

Elżbieta Jaszczyszyn  
Białystok

## Idea korelacji „własnego programu dzieci” z programem dorosłych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym

czyli o wpływie genetycznej teorii rozwoju  
L. S. Wygotskiego na praktykę przedszkolną

Jednym z zagadnień, jakie interesowało L. S. Wygotskiego było to, *w jaki sposób nasza „niższa” aktywność psychiczna może być przekształcona lub rozwinięta w „wyższe” działania psychiczne; co zachodzi w strefie granicznej pomiędzy działaniami ludzi i działaniami innych w ich otoczeniu?* (J. Shotter, 1994, s. 15). Zaakcentowanie przez L. S. Wygotskiego m.in. roli tego typu aktywności (*„działań w tę i z powrotem”*)  *pomiędzy ludźmi i ich otoczeniem* zwróciło uwagę na mechanizm *przejmowania przez człowieka tego, co jest początkowo „inne niż”, „zewnątrzne wobec” lub „poza” nimi samymi w celu użycia tego do informowania, instruowania lub kontrolowania swoich własnych działań* (J. Shotter, 1994, s. 14). Uznając, że źródłem uczenia się są niewerbalne i werbalne zachowania społeczne (dzięki L. S. Wygotskiemu) dokonały się zmiany w spojrzeniu na rolę nauczyciela w procesie nauczania. Pedagog przestał być jedyną

uprawnioną osobą, która zdolna jest pośredniczyć między dzieckiem a wiedzą. Równie ważne stały się kontakty z rówieśnikami i nieformalne uczenie przez inne dzieci (tutoring) (zob. E. A. Forman, C. B. Cazden, 1995). Zgodnie z teorią L. S. Wygotskiego przyjmuje się, że każde dziecko, będąc jednostką autonomiczną, od początku procesu wychowania potrzebuje m.in. uwzględnienia i poszanowania jego indywidualności w zakresie poznawania i przeżywania otaczającej rzeczywistości, sposobu widzenia i interpretowania świata oraz kontaktów z innymi ludźmi.

Wprowadzenie pojęcia „strefa aktualnego rozwoju” rozumianego jako *poziom samodzielnie funkcjonowania dziecka* oraz terminu „strefa najbliższego rozwoju” jako określenie zakresu, w którym instrukcje osoby dorosłej są *najbardziej skuteczne* to autorskie odkrycie L. S. Wygotskiego (B. D. Gołębiak, 1996, s. 13). Wiąże się ściśle z postulowanym przez niego *związkiem pomiędzy [...] dorosłym i [...] dzieckiem* (E. A. Forman, C. B. Cazden, 1995, s. 148). Dzięki takiemu podejściu pojawiła się możliwość poznawania i traktowania dziecka w sposób bardzo indywidualny. Jest to szczególnie ważne w wieku przedszkolnym. Różnice, jakie występują między dziećmi w tym okresie, są bardzo duże. Wymagania zaś stawiane dzieciom sytuowane są na poziomie wieku kalendarzowego, a nie rozwojowego. Ocenia się prawie zawsze „strefę aktualnego rozwoju” i funkcje już dojrzałe. A przecież z punktu widzenia nauczyciela przedszkola informacje dotyczące „strefy najbliższego rozwoju” danego dziecka powinny być najbardziej pożądanymi przez niego wiadomościami o wychowaniu.

W jaki sposób można poznać „strefę najbliższego rozwoju”? Jej granicę stanowi z jednej strony poziom samodzielnie wykonywanych zadań, a z drugiej to, w jakim stopniu dziecko jest zdolne do poradzenia sobie z zadaniami wykraczającymi poza granice standardów ustalonych dla danego wieku, czy i w jakim stopniu jest w stanie spożytkować pomoc udzieloną przez bardziej doświadczonego partnera interakcji. I tak L. S. Wygotski (1987) proponuje:

- a) pokazać dziecku sposób rozwiązania zadania, a następnie obserwować czy naśladowując wzór potrafi je rozwiązać;
- b) aby dorosły zaczynał i do pewnego momentu rozwiązywał zadanie, a następnie żeby poprosił dziecko o dokończenie tego zadania;

c) żeby dziecko rozwiązywało zadanie we współpracy z drugim, bardziej intelektualnie rozwiniętym dzieckiem;

d) aby dorosły pokazał zasadę rozwiązania zadania np. poprzez podzielenie zadania na części, stawianie pytań naprowadzających, ale w ten sposób, żeby dziecko zrozumiało ideę, a nie bezmyślnie naśladowało czynności.

Nikt już nie podważa prawa dziecka do współdecydowania w procesie wychowania w przedszkolu (mówiąc o współdecydowaniu mam na myśli podejmowanie decyzji przez dzieci i nauczyciela, które mogą dotyczyć: *możliwości wyboru kierunku i rodzaju podejmowanej przez dzieci aktywności oraz możliwości uczenia się dzieci w zgodzie z potrzebami i możliwościami rozwojowymi* (D. Waloszek, 1994, s. 18). Obecny system edukacyjny nadal jednak opiera się generalnie na pobudzaniu przez nauczycieli dziecięcej aktywności, która jest sterowana zewnątrz. To nauczyciel decyduje o takich działaniach, które z racji choćby czysto życiowych przynależą tylko i wyłącznie jednostce (decyzja o załatwieniu potrzeby fizjologicznej, umycie rąk w momencie odczucia dyskomfortu) oraz o wszystkim, co dzieje się w procesie wychowawczo-dydaktycznym (podawanie wskazówek, zadawanie pytań, poruszana problematyka, forma pracy z dzieckiem). Realizowany jest więc wyłącznie program osoby dorosłej (nauczyciela) (L. S. Wygotski, 1971). W zasadzie dziecko w tak zorganizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym nie ma szans na odwrócenie roli w trakcie trwania interakcji (sformalizowanej). Dodatkową przyczyną tego stanu rzeczy jest powszechnie przyjęty sposób pracy z całą grupą i przenoszenie wzorów „nauki szkolnej” na teren przedszkola (szczególnie w grupie sześciolatków). Również ocena działań dziecka najczęściej ma formę wartościującą, a nie opisową (zob. A. Faber, E. Mazlish, 1992).

Niezgodność teorii (która postuluje uwzględnianie: wrodzonej aktywności dziecka, zjawiska naśladownictwa, istnienia wewnętrznego programu poznawczego, czy umożliwianie kontroli nad sytuacją) z praktyką (wręcz „zabijanie” aktywności twórczej, poznawczej, doprowadzanie do wystąpienia syndromu wyuczonej bezradności) powoduje konieczność takiego przeorganizowania działań dorosłych, aby stały się one przyjazne dziecku.

W świetle teorii L. S. Wygotskiego pożądanym jest model wzajemnych, odwracalnych interakcji, które mogą zaspokoić u dziecka potrzebę: udzielania we-

rbalnych wskazówek, artykułowania własnych przemyśleń przed przyjazną „publicznością”, odpowiadania na pytania stawiane przez innych. Najlepiej te potrzeby są zaspokajane w interakcji dziecko–dziecko. Natomiast sytuacja społeczna między nauczycielem a wychowankiem nie zawsze daje takie możliwości. Dorosły powinien jednak tworzyć takie sytuacje, w trakcie których mogą wystąpić następujące rodzaje interakcji (za: M. Karwowska-Struczyk, 1986):

- interakcja budowana na zasadzie samodzielnych pytań problemowych dziecka i nauczyciela,
- interakcja budowana na zasadzie zadań otwartych, w których nauczyciel organizuje otoczenie w celu ujawniania przez dziecko problemów,
- interakcja na zasadzie celowo zorganizowanych i demonstrowanych dziecku zadań.

Kryterium różnicującym wymienione rodzaje interakcji stanowi stopień ingerencji wychowawcy w działalność wychowanków. Aby z każdej z nich dziecko coś zyskało dorosły musi być ściśle dostrojony do obecnego poziomu funkcjonowania dziecka i dostarczać mu wkładu możliwego do asymilowania (R. Schaffer, 1995, s. 173). Każdy ze wskazanych rodzajów interakcji w mniejszym lub większym stopniu zapewnia warunki do realizowania nie tylko programu osoby dorosłej, ale i „programu dziecka”.

Doceniając rolę zachowań interakcyjnych w rozwoju dziecka obecne poszukiwania metodyczne dotyczą (za: K. Lubomirska, 1997, s. 150):

1. Poszukiwania warunków sprzyjających równorzędności pozycji uczestników procesu wychowania (dwupodmiotowość w procesie wychowania).

2. Poszukiwania rozwiązań metodycznych uwzględniających potrzebę badawczego nastawienia dziecka wobec świata, wielostronność jej realizacji i ekspresji, a w szczególności:

a) preferowanie działań edukacyjnych zmierzających w kierunku rozwijania zdolności dziecka (model ekspresyjny wychowania przedszkolnego), a nie tylko ograniczających się do przygotowania do sprostania obowiązkom szkolnym (model produktywny) (K. Lubomirska, 1997; W. Jabłonowska, E. Jaszczyszyn, 1997; E. Jaszczyszyn, 1997);

b) promowanie permissywnego modelu organizacji placówek (W. Hajnicz, 1984; J. Zwiernik, 1996);

- c) rozwijanie zdolności twórczych wychowanków (A. Brzezińska, 1984);
- d) zapewnienie dziecku możliwości budowania obrazu świata i obrazu samego siebie (M. Kielar-Turska, 1992; D. Waloszek, 1995);
- e) podmiotowe traktowanie wychowanka (D. Klus-Stańska, 1996; B. Badgruber, 1997);
- f) promowanie idei okazji edukacyjnych oraz zachęcanie nauczycieli do tworzenia i pracy według programów autorskich, bardziej elastycznych i umożliwiających uwzględnianie propozycji dzieci (tj. budowanie interakcji na zasadzie zadań otwartych, w których nauczyciel organizuje otoczenie w celu ujawniania przez dziecko problemów) (R. M. Łukaszewicz, 1994; A. Suchora-Olech, 1995; J. Zwiernik, 1996).

W oparciu o poglądy L. S. Wygotskiego można przedstawić kilka wskazań, o których warto pamiętać pracując z dziećmi w wieku przedszkolnym:

I. Istnieje potrzeba organizacji takiego procesu kształcenia, w którym rozwój dziecka oparty jest na jego aktywności własnej. Powinien mieć on charakter dychotomiczny i paralelny. Obie te cechy odnoszą się do stref rozwoju dziecka (E. Filipiak, 1996, s. 77). Procesy nauczania sytuuje się w „strefie najbliższego rozwoju”, a uczenie się w „strefie aktualnego rozwoju”.

II. Tylko takie nauczanie jest wartościowe, które wyprzedza rozwój umysłowy. Procesy rozwoju idą w ślad za procesami nauczania, które tworzą strefę najbliższego rozwoju (L. S. Wygotski, 1971, s. 545), a dzięki koncepcji „strefy najbliższego rozwoju” możliwe jest i konieczne zaplanowanie działań nie za łatwych i nie za trudnych, indywidualnych dla każdego dziecka. Zadania takie określane są jako: „możliwości”, „poczucie kompetencji” i „kompetencje” (zob. E. Filipiak, 1996, s. 77-78).

III. Działania nauczyciela w zakresie „strefy najbliższego rozwoju” powinny przebiegać w interakcjach: nauczyciel (dorosły) – dziecko i dziecko – dziecko, ponieważ bez wchodzenia we wzajemne interakcje z ludźmi ze swego najbliższego otoczenia dziecko nie jest w stanie poznawać ani tychże ludzi, ani przedmiotów fizycznych, ani języka, ani wreszcie samego siebie (A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, 1995, s. 5).

IV. Ważne jest, aby stymulacja rozwoju dziecka w toku rozwiązywania zadań rozwojowo-dydaktycznych realizowanych w „strefie aktualnego rozwoju”

i „strefie najbliższego rozwoju” obejmowała pewne sekwencje działań (za: E. Filipiak, 1996, s. 77-78, cyt. za: A. Brzezińska, 1990):

1. Wprowadzenie zakłócenia poprzez postawienie dziecku nowych wymagań czy zadań. Doprowadzają one do konfliktu wewnętrznego typu *dotychczasowe doświadczenie x nowe zadanie*.

2. Dostarczenie dodatkowych informacji, *stymulacja prowadzą do zróżnicowania się doświadczenia*. W tym czasie dziecko realizuje zadania typu „możliwości”, wychodzi poza dostarczone informacje i dociera do granic możliwości wyznaczonych naturą. Rodzi się kryzys wywołany brakiem gotowości do podjęcia nowego zadania i pojawieniem się trudności z poradzeniem sobie z jego rozwiązaniem.

3. Wywołany kryzys wymaga *dostarczenia wsparcia, pomocy*. Doświadczenie konfliktu poznawczego między różnymi własnymi doświadczeniami wraz z istniejącym stale wsparciem umożliwia podjęcie pierwszych wysiłków skierowanych na rozwiązanie zadania. Jest to okres zadań typu *»poczucie kompetencji«*.

4. Dostarczenie wyjaśnień, *wskazówek początkowo bezpośrednio związanych z problemem (specyficznych), a później coraz bardziej odległych*. Doprowadza to do samodzielnego rozwiązywania zadań. Następuje włączanie nowych informacji do przeorganizowanych struktur i wzbogacenie własnego doświadczenia. Rozpoczyna się okres korzystania z nowego zdobytego doświadczenia, *stagnacja czyli »plateau«, okres realizacji zadań typu »kompetencje«, ćwiczenie się, osiągnięcie mistrzostwa i precyzji*. Taka sytuacja wymaga od osoby dorosłej wprowadzenia zakłócenia poprzez... itd.

## Bibliografia

- Badegruber B. (1997) *Nauczanie otwarte w 28 krokach*. Warszawa, WSiP.
- Brzezińska A. (1984) *O twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym*. Wychowanie w Przedszkolu nr 3.
- Faber A., Mazlish E. (1992) *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań, Media Rodzina of Poznań, Inc.
- Filipiak E. (1996) *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.

- Forman E. A., Cazden C. B. (1995) *Myśl Wygotskiego a edukacja*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.) *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Zysk i S-Ka.
- Gołębniak B. D. (1996) *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady może wynikać dla nauczyciela?* W: B. D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja przez język*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Jabłonowska W., Jaszczyszyn E. (1997) *Cztery pory roku w przedszkolu i szkole*. Białystok, Trans Humana.
- Jaszczyszyn E. (1997) *Tworzenie sytuacji bezpośredniego doświadczania i sytuacji otwartych jako jeden z najważniejszych sposobów pracy nauczyciela w przedszkolu*. Test 1997, nr 7, s. 19-25.
- Karwowska-Struczyk M. (1989) *Metody interakcyjne w pracy przedszkola*. Edukacja nr 1.
- Klus-Stańska D. (1996) (red.) *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowania*. Olsztyn, Wydawnictwo WSP.
- Kwiatkowska H. (1997) *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lubomirska K. (1997) *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Łukaszewicz R. M. (1994) *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*. Wrocław, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Schaffer R. (1995) *Rozwój języka w kontekście*. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.) *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań, Zysk i S-Ka.
- Shotter J. (1994) *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-Ka.
- Suchora-Olech A. (1995) *Poszukiwanie alternatywy w edukacji przedszkolnej*. Słupsk, Wydawnictwo WSP.
- Waloszek D. (1994) *Wychowanie najmłodszego człowieka*. Zielona Góra.
- Waloszek D. (1994) (red.) *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*. Zielona Góra, ODN.
- Wygotski L. S. (1987) *Problemy wieku i dynamika rozwoju*. Przegląd Psychologiczny nr 4.
- Wygotski L. S. (1971) *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Zwiernik J. (1996) *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*. Wrocław, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.