

Ewa Filipiak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-6244>

Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne

ABSTRAKT: Kulturowo-historyczna teoria L. S. Wygotskiego w wielu projektach wskazywana jest jako rama teoretyczna. Niestety nie przekłada się to na spójność wybranego pola teoretycznego, przyjętych założeń i konstruktów teoretycznych, budowanych relacji pomiędzy kategoriami a polem empirycznym i wybranym instrumentarium badawczym. W artykule podjęto próbę przedstawienia dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem dzieci w perspektywie ontologicznej i epistemologicznej, sięgając do źródeł teorii. Narracja artykułu koncentruje się wokół następujących wątków: (1) perspektywa epistemologiczna i ontologiczna podejścia L.S. Wygotskiego, (2) oryginalne pojęcia i kategorie teorio-metody Wygotskiego, (3) koncepcja SNR inicjująca narrację metodologiczną, (4) metody dialektyczno-interaktywne z przykładami zastosowania w zrealizowanych projektach badań, (5) istotne wymagania metodologiczne odnośnie do badań realizowanych w podejściu Wygotskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: kulturowo-historyczne podejście Wygotskiego, perspektywa epistemologiczna i ontologiczna, strefa najbliższego rozwoju, teorio-metoda, metody dialektyczne

Kontakt:	Ewa Filipiak ewafil@ukw.edu.pl
Jak cytować:	Filipiak, E. (2026). Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 15–33. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.2
How to cite:	Filipiak, E. (2026). Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 15–33. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.2

WPROWADZENIE

Poznanie naukowe i projektowanie badań wymaga przemyśleń przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, które pozwolą usytuować problem w określonej perspektywie badawczej. Zanim badacz podejmie decyzję o tym, **jak badać**, przede wszystkim musi przemyśleć i odpowiedzieć na pytanie, **co chce badać**, przyjąć określone przesłanki odnośnie do natury badanego zjawiska. Wybrany problem napędza narrację badawczą. Wybór problemu inicjuje także wybór paradygmatu, który ma kierować problemem, a w konsekwencji pozwala badaczowi podjąć dalsze kroki: dokonać wyboru modelu teoretycznego, wyboru instrumentarium badawczego, strategii i metod zbierania oraz analizowania danych (Brzeziński, 2019; Guba i Lincoln, 2014). Dyskurs o paradygmatach zainicjowany przed laty przez Thomasa Kuhna (2011) współcześnie podejmuje wielu pedagogów. Rozważania o paradygmatach w pedagogice i jej subdyscyplinach szczegółowych, ich naturze, dylematach odnajdujemy m.in. w pracach Zbigniewa Kwiecińskiego (1993), Bogusława Śliwerskiego (2009), Amadeusza Krause (2011). W obszarze nauk społecznych podejście paradygmatyczne kontynuuje i pogłębia Dorota Klus-Stańska (2010, 2018), odnosząc je w szczególności do subdyscypliny dydaktyka. Kontrowersje wokół paradygmatów funkcjonujących w naukach społecznych, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności, jak również stanowiska paradygmatów wobec wybranych kwestii (cel, natura wiedzy, akumulacja wiedzy, kryteria zalet lub jakości, wartości, etyka, kształcenie) prezentują Egon Guba i Yvonna Lincoln (2014, s. 281–314). Można postawić pytania: po co są paradygmaty?, czy taki filtr i „okulary” są badaczom potrzebne? Niezależnie od kierunku dyskusji można przyjąć, że paradygmaty pozwalają ustalić granice akceptowalnych w przestrzeni paradygmatu metod badawczych oraz wyznaczają ramy istotne dla interpretacji zjawisk. Paradygmat otwiera przestrzeń namysłu i możliwości, kreuje świadomość teoretyczno-metodologiczną, pozwala badaczowi odnaleźć się na mapie paradygmatów.

W wielu projektach badawczych przywołuje się kulturowo-historyczną teorię L. S. Wygotskiego jako ramę teoretyczną projektu, niestety nie przekłada się to na spójność wybranego pola teoretycznego, przyjętych założeń i konstruktów teoretycznych, budowanych relacji pomiędzy kategoriami a polem empirycznym

i wybranym instrumentarium badawczym. Deklarowanie realizowanych badań w podejściu kulturowo-historycznym, wpisywanie się w nowe, modne nurty teoretyczne i metodologiczne, często tworzy pułapki, grozi powierzchownością i naskórkowością¹. Teoria Wygotskiego wciąż stanowi inspirujące teoretyczne i historyczne źródło dla konceptualizacji studiów empirycznych nad procesami metapoznawczymi. Wygotski wysunął kilka wizjonerskich pomysłów i tez dotyczących rozwoju i uczenia się dzieci (Ivić, 2000). Jego teoria inspiruje współcześnie zarówno badaczy w mateczniku, w Rosji, jak również badaczy prowadzących badania w ramach kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT – Cultural-Historical Activity Theory) w Europie, USA, w Australii, w zasadzie na wszystkich kontynentach. Badacze ISCAR (The International Society for Cultural-historical And Activity Research; <https://iscar.org>) rozwijają dialektyczne podejście do badań nad rozwojem jednostki, podejmując nowe wątki, co pokazuje przełom generacyjny CHAT². Z jednej strony kultywuje się wielowiekową tradycję badań kulturowo-historycznych i teorii działalności, z drugiej podejmuje się nowe wątki, uwzględniając zmiany społeczno-kulturowe współczesnego świata. Jak jednak zauważa krytycznie Seth Chaiklin wiele podejmowanych „rozwiązań” lub „nowych osiągnięć”, proponowanych współcześnie przez różnych autorów, wydaje się być raczej rozcieńczeniem ogólnych zagadnień teoretycznych, a nie ich wyjaśnieniem lub pogłębieniem tropów Wygotskiego. Co więcej, uważa on, że wiele podniesionych współcześnie argumentów w różnych dyskursach, upublicznionej krytyki i obaw jest jawnie błędnych lub w ogóle nie odnosi się do teoretycznej perspektywy Wygotskiego (Chaiklin, 2003).

W artykule podjęto próbę przedstawienia dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem dzieci w perspektywie ontologicznej i epistemologicznej, sięgając do jednego z głównych źródeł CHAT, a mianowicie do teorii Lwa S. Wygotskiego. Wyłoniono następujące wątki narracji: (1) perspektywę epistemologiczną i ontologiczną, (2) pojęcia i kategorie w których wyraża się zarówno nowatorstwo poglądów Wygotskiego, jak również ich implikacje metodologiczne, (3) wątek oryginalnej koncepcji Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR), który uruchamia narrację metodologiczną w podejściu dialektycznym, (4) wątek specyficznych me-

1 Por. stanowisko D. Klus-Stańskiej dotyczące powierzchowności i błędnych deklaracji w wyborze paradygmatu i strategii badań interpretatywnych, deklaracje badań w paradygmacie niepozytywistycznym vs. realizowanie badań „nieświadomie obiektywistycznych” (2010, s. 128–144).

2 Analiza prowadzonych badań w paradygmacie CHAT pozwoliła przyjąć, że istnieją trzy główne „etapy” lub „pokolenia” kulturowo-historycznej teorii aktywności (CHAT). Każde pokolenie charakteryzuje inny aspekt, inna „kategoria pulsująca”. Pierwsze pokolenie (generacja 1) opierało się na pojęciu L. S. Wygotskiego o działaniu pośrednicznym z perspektywy jednostki, drugie pokolenie (generacja 2) opierało się na pojęciu Aleksieja Leontiewa o systemie aktywności, pogłębieniu rozumienia idei działalności ze zwróceniem uwagi na kolektyw i działalność jednostki w grupie. Są to również prace badawcze Jewgienija Ilenkowa i Wasilija Wasiljewicza Dawidowa. Trzecie pokolenie (generacja 3), które pojawiło się w połowie lat dziewięćdziesiątych, opiera się na idei wielu oddziałujących na siebie systemów aktywności skupionych na częściowo współdzielonym obiekcie, z przekraczaniem granic między nimi (por. koncepcja poszerzonego uczenia się Yrjö Engeströma, 2015).

tod dialektyczno-interaktywnych wraz z instrumentarium badawczym zastosowanym w wybranych projektach realizowanych w paradygmacie Wygotskiego. Rozważania kończą uwagi metodologiczne podsumowujące prowadzenie badań w podejściu historyczno-kulturowym.

PERSPEKTYWA EPISTEMOLOGICZNA I ONTOLOGICZNA PODEJŚCIA LWA S. WYGOTSKIEGO

Kulturowo-historyczna teoria (Cultural-Historical Theory) jest ramą teoretyczną do konceptualizacji i analizy relacji między poznaniem (**co ludzie myślą i czują**) a aktywnością/działalnością jednostki (**co ludzie robią**). Zdaniem Wygotskiego specyfika rozwoju psychicznego człowieka polega na tym, że: (1) dokonuje się on w określonym kontekście społeczno-kulturowym, (2) procesy umysłowe jednostki kształtowane są przez czynniki kulturowe, historyczne i instytucjonalne, (3) interakcje społeczne odgrywają znaczącą rolę w rozwoju, (4) warunkiem koniecznym rozwoju jest aktywność własna/działalność jednostki (Wygotski, 1971, 1978, 1989). W ujęciu Wygotskiego rozwój człowieka jest osiągnięciem społecznym zarówno co do treści, jak i procesu jego przebiegu. Kultura jest czynnikiem determinującym rozwój jednostki w tym sensie, iż wnosi do rozwoju intelektualnego człowieka istotny wkład: (1) dostarcza treści, których dotyczy myślenie dziecka, uczy więc tego **co myśleć**. Można powiedzieć, że wiedza jest transmitowana przez kulturę. Treść psychiki i jakość doświadczeń społecznych w społeczno-historycznym procesie rozwoju, jak podkreśla Wygotski (1971, s. 47), zmienia się, natomiast funkcje psychiczne pozostają niezmiennie; (2) z kultury pochodzą też sposoby myślenia, określane przez Wygotskiego jako narzędzia intelektualnej adaptacji. Są to techniki myślenia i rozwiązywania problemów, przyswajane przez jednostkę z kultury na drodze internalizacji. Kultura dostarcza więc informacji o tym **jak myśleć**. W społeczno-kulturowym rozwoju człowiek wypracowuje i tworzy nowe, szczególnie sposoby i formy zachowania, specyficzne dla jego kultury (Wygotski, 1971).

GŁÓWNE POJĘCIA I KATEGORIE PODEJŚCIA KULTUROWO-HISTORYCZNEGO

Koncepcja Wygotskiego jest ze wszech miar oryginalna zarówno na poziomie ontologicznym, pojęciowym, jak również epistemologicznym, związanym z poszukiwaniem nowych procedur badawczych. Opracowując swoją koncepcję Wygotski stworzył oryginalną terminologię, w której wyraził nowatorstwo swoich poglądów. Dzieła Wygotskiego tłumaczone są na wiele języków. Ivan Ivić słusznie zauważa, że każde tłumaczenie jest obarczone ryzykiem wypaczenia idei. Tak niestety zdarzyło się m.in. z tłumaczeniem jednej z najważniejszych prac Wygotskiego *Myślenie i mowa* na język angielski (1962). Problem tłumaczenia utrudniał przez wiele lat rekonstrukcję pochodzenia kategorii i rozwoju tej teorii (Ivić, 2000). Kolejne tłumaczenia dzieł dopiero po wielu latach przyczyniły się do (z)rozumienia i ponownego

odkrywania koncepcji psychologa, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat i odmienił myślenie o nauczaniu i rozwoju. Jak pisze Anna Brzezińska:

Jest to rzadki przypadek, by dzieło kogoś, kto od dawna nie żyje, i kto żył i działał w tak odległym kulturowo kontekście (w niektórych okresach naszej najnowszej historii kontekście mimo bliskości fizycznej odległym niezmierznie) stało się z roku na rok coraz bardziej znane i znaczące. (Brzezińska, 2000b, s. 5; Filipiak, 2011, s. 11).

Na świecie wciąż rośnie zainteresowanie pracami L. S. Wygotskiego. Obserwuje się poszukiwanie nowych sposobów i perspektyw rozwoju teorii historyczno-kulturowej w rozwiązywaniu współczesnych problemów. Chociaż Wygotski stał się jednym z najbardziej wpływowych badaczy w dziedzinie edukacji i psychologii, podkreśla się, że wciąż istnieje potrzeba poważnych, pogłębionych badań nad jego twórczością, ponieważ wiele tropów i zasygnalizowanych obszarów pozostaje niezbadanych. W ostatnich latach w międzynarodowym dyskursie publikacyjnym zainicjowano cykl wydawniczy pt. „Perspectives in Cultural – Historical Research” przygotowany pod redakcją Marilyn Fleeer, Nikolai Versesova (Monash University, Australia), Mariane Hedegaard (University of Copenhagen, Dania)³. Książki wydane w tej serii czerpią z dzieł zebranych Wygotskiego jako podstawowego źródła autorytetu Mistrza. Wykraczają jednak poza źródła wtórne i omawiają oryginalne idee Wygotskiego w kontekście systemu pojęć oraz poprzez opracowanie i teoretyzację wyników prowadzonych badań, tak aby umożliwić wypracowanie nowego podejścia do współczesnych problemów. Ta seria

3 W serii wydawniczej „Perspectives in Cultural-Historical Research”, w wydawnictwie Springer, ukazało się w latach 2017–2025 15 monograficznych opracowań, w tym nowe tłumaczenia wybranych prac Wygotskiego: (1) Fleeer M., González Rey F., Veresov N. (2017). *Perezivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*; (2) Zavershneva E., van der Veer R. (2018). *Vygotsky's Notebooks. A selection*; (3) Ardila A. (2018). *Historical Development of Human Cognition. A Cultural-Historical Neuropsychological Perspective*; (4) Dafermos M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory. A Dialectical Perspective to Vygotsky*; (5) González Rey F., Mitjáns Martínez A., Magalhães Goulart D. (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical Approaches. Theory, Methodology and Research*; (6) Edwards A., Fleeer M., Böttcher L. (red.). (2019). *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development. Societal, Institutional and Personal Perspectives*; (7) Vygotsky L. S. (2019). *L.S. Vygotsky's Pedological Works: T. 1. Foundations of Pedology*; (8) Fleeer M., González Rey F., Jones P.E. (2020). *Cultural-Historical and Critical Psychology. Common Ground, Divergences and Future Pathways*; (9) Magalhães Goulart D., Mitjáns Martínez A., Adams M. (red.). (2021). *Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. González Rey's Legacy*; (10) Vygotsky L. S. (2021). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: T. 2. The problem of Age*; (11) Vygotsky L. S. (2022). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: T. 3. Pedology of the Adolescent I: Pedology of the Transitional Age*; (12) Vygotsky L. S. (2024). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: T. 4. Pedology of the Adolescent II: Pedology of the Transitional Age as a Psychological and Social Problem*; (13) Eriksen E., Ødegaard E., Fleeer M., Fragkiadaki G., Sadownik A., Rai P. (2024). *Cultural-historical Digital Methodology in Early Childhood Settings. In Times of Change, Innovation and Resilience*; (14) Dafermos M. (2025). *Dialectics as Mode of Thought and Method in History*; (15) Böttcher L., Winther-Lindqvist D., Hedegaard M., Fleeer M. (red.). (2025). *Sustainability, Care, Play and the Zone of Proximal Development. A Developmental Perspective on Childhood*.

wydawnicza gromadzi pod jednym szyldem zbiór prac wybitnych naukowców, przedstawicieli myśli Wschodu i Zachodu, reprezentantów zróżnicowanych kulturowo, z różnych kontynentów.

Tłumaczenia prac Lwa S. Wygotskiego w Polsce od zawsze były objęte szczególną troską o zachowanie oryginalnej teorii⁴. Jest to niewątpliwie zasługa redaktorów naukowych odpowiedzialnych za wybór i tłumaczenie prac⁵. Podkreślić należy wkład polskich badaczy pracujących w różnych ośrodkach naukowych nad pogłębieniem i rozwojem kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego. Są to zespoły badawcze pracujące pod kierunkiem Anny I. Brzezińskiej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Bogusławy D. Gołębniak z Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu (DSW) i Ewy Filipiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (UKW). Istotny jest wkład Beaty Zamorskiej (DSW) reprezentującej krajowe środowisko badaczy pracujących w paradygmacie społeczno-kulturowym w północnoeuropejskiej sieci stowarzyszenia ISCAR.

W przestrzeni dyskursu podejścia L. S. Wygotskiego niezmiennie pulsują szczególne kategorie, m.in.: strefa najbliższego rozwoju (SNR), aktywność/działalność jednostki, społeczna sytuacja rozwoju, wyższe funkcje psychiczne, narzędzie i znak, internalizacja, *pierzeżywanie*, *smysł*. W Moskwie od wielu lat podtrzymuje się tradycję studiowania oryginalnych tekstów (publikowanych i niepublikowanych) Wygotskiego. Co roku organizowana jest cykliczna międzynarodowa konferencja pt. „Международные чтения Л.С. Выготского” / „L. S. Vygotsky International Readings”. Jest to doniosłe wydarzenie naukowe skupiające badaczy związanych z uprawianiem badań według oryginalnej metodologii kulturowo-historycznej. Patronat nad tym wydarzeniem naukowym objęli od początku: Moskiewski Państwowy Uniwersytet Psychologiczno-Pedagogiczny (MSUPE), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Federacji Rosyjskiej (Moskovskij Gosudarstvennyj Psihologo-Pedagogičeskij Universitet, Ministerstvo Nauki i Vysšego Obrazovaniâ Rossijskoj Federacii) oraz w ostatnich latach ISCAR (International Society for Cultural-Historical Activity Research). Te międzynarodowe spotkania naukowe

4 Wykaz prac Wygotskiego, które ukazały się w języku polskim, zawiera praca Filipiak (2011, s. 13–14). W ostatnim czasie lista ta została wzbogacona o tłumaczenie Przemysława Gąsiorka: Wygotski L. S. (2025). *Wybrane prace psychologiczne III. Rozwój wyobraźni i twórczości w dzieciństwie* (P. M. Gąsiorek, red.).

5 W Polsce ukazały się tłumaczenia wybranych prac psychologicznych z wprowadzeniem redaktorów naukowych. Warto zwrócić uwagę na opracowania: Edward Franus (1971). Przedmowa do L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 7–17). PWN. Wybór prac i tłumaczenie Edda Fleszniewa i Józef Fleszner, redaktor naukowy: Edward Franus; Marceli Klimkowski (1978). Przedmowa do wydania polskiego *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (s. 5–10). PWN; Aleksandr Romanowicz Łuria (1978). Przedmowa do *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (s. 10–11). PWN. Tłumaczenie Barbara Grell, redaktor naukowy Marceli Klimkowski; Ryszard Stachowski (2002). Lew Wygotski prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 19–40); Anna Brzezińska, Marta Marchow (2002). Wprowadzenie. Dlaczego Wygotski? W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 7–13). Zysk i S-ka.

przybierające różne formy sprzyjają krytycznej analizie i wymianie doświadczeń, przyczyniają się do rozwoju psychologii kulturowej i historycznej w Rosji oraz na świecie, są ukierunkowane na upowszechnianie metodologii dialektycznej oraz wyników prowadzonych badań. W wyniku prac badawczych prowadzonych przez spadkobierców Wygotskiego z matecznika przygotowany został słownik Wygotskiego (*Slovar' L. S. Vygot'skogo*, 2014) z merytorycznym wprowadzeniem autorstwa Aleksieja Aleksiejewicza Leontiewa, który do tych prac powołał zespół problemowy wybitnych badaczy, którzy opracowali 182 kategorie związane z kulturowo-historyczną teorią⁶.

KONCEPCJA STREFY NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU

Koncepcja Strefy Najbliższego Rozwoju (Zona proksimal'nogo razvitiâ / Zone of Proximal Development) Lwa S. Wygotskiego, a w zasadzie relacji pomiędzy strefą najbliższego (SNR) i aktualnego rozwoju (SAR), zapoczątkowała wypracowanie dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem i uczeniem się jednostki i tym samym przyczyniła się do wprowadzenia nowych procedur w metodologii badań. Można powiedzieć, że oryginalna koncepcja Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR) w podejściu dialektycznym uruchamia narrację metodologiczną. Jest to jedno z centralnych pojęć w warstwie ontologicznej i epistemologicznej w teorii Wygotskiego (Filipiak, 2011, s. 16–19; 2015, s. 16–26). Jednocześnie SNR jest prawdopodobnie jednym z najbardziej rozpoznawalnych i znanych pojęć związanych z jego twórczością naukową. Jak słusznie jednak zauważa Seth Chaiklin (2003) „popularność ma jednak swoją cenę” (s. 40). Także James Wertsch (1984) przestrzega, że jeśli ta konstrukcja teoretyczna (SNR) nie zostanie pogłębiona i rozwinięta metodologicznie istnieje ryzyko, że „będzie używana luźno i bezkrytycznie, stając się w ten sposób tak amorficzna, że straci wszelką moc wyjaśniającą” (Wertsch, za: Chaiklin 2003, s. 40, tłum. własne). (Z)rozumienie czym jest Strefa Najbliższego Rozwoju (SNR) ma swoje konsekwencje metodologiczne i jest punktem wyjścia w stosowaniu teorii-metody Wygotskiego⁷. Czym zatem jest SNR? Odpowiedzi należy szukać przede wszystkim w źródłach Wygotskiego, twórcy koncepcji, a także w pracach znakomitych kontynuatorów i współczesnych interpretatorów

6 Dbłość o rozumienie kluczowych kategorii organizujących narrację badawczą towarzyszyła także autorce artykułu, która podejmując projekt badawczy „Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Rozwijanie myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym” przygotowała słownik pojęć kluczowych dedykowany beneficjentom projektu: badaczom, nauczycielom interwencyjnistom oraz studentom rozwijającym kulturowe kompetencje CHAT. Pozwoliło to zbudować przestrzeń krytycznego dyskursu CHAT, wyłonić i dyskutować o założeniach teorii Wygotskiego, statusie dziecka, nauczyciela, rozumieniu drogi uczenia się, interwencji formatywnej itd. (Filipiak, 2011).

7 Teoria-metoda – dialektyczne podejście L. S. Wygotskiego, które określa „sposób badania, w którym czyjeś teorie, jeśli mają mieć jakiś obieg, muszą być osadzone w praktycznym, społeczno-historycznym kontekście codzienności” (Shotter, 1994, s. 27).

jego myśli, rozwijających podejście dialektyczne i podejmujących pogłębione dyskusje nad тезami i tropami obecnymi w teorii psychologa⁸.

Oddajmy głos Wygotskiemu:

Istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski, 1971, s. 545)

To, co dziecko potrafi zrobić przy pomocy dorosłych, wskazuje na strefę jego najbliższego rozwoju. Dzięki zastosowaniu takiej metody możemy więc uwzględniać nie tylko już zakończony aktualnie proces rozwoju, nie tylko już przebyte cykle i zakończone procesy dojrzewania, lecz również procesy znajdujące się w stanie kształtowania, procesy, które dopiero dojrzewają, dopiero się rozwijają. [...] Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa (Wygotski, 1971, s. 542)

SNR to strefa, w której zachodzi aktywność/działalność jednostki, pojawiają się „załączki” a nie „owoce rozwoju”, a zdaniem Wygotskiego to właśnie te „załączki” mają największą wartość diagnostyczną (por. Schaffer, 2005, s. 223–224). Strefa Najbliższego Rozwoju tworzy przestrzeń pomiędzy aktualnym poziomem rozwoju, który jest określony poprzez indywidualne rozwiązywanie problemów przez dziecko i odzwierciedla przebyte jego cykle oraz zakończone procesy dojrzewania, a poziomem rozwoju potencjalnego, który określa rozwiązywanie problemów przy pomocy dorosłych lub bardziej doświadczonych rówieśników (Wygotski, 1971). Ann Brown i Robert Ferrara (1994), kontynuując badawczo myśl Wygotskiego, opisują SNR jako mapę obszaru **gotowości** dziecka do wykonania zadania, której jeden kraniec (dolny) określa obecny poziom kompetencji, pozbawiony wsparcia dorosłego, w którym demonstruje ono samodzielne, niezależne wykonywanie zadań, a drugi (górny) wyznacza poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach, przy wsparciu i pomocy dorosłego (Filipiak, 2011, s. 16–19). Niewątpliwie Wygotski nie był zainteresowany pomiarem wyłącznie bieżącego poziomu wykonania, nie chciał diagnozować i badać eksperymentalnie tego, co może się składać na aktualny poziom rozwoju dziecka, ale był zainteresowany tym, co może zrobić dziecko, zarówno samodzielnie, jak i przy pomocy innych (Shotter, 1994; Wygotski, 1971). Jego zdaniem działalność badacza kreującego sytuację badawczą i wchodzącego w interakcję z dzieckiem powinna być ukierunkowana na **proces** powstawania lub ustalania się

8 Wagę (zrozumienia SNR podkreśla wielu badaczy ISCAR, podejmując pogłębioną dyskusję w tekstach, por. np. S. Chaiklin (2003); G. A. Zuckerman (2007); G. A. Zuckerman, A. L. Venger (2015); M. Hedegaard (1990); A. L. Brown, R. A. Ferrara (1994).

wyższej formy rozwoju, odkrywanie **sposobu** dochodzenia dziecka do wykonania zadania a nie produkt, rezultat końcowy, gotowy wynik (Wygotski, 1971). Strefa Najbliższego Rozwoju w metodologii Wygotskiego stała się narzędziem analizy postępu w rozwoju dziecka, dynamicznej diagnozy jego potencjału uczenia się i podatności na nauczanie. Oszacowanie SNR daje badaczowi szansę na uzyskanie wieloaspektowej informacji o zdolności dziecka do korzystania z pomocy innych, gotowości do uczenia się reaktywnego (responsywnego)⁹. Wiarygodna i rzetelna analiza psychologiczna zdaniem Wygotskiego powinna uwzględniać trzy elementy: (1) powinna dotyczyć procesów, a nie przedmiotów, tym samym powinna być ukierunkowana na ujawnianie rzeczywistych stosunków i związków przyczynowo-dynamicznych, do których dochodzi w analizowanym procesie, a nie tylko rejestrować zewnętrzne cechy tego procesu; (2) jest analizą wyjaśniającą, a nie opisową; (3) jest analizą genetyczną, powracającą do punktu wyjścia i odtwarzającą wszystkie procesy rozwoju każdej formy (Wygotski, 1971, s. 77). Błażej Smykowski (2000), penetrując problem procedury postępowania diagnostycznego zorientowanej na przewidywanie kierunku i dynamiki rozwoju, zwraca uwagę, iż obejmuje ona kilka etapów: (1) etap informacyjny, którego celem jest rozpoznanie najważniejszej rozwojowo formy działalności dziecka oraz rozpoznanie angażującej dziecko treści. Na tym etapie można określić najważniejszą rozwojowo formę działalności jednostki; (2) etap diagnozy aktualnych możliwości dziecka, który pozwala rozstrzygnąć, z jakimi zadaniami dziecko potrafi sobie poradzić samodzielnie, a z jakimi jeszcze nie; (3) etap diagnozy strefy najbliższego rozwoju (SNR) ukierunkowany na ujawnienie możliwości dziecka w zakresie korzystania z pomocy dorosłego w tworzeniu nowego sposobu funkcjonowania oraz (4) diagnozę wielkości transferu, w której badacz ocenia trwałość i zakres stosowności opanowanego przez dziecko sposobu funkcjonowania. Badanie SNR wymaga właściwego doboru zbioru zadań poznawczych oraz szczegółowej analizy treściowej możliwego transferu (Brown i Ferrara, 1994). Ocenia się w ten sposób skuteczność uczenia się dziecka w obszarze danego zadania, tzn. analizuje się, jak wielu i jakich wskazówek potrzebuje dziecko do rozwiązania problemu pierwszego, w stosunku do problemu drugiego, czyli jak szybko uczy się i czy zmniejsza się liczba potrzebnych mu wskazówek do rozwiązania zadania; jaka jest jego aktywność inicjatywna we współpracy? (por. Zuckerman, 1994). Taka procedura diagnostyczna pozwala prześledzić drogę przejścia od „cudzej pomocy do autopomocy”, od „działania ze wsparciem do działania samodzielnego” (Schaffer, 2005). Procedura ta nie jest ani prosta, ani tym bardziej mechaniczna, tzn. nie wystarczy opanować kilka metod czy technik diagnostycznych, zastosować gotowe instru-

9 W oryginalnych pracach Wygotskiego spotykamy termin „uczenie się reaktywne”. Jak słusznie zauważa A. Brzezińska, Wygotskiemu nie chodzi jednak „o proste reagowanie przez dziecko na bodźce zewnętrzne, ale o to, że zachowania dziecka ukierunkowane są przez działania nauczyciela i stawiane przed dzieckiem cele”. (Brzezińska i in., 2016, s. 199). W artykule przyjmuję termin „uczenie responsywne”.

menty diagnozy, istotna staje się refleksja i uważność badacza, który jest zaangażowanym uczestnikiem sytuacji badawczej, „wrażliwym dorosłym”¹⁰.

Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się czy sprostano ono stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniami przekraczającymi jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanych mu obszarów wiedzy (Wood, 2006, s. 265).

Podejście Wygotskiego do badania związane z diagnozowaniem SNR zakłada celowe wchodzenie w opartą na współpracy, asymetryczną interakcję z dzieckiem. Warto zauważyć, że w Strefie Najbliższego Rozwoju dziecko niejako „pożycza sobie” dojrzałą świadomość dorosłego/nauczyciela i w ten sposób uzyskuje pomoc dla operowania treściami, których nie mogłoby samodzielnie rozwiązać (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Umiejętności i działalność dziecka w SNR są dynamiczne i stale zmieniające się, co oznacza, że poziom wykonania wspieranego i poziom poczucia sprawstwa, poziom (samo)świadomości będzie się zmieniał wraz z rozwojem dziecka. Zmienność (poziom i zakres) interakcji jest cennym źródłem informacji o szerokości Strefy Najbliższego Rozwoju (Brzezińska, 2000a, s. 164). Badacze CHAT diagnozują wnikliwie SNR (np. Zuckerman i Venger, 2015). Zdaniem Brown i Ferrary „metody rozwijane w celu pomiaru SNR w odniesieniu do osiągnięć szkolnych są idealnymi środkami ujawniania **potencjału uczenia się dzieci**, który mógłby być zamaskowany przez ich nieefektywne wykonanie w statycznych testach standardowych” (Brown i Ferrara, 1994, s. 234).

Podsumowując sens i znaczenie Strefy Najbliższego Rozwoju w dialektycznej metodologii, można przyjąć następujące ustalenia:

- (1) Dialektyczna metodologia zakłada podejście kontekstualne i dynamiczną interakcję badacza i dziecka. Odnosząc to założenie do sytuacji badawczej, przyjmujemy, iż badacz i osoba badana wchodzi w interakcję, która zwrotnie kształtuje zachowania zarówno jednej, jak i drugiej osoby (por. Brzezińska, 2000a). Jednostką analizy w poznawaniu rozwoju dziecka staje się „dziecko w kontekście społeczno-kulturowym”, w relacji z dorosłym, a nie dziecko „w próżni”, w izolacji (por. Schaffer, 2005, s. 240).
- (2) Holistyczna analiza Strefy Najbliższego Rozwoju jest jakościowa. Uwzględnia relacje między funkcjami psychicznymi. Rozwój jest ujmowany jako jakościowa zmiana w relacjach strukturalnych, respektowana jest zasada rozumienia dynamiki zmian strukturalnych (por. Ivić, 2000).
- (3) Strefa Najbliższego Rozwoju (SNR) jest przestrzenią dla wspólnie podzielanых procesów interakcyjnych, które umożliwiają stopniową internali-

¹⁰ Koncepcję wrażliwego dorosłego omawia A. Brzezińska (2000); E. Filipiak (2015).

zając działań poznawczych; podzielenie czynności, upośrednianie znaczenia, upośrednianie poczucia kompetencji i upośrednianie regulacji zachowania (por. Brzezińska, 2000a; Filipiak, 2015).

- (4) Metodologiczna zasada podwójnej stymulacji Wygotskiego prowadzi do koncepcji formatywnych interwencji, które różnią się krańcowo od linearnego pojęcia interwencji zawartego w tradycyjnej idei kontrolowanego eksperymentu. Poprzez pośrednictwo dorosłych dziecko podejmuje swoje działania. Istotne są w tym procesie zarówno kompetencje i specyficzna rola interwencjonisty/mediatora/pośrednika, jak również uzupełniające się rodzaje interwencji zewnętrznej. Pośrednictwo dorosłego zarysowuje „pułap intelektualny”. Smykowski zauważa, że sensowna jest tylko taka pomoc, która uruchamia potencjał rozwojowy dziecka. Ten rodzaj pomocy nazywa „minimalną konieczną pomocą” (Smykowski, 2000, s. 148).
- (5) Diagnoza SNR jest ukierunkowana na trwające cykle rozwoju, a celem badania jest zakres korzystania z nowego doświadczenia. Istotny w procesie diagnozy jest dobór zadań (trudne, otwarte, wymagające myślenia, zróżnicowane)¹¹. Analiza działalności w SNR uwzględnia zatem analizę instrukcji formatywnej, protetyczny wpływ aktywności „od ludzi”, protetyczne zasoby i transakcje „pożyczania” (por. Shotter, 1994; Stemplewska-Żakowicz, 1996). Pokazuje, jak i jakich protez używają dzieci, które napotkały trudność, rozwiązując zadanie, jakie nadają im znaczenie.
- (6) Diagnozowanie strefy najbliższego rozwoju to diagnozowanie potencjału uczenia i podatności dziecka na nauczanie, jego reakcji na instrukcję, transferu rozwojowego zadania. Rejestrujemy zdolność ucznia do korzystania z instrukcji, doświadczenia dziecka w sytuacji uczenia. Poprzez interakcje formatywne z dorosłym, który ukierunkowuje aktywność dziecka związaną z rozwiązywaniem problemów tkwiących w zadaniu, dziecko doświadcza upośrednianego uczenia się i przyswaja sobie strategie strukturalne i samoregulacyjne (Filipiak, 2018).

METODY DIALEKTYCZNO-INTERAKTYWNE

Proponowane przez Wygotskiego podejście do badania, teorio-metoda, zakłada zastosowanie odmiennych od tradycyjnych metod poznawania i diagnozowania rozwoju i uczenia się. Metody badań terminologicznie są zbliżone (eksperyment, obserwacja, wywiad), ale w realizacji są całkowicie odmienne i wymagają innego instrumentarium badawczego. W podejściu dialektyczno-interaktywnym inny jest także cel prowadzonych badań, który można określić jako monitorowanie warunków, w jakich dzieci uczestniczą w działaniach. Pozwala to na ujęcie warunków i rozwoju dziecka jako całości, kontekstualnie (Hedegaard, 2008).

¹¹ Typy zadań: możliwości (*chcę, potrafię z twoją pomocą*), kompetencje (*wiem jak, spróbuję sam*) i poczucie kompetencji (*wiem jak, potrafię sam*) scharakteryzowano w pracy Filipiak (2015, s. 33–35).

Metody obecnie rozwijane w tym podejściu to m.in:

- (1) eksperyment jako interwencja w codzienną praktykę,
- (2) obserwacja oparta na społecznej interakcji (badacz – dziecko) z wykorzystaniem specjalnego instrumentarium badawczego (raport z badań, arkusz i protokół obserwacji).

Wraz z konceptualizacją teoretyczno-dialektycznej wiedzy przez Wasilija Davidowa (1996) eksperyment nauczający stał się centralną strategią badań kulturowo-historycznych. W tradycji kulturowo-historycznej zastosowanie eksperymentu staje się interwencją w codzienną praktykę (Hedegaard, 2008). W organizacji eksperymentu wykorzystuje się eksperymentalną metodę podwójnej stymulacji, metodę mikrogenetyczną (Filipiak i Lemańska, 2015; Smykowski, 2017), w której „jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność” (Stachowski, 2002, s. 30). W trakcie sytuacji badawczej dziecko uczy się czegoś nowego, używając narzędzi mentalnych, np. symboli czy kategorii. Badacz odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak również to, co protetycznie „pożycza”, notuje w protokole obserwacji, w jaki sposób narzędzia są absorbowane przez dziecko. Jak zauważa Smykowski (2000, s. 145), tak zorganizowany eksperyment zakotwiczony w dialektycznej teorii Davidowa:

- (1) jest sytuacją społeczną,
- (2) ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji „interwencyonisty” i badanego,
- (3) umożliwia kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań,
- (4) tworzy okazje obserwowania aktywnych form uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyonisty,
- (5) odwołuje się do odkrytej przez L. S. Wygotskiego relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju,
- (6) pozwala odkryć potencjał rozwoju tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka¹².

Badacz celowo wchodzi w interakcję z osobą badaną, aby swoim zachowaniem i kierowaną instrukcją formatywną wywierać na nią wpływ, przy czym dostosowuje swoje zachowanie do zachowania badanego. Eksperyment nauczający jako metoda dialektyczno-interaktywna musi być osadzony w teoretycznej analizie relacji i dlatego uwzględnia planowe interwencje (Hedegaard, 2008). Efektem takiej procedury badawczej jest wiedza teoretyczno-dialektyczna. Zdaniem M. Hedegaarda jest to rodzaj wiedzy, która uwidacznia dialektyczną relację

¹² Taką procedurę metodologiczną zastosowano w eksperymencie nauczania rozwijającego, monitorując proces rozwiązywania zadań rozwojowych stawianych dzieciom w pięciu klasach eksperymentalnych (Filipiak i Lemańska, 2015).

między produkcją/praktyką a ideałami działalności/koncepcjami, które można znaleźć w przedmiotach/artefaktach, opiera się na założeniu, że możliwe uogólnienie wiedzy jest związane z treścią obszarów problemowych, które tę wiedzę wytworzyły. Kluczowym zadaniem w obszarze wiedzy jest znalezienie powiązań między praktykami, które tworzą podstawowe artefakty, a które z kolei stają się abstrakcyjnymi ideałami/koncepcjami (Hedegaard, 2008). „Aby wyjaśnić wyższe formy ludzkiego zachowania, musimy **odkryć środki**, za pomocą których człowiek uczy się organizować i kierować swoim zachowaniem” (Wygotski, za: Shotter, 1994, s. 16, podkr. J.S.)

OBSERWACJA OPARTA NA SPOŁECZNEJ INTERAKCJI

Uważna i wnikliwa obserwacja jest ważnym obszarem działalności badawczej w podejściu kulturowo-historycznym. Ta obserwacja jest inna niż klasyczna, bo jest oparta na interakcji, ale też na obserwacji i rejestrowaniu udziałów uczestników interakcji we współtworzonych aktywnościach. Rejestrujemy zdolność ucznia do korzystania z instrukcji, doświadczenia dziecka w sytuacji uczenia. Obserwacja jest wsparta szczególnym instrumentarium wytworzonym celowo dla potrzeb realizowanego projektu. Poniżej przedstawiono kilka wybranych narzędzi wykorzystanych do zebrania i późniejszej analizy materiału empirycznego w projektach realizowanych w tym podejściu.

SKALA „OBSERWACJA DZIECKA W SYTUACJI ZADANIOWEJ” (SKALA SOD-SZ)

Dla potrzeb realizacji projektu „Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego”¹³ przygotowana została skala „Obserwacja Dziecka w Sytuacji Zadaniowej” (Skala SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej, przeznaczona do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze (diadzie) w zaplanowaniu i wykonaniu zadania (Brzezińska, 2015). Celem tak przemyślanej obserwacji była rejestracja wskaźników pozwalających określić badaczom jakość współpracy dzieci w toku podejmowanej pracy nad zadaniem. Te wskaźniki odnosiły się (1) do zachowania w diadzie oraz (2) do wypowiedzi dzieci kierowanych do partnera interakcji bądź samego siebie (monitorowanie planującej funkcji mowy). Skala

13 Projekt pn. „Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka – projekt Akademickie Centrum Kreatywności” realizowany w ramach projektu systemowego pn. „Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi oraz ich wynikami”, nr POIG.01.01.03-00-001/08; (decyzja nr 7/POIG/ACK/2014 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego). W ramach projektu podjęto próbę rozwojowej analizy form działalności dzieci ujawnianych podczas rozwiązywania specjalnie skonstruowanych **zadań rozwojowych** ukierunkowanych na **badanie** zjawisk językowych, matematycznych, przyrodniczych i artystycznych, dzięki czemu monitorowano budzącą się u dzieci z klas I–III możliwość rozwijania myślenia teoretycznego. Szerzej: www.ack.edu.pl

obserwacji SOD-SZ ma złożoną budowę. Wyodrębniono dwa wymiary pozwalające na ocenę jakości współpracy w toku rozwiązywania zadania w diadzie (parze). Pierwszy wymiar to **dynamika** interakcji, pozwalająca obserwować, co robią i jak zachowują się uczestnicy interakcji, a drugi wymiar to **efektywność** interakcji pozwalający zebrać informację na temat, czy zachowania uczestników interakcji są celowe i czemu służą¹⁴. Badacze przeprowadzający obserwacje zostali odpowiednio przygotowani poprzez szkolenie. Celem szkolenia było uświadomienie uczestnikom konieczności oddzielania „tego, co spostrzegane” od „tego, co to oznacza”, czyli różnicowanie spostrzeżeń od interpretacji (Brzezińska, 2015, s. 148–150).

NARZĘDZIE EWALUACJI POZIOMU ZABAWY DZIECI I UMIEJĘTNOŚCI SAMOREGULACJI (ARKUSZ OBSERWACJI)

Litewska grupa badawcza¹⁵ (Pentti Hakkarainen, Milda Brėdikytė, Agnė Brandišauskienė, Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė) dla potrzeb realizacji projektu „Rozwój samoregulacji w zabawie” realizowanego w Laboratorium Badań nad Zabawą w Litewskim Uniwersytecie Pedagogicznym (LUES) opracowała narzędzie ewaluacji poziomu zabawy dzieci i umiejętności samoregulacji (arkusz obserwacji). Narzędzie to składa się z dwóch części. Pierwsza część w zamierzeniu ma oceniać **poziom zabawę dzieci** i powstała na podstawie elementów strukturalnych zabawy zaproponowanych przez Daniilę Elkonina (1978, 1999). Grupa badawcza z Centrum Badawczego „Zabawki i Zabawa”, MSUPE (Elena Smirnova i Marina Rybakova), zaproponowała konkretne parametry służące obserwacji zabawy. Wspólnie z grupą badawczą z Moskwy (MSUPE), grupa badawcza z Litwy (LUES) bardziej szczegółowo opracowała parametry służące obserwacji zabawy dziecięcej. Parametry te są głównym narzędziem, które ma ukierunkować obserwacje nauczycieli i pomóc im ocenić zabawę dzieci. W narzędziu tym zawarto siedem parametrów zabawy:

- (1) przedmioty wykorzystane w zabawie,
- (2) decyzja samego dziecka o jego miejscu w zabawie (samo-usytuowanie uczestnika zabawy),
- (3) partner w zabawie,
- (4) zdolność do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie zabawy,
- (5) działania w zabawie,

14 Administracja arkusza obserwacji i schemat konstrukcji tej skali są dostępne w pracy A. Brzezińskiej (2015).

15 Zespół litewski od wielu lat prowadzi w Laboratorium Zabawy badania nad problemem samoregulacji uczenia się dzieci w zabawie. Autorka artykułu wraz z zespołem badawczym uczestniczyła w projekcie „Narrative environments for play and learning” (NEPL). Główną ideą projektu było opracowanie nowego modelu pracy nauczyciela z dzieckiem, wspierającego rozwój samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się w oparciu o kulturowo-historyczną koncepcję Lwa S. Wygotskiego, gdzie wypracowano także instrumentarium obserwacji dzieci w zabawie.

- (6) skrypt zabawy/narracja,
- (7) główna treść zabawy.

Każdy parametr obserwacji zabawy jest przypisany jednemu z czterech poziomów, zachowując sekwencję od czynności prostej do złożonej (por. Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015, s. 119). Druga część arkusza obserwacji w zamierzeniu ma oceniać **zachowania samoregulacyjne dziecka podczas zabawy grupowej**. Kryteria samoregulacji dla dzieci w wieku szkolnym zostały wcześniej opracowane przez Larisę Gabeevę na podstawie teorii Danilii B. Elkonina, Galiny Zuckerman, Aleksandra L. Vengera i innych badaczy reprezentujących nurt kulturowo-historyczny. Kryteria te zostały zmodyfikowane dla potrzeb projektu, uwzględniając w nich narzędzia diagnostyczne dla małych dzieci zaproponowane przez Ludmiłę Galiguzovą i in. Ewaluacja ekspercka arkusza została przeprowadzona przez następujących badaczy: Tinę Bruce i Sue Robson z Uniwersytetu w Roehampton, Jelenę Smirnovą, Elenę Sheinę i Irinę Rybkovą z Laboratorium Badawczego Zabawek i Zabawy z Państwowego Uniwersytetu Psychologii i Edukacji w Moskwie oraz Tatianę Akkhutinę, kierownika Laboratorium Neuropsychologii Państwowego Uniwersytetu w Moskwie (por. Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015). Druga część arkusza obserwacji obejmuje także siedem kryteriów pozwalających zaobserwować **zachowanie dziecka** w trakcie zabawy:

- (1) gotowość przyłączenia się do grupy,
- (2) zdolność do koordynacji swoich działań z działaniami innych dzieci,
- (3) wysiłek dziecka włożony w kreowanie zabawy,
- (4) zdolność do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie zabawy,
- (5) zainteresowanie dziecka wspólną zabawą i jego regulacja emocjonalna,
- (6) stopień pomocy dorosłego potrzebnej w trakcie zabawy,
- (7) opór w stosunku do ingerencji z zewnątrz.

Każde z kryteriów zachowania samoregulacji jest sklasyfikowane na cztero-poziomowej skali, od najniższej do najwyższej formy zachowania (por. Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015, s. 119–120). Narzędzie to zostało wykorzystane w badaniach uczestnictwa dzieci w zabawie „na niby” w grupie ECEC oraz podczas wykonywanych interwencji w trzech instytucjach ECEC w Wilnie (Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015).

Obserwacja dziecka jest istotną strategią wykorzystaną do zbierania i interpretacji materiału empirycznego w projektach badawczych realizowanych w paradygmacie CHAT. Warto wspomnieć projekty G. A. Zuckerman i A. L. Vengera (2015), A. Brown i R. Ferrary (1994) czy M. Hedegaard i M. Fleer (2008). Współcześnie w podejściu kulturowo-historycznym w badaniach coraz częściej wykorzystuje się zapis cyfrowy, korzystając z obserwacji zarejestrowanych na wideo (Fleer, 2008).

WYMAGANIA METODOLOGICZNE W BADANIACH W RAMACH PODEJŚCIA DIALEKTYCZNO-INTERAKTYWNEGO – PODSUMOWANIE

Podsumowując uwagi dotyczące prowadzenia badań w podejściu historyczno-kulturowym, można przyjąć, że istotne w tej procedurze są zarówno wymagania metodologiczne wobec badacza uczestniczącego w sytuacji badawczej i konstruującego materiał empiryczny, jak również badacza interpretującego zebrany materiał (Hedegaard, 2008). Procedury badawcze zakładają jako warunek konieczny uzyskania rezultatów wartościowych poznawczo wzajemnej, opartej na współpracy interakcji pomiędzy badaczem a osobą badaną (Brzezińska, 2000a). Poza tym sytuacja badawcza jest dla badacza sytuacją doświadczalną i zależy od jego/jej kompetencji komunikacyjnych (w tym umiejętności interpretacji nagrań wideo). W tworzonej sytuacji badawczej nacisk kładziony jest na czynności/działalności. Badacz, analizując zebrany materiał empiryczny, poszukuje sensu w sytuacji. Badacz musi także postrzegać siebie jako aktywnego uczestnika sytuacji badawczej, nawet jeśli nie ingeruje w nią. Interakcja między badaczem a dzieckiem/dziećmi może przybierać wiele form, od komunikacji głównie werbalnej po interakcję fizyczną wokół wspólnego obiektu. Gromadzenie danych i zapisywanie w protokole obserwacji jest główną techniką. Ważne jest opisanie kontekstu sytuacji badawczej (Hedegaard i Fler, 2008).

ZAKOŃCZENIE

Podejście Wygotskiego i CHAT jest wyjątkowe, łączy teorię i praktykę, tworzy interdyscyplinarną perspektywę analizy praktyk ludzkich jako procesów rozwojowych, w których zarówno poziom indywidualny, jak i społeczny są ze sobą powiązane.

Wygotski, jak zauważa John Shotter, zdawał sobie sprawę:

że efektywne badania nie mogą się rozpocząć, dopóki ktoś nie ma jasności odnośnie do podstawowych bytów czy elementów, na których przeprowadza badania, odnośnie do tego, jak wpływają one wzajemnie na siebie i na znaczenia oraz jakie pytanie można w uzasadniony sposób postawić odnośnie do takich bytów oraz jakich technik użyć, poszukując odpowiedzi na te pytania (Shotter, 1994, s. 28).

Kulturowo-historyczna teoria Lwa S. Wygotskiego jest niewątpliwie poznawczo wyrafinowana, posiada ogromny potencjał i wciąż tworzy strefę najbliższego rozwoju dla badaczy. Mam nadzieję, że artykuł będzie zaproszeniem do spotkań z teorią naukową twórcy, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat.

BIBLIOGRAFIA

- Brėdikytė, M., & Brandišauskienė, A. (2015). Zabawa i samoregulacja dzieci w wieku przedszkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 111–133). Art. Studio.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1994). Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217–258; D. Łukasiewicz, G. Lutomski, A. Brzezińska, tłum.). Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Brzezińska, A. (2000a). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Brzezińska, A. (2000b). Wygotski i z Wygotskim w tle. Wprowadzenie. W: A. I. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle* (Nieobecne dyskursy, cz. VI, s. 5–9). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Brzezińska, A. I. (2015). Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 145–165). Art. Studio.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., & Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. M. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. W: A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 39–65). Cambridge University Press.
- Dawidow, V. V. (1996). *Teoriã razvivaũšego obučenã*. INTOR [Теория развивающего обучения. ИИТОР].
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa%20Filipiak%20Z%20Wygotskim%20i%20Brunerem%20w%20tle%20s%20C5%82ownik%20pojec%20kluczowych.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Filipiak, E. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: E. Filipiak (red.) *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 15–36). Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 42(3), 60–71. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.07>
- Filipiak, E. (2022). Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej

- teorii Lwa S. Wygotskiego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67(3(265)), 35–52. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-3.2>
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. ArtStudio.
- Filipiak, E., & Lemańska, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 39–65). Art. Studio.
- Fleer M. (2008). Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. W: M. Hedegaard, M. Fleer (red.), *Studying children a cultural – historical approach* (s. 104–118). Open University Press.
- Gołębniak, B. D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem. W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2014). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1, s. 281–314, M. Niezgoda, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hedegaard, M. (1990). The Zone of Proximal development as Basic for instruction. W: L.C. Moll (red.), *Vygotsky and Education. Instructional implications of socio-historical psychology* (s. 349–371). Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. W: M. M. Hedegaard, M. Fleer (red.), *Studying Children: A Cultural-Historical Approach* (s. 30–46). Open University Press.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (red.). (2008). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. Open University Press.
- Ivić, I. (2000). Lew Siemionowicz Wygotski. W: Cz. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu* (T. 2, s. 477–493, Dagmara Karbowska et al., tłum.). Oficyna wydawnicza: Graf-Punkt.
- Kuhn, T. (2011). *Struktura rewolucji naukowych* (H. Ostromęcka, tłum.). Aletheia.
- Krause, A. (2011). Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(2), 71–82.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki, Materiały z I Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Leontiew, A. A. (red.). (2014). *Slovar' L. S. Vygotskogo*. Smysl. [Словарь Л. С. Выготского. Смысл].
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Smykowski, B. (2000). Podjęcie rozwojowe do badania złożonych form zachowań. W: A. I. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle* (Nieobecne dyskursy, cz. VI, s. 137–151). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2017). Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem. *Psychologia Wychowawcza*, 53(11), 19–40. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5503>
- Stachowski, R. (2002). Lew S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.) *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 19–40). 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* (s. 13–45, D. Łukasiewicz, G. Lutomski, A. Brzezińska, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Fundacja na Rzecz Rozwoju Nauki Polskiej.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna, Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* (E. Flesznerowa, J. Fleszner, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (B. Grell, tłum.; M. Klimkowski, red.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa* (E. Flesznerowa, J. Fleszner, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zuckerman, G. A. (1994). Diagnosing Learning Initiative. W: M. Hedegaard, J. Lompscher (red.), *Learning Activity and Development* (s. 235–249). Aarhus University Press.
- Zuckerman, G. A. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 38–64. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405450302>
- Zuckerman, G. A., & Venger, A. L. (2015). *Razvitie učebnoj samostoâtel'nosti* [Развитие учебной самостоятельности / Development of Learning Self-dependence]. Open Institute for Developmental Education.

LEV S. VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO THE STUDY OF LEARNING AND DEVELOPMENT: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PITFALLS

ABSTRACT: The cultural-historical theory of L. S. Vygotsky is invoked as a theoretical framework in numerous projects. Unfortunately, this does not consistently translate into coherence among the selected theoretical field, the adopted as-

sumptions and theoretical constructs, the established relationships between categories and the empirical domain, and the chosen research instruments. This article attempts to present a dialectical approach to research on child development from both ontological and epistemological perspectives, drawing on the sources of the theory. The narrative of the paper is structured around the following themes: (1) the epistemological and ontological perspective of L. S. Vygotsky's approach; (2) Vygotsky's original concepts and categories of theory-method; (3) the concept of the ZPD initiating a methodological narrative; (4) dialectical-interactive methods, with examples of their application in completed research projects; and (5) key methodological requirements for conducting research within the Vygotsky approach.

KEYWORDS: Vygotsky's cultural-historical approach, ontological and epistemological perspectives, the Zone of Proximal Development, theory-method, dialectical methods