

PRZEGLĄD ZAGADNIEŃ TEORETYCZNYCH

POTENCJALNOŚĆ W ROZWOJU: PRÓBA SYNTEZY NA PODSTAWIE TEORII L. S. WYGOTSKIEGO I J. PIAGETA

EWA RZECHOWSKA

Katedra Psychologii Rozwojowej

KUL Lublin

POTENTIALITY IN DEVELOPMENT:
TRIAL OF SYNTHESIS ON THE GROUND OF L.S. VYGOTSKY AND J. PIAGET THEORY

Summary. Contemporary trends of research are concentrating on one of aspects of problems of potentiality – on zone of proximal development. Appearing vision of potentiality in development can be considered in referring to dimensions of time (problems connected with dynamic of human development: zone of proximal development, sensitive periods, maturation, learning; Rzechowska 1994) and space (problems of development in widely understood context). The author at starting points for considerations at actualizing of potential human abilities J. Piaget and L.S. Vygotsky's theories. Taking trial of dynamic analysis of development in potentiality categories she presents the subject (1) in aspect within potentiality – potentiality sticking into the subject and realizing as result of own activity; (2) in aspect coming into social interactions (processes of mediation and transformation); (3) in aspect of outward potentiality – potentiality connected with subject's activity in different social contexts. Offering expression represents rather a specification of question less or more connected with problems of potentiality in development leaving open questions about specific and dynamic relation between potentiality within and outward of subject.

Zjawisko potencjalności w rozwoju rozważane jest w odniesieniu do wymiarów CZASU I PRZESTRZENI (Whitehead 1987).

Podjęte przeze mnie próby związane z pierwszym z aspektów dotyczyły analizy zjawisk konstytuujących istotę dynamiki ludzkiego rozwoju: strefy najbliższego rozwoju, okresów sensytywnych i krytycznych, dojrzewiania, uczenia się

(Rzechowska 1994). Potencjalność w wymiarze przestrzeni dotyczy rozwoju podmiotu w szeroko rozumianym kontekście. Można tu wyróżnić POTENCJALNOŚĆ WEWNĘTRZNA (możliwości rozwojowe podmiotu) i POTENCJALNOŚĆ ZEWNĘTRZNA (zawarte w kontekstach wsparcia, które aktywizują potencjał rozwojowy podmiotu).

1. Filozoficzne interpretacje kategorii „potencjalność”

Pomimo iż to, co aktualne, to jedyna kategoria determinująca bytu, zrozumienie tego, co aktualne wymaga odniesienia do tego, co idealne, możliwe (Whitehead 1987, ss. 217, 237, 239). Aktualne to, co w akcie, przeciwstawiane jest wszelkiej możliwości. Filozoficznym bądź metafizycznym rozważaniom problematyki potencjalności poświęcili swe prace m.in. Arystoteles (metafizyka oparta na pojęciu substancji; wprowadzenie rozróżnienia: akt i potencia), św. Tomasz z Akwinu (ujmowanie przy pomocy pojęć aktu i potencji różnicy pomiędzy duchem i materią), F. Suarez (negacja istnienia bytu potencjalnego), A.N. Whitehead (relacyjna koncepcja bytu).

Nie wchodząc w bardziej szczegółowe rozważania w tej materii warto zauważyć, iż na gruncie filozofii rozwój ujmowany jest jako proces wyboru i OGRANICZANIA możliwości.

2. Kategoria „potencjalność” w psychologicznych teoriach rozwoju

W tradycji psychologicznej w pojęciu „rozwój” silnie akcentuje się aspekt WYDOBYWANIA niż ograniczania możliwości.

Nawiązując do prac Wygotskiego i Piageta współcześni badacze (Wertsch 1991; Cole 1992; Rogoff 1990, 1993) ukazują różne aspekty (ujęcia) rozwoju człowieka, odmiennie rozkładając akcenty. Człowiek rozpatrywany jest jako istota zanurzona w społecznych upośrednieniach (motywnie nawiązujący do Wygotskiego), ale też – jako osoba transformująca owe upośrednienia, aktywnie z nich korzystająca i aktywnie je tworząca (motywnie obecny u obu twórców). Warunkiem dostępu do upośrednień, tworzących szeroko rozumiany kontekst jest wejście w relacje interpersonalne i podjęcie mediacji (motywnie Wygotskiego; w innym ujęciu pojawia się u Piageta).

W świetle tych koncepcji jednostka jest współtwórcą i użytkownikiem reper-

tuaru relacji o różnej genezie i konstrukcji, sięgającym do owego arsenału w zależności od rozpoznania kontekstu. Przy tak zdefiniowanym pojęciu rozwoju problem potencjalności można rozpatrywać w kategoriach potencjalnych kierunków aktywności podmiotu i wyboru środków ich realizacji.

Poszukiwania psychologicznej interpretacji potencjalności w rozwoju podmiotu w kontekście podzieliłam na trzy etapy:

- I. Podmiot i potencjalność wewnętrzna: potencjalność tkwiąca w podmiocie i realizująca się w wyniku jego aktywności własnej,
- II. Podmiot w otoczeniu społecznym (mediacja, transformacja),
- III. Podmiot i potencjalność zewnętrzna – aktywny podmiot w kontekście: podtrzymania.

Zdaniem Piageta rozwój nie ma wcześniej ustalonego planu. Istnieje tylko progresywna konstrukcja wyznaczająca kierunek rozwoju. Sprawia ona, że każda innowacja staje się możliwa tylko jako funkcja poprzedniej. Można by powiedzieć, że wcześniej ustalony plan jest wytworzony na wzór dorosłej myśli, ale dziecko jej nie rozumie, zanim jej nie zrekonstruuje. Myśl ta stanowi wynik nieprzerwanej konstrukcji zawdzięczanej następstwu pokoleń (Piaget, Inhelder 1993, s. 149-150; por. Wygotski 1978, 1991).

Piaget rozpatruje rozwój jako trzy następujące po sobie konstrukcje. Każda stanowi przedłużenie poprzedniej, a poprzez przebudowanie jej na nowej płaszczyźnie, wykracza poza nią. Są to:

1. Konstrukcja schematów zmysłowo-ruchowych, która stanowi przedłużenie zarazem przekroczenie konstrukcji struktur organicznych,
2. Konstrukcja relacji semiotycznych, myśli i związków interindywidualnych, która interioryzuje schematy działania, przebudowując je na nowej płaszczyźnie reprezentacji i prowadzi do powstania operacji konkretnych i struktur współdziałania.
3. Od 11-12 roku życia następuje przebudowa operacji konkretnych i ich podporządkowanie strukturom formalnym. Rozpoczyna się konstruowanie idei i strukturalizacja wartości związanych z projektowaniem przyszłości (op. cit., s. 144-145).

W pracach Piageta pojawia się kilka wątków odnoszących się do problematyki potencjalności w rozwoju. Można określić jako związane z (1) LOKALIZACJĄ, tj. obszarem realizowania się potencjalności: (a) na przejściu od konstrukcji do konstrukcji lub (b) wewnątrz konstrukcji bądź (2) ze stopniem ŚWIADOMOŚCI podmiotu w zakresie własnych możliwości. Opisują one potencjalność tkwiącą w podmiocie i realizującą się w wyniku jego aktywności własnej.

3. Podmiot i potencjalność wewnętrzna

Wspomnianej ewolucji konstrukcji odpowiadają trzy poziomy wiedzy wyrażające się przejściem od działań praktycznych do pełnej konceptualizacji (Piaget 1978a). Mechanizm transformowania i przekraczania kolejnych konstrukcji prowadzący do realizacji operacji na obiektach hipotetycznych określa J. Piaget mianem transcendencji.

3.1. Realizowanie potencjalności poprzez przekraczanie konstrukcji: transcendencja

J. Piaget, opisując mechanizm transcendencji wyróżnia trzy etapy transformacji: (1) działanie praktyczne, (2) przejście od działania do konceptualizacji i (3) konceptualizację.

Na poziomie (1) działania praktycznego aktywność nastawiona jest na sukces (cel) bez świadomości środków, za pomocą których jest on osiąganym (sukces oznacza posiadanie na tyle wystarczającego rozumienia sytuacji, aby w bezpośrednim działaniu osiągnąć pożądany wynik) (Piaget 1978b, s. 218-228). Koordynacje mają charakter przyczynowy i prowadzą do osiągania celów praktycznych. Pomimo, że rezultat działania jest peryferyczny w relacji do podmiotu, to fakt wyznaczenia celu dla danego działania wprowadza czynniki bardziej wewnętrzne, co staje się przesłanką do (2) przejścia od działania do konceptualizacji (Piaget 1978a, s. 334).

Transformację tę charakteryzuje m.in. (a) przechodzenie od mechanizmów peryferyjnych do wewnętrznych czyli od świadomości celu (i rezultatu) do świadomości środków (Piaget 1978b, s. 223). Świadomościowe zachowanie zaczyna się wraz z dążeniem do celu. W związku z tym Piaget proponuje przyjąć za istotne dla analizy świadomości raczej kategorie intencji i wiedzy (cognizance) stanowiącej rezultat jej realizacji, niż porażki czy sukcesy (Piaget 1978a, s. 334). Stopnie świadomości manifestowane są przez konceptualizację procesu (op.cit., s. 340). Obok kategorii „sukces” pojawia się kategoria „rozumienie”. Rozumienie wykrywa uzasadnienia rzeczy, nadaje rzeczom racje (brings out the reason of things), podczas gdy sukces jest po prostu ich efektywnym zastosowaniem. Sukces stanowi wstępny warunek rozumienia, które później transcenduje, ponieważ przechodzi w wiedzę, a ta może być oddzielona od działania. Staje się to możliwe wskutek zastępowania sensoryczno-motorycznych środków rozwiązania problemów środkami poznawczymi, a w związku z tym (b) współwystępowaniem koordynacji praktycznych i umysłowych (Piaget 1978b, s. 219). Następuje (c) przejście od

ujmowania zjawisk w kategoriach przyczynowości do ujmowania zjawisk w kategoriach implikowania. Przyczynowe koordynacje pozwalają osiągnąć cele praktyczne, natomiast system implikacji dostarcza czegoś, co nie zawiera się ani w celach, ani w środkach, dostarcza uzasadnień przyczyn, bez których sukcesy pozostają czystymi faktami bez znaczenia. Transcendencja działania poprzez konceptualizację może być wyjaśniona przez nabytą przez podmiot zdolność do konstruowania nowych operacji na operacjach poprzednich, gdzie każda nowa konstrukcja bazuje na elementach oderwanych z poziomów poprzednich przez abstrakcje refleksywne (op.cit., s. 223).

Badanie pojawiających się (3) na poziomie konceptualizacji uzasadnień, przyczyn (reasons) wskazuje, że przekraczają one praktyczne sukcesy i wzbogacają myślenie do tego stopnia, że świat „racji” przechodzi w świat możliwości wyrastając ponad realność i ograniczenia poznania (op.cit., s. 222-223). Warto podkreślić, że stopniowy postęp w kierunku równoważenia wprowadza kierunek, ale nie cel: antycypacja jest po prostu wnioskowaniem opartym na poprzednich informacjach, stąd nie implikuje finalności (op.cit., s. 226). Nowe możliwości są otwierane przez nowe osiągnięcia. Ich rezultatem jest nowa równowaga w kierunku zdeterminowanym zarówno przez luki wewnątrz konstrukcji, jak i przez aktualne osiągnięcia (op.cit., s. 227).

3.2. Realizowanie potencjalności wewnątrz konstrukcji: optymalne zaburzenie równowagi

Transcendowanie jest mechanizmem aktualizowania potencjalności na poziomie transformowania i przekraczania konstrukcji. Analogicznie na poziomie poszczególnych konstrukcji można mówić o optymalnym zaburzeniu równowagi (Piaget 1981).

Zaburzenie równowagi wywołuje bądź przewycięzanie lub konstruktywną aktywność wyjścia poza to zaburzenie, tj. równoważenie majoryzujące.

Dla każdego podmiotu i dla każdej dziedziny jego rozwoju istnieje ZABURZENIE OPTYMALNE, które wywołuje najlepsze równoważenie majoryzujące. Wartość równoważenia majoryzującego zależy od zdolności kompensacyjnych podmiotu.

Piaget wyróżnia zakłócenia, luki, które:

- 1) spostrzegane są przez podmiot, jako nieistotne bądź wynikają z różnego typu przeszkód, wobec których podmiot jest bezradny;
- 2) zaburzenia istotne dla podmiotu, które jest w stanie usunąć, uzyskując tym samym wyższą moc kontrolowania.

Istnieje określony obszar w jedną i w drugą stronę, poza którym zaburzenie równowagi staje się destruktywne.

Pojęcie optymalnego zaburzenia równowagi wykazuje pewne podobieństwo do pojęcia SNR, z tym że Wygotski (1971) uwzględniał jedynie pozytywne następstwa zewnętrznych interwencji w aktywność podmiotu.

3.3. Potencjalność wewnętrzna a świadomość własnych możliwości

Przedstawione zagadnienia dotyczyły aktualizowania się potencjalności przez przekraczanie konstrukcji lub wewnątrz konstrukcji. Kolejny wymiar odnosi się do orientacji podmiotu w zakresie swych możliwości, tj. do stopnia realizacji operacji.

J. Piaget zwraca uwagę na hierarchię uzyskiwanych przez podmiot szczebli równowagi. Wzrost zrównowazenia zależy od rozszerzenia się pola równowagi, zwiększania się elastyczności i wzrostu odwracalności operacji. W niższych formach równowagi (zmysłowo-ruchowej i percepcyjnych) zmiany dotyczą konkretnej modyfikacji środowiska, na które podmiot reaguje w określony sposób czynnością kompensacyjną. W wyższych natomiast zmiany polegają na POTENCJALNYCH MODYFIKACJACH, tj. zmiany i reakcja podmiotu dokonują się w obrębie układu operacji (por. każda struktura logiczna obejmuje układ wszystkich możliwych dla danej klasy przekształceń – modyfikacje, kompensacje).

Ze względu na stopień realizacji operacji Piaget wyróżnia:

- 1) operacje realne – operacje realizowane przez podmiot; występują na poziomie wszystkich konstrukcji;
- 2) operacje „możliwe instrumentalnie” – operacje, które w danej chwili sam podmiot uważa za możliwe (obmyślanie przez podmiot własnych możliwości działania jest takim samym realnym procesem psychologicznym, jak czynności zewnętrzne);
- 3) operacje „możliwe strukturalnie” – są to operacje podmiotu nie uznawane przezeń w danym momencie za możliwe (podmiot nie zdaje sobie sprawy z możliwości ich zrealizowania), które obiektywnie zdolny jest wykonać, gdyż

dysponuje ukształtowanymi strukturami operacyjnymi obejmującymi te operacje (za: Lektorski, Sadowski 1970, s. 103-104). Operacje 2 i 3 możliwe są na poziomie operacyjnym.

Transcendencja, optymalne zaburzenie równowagi, stopień realizacji operacji opisują potencjalność tkwiącą w podmiocie, mechanizmy związane z dynamicznymi przemianami struktur.

4. Podmiot w otoczeniu społecznym: na pograniczu indywidualne – społeczne (mediacja, transformacja)

Podążając dalej śladem Piageta dotrzemy do sprzecznych na pozór informacji, które zdają się stanowić pomost pomiędzy tym, co indywidualne, interpersonalne i kulturowe, podmiotowe i kontekstowe.

1. Struktury umysłowe wywodzą się z zewnętrznych czynności na przedmiotach, zaś struktury logiczno-matematyczne pochodzą z koordynacji działań podmiotu (Piaget, Inhelder 1993, s. 149);

2. „Życie społeczne jest koniecznym warunkiem dla rozwoju logiki” (Piaget 1977, s. 239); „(...) to co jest pierwsze, to nie jednostka, ani zbiór jednostek, lecz relacje pomiędzy jednostkami, relacje, przez które indywidualna świadomość nieskończenie modyfikuje się (...)” (op.cit., s. 146).

Przy czym „(...) rola czynników społecznych (w podwójnym sensie socjalizacji i przekazów kulturowych) jest znacznie ważniejsza, a silniej niż przypuszczano sprzyjają im przemiany umysłowe (...)” (op.cit., s. 142). J. Piaget dostrzegając podwójną rolę stosunków społecznych, wyróżnia: (1) stosunki pomiędzy dzieckiem i dorosłym, stanowiące źródło edukacyjnego i językowego przekazu wartości kulturowych, oraz szczegółowych uczuć, zwłaszcza poczuć moralnych, a także (2) społeczne stosunki pomiędzy samymi dziećmi i dorosłymi nie ograniczające się do przekazu jednokierunkowego, lecz tworzące ciągły i konstruktywny proces socjalizacji (op.cit., s. 112).

Każda relacja pomiędzy jednostkami istotnie je modyfikuje, przy czym społeczeństwo, w pewnym sensie nawet bardziej, niż środowisko fizyczne, zmienia istotną strukturę jednostki (Piaget 1973, s. 156). Poza względami interakcji społecznej nie da się wskazać innych racji dla przejścia od działań do czystej reprezentacji – w procesie przystosowania się do innych ludzi i współpracy społecznej. Nie da się zakwestionować istnienia wzajemnej zależności pomiędzy poszukiwaniem prawdy a socjalizacją (partycypacją). Progresywna konstrukcja w

rozwoju stanowi wynik nieprzerwanej konstrukcji zawdzięczanej następstwu pokoleń (Piaget, Inhelder 1993, s. 149-150; por. Wygotski 1978, Cole, Wertsch op.cit. – mechanizmy socjogenetyczne, przekazywanie narzędzi).

Pomimo różnej genezy teorii L.S. Wygotskiego i J. Piageta, wspólnym dla obu badaczy wydaje się rozpatrywanie rozwoju jako transformacji uwidaczniającej się na poziomach: osobowym, interpersonalnym, kulturowym.

W ujęciu Piageta konstruowanie wiedzy zachodzi na początku wewnątrz-na zewnątrz, następnie wewnątrz-wewnątrz. Wewnętrzna konstrukcja wiedzy ulega eksternalizacji, co pozwala dziecku wchodzić w interakcje społeczne. Funkcją konstrukcji struktur psychicznych jest progresywna strukturacja zewnętrznej rzeczywistości. Procesy internalizacji/eksternalizacji wiedzy mają raczej charakter interpsychiczny (równoważenie, abstrakcja refleksyjna, poziom świadomości) niż stanowią wymianę z innymi mediatorami.

Dla Wygotskiego źródłem wiedzy jest zewnętrzne otoczenie dziecka. Specyficznie ludzkie funkcje powstają na zewnątrz, z form komunikacji pomiędzy ludźmi, drogą „wzrastania od zewnątrz ku wnętrzu” i transformacji. Wiedza powstaje poprzez partycypację dziecka w wymianie z innymi. Wynika z progresywnej internalizacji podzielanej wiedzy, ujmowanej nie jako proste przenoszenie z poziomu zewnętrznego (społecznego) do wewnętrznego (indywidualnego), lecz raczej jako konstruktywne transformowanie wiedzy. Procesy internalizacji /eksternalizacji wiedzy wyjaśnia Wygotski przez mechanizmy zewnętrzpsychiczne (intersubiektywność, transfer kontroli, mediacja semiotyczna), nie wyjaśniając ich działania na poziomie intra-indywidualnym (Marti 1994) ani nie uwzględniając jego rozwojowej – modyfikującej procesy mediacji – charakterystyki.

Ten ostatni motyw pojawia się w koncepcji J. Piageta (Piaget, Inhelder 1993, s. 113-118). Zasadnicza różnica pomiędzy poziomami przedoperacyjnym i operacyjnym – stwierdza autor – polega na tym, że w pierwszym z nich dominuje **ASYMILACJA DO CZYNNOŚCI WŁASNYCH**, natomiast w drugim przewyższa ją **ASYMILACJA DO OGÓLNEJ KOORDYNACJI DZIAŁANIA**, czyli do operacji. Ogólna koordynacja działania obejmuje działania zarówno **INTERINDYWIDUALNE**, jak i **DZIAŁANIA INTRAINDYWIDUALNE**, i to do tego stopnia, że **NIE MA ŻADNEGO ZNACZENIA** pytanie, czy to kooperacja (ko-operacja) poznawcza rodzi operacje indywidualne, czy też jest odwrotnie. Na poziomie operacji konkretnych tworzą się relacje interindywidualne o charakterze współdziałania. Wymiana społeczna właściwa dla poziomu przedoperacyjnego ma charakter pre-kooperacyjny, tzn. jednocześnie jest to **WYMIANA SPOŁECZNA Z PUNKTU WIDZENIA PODMIOTU**, a z punktu widzenia obserwatora skupiona na samym dziecku i jego własnym działaniu. Pomiędzy tym, co indywidualne (schematy

struktury), a tym, co interpersonalne istnieje wyraźny PARALELIZM. Współpraca ujmowana jest w kategoriach PRZYJMOWANIA PERSPEKTYWY DRUGIEJ OSOBY: CO spostrzega, rozumie i czuje druga osoba oraz JAK ona ujmuje różne aspekty rzeczy i sytuacji (podkreślenia E.Rz.).

Wymiana społeczna w ujęciu Wygotskiego ujmowana jest niejako z zewnętrznej do podmiotu perspektywy. Jednostka skazana jest na życie w upośrednionym przez kulturę środowisku (por. Cole, Cole 1989; Cole 1992).

Z socjohistorycznego punktu widzenia rozwój jawi się jako proces aktywnego wchodzenia w dziedzictwo powstałe w różnym czasie historycznym (onto-, socjo-, filogenezie) i transformacji w następstwie wejścia w interakcje społeczne. Aktywność jednostki przejawia się przede wszystkim w sferze środków upośredniających, w ich rozwijaniu i przetwarzaniu. Rozpatrywanie problematyki potencjalności staje się badaniem sytuacji mediacji. Badana jest mediacyjna rola uczestników w strukturyzowaniu uruchamiających możliwości sytuacji. Funkcjonowanie intelektualne rozpatrywane jest w ścisłym powiązaniu z relacjami społecznymi: wzajemnym rozumieniem się; procesami komunikacji, kompetencjami społecznymi (Wertsch op.cit.; Wertsch, Minick 1990; Perret-Clermont 1991; Rubcow 1991 i in.).

O ile klasyczne prace Wygotskiego podkreślały aspekt bycia wprowadzanym w użytkowanie narzędzi kulturowych, o tyle w pracach jego kontynuatorów pojawia się zasadnicze rozróżnienie, stwarzające nadzieję na efektywną syntezę wybranych wątków teorii Piageta i Wygotskiego. Podmiot z jednej strony musi odkryć narzędzie dla siebie (nie może go po prostu przyswoić z zewnątrz, np. przez nauczanie się na pamięć zasad; por. Piaget), z drugiej – musi być prowadzony przez tych, którzy wiedzą jak je używać (Bruner, Locke za: Cole, Cole 1989, s. 278).

5. Podmiot i potencjalność zewnętrzna – aktywny podmiot w kontekście: podtrzymania

Obszar potencjalnych realizacji wyznaczają z jednej strony:

- 1) potencjalne osiągnięcia podmiotu ujmowane jako możliwości tkwiące w procesach rozwojowych: (a) determinujące zdolność nabywania, transformowania i wytwarzania narzędzi, (b) regulowane na poziomie poznawczym (transcendencja i optymalne zaburzenie równowagi) oraz na poziomie motywacyjnym (orientacja podmiotu we własnych możliwościach), z drugiej zaś
- 2) szeroko rozumiana SYTUACJA, stanowiąca KONTEKST aktywności podmio-

tu. Składają się nań elementy materialne i społeczne, a wśród nich narzędzia, którymi są: symbole, pojęcia, reguły, sposoby działania, wzorce komunikacji i mediacji, sposoby definiowania sytuacji itp.

Składniki kontekstu wyzwajające czy ułatwiające i podtrzymujące aktywność jednostki określane są jako PODTRZYMANIA lub WSPARCIA. Współczesne badania koncentrują się na jednym z aspektów problematyki potencjalności – na strefie najbliższego rozwoju (SNR) (Rzechowska, w druku a). Nawiązując do ujęcia Piagetowskiego (rozdz. 3), mam nadzieję, iż nie popełnię błędu, określając większość z nich badaniami nad aktualizowaniem potencjału rozwojowego wewnątrz konstrukcji. Specyfikę wykorzystywania podtrzymania przy przekraczaniu konstrukcji sygnalizują prace nawiązujące do koncepcji Galpierina (płaszczyzny rozwiązywania zadań; uogólnienia empiryczne i teoretyczne; por. Rzechowska, op.cit.) czy Piageta (Perret-Clermont 1991). Problem ten pojawił się w przeprowadzanych przeze mnie badaniach nad SNR, w postaci różnic w sposobie korzystania z pomocy – tej samej dla wszystkich badanych z punktu widzenia logiki dorosłego – w zależności od poziomu ich struktur poznawczych (Rzechowska, w druku b).

Dotychczas przeprowadzone prace nad aktualizowaniem potencjalnych zdolności można najogólniej charakteryzować uwzględniając m.in.: (1) genezę wsparć, (2) intencjonalność ich udzielania, (3) właściwości, (4) obszar aktywności podmiotów.

1. Geneza podtrzymania: podtrzymania w perspektywie linii czasu M. Cole, B. Rogoff (op.cit.) i in. rozwijają na gruncie teorii Wygotskiego koncepcję socjohistorycznej genezy wsparć, wyróżniając m.in. podtrzymania kulturowe i interpersonalne. Pierwsze dostarczają jednostce modelu aktywności wspólnoty (poziom Apprenticeship). Włączają jednostkę we wspólną z innymi partycypację w kulturowo zorganizowanej aktywności: w systemy wartości i systemy organizacyjne, tj. konteksty instytucjonalne, technologie, cele, np. społeczną strukturę aktywności intelektualnej, kulturowe narzędzia w organizowaniu instytucji, kulturowe wartości i ograniczenia. Drugie umożliwiają wprowadzenie jednostki w społeczny system włączeń, w system porozumiewania i współpracy w realizowaniu kulturowej aktywności (poziom Guided Participation). Dotyczy nie tylko (1) interakcji bezpośrednich: współpracy (face to face) lub współobecności (side by side) związanych z realizowaniem zadań i dostarczaniem czy wytwarzaniem narzędzi ułatwiających bądź modyfikujących proces rozwiązywania, ale także (2) podzielenia dążeń, nie wymagającego wzajemnej fizycznej obecności. Wsparcia z obu poziomów definiują się nawzajem. M. Cole (1988) sugeruje, że kultura i poznanie tworzą się wzajemnie.

Partnerzy we wzajemnych interakcjach przejmują narzędzia kulturowe. Z wysiłków posługiwania się nimi czerpią ich indywidualne rozumienie. W ten sposób kultura jawi się nie jako statyczna struktura, lecz jest kształtowana przez wysiłki ludzi pracujących razem.

2. Podtrzymania a intencjonalność ich udzielania.

Podtrzymania naturalne, nieintencjonalne zawarte są w codziennych sytuacjach. Nie są efektem bezpośredniej ingerencji z zewnątrz zogniskowanej na wybranym obszarze. Sytuacje te zawierają liczne nie wprost sformułowane instrukcje komunikowane werbalnie lub niewerbalnie, a dotyczące zarówno teraźniejszości, jak i odległych planów. Dzieci uczestniczą w sytuacjach, na takim poziomie, na jakim potrafią, te zaś stanowią swoiste regulatory dziecięcej aktywności: poszukiwania i organizowania doświadczenia przez podmiot (Rogoff 1993). Podtrzymania intencjonalne to wsparcia pośrednio lub bezpośrednio zaopatrujące podmiot w narzędzia, a tym samym aktualizujące jego potencjalne zdolności. Podtrzymania te są najczęściej ukierunkowane na ściśle wyznaczony obszar działania podmiotu (por. Rzechowska, w druku a).

3. Właściwości podmiotów i mechanizm nabywania narzędzi.

Kompetencje partnerów decydują o charakterze współpracy, ta zaś prowadzi do nabywania (wytwarzania lub przejmowania) narzędzi i konstruowania wiedzy o odmiennych właściwościach. W koncepcji Wygotskiego (op.cit.) partnerzy efektywnie wpływający na wzrost możliwości rozwojowych jednostki to osoby starsze (bardziej kompetentne). Ich atutami są: posiadanie gotowych narzędzi i znajomość procedur posługiwania się nimi w różnych kontekstach, a w związku z tym większa efektywność. Dziecięce umysłowe funkcjonowanie rozwija się przez doświadczenia z kulturowymi narzędziami. Partnerzy mniej kompetentni (dzieci) wchodząc w społeczne interakcje są wprowadzani w zakresy stosowania i sposoby wykorzystywania narzędzi. Zdaniem Piageta optymalną sytuację rozwoju tworzą partnerzy o zbliżonym poziomie kompetencji, posiadający wspólną skalę intelektualnych odniesień i wartościowań (rówieśnicy). Prawdziwa kooperacja może mieć miejsce dopiero na poziomie operacji konkretnych, kiedy konfrontacja różnych punktów widzenia może prowadzić od centracji do decentracji i koordynacji. Interioryzacja powstałej koordynacji możliwa jest tylko wtedy, gdy dzieci dysponują już dostatecznymi przesłankami dla integracji tego, co powstało w trakcie i dzięki współdziałaniu. Przyjmowanie perspektywy drugiego traktowane nie jest (jak u Wygotskiego) jako proces kolektywny, ale jako proces indywidualny wykorzystujący

społecznie dostarczone informacje. Piaget zwraca uwagę, iż u młodszych dzieci nie istnieje autentyczne współdziałanie. Młodszy, pracują oddzielnie. Odczuwają wspólnotę i współdziałanie, ale nie interesują się szczegółami pracy sąsiadów.

Współpraca wydaje się nie stanowić celu ich aktywności (Nielsen za: Piaget 1993, s. 115). Piaget postuluje analizować dwa typy interakcji: (1) wyjaśnienia przekazane przez jedno dziecko drugiemu oraz (2) dyskusje pomiędzy dziećmi, kiedy to dziecko nie mówi już dla siebie, ale myśląc o innym człowieku (Piaget 1993, s. 117).

Wchodzenie w preferowane przez Wygotskiego i Piageta typy interakcji wiążą się z odmiennymi rodzajami podtrzymania. Uruchamia odmienne mechanizmy zmian, prowadząc do różnych implikacji w konstruowaniu wiedzy (por. analizę struktury wiedzy w zależności od charakteru współpracy i kompetencji partnerów, Granott 1993).

4. Podtrzymania a obszar aktywności podmiotów.

Dotychczasowe poszukiwania ukierunkowane były na badanie efektywności podtrzymania, najczęściej tych intencjonalnych, prowadzących do nabywania określonych sprawności. Zakreślone poniżej obszary mają charakter sugestii dotyczących kierunków poszukiwania podtrzymania, jako że zagadnienia te nie były badane lub były penetrowane w sposób wycinkowy.

Propozycje te obejmowałyby:

- źródła i sposoby pojawiania się zadań lub kierunków aktywności: kto i jak, w jakim celu, za pomocą jakich środków organizuje rozwój (tworzy i interpretuje znaczenia, formułuje zadania, wyznacza kierunki); czy są to podmiot, druga osoba, grupa, organizacja, kultura; w jakie relacje wchodzi jednostka: osobowe czy nieosobowe (komputer, środki masowego przekazu, źródła pisane);
- specyfikę podtrzymania w różnych dziedzinach rozwoju;
- specyfikę podtrzymania w zależności od etapu i dynamiki rozwoju badanych osób, struktur społecznych, zjawisk;
- specyfikę kontekstu w zależności od perspektywy czasowej: perspektywa krótko- i długoterminowa.

Teorie J. Piageta i L.S. Wygotskiego wydają się stanowić atrakcyjny punkt wyjścia dla rozważań nad aktualizowaniem potencjalnych zdolności człowieka. Prezentowana analiza: (1) podmiot, (2) podmiot w społeczności, (3) podmiot w kontekście społecznym – stanowi raczej wykaz zagadnień mniej lub bardziej związanych z problematyką potencjalności w rozwoju. Jednakże pytania o specyfikę i dynamikę relacji pomiędzy potencjalnością tkwiącą w podmiocie i poza nim,

tj. o funkcjonowanie systemów informacyjnych i energetyzujących w różnych kontekstach społecznych pozostają otwarte.

LITERATURA CYTOWANA

- Cole M. (1988). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. W: J.V. Wertsch (red.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole M., Cole S.R. (1989). *The Development of Children*. New York: Scientific American Books.
- Cole M. (1992). Culture in development. W: M.H. Bornstein, M.E. Lamb (red.). *Developmental Psychology*, wyd. III. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 731-782.
- Granott N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: Separate Minds, Joint Effort, and Weird Creatures. W: R.H. Wozniak, K.W. Fischer (red.). *Development in context: Acting and thinking in specific Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 183-207.
- Lektorski W.A., Sadowski W.N. (1970). Geneza i struktura czynności intelektualnych w koncepcjach Jeana Piageta. Tłum. z jęz. ros. E. Frydman. W: L. Wołoszynowa (red.). *Materiały do nauczania psychologii*. S. II, T. 6, 63-112.
- Marti E. (1994). The mechanism of internalization/eksternalization of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. W: *The social genesis of thought Piaget / Vygotsky. 14 th advanced course*. Geneve. Materiały z konferencji.
- Perret-Clermont A.-N. (1991). *Rol socialnych wzaimodziejstw w razwiti intelliie- kta dietiej*. Moskwa: Piedadogika. Tłum. z jęz. franc. A.L. Szatałowa. (nazwisko autorki w wydaniu ros. Pierre-Kliermon).
- Piaget J. (1973). *The psychology of intelligence*. Totowa, New Jork: Litlelefield & Adams.
- Piaget J. (1977). *Les operations logiques et la vie sociale. Etudes Sociologiques*, Genewa, Swizerland: Librairie Droz., 143-171.
- Piaget J. (1978a). *The grasp of consciousness. Action and concept in the young Child*. Tłum. z jęz. franc. Susan Wedgwood. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts 1976. Wyd. III. (La prise de conscience, PUF, Paris 1974).
- Piaget J. (1978b). *Success and understanding*. Tłum. z jęz. franc. Arnold S. Pomerans. Routledge Kegan Paul. London and Henly. (Reissir et comprendre. PUF, Paris 1974).

- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Tłum. z jęz. franc. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1993). *Psychologia dziecka*. Tłum. z jęz. franc. Z. Zakrzewska. Wydawnictwo Siedmioróg.
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. W: R.H. Wozniak, K.W. Fisher (red.). *Development in context: Acting and thinking in specific environment*. New Jersey, LEA, Hillsdale, 121-155.
- Rubcow W.W. (1991). Socialno-psychologiczeskaja koncepcja intelliectualnogo razwitija riebionka A.-N. Pierre-Klermon. W: A.-N. Perret Clermont. *Rol socialnych wzaimodziejstwij w razwitii intiellekta dietej*. Moskwa: Pedagogika. 5-15.
- Rzechowska E. (1994). Pojęcie strefy najbliższego rozwoju poznawczego. W: *Roczniki Filozoficzne KUL*. T.XLII, z. 4. 71-94.
- Rzechowska E. Pomoc jako czynnik aktualizujący strefę najbliższego rozwoju poznawczego. W: *Wykłady z psychologii w KUL*, (w druku a).
- Rzechowska E. Współczesne kierunki badań nad strefą najbliższego rozwoju poznawczego. W: *Wykłady z psychologii w KUL* (w druku b).
- Wertsch J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harward University Press.
- Wertsch J.V., Minick N. (1990). Negotiating sense in the zone of proximal development. W: M. Schwebel, Ch. A. Maher, N.S. Fagley (red.). *Promoting cognitive growth over the life span*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, New York.
- Whitehead A.N. (1987). *Nauka i świat nowożytny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. z jęz. ros. E. i J. Flesznerowie. Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tłum. z jęz. ros. B. Grell. Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (1991). *Problema kulturnego razwitija riebionka*. *Wiestnik Moskowskiego Uniwersiteta*, 14, 4, 5-18.