

DIALOG I EDUKACJA¹

Maria Ledzińska*

Wydział Psychologii

Uniwersytet Warszawski

DIALOGUE AND EDUCATION

Summary: In this article the author refers to a dialogue as an important social problem, also in the sphere of education. She presents the history of the dialogue in its social and psychological context. Considering the importance of the dialogue in assisting the development, she also claims that it is often deformed and changed into monologue.

Wstęp

We współczesnym języku słowo dialog cieszy się dużą popularnością. Spotykamy je w mowie ustnej i pisanej. Posługują się nim – w różnych kontekstach – osoby niemal w każdym wieku. Słyszymy o dialogu międzypokoleniowym, ekumenicznym, dialogu centrów naukowych i elit politycznych. Słowo dialog znajdujemy w nazwach wydawnictwa, tytułach książek i czasopism. Przemiany ustrojowe ostatniego dziesięciolecia przyczyniły się niewątpliwie do upowszechnienia terminu. Dialog społeczny był i pozostaje nadal jednym z warunków transformacji. Demokratyczny ustrój nie jest bowiem możliwy bez rozmów prowadzonych na wszystkich szczeblach hierarchii społecznej. Istnieje zgoda, iż dialog choć konieczny i możliwy, bywa niekiedy bardzo trudny. Piszą o tym zarówno profesjonaliści, jak i autorzy popularnych opracowań.

Edukacja pozostaje dziedziną życia społecznego, w której tytułowy termin pojawia się szczególnie często. Dialog jest naturalnie wpisany w proces kształcenia; nie sposób jednak nauczać nie rozmawiając. Prowadzą go nie tylko uczniowie i nauczyciele. Podejmują go też teoretycy edukacji, organizatorzy kształcenia itp. Tematów do rozmów – tym razem o edukacji – jest wiele. Wykraczają one daleko poza treści nauczania. Sprzyjają im współczesne zjawiska. Dominujący w humanistyce postmodernizm jest źródłem niekończących się dyskusji wokół koncepcji człowieka; a określona wizja osoby stanowiła zawsze ideowe zaplecze edukacji (Doll, 1993). Spory wywołują też polskie reformy oświatowe. Wymiana poglądów dotyczy w nich – jak zawsze bywało – kwestii podstawowych, w tym celów i organizacji procesu nauczania (Bartnicka, Szybiak, 1995). Dyskusje nasila dodatkowo bliska już integracja Polski z Unią Europejską. Dialog w edukacji (będący jednocześnie dialogiem o edukacji) jest zagadnieniem wielowątkowym, złożonym w aspekcie teo-

¹ Praca finansowana z badań własnych Wydziału Psychologii UW nr 1462/34.

* Korespondencję kierować pod adresem: Maria Ledzińska, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa.

retycznym i praktycznym. W artykule podjęto próbę uporządkowania wybranych kwestii, pod kątem uwypuklenia roli dialogu w realizacji podstawowej funkcji nauczania, jaką stanowi stymulowanie rozwoju. Tekst ma charakter polemiczny. Został napisany przez nauczyciela z wieloletnim stażem. Autor uczył się i uczy nadal trudnej sztuki dialogu w kontaktach ze studentami. Rozmowy te okazały się ważne dla jego osobistego rozwoju.

Uczestnicząc w życiu społecznym możemy dostrzec pewien paradoks. Wiele się mówi o potrzebie i znaczeniu dialogu. Podczas gdy trwa dialog na temat dialogu, w życiu codziennym – także w nauczaniu oraz wychowaniu – nie jest on należycie doceniany (Campbell, 1999; Gordon 1999; Rylke, 1999). Bywa też deformowany. Miast rozmowy słyszymy nierzadko monologi osób ignorujących wzajem swoje racje (Faber, Mazlish, 1992; Czarniawska, 1997; McGee, 1999). Przypominają one czasem egocentryczną mowę młodszych dzieci. Bywa, że mówienie do siebie zastępuje rozmowę. Wynikające stąd zawężanie się pola dialogu nie pozostaje bez znaczenia dla procesów rozwoju. Dziś – ze względu na specyfikę czasów – jest to zjawisko szczególnie niekorzystne i niebezpieczne.

Dialog w badaniach psychologicznych

Słowo dialog (gr. *dialogos*) oznacza w różnych językach rozmowę dwóch lub więcej osób. W węższym znaczeniu to utwór literacki w formie rozmowy (Tokarski, 1978). Z lektur szkolnych znamy wielkie dialogi bohaterów dramatów Sofoklesa, Szekspira, Ibsena, Norwida, czy Słowackiego.

Dialog jest podstawowym sposobem porozumiewania się ludzi. Klasycy psychologii podkreślają, iż to drugi układ sygnałów zadecydował o rozwoju ludzkiego gatunku i wpływa na linię życia każdego z nas (Wygotski, 1978; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996). I choć rolę dialogu w życiu człowieka trudno jest przecenić, to stwarza on także liczne problemy. Z mowy potocznej pochodzi stwierdzenie „mówić innym językiem”. Zdarza się, że wzrastający w tym samym kraju nie są w stanie się porozumieć. Różni ich system pojęć, wyrażanych głównie (ale nie wyłącznie) poprzez język (Chlewiński, 1999). Problemy można mnożyć. Oprócz bezpośredniego przekazu słowo niesie komunikat także poprzez formę, tj. sposób ekspresji: intonację, zabarwienie emocjonalne itp. Ta dwoistość transmisji decyduje zarówno o sile komunikacji, jak i jej słabościach (m.in. Grzesiuk, 1994).

Z racji swej specyfiki dialog leży w kręgu zainteresowań wielu humanistycznych dyscyplin. W psychologii ma miejsce uprzywilejowane. Nie ma takiej specjalności, w której nie byłby podejmowany – w różnych aspektach – jako przedmiot studiów. Psychologów rozwoju zajmują zmiany w języku uwarunkowane wiekiem, psycholingwiści interesują się m.in. sposobem i uwarunkowaniami narracji, psychologowie kliniczni podejmują zagadnienia komunikacji i stosunków interpersonalnych, społeczni – kwestie negocjacji, wywierania wpływu na ludzi itp. Psychologia wychowawcza – odwołując się przede wszystkim do stwierdzeń z zakresu psychologii ogólnej i rozwojowej – czerpie też z wyników badań węższych specjalności. Integrując dane formułuje zarówno tezy teoretyczne, jak i postulaty praktyczne. Dialog między dzieckiem i rodzicami, uczniem i nauczycielem, wychowaniem i wychowawcą leży w samym centrum jej badań.

Dialog w kulturze europejskiej

Znaczenie rozmowy w nauczaniu dostrzeżono na długo przed powstaniem psychologii jako dyscypliny naukowej. Dialog ma w kulturze europejskiej bardzo odległą tradycję. Jak wskazują filozofowie, historycy, antropolodzy i religioznawcy, od pradziejów nadawano mu wysoką rangę (Bellinger, 1999; Gombrich, 1999; Koziński, 1999). Hasło dialog wywołuje najczęściej skojarzenia z osobą Platona – ucznia Sokratesa, żyjącego w V/IV w. p.Ch. (Tatarkiewicz, 1970). Znane z podstawowych lektur szkolnych *Dialogi* ujmują poszukiwanie przez Sokratesa – wbrew relatywizmowi sofistów – uniwersalnej wiedzy, powszechnych zasad poznania i działania. Ten wielki filozof, urzędnik państwowy, żołnierz, a nade wszystko nauczyciel, spacerował ulicami starożytnych Aten, wiodąc dyskusje z obywatelami różnych stanów. Pytał napotykanych nauczycieli, studentów, polityków, rzemieślników o uniwersalia, jako efekt uogólnienia ich osobistych doświadczeń. Wyznając zasadę *simile in multis* – prosił o wyjaśnienie „istoty rzeczy”, m.in. dzielności, mądrości (Platon, 1935). Sokrates nie był teoretykiem, lecz mistrzem pewnej metody. Nigdy nie sformułował jej zasad, lecz na własnym przykładzie pokazywał, jak ją stosować. Uczył poglądowo i uczy nas nadal niezastąpionej metody współpracy umysłowej. Składała się ona z dwóch części: negatywnej i pozytywnej. Pierwsza instruowała jak usuwać fałszywe przekonania, druga – w jaki sposób zdobywać prawdziwe. Negatywna metoda zbijania polegała na sprowadzaniu do absurdu. Z kolei tak zwana maieutyka, czyli sztuka położnicza stanowiła pomoc w wydobywaniu prawdy. Sokrates realizował ją przy pomocy pytań. Współcześnie określa się ją mianem heurystyki (Góralski, 1991).

Uliczne dialogi stały się dla Sokratesa źródłem wielu rozczarowań. Rozmówcy miast uniwersaliów, podawali mu zazwyczaj konkretne przykłady, przytaczali opisy zdarzeń, przywoływali na pamięć informacje natury praktycznej. Rezultatem tych kontaktów stała się słynna konkluzja „wiem, że nic nie wiem”. Owo uogólnienie rozmów – nikt nic nie wie, łącznie ze mną – stanowiło oczywistą nadinterpretację. Sokrates wiele wiedział. Nade wszystko miał świadomość własnej niewiedzy, czyli wiedzę niewiedzy. Jest to najważniejsza chyba wiedza psychologiczna, dowód samoświadomości i przejaw samopoznania. Jest to też wiedza epistemologiczna; skoro umiemy rozpoznać brak wiedzy, to znaczy, że posiadamy jej pojęcie i kryterium. Postawa Sokratesa jest dziś określana przez naukowców mianem analitycznego racjonalizmu. Stanowi ona – ich zdaniem – fundament zachodniej filozofii i współczesnej nauki (Bernstein, 1985).

Platon, znamienity uczeń i kontynuator idei Sokratesa głosił m.in., że wiedza zmysłowa jako niepewna i zależna, musi być podporządkowana wrodzonej wiedzy rozumowej. Uznawał też pierwszeństwo metody dialektycznej, podporządkowując jej metodę empiryczną. Metodę tę wykorzystywał jako instrument pracy w założonej przez siebie szkole. W Akademii – instytucji naukowej współpracy uczniów i uczonych – ćwiczone się w sztuce dochodzenia do prawdy, poprzez zestawianie i porównywanie przeciwstawnych stanowisk lub przez wykrywanie wewnętrznych sprzeczności w poglądach adwersarza. Platon chciał też skonstruować system obiektywnych zasad teoretycznych, umożliwiających wyjaśnienie natury człowieka i istoty jego aktywności. Ideał stanowiła dla niego matematyka. W czasach nowożytnych sięgnięto do tej idei, a metodologiczny model nauk przyrodniczych uznano za adekwatny i użyteczny także w naukach społecznych. Wzór ten bywa we

współczesnej humanistyce mocno krytykowany. Szczególnie ostre sformułowania padają z ust niektórych teoretyków nauczania i wychowania, podważających walory tzw. metody Sokratejsko-Platońskiej (Flyvbjerg, 1994). Wątek ten rozwijamy w dalszej części artykułu.

W szkicowo zarysowanej postawie dydaktycznej starożytnych filozofów i nauczycieli znajdujemy pewne charakterystyczne rysy. Obydwaj całkowicie oddali się nauczaniu. Dialog zajmował w nim miejsce uprzywilejowane. Zwyczajne w treści rozmowy cechowała niezwykła forma. Wyróżniała ją absolutne zaangażowanie w indywidualny kontakt z uczniem, czyli uważne słuchanie jego kwestii i konsekwentne kierowanie dalszą dyskusją w oparciu o posłyszana wypowiedź. W przyjaznym dialogu prowadzonym w partnerskiej atmosferze, nauczyciele okazywali najwyższy szacunek do rozmówcy; kierowali rozmową, ale w niej nie dominowali. Kiedy we współczesnych podręcznikach akademickich z zakresu psychologii nauczania czytamy o umiejętnościach metapoznawczych nauczyciela, to uderza nas podobieństwo opisów do reguł starożytnej dydaktyki (m.in. Fontana, 1988; Kaplan, 1990; Good, Brophy, 1995). Mimo odmienności warunków życia i różnic w procesie kształcenia, dostrzegamy w postawie nauczycielskiej wielkich filozofów oraz w postulatach psychologicznych naszych czasów wiele zbieżności. Rozwijane intensywnie idee sprawności metapoznawczych nie stanowią zatem odkrycia współczesnych.

Wyróżniki dialogu

Udział procesów poznawczych

Dialog będący rozmową co najmniej dwojga ludzi wykracza w swej istocie poza zwykłą, codzienną komunikację w rodzaju przekazywania wiadomości. Charakterystyczna dla dialogu wymiana myśli decyduje o jego specyfice. Uczestnicy dialogu pozostają partnerami refleksyjnej rozmowy, zaś wzajemny kontakt wymaga nie tylko opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie. Na gruncie dominującej w psychologii opcji kognitywnej – ujmującej całościowo funkcjonowanie poznawcze jako przetwarzanie informacji – traktuje się je jako podprocesy i bada łącznie (Lindsay, Norman, 1984). „System poznawczy spostrzega, myśli, zapamiętuje, rozwiązuje problemy, wyobraża sobie, ocenia, rozumuje itd. Jego cechy konstytutywne więc to zdolność do wszystkich tych funkcji. A funkcje te są wynikiem określonych, specyficznych procesów. (...) Nie można sprowadzać jednych do drugich, ale trzeba podkreślać ich jedność. (...) W systemie poznawczym również nie można sprowadzić myślenia do percepcji, czy zapamiętywania do myślenia. Można jednak powiedzieć, że wszystko jest poznaniem. Jedność nie oznacza więc tutaj tożsamości, lecz nierozzerwalność. Percepcja nie może istnieć bez pamięci, pamięć nie może ujawniać się bez myślenia, myślenie nie może nie opierać się na pamięci itd. Funkcje te i stojące za nimi procesy są tak mocno związane, że odróżnianie jednego od pozostałych jest zawsze pewną formą abstrahowania. Zawsze istnieją łącznie, a forma, w jakiej się ujawniają zależy od charakteru zadania” (Klimas-Kuchtowa, 1989, s. 118).

Wielorakie funkcje słowa

Jedność procesów poznawczych dostrzega się szczególnie wyraźnie w rozmowie dojrzałych partnerów. Dialog staje się możliwy po wysłuchaniu kwestii rozmówcy. Odniesienie się do posłyszanych stwierdzeń obwarowane jest zrozumieniem logiki wyводу, z uwzględnieniem perspektywy mówiącego. Wymaga zatem postawy koncentracji, refleksji i powściągliwości. Wszędzie obecna jest uwaga. Współcześnie – wraz z pamięcią operacyjną – traktuje się ją jako główny mechanizm przetwarzania, zaangażowany na różnych etapach obróbki danych. Jej rolę dostrzegł i wyeksponował w latach dwudziestych i trzydziestych sam L. Wygotski.

Badacz znany jest jako teoretyk rozwoju i autor socjohistorycznego podejścia do badania psychiki (1978). Kluczową rolę w rozwoju nadawał mowie, traktując słowo jako narzędzie, nośnik znaczeń i jednostkę analizy psychologicznej. Podkreślał, iż rozwój języka jest możliwy dzięki wzrastaniu dziecka w otoczeniu społecznym, zaś drugi układ sygnałów pełni różne funkcje na poszczególnych szczeblach rozwoju. Opanowując mowę dziecko poznaje otoczenie nie tylko bezpośrednio, ale także poprzez innych. Relacja międzyosobowa oparta na dialogu jest zatem w naturalny sposób sytuacją rozwojową. Może i powinna być na co dzień wykorzystywana w nauczaniu. Mowa jest też elementem decydującym dla zrozumienia genezy i struktury wszystkich złożonych form ludzkiego zachowania. W trakcie rozwoju psychicznego staje się bowiem funkcją intrapsychiczną. Uwewnętrzniona, umożliwia planowanie i organizowanie zachowania, a przez to rozwiązywanie problemów w płaszczyźnie symbolicznej. Planująca funkcja mowy zmienia całe pole psychiczne jednostki. Główne modyfikacje dotyczą jednak pracy uwagi i pamięci. Dzięki obecności słowa możliwe staje się uwolnienie od bezpośrednich spostrzeżeń, wyodrębnienie bieżącego i przyszłego pola percepcji. Pojawia się kontrola nad uwagą. Także pamięć traci swą funkcję biernego rejestratora zdarzeń, zyskując status łącznika między przeszłością a chwilą obecną. Zyskując stopniowo przewagę nad działaniem i poprzedzając je, mowa steruje ludzkim zachowaniem. Wygotski powiadał, iż słowo czyni działanie człowieka wolnym. We współczesnej terminologii mówimy o umiejętności metapoznawczej zwanej samoregulacją zachowania.

Płaszczyzny dialogu

Cele kształcenia

Główny nurt współczesnej refleksji o edukacji sprowadza się do rozwijania, interpretowania i upowszechniania idei progresywistycznych (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1996). I choć tzw. nauczanie przygotowawcze ma nadal wielu zwolenników, to dokumenty oświatowe oraz podręczniki akademickie ujmują problem jednoznacznie, istnieją różne tradycje nauczania, ale psychologiczne uzasadnienie posiada koncepcja kształcenia ciągłego. Na jej gruncie głosi się, iż trwający całe życie rozwój umożliwia ustawiczne kształcenie. Jego główny cel stanowi wspomaganie rozwoju. W szkole realizuje się go przez przygotowanie do samokształcenia. Zasadnicze zadania szkoły polegają nie tylko na dostarczeniu podstawowej wiedzy. Ważne jest także kształtowanie umiejętności poznaw-

czych: docierania do źródeł, posługiwania się strategiami pamięciowymi, wykorzystywania wiedzy oraz metapoznawczych: planowania działań, kontroli zachowania itp. Specyfika celów kształcenia rodzi pytanie o miejsce dialogu: kto, z kim, kiedy, na jaki temat i w jakim celu ma rozmawiać?

Uczestnicy dialogu

Pytanie o osoby dialogu wydaje się banalne. Psychologa nie satysfakcjonuje jednak odpowiedź o uczestnictwie w nim uczniów i nauczycieli. W pracach sprzed wielu lat interesowano się przede wszystkim tą relacją, podkreślając rolę porozumiewania jako wyznacznika efektywności nauczania. Najmocniej eksponowano dydaktyczne walory tzw. porozumiewania wielokierunkowego. Nauczyciel pełnił w nim rolę uczestnika i moderatora dyskusji. Autorzy nowszych prac akcentują częściej złożoność tej roli. Wymaga ona wiedzy fachowej, umiejętności pedagogicznych oraz kwalifikacji psychologicznych. Składają się na nie: gotowość do podjęcia dialogu, umiejętność prowadzenia rozmowy zgodnie z zamierzonym celem, uwzględnianie cech aktualnej sytuacji, zdolność do zmiany własnych przekonań pod wpływem argumentacji rozmówców itp. Umiejętności te nabywa nauczyciel stopniowo, w miarę gromadzenia doświadczeń życiowych, w tym dydaktycznych.

Jeśli przyjmiemy, iż działanie nauczyciela poprzedza odpowiedź na pytanie: co robię i w jakim celu to czynię, to stanie się oczywiste, iż autentycznemu dialogowi nauczyciela z uczniami towarzyszy dialog z samym sobą. Ta rozmowa jest szczególnie ważna przez swój decydujący wpływ na przebieg dialogu z nauczonymi. Można na nią patrzeć z perspektywy nauczającego. Wówczas rejestrowanie bieżących wydarzeń w kontekście założonego celu, rozumiemy jako przejaw nauczycielskiej wrażliwości na informacje płynące z sytuacji. Stałe uwzględnianie cech kontekstu świadczy o wykorzystywaniu informacji zwrotnej do projektowania dalszych oddziaływań i podejmowania kolejnych decyzji dydaktycznych. Odnoszenie się do aktualnych wypowiedzi i zachowań uczniów nie ma zazwyczaj charakteru improwizacji (z wyjątkiem zachowania nowicjuszy). Nauczyciel odczytuje konkretną sytuację w kontekście posiadanej wiedzy. Ta interpretacja sensu zdarzeń inicjuje kolejny dialog. Jest nim wewnętrzna rozmowa z własnymi przekonaniami i postawami, a także z tezami i ideami edukacyjnymi innych ludzi. Zawiązanie dialogu z uczniem inicjuje zatem wiele innych rozmów. Nie wszystkie z nich słyszymy; te najistotniejsze (wewnętrzne) pozostają bezgłośnie. Specyfika dialogu nauczyciela – prowadzonego w planie zmieniających się i interpretowanych na bieżąco wydarzeń – sprawia, iż bywa on też określany metaforycznie dialogiem z sytuacją (Schön, 1986). Wielu jest zatem uczestników edukacyjnego dialogu, a on sam ma w swej istocie charakter wielopłaszczyznowy. I aczkolwiek bywa pojmowany przede wszystkim jako technika pracy nauczyciela, to z perspektywy psychologicznej jawi się także jako ważne narzędzie rozwoju.

Dialog i rozwój

Zwróciliśmy uwagę, iż kształcenie jest w swej istocie procesem dialogowym. Inicjowanie, prowadzenie i podtrzymywanie dialogu, choć należy do podstawowych powinności nauczyciela, jest także jego nie zawsze docenianym przywilejem. W perspektywie psy-

chologicznej dialog ukazuje się jako jeden z wyznaczników rozwoju nie tylko ucznia, ale i nauczyciela. A ponieważ nauczani i nauczający stanowią element większego systemu jakim jest szkoła, więc rozwój ich jest powiązany. Dla jasności wyводу zagadnienie to ujmujemy odrębnie, mając jednak świadomość znacznych uproszczeń. Na początek przywołajmy – niezbędne w tym miejscu – podręcznikowe stwierdzenia na temat rozwoju człowieka.

Rozwój bez barier wiekowych

Psychologia biegu ludzkiego życia zrewolucjonizowała nie tylko potoczne, ale i naukowe myślenie o rozwoju (Turner, Helms, 1999). Zmieniła sposób jego rozumienia i przesunęła granice trwania. Przedmiotem badań tej dyscypliny są zmiany dokonujące się w psychice i w zachowaniu człowieka w różnych fazach jego życia. Rozwój oznacza zmiany w danym obszarze zjawisk. Rozwój psychiczny polega na zmianach w systemie zachowania się psychiki. (...) Psychologia współczesna stoi na stanowisku, że rozwój psychiczny człowieka trwa przez całe życie, tj. od jego poczęcia aż do śmierci, przy czym zmiany rozwojowe w wieku dojrzałym nie są ani mniej liczne, ani mniej głębokie, niż te, które dokonują się w okresie dzieciństwa. (...) Badanie rozwoju człowieka w ciągu całego życia pozwala ująć procesy rozwojowe jako całość, eliminując zbędne różnicowanie (fragmentację), które stosuje się wtedy, gdy bada się osobno rozwój dziecka, rozwój młodzieży i rozwój człowieka dorosłego. Stwarza to także bardziej sprzyjające warunki dla całościowego traktowania jednostki jako podmiotu rozwoju i dostrzegania jej ciągłości w toku zmian (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996, s. 30-32). Przytoczone stwierdzenia – zachęcają do poszukiwania specyfiki roli dialogu w rozwoju uczniów i nauczycieli. Podejmując próbę odpowiedzi nawiążmy ponownie do tezy L. Wygotskiego, iż język spełnia różne funkcje na poszczególnych szczeblach rozwoju.

Perspektywa ucznia

Próba całościowego ujęcia roli dialogu w rozwoju uczniów, wymagałaby uwzględnienia w analizach wieku i związanego z nim etapu kształcenia. Wiek stanowi dla psychologa ważną zmienną, za którą kryją się m.in. osiągnięcia rozwojowe ucznia. (Bywa on bezzasadnie krytykowany przez niektórych autorów jako tzw. zmienna darmowa, nadużywana w programach badań). Diagnoza aktualnych możliwości – z wyodrębnieniem funkcji będących w okresie najintensywniejszego rozwoju – stanowi podstawę projektowania i realizacji oddziaływań dydaktycznych (Wertsch, 1988; Wood, 1998). Tak zwany przeciętny uczeń istnieje bowiem tylko w błędnych wyobrażeniach laików. Spróbujemy wskazać na wybrane obszary, w zakresie których uczeń pozbawiony możliwości dialogu nie może zdobyć istotnych kwalifikacji. I chociaż nauczającym może być każdy człowiek, to ograniczymy się do wskazania niezastąpionej roli nauczycieli pracujących w szkole. Ich udział w promowaniu rozwoju ucznia wyraża najlepiej twierdzenie L. Wygotskiego o społecznych uwarunkowaniach rozwoju poznawczego. Nawiązuje do niego wielu współczesnych badaczy (Dixon-Krauss, 1996; Smith, Dockrell, Tomilson, 1997; Fisher, 1999 a, b).

O ile uczeń niemal w każdym wieku jest w stanie samodzielnie pozyskiwać informacje, to nabywanie wiedzy wymaga już kontaktów z innymi ludźmi. Wiedza jest bowiem definiowana jak „system informacji zakodowanych w strukturach pamięci długotrwałej w kodach: semantycznym, werbalnym, przestrzenno-obrazowym lub w innych, za pomocą których człowiek poznawczo odwzorowuje świat poprzez tworzenie reprezentacji poznawczych” (Chlewiński i in., 1997, s. 213-214). W drodze dialogu opanowuje się – odmienne na różnych etapach rozwoju – reguły porządkowania informacji, zdobywając tym samym szansę tworzenia zwartych systemów, a nie tylko zbioru danych.

W procesie socjalizacji, przede wszystkim poprzez różnorodną komunikację z innymi, wiedza nabiera też stopniowo charakteru intersubiektywnego, umożliwiając wymianę zawartych w niej treści. Jednym z rezultatów społecznej komunikacji jest powstanie szczególnej odmiany wiedzy – tj. nauki. Wielu zwłaszcza młodych ludzi ma do niej stosunek dogmatyczny, traktując ją jako niezmienną i absolutną. Badacze podkreślają, iż tylko poprzez liczne rozmowy można dotrzeć do ucznia z twierdzeniem o względnym charakterze wiedzy (m.in. Paris, Ayres, 1997). Traktowanie jej jako relatywistycznego systemu, który ulega zmianom w miarę dokonywania kolejnych odkryć, wymaga całościowego ujmowania głównych zagadnień dyscypliny oraz komentowania kierunków zachodzących w niej zmian.

Psychologowie zwykli wyróżniać trzy rodzaje wiedzy. O stanach rzeczy i relacjach między nimi informuje wiedza deklaratorywna zwana też wiedzą „że”. Wiedza proceduralna dostarcza danych o sposobach działania i jest określana jako wiedza „jak”. Wreszcie o rezultatach refleksji nad wymienionymi rodzajami wiedzy oraz nad samym sobą informuje wiedza „wiem, że wiem” zwana metawiedzą. Uczeń spotyka się w szkole przede wszystkim z przekazem werbalnym, czyli z deklaracją wiedzy. Asymilowanie wiedzy deklaratorywnej jest korzystne, gdy podaje się ją w momencie do tego odpowiednim ze względu na stopień dojrzałości uczniowskich struktur proceduralnych. Ma to miejsce wtedy, gdy uczeń spontanicznie poszukuje pewnych informacji. Koordynacja oddziaływań dydaktycznych z aktualnym etapem rozwoju poznawczego – stanowiąca istotę optymalizacji oddziaływań – jest możliwa w sytuacji, gdy nauczyciel pozostaje w stałym dialogu z uczniem.

Nauczycielska postawa dialogu jest wreszcie zasadniczym sposobem kształtowania u ucznia umiejętności poznawczych i metapoznawczych. Warto wskazać w tym miejscu na szczególnie interesujące dane pochodzące z laboratoriów psychologicznych. Jedne z nich donoszą się do dzieci z obniżoną sprawnością umysłową. Interpretując – w nawiązaniu do koncepcji Wygotskiego – jej przyczyny, zwraca się uwagę na niedostatek mediacji dorosłych w okresie wrastania dziecka w kulturę. Dorośli są bowiem pośrednikami przekazów kulturowych. Ich fizyczna lub psychologiczna nieobecność przyczynia się do powstawania różnych braków intelektualnych, takich jak: obniżony poziom analizy percepcyjnej, nieumiejętność selekcji informacji ze względu na ich znaczenie, trudności w organizowaniu danych, wnioskowaniu, porozumiewaniu się, czy planowaniu. Zakłada się, iż deficytowych sprawności można nauczyć. W proponowanym systemie korekcyjnym (Sharron, 1987) eksponuje się rolę dorosłego. Staje się on w trakcie zajęć owym mediatorem, którego zabrakło w życiu dziecka. Naczelna zasada oddziaływań zawarta jest w twierdzeniu, iż uczniowi potrzebne są doświadczenia przefiltrowane przez kontakt z pośrednikiem. Metodą „przez mediację” naucza się intencjonalności działań, samodzielności w formułowaniu

celów, wiązania danych, współdziałania z innymi, posiadania własnego zdania, poczucia sprawstwa. Nie przekazuje się tzw. obiektywnej wiedzy. Natomiast prowadząc ćwiczenia na znanym uczniowi materiale, trenuje się owe narzędzia poznawcze oraz umiejętności metapoznawcze. Uczniowie wdrażani do wysiłku umysłowego, zdobywają wiedzę o swoich procesach poznawczych, przekonanie o własnej skuteczności i satysfakcję z możliwości wykorzystywania własnego umysłu. Drugą grupę danych stanowią doniesienia z prac nad usprawnianiem pamięci u dzieci. W wielu badaniach trenowano u nich strategie pamięciowe. Idea oddziaływań sprowadzała się do prób wytworzenia nowych form kontaktu z materiałem, a więc nowych form aktywności poznawczej. Dopóki udział nauczającego ograniczał się do podania instrukcji typu „pokażę Ci co masz zrobić, a ty uczyni co proponuję”, uzyskiwano jedynie doraźną poprawę. Transfer zdobytych umiejętności był krótkotrwały. Lepsze rezultaty dawało takie ćwiczenie nowych strategii, podczas którego wyjaśniano sens podejmowanych działań. Najbardziej skuteczną metodą treningu okazała się tzw. procedura autokontroli. Pozostający w dialogu z uczniem trener nie tylko proponował wykonanie określonych działań na przyswajanym materiale, ale wyjaśniał ich sens oraz udzielał wskazówek, dzięki którym możliwe stawało się prześledzenie polepszenia wyników w efekcie posłużenia się strategią (Brown i in., 1983).

Oparta na dialogu współpraca nauczyciela z uczniami stwarza tym ostatnim różnorodne perspektywy rozwojowe. Umożliwia zdobywanie wiedzy i umiejętności. Przyczynia się ponadto do właściwego pojmowania uczenia się, tj. traktowania go jak procesu coraz lepszego rozumienia siebie i otoczenia. Ułatwia też dostrzeżenie możliwości wywierania wpływu na jego przebieg i efekty końcowe. Przyjęcie przez nauczyciela postawy dialogu sprzyja zatem kształtowaniu u uczniów poczucia podmiotowości, motywującego do nieustannego samokształcenia stanowiącego ideał progresywiistów (Brophy, 1998).

Perspektywa nauczyciela

Specyfika perspektyw rozwojowych nauczycieli wynika przede wszystkim z faktu ich dorosłości. Pełniąc wiele ról społecznych zyskują szansę rozwoju w różnych sferach. W literaturze pisze się najczęściej o rozwoju ogólnym i zawodowym, podkreślając związek istniejący między nimi. Rozwój ogólny ułatwia wypracowanie koncepcji roli zawodowej. Potoczne powiedzenie głosi, że bywa się takim nauczycielem, jakim się jest człowiekiem. Z kolei fachowe doświadczenia oddziałują zwrotnie, modyfikując filozofię życia (Kwaśnica, 1995).

Autentyczny dialog z sobą i z innymi opiera się na refleksyjności. Zdolność do refleksji – i co ważniejsze – wynikającego z niej refleksyjnego działania – traktuje się jako jedno z najwyższych osiągnięć rozwojowych fazy dorosłości (Turner, Helms, 1999). Rozwój w tym okresie życia – aczkolwiek możliwy – nie dokonuje się automatycznie. Określa się go w kategoriach potencjalności. Psychologowie z różnych szkół, ale także filozofowie, pedagodzy i teologowie, podkreślają fakt spontanicznego dążenia wielu dorosłych do rozwoju osobistego. Twierdzą też, że dialog pozostaje w tych staraniach ważnym narzędziem pracy. Okazuje się niezastąpiony w poszukiwaniu i odnajdywaniu sensu własnej egzystencji (Frankl, 1984). Zawód nauczyciela – poprzez nieustanny kontakt z ludźmi – motywuje do formułowania i modyfikowania własnej filozofii życia. Ten rodzaj aktywności we-

wewnętrznej wymaga, oprócz rejestracji bieżących wydarzeń, analizy własnych myśli i refleksji nad ideami innych ludzi. Odrębnym zadaniem jest ich opracowanie, przetworzenie i wykorzystanie w budowaniu własnego programu działania. W tej pracy myślowej oprócz własnego wysiłku waży głos autorytetów. Poszukiwano ich w każdej epoce i w każdym kręgu kulturowym. Możemy wskazać na interesujące przykłady historyczne m.in. Ojców Pustyni (IV w.). Ówczesni starcy – mnisi, eremici – byli bardzo cenieni głównie jako duchowi przewodnicy. Przychodzono do nich „po słowo”, które miało ukierunkować dalsze życie. W różnych epokach korzystali z pomocy mędrców także ludzie wielce wykształceni (znamy przykłady Tolstoja, Dostojewskiego). Słowo mistrza pełniło rolę drogowskazu. XX-wieczna psychologia ujmuje jego funkcje w kategoriach rozwojowych – jako regułę, kategorię porządkującą lub przeorganizującą osobiste doświadczenie. Pojawienie się nowych zasad strukturalizacji stanowi – zdaniem niektórych badaczy – zasadniczy mechanizm rozwoju (Tyszkowa, 1988).

Refleksyjny dialog przyjmuje wieloraką postać: dzienników, pamiętników, opowiadań autobiograficznych itp. W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się wzrost zainteresowań humanistów pisanyymi narracjami autobiograficznymi (m.in. Rzepa, Leoński, 1993; Młodkowska, 1999). Inspirację dla większości studiów stanowią główne założenia filozofii hermeneutycznej P. Ricoeura (1991). Opowiadanie – rozumiane jako tekst – spełnia zdaniem Autora funkcję mediacyjną, pośrednicząc między człowiekiem, światem i innymi ludźmi. Świat, jednostka oraz inni ludzie to całość powiązana dialektycznymi związkami. Piszemy, by rozumieć i być zrozumianymi; każda forma rozumienia ma więc charakter narracyjny. Wszędzie tam, gdzie następuje rozumienie, istnieje ktoś, kto może o tym opowiedzieć jak też przedmiot, którego to opowiadanie dotyczy. Tożsamość osoby – twierdzi Ricoeur – jest tożsamością narracyjną.

Do tych stwierdzeń nawiązuje J. Bruner, znany wśród psychologów jako przedstawiciel konstruktywizmu. Narracja stanowi dla niego odmianę myślenia (1990). Twierdzi, iż nie dysponujemy innym sposobem opisanego przeżytego czasu. Narracja jest zatem sposobem tworzenia świata. Opowieści o minionym czasie – kreowane w umysłach ludzkich – są też sposobem tworzenia siebie. Sposobów wyrazu jest wiele, a dostarcza ich sama kultura. Pisze: „...w ostatecznym rozrachunku kulturowo ukształtowane procesy poznawcze i językowe, które kierują opowiadaniem autonarracji o życiu, osiągają moc strukturyzowania doświadczenia percepcyjnego, organizowania pamięci, segmentacji i celowego budowania samych „wydarzeń” z życia. W końcu my stajemy się autobiograficznymi narracjami, poprzez które opowiadamy o swoim „życiu”. A biorąc pod uwagę kulturowe ukształtowanie do którego się odwoływałem, stajemy się również wariantami duchowych form naszej kultury” (Bruner, 1990, s. 6).

Sprawozdania z własnego życia stanowią przykład tego potrójnego dialogu, który toczy się między referującym, słuchającym i określonym otoczeniem społecznym. Pisanie ich ma walor rozwojowy – sprzyja systematyzacji życiowych doświadczeń, pogłębia ich zrozumienie i zaakceptowanie. Poprzez tę formę wewnętrznej aktywności poznajemy bardziej uwarunkowania własnego rozwoju i stajemy się lepiej przygotowani do kierowania własnym życiem. Jak powiada Pietrasiński, w dialogu z sobą samym zdobywamy stopniowo nową perspektywę, stając się podmiotem rozwoju i współautorem linii życia (1997).

Równie doniosłą rolę spełnia dialog w promocji rozwoju zawodowego. Różnie wyjaśnia się proces przejścia od tzw. stadium nowicjusza do poziomu eksperta. Opracowuje się w tym celu specjalne modele (Chi, Glaser, 1988). Autorzy jednego z nich Dreyfus, Dreyfus i Athanasion (1986) wyróżniają trzy stadia pośrednie między poziomem funkcjonowania debiutanta i fachowca. Są to: zaawansowany początkujący, kompetentny wykonawca i biegły wykonawca. Badacze akcentują, iż oczekiwana przez wielu fachowość pojawia się wówczas, gdy potrafimy interpretować konkretne przypadki, wykraczając poza kurczowe trzymanie się zasad, odczytywanych w dosłowny sposób. Ekspertywność nie jest równoznaczna z wprawnym aplikowaniem tzw. zimnej wiedzy. Wiedza akademicka okazuje się niezbędną, ale nie jest wystarczająca do całościowego ujmowania i rozumienia sytuacji społecznych, także szkolnych. Nauczyciel – ekspert korzysta z niej w elastyczny sposób, nie eliminując danych pochodzących z innych źródeł (wiedzy pozazawodowej, intuicji itp.). Rozwiązując problem prowadzi zatem strategiczny dialog, w którym zdobyta wiedza jest relatywizowana do konkretnej osoby i niepowtarzalnego „tu i teraz”. Ten wewnętrzny dialog może przebiegać automatycznie i trwać bardzo krótko, poprzedzając zawsze decydowanie i działanie. W postępowaniu nauczyciela-eksperta jest więc miejsce zarówno na refleksję, jak i na intuicję, na sprawne posługiwanie się wieloraką wiedzą i spontaniczność, na profesjonalizm i elementy improwizacji. Twierdzenie, iż praca nauczyciela-eksperta ma twórczy charakter, jest w pełni uzasadnione (Fish, 1989). Rozumiejąc ucznia w kontekście ogólnej wiedzy i konkretnego przypadku, postępuje z nim jak uczonego i artysta tworzący niepowtarzalne dzieło. Taki sposób postępowania mieści się nie tylko w umysłach psychologów, będących autorami modeli rozwoju zawodowego. Także stanowiska wielu pedagogów są zbliżone (m.in. Siemak-Tylikowska i in., 1998). Podobne wizje odnajdujemy ponadto w wypowiedziach czynnych zawodowo nauczycieli (Drózka, Gołębiowski, 1993).

Odrębną kwestią pozostaje ścieżka kształcenia sprzyjająca osiągnięciu stadium eksperta. Wspomniany na początku artykułu B. Flyvbjerg, krytycznie ocenia wartość metody Sokratejsko-Platońskiej w przygotowaniu nauczycieli do pracy w zawodzie. Badacz jest zdecydowanym zwolennikiem tzw. metody przypadku. Upatruje jej podstawowy walor w eksponowaniu znaczenia kontekstu, tj. charakterystyki konkretnego ucznia, specyfiki jego sytuacji (nie tylko szkolnej). Trudno zgodzić się z tak skrajnym stanowiskiem Autora. Interpretowanie konkretnego przypadku nie wydaje się możliwe bez systematycznej wiedzy, choć – jak zaznaczono – nie wystarcza ona do pełnego zrozumienia jednostki w sytuacji. Przeciwwstawianie sobie wymienionych metod kształcenia nie wydaje się zatem uzasadnione. Metody te dobrze się uzupełniają. W fazie kształcenia wstępnego metoda Sokratejska wydaje się niezastąpiona, stanowiąc bazę do bardziej zaawansowanych studiów przypadków. Tym co sprawia, iż funkcjonujemy jak ekspert jest – poza dobrym formalnym wykształceniem – trwanie w dialogu z wiedzą ogólną i danymi epizodycznymi.

Specyfika czasów, niezbywalność dialogu

Rozważania na temat znaczenia dialogu edukacyjnego w promowaniu rozwoju wymagają pewnych uwypukleń, uwzględniających kontekst współczesności. Koniec wieku i tysiąclecia to pod wieloma względami okres wyjątkowy. Jesteśmy świadkami niebywa-

tych osiągnięć i odkryć naukowych. Uczni mówią o epoce informacji i społeczeństwie informacyjnym (Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999). Technika wkroczyła we wszystkie dziedziny życia, z edukacją włącznie. Udoskonalając proces kształcenia, stwarza jednocześnie liczne problemy natury psychologicznej.

Rewolucja naukowo-techniczna umożliwia na szeroką skalę szybki dostęp do najnowszych informacji. Natłok informacji pochodzących z różnych źródeł może niekiedy wywoływać wrażenie, iż żyjemy w wielu światach. Technika komputerowa sprawia bowiem, iż bez trudu przenosimy się w czasie i przestrzeni. Łatwy dostęp do wielu informacji nie jest jednak równoznaczny z szybkością przekształcania jej w wiedzę, tj. włączania w dotychczasowe doświadczenie, przekształcania i wykorzystywania w rozwiązywaniu problemów. Wśród podstawowych pytań formułowanych przez psychologię nauczania, ożywa zatem na nowo to podstawowe: jak kształcić w istniejącej rzeczywistości, by wspomagać rozwój? Jesteśmy świadkami tego, jak specyfika czasów uaktualnia główne pytania psychologii wychowawczej, ukazując na nowo ich doniosłość i otwartość. Nie są to pytania techniczne.

Wyniki badań i potoczne obserwacje potwierdzają, iż jako nauczyciele nie pomagamy należycie w ogarnięciu i uchwyceniu owej różnorodności świata, która wyłania się w wyniku pozyskiwania, gromadzenia, przetwarzania i przesyłania ogromnej liczby danych. Przypuszcza się, iż jest to jedna z przyczyn wzrostu trudności w nauce młodszych uczniów, nie gotowych do uporządkowania zbyt wielu danych (*Wybrane aspekty...* 1996). Problem strukturalizacji odbieranych treści dotyka także dorosłych. Uprzywilejowani z racji wieku – a więc doświadczeń i umiejętności – znajdują się jednak w lepszej sytuacji. Nieprzypadkowo też podejmują różnorodne działania ukierunkowane na systematyzowanie wiedzy. Mnożą się więc – w kraju i na świecie – inicjatywy wydawnicze o charakterze kompendiów, podsumowań, zestawień (np. *Encyklopedia psychologii*, *Encyklopedia pedagogiczna*, *Encyklopedia ludzkiej inteligencji*). Korzystanie z nich jest tylko jednym z wielu sposobów pozwalających uniknąć rażących braków w ogólnym wykształceniu, ustrzec się od chaosu danych i wynikającego z nich poczucia zagubienia. Podobną funkcję spełniają programy edukacyjne emitowane w mediach (np. cykl telewizyjnych audycji pt. *Rozmowy na koniec wieku*). Sytuacja dzieci i młodzieży nie jest tak korzystna. Mniej jest inicjatyw ułatwiających integrację wiedzy, podejmowanych z myślą o młodocianych odbiorcach. Stanowi to poważne wyzwanie dla wszystkich zajmujących się nauczaniem na różnych jego szczeblach.

Zasadnicze postulaty formułowane przez psychologów w odpowiedzi na pytanie o to czego i jak nauczać nie zmieniły się. Są nam znane i możemy je odnaleźć w ogólnie dostępnych podręcznikach akademickich (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1996; Dembo, 1997). Realizując je na wszystkich szczeblach nauczania, winniśmy mieć jednak na uwadze ową różnorodność świata i tempo zachodzących w nim zmian. Nauczanie staje się – w stopniu dotychczas niespotykanym – nieodłącznym, niezbędnym towarzyszeniem młodym ludziom w odnajdowaniu porządku rzeczy. Myśl tę formułuje wielu autorów. Oto przykład: „...W moim mniemaniu edukacja, mówiąc z grubsza, nastawiona jest na kształtowanie osobowości głównie poprzez rozumienie samego siebie, rozumienie innych i świata: przede wszystkim świata wokół nas, a potem bardziej odległego: rozumienie to odbywa się oczywiście w granicach naszych raczej skromnych zdolności i możliwości.

Sądzę, że wiarygodny znak naszego wyjścia z wieku młodzieńczego lub, jak to ujęli pewni myśliciele, wyjścia z puerylizmu i wkroczenia w wiek dojrzały, czyli w pełni odpowiedzialny, taki znak to większe zainteresowanie innymi ludźmi i ich potrzebami niż samym sobą. Co się tyczy świata, to wydaje mi się, że edukacja powinna się zacząć od rozszyfrowania naszego najbliższego otoczenia, znaczenia i wymowy tego, co zostało nazwane naszym kulturowym krajobrazem, czyli dróg, osiedli, rolnictwa, fabryk, pomników, przeszłości itd.; rozszyfrowanie takie jest zawsze możliwe, mimo bardzo dużej mobilności dzisiejszych społeczeństw i niezwykle zróżnicowanej wymowności różnych kulturowych krajobrazów. Tak więc to pierwsze rozumienie (tylko czy współczesna szkoła jest gotowa, by nam je dać?) powinno otwierać nasze oczy także na inne krajobrazy, na znaczenie i wymowę innych kultur, innymi słowy na wartość odmienności (tylko czy współczesne systemy edukacyjne są gotowe podjąć taki wysiłek?)” (Woźniakowski, 1999, s. 14).

W tak rozumianym kształceniu nieustanny dialog jest niezastąpiony. Jest on trudniejszy do podjęcia, w zestawieniu z czasami starożytnych. Demokracja ateńska była wszak – w przeciwieństwie do tej u nas powstającej – lepiej ugruntowana. (Problem barier w podejmowaniu dialogu wymaga oddzielnego, pogłębionego opracowania). Ówczesny świat był też mniejszy geograficznie i – jak można sądzić – mniej skomplikowany psychologicznie. Wielość proponowanych dziś systemów wartości i wzorców życia oraz znaczne zróżnicowanie międzypokoleniowe nie ułatwia dialogu. Poważną konkurencją dla rozmów stanowią też wszechobecne treści obrazowe, typowe dla kultury audiowizualnej (Chyła, 1999). Odrębne problemy stwarza masowe kształcenie. Jak za czasów wielkich filozofów, tak i teraz dialog umożliwia jednak zrozumienie zarówno przypadków, jak i zasad oraz przypadków w kontekście istniejących reguł. Ułatwia także – jeśli istnieje taka potrzeba – zmianę tych reguł. Wymagając od wszystkich uczestniczących w procesie nauczania aktywności poznawczej, sprzyja ich rozwojowi. Uwypuklając „zyski” z podejmowania dialogu nie mamy zatem na uwadze polepszenia jakości życia, lecz życie ludzkie jako wartość. Wszelkie ograniczanie i utrudnianie dialogu stanowi dla rozwoju poważną przeszkodę. Piszą o tym m.in. autorzy Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, podkreślając, iż nadchodzący wiek nie będzie już stuleciem informacji, lecz edukacji (*Edukacja*, 1998). Czy zatem wzorem Sokratesa i Platona znajdujemy czas i motywację do podjęcia autentycznego dialogu? Czy potrafimy uniknąć jego banalizowania, wykraczając poza – uwypuklane w popularnym piśmiennictwie – kwestie technik dialogu? Czy w pośpiechu codzienności pamiętamy jeszcze, iż dialog zaczyna się od uważnego wysłuchania drugiego człowieka?

LITERATURA CYTOWANA

- Bartnicka, K., Szybiak, I. (1995). Reformy oświatowe na ziemiach polskich w XVI-XX wieku, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 3-9.
- Bellinger, G.J. (1999). *Leksykon religii świata*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bernstein, R.J. (1985). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill Companies.

- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., Campione, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. W: J.H. Flavell, E.M. Markman (red.) *Handbook of child psychology*, tom 3. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3-17.
- Campbell, R. (1999). *Sztuka zrozumienia*. Warszawa: Vocatio.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., Farr, M.J. (red.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chlewiński, Z., Hankała, A., Jagodzińska, M., Mazurek, B. (1997). *Psychologia pamięci. Leksykon*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Chlewiński, Z. (1999). *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Chyła, W. (1999). *Kultura audiowizualna: w stulecie ekranu w kulturze*. Poznań: Fundacja Humaniora.
- Czarniawska, M. (1997). *Tajniki dialogu*. Warszawa: Sokrates.
- Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Dixon-Krauss, L. (red.) (1996). *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doll, W.E. Jr (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College.
- Dreyfus, H., Dreyfus, S., Athanasion, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dróżka, W., Gołębiowski, B. (1993). *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli*. Kielce: WSP.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa (1998). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Faber, A., Mazlish, E. (1992). *Jak mówić żeby dzieci nas słuchały, co robić żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Fisch, D. (1989). *Learning through practice in initial teacher training*. London: Kogan Page.
- Fisher, R. (1999 a). *Uczymy, jak myśleć*. Warszawa: WSiP.
- Fisher R., (1999 b). *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: WSiP.
- Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. Basingstoke: Macmillan.
- Flyvbjerg, B. (1994). Sokrates i metoda przypadku, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 19-27.
- Frankl, V.E. (1984). *Homo patiens*. Warszawa: PAX.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółczesność informacyjna: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydaw. Fundacji Postępu Telekomunikacji.
- Gombrich, E.H. (1999). *Krótką historią świata*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Good, T.L., Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. Wyd. 5. New York, London, Melbourne, Auckland, Toronto: Longman.
- Gordon, T. (1999). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Wyd. 5. Warszawa: PAX.
- Góralski, A. (1991). *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych: szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa: MEN.

- Grzesiuk, L. (red.) (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: PWN.
- Kaplan, P.S. (1990). *Educational psychology for tomorrow's teacher*. St. Paul: West Publishing Company.
- Klimas-Kuchtowa, E. (1989). Jedność procesów poznawczych, *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne*, 5, 117-129.
- Kozielecki, J. (red.) (1999). *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Żak.
- Kwaśnica, A. (1995). Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, *Studia Pedagogiczne*, 61, 9-43.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A. (1984). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Warszawa: PWN.
- Mc Gee, P. (1999). *Przemawianie doskonale*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Młodkowska, M. (1999). Pisanie jako forma istnienia – na podstawie dokumentów z getta warszawskiego, *Kultura i Społeczeństwo*, 43, 1, 55-75.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP.
- Pietrasziński, Z. (red.) (1997). *Studenci o własnym rozwoju*. Warszawa: Wydaw. Instytutu Psychologii PAN.
- Platon (1935). *Menon*. Tł. W. Witwicki. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1996). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Ricoeur, P. (1991). *Life: A story in search of narrator*. W: M.J. Valdes (red.) *A Ricoeur reader: Reflection and imagination*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rylke, H. (1999). *Pokolenie zmian: czego boją się dorośli?* Warszawa: WSiP.
- Rzepa, T., Leoński, J. (red.) (1993). *O biografii i metodzie biograficznej*. Poznań: NAKOM.
- Schön, D.A. (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sharron, H. (1987). *Changing children's mind. Feuresteins revolutions in the teaching of intelligence*. London: Souvenir Press.
- Siemak-Tylikowska, A., Kwiatkowska, H., Kwiatkowski, S. (red.) (1998). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Żak.
- Smith, L., Dockrell, J., Tomlinson, P. (red.) (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London and New York: Routledge.
- Tatarkiewicz, W. (1970). *Historia filozofii*. Warszawa: PAN.
- Tokarski, J. (red.) (1978). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Turner, J.S., Helms, D.E. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa, M. (red.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wertsch, J.V. (red.) (1988). *Culture, communication and cognition: Vygotsky perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wood, D. (1998). *How children think and learn. The social context of cognitive development*. 2nd ed. Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Woźniakowski, J. (1999). Tożsamość, pluralizm, edukacja. Wykład inauguracyjny w dniu otwarcia Katedry Kultury Polskiej na Uniwersytecie Hebrajskim w Jerozolimie, *Tygodnik Powszechny*, 33, 14.
- Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*. (1996). Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- Wygotski, L. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.