

EWA RZECHOWSKA  
Lublin

## POJĘCIE STREFY NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU POZNAWCZEGO

W nurcie badań psychologicznych nad rozwojem człowieka pojawiły się liczne prace poświęcone aktualizowaniu szeroko rozumianych kompetencji. Opisu i analizy istoty oraz mechanizmów urzeczywistniania się, choćby w formie potencjalnej, owych kompetencji dokonywano w kategoriach okresów krytycznych i sensytywnych, nabywania zdolności do podejmowania określonej aktywności, potencjalności w rozwoju, asymilacji i akomodacji, strefy najbliższego rozwoju (Bornstein 1987; Aitchinson 1991; Wygotski 1971, 1978, 1992; Piaget 1966a, 1966b, 1981, 1993). Mając na względzie specyfikę ontogenezy oraz rolę, jaką spełniają w niej interakcje społeczne, szczególnie wartościowe wydaje się rozpatrywanie rozwoju w ramach socjohistorycznej teorii L. S. Wygotskiego, z uwzględnieniem jego koncepcji strefy najbliższego rozwoju (skrót: SNR). Pojęcie SNR stanowi dogodnie narzędzie analizy procesu przekraczania aktualnych możliwości, w jej wyniku – ujawniania warunków i mechanizmów rozwoju.

L. S. Wygotski traktuje SNR jako pewien obszar kompetencyjny, w obrębie którego podmiot ujawnia gotowość do wychodzenia poza, ponad aktualne możliwości. Twórca SNR ujmując problem wielowymiarowo (analizuje obszar, a nie wybrany poziom), wskazuje na istotną wartość rozwojowej, dynamicznej oceny możliwości podmiotu.

### I. POJĘCIA POKREWNE SNR

Wygotski, nawiązując do badań nad okresami sensytywnymi, nie analizuje pojęcia SNR w ich kontekście. W dawniejszych i współczesnych interpretacjach rozwoju pojawiają się pojęcia odwołujące się do problematyki rozwojowej potencjalności: okres sensytywny, okres krytyczny, okres szczególnej wrażliwości, SNR, dojrzewanie, stymulowanie rozwoju, przyspieszanie rozwoju. Podejmując próbę określenia istoty SNR należałoby na wstępie przyjrzeć się bliżej

specyficie wymienionych pojęć, by móc wyraźniej określić, czym jest, a czym nie jest SNR. Terminem SNR określam obszar SNR, *implicite* zakładając aktywność podejmowaną przez podmiot w tym obszarze (por. pkt. 5). Poniższa prezentacja stanowi jedynie pewną próbę definiowania pojęć opisujących różne aspekty potencjalności i ich wzajemnych relacji.

### 1. *Pojęcia: okres sensorywny, krytyczny, szczególnej wrażliwości a SNR*

L. S. Wygotski wskazuje, iż punkt wyjścia w tworzeniu pojęcia SNR stanowiła koncepcja „sensytywnych okresów rozwoju” J. F. de Friesa (Wygotski 1971 s. 541). De Fries, badacz ontogenetycznego rozwoju zwierząt, terminem „okres sensorywny” oznaczał okres wzmózonej podatności organizmu na określone oddziaływania zewnętrzne. De Fries wskazywał na zależność wielkości i zakresu wpływu oddziaływań od etapu rozwojowego organizmu.

Do idei okresów sensorywnych nawiązuje w prezentacji SNR M. Żebrowska (1979 s. 147). Autorka określa pojęcie SNR „swoistym i nowoczesnym ujęciem okresów sensorywnych”. Opisywanie SNR w kategoriach okresów sensorywnych nie wydaje się trafnym posunięciem. Kontekst wypowiedzi może usprawiedliwiać powyższe sformułowanie, wskazując na intencję autorki. M. Żebrowska zdaje się podkreślać powyższym sformułowaniem odmiennosć historycznego tła oraz opozycyjnosć amerykańskich i rosyjskich koncepcji rozwoju lat trzydziestych, m.in. interpretacji relacji dojrzewanie – nauczanie – rozwój.

W ewolucji pojęcia „okres sensorywny” pozwala zorientować się praca M. Bornsteina (1987). Dziedzina, w której zidentyfikowano okresy sensorywne była embriologia. Odkryto, że komórki pozostają pod dużym wpływem określonych substancji chemicznych w ściśle określonych stadiach ontogenezy. Wpływ owych substancji limitowany był czasowo i ilościowo. Podobną zależnosć odkryto przy transplantacjach komórek. Transplantacje podejmowane poza ściśle określonym etapem rozwoju, kończyły się odrzuceniem przeszczepu. Kolejną dziedziną, o którą wzbogaciły się badania nad okresami sensorywnymi, był obszar zagadnień związanych z funkcjonowaniem mózgu. Wkrótce w kategoriach okresów sensorywnych badano ontogenetyczny rozwój zarówno pojedynczych funkcji, jak i całosćiowo ujmowanych organizmów, m.in. społeczne zachowania zwierząt (np. szczurów), poznawcze i społeczne kompetencje u ludzi (np. zjawisko przywiązania). Jednakże w psychologii omawiane zjawiska częsćiej opisywano terminami: „okres szczególnej wrażliwości”, „rola wczesnych doświadczeń w rozwoju”, np. reakcja „podążania za” u kaczki. Następnny etap ewolucji pojęcia okresu sensorywnego obejmuje wyodrębnienie i rozdzielenie

kategorii „okres sensorywny” i „okres krytyczny”. Współcześnie częściej używany jest termin „sensytywny” w znaczeniu: podatny, wrażliwy. Zdaniem Bornsteina (1987) współcześnie obie kategorie najczęściej traktowane są zamiennie.

W literaturze polskiej wyraźnie rozdziela się oba terminy, rezerwując termin „okres krytyczny” dla okresu ściśle, punktowo lub przedziałowo, wyznaczonej wrażliwości na dany rodzaj bodźców. Po jego upływie jednostka staje się obojętna na dany rodzaj pobudzeń. Okres sensorywny to okres podatności (wrażliwości) na oddziaływanie danego rodzaju w określonym czasie. Gdy przeminie – dana kategoria bodźców nadal wywiera wpływ, jednakże znacznie słabszy, czyniąc proces nabywania doświadczeń mniej skutecznym (Przetacznikowa 1973; Żebrowska 1979; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992).

Pojęcia okresu sensorywnego oraz strefy najbliższego rozwoju opisują proces kształtowania się, urzeczywistniania czegoś jeszcze nie zaistniałego. Czasem są wręcz utożsamiane. Wydaje się, iż między nimi zachodzi szereg zasadniczych różnic:

1. Termin „okres sensorywny” zdaje się adekwatnie opisywać różne aspekty i poziomy funkcjonowania organizmu zwierzęcia lub człowieka: m.in. biochemiczny, fizjologiczny, społeczny. Pojęcie SNR zarezerwowane jest dla tych wymiarów celowej aktywności człowieka, którym towarzyszy czynnik relacji społecznej; SNR ujawnia się w trakcie różnie definiowanej interakcji społecznej.

2. Czynniki uaktywniającymi organizm (a) w przypadku okresu sensorywnego są bezpośrednio działające bodźce o różnorodnym charakterze (por. pkt. 1.); (b) w SNR – bezpośrednio lub pośrednie sygnały o charakterze społecznym.

3. Nawet, jeśli pojęcie okresu sensorywnego zawężymy, odnosząc je tylko do funkcjonowania człowieka, i tak okazuje się, iż pojęcia: okres sensorywny i SNR zdają się odnosić do dwóch różnych stanów aktywności organizmu. Okres sensorywny opisywany jest jako wrażliwość, podatność organizmu (struktury, procesu) na wpływy zewnętrzne. Tym samym podmiotowi przypisywana jest bierna rola, poddawanie się wpływom czynników oddziałujących. Natomiast pojęcie SNR, definiowane w kategoriach gotowości do zmian, zakłada aktywność intencjonalną podmiotu w sytuacji społecznej interakcji.

4. Okres sensorywny odpowiada pewnemu odcinkowi czasu o płynnych, aczkolwiek możliwych do hipotetycznego określenia granicach. SNR występuje tam, gdzie obecny jest czynnik osobowy i w zależności od specyfiki aktywności różnie określony cel – jako punkt, przedział, kierunek działania.

5. Dalsze ograniczenie zakresu pojęcia okresu sensorywnego do obszaru interakcji społecznych (np. kształtowanie się więzi matki i dziecka) daje możli-

wość stworzenia wspólnej płaszczyzny do analizy terminów „okres sensorytywny” i SNR. Sprowadzenie relacji między okresem sensorytywnym i SNR do zależności zawierania się wydaje się posunięciem błędnym. W przypadku SNR mamy do czynienia raczej z przechodzeniem od stanu „niegotowości” do stanu gotowości podjęcia konstruktywnej aktywności. Stan „niegotowości” do aktywnego przyjmowania bodźców i do mobilizowania własnych struktur czynnościowych nie oznacza całkowitego braku wrażliwości na działanie określonych bodźców, tj. możliwości pozostawania w okresie sensorytywnym. Być może uprawnione byłoby, przy przyjętych w pkt. 5. zastrzeżeniach, liniowe przedstawienie obu pojęć na osi rozwoju. Wówczas okres sensorytywny należałoby traktować jako obszar podatności na określone oddziaływania społeczne (poddawanie się działaniu czynników zewnętrznych), zaś SNR jako obszar aktywnego odbioru i przetwarzania społecznych oddziaływań. W efekcie nastąpiłoby przejście na wyższy poziom rozwoju lub nabycie określonych kompetencji.

M. H. Bornstein (1987) wyróżnił operacyjnie 17 właściwości okresów sensorytywnych. Opisywały one dynamikę (12 parametrów) i następstwa (5 parametrów) okresów sensorytywnych. W pierwszej grupie znalazły się m.in. parametry opisujące moment pojawienia się okresu wrażliwości, stopień i kierunek zmian, czas trwania, przebieg zanikania, czynniki, dzięki którym okresy sensorytywne pojawiają się, trwają i zanikają, kanały, przez które doświadczają się okresu sensorytywnego (np. sensoryczne, neuronalne, chemiczne) zmienność indywidualną. Druga grupa wskaźników dotyczy następstwa okresu sensorytywnego, wpływu okresu sensorytywnego na dalszy rozwój, trwałości i odwracalności skutków okresu sensorytywnego.

Wydaje się, iż powyższy niepełny wykaz charakterystyk okresów sensorytywnych może stać się impulsem, a w pewnej mierze wzorem, dla poszukiwań dróg opisu i analizy SNR. Można przypuszczać, iż analogicznie, jak w przypadku okresów sensorytywnych, tak i w SNR mogą znaleźć zastosowanie, np. parametry określające strukturę, dziedzinę SNR, sposób i dynamikę aktualizacji. Podejście to stwarza nowe możliwości dokonywania różnorodnych operacjonalizacji SNR.

## 2. *Dojrzewanie i SNR*

Pojęcie dojrzewania podobnie jak pojęcie okresu sensorytywnego wywodzi się z nauk biologicznych. Na gruncie psychologicznym nadawano mu różne znaczenia. W początkowym okresie dominowało niemalże utożsamianie rozwoju z dojrzewaniem. Rozwój ujmowano w aspekcie dojrzewania, czyniąc zeń podstawowy mechanizm rozwoju. Dojrzewanie rozumiano jako proces osiągnięcia doj-

rzałości fizycznej i psychicznej. W miarę słabnięcia wpływu nurtu biologicznego w psychologii zakres terminu „dojrzewanie” rozszerzył się o aspekty związane z nabywaniem doświadczenia indywidualnego (dyskusja nad relacją dojrzewanie–uczenie się). Za Hilgardem (1972 s. 101-102) przyjmuję, iż pojęcie dojrzewania odnosi się do wewnętrznych procesów wzrostu, które powodują zmiany w zachowaniu, zachodzą w określonej kolejności i dają się przewidzieć. Czas występowania i charakter tych zmian są względnie niezależne od ćwiczenia czy doświadczenia.

Konfrontując pojęcia dojrzewania i SNR docieramy do ich immanentnych właściwości, ujawniających się m.in. w różnicach dotyczących:

1. specyfiki samego procesu: (a) dojrzewanie ma charakter potencjalności realizującej się według wewnętrznego, zaprogramowanego planu, o wyznaczonym kierunku, torze; dojrzewanie staje się; jego pochodną jest zdolność do podjęcia określonej aktywności; (b) SNR to potencjalność kształtowana przez czynniki zewnętrzne o charakterze społecznym; ujawnienie się możliwości tkwiących w obszarze SNR wymaga aktywności podmiotu;

2. sposobu uruchamiania mechanizmów obu procesów (a) wewnętrznym w dojrzewaniu; (b) zewnętrznym w przypadku SNR;

3. charakteru czynników uruchamiających – SNR aktywizują tylko czynniki o charakterze społecznym;

4. dynamiki obu procesów: (a) dojrzewanie – ciągłość i samoistność procesu; (b) SNR – każda zmiana jest następstwem aktywizacji z zewnątrz;

5. następstw: rezultatem dojrzewania jest powiększenie się obszaru możliwości, podczas gdy efektem aktywności w SNR jest wzrost kompetencji;

6. wpływu doświadczeń: dojrzewanie jako proces uwarunkowany wewnątrznie – w przeciwieństwie do SNR – nie ulega zmianom wskutek nabywania doświadczeń.

Pewną trudność nastęcza jednoznaczne określenie relacji pomiędzy omawianymi pojęciami. Wydaje się, iż teoretycznie dojrzałe, ale ich uruchomienie i efektywne wykorzystanie wymagają interakcji społecznych, tj. zaktywizowania SNR lub (2) aktywizowanie SNR możliwe jest przy niepełnej dojrzałości organizmu, struktury, funkcji; w tej sytuacji aktywność w obszarze SNR staje się czynnikiem dojrzewania organizmu (struktury, funkcji).

### *3. Przyspieszanie i stymulacja rozwoju a SNR*

Inną grupę zagadnień bliskich tematyce SNR stanowią problemy związane z intencjonalnym wykorzystaniem właściwości okresów sensorywnych poprzez

organizowanie oddziaływań zmierzających do optymalizacji rozwoju. Podatność dziecka na oddziaływania zmienia się w czasie – kształtuje się odmiennie w poszczególnych okresach i dziedzinach.

Oddziaływania mogą przyjmować postać intensywnych ćwiczeń, których celem jest tzw. przyspieszanie rozwoju. Nie zawsze prowadzą one do uzyskania oczekiwanych wyników. Ich rezultatem bywa na przykład osiągnięcie krótkotrwałych efektów przy dużym nakładzie kosztów. Korzyści wynikające z tego typu działań poddawane są w wątpliwość. Piaget (1967 s. 30) sugeruje, iż uzyskane tą drogą rezultaty ograniczają się do przyswojenia wzorów czynnościowych, przydatnych tylko w analogicznych sytuacjach.

Odrębną formą intencjonalnych oddziaływań jest stymulowanie rozwoju, mające na celu realizację możliwości w formie najpełniejszej i najbardziej korzystnej ze względu na właściwości jednostki. Istotą działań tego typu jest stwarzanie warunków do ujawniania się i kształtowania możliwości rozwojowych, np. wzbogacanie otoczenia, częste i aktywne kontakty interpersonalne, tworzenie okazji do podejmowania różnorodnej aktywności bądź określonego typu aktywności w odmiennych warunkach.

Zarówno stymulowanie rozwoju, jak i aktywizowanie SNR stanowią kategorie odnoszące się do zjawisk i mechanizmów ujawniania rozwojowych możliwości. Akcentując różnice pomiędzy obu pojęciami, a tym samym dookreślając je, warto wskazać na następujące aspekty:

1. SNR stanowi obszar realizacji, ujawniania tego, co jeszcze nie zaistniało, podczas gdy stymulowanie rozwoju odpowiada kształtowaniu i wzrostowi efektów owej realizacji;
2. Stymulowanie w obszarze lub poza obszarem SNR danego rodzaju aktywności może aktywizować SNR w innej dziedzinie;
3. Stymulowanie odbywa się poprzez oddziaływanie bezpośrednie lub pośrednie, o charakterze materialnym lub społecznym; SNR może być aktywizowana tylko za pośrednictwem bezpośrednich (w najnowszych ujęciach także pośrednich) interakcji społecznych.

L. S. Wygotski (1971) zdaje się rezerwować termin „stymulowanie” dla oddziaływań interpersonalnych, stwierdzając, iż w obszarze SNR istnieją największe możliwości skutecznych działań pedagogicznych i stymulowania rozwoju dziecka.

#### 4. *Aspekty SNR*

Nieprzypadkowo SNR rozpatrywana jest w kontekście wybranych terminów opisujących płaszczyzny i sposoby realizowania się potencjalności. Analiza SNR z perspektywy okresów sensytywnych, dojrzewania, stymulowania rozwoju pozwala ujawnić różne aspekty SNR. Kontynuując próbę definiowania SNR należałoby zwrócić uwagę na to, co wspólne SNR i omawianym pojęciom.

1. W spojrzeniu na SNR przez pryzmat okresów sensytywnych wyraźnie zaznacza się (1) wymiar temporalny. Akcent pada na moment i mechanizm zaistnienia określonych właściwości podmiotu. SNR w kontekście okresów sensytywnych jawi się także jako (2) pewien specyficzny stan podmiotu, który charakteryzuje gotowość do zmian pod wpływem i w trakcie interakcji społecznych. SNR to także (3) obszar aktywnego odbioru i przetwarzania społecznych oddziaływań. (4) Istotą procesów zachodzących w SNR jest konstruktywna aktywność podmiotu: (a) intencjonalna i (b) celowa. Zwróćmy uwagę na konsekwencje punktowego i przedziałowego rozpatrywania SNR jako momentu zaistnienia, stanu gotowości oraz obszaru realizacji możliwości. Wydaje się, iż oba ujęcia ilustrują dynamikę urzeczywistniania się SNR.

2. W analizie pojęć SNR i dojrzewania dominuje (5) aspekt ukierunkowania. SNR to obszar specyficznych procesów wzrostu, który jest aktywizowany i podtrzymywany dzięki i poprzez interakcje społeczne. Istotą tych procesów jest aktywność własna realizowana m.in. w trakcie odpowiednio zorganizowanego nauczania.

3. Zestawienie SNR i pojęcia stymulowania rozwoju zwraca uwagę na (6) treść procesów. W obszarze SNR dokonuje się wypracowanie podstawowego wzorca danego rodzaju aktywności. Stymulowanie inicjuje raczej opracowywanie, wzbogacanie wzorca, efektywniejsze operowanie wzorcem.

## II. POTENCJALNOŚĆ, SAMOISTNOŚĆ, SNR

W analizie SNR dokonywanej na tle zagadnień związanych z okresami krytycznymi i sensytywnymi, dojrzewaniem, stymulowaniem rozwoju pojawia się problem potencjalności w rozwoju człowieka. Potencjalny znaczy możliwy, tkwiący w czymś, mogący się ujawnić, wystąpić w określonych warunkach (Tokarski 1980 s. 594)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zdolność – ujmowana w znaczeniu „zdolność do”, „możliwość”, a nie w znaczeniu posiada-

Potencjalność w rozwoju dotyczy przede wszystkim aspektu informacyjnego. Wydaje się, iż dogodne kryteria rozpatrywania i kategoryzowania zjawiska potencjalności stanowią: (1) geneza potencjalności (potencjalność ujawniająca się samoistnie lub ujawniana intencjonalnie) oraz (2) dziedzin realizowania się potencjalności.

Potencjalność samoistna wynika z naturalnego rozwoju, jest niejako zawarta w wewnętrznym programie rozwoju. Wytyczają ją powstałe w różnym czasie programy, np. filogenetyczne i ontogenetyczne. Jest ujawniana mimowolnie, w sposób niezamierzony. Jej ujawnienie może podlegać ewentualnym zakłóceniom ze strony niekorzystnych warunków środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Ten typ potencjalności wydaje się odpowiadać opisanym przez Lennenberga tzw. „zachowaniom zaprogramowanym przez czynniki biologiczne” (Aitchison 1991 s. 90 i s. 115). Zachowania te pojawiają się, zanim staną się niezbędne. Ich wystąpienie może być niezależne od powziętych decyzji czy zdarzeń zewnętrznych. Z tego rodzaju potencjalnością związane są okresy krytyczne wyznaczone przez naturę (np. w lokomocji, manipulacji, kształtowaniu się wrażeń). Zewnętrzne ingerowanie w proces aktualizowania się możliwości rozwojowych, np. intensywne ćwiczenia lub bezpośrednie nauczanie, dają minimalne rezultaty. Realizacja potencjału rozwojowego odbywa się w niektórych sferach psychiki według regularnej kolejności etapów rozwojowych. Powyższe cechy wskazywałyby na istnienie wewnętrznego mechanizmu zarówno wyzwalającego rozwój, jak i kierującego nim. Być może, iż tylko opisany wyżej wariant potencjalności jest faktycznie „ujawniany”. W pozostałych przypadkach mamy prawdopodobnie do czynienia z mniej lub bardziej widocznym wydobywaniem i nadawaniem formy potencjałowi rozwojowemu.

Inny rodzaj samoistności charakteryzuje potencjalność aktualizowaną dzięki warunkom (1) zewnętrznym lub (2) wewnętrznym. Tworzą je (1) przebywanie w wzbogaconym, stymulującym rozwój, otoczeniu fizycznym lub społecznym, bądź też (2) świadome, zamierzone i celowe wychodzenie „poza dostarczone informacje”, przekraczanie stanu równowagi, transgresja. Badania nad SNR, stanowiące kontynuację idei Wygotskiego, koncentrują się na analizie potencjalności ujawnianej dzięki i w trakcie społecznej interakcji.

---

nia określonych przymiotów; tak ujmowana „zdolność” nie jest psychologicznym pojęciem dyspozycyjnym, opartym na pojęciu klasy w sensie mereologii Leśniewskiego (Biela 1976 s. 23-24). Użycie terminu „zdolność” akcentuje stopniowalność aktualizacji potencjalności poznawczej przejawiającej się w określonym operacyjnie poziomie funkcjonowania, np. wykonania zadań (Rzechowska 1993b, 1994).



### III. SPOŁECZNA INTERAKCJA I STREFA NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU W UJĘCIU L. S. WYGOTSKIEGO

L. S. Wygotski jest twórcą idei, zakładającej istnienie pewnego obszaru realizacji wykraczających ponad to, co człowiek może samodzielnie osiągnąć tu i teraz. Sposobem uruchomienia tego obszaru jest wejście w społeczną interakcję.

#### 1. *Współpraca jako źródło rozwoju*

Kontakty społeczne z dorosłymi stanowią źródło powstawania nowych form zachowania. Szczególną rolę przypisuje L. S. Wygotski specyficznemu pojmowanej współpracy w sytuacji rozwiązywania problemów. Współpracę dziecka i dorosłego (osób o różnym poziomie kompetencji w danym zakresie) Wygotski utożsamia z nabywaniem doświadczenia. Efekty współpracy „pozostają w dziecku”. Problemy wykraczające poza poziom aktualnych możliwości dziecka rozwiązywane są drogą „naśladownictwa”. Naśladownictwo w koncepcji Wygotskiego jest umiejętnością przeniesienia przez dziecko doświadczeń nabytych w toku aktywnej współpracy z dorosłym (Wygotski 1989 s. 264). Nabycie doświadczenia odbywa się w sytuacji udzielania pomocy i umożliwia włączanie w tok rozumowania informacji otrzymanych od dorosłego lub naśladowanie jego strategii.

#### 2. *SNR a nauczanie*

Problematyka SNR wyłoniła się w trakcie określania przez Wygotskiego relacji pomiędzy rozwojem i nauczaniem w ramach teorii socjokulturowego rozwoju. Zagadnienie SNR nazwał Wygotski „szczegółowym przypadkiem ogólniejszych badań nad problemem nauczania i rozwoju”. Zdaniem Wygotskiego zakres możliwości dziecka jest najlepszym wskaźnikiem dynamiki i prognozy rozwoju. W związku z tym w nauczaniu należy uwzględniać już przebyte cykle rozwojowe, lecz aktualne poczynania wychowawcy powinny opierać się nie tyle na funkcjach dojrzałych, ile na funkcjach dojrzewających. Powinny „orientować się na siłę, nie na słabość dziecka” (Wygotski 1989 s. 249-258). Postulatem nauczania „o krok” wyprzedzającego rozwój, Wygotski burzy ówczesne zachodnie koncepcje (m.in. Thorndike’a, Koffki, Kohlera) preferujące w działaniach edukacyjnych podążanie za rozwojem.

### 3. SNR w koncepcji Wygotskiego

L. S. Wygotski, poszukując optymalnych okresów życia dla rozwijania określonych funkcji, zwrócił uwagę na przydatność i konsekwencje ujmowania w analizie dwóch poziomów rozwoju: aktualnego i potencjalnego. Poziom aktualnego rozwoju odzwierciedla poziom rozwoju funkcji psychicznych, stanowiący rezultat przejścia zakończonych już cykli rozwojowych. Poziom potencjalnego rozwoju odnosi się do stanu pewnej gotowości do podjęcia czynności, których wykonanie chwilowo możliwe jest jedynie przy pomocy dorosłych. SNR jest „jutrem rozwoju dziecka, dynamicznym stanem jego rozwoju” (Wygotski 1971 s. 542). Jednocześnie Wygotski wskazuje na istnienie granic SNR. Wyznaczają je stan rozwoju i możliwości intelektualne dziecka (Wygotski 1989 s. 251).

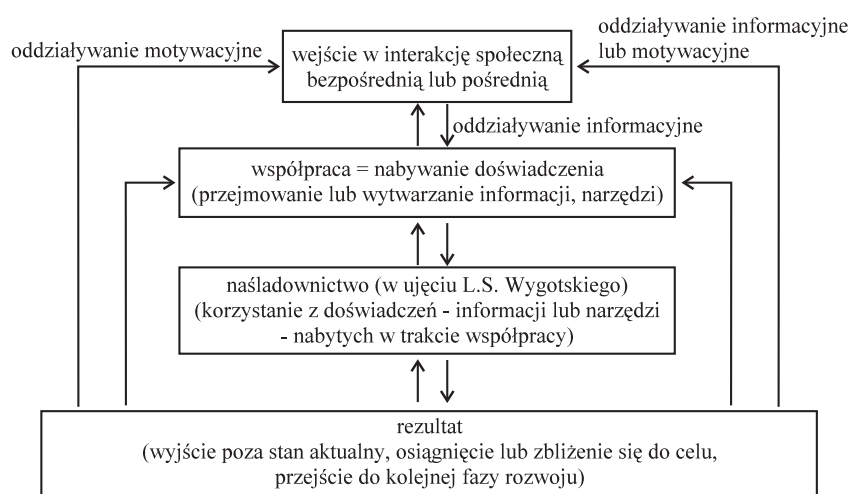
Wygotski podejmuje próbę dwuaspektowego ujmowania SNR jako (1) indywidualnego i zarazem (2) ogólnego wskaźnika rozwoju. W pierwszym przypadku SNR traktowana jest jako rozwojowa gotowość do korzystania z pomocy. Wskaźnikiem wrażliwości dziecka na pomoc jest różnica między tym, co dziecko wykonuje samodzielnie a tym, co czyni z pomocą, określana za pomocą testów. Wygotski aktywizuje SNR poprzez udzielanie dziecku różnych form pomocy. Stosuje m.in. pytania naprowadzające, pokaz rozwiązania w całości, rozpoczynanie zadania przez dorosłego. Nie określa wielkości (zakresu, natężenia) ani „jednostek dozowania” pomocy. W drugim ujęciu Wygotski rozpatruje SNR w relacji do biograficznej osi rozwoju, jako obiektywnie istniejące następstwo stref na określonej linii rozwoju. „[...] to, co leży w SNR jednego wieku, realizuje się i przechodzi na stopień aktualnego rozwoju w fazie następnej” (Wygotski 1989 s. 253).

### 4. SNR a uczenie się

Największą efektywność L. S. Wygotski przypisuje nauczaniu ukierunkowanemu na możliwości rozwojowe podmiotu, na jego SNR. Na tej podstawie należałoby wnioskować, iż Wygotski wyraźnie rozdziela pojęcia SNR i uczenia się. Jednocześnie implikację poglądów Wygotskiego mogą stanowić następujące pytania: Ile i jakich środków, w jakiej konfiguracji należy dostarczyć (jaka dynamika procesu) osobie na danym etapie rozwojowym, by zorganizować nabycie doświadczenia (wydobycia, wytworzenia lub przejścia dostarczonych narzędzi i informacji) niezbędne dla rozwiązania problemu o określonych parametrach?

Czymże zatem są SNR i uczenie się?

Wygotski charakteryzując aktywność podejmowaną w SNR używa pojęć: „współpraca”, „interakcja”, „naśladownictwo”. W interpretacji twórcy SNR pojęcia te odpowiadają operacjom tworzącym pewien ciąg logiczny. Wydaje się, iż zależności te obok formy liniowej, mogą przybierać – pozostając w różnych i różnie ukierunkowanych powiązaniach – postać sprzężeń zwrotnych, pętli.



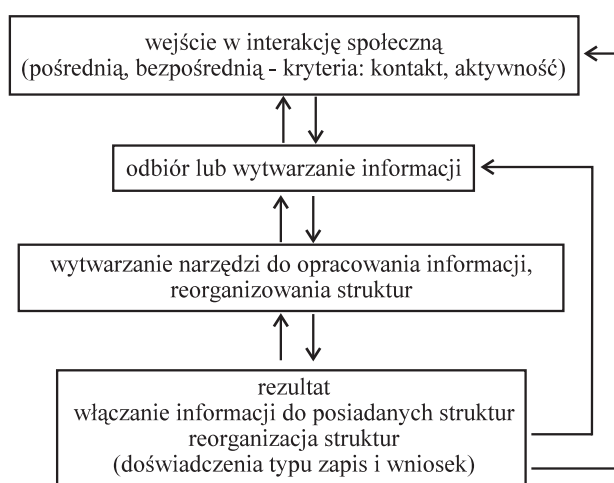
Rys. 1. Specyfika aktywności w strefie najbliższego rozwoju w kontekście koncepcji L. S. Wygotskiego.

W „czystym” procesie uczenia się w kontekście teorii Wygotskiego wyodrębnić można nieco odmienny jakościowo ciąg operacji i zależności.

Podejmując analizę obu pojęć warto zwrócić uwagę na szereg różnicujących je aspektów:

1. Podstawową różnicą pozwalającą na dookreślenie specyfiki aktywności w SNR i uczenia się jest sposób nabywania doświadczenia, tj. dochodzenia do informacji oraz do opanowania narzędzi, służących do ich przetwarzania; w uczeniu się ma miejsce czerpanie z zewnątrz lub samodzielne gromadzenie informacji w wyniku ich poszukiwania lub wytwarzania; jednostka dysponuje narzędziami do wytwarzania i przetwarzania tych informacji lub jest w stanie samodzielnie te narzędzia wytworzyć; w przypadku aktywności w SNR brakuje gotowych procedur (narzędzi) do przyjmowania, poszukiwania lub wytwarzania informacji oraz przetwarzania danych uzyskanych w wyniku współpracy; pomoc z zewnątrz lub symetryczne współdziałanie dostarczają (a) gotowych narzędzi

(np. w trakcie pokazu rozwiązania zadania), (b) umożliwiają opanowywanie dostarczonych narzędzi (wyjaśnienia, wspólne rozwiązywanie) lub (c) samodzielne wytwarzanie narzędzi (aranżowanie sytuacji skłaniających do metarefleksji, prezentacja rozwiązania zadania podobnego do rozwiązywanego), (d) dostarczają informacji.



Rys. 2. Proces uczenia się w kontekście koncepcji L. S. Wygotskiego.

2. Aktywność w obszarze SNR i uczenie dokonują się w trakcie interakcji społecznej o charakterze mediacji (Wertsch 1991). W przypadku SNR jest to aktywna współpraca ukierunkowana na cel określony (a) punktowo (rozwiązanie wskazanego problemu), (b) przedziałowo (zmiany jakościowe, np. wzbogacenie aktywności) lub (c) kierunkowo (zmiany ukierunkowane: wyjście poza, ponad); w uczeniu się interakcja może nie mieć charakteru współpracy i być ukierunkowana tylko na zdobycie bliżej nie określonego doświadczenia.

3. Rezultatem aktywności w obszarze SNR i uczenia się jest nabywanie doświadczenia typu zapis i typu wnioski (Tyszkowa 1988 s. 66). W SNR decydującą rolę zdaje się odgrywać doświadczenie typu wnioski.

4. Analizowane rodzaje aktywności kształtują odmienne kompetencje. Aktywność w obszarze SNR zmierza poprzez operowanie danymi do rozwiązania problemu przerastającego możliwości jednostki; jej rezultatem jest wzrost kompetencji operacyjnych. Uczenie się ukierunkowane jest na gromadzenie danych;

jego efektem jest wzrost kompetencji – w zależności od typu problemu – informacyjnych i/lub operacyjnych.

5. Ciąg operacji charakterystycznych dla aktywności w SNR nie zawiera typowej dla uczenia się fazy utrwalania.

Skoro efektem interakcji społecznej jest m.in. wzrost kompetencji, lepsze wykonanie zadania lub efektywniejsze operowanie informacjami, powstaje pytanie: czym jest SNR, co zachodzi podczas interakcji, który z czynników, które z procesów, mechanizmów powodują wzrost kompetencji? Co stanowi przyczynę i istotę wzrostu kompetencji? Pozostaje jeszcze do wyjaśnienia pytanie, czy następstwem aktywności w SNR (wytworzenia z pomocą informacji i narzędzi oraz efektywnego posługiwania się nimi) może być uczenie się. Czy przesunięcie się SNR w następstwie opanowywania określonej czynności dzięki szeroko rozumianej pomocy może być rezultatem uczenia się, np. dojściem do poziomu samodzielnego rozwiązywania problemów danej kategorii lub zmniejszenia zapotrzebowania na pomoc? Wydaje się, iż na oba pytania należałoby odpowiedzieć twierdząco, nawiązując tym samym do tezy Wygotskiego o wartości podejmowania nauczania w obszarze SNR dziecka.

Postawione pytania stają się jeszcze bardziej istotne w związku z pojawieniem się nowych interpretacji SNR. Ich twórcy przedmiotem swoich badań czynią „uczenie się potencjalne”. Stosując odmienne założenia i procedury utożsamiają uczenie się potencjalne z SNR (Feuerstein w: Guthke, Worłab 1986; Minick 1987; Hamers, Resing 1993, Guthke 1993). Zacierają w ten sposób granicę między pojęciami SNR i uczenia się. Wydaje się, iż termin „uczenie się potencjalne” należałoby zarezerwować dla procesów stanowiących rezultat aktywności w SNR, prowadzących w następstwie do przesunięcia się obszaru SNR.

#### IV. WSPÓŁCZESNE MODELE I METODY BADANIA SNR POZNAWCZEGO. KIERUNKI OPERACJONALIZACJI SNR

Koncepcja Wygotskiego pozwala na dynamiczną, wielowymiarową analizę rozwoju, kierując tym samym uwagę badaczy na istnienie i rolę struktur oraz funkcji nie w pełni jeszcze ukształtowanych, lecz pozostających w sferze możliwości. Kontynuatorzy prac Wygotskiego podejmują oryginalne próby operacjonalizacji SNR. Dokonują tego nawiązując do różnych fragmentów teorii Wygotskiego: roli interakcji społecznych, tworzenia się pojęć i płaszczyzn dokonywania uogólnień, teorii znaków, metodyki badania wytwarzania pojęć sztucznych (tzw. metodyki Wygotskiego-Sacharowa). Za L. S. Wygotskim przyjmują, iż:

1. źródłem działalności dziecka jest jego otoczenie społeczne;
2. znaki (formy upośrednienia) ze środków komunikacji przekształcają się w środki indywidualnej organizacji procesów intelektualnych;
3. na każdym z etapów rozwoju inne procesy umysłowe doprowadzają do uogólnienia, przy czym struktury każdego z etapów są równoważnikami pojęć;
4. to samo zadanie może mieć różną strukturę w zależności od środków, jakimi posługuje się rozwiązujący.

W dynamicznej analizie rozwoju istotne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jakie środki własne wykorzystało dziecko do rozwiązania zadania oraz jak wykorzystało pomoc, tj. jak przetworzyło środki dostarczone. Środki, o których mowa, są dostarczane lub wypracowywane w trakcie różnie definiowanej współpracy. Współpraca pełni funkcję umożliwiającą i wspomagającą ujawnianie się gotowości dziecka do podjęcia i kontynuowania określonej aktywności (współpraca asymetryczna) lub, jak w niektórych podejściach socjokognitywnych, jest źródłem bądź czynnikiem organizującym wzrost możliwości dziecka (współpraca symetryczna).

Następcy Wygotskiego analizowali SNR jako:

1. obszar potencjalnych zdolności korzystania z informacji dostarczonych dla wypracowania sposobów rozwiązywania problemów w trakcie współpracy asymetrycznej:
  - a) bezpośredniego wykorzystywania dostarczonych informacji,
  - b) pośredniego wykorzystywania dostarczonych informacji, tj. konstruowania upośrednień, np. schematów, modeli, strategii, algorytmów;
2. obszar potencjalnych zdolności wyzwalanych dzięki wejściu w interakcję społeczną w trakcie wspólnego rozwiązywania problemu w grupie.

Pomimo istotnych różnic w określaniu istoty SNR poznawczego istnieje między badaczami pewna zgodność co do kierunku operacjonalizacji SNR. Zarówno autorzy koncepcji kognitywnych (koncentrujących się na analizie aspektów poznawczych SNR), jak i koncepcji socjokognitywnych (rozpatrujących SNR w kategoriach społecznej sytuacji rozwoju) określali SNR opisując jej istotę i sposób ujawniania, tj. operacjonalizując czynnik wyzwalający potencjalne zdolności oraz identyfikując i specyfikując obszar SNR.

SNR ujawniana jest w relacji współdziałania o charakterze asymetrycznym lub symetrycznym.

Aktywizujące SNR współdziałanie asymetryczne dotyczy tych interakcji, w trakcie których osoba bardziej kompetentna w danej dziedzinie stwarza osobie mniej kompetentnej możliwość korzystania z pomocy (np. informacji, modeli, strategii). Stopień korzystania z pomocy jest funkcją poziomu rozwoju umysłowego, a dokładniej zakresu SNR. W zależności od specyfiki pomocy (środków

przydatnych w rozwiązywaniu problemów) współdziałania asymetryczne aktywizują:

1. gotowość dziecka do korzystania z tzw. biernej pomocy. Pomoc bierna dostarcza dziecku ogólnych informacji na temat sposobu rozwiązania zadania bądź wprowadza je w strategię rozwiązania kolejnych etapów zadania. „Podpowiedzi” są przeważnie takie same dla każdego dziecka. Nie uwzględniają specyfiki kompetencji dziecka i poziomu jego funkcjonowania intelektualnego. Dziecko dochodzi do rozwiązania dzięki umiejętności wykorzystania kolejnych „porcji” informacji przekazywanych mu przez eksperymentatora, bądź poprzez naśladowanie ujawnionej przez eksperymentatora strategii rozwiązania zadania. Nowy kierunek badań traktuje pomoc bierną w kategoriach stwarzania dziecku warunków rozwiązania zadania, tj. samodzielnej strukturalizacji zadania (Iwanowa 1970, 1976; Jegorowa 1970; Wiengier 1970; Kałmykowa 1973, 1975; Niepomniaszczaja 1975; Wiengier i Chomska 1978; Brown, French 1979; Smirnowa 1980; Zak 1981, 1982, 1989; Wardanian 1981a, 1981b, 1985; Dawydow 1986; Rzechowska 1993a, 1993b);

2. gotowość dziecka do korzystania z tzw. biernej pomocy motywującej. Prawdopodobnie nie prowadzono dotychczas badań nad aktywizowaniem SNR dzięki pomocy motywacyjnej. Poświęcone innym zagadnieniom badania Shields (w: Haman 1991 s. 86) wskazują, iż akceptowanie przez dorosłego nie w pełni prawidłowych wyników hamuje wysiłki dziecka zmierzające do poszukiwania właściwego rozwiązania. Sugerują tym samym skuteczność oddziaływań typu „ukryta negacja”. Na potrzebę badania znaczenia pomocy motywacyjnej w aktualizowaniu SNR zwracał uwagę Wardanian (1981a, 1981b). Problem roli czynników motywacyjnych podejmował Ginzburg (1981). Aspekt emocjonalno-motywacyjny pojawił się obok intelektualnego w badaniach Niepomniaszczaj (1975) i Koszeliewej (1972). W obu pracach nie analizowano efektywności i mechanizmów pomocy typu „ukryta negacja”. M. Kielar (1993) zwraca uwagę na wartość przedłużania fazy eksploracji w rozwiązywaniu problemu, co wydaje się potwierdzać efektywność pomocy o charakterze tzw. „ukrytej negacji”;

3. gotowość dziecka do korzystania z tzw. pomocy aktywnej. Pomoc aktywna udzielana jest w eksperymentach nauczających wykorzystujących galpieriński model etapowego kształtowania czynności umysłowych. Polega na dostarczaniu badanemu schematów, algorytmów, modeli upośredniających treści przedstawiane w zadaniu (Wardanian 1981a, 1981b; Karpow, Tałyzina 1985; Karpow 1991; Iljasow, Andrianow 1992).

Współdziałanie symetryczne polega na partnerskiej interakcji dwóch lub więcej osób o różnym poziomie kompetencji. Efektem interakcji jest aktywizowanie potencjalnych zdolności jej uczestników. Funkcjonowanie intelektualne

rozpatrywane jest w ścisłym powiązaniu z relacjami społecznymi: wzajemnym rozumieniem się uczestników, procesami komunikacji, kompetencjami społecznymi, mobilizującym do pracy wpływem interakcji, nabierając charakteru mikro-socjalnej analizy procesów pertraktacji i współdziałania między partnerami. Kognitywne rozpracowywanie problemu możliwe jest w przypadku, gdy partnerzy są w stanie adekwatnie skoordynować między sobą własne interpretacje danej sytuacji (Wertsch 1984a, 1984b, 1988; Rubcow 1991, 1993; Perret-Clermont 1991, Wertsch, Minick 1990). Proces „wychodzenia ponad i poza” aktualne możliwości odmiennie interpretują badacze zachodni i rosyjscy. Analizująca problem w ramach teorii Piageta A. N. Perret-Clermont (1991) koncentruje się na procesach zachodzących w trakcie interakcji. Rozwiązywanie problemu w grupie prowadzi do zderzenia różnych punktów widzenia, tj. do konfliktu socjokognitywnego, rezultatem którego jest decentracja – porzucenie wyjściowej i przyjęcie odmiennej opcji ujmowania problemu. Następnym etapem dochodzenia do rozwiązania jest koordynacja ujęć i interpretacji przedstawionych w trakcie współpracy. Zdolność do decentracji i koordynacji wyznacza zakres SNR.

W koncepcjach rosyjskich konflikt spostrzegany jest jako moment organizujący działanie, nie zaś jego źródło. Współdziałanie ma miejsce tylko wtedy, gdy staje się środkiem (sposobem) specyficznego upośrednienia przedmiotowych i operacyjnych komponentów działania. Konflikt nie inicjuje pracy grupy, lecz w momencie pojawienia się wywiera wpływ na jej funkcjonowanie. Poszukiwanie sposobu rozwiązania zadania zamienia się w organizowanie samego współdziałania. Pojawienie się konfliktu inicjuje cały szereg procesów: komunikację, planowanie, refleksję, wymianę działań, translację schematów przez współdziałanie. Pojęcie SNR, podobnie, jak i w koncepcji Perret-Clermont odnosi się do możliwości adaptacyjnych wyrażających się zmianą dynamicznej organizacji komponentów działania (Rubcow 1991, 1993).

SNR w podejściach socjokognitywnych bywa określana w kategoriach umiejętności przewidywania posunięć partnera (gra z partnerem, komputerowe gry symulacyjne) i dostosowywania do nich swojej taktyki działania (Salomon, Globerson, Guterman 1989; Griffin, Belyaeva, Soldatova 1992).

Pokaźną grupę badań nad współdziałaniem symetrycznym stanowią prace, w których obiektem zainteresowań są różnego typu bezpośrednie i pośrednie naturalne lub naturalizowane interakcje społeczne. Do pierwszych należą interakcje w obrębie rodziny czy klasy szkolnej (np. w obrębie diady: rodzic / dziecko lub triady: nauczyciel – nadawca komunikatów / uczeń dokonujący transformacji i transmisji komunikatów nauczyciela / klasa – adresat komunikatów). Badano m.in. interakcje rodzic-dziecko jako wzory interakcji, negocjacji, eksploracji, definiowania sytuacji, rodzicielską aktywność zmierzającą do stymulo-



wania rozwoju dziecka, relacje z matką i rodzeństwem, rodzicielską organizację środowiska poznawczego za pomocą środowiska domowego, strategie nauczające rodziców (Valsinger 1984, 1985; Pellegrini, Brody, Siegel 1985; Vandell, Wilson 1987; McLane 1987; Wertsch, Hickman 1987; Brown, Ferrara 1988; Forman, Cazden 1988; Henderson 1991; Diaz, Neal, Vachio 1991; Portes 1991; Pellegrini, Perlmutter, Galda, Brody 1990; Moss 1990; Manning 1991; Perret-Clarmonet 1991; Rubcow 1991; Moll, Greenberg 1992; Palacios, Gonzales, Moreno 1992; Tudge 1993; Henderson, Landesman 1993).

Wydaje się, że niektórzy badacze o socjokognitywnej orientacji powracają do tradycji, analizując komplementarnie rezultaty współdziałania symetrycznego i asymetrycznego lub dokonując kombinacji oddziaływania obu rodzajów współpracy (Krawcow 1993; Forman, Cazden 1988; Kałmykowa 1991; Ajdarowa 1993; Dawydow 1993; Brown, Ferrara 1988).

Interesujące implikacje obu ujęć SNR odnaleźć można w eksperymentalnych próbach zastosowania wyników badań w nauczaniu (Smirnowa 1980; Forman, Cazden 1988; Zak 1989; Dawydow 1986; 1993; Kałmykowa 1991; Hadegaard 1992; Rubcow 1993; Achutina 1993; Ajdarowa 1993; Krawcow 1993; Krawcowa 1993).

#### V. POJĘCIE SNR W DZIEDZINACH POZAPOZNAWCZYCH

Badania nad SNR obejmują coraz szerszy krąg zagadnień, przesuając się ze sfery poznawczej na inne dziedziny funkcjonowania człowieka. SNR analizowana jest w kontekście psychoanalizy (Tenzer 1990), psychiatrii (pacjenci z demencją) (Cavannagh, Dunn, Mowery, Feller i in. 1989), procesu planowania terapii (Lyons 1984), wpływów mass mediów (kreacja SNR młodzieży przez mass media) (Solantaus 1989), literatury (Bos 1991), emocjonalno-wolicjonalnym (Koszeliwa 1972; Ginzburg 1981; Belopol'skaya 1992), dystansu psychologicznego (Valsinger, van der Veer 1993).

Poszerzanie się obszaru badań nad potencjalnymi zdolnościami człowieka implikuje wykraczanie w podejmowanych pracach poza tradycyjną definicję SNR. Próba adaptacji koncepcji SNR do analizy rozwoju religijnego wykazała niezbędność uwzględnienia odmiennych od dotychczas rozpatrywanych aspektów potencjalności. Wyodrębniono potencjalność inicjowaną i realizowaną (1) przez sam podmiot (transgresja), (2) w interakcji z otoczeniem społecznym i (3) w relacji człowieka do Boga. Przedmiotem analiz uczyniono wybrane aspekty przestrzeni społecznej i religijnej pomiędzy „już” i „jeszcze nie” w relacji człowieka do Boga (Walesa, Rzechowska 1994).

Nie zawsze udaje się ściśle wyznaczyć i zoperacjonalizować postulowane przez Wygotskiego dwa poziomy rozwoju. Klasyczna definicja SNR obejmuje jedynie potencjalność świadomie i celowo aktualizowaną, opartą na interakcjach społecznych i skoncentrowaną na zadaniu. Zastosowanie formuły Wygotskiego umożliwia jedynie wgląd w proces poddawania się doświadczeniu nabywanemu w wyniku szeroko rozumianej pomocy z zewnątrz. Badania nad SNR nie uwzględniają możliwości tkwiących w aktywnym poszukiwaniu i organizowaniu doświadczenia przez sam podmiot. Pomijają tym samym zjawiska tworzenia i przekraczania SNR w wyniku aktywności własnej. Nie obejmują obszarów potencjalności ujawniających się bez bezpośredniej ingerencji i nie zogniskowanej na ściśle wytyczonym obszarze.

Podjętą próbę poszerzenia pojęcia SNR, można zaproponować definicję SNR uwzględniającą obszar (zakres), sytuację, treść i kierunek rozwoju. SNR to obszar (zakres) konstruktywnej aktywności podmiotu (1) inicjowanej przez i kontynuowanej w sytuacji bezpośredniego lub pośredniego współdziałania (mediacji społecznej), (2) prowadzącej do nabywania lub wytwarzania w jej toku narzędzi i informacji, tj. kształtowania doświadczenia (3) w celu zbliżenia się do osiągnięcia danej kompetencji.

Konsekwencją rozszerzania definicji SNR może być konieczność zmiany modeli badań i rezygnacja z „twardych” metod badawczych, preferowanych w badaniach rozwoju poznawczego.

\*

Pracując nad nową formułą SNR warto zwrócić uwagę m.in. na potrzeby:

1. rozszerzenia zbioru czynników aktualizujących SNR: dołączenia do czynników o charakterze celowym (przyczyna celowa) czynników o charakterze sprawczym (przyczyna sprawcza);
2. poszukiwania specyficznych dla danej dziedziny czynników aktywizujących SNR i odmiennych od dotychczasowych form aktualizowania SNR, np. w SNR religijnego: wezwanie, apel (por. Walesa, Rzechowska 1994);
3. wzbogacanie badań SNR, koncentrujących się dotychczas na roli zorganizowanego doświadczenia (współdziałania asymetrycznego i symetrycznego) o problematykę możliwości tkwiących w aktywnym poszukiwaniu i organizowaniu doświadczenia, tj. kierowaniu własnej SNR;
4. włączenia do analizy interakcji podmiotów niejednostkowych (instytucji, grup społecznych);
5. włączenia niezadaniowych modeli ujmowania SNR.

## BIBLIOGRAFIA

- A c h u t i n a T.: Issliedowanije zony bliższego rozwitija w korekcyjnom obuczenii: nej-ropsychołogiczeskij podchod. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993. Mps.
- A i t c h i s o n J.: Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki. Warszawa 1991. PWN.
- A j d a r o w a L.: Szkoła L. S. Wygotskiego i wozmożnost projektowanija nowoj strategii obrazowanija. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993. Mps.
- B e l o p o l ’ s k a y a N. L.: Correction of Emotional Reactions to Failure in Mentally Retarded Children. „Woprosy Psychologii” 1992 nr 1-2 s. 33-42.
- B i e l a A.: Informacja a decyzja. Warszawa 1975. PWN.
- B o s C. S.: Learning-writing Connections: Using Literature as a Zone of Proximal Development Writing. „Learning Disabilities Research and Practice” 6:1991 s. 251-256.
- B o r n s t e i n M. H. (ed.): Sensitive Periods in Development: Interdisciplinary Perspectives. Hillsdale 1987. Laurence Erlbaum Associates.
- B r o w n A., F e r r a r a M.: Diagnosing Zones of Proximal Development. W: J. V. Wertsch (ed.) Culture Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge 1988. Cambridge University Press.
- B u c h e l F. P., S c h a r n h o r s t U.: The Learning Potential Assesment Device (LPAD): Discussion of Theoretical and Methodological Problems. W: J. H. Hamers, K. Sijtsma, A. J. J. M. Ruijsenaars (eds.). Learning Potential Assesment: Theoretical, Methodological and Practical Issues. Amsterdam 1993 s. 83-111. Swets and Zeitlinger.
- C a m p i o n e J. C., B r o w n A. L., F e r r a r a R. A., B r y a n t N. R.: The Zone of Proximal Development: Implications for Individual Differences and Learning. „New Directions for Child Development” 23:1984 s. 77-91.
- C a v a n a u g h J. C., D u n n N. J., M o w e r y D., F e l l e r C. i in.: Problem-solving Strategies in Dementia Patient – Caregiver Dyads. „Gerontologist” 29:1989 s. 156-158.
- D a w y d o w W. W.: Problemy rozwijajuszczego obuczenija. Moskwa 1986. Pedagogika.
- D a w y d o w W. W.: Rezultaty ispolzowanija tieorii L. C. Wygotskiego w praktykie obrazowanija. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993. Mps.
- D i a z R. M., N e a l C. J., V a c h i o A.: Maternal Teaching in the Zone of Proximal Development: Accomparision o Flow- and High- Risks Dyads. „Merril Palmer Quarterly” 1991 vol. 37 s. 83-107.
- F o r m a n E. A., C a z d e n C. B.: Exploring Vygotskian perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction. W: J. V. Wertsch (ed.). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge 1988. Cambridge University Press.
- G i n z b u r g M. R.: O wmożonoz interpretacji „zony bliższego rozwitija”. W: W. W. Dawydow i in. Naucznoje tworcztwo L. S. Wygotskiego i sowremiennaja psychologia. Moskwa 1981. NII OPP APN SSSR.

- Griffin P., Belyaeva A., Soldatova G. U.: Socio-historical Concepts Applied to Observations of Computer Use. Special Issue international Learning Situations with Computers. „European Journal of Psychology of Education” 7:1992 s. 269-286.
- Gutke J., Worłab U.: Diagnostičeskije programmy kak variant tiestov obuczajemosti. W: Psychodiagnostika: teorija i praktika. Moskwa 1986.
- Gutke J.: Developments in Learning Potential Assessment. W: J. H. Hamers, K. Sijtsma, A. J. J. M. Ruijsenaars (eds.). Learning Potential Assessment: Theoretical, Methodological and Practical Issues. Amsterdam 1993. Swets and Zeitlinger.
- Hadegard M.: The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction. W: L. C. Moll (ed.). Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. New York 1992. Cambridge University Press.
- Haman M.: Wyodrębnianie pojęć przyczynowo-wyjaśniających z reprezentacji działań (na przykładzie „przekazu umysłowego”). Nie opublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem I. Kurcz. Warszawa 1991. Biblioteka UW.
- Hamers J. H. M., Resing W. C. M.: Learning Potential Assessment: Introduction. W: J. H. M. Hamers, K. Sijtsma, A. J. J. M. Ruijsenaars (eds.). Learning Potential Assessment: Theoretical, Methodological and Practical Issues. Amsterdam 1993. Swets and Zeitlinger.
- Henderson B. B.: Describing Parent-child Interaction During Exploration: Situation Definitions and Negotiations. 1991 s. 77-89. Genetic Social and General Psychology Monographs 117.
- Henderson R. W., Landesman E. M.: The Interactive Videodisc System in the Zone of Proximal Development: Academic Motivation and Learning Outcomes in Precalculus. „Journal of Educational Computing Research” 9:1993 s. 29-43.
- Hilgard E. R.: Wprowadzenie do psychologii. Tłum. z jęz. ang. J. Radzicki. Warszawa 1972. PWN.
- Ilijasow I. I., Andrianow J. A.: O diagnostice zony bliższego rozwitija logiczskich operacji na osnovie galpierinskih etapow formirowanija. „Wiestnik Moskowskiego Uniwersiteta”. Seria 14. 1992 nr 4 s. 53-60.
- Iwanowa A. J.: Princip postrojenija diagnostičeskogo „obuczajuszczego eksperimenta” dlja ocenki urownia umstwiennogo rozwitija dietiej. W: Materiały simpoziuma po woprosam razrabotki diagnostičeskich mietodow opredielienija umstwiennogo rozwitija dietiej. Riga 1970.
- Iwanowa A. J.: Obuczajemost’ kak princip ocenki umstwiennogo rozwitia dietiej. Moskwa 1976. MGU.
- Jegorowa T. W.: Wozmożnosti primienija metoda obuczajuszczego eksperimenta w diagnostičeskich celach. W: Materiały simpoziuma po woprosam razrabotki diagnostičeskich mietodow opredielienija urownia umstwiennogo rozwitija dietiej. Riga 1970.
- Kałmykowa Z. I. (red.): Problemy diagnostiki umstwiennogo rozwitija uczaszczichsia. Moskwa 1975.
- Kałmykowa Z. I.: Produktiwnoje myszlienije kak osnowa obuczajemosti. Moskwa 1981.
- Kałmykowa Z. I.: The Problem of Diagnosing the mental Development of Children. „Soviet Psychology” 28:1991 s. 57-68.
- Karpow J. W.: O diagnostice stadij intelektualnogo rozwitija riebionka. „Wiestnik Moskowskiego Uniwersiteta”. Seria 14. 1985 nr 1 s. 7-16.
- Karpow J. W., Tałyzina N. F.: Kriterii intellektualnogo rozwitija dietiej. „Woprosy Psichologii” 2:1985 s. 52-59.

- K a r p o w J. W.: Obuczajemost' kak charakteristika umstwiennogo razwitija. „Wiestnik Moskowskiego Uniwersiteta”. Seria 14. 1990 nr 2 s. 3-16.
- K i e l a r - T u r s k a M.: Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata. Warrszawa 1992. WSiP.
- K o s z e l i e w a A. D.: Issliedowanije wozmożnostiej formirowanija niekotorych widow diejatielnosti u umstwiennio ostałych dietiej. Autoreferat. Moskwa 1972.
- K r a w c o w G.: Kulturno-istoriczeskaja teorija kak osnowa nowoj modeli naczalnogo obrazowanija. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993. Mps.
- K r a w c o w a J.: Diagnosticeskoje, korekcionnoje i razwiwajuszczetje znaczenije „zony bliższego razwitija”. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993. Mps.
- L y o n s B. G.: Defining a Child's Zone of Proximal Development: Evaluating Process for Treatment Planning. „American Journal of Occupational Therapy” 38:1984 s. 446-451.
- M c L a n e J. B.: Interaction Context, and the Zone of Proximal Development. W: M. Hickmann (ed.). Social and Functional Approaches to Language and Thought. Max-Planck Inst for Psycholinguistics. Nijmegen 1987. Academic Press, Inc. Orlando, FL, US.
- M a n n i n g B. H.: Cognitive Self-instruction for Classroom Processess. Albany, NY 1991. State University of New York Press.
- M i n i c k N.: Implication of Vygotsky's Theories for dynamic Assesment. W: C. Schneider Lidz (ed.). Dynamic Assessment. An Interactional approach to Evaluating Learning Potential. New York 1987. Guilford Press NY.
- M o l l L. C., G r e e n b e r g J. B.: Creating Zones of Possibilities: Combining Social Contexts for Instruction. W: L. C. Moll (ed.). Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. New York 1992. Cambridge University Press.
- M o s s E.: Social Interaction and Metacognitive Gifted Pres Choolers. „Gifted Child Quarterly” 34:1990 s. 16-20.
- N i e p o m n i a s z c z a j a I. I.: Diagnostika urowniej uswojenija. W: I. I. Niepomniaszczaja (red.). Mietody izuczenija i psichiceskogo razwitija riebijonka. Moskwa 1975.
- P a l a c i o s J., G o n z a l e s M. M., M o r e n o M. C.: Stimulating the Child in the Zone of Proximal Development: The Role of Patents' Ideas. W: I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, J. J. Goodnov (eds.). Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. Hillsdale, NJ 1992. Lawrence Erlbaum Associates.
- P e l l e g r i n i A. D., B r o d y G. H., S i e g e l I. E.: Parents' Teaching Strategies with Their Children: The Effects of Parental and Child Status Variables. „Journal of Psycholinguistic Research” 14:1985 s. 509-521.
- P e r r e t - C l e r m o n t A. -N.: Rol socialnych wzaimodiejstwij w razwitii intielliekta dietiej. Moskwa 1991. Pedagogika. Tłum. z jęz. franc. A. L. Szatałowa. Tytuł oryginału: La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne 1986. Peter Lang SA (nazwisko autorki w wydaniu ros.: Pierre-Kliermon).
- P i a g e t J.: Jak sobie dziecko świat przedstawia. Tłum. z jęz. franc. D. Ziemińska. Lwów–Warszawa [b.r.w].

- P i a g e t J.: Studia z psychologii dziecka. Tłum. z jęz. franc. T. Kołakowska. Warszawa 1966a. PWN (Współczesna Biblioteka Naukowa „Omega”).
- P i a g e t J.: Narodziny inteligencji dziecka. Tłum. z jęz. franc. M. Przetacznikowa. Warszawa 1966b. PWN.
- P i a g e t J., I n h e l d e r B.: Operacje umysłowe i ich rozwój. W: Oleron P., Piaget J., Inhelder B., Pierre G. (red.). Inteligencja. Tłum. z jęz. franc. M. Przetacznikowa. Warszawa 1967. PWN.
- P i a g e t J.: Równoważenie struktur poznawczych. Tłum. z jęz. franc. Z. Zakrzewska. Warszawa 1981. PWN.
- P i a g e t J., I n h e l d e r B.: Psychologia dziecka. Tłum. z jęz. franc. Z. Zakrzewska. 1993. Wydawnictwo Siedmioróg.
- P o r t e s P. R.: Assessing Children's Cognitive Environment Through Parent-Child Interactions. „Journal of Research and Development in Education” 24:1991 s. 30-37.
- P r z e t a c z n i k o w a M.: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Warszawa 1973. PZWS.
- P r z e t a c z n i k - G i e r o w s k a M., M a k i e ĩ o - J a r ż a G.: Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa 1992<sup>2</sup>. WSiP.
- R u b c o w W. W.: Diagnostyka kollektiwnego dziejstwa dietiej kak issliedowatielskaja problema. W: W. W. Dawydow i in. (red.). Naucznoje tworczestwo L. S. Wygotskiego i sowremienaja psichologia. Moskwa 1981a. NII OPP APN SSSR.
- R u b c o w W. W.: The Role of Cooperation in the Development of Intelligence. „Soviet Psychology” 19:1981b s. 41-62.
- R u b c o w W. W.: Socialno-psichologiczeskaja koncepcja intelliectualnego rozwitija riebieonka A. -N. Pierre-Klermon. W: A. -N. Perret-Clermont: Rol socialnych wzaimodziejstw w rozwitii intelliecta dietiej. Moskwa 1991. Piedagogika.
- R u b c o w W. W.: Kommunikatiwno-orientirowannaja uczebnaja srieda kak model socialnoj sytuacji rozwitija. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993. Mps.
- R z e c h o w s k a E.: Issliedowanije zony bliższego poznawatielnego rozwitija dietiej doszkolnogo wozrasta. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Cultural and Historical Theory of L. Vygotsky: the Past, the Present and the Future”. Institut of General and Education Psychology. Moskwa 1993a. Mps.
- R z e c h o w s k a E.: Strefa najbliższego rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym. Nie opublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Cz. Walesy. Lublin 1993b. Biblioteka KUL.
- R z e c h o w s k a E.: Współczesne badania nad strefą najbliższego rozwoju poznawczego. W: Wykłady z psychologii w KUL (praca złożona do druku).
- S a l o m o n G., G l o b e r s o n T., G u t e r m a n E.: The Computer as a Zone of Proximal Development: Internalizing Reading -related Maticognitions from a Reading Partner. „Journal of Educational Psychology” 81:1989 s. 620-627.
- S m i r n o w a E. O.: Wlijanije formy obszczenija co wzrosłymi na effiektiwnost' obuczenija doszkolnikow. „Woprosy Psichologii” 5:1980 s. 105-112.
- S o l a n t a u s T.: The Global World: A Domain for Development in Adolescence? Special Issue: Young People and the Nuclear Threat. „Journal of Adolescence” 12:1989 s. 27-40.

- T e n z e r A.: Vygotsky and Psychoanalysis: The Interpersonal Matrix of Individuality. „Contemporary Psychoanalysis” 26:1990 s. 16-23.
- T o k a r s k i J.: Słownik wyrazów obcych. Warszawa 1980. PWN.
- T u g d e J.: Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom. W: L. C. Moll (ed.). Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. New York 1992. Cambridge University Press.
- T y s z k o w a M.: Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.). Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Warszawa 1988. PWN.
- W a l e s a Cz.: Wykłady fakultatywne z psychologii rozwojowej. Lublin 1993. Mps. Zakład Psychologii Rozwojowej KUL.
- W a l e s a Cz., R z e c h o w s k a E.: Specyfika strefy najbliższego rozwoju religijnego dziecka (studium psychologiczne). [Kraków 1994] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP” (w druku).
- V a l s i n g e r J.: Construction of the Zone of Proximal Development in Adult-Child Joint Action: The Socialization of Meals. „New Directions for Child Development” 23:1984 s. 65-76.
- V a l s i n g e r J.: Parental Organisation of Children’s Cognitive Development Within Home Environment. „Psychologia an International Journal of Psychology in the Orient” 28:1985 s. 131-143.
- V a l s i n g e r J., v a n d e r V e e r R.: The Encoding of Distance: The Concept of the Zone of Proximal Development and its Interpretations. W: R. R. Cocking, K. A. Renninger (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distance. Hillsdale, NJ 1993. Lawrence Erlbaum Associates.
- V a n d e l l D. L., W i l s o n K. S.: Infant’s interactions with Mother, sibling, and Peer: Contrast and Relations Between Interaction Systems. „Child Development” 58:1987 s. 176-186.
- W a r d a n i a n G. A.: K woprosu o kriterii oceny ZBR. W: W. W. Dawydow i in. (red.). Naucznoje tworczestwo L. S. Wygotskiego i sowremiennaja psichologia. Moskwa 1981a. NII OPP APN SSSR.
- W a r d a n i a n G. A.: Opyt diagnostiki ZBR. W: W. W. Dawydow i in. (red.). Naucznoje tworczestwo L. S. Wygotskiego i sowremiennaja psichologia. Moskwa 1981b. NII OPP APN SSSR.
- W a r d a n i a n G. A.: Diagnostika i korekcija umstwiennogo razwitija w naczalnyh klasach. Erewań 1985.
- W e r t s c h J. V.: The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. „New Directions for Child Development” 23:1984a s. 7-18.
- W e r t s c h J. V.: The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. W: B. Rogoff, V. V. Wertsch (eds.) Children’s Learning in the Zone of Proximal Development. San Francisco 1984b.
- W e r t s c h J. V. (red.): Culture, Comunication and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge 1988. Cambridge University Press.
- W e r t s c h J. V., H i c k m a n n M.: Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. W: M. Hickmann (ed.). Social and Functional Approaches to Language and Thought. Max-Planck Inst for Psycholinguistics. Nijmegen 1987. Academic Press. Inc. Orlando, FL, US.

- W e r t s c h J. V., M i n i c k N.: Negotiating Sense in the Zone of Proximal Development. W: M. Schwebel, Ch. A. Maher, N. S. Fagley (eds.). Promoting Cognitive Growth Over the Life Span. Hillsdale, NJ 1990. Lawrence Erlbaum Associates.
- W e r t s c h J. V.: Voices of the Mind: The Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge 1991. Harvard Univeristy Press.
- W i e n g i e r L. A.: Problemy diagnostiki urownia rozwitija poznawatielnoj diejatielności w doszkolnom dietstwie. W: Materiały sympoziuma po woprosam razrabotki diagnosticeskich metodow opriedelienija umstwiennogo rozwitija dietiej. Riga 1970.
- W i e n g i e r L. A., C h o m s k a B. B.: Razrabotka i opytная prowierka metodow diagnostiki urownia umstwiennogo rozwitija doszkolnikow. W: Diagnostika umstwiennogo rozwitija doszkolnikow. Moskwa 1978.
- W y g o t s k i L. S.: Wybrane prace psychologiczne. Tłum. z jęz. ros. E. i J. Flesznerowie. Warszawa 1971. PWN.
- W y g o t s k i L. S.: Narzędzie i znak w rozwoju dziecka. Tłum. z jęz. ros. B. Grell. Warszawa 1978. PWN.
- W y g o t s k i L. S.: Myślenie i mowa. Tłum. z jęz. ros. E. i J. Flesznerowie. Warszawa 1989. PWN.
- W y g o t s k i L. S.: Problema kulturnego rozwitija riebijonka. „Wiestnik Moskowskiego Uniwersiteta”. Seria 14. 1991 nr 4 s. 5-18.
- Z a k A. Z.: Charakteristika „ZBR” pri diagnostike refleksji u mladszych szkolnikow. W: W. W. Dawydow i in. (red.). Naucznoje tworczestwo L. S. Wygotskiego i sowremienaja psychologia. Moskwa 1981. NII OPP APN SSSR.
- Z a k A. Z.: Kak opriedielit’ urowień rozwitija myszlienija szkolnika? Moskwa 1982. Znanije.
- Z a k A. Z.: Rozwój myślenia teoretycznego u dzieci w młodszyim wieku szkolnym. Warszawa 1989. WSiP.
- Ž e b r o w s k a M. (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1979<sup>9</sup>. PWN.

#### THE CONCEPT OF THE ZONE OF PROXIMAL COGNITIVE DEVELOPMENT

##### S u m m a r y

The author seeks some constitutive aspects of the concept of the zone of proximal development (ZPD). Firstly, she undertakes an analysis of ZPD in the context of cognate concepts, i.e. sensitive periods, maturity and stimulation, distinguishing, among other things, such aspects as temporal, direction, contents. Secondly, she refers to the concept of potentiality, identifying ZPD as one of its forms. Thirdly, she analyzes the relations between ZPD and teaching and learning, drawing one's attention to the differences in the process of acquiring information and the tools of its conveying, and in the kind of acquired experiences and competence etc. Fourthly, she takes up the problem of potential teaching. Fifthly, she presents (against the background of the classical approaches) the contemporary models of research and directions of operationalization of cognitive ZPD and in the noncognitive disciplines. The effect of the above analyses is the author's proposal of a ZPD definition. She also puts forward some directions of further research on ZPD.

*Translated by Jan Kłos*