

Sławomir Jabłoński

Zakład Psychologii Socjalizacji
i Wspomagania Rozwoju
Instytut Psychologii
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

BYĆ BLIŻEJ DZIECKA. EFEKTYWNE NAUCZANIE W UJĘCIU ROZWOJOWYM*

1. WPROWADZENIE

Każdy człowiek zatroskany o dobro dziecka pragnie stworzyć mu jak najlepsze warunki do tego, aby stało się w pełni rozwiniętą, dorosłą osobą. Trudno chyba odmówić słuszności temu stwierdzeniu. Spróbujmy zatrzymać się nad nim i zastanowić, co wynika z niego dla osób zapewniających dzieciom opiekę. Ukrywa ono dwa istotne problemy dotyczące sposobu opisywania natury rozwoju człowieka. Pierwszy związany jest z pytaniem: co to znaczy stwarzać najlepsze warunki rozwoju? Udzielenie odpowiedzi na nie wymaga najpierw identyfikacji zjawisk modyfikujących przebieg rozwoju. Jak się dalej okaże ich zakres pozostaje w ścisłej zależności od przyjmowanej koncepcji istotności wpływu różnych czynników na rozwój. Drugi problem dotyczy charakteru zmiany rozwojowej. Stwierdzając, że pomagamy dziecku stać się w pełni rozwiniętą, dorosłą osobą, musimy wiedzieć, co charakteryzuje taką osobę. Powinniśmy więc ustalić, czy zmiany rozwojowe opisujemy jako procesy celowe, a jeśli tak, to co stanowi ich cel. W dalszych częściach artykułu zamierzam, odpowiadając na przedstawione wyżej pytania, podjąć próbę refleksji nad tym, w jaki sposób dorośli mogą stwarzać optymalne warunki

* Tekst jest rozszerzoną wersją referatu pt.: *To be closer to a child — monitoring of higher psychological functions development as a prevention of youth's problems*, wygłoszonego podczas konferencji nt.: *The century of the child*, zorganizowanej przez *Fédération Internationale Communants des Enfants* w dniach 10–12 maja 2000 roku w Maastricht, Holandia.

rozwoju dzieciom w wieku szkolnym tak, aby mogły one wykorzystać jak najwięcej szans rozwojowych tego okresu i ustrzec się związanych z nim zagrożeń.

2. OPTYMALNE WARUNKI ROZWOJU

Sposób optymalizacji oraz skuteczność oddziaływania przez dorosłych na rozwój dziecka są uzależnione od rodzaju założeń przyjmowanych wobec natury czynników modyfikujących rozwój. W różnych koncepcjach wymieniane są zwykle trzy podstawowe ich grupy: 1) zadatki biologiczne zdeterminowane przez genotyp; 2) środowisko materialne i społeczne, w którym czasem wyodrębnia się wychowanie jako intencjonalne wpływy środowiskowe¹; oraz 3) aktywność własna podmiotu (por. Brzezińska, 2000c, s. 109). Śledząc historię teorii opisujących zjawiska rozwojowe zauważamy, iż zmiany ich założeń wiązały się przede wszystkim ze zmianą stanowiska odnośnie do czynników, którym przypisywały wiodącą rolę w inicjowaniu i modyfikacji procesu rozwoju.

Biologistyczne lub natywistyczne teorie rozwoju były popularne na przełomie XIX i XX wieku. Wywodziły się z tych koncepcji filozoficznych, które zakładały istnienie idei wrodzonych np. u Platona, Kanta (Brzezińska, *op.cit.*, s. 101 – 103). Uznawały, że rozwój psychiczny dziecka jest zaprogramowany. Te, które bliższe były pochodzącej z biologii idei preformacji zakładały, iż „człowiek przychodzi na świat z gotowym wyposażeniem psychicznym [...] w postaci odziedziczonych dyspozycji, właściwości i zdolności psychicznych” (Żebrowska, 1975, s. 27; cyt. za: Brzezińska, *op.cit.*, s. 101), ujawniających się w różnych okresach życia według wewnętrznie założonej kolejności (*ibidem*). Inne przyjmowały założenie przeciwstawne i wzorując się na biologicznej zasadzie epigenetyki uznawały, iż jakości psychiczne nie są dane od początku życia ludzkiego, ale pojawiają się stopniowo w jego trakcie (por. Brzezińska, *op.cit.*, s. 124)². Dziś w dobie nieprawdopodobnego rozwoju genetyki i nauk zajmujących się mózgiem, obserwujemy, obok

¹ Wychowanie wg A. Guryckiej można definiować dwójako: 1) w rozumieniu szerszym to „... całokształt wpływów bezpośrednich, idących od ludzi i pośrednich, idących od ich wytworów ku jednostce, tworzących razem tzw. środowisko wychowawcze ...”; 2) węższe jego rozumienie obejmuje „... tylko wpływy zamierzone, intencjonalne, tzn. podejmowane z myślą o wywołaniu określonej zmiany w jednostce” (1980; cyt. za: Brzezińska, 2000c, s. 113).

² Współczesna interpretacja zasady epigenetyki jest podstawową ideą organizującą koncepcję rozwoju człowieka według Erika H. Eriksona. Przyjęcie jej oznacza założenie istnienia pewnego podstawowego planu, ogólnej logiki rozwoju, „... rozumianej jako formalna struktura wewnętrznego procesu, opisywana relacjami wzajemnymi między różnicującymi się czynnikami oraz związkami między jakościowo różnymi fazami i łączącymi je mechanizmami przejścia” (Witkowski, 2000, s. 27). Dynamika, treści, kierunki realizacji tego planu są u E. H. Eriksona determinowane indywidualnie i nie mogą zostać przewidziane (*ibidem*).

przejawów nowoczesnego myślenia o związkach zachowania ludzi z ich biologicznym wyposażeniem, niestety także powrót do idei konstytucjonalnego determinizmu sprzed prawie stu lat. Okazuje się, że mimo przestróg badaczy, wśród coraz większej liczby osób powszechna jest wiara (*sic!*) w całkowitą zależność fizycznych i psychicznych cech człowieka od jego genotypu (np. Włodarski 2001).

Jeśli za przeważający uznamy wpływ czynników naturalnych na rozwój dziecka, to rolę dorosłych w procesie modyfikacji tego rozwoju da się sprowadzić do jednego zalecenia: „nie przeszkadzać!”. Taka, nazywana romantyczną, wizja wychowania – bo o nim tutaj w istocie mowa – jest obecnie zaliczana do szanowanej raczej niż stosowanej klasyki myśli psychologicznej i pedagogicznej (por. Kohlberg, Mayer, 1993, s. 53). Według niej optymalne warunki rozwoju stwarzają dziecku dorośli, którzy pozwalają mu „być sobą” i do niczego nie zmuszają, umożliwiając ujawnienie się „naturalnych skłonności” (por. Kohlberg, Mayer, *op.cit.*, s. 69–70). Wszelkie próby wywierania nacisku na dziecko w procesie wychowawczym i wymagania określonego sposobu zachowania należy uznać z takiej perspektywy za niepożądane czy wręcz szkodliwe.

Mimo postępu myśli psychologicznej i pedagogicznej jeszcze obecnie odżywają koncepcje głoszące szkodliwość wszelakiego wychowania. Ruch zapoczątkowany przez Ekkeharda von Braunmühla opublikowaniem w 1975 roku pracy pt. *Antypedagogika. Studium o zniesieniu wychowania* jest nazywany właśnie antypedagogiką. Postulowany wiele lat wcześniej przez Jana Jakuba Rousseau, zwolennika romantycznej teorii rozwoju, szacunek dla wolności dziecka antypedagogika chce realizować w skrajnej odmianie uznając wszelkie wysiłki pedagogiczne za spisek generacji dorosłej przeciw dzieciom. Współczesnym przedstawicielem tego nurtu jest Hubertus von Schoenebeck (za: Just, 1996, s. 113–115).

Rozwój ujmowano także, w przeciwieństwie do poglądu przedstawionego wyżej, uznającego rozwój za proces zaprogramowany, jako proces swoistego programowania człowieka przez środowisko, kulturę. Już XVII-wieczni empiryści przypisywali doświadczeniu dominującą rolę w poznaniu. Twierdzili, że stan umysłu rodzącego się dziecka można określić jako *tabula rasa*. Także na początku XX wieku pojawiały się koncepcje traktujące osobowość człowieka jako produkt społeczny (Brzezińska, 2000c, s. 102–103, 107).

Przy takim ujęciu procesów rozwojowych dorośli mogą wpływać na rozwój swoich podopiecznych poprzez modelowanie ich zachowania oraz udostępnianie ich doświadczeniu określonych treści. Taki sposób myślenia wykorzystany został w modelu wychowania jako *transmisji kulturowej*. Przydziela on dorosłym rolę tych, którzy przekazywać mają wiedzę, normy społeczne i moralne oraz wartości zdobyte przez określoną kulturę w przeszłości (por. Kohlberg, Mayer, 1993, s. 54). W ujęciu tradycyjnym, tzw. akademickim, model ów koncentruje się na przekazywaniu wiedzy mającej centralne znaczenie dla kultury (*op.cit.*, s. 55). Jak piszą Kohlberg i Mayer: „szkoła technologii kształcenia [...] podkreślała transmisję umiejętności i nawyków, uznawanych za

niezbędne dla dopasowania się do społeczeństwa technologicznego”, akcentując tym samym aspekt użyteczności w zapoznawaniu dziecka z dziedzictwem kulturowym (*op.cit.*, s. 54–55). Oczywiście w danej kulturze powinna istnieć zgodność co do zakresu jej istotnych treści i doświadczeń, aby wpływy wychowawcze można było nazwać spójnymi. Chociażby z powodu powszechnych procesów przenikania się, a co za tym idzie także „rozmywania” tożsamości kulturowych, trudno sobie wyobrazić w dzisiejszych czasach realizację modelu transmisji kulturowej.

Zaprezentowany wyżej model wychowania, jak łatwo zauważyć, koncentruje się na społeczeństwie, skupia na „...konieczności uczenia się przez dyscyplinę wobec porządku społecznego [...], podkreśla to, co wspólne i ustalone ...” (*ibidem*). Zgodnie z nim najbardziej sprzyjać rozwojowi dziecka będą dorośli, którzy formują nowych członków społeczeństwa tak, aby mogli oni odnieść w jego ramach sukces lub żeby samo społeczeństwo dzięki nim mogło zrealizować swoje cele (por. *op.cit.*, s. 76 i nast.).

Kluczowym pojęciem dla współczesnych koncepcji rozwoju człowieka jest pojęcie interakcji (Brzezińska, 2000c, s. 113). Ich twórcy (np. J. Piaget, L. S. Wygotski, E. H. Erikson) doceniając zalety obu omawianych wcześniej podejść, nie tylko uznają, że zarówno genotyp, jak i środowisko modyfikują rozwój, ale wprowadzają „trzecią siłę”. Oprócz zasady pozwalającej uwzględniać współdziałanie dotychczas postulowanych czynników rozwoju, interakcja jest dla nich także zjawiskiem, które niejako „uprzedmiotawia się” w postaci aktywności własnej człowieka. W centrum rozwoju istnieje więc aktywny podmiot – skutek i przyczyna wpływu interakcji natury i kultury na rozwój.

Rozwój dokonuje się zatem w spotkaniu jednostki z otoczeniem, w dyskursie i konwersacji (por. Kohlberg, Mayer, *op.cit.*, s. 58). Takie jego ujęcie znajdujemy w najważniejszych dziś koncepcjach rozwoju człowieka, wykazujących wysoki stopień efektywności w wyjaśnianiu zjawisk rozwojowych. W równoważący dialog ze światem wchodzi u Jeana Piageta (1966) struktury poznawcze, u Lwa S. Wygotskiego (1971) współbrzmia linie naturalnego i kulturowego rozwoju, a u Erika H. Eriksona (1997) *ego* i jego społeczne rozpoznania. Teorie te uczynimy podstawą wszystkich dalszych rozważań.

Możemy zatem przyjąć, że stwarzanie optymalnych warunków rozwoju we współczesnym ujęciu będzie polegało na prowokowaniu przez dorosłych interaktywnych – żeby użyć popularnego dziś określenia – spotkań dziecka ze wszystkim, co je otacza w świecie fizycznym i społecznym, a także z sobą samym. Próbą takiego ujęcia sytuacji stymulujących rozwój w relacji dorosły-dziecko jest koncepcja epizodów wspólnego zaangażowania H. R. Schaffera (1994). Nazywa on w ten sposób „... kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają” (Schaffer, *op.cit.*, s. 153). Chodzi tutaj o takie sytuacje interakcji społecznych, które mają charakter kształtujący: jednostka o wyższym poziomie kompetencji (np. dorosły) jest aktywnie zaangażowana w podnoszenie poziomu kompetencji innej jednostki np. dziecka

(por. *ibidem*). Zwróćmy uwagę, iż mówiąc o epizodach wspólnego zaangażowania Schaffer podkreśla aktywność obu stron interakcji, a nie tylko dziecka. Dzięki temu znajduje się ono w sytuacji stałego otrzymywania komunikatów zwrotnych od dorosłego. Należy także zauważyć, iż epizody, o których mowa wymagają zaangażowania, a więc pełnego, osobistego udziału. Autor koncepcji przytacza ponadto wiele badań wskazujących, że zachowanie dziecka w trakcie epizodów wspólnego zaangażowania jest bardziej złożone niż zwykle. Tak więc epizody wspólnego zaangażowania rzeczywiście „... mogą przyczyniać się do tego, iż działanie dziecka będzie wykonywane w sposób optymalny i bardziej zaawansowany rozwojowo” (Schaffer, *op.cit.*, s. 155).

Na podstawie analizy wpływu różnych czynników na rozwój człowieka wiemy już, jak stwarzać dziecku optymalne warunki rozwoju. Ciągłe bez odpowiedzi pozostaje jednak pytanie o kierunek, w którym ów rozwój ma zmierzać. Opierając się na wymienianych już teoriach rozwoju spróbujmy ten kierunek określić.

3. KIERUNKI ROZWOJU DZIECKA W WIEKU SZKOLNYM

Za doświadczenia rozwojowe wieku szkolnego można uznać te, które koncentrują się na „tu i teraz” w rozwoju dziecka, na jego bezpośrednim doświadczeniu i zachowaniu. Celem wychowawców prowokujących takie doświadczenia jest wywołanie u dziecka zainteresowania i, ogólnie rzecz biorąc, przyjemnych doznań (por. Kohlberg, Mayer, 1993, s. 63). Progresywiści, zwolennicy wychowania opartego na teoriach interakcjonistycznych rozwoju (por. Brzezińska, 2000b, s. 243), z których poglądami w dużym stopniu się tutaj utożsamiamy, uważają, iż takie kryterium oceny doświadczeń ze względu na stopień, w jakim sprzyjają one rozwojowi, jest jedynie kryterium humanitarnym (Kohlberg, Mayer, *op.cit.*). Doświadczenia o wysokiej jakości wychowawczej to według nich te, których celem jest uzyskanie długoterminowych konsekwencji w rozwoju dziecka (*op.cit.*, s. 62–63). Jak pisze Dewey (1938; cyt. za: Kohlberg, Mayer, *op.cit.*, s. 63): „... Niewychowawcze jest każde doświadczenie, które wywiera wpływ powstrzymujący lub zniekształcający rozwój następnych doświadczeń. [...] Tak, jak żaden człowiek nie żyje i nie umiera dla siebie, tak też i żadne doświadczenie nie istnieje i nie ginie samo dla siebie. Całkowicie niezależne od pragnienia czy zamiaru każde doświadczenie żyje nadal w dalszych doświadczeniach. Przeto centralnym problemem wychowania opartego na doświadczeniu jest wybór rodzaju obecnych doświadczeń, które przeżywają owocnie i twórczo w kolejnych doświadczeniach”. Oddziaływania wychowawcze powinny zatem niezależnie od wieku dziecka uwzględniać doraźne cele rozwoju zawsze w perspektywie celów osiągniętych dopiero w życiu dorosłym.

Konieczność brania pod uwagę długofalowych konsekwencji w wychowaniu wynika także z psychologicznego prawa rozwoju funkcji psychicznych sformułowanego przez L. S. Wygotskiego (2001). Według niego możliwe jest

modyfikowanie jedynie tych funkcji, których cykle rozwojowe jeszcze się nie zakończyły. Realizacja owej zasady wymaga takiego organizowania sytuacji edukacyjnych, aby od samego początku stymulowały rozwój wszystkich elementów funkcjonowania pożądanego u osoby dorosłej. W przeciwnym razie wykształcona organizacja funkcji psychicznych będzie niepełna, a zatem także niefunkcjonalna. Stwarzany w szkole kontekst rozwoju dziecka powinien więc odzwierciedlać przyszły kontekst jego funkcjonowania jako dorosłego (i tak przecież wraz z przechodzeniem przez kolejne etapy rozwoju zmieniają się elementy kontekstu, wobec których procesy rozwojowe są szczególnie uwrażliwione). Jeśli tak się stanie, dziecko będzie miało szansę doświadczać poszczególnych elementów tego kontekstu zawsze w powiązaniu z pozostałymi jego składnikami, a nigdy w sposób izolowany.

Skoro zgadzamy się co do konieczności ich uwzględniania w wychowaniu, spróbujmy odkryć, co miałyby wyznaczać długoterminowe trendy w rozwoju dziecka szkolnego. W odróżnieniu od koncepcji rozwoju jako zmiany nieukierunkowanej (np. D. J. Levinsona, R. J. Havighursta) zakładamy tutaj, że procesy rozwojowe mają swoje cele (por. Brzezińska, 2000c, s. 63-67). Będziemy je wyodrębniać, zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, w oparciu o teorie rozwoju człowieka skonstruowane przez Jeana Piageta (1966), Lwa S. Wygotskiego (1971d) i Erika H. Eriksona (1997). Pełny rozwój dorosłej osoby będzie więc oznaczał dla nas osiągnięcie najwyższego jakościowo poziomu funkcjonowania we wszystkich sferach życia w postaci: 1) zdolności do swobodnego poruszania się w obszarze znaczeniowym i technologicznym kultury, 2) samodzielnego analizowania, planowania i realizacji własnych działań, 3) możliwości decentracji czyli uwzględniania innych niż własny punktów odniesienia.

Przyjmując za L. S. Wygotskim, że „procesy rozwoju idą w ślad za procesami nauczania” (1971c, s. 546), należy więc uznać, iż już w okresie szkolnym dorośli powinni „pociągać” rozwój dziecka w kierunku uzyskiwania przez nie wymienianych jako cele rozwoju zdolności. Zobaczmy, jak szkoła radzi sobie z realizacją pierwszego z nich.

3.1. SZKOŁA JAKO AGENDA KULTURY

Czas między około 7 a 12 rokiem życia świetnie nadaje się do przygotowania dziecka do swobodnego poruszania się w obszarze znaczeniowym i technologicznym kultury. Rozwój psychoseksualny wchodzi bowiem w okres latencji, osłabiając w ten sposób siłę niedługo już na powrót gwałtownych konfliktów wewnętrznych (por. Erikson, 1997, s. 269-272). Rozwój myślenia przyczynia się do istotnych zmian w organizacji własnego działania. Dziecko zaczyna być zdolne do budowania i realizowania planów, potrafi także coraz skuteczniej kontrolować własne zachowania (por. Wygotski, 1995, s. 54 i nast.). Zdolność do sprawnego wykorzystywania różnych umiejętności stanowi podstawę budowania u dziecka poczucia kompetencji — najistotniejszej w tej fazie jakości

ego (por. Erikson, *op.cit.*, s. 269 i nast.). Powstanie tego poczucia oznacza pomyślne rozwiązanie kryzysu pracowitości.

Taki kontekst rozwojowy dobrze wykorzystuje szkoła realizując swoją funkcję socjalizacyjną³. Jeśli ma ona polegać na przygotowaniu dzieci do stawania się członkami społeczności ludzkiej to łatwo zauważymy, że nie może oznaczać jedynie zdobywania przez uczniów wiedzy o świecie czy nabywania przez nich umiejętności szkolnych. To za mało, aby skutecznie podążać za tokiem myślenia innego człowieka czy też w pełni podzielać znaczenia nadawane przez niego słowom i zdarzeniom. Pełna swoboda poruszania się w obszarze znaczeniowym i technologicznym kultury dotyczy dużo głębszego poziomu funkcjonowania człowieka — wymaga korzystania z kulturowych technologii umysłowych, wymaga zmian w organizacji funkcji psychicznych. Szkoła dokonuje tych zmian poddając dzieci działaniu n a r z ę d z i k u l t u r o w y c h.

Według Lwa S. Wygotskiego (1971d, s. 50 i nast.) w rozwoju człowieka zawsze są obecne dwie linie. Pierwsza, wyznaczająca naturalny rozwój zachowań, związana jest z dojrzewaniem organizmu. Druga wytycza kolejność pojawiania się zachowań wymaganych przez kulturę. Na przykład, naturalny rozwój mowy wynika z dojrzewania aparatu artykulacyjnego. Jego przejawem jest zdolność do wymawiania coraz bardziej skomplikowanych artykulacyjnie dźwięków. Kulturowy rozwój mowy oznaczać będzie odkrywanie znaczeń słów, przyswajanie reguł, budowanie wypowiedzi itd.

Łatwo zauważyć, że w toku rozwoju człowieka kulturowe wymagania pojawiają się na długo przed zakończeniem procesu dojrzewania organizmu. Niesie to ze sobą ważne konsekwencje. Wymuszone kulturowo zachowania dziecka wymagają od jego czynności psychicznych określonej organizacji, która — odpowiednio często wykorzystywana — utrwala się i automatyzuje, doprowadzając do powstania wyższych funkcji psychicznych⁴. „Kultura tworzy szczególne formy zachowania się, zmienia przebieg funkcji psychicznych, nadbudowuje nowe piętra w rozwijającym się systemie zachowania człowieka” — mówi Wygotski (*op.cit.*, s. 49). Takie zachowania pojawiają się między innymi w związku z używaniem języka, pisma i rachunku matematycznego, które dlatego właśnie nazywane są narzędziami kulturowymi. Dzięki umiejętności posługiwania się nimi dziecko może dołączyć do pełnoprawnych członków naszej kultury, którzy myślą — słowem, mówią — pismem i widzą — liczbami.

³ O dwóch przeciwstawnych funkcjach szkoły: socjalizacyjnej i wyzwalającej pisze R. Rorty (1993).

⁴ Owa organizacja jest początkowo dokładnym odzwierciedleniem zewnętrznego układu czynności, zgodnie z ogólnym prawem genetycznym rozwoju kulturowego: „[...] wszelka funkcja w rozwoju kulturowym dziecka pojawia się na scenie dwukrotnie, w dwóch płaszczyznach: najpierw społecznej, później psychologicznej — najpierw między ludźmi, jako kategoria interpsychiczna, następnie w wewnętrznym przeżyciu dziecka, jako kategoria intrapsychiczna” (Wygotski, 1971a, s. 133).

Wpływ narzędzi kulturowych na zmiany w organizacji funkcji psychicznych możemy prześledzić na przykładzie umiejętności czytania i pisania. Posługiwanie się pismem choć pozornie podobne jest jednak zasadniczo różne od mówienia. Po pierwsze, wymaga wysokiego stopnia abstrakcji, związanego z koniecznością symbolizacji symboli dźwiękowych – możemy ją nazwać symbolizacją drugiego stopnia (Wygotski, 1971b, s. 345; Elkonin, 1998, s. 7). Po drugie, zmusza dziecko do wyobrażania sobie odbiorcy lub nadawcy wypowiedzi pisemnej oraz sytuacji, w jakiej się oni znajdują (Wygotski, *op.cit.*, s. 344; Elkonin, *ibidem*). Po trzecie, podczas czytania lub pisania osoba musi w o wiele większym stopniu sama wzbudzać w sobie motywy tych czynności niż podczas rozmowy, kiedy to po prostu reaguje swoją wypowiedzią na wypowiedź partnera konwersacji (Wygotski, *op.cit.*, s. 346). Po czwarte, podczas mówienia uruchamiany jest słuch i aparat artykulacyjny, a w czytaniu i pisaniu działa wzrok wraz z ręką (Elkonin, *ibidem*). Trudno w tej sytuacji zaprzeczyć, że posługiwanie się pismem wymaga specyficznej organizacji funkcji psychicznych, bardziej złożonej niż na przykład podczas mówienia. Tę nową organizację, nową wyższą funkcję psychiczną nazywa Wygotski mową pisaną (1971b)⁵.

W perspektywie rozwoju społecznego dziecka, a więc między innymi kształtowania pewnych jego postaw, można również sytuację szkolną jako całość uznać za „narzędzie kulturowe”. Buduje ona przecież u dziecka zasadnicze zręby nastawienia do pracy w życiu dorosłym. „Dzieci w tym wieku lubią być łagodnie, ale stanowczo przymuszane do przygody odkrywania, że można nauczyć się dokonywać rzeczy, których samodzielne wykonywanie jest nie do pomyślenia, rzeczy, które zawdzięczają swoją atrakcyjność faktowi, iż nie są wytworem zabawy i fantazji, ale rzeczywistości, praktyki i logiki, rzeczy, które w ten sposób zapewniają [...] poczucie udziału w rzeczywistym świecie dorosłych” (Erikson, 1968, s. 127). Według E. H. Eriksona (*op.cit.*, s. 126) to właśnie podczas realizacji różnych zadań szkolnych, kiedy dziecko ma okazję po raz pierwszy wykonywać różne rzeczy obok innych i wraz z innymi, pojawia się doświadczenie podziału pracy i zróżnicowanych możliwości ludzkich. Źródłem późniejszej satysfakcji z własnej pracy jest wynoszone z okresu szkolnego – wymieniane już – poczucie kompetencji, czyli przekonanie o umiejętności robienia różnych rzeczy i to robienia ich dobrze, a nawet doskonale (Erikson, *op.cit.*, s. 123).

3.2. SZKOŁA JAKO MIEJSCE OPANOWYWANIA SIEBIE

Według R. Rorty’ego socjalizacja oznacza przekształcanie „...małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do sublimowania emocjonalności (*passions*) w społecznie akceptowany sposób,

⁵ Problem mowy pisanej i jej relacji z mową ustną i wewnętrzną rozwijam w tekście pt. *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka* (Jabłoński, 2000).

do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej” (1993, s. 96). Socjalizacyjna funkcja szkoły będzie się więc realizować także w kształtowaniu i wzmacnianiu u dziecka zdolności do kontrolowania własnej aktywności i celowego modyfikowania tej aktywności – zdolności do panowania nad sobą.

Z takim procesem jest związane, na przykład, uczenie dziecka posługiwania się pismem. W trakcie czytania lub pisania musi ono daleko bardziej samodzielnie wzbudzać w sobie motywy do wykonywania tych czynności niż w innych sytuacjach, z którymi styka się na co dzień (por. wyżej). Poza tym podczas formułowania wypowiedzi pisemnej dziecko analizuje swoje myśli, oddziela jedną myśl od drugiej, określa związek między poszczególnymi myślami i w końcu szuka najbardziej adekwatnej formy ich wyrażenia (Elkonin, 1998, s. 7 i nast.). Forma ta musi uwzględniać różne reguły językowe, a więc wymaga od dziecka ich znajomości i sprawności w posługiwaniu się nimi czyli znowu dużej dowolności własnych procesów psychicznych. Czytanie tekstu stawia przed dzieckiem w zasadzie podobne wymagania. Próbuje ono odnaleźć poszczególne myśli autora i odtworzyć związki między nimi, na podstawie przygotowanej przez niego wypowiedzi pisemnej. Tutaj także niezbędna jest znajomość odpowiednich reguł oraz samodzielność w kierowaniu własną aktywnością psychiczną.

Istotną rolę w procesie opanowywania przez dziecko własnych działań odgrywa także stymulowanie rozwoju samego myślenia. Może ono dokonywać się, na przykład, poprzez wymieniane już tutaj kilkakrotnie rozwijanie mowy pisanej, czyli umiejętności posługiwania się pismem. Wymaga ona bowiem wysokiego stopnia abstrakcji oraz jest narzędziem dyscyplinowania myśli. Dzięki mowie pisanej myśl zostaje bardziej adekwatnie związana ze znaczeniem słowa i w ten sposób uzyskuje wyraźne sformułowanie swojej treści (Elkonin, 1998, s. 103). Jak pisze B. Smykowski „zgodnie z sugestiami L. S. Wygotskiego (1971, s. 100–111), kiedy woli jednostki zostaną podporządkowane poszczególne funkcje psychiczne oraz dokona się ich interpretacja w związku z centralną funkcją myślenia pojęciowego, staje się ona gotowa do projektowania stanów świata i zwiększania zakresu dowolności uczestniczenia w nim. [...] Zorganizowanie funkcji psychicznych wokół myślenia pojęciowego otwiera przed jednostką możliwość świadomego uczestniczenia w kulturze [...]. Przejście z pozycji zatopienia w zjawiskach fizycznych i społecznych na pozycję osoby świadomie wpływającej na ich kształt i przebieg, związane jest z uformowaniem się wyższych funkcji psychicznych” (2000b, s. 15). Te ostatnie zaś kształtowane są w wyniku oddziaływania narzędzi kulturowych, o których już wspominaliśmy.

Kulturowa organizacja funkcji psychicznych, pozytywna postawa wobec sposobu organizacji życia publicznego, akceptowane społecznie wyrażanie emocji i generalnie – zachowywanie się zgodne z regułami funkcjonowania w społeczeństwie – oto jedne z najważniejszych skutków określających właściwy zakres wpływów socjalizacyjnych szkoły.

3.3. PRZEKRACZANIE SIEBIE

Dowolność procesów psychicznych, jak wynika z powyższych rozważań, ma pochodzenie społeczne, należy do zdobyczy rozwoju kulturowego człowieka. Jednak jej osiągnięcie stanowi także pierwszy krok wyzwalający z pozycji biernego podmiotu socjalizacji i dający możliwość przejścia na pozycję aktywnego modyfikatora treści socjalizacji czyli kultury. Pojawienie się tej nowej jakości w funkcjonowaniu człowieka wyznacza w sposób naturalny kres socjalizacyjnej roli szkoły.

Według R. Rorty'ego (*op.cit.*, s. 97) obok socjalizacyjnej szkoła powinna jednocześnie pełnić funkcję wyzwalającą. Opisuje on ją jako wyzwalamie „...ludzi od [dominacji] ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali, poprzez wyzwalamie ich wyobraźni – aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym (*novel*) praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego” (*op.cit.*, s. 96). Widzimy wyraźnie, że wyzwalająca funkcja szkoły jest związana nie tylko z wszechstronnością przygotowania do dalszych etapów kształcenia, z zapobieganiem przedwczesnej – zwykle jednowymiarowej – socjalizacji, która zamyka dziecku drogę do realizowania szerokiej gamy możliwych karier zawodowych i życiowych. Szkoła musi przygotować dziecko także do tego, aby w przyszłości było w stanie wyjść poza granice wiedzy i umiejętności, jakie mu przekazała, porzucić ukształtowany przez nią sposób funkcjonowania psychicznego – w pewnym sensie przekroczyć samo siebie. Powinno być ono zatem gotowe do potencjalnej kontestacji porządku społecznego, w ramach którego zostało ukształtowane, do odrzucenia kultury i realizacji własnego pomysłu życia osobistego i społecznego. Dzięki szkole jednostka musi zatem uzyskiwać sposobność potencjalnego realizowania gamy także niemożliwych – w danym, zastanym kontekście społecznym – karier zawodowych czy planów życiowych.

Takie możliwości daje osiągnięcie ostatniego z wymienianych tutaj celów rozwoju człowieka. Chociaż pokrywa się on w pewnym zakresie z dwoma omawianymi uprzednio, to uzupełnia je jednocześnie o istotną perspektywę. Chodzi o zdolność *decentrowania* się opisaną przez Jeana Piageta (1969). Umożliwia ona „... ujmowanie rzeczywistości z różnych perspektyw, uwzględniając różne stosunki między przedmiotami, różne punkty widzenia innych ludzi” (*op.cit.*, s. 510). W takim rozumieniu stanowi nieodzowny warunek komunikowania się między ludźmi i czegoś, co nazywamy współodczuwaniem – jest więc jednocześnie warunkiem socjalizacji (zob. wyżej). Jednym z pierwszych treningów systematycznego decentrowania się jest w szkole czytanie i pisanie. Obie czynności wymagają umiejętności uwzględniania innego niż własny punktu widzenia: *co autor chciał mi przekazać? jak to ująć, żeby adresat zrozumiał o co mi chodzi?* (zob. Jabłoński, 2000).

Zdolność decentrowania się ma wyzwalające znaczenie dla rozwoju jednostki, ponieważ umożliwia jej obiektywizację własnego oglądu świata. Jak pisze

Witkowski (1997, s. 57) „[...] bez decentracji, w rozumieniu Piageta, nie ma możliwości wyrwania się z pierwotnego synkretyzmu naszych reakcji na świat (w przypadku dziecka), jak i synkretycznego charakteru wrażeń, będącego efektem zahamowania rozwoju poznawczego i emocjonalnego jednostki i stanowiącego o sposobie kształtowania i przekładania przez nią treści doświadczenia”.

Zdolność decentrowania jest również warunkiem nabierania przez człowieka dystansu do samego siebie, do subiektywnego świata własnych przeżyć. Proces takiego dystansowania się nazywa K. Obuchowski uprzedmiotowianiem własnej intencjonalności. W jego efekcie dochodzi do wyłonienia dwóch nowych aspektów Ja: intencjonalnego i przedmiotowego – „Ja synkretyczne, przestaje nim być, gdy jakiś jego składnik wyodrębni i nadam mu status przedmiotu. Pozostaje on wprawdzie składnikiem mojego ‘ja’, ale to już inne Ja. Nazwiemy je konsekwentnie Ja przedmiotowym. Od tego momentu Ja synkretyczne znika, a na jego miejscu pojawiają się Ja intencjonalne i przeciwstawione mu Ja przedmiotowe” (Obuchowski, 1995, s. 326). Dzięki zdystansowaniu jednostki subiektywny świat jej przeżyć ciągle poszerza się o nowe treści, a ona sama coraz bardziej od tego świata uwalnia. Jak pisze K. Obuchowski „potrzeba dystansu psychicznego jest to taka właściwość jednostki ludzkiej, która powoduje, że bez utrzymania dystansu wobec nabytych doświadczeń i wobec głównych problemów swojego życia nie może ona swobodnie rozwijać się, panując nad swoimi ograniczeniami, a więc być wolna psychicznie” (*op.cit.*, s. 328). Dalej podkreśla on, że dystansowanie się jest związane z przejściem na najwyższy poziom rozwoju jednostki, w którym może ona stosować kody abstrakcyjne – ta „drobna, wydawałoby się, zmiana semantyczna jest funkcjonalnie jakościową zmianą, bo w jej wyniku człowiek rządzi sobą” (*op.cit.*, s. 326).

O ile dowolność procesów psychicznych i zachowania nazwaliśmy wcześniej pierwszym krokiem w kierunku wyzwolenia od dominacji tradycji, zdolność decentrowania się będzie stanowić krok drugi, zasadniczy i przy obecnym poziomie rozwoju naszej kultury ostatni. L. Witkowski (1997, s. 61 i nast.) sugeruje, że postawienie tego kroku leży coraz częściej w żywotnym interesie współczesnego człowieka chcącego uczestniczyć w sposób pełny w kulturze (nie mówiąc już o jej współtworzeniu). Staje się ona bowiem przestrzenią zdecentrowaną dzięki manipulowaniu znaczeniami, relatywizowaniu wartości, ograniczaniu roli autorytetów czy choćby migracji ludności (por. *op.cit.*, s. 62). Dalej L. Witkowski podsumowuje: „Świat pełen nieprzejrzystości, nierozstrzygalności i niepewności – jednym słowem świat ontycznej ambiwalencji wymaga zupełnie nowych kompetencji, by wrzucenie w wolność nie generowało ucieczki czy zapiekłych, agresywnych uczuleń, angażujących ludzi w działania koncentracyjne. Bez tych nowych kompetencji koncentracja, jako skupienie myśli, będzie coraz bardziej występowała w postaci obozów koncentracyjnych, troski o czystość etniczną i pryncypialność światopoglądową, a tę lekcję świat już przerabiał i bez nowej pedagogii uwzględniającej pułapki ponowoczesności,

posttotalitaryzmu, będzie ona ciągle zadawana do odrabiania, także przez pedagogów wykształconych na starych wzorach” (*op.cit.*, s. 72).

4. OPTYMALNE WARUNKI ROZWOJU DZIECKA W SZKOLE

Zbliżając się do końca naszych rozważań spróbujmy określić, jakie warunki rozwoju dziecka w szkole nazwiemy optymalnymi, czyli innymi słowy, jak wykorzystać znajomość zasad rozwoju człowieka w nauczaniu.

Po pierwsze, idąc za głosem L. S. Wygotskiego, „... nauczanie należy jakoś uzgadniać z poziomem rozwoju dziecka” (1971d, s. 540). Punktem wyjścia interwencji edukacyjnej należy zatem uczynić określenie poziomu rozwojowego dziecka (Greenspan, Benderly, 2000, s. 260). Ocena taka powinna uwzględniać obok ilościowych, takich jak tempo uczenia się dziecka, także kryteria jakościowe, dotyczące na przykład stylu uczenia się i myślenia dziecka, a przede wszystkim sposobu organizacji funkcji psychicznych (por. Kohlberg, Mayer, 1993, s. 60; Greenspan, Benderly, *op.cit.*, s. 260–262). Skuteczne nauczanie bowiem wymaga od nauczyciela przede wszystkim umiejętności widzenia nauczanego materiału oczami dziecka (Greenspan, Benderly, *op.cit.*).

Nie możemy jednak poprzestać na określeniu tylko jednego poziomu rozwoju dziecka. Według L. S. Wygotskiego identyfikacja umiejętności, które dziecko wykorzystuje w samodzielnym rozwiązywaniu różnych zadań, a więc określenie poziomu aktualnego rozwoju, nie ujawnia całej prawdy o sytuacji rozwojowej dziecka. Nie pokazuje bowiem tych obszarów, w których rozwój właśnie się dokonuje (por. Wygotski, 1971d, s. 542). W tej sytuacji „... konieczne jest – zdaniem L. S. Wygotskiego – wejście dorosłego w specyficzny kontakt z dzieckiem – przez zadania na tyle trudne, że niemożliwe do wykonania samodzielnego i wymagające korzystania z pomocy dorosłego, jako osoby bardziej doświadczonej, kompetentnej, zaawansowanej w swym rozwoju. Intensywność, zakres i rodzaj udzielanej dziecku pomocy służą ocenie poziomu możliwości dziecka w badanych obszarach” (Brzezińska, 2000c, s. 139). Dzięki wykorzystaniu opisanej wyżej metody określamy poziom najbliższego rozwoju dziecka.

Podsumowując, ustalenie poziomu rozwojowego dziecka oznaczać będzie dla nas wyznaczenie:

1) strefy aktualnego rozwoju (SAR) – przestrzeni ograniczonej poziomem aktualnego rozwoju, stanowiącej zakres i liczbę obszarów różnych umiejętności, z których dziecko może samodzielnie korzystać (Brzezińska, *op.cit.*, s. 140),

2) strefy najbliższego rozwoju (SNR) – przestrzeni znajdującej się pomiędzy poziomem aktualnego rozwoju a poziomem najbliższego rozwoju dziecka. „SNR to zakres i liczba obszarów, w których trwa proces zmian rozwojowych; wskazuje ona na potencjał rozwojowy dziecka, ale także na obszary wymagające szczególnego rodzaju stymulacji (np. poprzez nauczanie – przyp. S. J.)” (Brzezińska, *op.cit.*, s. 141).

Skoro ustaliliśmy sposób, w jaki określimy poziom rozwojowy dziecka, musimy teraz „jakoś uzgodnić” z nim nauczanie. Konieczne jest dopasowanie stymulacji do określonego wcześniej poziomu rozwojowego dziecka. Należy przyjąć tutaj generalną zasadę, że poziom wykonania zadania oczekiwany przez dorosłego powinien być kolejnym – wyższym w stosunku do tego, który samodzielnie prezentuje dziecko (Kohlberg, Mayer, *op.cit.*, s. 60). Inaczej rzecz ujmując, stawiane dziecku wymagania muszą tworzyć strefę najbliższego rozwoju, dając początek nowym procesom rozwojowym, których efekty ujawniają się następnie w postaci przemian wewnętrznych. Tak więc sprzyjające rozwojowi nauczanie będzie raczej ukierunkowane na poziom najbliższego rozwoju niż przywiązane do strefy rozwoju aktualnego.

Dążenie do „wyciągnięcia” rozwoju dziecka na wyższy poziom poprzez odpowiednie dopasowywanie wymagań można też ujmować z innej perspektywy. Dla L. Witkowskiego (*op.cit.*, s. 60) oznacza ono (jak sam twierdzi: za Bachtinem) wprowadzanie treści niewspółobecných: „... chcąc sprzyjać pogłębieniu samowiedzy i uczestniczyć w stymulowaniu okazji do jej rozwoju, należy w interakcji przywoływać, wyzwalając obecność treści, których dana podmiotowość nie ma w swym bezpośrednim zasięgu, czy które wręcz nie przystają do obecnych, a tym bardziej dominujących czy preferowanych optyk myślowych”. Nauczyciel, według niego, powinien umieć być „advokatem diabła”, prowokując zderzenia światopoglądu uznawanego przez ucznia za atrakcyjny, z innymi, doprowadzając w ten sposób do jego pogłębienia i wyważenia (*ibidem*). Według L. Witkowskiego (*ibidem*) „sprzyja to patrzeniu na siebie oczyma innych, tworzy możliwość oglądu własnego stanowiska z zewnątrz, i to dzięki takiemu zderzeniu może dochodzić do znaczących rozwojowo zdarzeń edukacyjnych”.

Omawiana wyżej ocena poziomu rozwojowego dziecka, a w konsekwencji także dopasowanie stymulacji, którym zajmujemy się obecnie, powinno również dotyczyć sposobu organizacji funkcji psychicznych. Wymaga ono od nauczyciela znajomości trojakiemu rodzaju wiedzy:

1. Wiedzy o dojrzałej organizacji funkcji psychicznych – na podstawie tej wiedzy nauczyciele i inne osoby zajmujące się dzieckiem są w stanie od samego początku kształtowania organizacji funkcji psychicznych uwzględniać wszystkie jej elementy składowe. Niewskazane jest bowiem doskonalenie jednego tylko elementu podczas każdego etapu pracy. Praca z każdym z nich musi odbywać się w tym samym czasie, chociaż nie z równym natężeniem. Jak już zostało wspomniane, Wygotski (2001) podkreśla, że możliwe jest modyfikowanie jedynie niedojrzałych jeszcze organizacji funkcji psychicznych. Dlatego na przykład podczas nauki czytania i pisanja obok technicznych ćwiczeń zawsze powinno mieć miejsce wzbudzanie odpowiedniego motywu i celu – *dla czego oraz po co czytam i piszę?*

2. Wiedzy o typowej drodze rozwoju kształtowanej organizacji funkcji psychicznych – dzięki niej szkolni opiekunowie dziecka są w stanie określić, w jakim stadium rozwoju ona się znajduje i dostosować odpowiednio do niego

własne oddziaływania. Postulat ten nie jest niczym nowym. Już w 1895 r. Dewey i McLellan pisali: „Jedynie znajomość połączeń i uporządkowania stadiów rozwoju funkcji psychicznych może zagwarantować pełne dojrzewanie mocy psychicznych. Wychowanie polega na tworzeniu warunków, które umożliwiają funkcjom psychicznym, w miarę ich kolejnego pojawiania się, dojrzewanie i przechodzenie do funkcji wyższych w najbardziej wolny i pełny sposób (s. 207)” (cyt. za: Kohlberg, Mayer, 1993, s. 56).

Odwołajmy się do przykładu: w początkowym okresie nauki czytania i pisania kształtowane są podstawowe umiejętności techniczne, związane z wykonywaniem tych czynności. Dopiero później, gdy zostaną one dostatecznie rozwinięte dominującą rolę w rozwoju mowy pisanej zaczyna pełnić rozumienie przez dziecko tekstu, który czyta lub pisze. Wiedza taka pozwoliła odpowiednio zinterpretować wyniki eksperymentu opisanego przez Elkonina w 1940 roku. Uczniowie klas I–IV byli w nim proszeni o wyodrębnienie pojedynczych zdań z szeregu wyrazów napisanych bez wielkich liter i kropek. Dzieci z klasy IV wypadły w tym zadaniu gorzej niż drugoklasiści. Zdaniem Elkonina uczniowie klasy IV nie ograniczają się tylko do wyodrębniania zdań lecz próbują ustalić ich sens w powiązaniu z innymi zdaniami. Stąd wypadają gorzej niż drugoklasiści, którzy niejako „mechanicznie” wyodrębniają zdania nie zastanawiając się nad ich sensem (por. Elkonin, *op.cit.*, s. 17 i nast.).

3. Wiedzy o związkach metod nauczania z rodzajem uruchamianych w efekcie ich stosowania organizacji funkcji psychicznych – stosowane wobec dzieci metody nauczania modyfikują rozwój niezależnie od tego, czy zmiany te są wywoływane przypadkowo czy w sposób zaplanowany. Korzystanie z każdej metody kształcenia powinna więc poprzedzić jej dokładna analiza, pozwalająca zidentyfikować rodzaj aktywności psychicznej ucznia, który uruchamia. Takie postępowanie umożliwi z kolei opisywane wyżej dopasowanie oddziaływań edukacyjnych do poziomu rozwojowego dziecka. Kryterium ilościowe nie może być w konsekwencji uznawane za jedyne kryterium efektywności tej czy innej metody. Jakość nauczania odzwierciedla nie tylko stosunek zakresu przekazanej uczniowi wiedzy i umiejętności do czasu, w jakim je przyswoi. Ocena jakości nauczania powinna być także związana z sukcesami dziecka w przechodzeniu przez kolejne zaplanowane etapy zmian rodzajów prezentowanych przez nie aktywności psychicznych.

Kolejnym postulatem wysuwany wobec metod pracy z uczniami jest **interaktywność sytuacji edukacyjnych**. Jego realizacja oznacza najpierw stworzenie dziecku okazji do pełnego zaangażowania się w proces nauczania poprzez konieczność rozwiązywania problemów. S. I. Greenspan i B. L. Benderly piszą, że „... skuteczne nauczanie nie polega na prezentowaniu dzieciom informacji do przyswojenia, ale problemów do rozwiązania w formie: praktycznych zadań i eksperymentów, wycieczek, pisania wypracowań, dyskusji i wielu innych technik [...]; dobre nauczanie musi angażować uczucia dziecka, pobudzać jego ciekawość i okiełznać jego energię” (*op.cit.*, s. 260). W sytuacjach problemowych dzieci stają wobec konieczności

rozwiązania konfliktu społeczno-poznawczego, szczególnie wtedy, gdy w grupie, w której pracują, ujawnia się kilka przeciwstawnych pomysłów rozwiązania (Durkin, 1996, s. 16). Radząc sobie z problemem mogą one równocześnie być aktywne oraz otrzymywać „naturalne” sprzężenie zwrotne (Kohlberg, Mayer, *op.cit.*, s. 60). Stawianie dzieci w sytuacji rozwiązywania problemów spełnia bezsprzecznie warunek interaktywności. Istnieje tutaj jednak pewne niebezpieczeństwo. Nauczyciele stosujący coraz bardziej popularne dziś w nauczaniu aktywizujące metody pracy z uczniami mogą wpaść w pułapkę „aktywizmu”. Przy braku świadomości celów własnego działania oraz instrumentalnego przecież zastosowania wspomnianych technik ich działania mogą stymulować u uczniów aktywność dla niej samej, bliższą zabawie niż nauczaniu, a więc bardziej skupioną na procesie działania niż na jego efektach.

Realizacja postulatu interaktywności sytuacji edukacyjnych oznacza także przyjęcie przez dorosłego aktywnej, zaangażowanej roli uczestnika interakcji. Lew S. Wygotski mówił „[...] o podwójnym znaczeniu dorosłych w procesach nauczania. Pierwsza ich funkcja polega na udostępnianiu dziecku rzeczy w znaczeniu, jakiego nabrały w społecznej konwencji (w ich kulturze), druga na tworzeniu okazji do ich indywidualnego użycia w zmaganiach wynikających z konieczności rozwiązywania własnych indywidualnych problemów” (za: Smykowski, 2000a, s. 143) i – dodałbym jeszcze – na wspierającym towarzyszeniu dziecku w tych zmaganiach.

5. PODSUMOWANIE

W życiu rozwijającej się jednostki ma miejsce nieustanne spotkanie natury (wyposażenia genetycznego człowieka), kultury (społecznego i materialnego kontekstu rozwoju) i aktywności własnej osoby (por. Brzezińska, 2000a, s. 235). Nie sposób kontrolować owego procesu, kierować nim czy – tym bardziej – planować. Dlatego odpowiedzialnie i bez nadużyć można powiedzieć, że rola dorosłych w rozwoju dziecka polega tylko na przygotowywaniu najlepszych warunków dla tego rozwoju. Jak ważne jest owo „tylko” uzmysławiamy sobie analizując przemiany rozwoju dokonujące się dzięki nauczaniu. Oddziaływania edukacyjne choć prowadzone z mniejszą czy większą świadomością ich konsekwencji jednak zmieniają dziecko, pozostawiają trwałe, nieusuwalny ślad w jego rozwoju. Ich przygotowanie powinno być więc przedmiotem szczególnej troski i ostrożności. Najbardziej pożądanym z punktu widzenia logiki rozwoju człowieka jest takie nauczanie, które dopasowuje się do poziomu kompetencji prezentowanych przez dziecko. Dzięki temu może ono facylitować nowy, nieznanym dziecku, ale pozostający w jego zasięgu sposób funkcjonowania. Kolejny krok na drodze ku pełni rozwoju nauczanie osiąga poprzez angażowanie dziecka w sytuacje problemowe, umożliwiające mu aktywne ustosunkowanie się do nich i przepracowanie przy pomocy dorosłego. Najważniejszą konsekwencją uwzględniania logiki rozwoju człowieka w nauczaniu jest zmiana kryterium

sukcesu szkolnego ucznia. Sam końcowy efekt pracy niewiele mówi o działaniach podjętych przez ucznia w celu jego uzyskania. Odkrycie jakościowych zmian w funkcjonowaniu dziecka dokonuje się podczas obserwowania procesu dochodzenia przez nie do rozwiązania zadania, które przed nim stoi. Trzeba umieć być blisko dziecka, aby dokonać takiego odkrycia. To pierwszy i niezbędny warunek. Drugim jest wiedza o rodzaju oczekiwanych zmian i o sposobach pracy z dzieckiem, a trzecim świadomość celu. Jeśli jest nim rozwój ucznia, rozpoczyna się fascynująca przygoda i dla dziecka i dla nauczyciela.

LITERATURA

- Brzezińska A. (2000a). Pojęcie zmiany rozwojowej. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom I, s. 229–238). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. (2000b). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 227–257). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. (2000c). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Durkin K. (1996). Spoleczna natura rozwoju spolecznego. *Nowości Psychologiczne*, 1 (1), 1–28.
- Elkonin D. B. (1998). *Razwicie ustnoj i pismiennoj rieczj uciaszichsa*. Moskwa: INTOR.
- Erikson E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Erikson E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Greenspan S. I., Benderly B. L. (2000). *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jabłoński S. (2000). Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (w serii: *Nieobecne dyskursy*, część VI) (s. 77–85). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Just A. (1996). Antypedagogika wobec pedagogiki. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 5, 113–127.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 51–95). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Obuchowski K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Piaget J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1969). Punkt widzenia Piageta. *Psychologia Wychowawcza*, 12 (5), 509–531.
- Rorty R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96–102). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schaffer H. R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutowski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Smykowski B. (2000a). Podejście rozwojowe do badania form zachowań. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (w serii: *Nieobecne dyskursy*, część VI) (s. 137–151). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Smykowski B. (2000b). Prymitywizm a wyższe formy zachowań. W: A. Brzezińska, (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (w serii: *Nieobecne dyskursy*, część VI) (s. 9–23). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski L. (1997). Decentryjne dylematy w edukacji. W: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność* (s. 56–73). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Włodarski A. (2001). Mowę mamy w genach. *Gazeta Wyborcza*, 233.3837,2.
- Wygotski L. S. (1971a). Geneza wyższych funkcji psychicznych. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 118–158). Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1971b). Myślenie i mowa. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 159–488). Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1971c). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1971d). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 531–547). Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1995). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, G. Lutowski, T. Czuba, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 54–66). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski L. S. (2001). Problem wieku rozwojowego. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo (redakcja naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow; przekład: B. Smykowski).