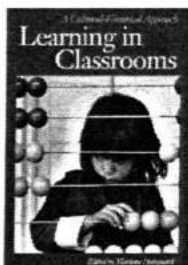


Ewa Lemańska-Lewandowska

Recenzja książki

Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach

pod redakcją Mariane Hedegaard, AARHUS UNIVERSITY PRESS, 2001, ss. 374



Ogromne zainteresowanie i wciąż nie słabnąca popularność idei rosyjskiego naukowca Lwa S. Wygotskiego zwanego „Mozartem psychologii” znajduje ciągle swoje odzwierciedlenie w najnowszych pozycjach książek anglojęzycznych.

Książka ta rozwija wątek uczenia się w klasie w kontekście społeczno-kulturowym. Jest zbiorem doświadczeń badaczy z całego świata, którzy poprzez prezentację swoich poszukiwań badawczych osadzają zagadnienie uczenia się w klasie w doświadczeniach różnych kultur, z których wywodzi się dziecko oraz wskazują aspekty uczenia się możliwe do wykorzystania przez nauczyciela podczas pracy w klasie szkolnej.

Wstęp autorstwa Mariane Hedegaard pod znaczącym tytułem *Nauka poprzez działanie w obrębie społecznych tradycji: uczenie w klasach* zawiera spojrzenie na proces uczenia przez pryzmat kulturowo-historycznej tradycji w koncepcji Lwa Wygotskiego. Fundamentem dla niej okazuje się rozumienie życia człowieka w wymiarze społecznym i kulturowym, którego zasadniczym pojęciem są narzędzia kulturowej adaptacji, dzięki którym następuje transfer z jednego pokolenia na kolejne. Z tej perspektywy uczenie może być postrzegane jako zmiana w relacjach pomiędzy osobą i światem. Dziecięce uczenie to mediacja pomiędzy osobistymi potrzebami dziecka a światem, który je otacza poprzez nadanie znaczenia narzędziom, które dziecko ma do dyspozycji.

Dzieci uczą się w toku interakcji, w które wchodzi z rodzicami i innymi znaczącymi osobami i te interakcje mają miejsce w określonym otoczeniu społecznym. Dla dzieci pierwotnym otoczeniem do uczenia się są: dom, szkoła, grupa rówieśnicza i praca. Każde z rodzajów tego oto-

czenia charakteryzuje się odmiennymi tradycjami wykorzystania narzędzi i społecznych interakcji, wcześniejszą tradycją czy tradycyjnymi zwyczajami, które trzeba brać pod uwagę kiedy uczenie się jest dyskutowane.

Hedegaard rozwija swoje tezy w kilku następujących częściach:

- ▶ Uczenie jako zmiana w relacjach osoba-świat
- ▶ Uczenie jako zmiana uczestniczenia w praktyce
- ▶ Konteksty uczenia:
 - Konteksty uczenia jako obszar kulturowy
 - Kontekst uczenia jako doświadczenia instytucjonalne
 - Model uczenia w kontekstach
- ▶ Tradycje uczenia i motyw:
 - Uczenie wiedzy: wiedza potoczna, wiedza przedmiotowa i wiedza profesjonalna
 - Motywy uczenia i rozwój.

Struktura książki składa się z 5 części tematycznych, w których zawierają się rozdziały poszczególnych autorów. Tematem, który łączy wszystkie artykuły jest kulturowo-historyczna perspektywa nauczania dzieci w szkole i także podejście do instrukcji. Powyższy temat zmienia się w obrębie pięciu podtematów: szkolne tradycje, praktyka w klasie i czynność uczenia, praktyka edukacyjna łącząca wiedzę społeczności i badania nad wiedzą potoczną, wiedza potoczna i uczenie matematyki, różnorodność w uczeniu, interakcje i dyskurs klasowy.

Prace zamieszczone w pierwszej części, która nosi tytuł *Szkolne tradycje i uczenie*, mówią o tym w jaki sposób umiejętności osób w klasie zależą od historycznych i społecznych warunków panujących poza klasą. Istotą tych prac jest problem kontekstu jako pola kulturowego dla praktyki szkolnej ze specjalnym podkreśleniem narodowych i społecznych tradycji i ideologii. Brane pod uwagę tradycje nawiązują do koncepcji związanych z płcią i specjalnymi potrzebami, metodami edukacyjnymi oraz tradycjami prowadzonych badań.

W rozdziale *Rodzaje praktyk społecznych w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami* Harry Daniels, Angela Creese, Shaun Fielding, Valerie Hey, Diana Leonard i Marjorie Smith argumentują dlaczego skupianie się na reakcjach interpersonalnych jest

zbyt restrykcyjne, aby obserwować rozwój dziecka i jego uczenie w szkole.

Procesy społeczne, dzięki którym następuje identyfikacja jednostki specjalnej troski, po to, by mogła otrzymać ona dostępną pomoc, zawierają się w trzech grupach:

- ▷ natura specjalnej troski,
- ▷ koncepcja edukacji specjalnej troski,
- ▷ analiza rodzaju nierówności.

Daniels pokazuje, iż tradycja praktyki edukacyjnej spowodowała, że grupy te rozdzieliły się i każda z nich skupia się na innym problemie. Jego badanie jest pierwszym krokiem w kierunku integracji tych różnych dyscyplin. Ta część jego badań zawarta w książce zawiera ankietę na temat relacji pomiędzy przydzieleniem specjalnej opieki jednostkom innych płci, ras i kultur w różnych szkołach.

Tradycje nauczania w różnych szkołach w regionie Brandenburgii w Niemczech przedstawione są w dociekaniach Hartmuth'a Giest'a, *Nauczanie i uczenie w szkole podstawowej*. Nawiązują one do różnic w dydaktyce szkół. Giest porównuje trzy strategie dydaktyczne:

- dyrektywną,
- niedyrektywną,
- rozwojową.

Dwie z nich dyrektywna i niedyrektywna zdominowały szkolną tradycję w Brandenburgii i większości krajów zachodnich. W ankiecie, którą prezentuje Giest demonstruje, iż dwa pierwsze typy nauczania miały bardzo mały wpływ na uczenie, które wykracza poza klasę szkolną. Autor próbuje przekonać do trzeciej strategii – strategii rozwojowej, która kładzie nacisk na zmianę między uczeniem przez własną regulację i uczeniem z doradcą w strefie najbliższego rozwoju.

W rozdziale *Rozszerzanie przodującej interpretacji SNR w szkolnych kontekstach. Uczenie i wzajemność* Peter Kutnick nawiązuje do teorii edukacji opartej o koncepcję SNR Lwa Wygotskiego. Koncepcja ta była różnie interpretowana w czasie i na różne sposoby, które korespondowały z ideologią dominującą w edukacji. Dzisiaj interpretacja edukacji podkreśla hierarchiczną relację nauczyciel – uczeń, ale z perspektywy kulturowo-historycznej Wygotskiego, SNR może być postrzegana jako czynność kolektywna, bazująca na współpracy nauczyciela i ucznia.

Obydwu autorów Daniels i Kutnick pokazuje, w jaki sposób praktyka społeczna wpływa na strategię uczenia się uczniów. Badania Kutnick'a pokazały, że dziewczęta są bardziej nastawione na współpracę i wspieranie przyjaciół niż chłopcy.

Praktyka edukacyjna, która łączy wiedzę o społeczności i badania nauk społecznych jest tematem drugiej części tej książki. Cztery artykuły tu zamieszczone odnoszą się do nauczania we wspólnocie i form stosowanych w praktyce poza klasą szkolną. Uczenie jest postrzegane jako czynność, która zajmuje miejsce w obrębie społeczności i jest usytuowana w perspektywie historycznej. Inne aspekty tego problemu poruszane w tym rozdziale to: cel zintegrowania emocjonalnych i intelektualnych aspektów studiowanych przedmiotów, po to, aby stworzyć motywację uczenia się i odnieść je do społeczności, jak również po to, by promować osobisty rozwój.

W tekście Katsuhiko Yamazumi *Łączenie głosów i przekraczanie granic w praktyce edukacyjnej: dialogowe badania nad uczeniem na podstawie trzęsienia ziemi w Kobe*, prezentuje rozważania na temat tego, w jaki sposób uczniowie i nauczyciele wykorzystali fakt wielkiego trzęsienia ziemi, który miał miejsce w Kobe, jako tematu do badań społecznych mających na celu zmierzenie się z traumatycznymi doświadczeniami, aby w rezultacie móc stać się zorientowanym na przyszłość. Ta praktyka edukacyjna skupiała się na sprzecznych/skonfliktowanych głosach i rozwoju działań we współpracy, aby głosy te połączyć. Tematem edukacji był „spacer po mieście dotkniętym katastrofą” i pomysł ten realizowany był poprzez różne działania, po to, aby związać w jakiś sposób szkołę ze społeczeństwem i aby przez to wykreować w uczniach zrozumienie sytuacji, a następnie skierować komunikację na ofiary tej tragedii i objąć nią, także, inne zagadnienia. Idea tego „ekspansywnego uczenia” została użyta jako teoretyczny fundament dla praktyki edukacyjnej.

Następne dwa artykuły w tej części opisują dwa pozaszkolne projekty młodzieżowe. Obydwa mogą być inspiracją dla działań w klasie, ponieważ łączą zagadnienia związane ze społeczeństwem i mogą stać się inspiracją do koordynowania czynności w klasie i konstruowania programów młodzieżowych.

W badaniach nad pozaszkolnymi programami dla dzieci z Puerto Rico prezentowanych przez Hedegaard, Chaiklin i Pedro Pedraza, *Kulturowo wrażliwe nauczanie w perspektywie koncepcji L. Wygotskiego*, celem było wspomaganie rozwoju motywacji do uczenia i kształtowanie pozytywnej tożsamości kulturowej. W planowaniu i analizach czynności edukacyjnych idea wiedzy kulturowej została przedstawiona jako przewodnik do sformułowania nauczania wrażliwego kulturowo. Kulturowo wrażliwe nauczanie miało być osiągnięte poprzez nast.

działania: udział uczniów w spełnianiu swoich ról w klubie młodego naukowca, gdzie odkrywali oni zadania przygotowane przez nauczyciela, po to, by stopniowo przyswajając koncepcje/zagadnienia związane z przedmiotem. Zadań tych można było używać do analizowania historii, kultury i ekonomii swojej społeczności.

Jrene Rham w rozdziale *Umiejętności literackie w programie młodzieżowym stworzenia ogrodu w mieście: „oni dają sobie czas na pokazanie jak rośnie roślina”*, podkreśla, że w badaniach wychodzi z założenia, iż uczenie się jest społecznie i kulturowo konstruowane poprzez udział w działaniach społecznych. Jej rozważania skupiają się na tym, w jaki sposób dzieci stały się mistrzami operowania narzędziami kulturowymi zaoferowanymi im w ogrodzie społeczności, takimi jak: mówienie, myślenie, zadania związane z dbaniem o rośliny i użyciem wiedzy o nich, do handlowania produktami z tego ogrodu. Projekt charakteryzował się stopniową zmianą ról pomiędzy nauczycielami i uczniami i stał się nieformalnym kooperatywnym podłożem do nauki uczenia się. Rham sugeruje, że partnerstwo pomiędzy projektem młodzieżowym a nauczaniem w szkole może być sposobem na zaangażowanie większej liczby młodzieży do nauki, ponieważ teoretyczne koncepcje naukowe łączą się tutaj ze środowiskiem uczenia, które jest autentyczne i ma znaczenie dla młodych ludzi.

W rozdziale *Transformacja etnokulturowej tradycji w nowoczesnym środowisku: kontekst dla osobistego rozwoju*, Olga Kritskaya opisuje etnokulturowy program, który ma na celu połączenie komunikacyjnych i ekspresyjnych form umieszczanych w ludowej tradycji kulturowej z nowoczesnym środowiskiem dzieci w wieku szkolnym. Użycie tej kulturowej ramy powinno wspierać rozwój tożsamości. W tym programie nauczanie i uczenie się zostało oparte na metaforze obrzędu w etnokulturowej przestrzeni. Elementami struktury były: rytm, emocje i symbol.

Następna część, *Wiedza codzienna, nauczanie matematyki i fizyki* zawiera dwa rozdziały, które pokazują ważność dialogu na temat powiązań między wiedzą potoczną i koncepcjami naukowymi dla uczenia się uczniów i ich motywacji.

W rozdziale pt. *Matematyczne poznanie w klasie: podejście kulturowo-historyczne*, Ademir Damazio dowodzi, że wszelka wiedza, nawet abstrakcyjne matematyczne koncepcje, są skonstruowane społecznie. Damazio opiera swoją argumentację na obserwacji nauczania koncepcji „relatywizmu liczb całkowitych”. Jego obserwacje pokazują, że dla uczniów możliwe jest odnalezienie odpowied-

ników matematycznej koncepcji w dialogu, który przenosi się ze zdarzeń codziennych na koncepcje abstrakcyjne. Taki typ uczenia wspiera uczenie się i motywację do poznawania matematycznych koncepcji. Pokazuje on, także, iż jest to całkowicie komplementarne podejście do tradycyjnego nauczania i uczenia się matematyki oraz to, jak trudnym zadaniem dla nauczyciela jest, aby odważyć się pracować w ten sposób, jednocześnie podejmując ryzyko powrotu do tradycyjnej praktyki nauczania. Nauczyciel próbuje stosować ten nowy typ uczenia się, ale cały czas tkwi w nim świadomość poprzedniego sposobu nauczania.

W następnym rozdziale zatytułowanym *Od monologicznego do dialogowego uczenia: studium przypadku japońskiej klasy matematycznej*, Kayo Matsushita również prezentuje rolę dialogu w nauczaniu matematyki. Autor pokazuje, że japońskie klasy nie są jednolite, ponieważ uczniowie mają doświadczenia z różnych form nauczania. Opisuje on trzy formy matematycznej kultury: dociekliwość matematyczną, codzienną matematykę i odtwarzanie matematyczne. Dociekliwość matematyczna kładzie nacisk na konstrukcje logicznego myślenia i rozumowanie, codzienna matematyka używa matematycznych idei, które są zawarte w sytuacjach działania codziennego, zaś matematyczne odtwarzanie jest zbudowane na zapamiętywaniu i rutynowych czynnościach. Te trzy formy mogą występować w jakiejś klasie poprzez ustanawianie trudności i przeszkód zademonstrowanych przez Matsushite w studium przypadku. Kolejne badania tego autora pokazują w jaki sposób dialog może być odnaleziony, w momencie, gdy klasa zaczyna funkcjonować jako społeczność uczących się, integrując różnorodne doświadczenia poszczególnych jednostek.

Część *Różnorodność w sposobach uczenia* zawiera rozdziały, które ukazują w jaki sposób różne aspekty życia uczniów wpływają na ich aktywność związaną z uczeniem się i jak pozwalają tworzyć różnorodność uczenia się. Różnice pomiędzy uczniami są rozpatrywane z perspektywy strategii działania ucznia, jego wcześniejszych doświadczeń, kooperacji między uczniem i nauczycielem i z perspektywy płci.

Galina Zukerman w rozdziale *Jak uczniowie stają się podmiotem kooperatywnego uczenia się*, pokazuje dlaczego niektórzy uczniowie różnie angażują się w zajęcia w klasie. Aby zrozumieć działanie ucznia, autorka podkreśla, że trzeba ustalić na co jest ukierunkowana dziecięca aktywność. Różne cele ustalają różne aktywności ucznia i tylko wtedy, kiedy dziecko jest konfrontowane z pro-

blemem w klasie szuka nowych sposobów działania i bierze aktywny udział w procesie uczenia. Zuckerman prowadziła badania nad niektórymi warunkami wstępnymi dla uczniów wchodzących w ten rodzaj działalności.

Nad tym jakie różnice w tych wstępnych warunkach mogą być ulokowane w dziecięcym doświadczeniu poprzedzającym rozpoczęcie szkoły ogniskują się badania Frota w rozdziale pt. *Konstrukcje odległości, czasu i szybkości pojęć: podejście kulturowo-historyczne*. Prowadził on badania nad tym jak zmieniające się warunki życia społecznego wpływają na doświadczenia uczniów jako funkcję czasu i doświadczenia z prędkością i jak zmienia się ona na różnych poziomach oceniania.

Wpływ interakcji nauczyciel-uczeń na rozumienie tekstu przez ucznia i pamięć jest tematem badań Manuel'a de la Mata i Andrés'a Santamaría w rozdziale *Nauczyciel-uczeń interakcje, rozumienie tekstu i pamięć: semiotyczne analizy instrukcji działania*. W tych badaniach uczniowie otrzymali tekst dotyczący społeczności i kultury ludzi starożytnych. Zmienne w badaniach to: 1. poziom edukacji; 2. poziom interakcji – jednostka kontra interakcje nauczyciel – uczeń i kto z nich był odpowiedzialny za interakcje.

W badaniach na temat *Płciowe i kontekstualne dziecięce pojmowanie siebie: społeczno-moralne pojmowanie siebie wśród 12-letnich fińskich dziewcząt i chłopców*. Airi i Jarkko Hautamäki opisują jak dziecko dokonuje oceny siebie na własnej społeczno-moralnej skali i wskazuje jak ich rozumienie siebie jest zależne od kontekstu i od płci. Bardzo ważnym jest, by rozważyć kulturowo-historyczny kontekst, aby zrozumieć różnice między własną oceną uczniów.

W części, *Interakcje w klasie i dialog*, autorzy rozważają jak tradycja wpływa na strategie i podejście nauczyciela i ucznia do uczenia się.

Tematem dyskusji w rozdziale autorstwa Solange Jobim e Souza *Konstrukcje czasowej podmiotowości: interakcje pomiędzy wiedzą i środowiskiem szkolnym*, jest odpowiedź na pytanie jak zawartość rozmów dzieci i dorosłych, które prowadzone są w szkole odkrywa problemy naszej kultury. Zajęła się ona badaniami nad wywiadami, z których wynika, że zarówno, dzieci jak i dorośli znaleźli w swoim otoczeniu wspólny grunt do zrozumienia znaczenia tych badań i działalności szkolnej. Souza kładzie nacisk na ważność dialogu w szkole między dorosłym a dzieckiem, aby mogło dojść do podzielenia zdania w różnych kwestiach. Wówczas wysunąć można przypuszczenie, że dorosły postrzega dziecko jako partnera w dialogu.

Rozdział pt. *Relatywne podejście do rozumienia praktyki szkolnej*, Carol Linehan i John McCarthy poddaje dyskursowi temat teoretycznego podejścia do opisywania klasy, jako społeczności w praktyce. Autorzy wskazują na niebezpieczeństwo podejścia do opisywania interakcji w klasie, które nie wnosi żadnej zmiany w typowej klasie, gdzie nauczyciel kontroluje aktywność uczniów i odbiór przez nich wiadomości.

Autorka rozdziału, *Doświadczenia nauczyciela na temat szkoły i wiedzy we wspomnieniach z dzieciństwa*, Maria Teresa de A. Freitas, poprzez wywiad znalazła korzenie nastawienia nauczyciela do czytania i pisania w swoich własnych doświadczeniach z dzieciństwa. Te nastawienia bazują na wspieraniu przez dziadków i rodziców spontanicznego pisanie i czytania, kiedy byli dziećmi. Pokazuje jak entuzjazm do uczenia czytania jest wspierany przez własną wyobraźnię w warunkach wymagań. Mówi również, że podejście dziecka do czytania może być tak wspierane jak i niszczone poprzez dyscyplinowanie wyobraźni dziecka.

W jaki sposób dialog pomiędzy nauczycielami i badaczem może wspierać postrzeganie przez nauczycieli własnej aktywności, jest tematem tekstu Marii Cecílii Camargo Magalhães pt. *Interakcje nauczyciel-badacz w klasowym dialogu, różne drogi organizowania istotnych i problematycznych działań*. Problem, który podejmuje autorka tego rozdziału brzmi: w jaki sposób nauczyciele mogą brać udział w procesie uczenia czytania i pisania, a w tym samym czasie być w stanie ocenić swój własny wkład w tą aktywność. Poprzez nagrania video nauczyciele w tym badaniu konfrontują siebie samych z własnym nauczaniem, a przez to wybierają najważniejszą metodę analizy tego problemu i poddania go pod dyskusję z udziałem swoich kolegów i koleżanek z pracy.

Jest to książka przeznaczona dla osób związanych z procesem uczenia się, nauczycieli zajmujących się organizowaniem interakcji w klasie szkolnej, a także badaczy takich dziedzin jak pedagogika, psychologia czy socjologia. Odnajdą tu oni badania i wnioski płynące ze spojrzenia na osobę uczącą się jako jednostkę, która bierze aktywny udział w działaniach społecznych, a także jako osobę wnoszącą coś do warunków, które decydują o jej/jego własnym procesie uczenia się. Doświadczenia zgromadzone podczas realizowanych projektów oraz tematyka badań, użyte narzędzia badawcze i wnioski, do których one doprowadziły pozwalają czytelnikowi postrzegać ucznia jako partycypatora w społecznych interakcjach szkolnych, który zostaje włączony w proces uczenia się i staje się jego częścią.