

Nikolai Veresov

Uniwersytet w Oulu, Finlandia

ZNACZENIE TEORII KULTUROWO-HISTORYCZNEJ
DLA EDUKACJI
ROZWAŻANIA NA TEMAT UCZENIA SIĘ, ROZWOJU,
DZIAŁALNOŚCI I KREATYWNOŚCI*

„Na czym przede wszystkim polega znaczenie psychologii kulturowo-historycznej dla edukacji?” Łatwiej zadać tego typu pytanie, niż udzielić na nie właściwej odpowiedzi. Zwykliśmy sądzić, że nasze rozumienie teorii Wygotskiego jest do tego stopnia pogłębione i kompletne, że wszelkie pytania o brakujące ogniwo lub jej ukryte przesłanie nie mają większego sensu. Cóż naprawdę nowego można odnaleźć w tej dziedzinie po czterdziestu latach odkrywczych badań dokonywanych w obrębie teorii kulturowo-historycznej przez kolejne pokolenia badaczy? A jednak w poniższym wystąpieniu chciałbym przedstawić

* Artykuł ten jest poszerzony o rozwinięcie kilku kluczowych dla Autora wątków, które pojawiły się w opublikowanym już wcześniej w Kwartalniku myśli społeczno-pedagogicznej *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2009, nr 1(45), artykule N. Veresova pt. *Rozwój kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakujące ogniwo czy ukryte przesłanie L. S. Wygotskiego?*, s. 47–54.

odpowieź, sformułowaną z mojej perspektywy, odnosząc się jednocześnie do obecnych już w literaturze propozycji.

W tekście tym spróbuję również dowieść, że w moim rozumieniu propozycji teoretycznej Wygotskiego istnieją brakujące ogniwa. Co więcej, będę chciał pokazać, że istnieje pewne ukryte przesłanie autora *Myślenia i mowy*, które do dziś nie doczekało się wyartykułowania. Następnie spróbuję dowieść, że oba te elementy (brakujące ogniwo i ukryte przesłanie) są powiązane z ideą rozwoju rozumianego w kategoriach dramatu.

UCZENIE SIĘ I ROZWÓJ

Problem uczenia się i rozwoju można wskazać jako wieczny problem pedagogiki i psychologii edukacji/psychologii rozwojowej. Jest to swego rodzaju punkt, w którym krzyżuje się pedagogika i psychologia. To doprawdy zdumiewające, ale jeśli spoglądamy na ten problem z historycznego punktu widzenia, łatwo dostrzeżemy, że w istocie istnieją tylko dwa główne sposoby podejścia do tego problemu. Oba wiążą się z dwoma wielkimi nazwiskami w historii psychologii – Jeanem Piagetem i Lwem Wygotskim.

Pogląd Piageta w kwestii uczenia się i rozwoju można w skrócie przedstawić w postaci „zasady odpowiedniości” (zgodnie z tym, jak ją nazywam): „Nauczanie jest efektywne, gdy poziom nauczania odpowiada poziomowi rozwoju dziecka”. Od wielu lat zasada ta dominuje w praktykach edukacyjnych. Nauczanie powinno odpowiadać poziomowi rozwoju dziecka, ale problem stanowi to, jaki (który) poziom rozwoju mamy na myśli? Tak więc różnica w tym miejscu tkwi w tym, że to, co Piaget sformułował jako aksjomat, Wygotski przedstawił jako problem, który polega na tym, że możemy wyróżnić co najmniej dwa poziomy rozwoju dziecka:

- poziom aktualnego rozwoju (określany na podstawie zadań, które dziecko może samodzielnie rozwiązać),
- poziom potencjalnego rozwoju (określany na podstawie zadań, które dziecko jest w stanie rozwiązać z pomocą nauczyciela lub we współpracy z bardziej uzdolnionymi rówieśnikami).

Zgodnie z zasadą dwóch poziomów Wygotski formułuje swoją słynną definicję strefy najbliższego rozwoju (SNR). Jest to:

[...] dystans między aktualnym poziomem rozwoju, tak jak jest on określony przez niezależne rozwiązywanie zadań, i poziomem potencjalnego rozwoju, tak jak jest on określony przez rozwiązywanie problemów pod przewodnictwem dorosłych lub

we współpracy z bardziej uzdolnionymi rówieśnikami (Vygotsky, 1978, s. 86; tekst oryginalny z roku 1935).

A zatem

[...] *strefa najbliższego rozwoju definiuje te funkcje, które nie są jeszcze dojrzałe, ale są w trakcie procesu dojrzewania, funkcje, które dojrzeją jutro, ale aktualnie znajdują się w stanie zarodkowym. Funkcje te można określić raczej mianem „pączków” bądź „kwiatów” rozwoju niż „owoców” rozwoju. Aktualny poziom rozwoju charakteryzuje rozwój umysłowy retrospektywnie, natomiast strefa najbliższego rozwoju charakteryzuje ten rozwój prospektywnie* (Vygotski, 1978, s. 86).

Rozwój psychicznych funkcji dziecka został tutaj opisany jako „aktualizacja” „potencjalnego poziomu rozwoju”, jako rodzaj transformacji poziomu potencjalnego w poziom aktualny. To, co dziecko jest w stanie zrobić dziś razem z innymi (we współpracy z nauczycielem lub innymi dziećmi), jutro będzie w stanie uczynić samodzielnie. Chciałbym w tym miejscu powiedzieć, że z mojego punktu widzenia w literaturze przedmiotu nadal utrzymuje się wiele nieporozumień co do SNR.

J. Valsiner (i wielu innych badaczy) mówi o „strefie aktualnego rozwoju” i „strefie potencjalnego rozwoju” (zob. na przykład Valsiner, 2000). Ale gdy spojrzymy na definicję Wygotskiego, możemy zauważyć, że nie ma czegoś takiego (i nie może być). Zdaniem Wygotskiego „strefa” oznacza bowiem „dyśtans między dwoma poziomami”. „Najbliższy” [*proximal*] znaczy „bliski”, „nie-daleki”, „obok” – chodzi o coś minimalnego, blisko na odległość dłoni między dwoma poziomami rozwoju. I w tym tkwi problem – do którego poziomu rozwoju (z tych dwóch) powinno być dopasowane nauczanie? Czy wszystko to oznacza, że zdaniem Wygotskiego poziomy nauczania powinny odpowiadać poziomowi potencjalnego rozwoju? Ze strony większości nowoczesnych zwolenników Wygotskiego usłyszymy odpowiedź pozytywną. A jednak sam Wygotski odpowiada... negatywnie. Twierdzi bowiem, że

[...] *nauczanie jest maksymalnie skuteczne, gdy przebiega w pewnym punkcie strefy najbliższego rozwoju* (Vygotsky, *Thinking and Speech* (1934/1987), s. 212).

Dlaczego pojawia się tu „pewien punkt w SNR”? Co w rzeczywistości znaczy i czym jest ów magiczny „pewien punkt w rozwoju”? Wszystko to oznacza, że mamy tu do czynienia z pewnym niezrozumieniem przesłania Wygotskiego – w istocie definicja SNR nie jest prosta, a prostota w niej zawarta jest złudna. Istnieje coś, co w prostej definicji SNR pozostaje ukryte, coś się za nią kryje.

Wyostrza tę kwestię pytanie: Czy można zrozumieć SNR nie dysponując jasnym obrazem tego, jak rozwój jako taki jest rozumiany w teorii kulturowo-historycznej? Czym jest rozwój? Czy jest to po prostu ruch przejścia z jednego poziomu na inny? Czy proces rozwoju jest tylko zmianą ilościową, czy też transformacją jakościową? Powyższa definicja SNR o kwestiach tych nie mówi nic. Oznacza to zatem, że definicji SNR nie można wyizolować z całej teorii i że chcąc ją właściwie zrozumieć, powinniśmy umieścić ją w szerszym kontekście teoretycznych konstrukcji Wygotskiego. Musimy wykroczyć z obszaru wąskiej definicji SNR do szerszego kontekstu teorii kulturowo-historycznej.

BRAKUJĄCE OGNIWO CZY NIEPOROZUMIENIE?

W teorii Wygotskiego można wyróżnić kilka podstawowych pozycji, które zajmuje jej autor, i które konstytuują jego teorię. Sprawiają, by tak rzec, że jest ona teorią:

1. Tematyka teorii – rozwój wyższych funkcji psychicznych.
2. Ogólne prawo teorii – „ogólne genetyczne prawo rozwoju kulturowego”.
3. Metoda badań – „metoda genetyczno-eksperymentalna”.

Centralne miejsce przypada tutaj „ogólnemu genetycznemu prawu rozwoju wyższych funkcji psychicznych”. Podobnie jak fizyka klasyczna opiera się na prawach Newtona, tak u podstaw teorii Wygotskiego leży „ogólne genetyczne prawo rozwoju kulturowego”. Wydaje się zatem jasne, że jeśli nie rozumiemy ogólnego prawa (lub jeśli je błędnie rozumiemy), to możemy być prawie pewni, że nie zrozumiemy całej teorii opartej na tym prawie.

Ogólne genetyczne prawo rozwoju kulturowego zostało sformułowane w następujący sposób:

[...] w kulturowym rozwoju dziecka każda funkcja pojawia się na scenie dwukrotnie, to znaczy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się na planie społecznym, a następnie na planie psychologicznym. Najpierw wśród ludzi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz dziecka jako kategoria intrapsychiczna. To samo stosuje się w przypadku uwagi wolicjonalnej, pamięci logicznej, tworzenia pojęć i rozwoju czynności wolicjonalnych (Vygotski, 1983, s. 145).

Co ciekawe, w literaturze, z którą mają do czynienia zachodni czytelnicy, odnajdujemy rozmaite sformułowania tego podstawowego prawa. Oto cytat z *Mind and Society* z roku 1978:

[...] w rozwoju [...] dziecka każda funkcja pojawia się dwukrotnie: najpierw na poziomie społecznym i następnie na poziomie jednostkowym; najpierw między ludźmi (interpsychicznie), a następnie wewnątrz dziecka (intrapsychicznie) [...] (Vygotski, 1978, s. 57).

To sformułowanie było cytowane i powtarzane tak wiele razy, że stopniowo dla całych pokoleń badaczy uzyskało status sformułowania klasycznego. Drugi, późniejszy i mniej rozpowszechniony wariant podstawowego prawa został zaproponowany przez J. Valsinera. Brzmi ono:

[...] w kulturowym rozwoju każda funkcja dziecka wkracza na scenę dwukrotnie – najpierw w społecznych relacjach między ludźmi, a następnie w obrębie intrapsychicznego systemu samoorganizacji osoby (Valsiner, 2000, s. 40).

Trzecia interpretacja należy do W. Dawidowa:

[Każda funkcja] pojawia się [...] dwukrotnie, najpierw jako zbiorowa, społeczna działalność [kollektivnaya, sotsial'naya deyatelnost], a następnie jako indywidualna [deyatelnost individualnaya] (Dawidow, 1996, s. 24).

- | | |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J. Valsiner | <i>NAJPIERW</i> W społecznych relacjach między ludźmi,
<i>NASTĘPNIE WEWNĄTRZ</i> osoby |
| M. Cole | <i>NAJPIERW NA</i> poziomie społecznym (interpsychicznym),
<i>NASTĘPNIE NA</i> poziomie jednostkowym (intrapsychicznym) |
| W. Dawidow | <i>NAJPIERW JAKO</i> działalność zbiorowa (na poziomie społecznym) między ludźmi (interpsychiczna)
<i>NASTĘPNIE JAKO</i> działalność indywidualna wewnątrz dziecka (intrapsychiczna) |

WYGOTSKI?

Na pierwszy rzut oka, mimo niewielkich różnic, interpretacje te wyglądają mniej lub bardziej podobnie i odpowiadają sformułowaniu samego Wygotskiego. Podkreślają najistotniejszy aspekt – społeczne źródła umysłu jako element podstawowy dla tego ujęcia rozwoju ludzkiego, które proponuje Wygotski.

Powstaje tutaj wszakże pytanie: w jaki sposób funkcje psychiczne *przejawiają się* w (w obrębie) relacji społecznych, przed tym zanim zostają zinternalizowane?

Ogólne prawo rozwoju nie daje tu odpowiedzi. Przyczyna tego może tkwić w tym, że w powyższych interpretacjach ogólnego prawa genetycznego istnieje „brakujące ogniwo”. Aby je odnaleźć i zrozumieć sens prawa, które podaje Wygotski, musimy zidentyfikować każde występujące w nim słowo. A tego nie sposób dokonać bez znajomości języka, w którym zostało ono sformułowane.

PRZYWRACANIE BRAKUJĄCEGO OGNIWA

To prawda, że zgodnie ze sformułowaniem Wygotskiego, każda funkcja najpierw pojawia się wśród ludzi. Jednak sednem jest w tym miejscu to, że funkcja ta nie pojawia się i nie może pojawić się „w” relacjach społecznych. Stanowisko Wygotskiego jest w tym względzie absolutnie jasne:

[...] *każda wyższa funkcja psychiczna, zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną, wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. [...] Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi* (Wygotski, 1983, s. 145–146).

Tak więc funkcja ta, zanim stała się funkcją indywidualną, nie występowała „w” *relacji społecznej*, lecz była samą tą *relacją społeczną*. Relacja społeczna nie jest „obszarem”, „polem”, czy też „poziomem”, na którym pojawia się funkcja psychiczna – to sama relacja społeczna staje się indywidualną funkcją dziecka. W tym właśnie tkwi odpowiedź, której poszukujemy.

Jeśli każda wyższa funkcja psychiczna była społeczną relacją między dwojgiem ludzi, to czy oznacza to, że *każda relacja społeczna* może stać się indywidualną funkcją psychiczną? Zdecydowanie nie! Pojawia się tu z kolei pytanie: czy istnieje jakikolwiek jasny pogląd w kwestii tego, jaki typ relacji społecznej może stać się indywidualną funkcją psychiczną?

Mając to w pamięci przejdźmy teraz do naszego drugiego pytania.

REKONSTRUKCJA „UKRYTEGO PRZESŁANIA” WYGOTSKIEGO

Przesłanie, które mam na myśli, nie jest w istocie całkowicie ukryte, ponieważ w sformułowaniu Wygotskiego możemy odnaleźć pewien wyraźny pogląd. Chodzi o to, że aby je zrozumieć, musimy zwrócić się ku językowi kultury rosyjskiej z początku XX wieku. Musimy uświadomić sobie, że Wygotski przeszedł do psychologii z dziedziny nauk humanistycznych i kultury. Należał

do pokolenia „srebrnego wieku kultury rosyjskiej”. Teatr, poezja, sztuki piękne i literatura tego okresu posiadały własny język, który został niemal całkowicie utracony po rewolucji.

Fakt ten ma istotny związek z pojęciem „kategoria”, którym Wygotski posługuje się w swoim sformułowaniu prawa podstawowego. Co w rzeczywistości oznacza bowiem słowo „kategoria”? Od czasów Arystotelesa, zwłaszcza w klasycznej filozofii niemieckiej, kategoria jest najbardziej abstrakcyjnym, najogólniejszym pojęciem (przykładami kategorii są *Duch* lub *Materia*). Dlatego też to, że funkcja psychiczna pojawia się dwukrotnie, najpierw jako kategoria interpsychiczna, a następnie jako kategoria intrapsychiczna, brzmi dość dziwnie. Być może zatem jest to jedynie pewnego rodzaju metafora, którą można łatwo pominąć w przekładzie?

Przeciwnie, słowo „kategoria” (które w sformułowaniu prawa ogólnego zostało powtórzone dwukrotnie) ma bowiem określone znaczenie. W słownictwie przedrewolucyjnego teatru rosyjskiego „kategoria” oznaczała „zdarzenie dramatyczne, zderzenie postaci na scenie”. W. Meyerhold (słynny rosyjski reżyser teatralny) pisał, że kategoria to zdarzenie, które w istocie stwarza całe przedstawienie (Meyerhold, 1920). Wybitny reżyser filmowy S. Eisenstein stwierdził: „kategoria to jedność dramatu”. Wygotski był obeznany z językiem rosyjskiego teatru oraz sztuk pięknych i jeśli użył słowa „kategoria”, to w celu podkreślenia charakteru relacji społecznej, która staje się funkcją indywidualną.

Spółeczna relacja, którą ma na myśli, nie jest zwykłą relacją między dwiema jednostkami. Jest to relacja, która pojawia się jako kategoria, to znaczy jako zabarwiona emocjonalnie i wyrażająca zderzenie, sprzeczność między dwojgiem ludzi, zdarzenie dramatyczne, dramat rozgrywający się między dwiema jednostkami. Emocjonalnie i psychicznie doświadczany dramat społeczny (na planie społecznym) staje się następnie indywidualną kategorią intrapsychiczną.

Kluczowymi słowami są w tym miejscu: „emocjonalnie i psychicznie doświadczany”. Znaczenie słów „doświadczenie emocjonalne” to „coś napotykanego, doznawanego lub przeżywanego osobiście” (por. internetowy *Słownik Webstera*), co odpowiada rosyjskiemu słowu *peresivaniye*¹.

Prawdopodobnie najlepszym (i znanym każdemu) przykładem może być tutaj przypadek dyskusji między dwojgiem ludzi. Wyobraźmy sobie, że pewnego dnia spotkaliśmy przyjaciela lub przyjaciółkę i wdaliśmy się z nim lub z nią w dyskusję, w której zajęliśmy opozycyjne stanowiska. Dramatyczne zderzenie w dyskusji doświadczane przez jej uczestników może prowadzić do pewnego rodzaju autorefleksji. Wraz z upływem czasu (na przykład kolejnego ranka)

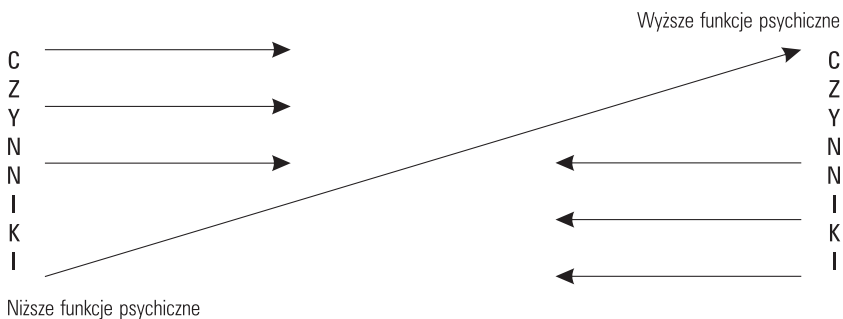
¹ W polskich tłumaczeniach prac Wygotskiego używa się terminu *przeżycie*.

jeden z uczestników przypomina sobie wczorajsze zdarzenie i odtwarza jego przebieg. Jego reakcja może przyjąć następującą postać: *O Boże, nie miałem racji, mówiąc to popełniłem błąd... Nie powinienem wypowiadać tak ostrych słów... Byłem zbyt agresywny i nie zwróciłem uwagi na to, co on próbował mi powiedzieć... Ależ byłem wczoraj głupi....*

Podany przykład ilustruje jak jednostka doświadcza teraz tej samej kategorii intrapsychoicznie. W przypadku tego typu wewnętrznej kategorii wchodzi w grę wszystkie funkcje psychiczne jednostki (pamięć – *powiedziałem coś obcesowego*; emocje – *jakże głupie było moje zachowanie, co za wstyd*; myślenie – *muszę to przemyśleć, by nigdy już nie powtórzyć takiej niefortunnej sytuacji*; wola – *muszę położyć temu kres, nigdy nie zapomnę tego, co zrobiłem. Obiecuję sobie, że będę cierpliwy....*)

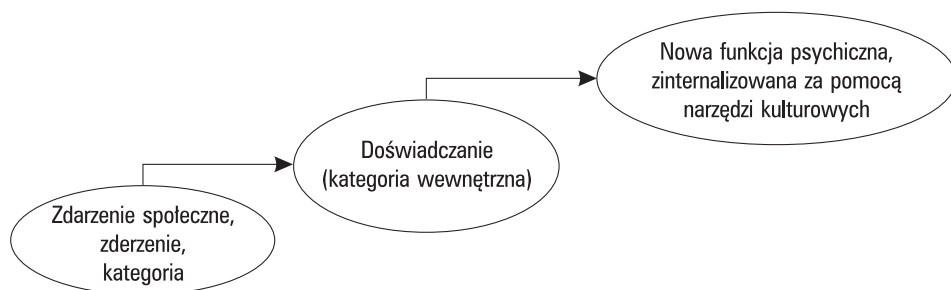
Takie emocjonalnie doświadczane zderzenie wnosi do umysłu jednostki radykalne zmiany, a zatem jest rodzajem czynności rozwoju funkcji psychicznych – jednostka zmienia się, wznosi się ponad swoje dotychczasowe zachowanie. Bez wewnętrznego dramatu, wewnętrznej kategorii, taki rodzaj zmian psychicznych byłby niemal niemożliwy. Przeżycie (*peresivaniye*) jest zatem czymś, co łączy interpsychiczne i intrapsychoiczne kategorie jako dwie formy wyższych funkcji psychicznych.

Jakie są główne konsekwencje ogólnego genetycznego prawa rozwoju? Po pierwsze, Wygotski odrzucił podstawowy model rozwoju, który dominował w psychologii.



Rysunek 1. Dominujący model rozwoju

Na rozwój spogląda się tu jako na rodzaj dojrzewania niższych (elementarnych) funkcji psychicznych do postaci wyższych (wolicjonalnych) funkcji psychicznych. Dwie grupy czynników (biologiczne i społeczne) definiują proces rozwojowy. Teoria Wygotskiego, jako teoria nieklasyczna, odrzuca ten obraz i proponuje analizę pod zasadniczo innym kątem widzenia:



Rysunek 2. Nowy model rozwoju

1. Społeczne źródła umysłu. Wyższe funkcje psychiczne nie pojawiają się w relacjach społecznych, lecz pojawiają się JAKO relacja społeczna pewnego typu. Jest to relacja społeczna pojawiająca się jako kategoria, tzn. jako zabarwiona emocjonalnie i stanowiąca doświadczenie zderzenia, sprzeczności między dwojgiem ludzi, przeżycie dramatycznego zdarzenia między dwiema jednostkami. Doświadczana emocjonalnie i psychicznie jako dramat społeczny (na planie społecznym), relacja ta staje się później indywidualną kategorią intrapsychiczną.
2. Rozwój każdej wyższej funkcji psychicznej jest procesem dramatycznym i dramatyizmu tego nie powinno się wyłączać zarówno z teoretycznych, jak i doświadczalnych badań w polu psychologii kulturowo-historycznej.

DZIAŁALNOŚĆ I KREATYWNOŚĆ

Jak to wszystko odnosi się do nauczania szkolnego? Aby odpowiedzieć na to pytanie, zwróćmy się ku dychotomii – działalności i kreatywności.

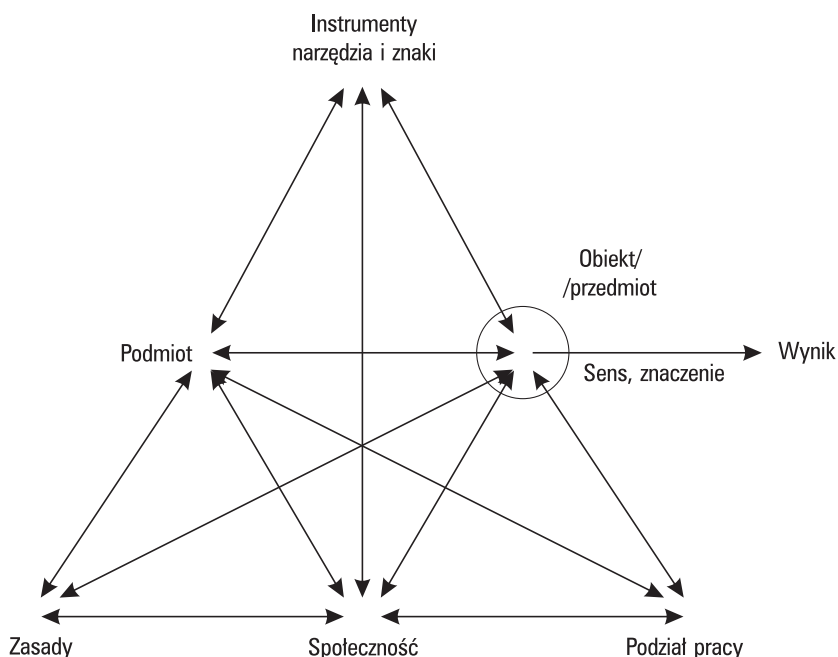
W pierwszej części mojego opracowania podałem kilka przykładów szeroko rozpowszechnionego błędnego rozumienia idei Wygotskiego, dotyczących uczenia się i rozwoju. Nie chodziło mi w tym miejscu wyłącznie o krytykę; chciałem po prostu rozjaśnić kilka kwestii, które mają kapitalne znaczenie dla właściwego rozumienia psychologii kulturowo-historycznej. Chciałem w ten sposób pokazać kontrast między oryginalnymi ideami Wygotskiego i ich zawężonymi interpretacjami.

Książka Y. Engeströma pt. *Learning and Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research* z roku 1987 jest godna uwagi pod wieloma względami. Po pierwsze, autor pokazuje, jak „zasada działalności” może być zastosowana do badań nad edukacją i rozwojem; i, po drugie, opisuje wiele

koncepcji z kulturowo-historycznej teorii działalności (*cultural-historical activity theory* – CHAT). Należy przy tym zauważyć, że teoretycy CHAT utrzymują, że teoria ta ma swoje źródła w ideach Wygotskiego. Co więcej, teoretyczna część książki Engeströma w pewien sposób łączy trzy spośród czterech aspektów, na które nakierowane są moje rozważania – uczenie się, rozwój i działalność. Książka ta interesuje mnie w tym sensie, że pokazuje, w jakim stopniu CHAT naprawdę stanowi rozwinięcie źródłowych idei Wygotskiego, jeśli w ogóle można mówić o takim rozwoju.

Bez wątpienia pojęcie działalności jest niezmiernie ważne, gdy mówimy o uczeniu się i rozwoju. Uczenie się jest bowiem z definicji pewną działalnością. Z innej strony, ludzka działalność zawiera w sobie potencjał rozwojowy. Ale kluczowa kwestia polega na tym, jak analizować działalność z punktu widzenia rozwoju.

Zacznijmy od „trójkąta działalności”, podstawowego modelu dla CHAT.



Rysunek 3. Trójkąt działalności Y. Engeströma

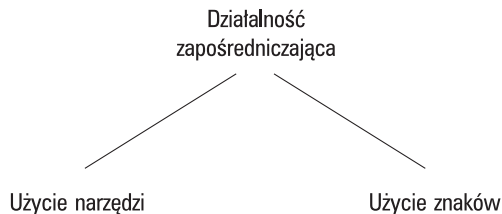
Po pierwsze, model ten przedstawia działalność jako działalność zapośredniczoną. To istotna kwestia, ponieważ według Engeströma zasada zapośredniczenia

została wzięta od Wygotskiego. W pewnym sensie to właśnie tutaj odnajdujemy punkt łączący podejście Wygotskiego i CHAT.

Po drugie, łatwo dostrzec, że model ten przedstawia typ analizy, który można określić jako analizę „strukturalną”, gdzie pewne elementy składowe są opisywane w kategoriach ich wzajemnych relacji. Przeprowadźmy krótki przegląd tego, do jakiego stopnia „trójkąt działalności” naprawdę odpowiada teorii Wygotskiego.

Pierwszy element dotyczy zapośredniczania i zapośredniczenia. Zapośredniczenie i zapośredniczona działalność były znane i zostały poddane analizie przez rozmaitych badaczy na długo przed Wygotskim. Można tu przywołać np. J. Deweya, Ch. Peirce’a i E. Cassirera. Co zatem nowego w tym temacie wprowadza Wygotski?

Sednem jego propozycji była analiza zapośredniczonych działalności nie z punktu widzenia ich całej struktury, lecz w perspektywie rozwojowej, genetycznej. Wygotski twierdzi, że jakiegokolwiek rodzaju analiza strukturalna niczego nie wnosi do rozumienia procesu rozwoju. Przeciwnie, aby rozumieć cały proces, analiza powinna być genetyczna. W tym celu Wygotski proponuje diagram działalności zapośredniczających:



Rysunek 4. Model zapośredniczającej działalności (Wygotsky, 1997, t. 4, s. 62)

Powinienem w tym miejscu podkreślić, że Wygotski nie ma tutaj na myśli działalności **zapośredniczonej** (po rosyjsku: *oposredovannaya*), lecz działalność **zapośredniczącą** (*oposreduyushaya*). Działalność zapośredniczona jest z definicji zapośredniczona przez znaki, narzędzia, artefakty itp. Ponadto, działalność zapośredniczona jest *już z góry zapośredniczona* przez czynniki zapośredniczające (*mediators*), które były dane lub ustanowione, tzn. **uprzednio wytworzone**. W odróżnieniu od tego, działalność zapośredniczająca jest działalnością, która nie jest zapośredniczona, lecz zapośrednicza cały proces; jest działalnością zapośredniczania, nie zaś zapośredniczenia.

Geneza działalności zapośredniczającej, tzn. procesu włączania wtórnych bodźców do sytuacji, została skonstruowana eksperymentalnie. Istotą tego

badania eksperymentalnego była obserwacja procesu przejścia od operacji bezpośrednich do używania znaku. Wygotski opisał ten eksperyment w ten sposób, iż dziecko było umiejscowione w sytuacji, w której stało w obliczu problemu zapamiętywania, porównywania i wybierania czegoś. Problem ten zazwyczaj wykraczał poza jego zdolności i wydawał się zbyt trudny do rozwiązania za pomocą tego typu metody bezpośredniej. Jednocześnie obok dziecka zazwyczaj znajdowały się pewne przedmioty, które były całkowicie neutralne względem całej sytuacji (kartki papieru, drewniane patyczki, ziarnka grochu, kulki itp.). W tym przypadku, w pewnych warunkach, gdy dziecko stało przed problemem, którego nie mogło rozwiązać, eksperymentatorzy mogli zaobserwować, że neutralne bodźce przestawały być neutralne i były wciągane w proces behawioralny, uzyskując funkcję znaku (Vygotski, 1997, t. 4, s. 85).

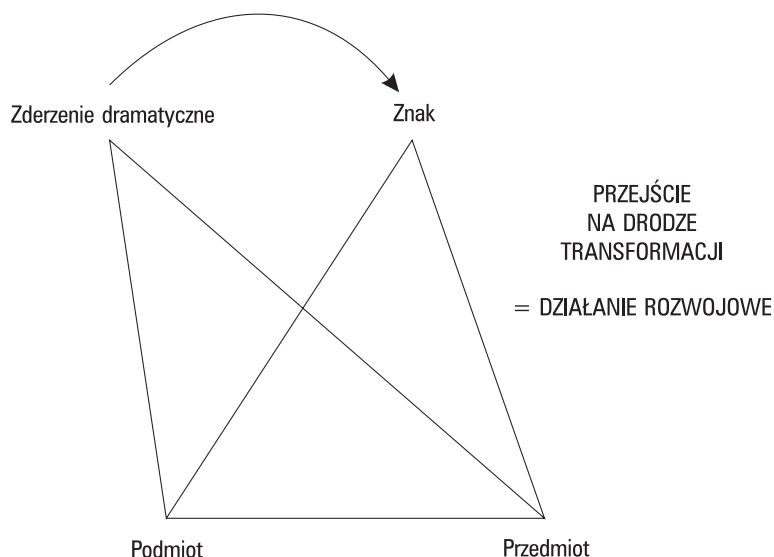
„Tradycyjna” analiza strukturalna (analiza działalności zapośredniczonej) nie może w tym przypadku służyć za relewantną metodę badania. Eksperyment genetyczny (tak jak określił go Wygotski) obejmuje analizę strukturalną jako pewien aspekt, ale w tym ujęciu nawet struktura, kombinacja elementów składowych w obrębie całego systemu, rozważana jest w perspektywie rozwojowej.

Metodę, której używamy, można nazwać metodą eksperymentalno-genetyczną w tym sensie, że w sposób sztuczny wywołuje i stwarza genetyczny proces rozwoju psychicznego. [...] Głównym celem analizy jest przywrócenie procesu do jego stadium wyjściowego lub, innymi słowy, konwersji rzeczy w proces. Ten rodzaj eksperymentu podejmuje próbę rozłożenia każdej zakrzepłej i spetryfikowanej formy psychologicznej i jej zmiany w ruchomy przepływ oddzielnych momentów, które kolejno się zastępują. Krótko mówiąc, problem wiążący się z taką analizą można zredukować do traktowania każdej wyższej formy zachowania nie jako rzeczy, lecz jako procesu i wprawiania jej w ruch, tak by nie podążać [w badaniu] za rzeczą, lecz od procesu do jego poszczególnych elementów (Vygotski, 1997, s. 68).

W pełni koresponduje to z całością tego sposobu podejścia; jeśli analiza „rzeczy” zostaje zastąpiona analizą procesu (na przykład analiza „czegoś zapośredniczonego” jest zastąpiona analizą zapośredniczenia jako procesu), to podstawowym problemem staje się teraz genetyczne odtworzenie wszystkich momentów jako całości.

Wynika z tego, że jedną z głównych zasad naszej pracy jest eksperymentalne odkrywanie [unfold] w wyższych procesach psychicznych dramatu, który wydarzył się między ludźmi (Vygotski, 1983, s. 145).

Ujmując rzecz zwięźle, zasadę Wygotskiego można przedstawić w następujący sposób:



Rysunek 5. Ogólny model metody genetycznej

Istotny jest tutaj nie tylko proces tworzenia znaku. Sednem jest to, że to, co dzieje się, jest rodzajem czynności rozwoju, przejściem polegającym na „skoku” i reorganizacji psychicznych funkcji dziecka, pewnego rodzaju zmianą jakościową. Ogólne prawo genetyczne rozwoju kulturowego otrzymuje swoje praktyczne urzeczywistnienie w procesie nauczania/uczenia się. To właśnie tutaj, w tym miejscu, spotykają się uczenie się i rozwój, a działalność napotyka kreatywność – uczenie się staje się naprawdę rozwojowe, a działalność staje się twórcza.

To jednak nie wszystko. Czy w sformułowaniu Wygotskiego są jakieś inne słowa i terminy, które także mają kluczowe znaczenie?

Wyda się, że słowa „na scenie” i „na dwóch planach” nie są metaforami, które można by pominąć lub zignorować. Naukowa formuła ogólnego prawa teorii nie jest dobrym miejscem dla jakiegokolwiek typu metafor. Scena w języku rosyjskim oznacza podium, arenę, dosłownie miejsce w teatrze, gdzie grają aktorzy. Scena ma dwa plany – plan frontowy (zwany również „pierwszym planem”) i plan tylny (często nazywany „drugim planem”). Zgodnie z tradycjami teatralnymi główne zdarzenia dramatu powinny odbywać się na planie frontowym sceny (takie samo prawo możemy odnaleźć w sztukach wizualnych). Oznacza to, że na scenie naszego rozwoju „kategoria” pojawia się dwukrotnie – interpsychicznie (na pierwszym, frontowym planie), a następnie intrapsychicznie

(na drugim, wewnętrznym, indywidualnym planie). Zatem, nie ma dwóch poziomów w rozwoju, lecz są dwa plany na jednej scenie, dwa wymiary jednego zdarzenia.

Możemy teraz dostrzec, że nasze odczytanie sformułowania Wygotskiego różni się od interpretacji M. Cole'a, J. Valsinera i W. Dawidowa. Żadne z tych sformułowań nie obejmuje czegoś takiego jak „kategoria”, „scena” lub „plan”, które nie są możliwymi do pominięcia metaforami. Przeciwnie, są to określenia istotne dla zrozumienia całości naukowego przesłania.

Celem powyższych rozważań było odtworzenie źródłowego znaczenia słów Wygotskiego, tak aby odnaleźć „brakujące ogniwo” jego koncepcji. Niemniej, ktoś mógłby w tym miejscu zapytać, dlaczego sam Wygotski nie użył wprost terminu „zderzenie dramatyczne”, czy słowa „dramat”? Ktoś może domniemywać, że proponowana tu interpretacja „ogólnego prawa” nie jest niczym innym jak dziwą fantazją N. Veresova. Najprawdopodobniej przypisuje on Wygotskiemu coś, czego autor ten bynajmniej nie miał na myśli. Aby możliwość taką oddalić, odwołajmy się do świadectwa samego Wygotskiego, omawianej już tutaj jego słynnej metody eksperymentalno-genetycznej.

U podstaw badania eksperymentalnego stoi konieczność przywrócenia źródłowej formy każdej funkcji psychicznej, formy relacji społecznej nazwanej przez Wygotskiego wyraźnie i otwarcie *dramatem*.

Jakich innych dowodów nam trzeba? Każda wyższa funkcja psychiczna źródłowo istnieje jako kategoria interpsychiczna (dramatyczne zdarzenie społeczne w relacjach między dwojgiem ludzi) i następnie pojawia się jako kategoria intrapsychiczna. Jeśli jedynym sposobem obiektywnej analizy wyższej funkcji psychicznej jest eksperymentalna rekonstrukcja historii jej rozwoju, to musimy zaczynać od eksperymentalnej rekonstrukcji jej źródłowej formy – międzyludzkiego dramatu.

Powyższa interpretacja w pełni odpowiada głównemu zadaniu, jakie przyświeca Wygotskiemu – stworzenie psychologii rozumianej nie w kategoriach nauki, lecz w kategoriach „dramatu” rekonstruującego dramatyczne procesy, które zachodzą na scenie kulturowego rozwoju ludzkiej istoty.

WNIOSKI

Jeśli przedstawiona przeze mnie argumentacja jest zasadna, to możemy przyjąć, że w obrębie głównych zasad teorii kulturowo-historycznej istnieją pewne brakujące ogniwa lub pewne ukryte przesłanie. Tym samym staje się możliwe nakreślenie nowej wizji konstrukcji teoretycznych Wygotskiego:

1. *Spoleczne źródła umysłu*. Wyższe funkcje psychiczne nie pojawiają się w relacjach społecznych, lecz pojawiają się *jako* relacja społeczna pewnego typu. Jest to relacja społeczna pojawiająca się jako kategoria, tzn. jako zabarwiona emocjonalnie i stanowiąca doświadczenie zderzenia, sprzeczności między dwójkiem ludzi, przeżycie dramatycznego zdarzenia między dwiema jednostkami. Doświadczana emocjonalnie i psychicznie jako dramat społeczny (na planie społecznym), relacja ta staje się później indywidualną kategorią intrapsychiczną.
2. *Jednostka ludzkiej świadomości*. Ani „znak”, ani „znaczenie”, ani „sens” nie stanowią jednostki świadomości. Rzeczywista dynamiczna jednostka świadomości, na której opiera się świadomość, to przeżycie (*peresivaniye*).
3. *Rozwój* każdej wyższej funkcji psychicznej jest procesem dramatycznym i dramatyzm tego nie powinno się wyłączać zarówno z teoretycznych, jak i doświadczalnych badań w polu psychologii kulturowo-historycznej.
4. *Ramy teoretyczne podejścia kulturowo-historycznego* powinny obejmować:
 - tematykę teorii (rozwój wyższych funkcji psychicznych),
 - prawo ogólne (genetyczne prawo rozwoju kulturowego),
 - metodę (metodę eksperymentalno-genetyczną),
 - emocjonalne i psychiczne przeżycie jako siłę napędową wewnętrznej kategorii (dramatu).

Dokonując tego możemy sprostać zadaniu, które postawił przed nami Wygotski: budowanie psychologii rozumianej w kategoriach dramatu.

Źródło: tłumaczenie Maciej Kropiwnicki
Konsultacje Przemysław Gąsiorek

BIBLIOGRAFIA

- Dawidow V. V. (1986), *Problemy razvivaiushego obuczenia*, Intor, Moskwa.
- Davydov V. V. (1988), *Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. Excerpts (Part II)*, "Soviet Education" 30(9), s. 3–83.
- Davydov V. V. (1990), *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Reston.
- Engeström Y. (1987), *Learning by expanding: An activity – theoretical approach to developmental Research*, Orienta–Konsultit, Helsinki.
- Meyerhold V. (1920), *Teatralnii slovar*, Gosizdat, Moskwa.
- Valsiner J. (2000), *Culture and Human Development*, Sage Publishers, London.
- Veresov N. (1999), *Undiscovered Vygotsky*, Peter Lang.

- Veresov N. (2004), *Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension?*, [w:] A. Ostern, R. Heila-Ylikallio (Eds.), *Spraksomkultur – brytningar I tidoch rum. – Language as culture – tensions in time and space*, Vol. 1, pp. 13–30, Vasa.
- Veresov N. (2005), *Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky*, “*Outlines: Critical Social Studies*”, 7, № 1, s. 31–50.
- Vygotsky L. S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes* (red. i przekł. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman), Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Vygotsky L. S. (1983), *Sobranie sochinenii*, tom 4, Izdatel'stvo Pedagogika, Moskwa.
- Vygotsky, L. S. (1984), *Sobranie sochinenii*, tom 4, Prosveschenie, Moskwa.
- Vygotsky L. S. (1997), *Collected works*, Vol. 4, Plenum, New York.
- Vygotsky L. S. (1998), *Collected works*, Vol. 5, Plenum, New York.

THE IMPORTANCE OF THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY FOR EDUCATION

SOME MEDITATIONS ON LEARNING, DEVELOPMENT, ACTIVITY, AND CREATIVITY

“What are the main items showing the importance of cultural-historical psychology for education?” It is much easier to put such a question than to give an appropriate answer. Different experts in this area definitely propose different answers to it. In this article I would try to present my answer from my perspective. It seems that our understanding of Vygotsky’s theory is so deep and complete that any question of missed links or hidden messages does not make any sense. What essentially new could be found in this area after more than 40 years of discovering of the cultural-historical theory by generations of researchers? However, I will try to show that there are missed links in our understanding of Vygotsky’s theoretical approach. Even more, I will try to show that there is a hidden message from Vygotsky which remains unclaimed. I will try to show then that both items (the missed link and the hidden message) are connected with the idea of development in terms of drama.