środowisko życia i rozwoju), *uczyć się, aby żyć wspólnie* (zdobyć kompetencje do uczestniczenia i współpracy z innymi) oraz *uczyć się, aby być*.

¹ Artykuł ukazał się w pracy: E. Filipiak (red.) 2008. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW, s. 17–34.

Raporty te uwidoczniły przejście od wizji edukacji instrumentalnej w kierunku edukacji „zobowiązanej do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i **busoli** umożliwiającej po nim żeglugę” (Delors, 1998, s. 85, podkr. moje; ważne jest tu pytanie o metaforę busoli, czyli o to, co stanowi ową busolę w przestrzeni organizowanego procesu całościowego uczenia się). Nie tylko raporty edukacyjne, ale podejmowane debaty pedagogów pokazują, iż nowa koncepcja edukacji powinna być ukierunkowana nie tyle na przygotowanie jednostek do zastanego społeczeństwa, ile na dostarczenie jednostce drogowskazów intelektualnych pozwalających rozumieć otaczający świat i bycie jego odpowiedzialnym uczestnikiem. Inaczej ujmując (w kontekście teorii L.S. Wygotskiego czy J.S. Brunera), zadaniem edukacji jest przygotowanie jednostek do wrastania i „zawłaszczania” narzędzi kultury. W „społeczeństwie wiedzy” ważny jest kapitał wiedzy. Aby go pomnażać, niezbędnym staje się *zdolność uczenia się*, umiejętność wykorzystywania *okazji do uczenia* i *bycie wrażliwym na uczenie się od innych* przez całe życie. Przed współczesną szkołą stają nowe wyzwania. Zadaniem szkoły jest nie tylko koncentrowanie się wokół problemu: *Jak uczyć?*, ale w związku z wyzwaniem dla *kognitariuszy* (jak nazywa nową klasę przyszłych pracowników w społeczeństwie wiedzy Józef Koziński, mając na myśli tych, którzy zajmują się tworzeniem, przechowywaniem, wykorzystywaniem i upowszechnianiem informacji oraz wiedzy) przygotowanie jednostek do zarządzania własną wiedzą, myślenie o własnym uczeniu, autentycznym uczestniczeniu w procesie uczenia się, dokonywaniu w swoim umyśle osobistej rekonstrukcji wiedzy, a przede wszystkim opanowanie umiejętności *uczenia, jak się uczyć*, zdobycie autonomii w uczeniu się, myśleniu i działaniu.

Mimo reform, zapowiedzi, postulatów, wydaje się, że szkoła, niestety, nadal zajmuje się nauczaniem. Wiedza obecna w szkole jest raczej konstruowana „po śladach” nauczyciela, bardziej zorientowana na przekaz niż na konstruowanie znaczeń (por. Klus-Stańska, 2002). Szkoła nadal w niewielkim stopniu uczy, jak się uczyć². Nadal w większym stopniu w podejmowanych debatach ważniejsze stają się pytania o rezultaty i standardy kształcenia niż pytania o szkolne środowisko uczenia się, tworzoną kulturę szkoły, jej zasoby, status nauczyciela i ucznia w tej kulturze, pytania o to, w jaki sposób nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie nadal pozostają otwarte.

Te niepokoje towarzyszyły tworzeniu projektu *Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*³. Punktem wyjścia był namysł nad rozumieniem natury i procesu uczenia się w perspektywie socjokulturowej. Ów problem zainicjował poniższą narrację.

Uczenie się w perspektywie socjokulturowych teorii Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera

W obrębie socjokulturowej tradycji uczenie się jest kategorią kluczową. Interpretując uczenie się w perspektywie socjokulturowych teorii L.S. Wygotskiego, J.S. Brunera (i kontynuatorów ich myśli), przyjmę pewne aspekty i założenia pozwalające nakreślić kontekst rozumienia tej kategorii, a wynikające z przyjętych koncepcji. Założenia te są następujące:

- uczenie się jest **aktywnością** ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju;
- uczenie się jest **zmianą** w relacjach **umysł-świat**;
- uczenie się jest **procesem społecznym**;

² Warto przytoczyć tu stanowisko B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkinsa (1999; *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*), iż dla ucznia edukacja szkolna tylko wtedy ma sens, jeśli dostarcza profesjonalnego wsparcia w uczeniu.

³ Grant naukowy KBN *Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, nr N 107 037 31/3875. Kierownik naukowy projektu: dr hab. Ewa Filipiak, prof. UKW; zespół: prof. dr hab. Anna Brzezińska (UAM/SWPS), prof. dr hab. Bogusława D. Gołębiak (DSW TWP), dr Halina Smolińska-Rębas (UKW), mgr Ewa Lemańska-Lewandowska (UKW).

- uczenie się jest **mediowaniem znaczeń** (a w konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania – uczenia, tj. budowanie rusztowania *scaffolding*, upośredniane uczenie (MLE – *mediated learning experience*)⁴;
- proces uczenia ma swoją **intymną naturę**;
- uczenie się jest **procesem opanowywania narzędzi kulturowych**, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni JĘZYK i umiejętność korzystania z niego.

Uczenie się jest wspólną AKTYWNOŚCIĄ ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju

Przyjęcie takiego założenia wyznacza, z jednej strony, pytania o naturę tej aktywności w odniesieniu zarówno do ucznia, jak i do nauczyciela, z drugiej, jest pytaniem o **jakość udziałów**, które wnoszą w interakcję edukacyjną jej uczestnicy (dorosły–dziecko). Przede wszystkim jest to jednak przyznanie uczącemu się dziecku statusu **aktywnego**, zaangażowanego uczestnika społecznej interakcji edukacyjnej. Myślące i uczące się dziecko jest aktywne, aktywne naprawdę. Jego aktywność edukacyjna (*learning activity*) jest **rzeczywista**, własna, a nie pozorna⁵. Dziecko jest aktywne w interakcji edukacyjnej, kiedy podejmuje coś z własnej inicjatywy, podejmuje działanie osobiście („tu i teraz” jest zaangażowane w działanie), stawia sobie określony cel i jest świadome celu podejmowanego zadania (wie CO i PO CO to robi), kieruje (bądź współuczestniczy w kierowaniu) własną pracą (przechodzi od działania ze wsparciem do działania samodzielnego), wykonuje zadanie na własną odpowiedzialność (ma poczucie odpowiedzialności i sprawstwa wykonywanej pracy), robi to/realizuje zadanie dla własnego zadowolenia, a nie dla uzyskania czyjejś aprobaty (jego działaniu towarzyszy cel sprawnościowy, a nie cel wykonaniowy). Ważnym aspektem tak rozumianej aktywności jest: **samodzielność w myśleniu i działaniu** (ważne i kluczowe w tak tworzonej przestrzeni aktywności edukacyjnej dziecka kategorie to: dochodzenie do samodzielności, poczucie samodzielności, przechodzenie od działania ze wsparciem do działania samodzielnego, „wrastanie”, internalizacja instrukcji) i **odpowiedzialność** za własną podjętą działalność edukacyjną (por. Filipiak, 2007). Aktywność, którą ujawnia uczące się dziecko, jest subiektywną, indywidualną cechą. Wiąże się ze (wzrastającą w miarę uczenia się i rozwoju, „bycia w interakcji z innymi”) zdolnością do uważania, reagowania w określony sposób na instrukcje ze strony tutora, umiejętnością korzystania ze wskazówek innych, gotowością do uczenia się reaktywnego, samodzielnością myślenia i działania. Aktywność ta zmienia się w zależności od fazy uczenia się i „miejsca spotkania” z tutorem (czy jest to strefa najbliższego czy aktualnego rozwoju, SNR/SAR).

Aktywność edukacyjna (*learning activity*) dziecka jest więc specyficznym rodzajem ludzkiej aktywności, ukierunkowanej na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności poprzez indywidualną re-produkcję znaczeń negocjowanych (ustalanych) z innymi. Pytanie, które warto tu postawić, jest pytaniem o jakość doświadczeń związanych z uczeniem się, które nabywa dziecko w **kulturze uczenia się** współczesnej klasy szkolnej, pytanie o właściwości tej kultury (miejsce/rolę/status uczestników interakcji edukacyjnej: nauczyciela i ucznia). Jaka

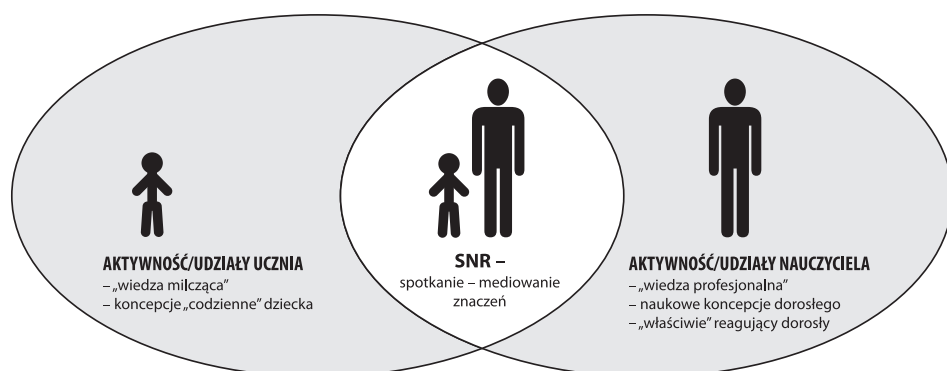
⁴ Idea i natura specyficznych strategii *budowania rusztowania i upośredniania uczenia* (MLE) została szerzej omówiona w pracy E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002a.

⁵ Warto przypomnieć tu spostrzeżenia S. Szumana (1956) czy A. Brzezińskiej (1994), które pozwolą rozstrzygnąć, kiedy dziecko jest/może być aktywne naprawdę?, a także rozróżnienie aktywności własnej i pozornej (por. tab. 1; Szuman, 1956; Filipiak, 2002, s. 58–63).

Tabela 1. Cechy, zasady i warunki aktywności własnej.

Cechy aktywności własnej	Zasada	Warunki
Podejmowanym działaniom dziecka towarzyszy intensywna praca jego umysłu, uzewnętrznia emocje, odczucia odnośnie do podejmowanych zadań	Aktywności wewnętrznej i zewnętrznej	Poczucie bezpieczeństwa
To, co robi, robi „naprawdę”, a nie „na niby”, jego wysiłek jest zauważany, doceniany, szanowany, zwłaszcza przez „znaczące” dla dziecka osoby. Osoby te wzmacniają dziecko w jego działaniu, przekazują <i>feedback</i> , informację zwrotną, wskazówki pozwalające kontrolować/regulować przebieg podejmowanych działań	Aktywności własnej, rzeczywistej, nie sztucznej, pozorowanej (por. stanowisko Szumana, 1956)	Poczucie sensu Poczucie kompetencji Poczucie własnej wartości Poczucie sprawstwa
Działania dziecka mają charakter różnorodny, manipulacyjno-eksploracyjny, tworzy i produkuje coś subiektywnie nowego dla siebie	Aktywności różnorodnej	
Korzysta ze wszystkich wewnętrznych zasobów i zewnętrznych, tkwiących w innych ludziach, otoczeniu fizycznym, potrafi korzystać z pomocy innych (podatność i gotowość do reagowania na wskazówki innych i wykorzystywania w działaniu)	Aktywności korzystającej ze wszystkich zasobów	Poczucie wzrastającej odpowiedzialności za siebie i rozwój Poczucie kontroli – od regulacji przez innych do autoregulacji

Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 1.** Wymiana udziałów ucznia (tutee) i nauczyciela (tutora) w interakcji edukacyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

jest natura aktywności edukacyjnej współczesnych uczniów? Czy dzieci i młodzież doświadczają/ujawniają w tej kulturze aktywność rzeczywistą, czy pozorną? Czy jest to aktywność nabywana „po śladach”, będąca efektem wiedzy nazwniczej, czy też jest to aktywność własna, której towarzyszy autentyczne konstruowanie wiedzy⁶, negocjowanie znaczeń w interakcji z tutorem i stopniowe opanowywanie **metody naukowego poznania**.

W kontekście koncepcji L.S. Wygotskiego, uczenie się i nauczanie jest **wspólną aktywnością** dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju (por. rys. 1).

Kluczowe dla rozumienia tej interakcji edukacyjnej stają się pojęcia strefy najbliższego rozwoju (SNR) i strefy aktualnego rozwoju (SAR) (Wygotski, 1979; Filipiak, 2002, s. 135–148)⁷. Obie te strefy wspierają się na pojęciu **internalizacji** (Wygotski, 1979, por. też Filipiak, 2002, s. 137). Dokonujący się proces internalizacji (towarzyszący uczeniu się) jest stopniowy. Najpierw dorosły (tutor) kontroluje i ukierunkowuje aktywność dziecka, organizuje **efektywne strategie** wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie). Efektem dalszych (wspólnych) działań jest wspólne rozwiązywanie problemów, „dzielenie” wykonywanych czynności. Stopniowo dziecko przejmuje inicjatywę. Podejmuje próby samodzielnego wykonania zadania przy aktywnej obserwacji nauczyciela, który poprawia, ukierunkowuje, dostarcza wskazówek, kiedy dziecko ujawnia wątpliwości. Wreszcie dorosły oddaje kontrolę dziecku. Funkcjonuje jako przychylny audytorium. Następuje pełna dekontekstualizacja podejmowanych i wykonywanych zadań. Zakończony proces internalizacji (rozwojowy postęp w głąb) pozwala na transfer osiągniętej kompetencji, stwarza nowe możliwości, jest wyzwaniem do podejmowania nowych zadań rozwojowych. Nauczyciel i uczeń, działając w sytuacji interakcji, zamieniają się rolami (natężeniem, stopniem samodzielności i kontroli). W zależności od tego, gdzie „dzieje się” proces nauczania – uczenia się, interakcja ma charakter uczenia (*instruction*), nauczania (*teaching*), nauki (*tution*) czy uczenia się (*learning*) (por. Wood, 1995, 2006; Filipiak, 2002; też Filipiak, 2006). Uczenie się w perspektywie L.S. Wygotskiego przebiega na dwóch poziomach, ma dwa plany: **społeczny** (interpsychiczny, zewnętrzny) i **indywidualny** (intrappsychiczny, wewnętrzny). W przestrzeni uczenia się w planie zewnętrznym dziecko przyswaja (we współpracy z dorosłym) sposoby rozwiązywania zadania, wyrabia biegłość tematyczną (odnośnie do wykonywanego zadania – wie jak). W planie intrapsychicznym uczące się dziecko nabywa świadomości odnośnie do własnych procesów uczenia się, samoregulacji, uczy się organizowania własnych procesów uczenia się i rozumowania (wie co, wie po co i dlaczego). W spotkaniu edukacyjnym dorosły pomaga dziecku uaktywnić wewnętrzny dialog, który formuje procesy autoregulacji, namysł nad wykonywanym zadaniem.

Aktywność dorosłego wchodzącego w interakcję edukacyjną z dzieckiem może mieć charakter **wspierania** (do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorosły dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji), **pomagania** (w odkrywaniu i przewyciężaniu problemów, pomaganie w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów) lub **wyzwania** (interwencja proaktywna). Tak organizowane „spotkanie edukacyjne”, o charakterze wspomagania dziecka w strefie jego najbliższego rozwoju, w którym nauczyciel

⁶ Problem konstruowania wiedzy w szkole, w kontekście wrażliwości szkoły na zmieniający się czynnik kulturowy i gotowość (czy może brak gotowości) szkoły do przekształcania swoich działań, pokazuje D. Klus-Stańska w pracy *Konstruowanie wiedzy w szkole*, 2002.

⁷ SNR jest mapą obszaru gotowości dziecka do podejmowania określonych zadań, która – z jednej strony – ogranicza istniejący poziom kompetencji (samodzielnego funkcjonowania) dziecka, z drugiej, na wyższym krańcu, poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć przy pomocy stymulującej tutora. SNR jest różnicą pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Wood, 2002).

pomaga budować pomost pomiędzy posiadaną wiedzą i umiejętnościami a wymaganiami stawianymi przez zadanie, B. Rogoff nazywa „uczestnictwem sterowanym”, natomiast Wood i Bruner „metodą kolejnych przybliżeń”, budowaniem rusztowania, *scaffolding* (Wood, 2006, s. 89–93). Istotna dla takiego działania jest gotowość dziecka do uczenia się reaktywnego, uczenia się pod kierunkiem i przy współpracy nauczyciela (tutora)⁸.

Przyjęcie takiej perspektywy dla organizowanego procesu nauczania – uczenia, w którym następuje transfer odpowiedzialności za wykonywane zadanie z nauczyciela na ucznia, wymaga określenia specyfiki zadań dydaktyczno-rozwojowych sprzyjających rozwijaniu aktywności edukacyjnej dziecka i opanowywaniu metody naukowego poznawania (a przede wszystkim różnicowania w organizowanym procesie uczenia się zadań stawianych dziecku). Są to:

- zadania – **możliwości** – „chcę, potrafię z twoją pomocą”;
- zadania – **kompetencje** – „wiem jak, spróbuję sam”;
- zadania – **poczucie kompetencji** – „wiem jak, potrafię sam” (por. Filipiak, 2002).

Zadania te różnią się poziomem trudności (w zależności od tego, w jakiej strefie są realizowane: SNR czy SAR). Liczba i jakość tych zadań kierowanych do konkretnego dziecka jest uwarunkowana jego indywidualnym statusem rozwojowym. Tempo realizacji zadań jest uzależnione od „krok po kroku” doznawanych sukcesów lub porażek. W zależności od poziomu wykonania (sukces – porażka; jakość popełnianych błędów), nauczyciel manipuluje polem kontroli. W przypadku niepowodzenia ucznia w wykonywanym zadaniu zwiększa pomoc, dostarcza wsparcia, ale też jednocześnie analizuje błędy, przekazując dziecku informację zwrotną.

Tak rozumiane uczenie jest więc procesem interaktywnym, w którym zachodzi specyficzna **wymiana udziałów**. Mówimy zatem o **wrażliwej kontroli** procesu nauczania – uczenia się, **wrażliwym nauczaniu** (por. Wood, 2006), ciągłym monitorowaniu przebiegu procesu nauczania – uczenia się. Dorosły wchodzi w aktywny kontakt z dzieckiem, **buduje układ uczenia**, świadomie tworzy Epizody Wspólnego Zaangażowania⁹, 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;
- podatność i odporność do reagowania w określony sposób na instrukcje i wskazówki nauczyciela – bycie podatnym uczeniu się (*cognitive modifiability*);
- aktualny status rozwojowy dziecka, w tym „wiedza milcząca” i dotychczasowe doświadczenia, wyobrażenia dziecka, zasób doświadczeń językowych, zasób doświadczeń wyniesionych z uczestniczenia w spotkaniach z innymi spotkaniami w różnych polach kultury: domu, podwórku, środowisku;

⁸ Warto zwrócić uwagę na ten aspekt gotowości szkolnej dziecka (gotowość do uczenia się reaktywnego, reagowania na instrukcje słowne nauczyciela, umiejętność współdziałania), zwłaszcza w perspektywie przygotowanej reformy objęcia planem nauczania dzieci 5-6-letnich.

⁹ Epizody Wspólnego Zaangażowania (EWZ) są kluczowym pojęciem w poznawczo-rozwojowym modelu R.H. Schaffera. Schaffer (1994) pojęciem tym obejmuje szczególny 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 wzmocniane w stopniu niespotykanym, kiedy dziecko działa samo lub w towarzystwie dziecka na tym samym poziomie rozwoju” (Schaffer, 1994, s. 119; por. też Filipiak, 2002, s. 162–175).

- zawartość „skrzynki z narzędziami” 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 diagnostyczne nauczyciela.

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

- ważne jest, że dorosły po prostu **jest** uczestnikiem interakcji;
- przejawia wrażliwą gotowość do reagowania (odpowiadania) (*internactional 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 częstotliwości, 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 zadania: 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/instrukcji 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 (orientacja na ten sam temat); upośrednia uczenie się¹⁰.

¹⁰ MLE – upośredniane uczenie, koncepcja Melanii Klein, 1994, por. Filipiak, 2002, s. 137.

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

Uczenie się jest ZMIANĄ w relacjach UMYSŁ – ŚWIAT

Epistemologiczny problem relacji Umysł – Świat zyskuje swoiste odczytanie i interpretację w perspektywie socjokulturowych teorii. Stanowisko L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera jest jasne: procesy umysłowe, wyższe funkcje psychiczne (rozumienie, rozumowanie, planowanie, zapamiętywanie itd.) nie mogą istnieć bez „zanurzenia”, uczestniczenia w kulturze.

Powszechnie znane i cytowane jest ogólne genetyczne prawo rozwoju kulturowego Wygotskiego: „Każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna” (Wygotski, 1971, s. 432). Z punktu widzenia szkoły Wygotskiego kontynuator jego myśli, A. Zaporozec, napisał obrazowo, iż dzieci postrzegają świat i uczą się „odczytywać rzeczywistość” przez „okulary ludzkiej kultury”. Istotnym zadaniem edukacji jest nie tyle przekaz (przyswojenie) określonej wiedzy i zestawu umiejętności, ale opanowanie **uniwersalnych, wyższych funkcji psychicznych**, wymaganych do **analizy rzeczywistości** (opanowanie metody naukowego poznania i narzędzi).

W przyjętej perspektywie socjokulturowych koncepcji nauczanie – uczenie się jest zawsze usytuowane w kulturowym kontekście. Nasza wiedza o świecie i sobie samym jest konstruowana i ustalana z Innymi (por. Bruner, 2006, s. 98).

Owe pola kulturowe, w których dziecko wchodzi w interakcje z innymi i zyskuje doświadczenia, to: dom (kultura środowiska rodzinnego), szkoła (kultura szkoły), doświadczenia praktyczne (wyniesione z relacji z Innymi spotkaniami).

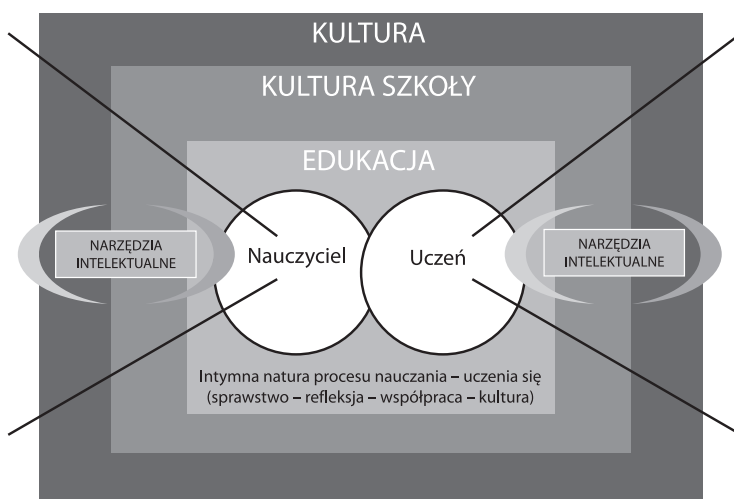
W interakcję edukacyjną dziecko wnosi swoje osobiste przekonania z dotychczasowych spotkań. Szczególnie interesujące są dla Autorki doświadczenia, które nabywa dziecko w kulturze uczenia się w klasie szkolnej. Istotne staje się stawianie pytań o **kulturę uczenia się** funkcjonującą w klasie szkolnej, jej zasoby, sposoby wykorzystywania, miejsce i specyficzną w tej kulturze rolę nauczyciela i ucznia (a także to, jakie modele umysłu postrzegają nauczyciel i uczeń, jak oni sami pojmują uczenie się, nauczanie, jak definiują swoje role w „spotkaniach edukacyjnych”).

Spośród koncepcji umysłu¹¹ uwzględniających relacje pomiędzy Umysłem a Kulturą najbardziej charakterystyczna dla socjokulturowej perspektywy jest ta, w której dziecko jest postrzegane jako myślące, konstruujące model świata pomocny w interpretacji własnych doświadczeń. Dorosły, wchodząc w interakcję edukacyjną, ma pomóc dziecku zrozumieć problem lepiej, wyraźniej, głębiej. Wiedza dziecka jest konstruowana w działaniu, negocjowana z Innymi uczestnikami interakcji, zostaje ustalona wewnątrz dyskursu, wewnątrz wspólnoty tekstowej (por. Filipiak, 2007)¹².

¹¹ J.S. Bruner omawia cztery funkcjonujące współcześnie modele umysłu ucznia, uwzględniające koncepcje relacji, jakie zachodzą pomiędzy umysłem a kulturą: (1) postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie – nabywanie umiejętności praktycznych; (2) postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej; (3) postrzeganie dzieci jako myślących – rozwój wymiany intersubiektywnej; (4) dziecko jako wiedzący – zarządzanie wiedzą obiektywną. Koncepcje te porządkuje w dwóch wymiarach: internalistyczno-eksternalistycznym (Bruner, 2006, s. 82–98, też Filipiak, 2008).

¹² Problem negocjowania znaczeń, ale też dochodzenia do rozumienia, interpretacji i wyjaśniania rozwija szerzej w tekście: E. Filipiak, *Dziecko i Książka – o intymnej naturze spotkań*, 2006.

Do **rozumienia** dochodzi się poprzez dyskusję, współpracę, negocjowanie znaczeń. Istotne są tu przekonania nauczycieli na temat wiedzy, źródeł wiedzy, sposobów dochodzenia do rozumienia, natury procesu uczenia się (por. badania Klus-Stańskiej odnośnie do konstruowania wiedzy w szkole, 2002). **Wiedza** dziecka jest efektem wspólnego konstruowania **rozumienia** przez dziecko i bardziej biegłych (kompetentnych) członków otaczającej kultury (nauczyciela, tutora, czasem rówieśnika). Jest konstruowana z **innymi współczesnymi** (obecnymi „tu i teraz”, w **teraźniejszości**) i **tymi, którzy odeszli**, a są obecni w tekstach książek i innych wytworach kultury. Efektem specyficznych „spotkań edukacyjnych”¹³ jest doświadczanie przez dziecko takiego nauczania, w którym uchwyci ono różnicę pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą uznawaną w danej kulturze, „wiedzą milczącą” a „wiedzą profesjonalną”. Taka strategia jest ukierunkowana przede wszystkim na **rozumienie**, a nie na samo wykonanie zadania. Nie ma miejsca zatem w tak funkcjonującej kulturze uczenia na działanie po śladach gotowych scenariuszy zajęć (co staje się niepokojącym zjawiskiem współczesnej praktyki edukacyjnej już na etapie kształcenia wczesnoszkolnego).



Rysunek 2. Kultura uczenia.

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel w kulturze uczenia

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 Światy¹⁴ w sposób komunikowalny¹⁵ (por. stanowisko Bru-

¹³ „Spotkanie edukacyjne” – zwrot Brunera, inaczej EWZ, interakcja edukacyjna zorientowana na uczenie się, rozwiązywanie problemu. Proces nauczania – uczenia się składa się z wielu takich „spotkań edukacyjnych”, efektem których jest docelowo rozumienie.

¹⁴ Mam tu na myśli koncepcje światów w ujęciu Poppera, 2002.

¹⁵ Narzędzia uczenia się to środki psychologiczne (język, umiejętność uczenia się) oraz środki techniczne, które wzmacniają pewne sposoby myślenia i umożliwiają „wrastanie” w kulturę, rozumienie świata zgodnie z „wytocznymi”, interpretacją członków społeczności, w której rozwija się dziecko.

nera, 2006). J.S. Bruner i L.S. Wygotski wyraźnie podkreślają ważną rolę nauczyciela – zaangażowanego uczestnika **wytwarzania i umiejscowiania 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 umiejętności¹⁶. Dobór „właściwych” i istotnych problemów oraz procedur myślenia o nich samych jest częścią działania kultury klasy szkolnej. Przy czym warto pamiętać przesłanie wynikające z koncepcji J.S. Brunera, iż „szkoła sama jest kulturą”, a nie tylko „przygotowaniem do uczestnictwa w kulturze, rozgrzewką. (...) kultura jest zestawem technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady” (Bruner, 2006, s. 140).

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. (por. też stanowisko Hessena, 1997).

Nauczyciel jako organizator środowiska uczenia się ucznia, organizator „spotkań edukacyjnych” musi odpowiedzieć na pytania: *W jaki sposób dziecko postrzega, odbiera świat?, Jak konstruuje wiedzę?, Jak doszło do tego, że wie?, a przede wszystkim – Co to znaczy „posiadać wiedzę?”* Przekonania nauczycieli odnośnie do modeli umysłu, „uczeniu się uczenia”, osobiste przekonania odnośnie do uczenia są bardzo ważne. W rolę „bycia nauczycielem” w perspektywie L.S. Wygotskiego, J.S. Brunera jest wpisana kompetencja *wrażliwej kontroli nauczania, badania w działaniu*, ciągłej refleksji „w” i „nad” działaniem¹⁷. Nauczyciel obserwuje schematy zmian w reprezentacji 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. 2), m.in. strategię „wychodzenia poza dostarczone informacje” (por. Filipiak, 2002), w konsekwencji prowadząc do budowania pojęćowo spójnych teorii w myśleniu i rozumowaniu dziecka. Taka procedura działania nauczyciela jest zorientowana na uświadamianie uczącemu się własnego (z)rozumienia; stosuje 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.

¹⁶ S. Hessen zauważa, że już Sokrates uczył, iż „początkiem i warunkiem wszelkiego poznania jest przeżycie problemu, a więc wprowadzenie w poznanie powinno zacząć się od obudzenia w uczniu problemu i umiejętności właściwego stawiania zagadnienia” (Hessen, 1997, s. 113).

¹⁷ Krytyczna refleksja nad działaniem i myślenie o własnym uczeniu, umiejętność analizowania „zdarzeń krytycznych” w nauczaniu to kompetencje nauczyciela refleksyjnego (por. stanowisko Gołębiak, 1998; Czerepaniak-Walczak, 1997).

Tabela 2. STRATEGIE nauczania – uczenia się stosowane w kulturze uczenia się zorientowane na jednostkę i jej rozwój¹⁸.

STRATEGIE
<ul style="list-style-type: none"> – „Od Nowicjusza do Eksperta” – procedura uwzględniająca poziom „nie wiedzieć i być początkującym” – zorientowana na opanowywanie metody myślenia naukowego, rozwiązywania problemu, „wchodzenie w głąb”; – „Poznawanie Innych Umysłów” – procedura uwzględniająca narrację jako sposób uczenia i myślenia: „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.

Aktywność nauczyciela działającego w myśl tych procedur jest (podobnie jak dziecka) rzeczywista, własna. Nie postępuje on bowiem „po śladach” konspektów, gotowych scenariuszy zajęć, ale autentycznie uczestniczy w uczeniu, konstruowaniu wiedzy, negocjowaniu znaczeń „tu i teraz”, w danym środowisku kulturowym.

Dziecko – Uczeń w kulturze uczenia

Dorośli i dziecko mają własne punkty widzenia, dwa równoległe wszechświaty kulturowe. Ważne jest uznanie przez dorosłego **statusu uczącego się dziecka**. W przyjętej perspektywie socjokulturowej dziecko postrzega się jako **zdolne do refleksji** nad własnym myśleniem, które stopniowo dochodzi do poziomu „meta”, koryguje własne pomysły (koncepcja ucznia **samo-sterownego**, por. Filipiak, 2008).

Uczeń jest jak **naukowiec**, tzn. ma status przysługujący każdemu, kto podejmuje rozwiązanie problemu: „nie wiedzieć” i „być początkującym”. Od samego początku spotkań edukacyjnych w klasie szkolnej **uczenie się jest zorientowane na opanowanie metody naukowej poznania** (ważne kategorie: „w tle” to interpretacja i rozumienie [umysłów **przeszłych – teraźniejszych – przyszłych**], a nie koncentrowanie się wyłącznie na wyjaśnianiu (por. Filipiak, 2007; też Filipiak, 2008). Taka strategia działania dorosłego z dzieckiem pozwala mu doświadczyć m.in., iż działa nie w oparciu o świat (zastany, niezmienny), ale o swoje o nim wyobrażenie. W perspektywie szkoły Wygotskiego odpowiedzialny i właściwie reagujący dorosły wspomaga dziecko w poznawaniu świata.

Uczenie się jest **zmianą indywidualną**. W uczeniu się zatem powinniśmy koncentrować się na treściowym aspekcie doświadczenia: **czego** się uczymy i **co** robimy. Konieczny jest namysł **nad** zmianą pojęciową w organizowanym procesie dydaktycznym: myślenie dziecka o własnym myśleniu, świadomość technik i strategii uczenia się, zarządzanie własną wiedzą, strategie metapoznawcze – regulowanie i planowanie uczenia się.

W myśleniu o własnym uczeniu się, refleksji nad wykonywanymi działaniami pomaga **portfolio**, stając się swoistym narzędziem monitorowania własnego rozwoju.

Pytania, które należy postawić, organizując edukację nauczycieli, to: Co nauczyciele mogą zrobić, żeby pomóc dzieciom *myśleć o własnym myśleniu, tak jak o świecie*? Jak zatem przygotować nauczycieli do takiej roli?¹⁹

¹⁸ Wymienione strategie szerzej zostały omówione w publikacji E. Filipiak, 2008.

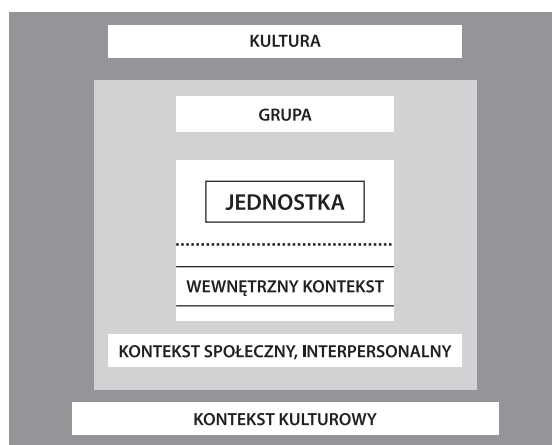
¹⁹ W ramach realizowanego projektu KBN N 107 037 31/3875 opracowano model wsparcia edukacyjne-

Uczenie rozważane w kategoriach zmiany sygnalizuje ważną rzecz, mianowicie konieczność respektowania konsekwencji społecznych rezultatów efektów interakcji edukacyjnej, tj. zmiany traktowania dziecka, dostosowanej do nowego układu możliwości (por. Filipiak, 2002, s. 163–164).

Uczenie się jest PROCESEM SPOŁECZNYM

Konsekwencją tak rozumianego w perspektywie koncepcji Wygotskiego i Brunera procesu uczenia się²⁰ jest podejście konstruktywistyczne, przy czym jest to konstruktywizm społeczny. Dziecko jest częścią kultury, w której żyje (por. stanowisko Brunera, 2006; Schaffera, 2005; Feursteina, za: Fisher, 1996; por. rys. 3).

Przyjmuje się, że uczenie się dziecka jest oparte na aktywnym dążeniu do rozumienia świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy. Poza tym, najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi. Istotną staje się tu strategia określona przez B. Rogoff jako ukierunkowane uczestnictwo (lub sterowane uczestnictwo). Procedura ta ma miejsce w SNR i podkreśla znaczenie „wzajemnego uczenia się”, w którym dorośli pomagają dzieciom w zdobywaniu/dochodzeniu do wiedzy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów. Dziecko w tej interakcji ma status „praktykanta” u dorosłego posiadającego większą, bardziej rozległą wiedzę i jest bardziej kompetentny (por. Schaffer, 2005, s. 226–229; Tudge, Rogoff, 1995). Spotkanie dziecka z nauczycielem – zdaniem Wygotskiego, Brunera i Wooda – to spotkanie **nowicjusza z ekspertem**. Dzięki tym spotkaniom dziecko wyrabia biegłość (w zakresie realizowanego zadania) i dziedziczy rozwinięte w danej kulturze metody myślenia i uczenia. Poznaje „narzędzia kultury”. Szczególnie ważne są w tych spotkaniach „nowicjusza z ekspertem” instrukcje słowne przekazywane dziecku przez dorosłego, które Wygotski i Bruner traktują jako „surowiec” uczenia się i rozwoju (Wood, 2006).



Rysunek 3. Społeczne konteksty uczenia się dziecka.

Źródło: opracowanie własne.

Inni (dorośli: rodzice, nauczyciele oraz rówieśnicy) uczestniczą w rozwoju dziecka, interpretując zastane elementy rzeczywistości, są pośrednikami, mediatorami pomiędzy tym, co

go dla nauczycieli rozwijających zdolność uczenia się u dzieci (Filipiak, 2008b).

²⁰ W perspektywie socjokulturowej uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju; uczenie rozumiane jako negocjowanie znaczeń, por. też kulturowe prawo dotyczące opanowania wyższych funkcji psychicznych, przypis 10).

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, a 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 horyzonty 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 postawione już wcześniej pytanie o kulturę uczenia się w klasie szkolnej i status funkcjonującego w nim nauczyciela, który jest katalizatorem myślenia i uczenia się dziecka.

W socjokulturowych teoriach Wygotskiego i Brunera ważny jest model uczenia się we współpracy. To w toku interakcji społecznych dziecko opanowuje narzędzia intelektualne. Uczestnicząc w życiu określonej wspólnoty (w klasie szkolnej), doświadcza „subtelnej dzielenia się wiedzą”, określonego *praxis* i określonych sposobów użycia umysłu.

Uczenie się to proces opanowywania narzędzi intelektualnych

To, w jaki sposób umysł działa, zależy od **narzędzi**, którymi jednostka rozporządza, a które opanowuje w toku rozwoju (Wygotski, 1989; Bruner, 2006). Psychologiczne i technologiczne narzędzia pochodzą z kultury, w której jednostka żyje i rozwija się. Są wypracowane przez społeczeństwo. Stanowią system symboli, za pomocą których członkowie danej społeczności komunikują się, analizują, interpretują rzeczywistość. Opanowując narzędzia funkcjonujące w danej kulturze, dziecko uczy się pojmować zasady. Uczy się postrzegać świat przez „okulary ludzkiej kultury”²¹. Wrastając w kulturę, „zawłaszcza” narzędzia w niej funkcjonujące. Nie przyjmuje ich biernie, ale uczy się ich coraz bardziej świadomego wykorzystania. Ważne jest także, aby wraz z rozwijającą się kulturą (wzrastającymi jej zasobami) dziecko było gotowe na opanowanie i przyjmowanie nowych narzędzi (np. technologie XXI w., jednostka staje się *kognitariuszem* wiedzy).

Jednym z najważniejszych narzędzi, które opanowuje dziecko, jest **język**²². Język jest pośrednikiem pomiędzy uczeniem się a rozwojem. Jak pisał Wygotski, „droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka” (Wygotski, 1978, s. 45–50). Wygotski zwracał uwagę na „planującą funkcję mowy”, której zadaniem jest przesunięcie czynności (przeniesienie treści, „dokonanie przekładu”) z planu interpsychicznego na intrapsychiczny (por. Filipiak, 2002, s. 147). Opanowanie języka przez dziecko wiąże się z umiejętnością korzystania ze wszystkich jego trybów (język mówiony, pisany, słuchanie, czytanie, mowa wewnętrzna), przy czym szczególną rolę pełni mowa egocentryczna (por. Filipiak, 2002, s. 99–106). Opanowanie języka umożliwia dziecku coraz bardziej świadome (autoregulowane) kierowanie własnymi działaniami (tu ważne jest monitorowanie „mówienia do siebie”, umożliwiającego dopasowanie instrukcji/wskazówki słownej dorosłego – w zadaniu realizowanym przez dziecko). Według Astington, język jest podstawą dziecięcej konceptualizacji świata umy-

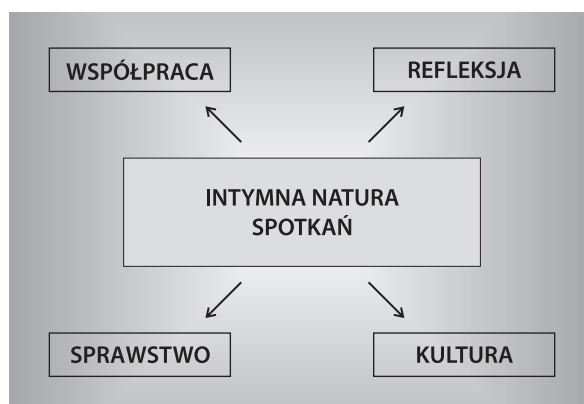
²¹ Określenie A. Zaporozca, w: G. Doyle (2008). *Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk, s. 14.

²² Rolę języka jako narzędzia uczenia się w szczególności podkreślał Wygotski (por. Filipiak, 2002, s. 68–122; s. 135–138).

słu. Rolą dorosłego, uczestniczącego w rozwoju dziecka jest wsłuchiwanie się w **to, jak i o czym mówią** dzieci. Jak pisze Astington, „jakalwiek próba oceny rozumienia małych dzieci powinna być w najwyższym stopniu uwrażliwiona na sposób, w jaki dzieci same potrafią mówić o tych sprawach” (cyt. za: Bruner, 2006, s. 155). Poza tym, język jest środkiem przekazywania doświadczeń społecznych. Niesie ze sobą utrwalone w języku tradycje, określone dziedzictwo. Dla rozwijającego się dziecka ważne jest to, **jak** mówią i **co** mówią inni w jego otoczeniu, tworząc kanał przekazu kulturowego (problem, o którym należy pamiętać, to: „język w kulturze uczenia się klasy szkolnej”, por. Filipiak, 2002, s. 183). Socjokulturowa perspektywa wymaga analizowania „języka instrukcji” funkcjonującego w klasie szkolnej. Jest to język nauczyciela, język instrukcji – wskazówek udzielanych dziecku (ustnych, pisemnych, werbalnych, niewerbalnych), język uczniów pracujących w diadach, język mowy wewnętrznej ucznia. Niewątpliwie język jest kluczowym narzędziem uczenia się i funkcjonowania poznawczego. Wspomaganie rozwoju językowego ucznia jest ważnym zadaniem w procesie uczenia się²³ (chodzi tu o ważne kategorie związku język – uczenie się, język instrukcji, wskazówek słownych nauczyciela, język ucznia w mówieniu do siebie i inne aspekty; szerzej problem rozwija Filipiak, 2002; 2002b; 2008).

Uczenie się ma swoją intymną naturę

Przyjęta za J.S. Brunerem (2006) perspektywa przemiany szkoły jako kultury uczenia zakłada namysł nad wewnętrznym charakterem procesu nauczania – uczenia się. Na proces ten składają się „spotkania edukacyjne” (nauczyciel – uczeń; uczeń – uczeń), które mają swoją „intymną naturę” (por. rys. 4). Zaangażowany uczestnik procesu uczenia się, uczestnik „spotkań edukacyjnych” doświadcza poczucia sprawstwa, refleksji, współpracy, uczestniczy w kulturze uczenia się w tworzonej (niezastanej) klasie szkolnej.



Rysunek 4. Intymna natura spotkań edukacyjnych.

Źródło: opracowanie własne.

Idea sprawstwa w edukacji (w spotkaniach edukacyjnych, w których uczestniczy uczeń) wiąże się ze zwiększaniem stopnia **zarządzania** własną aktywnością umysłową ucznia w procesie uczenia się. Dotyczy opanowywania narzędzi uczenia, problemu autoregulacji, tzn. przejścia od regulacji przez innych do autoregulacji, samokierowania (JA sprawcze, poczucie kontroli),

²³ Eksperyment – interakcyjny model edukacji językowej (IMEJ) wprowadzony w dziewięciu klasach SP na etapie kształcenia elementarnego, oparty na założeniach koncepcji Wygotskiego rozwoju języka, pokazał możliwości rozwoju języka u wszystkich dzieci (Filipiak, 2002).

stawania się „ucznem samosterownym”, strategii zarządzania własnymi zasobami, budowania układu uczenia się, wzrastającej samodzielności myślenia i działania, odpowiedzialności za własne uczenie się (por. Filipiak, 2008). Idea sprawstwa z perspektywy J.S. Brunera to postrzeganie umysłu podmiotu jako proaktywnego, zorientowanego problemowo, skoncentrowanego, selektywnego, konstrukcyjnego i nastawionego na efekt końcowy: **sprawczy umysł** (por. Filipiak, 2008; Bruner, 2006, s. 133).

Idea refleksji w rozumieniu J.S. Brunera to **poczucie sensu** wykonywanych zadań. Wymaga od ucznia przejścia od rozumienia sensu do stopniowego przechodzenia na poziom „meta”, umiejętności powracania do tego, czego wcześniej się nauczył, konfrontowania nowego doświadczenia w kontekście wiedzy uprzedniej, poprzez wyrażanie, ekspozycję własnych prac, poprzez **myślenie o własnym myśleniu i uczeniu się** (Bruner, 2006, s. 128; Filipiak, 2008). Specyficznym narzędziem pozwalającym na monitorowanie własnego rozwoju i uczenia się jest *portfolio*. Zawarte w nim dokumenty i narracje tworzą osobiste historie odnośnie do przekonań samych uczniów: jakie czynią postępy, jakie mają wyobrażenia o swoim uczeniu, osobistego doświadczania, jak się zmieniają. Stawanie się **refleksyjnym uczniem** wymaga połączenia zrozumienia, motywacji i osobistego stosunku do wykonywanych zadań. Chodzi o (rozwijaną w trakcie spotkań edukacyjnych) umiejętność interpretacji, krytycznej refleksji **nad** zgromadzoną „kolekcją” materiałów, produktów uczenia się.

Idea refleksji w koncepcji J.S. Brunera to postrzeganie umysłu podmiotu jako myślącego, który podejmuje wymianę intersubiektywną, zorientowaną na poszukiwanie sensu i rozumienia.

Idea Współpracy – to **dzielenie się wiedzą** pomiędzy zaangażowanymi w proces uczenia się uczestnikami interakcji edukacyjnej. Jak zauważa Bruner (2006, s. 123), „uczenie się w całej swojej złożoności polega na **tworzeniu i negocjowaniu znaczeń**” w szeroko rozumianej kulturze, w której „kapłanem” jest nauczyciel²⁴. Specyficznym narzędziem umysłu sprzyjającym wytwarzaniu znaczeń są narracje. Umiejętne stosowanie narracji w edukacji, bycie w dialogu z uczniem, prowadzenie narracyjnych interpretacji to działanie stanowiące wyzwanie dla nauczycieli funkcjonujących w perspektywie socjokulturowej.

Idea Kultury. Kategorii kultury w koncepcji J.S. Brunera (też L.S. Wygotskiego) przyznaje się szczególną rolę. Edukacja nie dzieje się w społecznej próżni, dzieje się „tu i teraz”, w określonej przestrzeni kulturowej. Szkoła, klasa szkolna jest specyficzną kulturą uczenia się, tworzoną przez zespół określonych ludzi (uczniów, nauczycieli). Biorąc udział w tej kulturze, jej uczestnicy przejmują zestaw określonych procedur i technik rozumienia świata, funkcjonowania w nim i dawania w nim sobie rady. Ważne jest, aby uczeń odnalazł swoją tożsamość jako uczeń, członek określonej społeczności kulturowej. To właśnie w perspektywie klasy, swoistego kulturowego *praxis*, doświadcza wyobrażeń, jak funkcjonuje społeczeństwo, jak używać umysłu; uczy się, jak traktować innych, jak współpracować z innymi, jak zaistnieć w grupie. Dziecko w kulturze klasy szkolnej ma możliwość zbadania praktycznych implikacji zasad funkcjonujących w kulturze, ale też może doświadczyć wykluczenia i zaistnieć na „rynku wyróżnień”²⁵.

²⁴ Warto doprecyzować przyjętą metaforę „kapłana” w kulturze uczenia. W rozumieniu Brunera specyficzna rola nauczyciela w kulturze uczenia się wiąże się z „byciem w dialogu z uczniem”, uczestniczeniu w rozwoju ucznia, „wrażliwej kontroli nauczania” (por. artykuł w tej pracy: A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*).

²⁵ J.S. Bruner (2006, s. 116–117) przytacza badania Vivian Paley nad dziećmi przedszkolnymi, które wykluczały inne dzieci ze swoich małych grup. Dzieci wykluczały z zabawy „obcego” w zamian za uznanie przez grupę za „swojego”. W swoim otoczeniu grupy przedszkolnej ustanowiły swoisty „rynek wyróżnień” (perspektywa i terminologia P. Bourdieu). Symbolicznym kapitałem były: aprobata, tożsamość, szacunek, wsparcie, uznanie. Jak pisał J.S. Bruner, wykluczenie dziecka z grupy bawiących się rówieśników jest prototypem późniejszych zachowań już jako dorosłych, może nadawać kształt późniejszym uprzedzeniom

Rozwijanie zdolności uczenia się w kulturze klasy szkolnej

Podjęte rozważania odnośnie do rozumienia uczenia się w perspektywie socjokulturowej zwracają uwagę na konieczność podjęcia dyskursu o budowaniu kultury uczenia się w perspektywie klasy szkolnej, kształtowaniu „klasy szkolnej” jako wspólnoty dydaktycznej, w której zadaniem priorytetowym jest rozwijanie zdolności uczenia się, opanowywaniu narzędzi intelektualnych, funkcjonowaniu na poziomie „meta”, stawianiu się uczniem samosterownym, uczestniczeniu we własnym rozwoju, zaangażowanym uczestnictwie, budowaniu układu uczenia, pomaganiu w myśleniu o własnym uczeniu.

Kulturowy kontekst uczenia, a wraz z nim rozwijanie zdolności uczenia się wiąże się zatem z organizowaniem krytycznej przestrzeni, w której dziecko wykorzysta swój potencjał umysłowy, wyposaży w narzędzia (Rozumienie, Wyjaśnianie, Interpretację, opanuje metodę naukową poznania) i doświadczy poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem. Nie uda się to bez nauczycieli, świadomych organizatorów kulturowego środowiska uczenia się dziecka.

Literatura:

- Bruner J.S. (2006). *Kultura Edukacji*. Warszawa: Universitas.
- Bruner J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (przeł. B. Mrozik). Warszawa: PWN.
- Bruner J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania* (przeł. E. Krasieńska). Warszawa: PIW.
- Bruner J.S. (1960). *Proces kształcenia* (przeł. J. Radzicki). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bruner J.S. (1962). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę* (przeł. E. Krasieńska). Warszawa: PIW.
- Brzezińska A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?, [w:] *Uczyć inaczej*. G. Lutomski (red.). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A. (red.) (2000). *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*. Toruń.
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Filipiak E. (2002 a). *Język – człowiek – rzeczywistość*. Tekst niepublikowany. Materiały źródłowe Zakładu Dydaktyki, Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy.
- Filipiak E. (2006). Organizacja procesu nauczania – uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i zagrożenia dla edukacji i rozwoju, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. M. Suświłło (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Filipiak E. (2006). Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań. *Problemy wczesnej edukacji*, 2(4).
- Filipiak E. (2007). Socjokulturowa koncepcja Lwa S. Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji nauczycieli, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.). Kraków: Impuls.
- Filipiak E. (2007). Od Rozumu do Mądrości, Od Rozumienia do Pojmowania – idea „studiowania” w perspektywie socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wgotskiego i J.S. Brunera. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 30/2007.

i predyspozycjom jednostki. To właśnie tu, w kulturowej *praxis* klasy, szkolnej dzieci zdobywają swoje pierwsze „praktyczne” doświadczenie tolerancji czy nietolerancji Innego, uczą się, jak traktować innych. Uczęszczając do przedszkola, dziecko zdobywa także zdolność rozróżniania prawdziwych i fałszywych przekonań. „Dobre” przedszkole, „zdrowa społecznie” klasa/grupa może dostarczyć dziecku wyobrażeń, jak może funkcjonować społeczeństwo, w którym jest „wyrównany plac zabaw”. Organizacja środowiska uczenia się, tworzenie kultury uczenia się w klasie szkolnej jest ważnym zadaniem nauczyciela (por. też Brzezińska w tym tomie).

- Filipiak E. (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Maszynopis nie-drukowany. Instytut Pedagogiki UKW.
- Hessen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Szuman S. (1956). Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7-14. *Nowa Szkoła*, 6.
- Tudge J., Rogoff B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* (przeł. E. Flesznerowa i J. Fleszner). Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa* (przeł. E. Flesznerowa i J. Fleszner). Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (2000). *Wybrane prace psychologiczne. II: Dzieciństwo i dorastanie* (red. naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow). Poznań.
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.