Agnieszka Olczak
Uniwersytet Zielonogórski

Konstruktywistyczno-społeczny paradygmat edukacji[1] – o inspiracjach teorią L. S. Wygotskiego dla edukacji dzieci

Słowa kluczowe: konstruktywizm, paradygmat, edukacja, dziecko

Współczesny świat jest bardzo złożony, zróżnicowany, pełen relatywizmu, skrajności, co rzutuje także na kształt edukacji, kierunki jej zmian, pytania stawiane o główne cele, jakie współcześnie stają przed szkołą, nauczycielami. Aktualna rzeczywistość edukacyjna opisywana jest za pomocą różnych paradygmatów, co poddali analizie między innymi: Z. Kwieciński[2], K. Rubacha[3] czy liczni autorzy artykułów zamieszczonych w książce *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*[4].

Pojęcie *paradygmatu* wprowadził do nauki T. Kuhn, wskazując, że z jednej strony ma ono charakter globalny i obejmuje wszystkie zinternalizowane przekonania naukowców, a z drugiej wyodrębnia pewien szczególnie doniosły rodzaj tych przekonań, czyli podzbiór tych pierwszych[5]. Interesująco paradygmat zdefiniował Kwieciński, podając, że jest to zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś fragmentu, obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w zbiorowościach użytkowników nauki[6]. Zdaniem D. Waloszek paradygmaty mogą być rozumiane jako wzorce, modele

---

[1] Inspiracją dla tytułu tego opracowania był artykuł D. Klus-Stańskiej, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, Wyd. Impuls, s. 70-71.

[2] Por. Z. Kwieciński, *Para Dyg Mat. Poszukiwanie trzeciego rozwiązania w pedagogice* – referat wygłoszony na seminarium naukowym *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Olsztyn 18-19 października 2007; cyt. za J. Garbula-Orzechowska, *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*..., s. 180.

[3] Por. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, PWN, s. 61 i nast.

[4] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*...

[5] Por. T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1968, PIW oraz T. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1989, PIW; przywołuję za J. Garbula-Orzechowska, op. cit., s. 179.

[6] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993, Wyd. IBE – Edytor, s. 18.

będące podstawą planowania edukacyjnego[7]. Według autorki „koncepcja edukacji, ogólna, na poziomie teoretyczno-praktycznych zamysłów, jak i szczegółowa, na poziomie praktycznych rozwiązań, teoretycznie uzasadnionych, musi zostać nałożona na podstawowe paradygmaty edukacyjne. One to bowiem ukierunkowują poszukiwania, do konkretnych rozwiązań włącznie"[8].

Rubacha wyróżnił cztery paradygmaty odnoszące się do nauk społecznych – humanistyczny, strukturalistyczny, funkcjonalistyczny i interpretatywny[9]. Przyjmowane paradygmaty implikują różne cele i wyznaczają kierunki działań wychowawczo-dydaktycznych. Tytułowy paradygmat konstruktywistyczno-społeczny wpisuje się w poszukiwania, które mogą być lokowane w paradygmacie interpretatywnym. Zgodnie z analizą dokonaną przez Rubachę za R.G. Paulstonem, tradycja badawcza w tym paradygmacie „dąży do zrozumienia, w jaki sposób jednostki zyskują świadomość w ramach struktur społecznych. Interesuje się więc zrozumieniem subiektywnego doświadczenia ludzkiego, poprzez testowanie wiedzy w praktyce konkretnych społeczności"[10].

W tym opracowaniu przedmiotem analizy jest paradygmat konstruktywistyczno-społeczny, inspirowany teorią Wygotskiego i jej recepcją anglosaską, w której eksponuje się wiedzę potoczną ucznia jako istotne źródło aktywności w procesach konstruowania znaczeń, ale dodatkowo odwołuje się do roli kontekstu społeczno-kulturowego i osoby nauczyciela. Nauczyciel nie stanowi w tym paradygmacie źródła wiedzy ucznia, ale organizuje wsparcie dla jej samodzielnego tworzenia przez ucznia. Znaczenia te nie są konstruowane wyłącznie przez ucznia ani przejmowane od dorosłych, ale współtworzone w społecznych procesach ich negocjowania, dla których punktem wyjścia są potoczne rozumienie i wiedza osobista na poziomie reprezentowanym indywidualnie przez osobę uczącą się[11].

Główne założenia konstruktywizmu i jego zróżnicowania

Jak zauważa M. Głoskowska-Sołdatow, „konstruktywizm jest teorią, która podejmuje problematykę wiedzy oraz mechanizmów jej powstawania. Zastosowanie konstruktywizmu na gruncie pedagogiki i dydaktyki ma szansę zmienić oblicze edukacji – jest to jednak długotrwały proces i na jego wymierne efekty przyjdzie nam jeszcze poczekać. Można mieć bowiem obawy, czy nauczyciele

[7] D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1998, s. 21.

[8] Ibidem.

[9] K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych,* [w:] *Pedagogika*, t. 1, op. cit., s. 59-68.

[10] Ibidem, s. 62; por. także R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, op. cit., s. 41.

[11] D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna…*, op. cit., s. 70.

przygotowani są do zmiany sposobu pracy z dzieckiem w szkole i gotowi zmodyfikować podejście do konstruowania wiedzy przez ucznia"[12]. Można obecnie postawić pytanie, czy taka zmiana jest oczekiwana? Czy może zyskać akceptację organizatorów edukacji? Konstruktywizm rozpatrywany jako teoria wiedzy, poznawania i uczenia się osadzony jest na dwóch zasadniczych twierdzeniach, iż wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, zaś dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata[13]. S. Dylak wskazuje, że „konstruktywistyczna perspektywa nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje rzeczywistość (…). Uczący się nie powinni być jedynie odbiorcami przekazywanej przez nauczycieli wiedzy, lecz czynnymi jej konstruktorami, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, ale *budowniczymi* struktur własnej wiedzy (…)"[14]. Autor formułuje też szczegółowe założenia konstruktywimu jako teorii wiedzy i poznawania:

- wiedza nie jest „poza nami" i nie czeka, aby być odkrytą, to obserwator tworzy znaczenia tego, co widzi, a następnie tworzy wiedzę o tym, co widzi, a jeszcze dalej świat, w którym żyje;
- opierając się na współczesnej psychologii, filozofii i antropologii konstruktywizmu, opisuje wiedzę jako czasowo zdeterminowaną, rozwojową, wewnętrznie konstruowaną, kulturowo i społecznie warunkowaną, a nawet jako kategorię subiektywną;
- wiedza jest budowana przez podmiot poznający, ale jest też konstruowana społecznie;
- wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii, to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób, to także uczucie i interpretacje; to szukanie znaczeń zdarzeń i zjawisk[15].

Na bazie wymienionych powyżej twierdzeń Dylak proponuje następujące tezy konstruktywizmu jako teorii uczenia się:

- „nie jest to teoria nauczania – ale może sugerować nam zdecydowanie inne podejście do nauczania w stosunku do tego, które możemy obserwować w większości szkół i uczelni;
- jest to teoria wiedzy i uczenia się: opisuje zarówno to, jak się wie, jak i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy;

[12] M. Głoskowska-Sołdatow, *O konstruowaniu wiedzy przez uczniów. Konstruowanie wiedzy – rozważania teoretyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*…, op. cit., s. 301.

[13] Cyt. za S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. WSP ZNP, Warszawa 2000, s. 64-65.

[14] Ibidem, s. 65.

[15] Ibidem, s. 65-66.

– uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz;
– uczenie się jest procesem konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli; jest procesem nieustannego negocjowania znaczeń, poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs (…);
– w konstruktywizmie zakłada się nieco odmienne rozumienie środowiska uczenia się: środowisko to także wszystko, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się oraz relacje między uczącym się a przedmiotem poznawania (…)"[16].

Analiza literatury wskazuje na szerokie, zróżnicowanie odmian konstruktywizmu. Jest on bowiem, jak zauważa A. Nowak-Łojewska[17], uwikłany w różne nurty filozoficzne (np. idealizm subiektywny, relatywizm, pragmatyzm, a nawet solipsyzm negujący istnienie świata obiektywnego poza człowiekiem, czy w końcu radykalny konstruktywizm)[18]. Zróżnicowane jest jego rozumienie w sferze założeń psychologicznych czy też z perspektywy socjologicznej. Do najbardziej znaczących odmian konstruktywizmu Nowak-Łojewska zaliczyła między innymi konstruktywizm rozwojowy reprezentowany przez J. Piageta, konstruktywizm radykalny, konstruktywizm społeczny oparty na teorii Wygotskiego, konstruktywizm społeczny i kulturowy J.S. Brunera, konstruktywizm krytyczny reprezentowany przez P. Taylora, konstruktywizm socjologiczny reprezentowany przez Basila Bernsteina[19]. W związku z inspiracjami wynikającymi z teorii Wygotskiego, to właśnie tę odmianę konstruktywizmu przybliżono nieco szerzej w kolejnej części niniejszego opracowania.

Konstruktywizm społeczny – specyfika teorii L. S. Wygotskiego

Wygotski i jego uczniowie określali swoje podejście badawcze jako „socjokulturową" lub „socjohistoryczną" teorię procesów psychicznych. Zdaniem Wygotskiego każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka

[16] Ibidem, s. 66.
[17] Por. A. Nowak-Łojewska, *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*…, op. cit., s. 154.
[18] Por. także S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa*…, op. cit., s. 63-82.
[19] A. Nowak-Łojewska, op. cit., s. 154; por. także R. Pachociński, *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. J. Gnitecki, Olsztyn–Poznań 2002, Wyd. Naukowe PTP, s. 24-27; S. Juszczyk, *Konstruktywizm w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 774-779.

dwukrotnie i na dwóch planach – najpierw na planie społecznym, a później na planie psychologicznym. Najpierw między ludźmi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz dziecka jako kategoria intrapsychiczna. Autor podkreśla ścisłe powiązanie między społeczną organizacją zachowań a indywidualną organizacją czynności umysłowych. Jest zdania, że poziom zdolności generalizacji u dziecka jest zgodny z poziomem rozwoju interakcji społecznej. Każdy nowy poziom zdolności generalizacji u dziecka oznacza nowy poziom możliwości interakcji społecznej[20]. Podstawową myśl odczytywana z prac Wygotskiego[21] to przekonanie, że rozwój umysłowy jest silnie sprzężony, warunkowany społecznym kontekstem. Jak oceniał H.R. Schaffer, Wygotski postawił sobie za zadanie wyjaśnienie tego, w jaki sposób wyższe funkcje psychiczne (rozumowanie, rozumienie, planowanie, zapamiętywanie itp.) wyrastają z doświadczeń społecznych dziecka[22], a dokonał tego dzięki rozważaniu ludzkiego rozwoju na trzech poziomach (w trzech aspektach) – kulturowym, interpersonalnym i indywidualnym, których integracja określa kierunek rozwoju dziecka[23]. Dla ogólnego zrozumienia analiz Wygotskiego należy te aspekty krótko przybliżyć.

Aspekt kulturowy – Wygotski ujmował naturę człowieka jako produkt społeczno-kulturowy. Dzieci nie muszą odkrywać świata od nowa, lecz mogą korzystać z mądrości nagromadzonej przez poprzednie pokolenia, a każdego dnia mają ku temu sposobność, będąc w relacjach z opiekunami. Zatem każde pokolenie przejmuje konkretną kulturę z jej osiągnięciami – intelektualnymi, materialnymi, naukowymi i artystycznymi po to, by dalej ją rozwijać i w dalszej perspektywie przekazać kolejnym pokoleniom[24]. By opisać istotę dziedziczenia kultury przez dziecko, Wygotski używał pojęcia *narzędzi kulturowych*, które definiowane są jako „wypracowane przez każde społeczeństwo i służące przekazywaniu tradycji przedmioty i umiejętności, które w tym celu muszą być przejmowane z pokolenia na pokolenie”[25]. Autor miał na myśli zarówno narzędzia technologiczne, jak i psychologiczne. Do pierwszej z grup zaliczał, np. książki, zegary, rowery, kalkulatory, kalendarze, mapy, a do drugiej takie pojęcia i symbole, jak: język, umiejętność czytania i pisania, matematykę, teorie naukowe, a także takie wartości, jak prędkość, skuteczność i siłę[26]. Jednak najważniejszym narzędziem kulturowym przekazywanym dzieciom jest język, który według

[20] Por. M. Cole, *Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 18-19.

[21] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, Wyd. Zysk i S-ka.

[22] H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 218.

[23] Ibidem, s. 219.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem.

[26] Ibidem.

Wygotskiego odkrywa kluczową rolę w procesie poznania: „po pierwsze, jest głównym środkiem przekazywania doświadczeń społecznych (…). Po drugie, język umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami”[27].

Aspekt interpersonalny – Rozwój poznawczy dziecka, według Wygotskiego, jest przede wszystkim wynikiem wzajemnych interakcji z osobami, które posiadają większą wiedzę i są bardziej kompetentne, które też mogą przekazać dziecku narzędzia kulturowe potrzebne mu do aktywności intelektualnej. Kluczowe dla jego teorii jest przekonanie, że potencjał dziecka ujawnia się najlepiej w tym, co może ono osiągnąć w relacji z kimś bardziej kompetentnym, a nie w tym, co może zrobić samodzielnie[28]. Według Autora wyniki osiągane przez dzieci samodzielnie mogą być interesujące, ale uważał on, że optymalny poziom rozwoju może być uzyskany jedynie podczas współdziałania z bardziej kompetentnymi osobami. Dopiero wtedy mogą ujawnić się bardziej zaawansowane – w stosunku do sytuacji pracy samodzielnej – formy myślenia[29]. L. S. Wygotski podkreślał, że „nauczyciel nie uczy dziecka tego, w czym może ono być samodzielne, ale tego, w czym jest niesamodzielne, a potrafi to zrobić w wyniku nauczania, czyli pod czyimś kierunkiem. Sam proces nauczania przebiega zawsze w formie współpracy dziecka z dorosłym i jest szczególnym przypadkiem wzajemnego oddziaływania aktualnych i idealnych form”[30]. W Polsce w ostatnich latach Wygotski jest odczytywany na nowo, bowiem początkowo był rozumiany i interpretowany inaczej. Recepcja konstruktywizmu społecznego przebiegła w Polsce inaczej niż w krajach Europy Zachodniej i przyniosła odmienne skutki, bowiem doprowadziła do utrwalenia modelu behawiorystycznego, a rola nauczyciela nie była nigdy kwestionowana, a raczej urosła do rangi kierowniczej[31]. Podkreślić trzeba, że Wygotski wskazywał, że rozbieżności pomiędzy wynikami działania samodzielnego i wspólnego mają duże znaczenie diagnostyczne, a koncepcja *strefy najbliższego rozwoju* stanowiła istotną część jego teorii, gdyż to właśnie w tej strefie pojawiają się „zalążki”, które mają ogromną wartość diagnostyczną z punktu widzenia postępu w rozwoju poszczególnych dzieci[32].

Aspekt indywidualny – w tym zakresie L. S. Wygotski był zgodny w dużej mierze z Piagetem, bowiem i on traktował dziecko jako aktywnego współautora własnego rozwoju, podkreślał, że dzieci nie są jedynie biernymi odbiorcami rad dorosłych, stale poszukują, wybierają, systematyzują pomoc osób je otaczających i pomagających im rozwiązywać problemy. Wskazywał też, że dorosły,

[27] Ibidem, s. 221.
[28] Ibidem, s. 222-223.
[29] Ibidem, s. 223.
[30] L. S. Wygotski, op. cit., s. 88.
[31] D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna*…, op. cit., s. 71.
[32] H. R. Schaffer, op. cit., s. 223.

by skutecznie pomagać dziecku, musi być tego świadomy i kierować się dziecięcą motywacją do uczenia się[33].

Wskazane trzy aspekty odgrywają istotną rolę w procesie rozwoju człowieka i są kluczowe w jego harmonijnym przebiegu.

Inspiracje dla współczesnej edukacji dzieci

W koncepcji L. S. Wygotskiego bardzo starannie omówione zostały relacje między nauczaniem a rozwojem. Podkreślano, że dla każdej formy nauczania opierającego się nie na dojrzałych, a na dojrzewających procesach optymalny czas nauczania wyznaczany jest strefą ich najbliższego rozwoju. Z tego powodu – zdaniem Autora – wyznaczenie strefy najbliższego rozwoju ma tak duże znaczenie praktyczne. Ustalenie aktualnego poziomu rozwoju oraz strefy najbliższego rozwoju stanowią razem to, co Autor określał normatywną diagnostyką rozwoju[34]. Wygotski zauważył, że można tę diagnostykę przyrównać do diagnozy klinicznej, której zadaniem jest wyjaśnianie na podstawie norm i standardów stanu rozwoju, zarówno od strony już dojrzałego, jak i dojrzewającego procesu. Badacz zauważa, że jeśli ograniczymy się tylko do ustalania i pomiaru objawów rozwoju, to nie zdołamy wyjść poza granice czysto empirycznego konstatowania tego, co i tak wiedzą osoby przyglądające się dziecku. W najlepszym przypadku możliwe będzie co najwyżej ustalenie objawów oraz zweryfikowanie ich za pomocą pomiaru. Nie będzie jednak możliwe wyjaśnienie zjawisk obserwowanych w rozwoju ani przewidywanie dalszego ciągu rozwoju, ani też wskazywanie jakie praktyczne działania powinny być zastosowane wobec dziecka. Autor wskazuje, że tego typu pusta diagnoza nie wyjaśnia niczego w obserwowanym zjawisku, nie pozwala przewidywać dalszego losu ani nie prowadzi do sformułowania praktycznych rad. Poprawna diagnoza powinna wyjaśniać, prognozować oraz umożliwiać praktyczne rady[35]. Wygotski stwierdza, że strefa najbliższego rozwoju odpowiada różnicy, jaka istnieje między rzeczywistym rozwojem dziecka, który przebiega dzięki samodzielnemu rozwiązywaniu problemów, a wyższym poziomem potencjalnego rozwoju, przebiegającego dzięki rozwiązywaniu problemów pod kierunkiem ludzi dorosłych lub we współpracy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami[36]. Rzetelne rozpoznawanie możliwości dziecka, określanie jego strefy najbliższego rozwoju daje szansę na optymalne, zindywidualizowane dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i możliwości konkretnego dziecka. Jego koncepcja strefy najbliższego rozwoju koncentruje się na uczeniu się w toku interakcji, która ujmowana jest

[33] Ibidem, s. 224.
[34] L. S. Wygotski, op. cit., s. 88.
[35] Ibidem, s. 88-89.
[36] M. Cole, *Strefa najbliższego rozwoju*…, op. cit., s. 30.

przez niego jako „środek, za pomocą którego dzieci wchodzą w kulturę w sensie przejęcia narzędzi intelektualnych swojego społeczeństwa (…). Czynnikiem socjalizacji musi być więc ktoś, kto wie więcej o tych narzędziach niż dziecko”[37]. Jednocześnie trzeba zauważyć złożoność koncepcji Wygotskiego, który w swej koncepcji strefy najbliższego rozwoju podkreśla nie tylko różnicę poziomów umiejętności partnerów procesu uczenia się, ale również znaczenie zrozumienia potrzeb mniej przygotowanego partnera przez bardziej przygotowanego, gdyż informacje podawane w sposób przekraczający możliwości odbiorcy nie będą mu pomocne. Chodzi zatem o relację intersubiektywną między partnerami, w której to relacji zawarty będzie pewien poziom wspólnego zrozumienia. Dla Wygotskiego więc idealni partnerzy nie są sobie równi, choć ich nierówność powinna być umiejscowiona raczej w rozumieniu niż we władzy, dlatego też partnerem może być nie tylko nauczyciel, ale też rówieśnik, konieczny jest jednak wyższy stopień przygotowania któregoś z partnerów[38]. W zgodzie z ideą konstruktywizmu warto zatem podsumować: „uczenie się jest aktywnym, uspołeczniającym procesem, w którym uczestnicy muszą współdziałać, a także jest procesem umysłowym podkreślającym znaczenie myślenia krytycznego i twórczego. Dziecko staje się nie tylko aktywnym, ale również samoinicjującym uczestnikiem procesu uczenia się, który ma możliwość werbalizowania swoich doświadczeń związanych z uczeniem się we własnym języku. Nauczyciel natomiast porzuca rolę instruktora, który jedynie przekazuje wiedzę, na rzecz pełnienia funkcji osoby, która ułatwia uczenie się i jest zainteresowana rozwiązywaniem problemów i okazywaniem zrozumienia dla wypróbowywania różnych strategii uczenia się zależnych od odpowiedzi uczniów, np. nauczania problemowego, pytań otwartych, rozmowy, dyskusji i współdziałania z innymi”[39].

Ciekawą propozycję kształcenia wyprowadzoną z kluczowych założeń konstruktywizmu zaproponował zespół z centrum edukacyjnego „Biological Science Curriculum Study”, postulując model, zawierający pięć sekwencji nauczania-uczenia się:

- **zainteresuj** – chodzi o wywołanie zainteresowania, zaciekawienia dzieci, aktywizowania do działania, zetknięcia z zadaniem i dostrzegania związków z doświadczeniem;
- **zbadaj** – stworzenie warunków do pracy koncepcyjnej w grupie, komunikacji, samodzielnego rozumowania, projektowania badania, stawiania hipotez, testowania, wyprowadzania wniosków;

[37] J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników*…, op. cit., s. 191.

[38] Ibidem, s. 191.

[39] A. Nowak-Łojewska, op. cit., s. 153; patrz także R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Wyd. IBE, Warszawa 1999, s. 78-85.

- **wyjaśnij** – omówienie czego dzieci się nauczyły, co odkryły; za pomocą języka opisują, jak przebiegało ich badanie i wnioskowanie, następuje precyzowanie pojęć, korekta błędnych przekonań;
- **rozwiń** – umożliwienie rozwinięcia pojęć przez korzystanie z nowej wiedzy, poszukiwanie możliwości zastosowania zdobytej wiedzy;
- **oceń** – ostatni etap jest ciągłym procesem dokonywania diagnozy, czy uczeń zrozumiał pojęcia, czy pogłębia wiedzę.

Trzeba wskazać, że etapy czwarty i piąty mogą pojawiać się w dowolnym miejscu realizowanego projektu[40]. Model ten wskazuje na możliwość pozostawiania inicjatywy dzieciom, wyzwalanie ich aktywności i samodzielności w myśleniu i działaniu na każdym etapie mierzenia się z zadaniem, projektem. Takie organizowanie edukacji jest wyrazem zaufania wobec dzieci, ich zdolności i przekonania o kompetencjach, a rola nauczyciela sprowadza się do wspierania, inspirowania, rozszerzania, podpowiadania nowych tropów, literatury, stawiania pytań, otwierania na nowe możliwości.

Podsumowanie

Zaprezentowane w dużym skrócie powyższe analizy nie wyczerpują zagadnienia, lecz rysują potencjalne kierunki pożądanej zmiany. Choć analizy te są szeroko znane od lat, to ich przesłanie dotyczące indywidualizacji, współpracy opartej na partnerstwie, merytorycznym doświadczeniu i wzajemnym zaufaniu w relacjach między podmiotami w edukacji ciągle nie są dostatecznie docenione i realizowane. Istotna aktywność dziecka w procesie uczenia się często bywa tłumiona aktywnością nauczyciela; indywidualizacja – standaryzacją, masowością. Dzieci chcą się uczyć, łakną wiedzy i z radością poznają nowe jej obszary, ale potrzebne są dobre relacje i wzajemny szacunek, które będą dawały poczucie bezpieczeństwa uczących się, zaufanie, że otrzyma wsparcie, że może próbować, podpatrywać, pytać, naśladować. „Poza tym należy pamiętać, że w procesie konstruowania wiedzy uczeń wykorzystuje swoje dotychczasowe «zaplecze poznawcze», zdobytą wiedzę w codziennych życiowych doświadczeniach i w szkole. Nie można w sytuacjach edukacyjnych rozdzielać życia codziennego i szkolnego dziecka – obydwa te światy muszą być zintegrowane w szkolnym uczeniu się, tak żeby wiedza osobista i społeczna wzajemnie się uzupełniały”[41]. J. Bałachowicz wskazuje na potrzebę

[40] M. Głoskowska-Sołdatow, *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 36.

[41] Ibidem, s. 37.

zastosowania konstruktywistycznych założeń w pracy z dziećmi, przyjęcie aktywistycznej, interakcjonistycznej i kontekstowej koncepcji człowieka i zastąpienia nią koncepcji pasywnej, przyswajającej i reproduktywnej[42]. Gdy zrozumiemy potrzebę zmiany dostrzeżemy, że „szkoła [czy szerzej – edukacja – dop. A.O.] może być miejscem współtworzenia wiedzy, poznawania siebie, uczenia się uczenia się, nawiązywania przyjaźni, spierania się o modele życia i związane z tym wartości czy po prostu samodzielnego poznawania i podejmowania atrakcyjnych i potrzebnych społecznie zadań, a przede wszystkim ponoszenia odpowiedzialności za własne uczenie się"[43]. W obecnych, dynamicznych, zmieniających się nieustannie realiach potrzebujemy nowej formuły edukacji – wydaje się, że właśnie edukacji wpisanej w paradygmat konstruktywizmu społecznego, w którym ważne są relacje, współpraca, komunikacja.

Bibliografia:

1. Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wyd. Comandor, Warszawa 2009.
2. Cole M., *Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.
3. Dylak S., *Koniec „nauczania" czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
4. Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. WSP ZNP, Warszawa 2000.
5. Garbula-Orzechowska J., *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
6. Głoskowska-Sołdatow M., *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Wyd. Impuls, Kraków 2013.
7. Głoskowska-Sołdatow M., *O konstruowaniu wiedzy przez uczniów. Konstruowanie wiedzy – rozważania teoretyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki,* red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wyd. Impuls, Kraków 2009.

[42] J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, Wyd. Comandor; przywołuję za M. Głoskowską-Sołdatow, *Konstruktywizm poznawczy i społeczny*…, op. cit., s. 37.

[43] S. Dylak, *Koniec „nauczania" czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*…, op. cit., s. 49.

8. Juszczyk S., *Konstruktywizm w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* t. 2, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003.
9. Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
10. Kuhn T., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa 1989.
11. Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych,* PIW, Warszawa 1968.
12. Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wyd. IBE – Edytor, Warszawa–Toruń 1993.
13. Kwieciński Z., *Para Dyg Mat. Poszukiwanie trzeciego rozwiązania w pedagogice* – referat wygłoszony na seminarium naukowym *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Olsztyn 18-19 października 2007.
14. Nowak-Łojewska A., *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
15. Pachociński R., *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. J. Gnitecki, Wyd. Nauk. PTP, Olsztyn–Poznań 2002.
16. Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Wyd. IBE, Warszawa 1999.
17. *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
18. Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację,* red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wyd. IBE – Edytor, Warszawa–Toruń 1993.
19. Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych,* [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
20. Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
21. Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.
22. Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1998.
23. Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Constructivist and social paradigm of education – about finding inspiration in Lev Semyonovich Vygotsk's theory for children's education

Abstract

The article attempts to present the paradigm of education in terms of social constructivism inspired by Lev S. Vygotsky's theory. The author presents the specificity of this paradigm and shows its implications for teaching children. The article can be an incentive to re-read the assumptions of this theory and to implement postulates for the organization of education in contemporary school, with special emphasis on experiencing, partnership, building relationships, teaching mutual respect.

Keywords: constructivism, paradigm, education, child