

EWA RZECHOWSKA
Lublin

POTENCJALNOŚĆ W PSYCHOLOGICZNEJ ANALIZIE ROZWOJU

Rzadko na gruncie psychologii kategoria potencjalności (potencji) ujmowana jest *explicite* w kontekście analizy rozwoju. W filozofii pojawia się jako kategoria opisująca stan rzeczy (Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu) bądź dynamikę procesu (Whitehead 1987). Arystoteles jako pierwszy wprowadza rozróżnienie aktu i potencji. W energetycznej koncepcji bytu potencja traktowana jest jako dyspozycja. Proces stawania się ujmowany jest jako aktualizowanie potencji. Na rzeczywistość składa się potencja zaktualizowana, której proces stawania doszedł kresu (metafora nasienia i drzewa). U św. Tomasza z Akwinu pojęcia aktu i potencji odnoszą się do rozróżnienia bytu rzeczywistego i możliwego, z zastrzeżeniem, iż bezpośredniemu poznaniu podlega to, co rzeczywiste, nie zaś to, co potencjalne. F. Suarez neguje kategorię potencji, zaprzeczając istnieniu bytów potencjalnych. W koncepcjach Arystotelesa i Tomasza potencja występuje jako jedna z kategorii opisujących byt. Jej analiza nie jest uwikłana w chwilę obecną. Owo uwikłanie i jego dynamikę kreśli A. N. Whitehead (jw.) proponując relacyjną koncepcję bytu. Dla Whiteheada rzeczywistość sama w sobie jest procesem, przejawiającym się w szeregu obserwowalnych zdarzeń. Każde zdarzenie traktowane jest jako pojawienie się jakiejś aktualności. Aktualizacja to wybór spośród możliwości w procesie urzeczywistniania, a jednocześnie ograniczanie możliwości – spośród wielu możliwości zaktualizują się tylko niektóre. Nie wchodząc w bardziej szczegółowe rozważania, należy stwierdzić, że rozwój na gruncie ontologii Whiteheada można ujmować jako proces wyboru i ograniczania, a następnie realizowania wybranych możliwości, jako proces dokonujący się w dynamicznie ujmowanej rzeczywistości, tj. z dynamicznym użytkowaniem znaczeń przestrzeni i znaczeń czasu.

W tradycji psychologicznej w pojęciu „rozwój” silniej akcentuje się aspekt ujawniania i wydobycia niż ograniczania możliwości. Wydaje się, iż różnica ta ma swe źródło w odmiennych czasowych perspektywach analizy rozwoju. Filozofa interesuje potencjalność zabsolutyzowana, nie obciążona

kontekstem (por. proces przechodzenia przedmiotów potencjalnych w aktualne zaistnienia; Whitehead, jw.). W obszarze zainteresowań psychologa znajduje się droga rozwoju psychofizycznego i duchowego człowieka, którego dynamikę i kierunek modyfikować będą aktywność własna jednostki oraz dynamiczny kompleks różnorodnych kontekstów (społecznych, historycznych, materialnych, kulturowych, klimatycznych i in.). Potencjalność badana przez psychologa kryje się w kierunkach przemian rozwojowych i w możliwościach modyfikowania rozwoju. Rozwój człowieka może być traktowany jako proces realizowania możliwości zawartych w programach filo- i ontogenetycznych oraz kreowania nowych możliwości w wyniku aktywności własnej podmiotu zanurzonego w szeroko rozumianym kontekście. Jednostka jawiłaby się wówczas jako refleksyjny lub nierrefleksyjny współtwórca i użytkownik repertuaru relacji o różnej genezie i konstrukcji, sięgający intencjonalnie lub nieintencjonalnie do owego arsenału w zależności od rozpoznania kontekstu.

I. POTENCJALNOŚĆ I STREFA NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU¹

Prekursorem badań nad aktywizowaniem potencjalnych zdolności człowieka, tj. nad obszarami konstruktywnej aktywności podmiotu inicjowanej i kontynuowanej w sytuacjach społecznych, a zarazem twórcą pojęcia strefy najbliższego rozwoju (skrót: SNR), był L. S. Wygotski (1971, 1978, 1987, 1991). SNR może być traktowana jako swoisty obszar kompetencyjny, w obrębie którego podmiot ujawnia gotowość do wychodzenia poza i ponad aktualne możliwości.

1. *Pojęcie strefy najbliższego rozwoju w koncepcji L. S. Wygotskiego*

Klasyczna definicja określa strefę najbliższego rozwoju jako r ó ż n i c ę aktualnego i potencjalnego poziomu rozwoju. Aktualny poziom rozwoju wyznaczany jest poziomem dojrzałych funkcji, a jego wskaźnik stanowią samodzielne osiągnięcia podmiotu (określane liczbą rozwiązanych zadań). Potencjalny poziom rozwoju określają dopiero kształtujące się funkcje psychiczne, aktualizowane w sytuacji współpracy z osobą bardziej kompetentną (wskaźnik: liczba zadań rozwiązywanych z pomocą). Rozwijając ideę SNR Wygotski korzysta z pojęć: współpraca², naśladownictwo³, upośrednianie⁴, znak⁵ i narzędzie⁶.

¹ Por. E. R z e c h o w s k a. *Pojęcie strefy najbliższego rozwoju poznawczego*. „Roczniki Filozoficzne” 42:1994 z. 4. s. 71-94 oraz E. Rzechowska (w druku A i B).

² Szczególną rolę przypisuje L. S. Wygotski specyficznemu pojmowanej współpracy w sytuacji rozwiązywania problemów. Ogranicza jednakże analizę współpracy do podmiotów o różnym pozio-

Punktem wyjścia dla współczesnych badaczy SNR jest klasyczna definicja Wygotskiego. Kierunek modyfikacji wyznaczają zwykle różne fragmenty teorii jej twórcy.

2. Kierunki rozwijania i redefiniowania pojęcia SNR

Pojęcie SNR narodziło się na marginesie problematyki optymalizacji dziecięcego uczenia się. Następcy Wygotskiego, przyjmując za podstawę klasyczną definicję SNR, podążają często własnymi ścieżkami: nawiązując do socjohistorycznej teorii rozwoju L. S. Wygotskiego, akcentują i przepracowują jej wybrane fragmenty. W ich pracach pojawiają się także wątki zaczerpnięte z innych teorii, m.in. teorii Piageta (Perret-Clermont 1991; Albanese, Belloro 1994), Galpierina (Karpow, Tałyżina 1985; Iljasow, Andrianow 1992), Bachtina (Wertsch 1991).

(1) SNR często definiowana jest jako *r ó ż n i c a* wykonania samodzielnego i „wspomagane”, z zaznaczeniem mechanizmu „wspomagania”. Występuje jako:

a) różnica pomiędzy aktualnym wykonaniem a kompetencją rozwijaną przez instrukcję (Schneuwly 1987); instrukcja zaopatruje badanych w narzędzia przydatne w planowaniu i kontrolowaniu własnej aktywności;

b) różnica wyznaczona zdolnością uwalniania się (dystansowania się) od kontekstu określającego aktualny punkt widzenia (Okagaki, Sternberg 1993);

mie kompetencji w danym zakresie. Współpracę dziecka i dorosłego utożsamia z nabywaniem doświadczenia. Efekty współpracy „pozostają w dziecku”. Problemy wykraczające poza poziom aktualnych możliwości dziecka, tj. wymagające aktualizacji jego SNR, rozwiązywane są drogą „naśladownictwa”.

³ Naśladownictwo w koncepcji Wygotskiego (1989 s. 264) jest umiejętnością przeniesienia przez dziecko doświadczeń nabytych w toku aktywnej współpracy z dorosłym. Nabycie doświadczenia odbywa się w sytuacji udzielania pomocy i umożliwia włączanie w tok rozumowania znaków i narzędzi otrzymanych lub wytworzonych w trakcie współpracy z dorosłym.

⁴ Upośrednianie w psychologii wywodzącej się z nurtu wygotskiańskiego to ujmowanie danej rzeczywistości czy zjawiska za pomocą czegoś, co ma charakter fragmentu upośrednianego obiektu bądź jego fizycznej właściwości, lub jego przedstawienia (np. obrazowego, symbolicznego itp.) lub znaku.

⁵ Znaki to upośrednienia zastępujące realne obiekty i stanowiące ich odpowiedniki (gesty, słowa, piktogramy i in.).

⁶ Narzędzie w kontekście psychologii wygotskiańskiej jest to obiekt mentalny lub zmateriałizowany i/lub sposób posługiwania się nim w ujmowaniu danej rzeczywistości i radzeniu sobie w niej, np. znak czy operacja oraz powstałe z nich konstrukcje: procedury, algorytmy, modele i in. Na poziomie kulturowym narzędzia stanowiąc będą wartości, wierzenia, struktury organizacyjne, systemy reguł społecznych i in. (Cole 1992).

c) różnica wyznaczona przez możliwości (zdolności) adaptacyjne podmiotów ujmowane z punktu widzenia różnych teorii (zdolność do decentracji i koordynacji – Perret-Clermont 1991; zdolność dynamicznej organizacji komponentów działania – Rubcow 1991);

d) SNR jako dynamiczna różnica wyznaczana kontekstem (wprowadzenie pojęcia „przedział rozwojowy” – Fischer i in. 1993)⁷.

Autorzy, koncentrując się na analizie „wspomagania”, pomijają niektóre problemy wynikłe ze specyfiki ujmowania owej różnicy, np.:

a) problem wielkości różnicy – poziom potencjalny bywa określany jako usytuowany *n i e z n a c z n i e* powyżej aktualnych możliwości dziecka, co koncentruje analizy wokół opanowywania narzędzi umożliwiających przejście od współpracy do samodzielnego wykonania;

– SNR definiowana jest także jako wyraźnie zaznaczona *r ó ż n i c a*. Analiza wzbogaca się wówczas m.in. o problematykę (1) dynamiki procesów w SNR, (2) tworzenia własnych narzędzi, jako efekt aktywności własnej w SNR, (3) przejmowania lub przetwarzania gotowych narzędzi, (4) granic SNR: strefy bliższego i dalszego rozwoju;

b) sposób określania różnicy – poziom potencjalny opisywany jako *p u n k t* (rozwiązanie określonego zadania), *p r z e d z i a ł* (różny poziom wykonania operacji w zależności od kontekstów podtrzymujących – Fischer i in. 1993 s. 104), *k i e r u n e k* (w badaniach aktywności ukierunkowanej nie na zadanie, lecz na wartości – Walesa, Rzechowska 1994);

– sama różnica, tj. odległość pomiędzy aktualnym i potencjalnym poziomem rozwoju, ujmowana jest jako *o d c i n e k, o b s z a r, p r z e s t r z e ń, k i e r u n e k*;

c) metapoziom a specyfika udzielanej pomocy; pomoc⁸ – bez względu na sposób jej udzielania (np. (1) bezpośrednio dostarczanie informacji i narzędzi, (2) organizowanie sytuacji społecznych sprzyjających wypracowywaniu lub przejmowaniu narzędzi i znaków) – można analizować przyjmując za kryterium poziom refleksji, umożliwiający przyjęcie oferowanego wsparcia: przedstawienie

⁷ Dla danej czynności istnieje przedział wykonań o zmiennych granicach, będący funkcją kontekstu (Fischer i in. 1993 s. 97). Kontekst obejmuje wymiar społecznego podtrzymania oraz wpływ dziedziny, stanowiąc integralną część każdej kompetencji (jw. s. 104). W wykonaniach samodzielnym wykorzystywane są konteksty słabo podtrzymujące (*low, spontaneous support contexts*), wyznaczające funkcjonalny poziom kompetencji. W wykonaniach wspomaganych z zewnątrz konteksty mają charakter wysoko podtrzymujący (*high support contexts*), określając optymalny poziom kompetencji (*upper limit*). Różnica obu poziomów wykonań stanowi przedział rozwojowy (*developmental range*), przy czym kompetencje określane są w odniesieniu do rozwojowych poziomów wykonania, a nie w relacji do pełnego opanowania danej czynności.

⁸ Por. E. R z e c h o w s k a (w druku A i B).

strategii lub jej elementów (co stosować?, jak stosować oraz kiedy, w jakich okolicznościach i dla czego stosować? Pojawia się tu problem rozumienia strategii pod nieobecność bezpośredniej instrukcji (Kuhn 1993) oraz metapoznania i tworzenia znaczeń, których częścią jest refleksja. Korespondują one z występującymi w pracach Wygotskiego motywami refleksyjnej świadomości i świadomej kontroli.

(2) Częstym motywem pojawiającym się w analizach SNR jest motyw uczestniczenia w kulturowej aktywności, tj. (a) upośredniania indywidualnego rozwoju przez interakcję z osobami bardziej doświadczonymi w posługiwaniu się kulturowymi narzędziami, (b) społecznej genezy narzędzi i znaków, (c) nabywania bądź konstruowania narzędzi. Poniższe określenia są tego przykładem:

– SNR jest dynamicznym obszarem („region”) wrażliwości na nabywanie narzędzi kultury, w której dzieci rozwijają się, przez partycypowanie w rozwiązywaniu problemów z bardziej doświadczonymi członkami społeczności (Rogoff 1990 s. 14);

– SNR, kultura i poznanie tworzą (kreują) siebie wzajemnie (Cole 1988, 1992);

– SNR to pole psychologicznego funkcjonowania, które jest dostępne podmiotowi wówczas, gdy jest on podtrzymywany niektórymi formami regulacji i interakcji z innymi osobami. Wspierają one i stymulują funkcje nie opanowane jeszcze przez podmiot, a wymagające zewnętrznego podtrzymania (Albanese, Belloro 1994);

– SNR określana bywa w kategoriach mechanizmów jako tworzenie i towarzyszenie dziecku w jego SNR (*creation and assistance in the ZPD*), podtrzymywanie (*scaffolding*), kierowane uczestnictwo (*Guided Participation*) (Rochera, Segues 1994) i in.

(3) Rozważanie pojęcia SNR w szerokim kontekście interakcji społecznych, procesów społecznej komunikacji i mediacji odsłania kolejną grupę problemów:

a) wielopoziomowość i różnorodność mechanizmów aktualizowania SNR – poziomy: kulturowy, interpersonalny, indywidualny (Cole 1992, Rogoff 1992, Wertsch 1988);

b) różnorodność interakcji społecznych: bezpośrednich i mediowanych przez środki komunikacji (komputer, e-mail, RTV, prasa i in.);

c) świadomość i celowość organizowania sytuacji inicjujących działania w SNR: od sytuacji organizowanych świadomie i celowo (edukacyjnych, terapeutycznych, diagnostycznych) do nieformalnych sytuacji życia codziennego aktywizujących potencjał rozwojowy (kontakty rodzinne, sąsiedzkie i in.);

d) różnorodność podmiotów i relacji pomiędzy nimi;

e) różnorodność sposobów analizowania relacji podmiot–wsparcia społeczne (*supports*). Wsparcia ujmowane bywają jako (1) działania z zewnątrz skierowane na podmiot lub (2) interakcje oddziaływań z zewnątrz i aktywności własnej podmiotu (podmiot jako osoba w kontekście, umiejętności jako charakterystyki osób w kontekstach). Wąski początkowo problem ujmowania SNR w kategoriach różnicy kontekstów, w jakich działa podmiot, zostaje przeformułowany i przyjmuje postać pytań o konteksty społeczne, w których odbywa się rozwój i mechanizmy, poprzez które konteksty te odnoszą się do indywidualnego rozwoju.

(4) Niekiedy szczególnie akcentowano *a k t y w n o ś ć w ł a s n ą p o d m i o t u*, określając SNR jako „obszar konstruktywnej aktywności podmiotu (1) inicjowanej i kontynuowanej w sytuacji mediacji społecznej (bezpośredniego lub pośredniego współdziałania), (2) prowadzącej do nabywania lub wytwarzania w jej toku narzędzi (upośrednień, modeli, operacji, strategii) oraz informacji (3) w celu kształtowania określonej kompetencji” (Rzechowska 1996 B). Akcentowaniu socjokulturowej aktywności podmiotu towarzyszy zastrzeżenie dotyczące konieczności bycia wprowadzanym w kulturę (Bruner, Locke w: Cole, Cole 1989).

(5) Jeszcze inne ujęcie problematyki SNR stanowiło nawiązanie do de Friesa koncepcji okresów sensytywnych, istotnych dla genezy pojęcia SNR. *D e f i n i o w a n i e i d o o k r e ś l a n i e p o j ę c i a S N R d o k o n y w a n e j e s t n a t l e p o j ę ć p o k r e w n y c h*, takich jak: okres sensytywny, dojrzewanie, stymulowanie, przyspieszanie rozwoju, uczenie się (Rzechowska 1994).

Rozwijanie i redefiniowanie pojęcia SNR doprowadziło do licznych zmian, wykraczających poza ramy umownej, stosunkowo łatwo poddającej się operacjonalizacji różnicy poziomów, a ujawniających się w przechodzeniu m.in.:

a) od rozwiązania konkretnego zadania do analizy zachowań (ukierunkowanych lub nieukierunkowanych na cel) w naturalnym środowisku (rodzina, klasa szkolna, grupy koleżeńskie) w aspekcie kontekstów podtrzymujących, mediacji, dyskursu i podzielenia znaczeń;

b) od wykonania określonego zadania we współpracy z bardziej kompetentną osobą do aktywności *w ś r ó d* ludzi bądź wytworów ludzkich w ogóle, od interakcji bezpośredniej (*face to face*) do interakcji mediowanej (e-mail, komputer, środki masowego przekazu);

c) od analizy SNR w płaszczyźnie interpersonalnej, rozszerzonej do całego spektrum relacji społecznych (nie tylko dorosły–dziecko), do analiz relacji kulturowych;

d) od analiz czynników aktualizujących SNR do badania roli refleksji w korzystaniu z pomocy lub procedur treningowych (Kuhn 1993 s. 245);

e) od współpracy celowo organizowanej, ukierunkowanej na pomoc w wykonaniu określonego zadania, do nieintencjonalnych form wspomagania bliźnich w rozwoju w związku z pozostawaniem we wspólnym kontekście.

Przedstawione zestawienie różnorodnych aspektów problematyki SNR zdaje się wskazywać na potrzebę korzystania w analizie możliwości rozwojowych z pojęcia szerszego niż pojęcie SNR. Sam Wygotski zwraca uwagę na konieczność dwuaspektowego ujmowania SNR: jako (1) indywidualnego i zarazem (2) ogólnego wskaźnika rozwoju. W pierwszym przypadku SNR traktowana jest jako rozwojowa gotowość do efektywnego wchodzenia w interakcje społeczne (por. rozdz. I § 2) i analizowana w bliższej zwykle zadaniowej perspektywie. W drugim – rozpatrywana w relacji do biograficznej linii rozwoju, jako obiektywnie istniejące następstwo stref: „[...] to, co leży w SNR jednego wieku, realizuje się i przechodzi na stopień aktualnego rozwoju w fazie następnej” (Wygotski 1989 s. 253).

W kontekście ujęcia biograficznego można zdefiniować SNR jako rozwojową zdolność do tworzenia nowych form zachowania w wyniku wejścia w bezpośrednie lub mediowane interakcje społeczne. Podmiot, wchodząc w interakcję, aktywnie przetwarza lub wykorzystuje wypracowane w jej trakcie informacje i narzędzia (upośrednienia, modele, operacje, procedury, strategie) do budowania nowych lub modyfikowania istniejących struktur poznawczych (Rzechowska 1994).

Jednakże bardziej użyteczna od klasycznego pojęcia SNR i jego kolejnych redefinicji wydaje się być kategoria „potencjalność w rozwoju”. Otwiera ona możliwość analizy potencjałów rozwojowych nie tylko od zewnątrz, tj. od strony społecznych wsparć, kontekstów, mediacji, narzędzi poznawczych, ale także od strony zdolności podmiotu do przyjmowania i transformowania społecznych oddziaływań.

II. KATEGORIA „POTENCJALNOŚĆ” W PSYCHOLOGICZNYCH TEORIACH ROZWOJU

Punkt wyjścia dla poszukiwań psychologicznej interpretacji potencjalności w rozwoju człowieka, rozwoju ujmowanego kontekstualnie, stanowią teorie Piageta i Wygotskiego oraz ich następców. Chciałabym na wstępie zastrzec się, iż nawiązanie to nie ma charakteru zestawiania i dyskusowania różnych aspektów obu teorii w celu uzyskania ich syntezy. Podejmowane jest raczej w nadziei uzyskania pełniejszego obrazu problematyki rozwoju.

Poszukując korzeni obu koncepcji natrafiamy na ich zgoła odmienne źródła. Dla J. Piageta punkt wyjścia stanowią nauki matematyczne i przyrodnicze, co

wyraża się w logicznym, epistemologicznym i biologicznym ujmowaniu natury inteligencji⁹. Cechuje je precyzyjna aparatura pojęciowa i paradygmat badań od dołu ku górze (dynamiczna analiza przekształceń kolejnych konstrukcji). Odsłonić przyczynowy mechanizm genezy znaczy: „po pierwsze – odtworzyć wyjściowe dane tej genezy [...], po drugie – ukazać, w jaki sposób i pod wpływem jakich czynników te wyjściowe struktury przekształcają się w struktury stanowiące przedmiot naszych badań” (Piaget 1963 s. 10).

Źródłem inspiracji dla L. S. Wygotskiego są nauki społeczne, a przyjęty kierunek analizy jest przeciwstawny ujęciu piagetowskiemu, tj. prowadzi od analizy ukształtowanej formy do historii jej powstania i rozpadu, przy czym zapowiedzi wyższego poziomu rozwoju danego zjawiska na poziomach niższych mogą być rozumiane tylko w przypadku, gdy ten wyższy poziom jest już znany.

Wspólne obu podejściom, zarówno konstruktywistycznemu podejściu Piageta, jak i interpretacyjnemu podejściu Wygotskiego, jest „dialogowe dociekanie” oraz dynamiczny charakter analizy rozwoju. Obecna w obu podejściach dialektyczna relacja pomiędzy „konstrukcją” i „interpretacją” w rozwoju umysłu pozwala uchwycić konstruktywistyczny charakter interpretacji i interpretacyjny charakter konstrukcji w procesie tworzenia znaczeń (Brockmeier 1994). Prace obu twórców, pomimo różnic w założeniach teoretycznych i innego instrumentarium pojęciowego, zdają się opisywać zewnętrzną wewnętrzną (Wygotski) i wewnętrzną zewnętrzną (Piaget) rozwoju (Marti 1994).

Ostatnie prace Piageta w znacznie większym stopniu bliskie są poglądom Wygotskiego (np. Piaget, Inhelder 1993, przyp. 25 s. 17). Ponadto, co zauważają niektórzy krytycznie nastawieni do teorii Piageta zwolennicy podejścia socjohistorycznego: „W logicznym izomorfizmie praw [...] różnych dziedzin [...] przejawia się ponadindywidualny charakter logiki, co w dużym stopniu sprzyja s p o ł e c z n e m u u j ę c i u u m y s ł u” (Lektorski, Sadowski 1970 s. 112; podkreślenie E. Rz.). Takie postawienie problemu otwiera drogę dla przedstawionych niżej propozycji. Poszukując podstaw teoretycznych, pomocnych w zgłębianiu problematyki potencjalności w rozwoju przede wszystkim koncentruję się na tych fragmentach teorii obu badaczy, które łączą społeczny i poznawczy aspekt rozwoju.

Prezentowana poniżej analiza problematyki potencjalności w rozwoju człowieka obejmuje zasadniczo dwa etapy. W pierwszym, nawiązując do teorii

⁹ a) biologicznym (określanie jej w terminach wzrostu, stadiów, adaptacji, równoważenia); b) epistemologicznym (empiryczne badania rozumienia przez dziecko pojęć, np. przestrzeni, czasu, przyczyny); c) logicznym (ujmowanie operacji intelektualnych za pomocą modeli grupy, ugrupowań, kraty, sieci – Ginsburg, Opper 1979).

J. Piageta i L. S. Wygotskiego oraz ich kontynuatorów, poszukując idei rozwijających drugiej w postaci własnych propozycji w etapie drugim.

Etap pierwszy poświęcony jest poszukiwaniu obszarów potencjalnych realizacji w relacji podmiot–otoczenie społeczne, obejmując następujące problemy:

a) Podmiot i potencjalność wewnętrzna: potencjalność tkwiąca w podmiocie i realizująca się w wyniku jego aktywności własnej;

b) Podmiot w otoczeniu społecznym (pogranicze: indywidualne–społeczne; procesy mediacji i transformacji);

c) Podmiot i potencjalność zewnętrzna – aktywność podmiotu w kontekście: problematyka podtrzymania.

W etapie drugim następuje prezentacja autorskiej koncepcji potencjalności zaktualizowanej.

Zdaniem Piageta rozwój nie ma wcześniej ustalonego planu. Istnieje tylko progresywna konstrukcja wyznaczająca kierunek rozwoju. Sprawia ona, że każda innowacja staje się możliwa tylko jako funkcja poprzedniej. Można by powiedzieć, że wcześniej ustalony plan jest wytworzony na wzór dorosłej myśli, ale dziecko jej nie rozumie, zanim jej nie zrekonstruuje. Myśl ta stanowi wynik nieprzerwanej konstrukcji zawdzięczanej następstwu pokoleń (Piaget, Inhelder 1993 s. 149-150; por. Wygotski 1978, 1991).

Piaget rozpatruje rozwój jako trzy następujące po sobie konstrukcje. Każda stanowi przedłużenie poprzedniej, a poprzez przebudowanie jej na nowej płaszczyźnie wykracza poza nią¹⁰.

W pracach Piageta pojawia się kilka wątków odnoszących się do problematyki potencjalności w rozwoju. Można je określić jako związane z (1) l o k a l i z a c j ą, tj. obszarem realizowania się potencjalności: (a) na przejściu od jednej do drugiej konstrukcji lub (b) wewnątrz konstrukcji bądź (2) ze stopniem ś w i a d o m o ś c i, orientacji podmiotu w zakresie własnych możliwości. Ujęcia te opisują potencjalność tkwiącą w podmiocie i realizującą się w wyniku jego aktywności własnej.

¹⁰ Są to: 1) Konstrukcja schematów zmysłowo-ruchowych, która stanowi przedłużenie, a zarazem przekroczenie konstrukcji struktur organicznych; 2) Konstrukcja relacji semiotycznych, myśli i związków interindywidualnych, która interioryzuje schematy działania, przebudowując je na nowej płaszczyźnie reprezentacji i prowadzi do powstania operacji konkretnych i struktur współdziałania; 3) Przebudowa operacji konkretnych i ich podporządkowanie strukturom formalnym. Rozpoczyna się konstruowanie idei i strukturalizacja wartości związanych z projektowaniem przyszłości (1993 s. 144-145).

III. PODMIOT I POTENCJALNOŚĆ WEWNĘTRZNA

Strukturyzowanie świata uzależnione jest od narzędzi poznawczych (pojęć, atrybutów, reguł, sposobów działań). Istnieją alternatywne sposoby organizacji pojęciowych w zależności od typu akcentowanej relacji (np. przestrzenno-czasowej, estetycznej, interpersonalnej), kontekstu, sposobu jego definiowania, posiadanych narzędzi oraz doświadczenia w ich użytkowaniu lub przekształcaniu. Im młodsze dziecko, tym mniej naśladuje zawiłą procedurę osoby dorosłej, stosując naturalnie narzucające się sposoby działania.

Wspomnianej ewolucji konstrukcji odpowiadają trzy poziomy wiedzy wyrażające się stopniowym przechodzeniem od działań praktycznych do pełnej konceptualizacji (Piaget 1978a). Mechanizm transformowania i przekraczania kolejnych konstrukcji prowadzący do realizacji operacji na obiektach hipotetycznych określa J. Piaget mianem transcendencji.

1. *Realizowanie potencjalności poprzez przekraczanie konstrukcji: transcendencja*

Piaget, opisując mechanizm transcendencji, wyróżnia trzy etapy transformacji: (1) działanie praktyczne, (2) przejście od działania do konceptualizacji i (3) konceptualizację.

Na poziomie (1) działania praktycznego aktywność nastawiona jest na osiągnięcie sukcesu (celu). Jednostka nie jest świadoma środków, za pomocą których jest on osiągany. Sukces oznacza posiadanie na tyle wystarczającego rozumienia sytuacji, aby w bezpośrednim działaniu osiągnąć pożądaną wynik (Piaget 1978b s. 218-228). Koordynacje na tym etapie rozwoju mają charakter przyczynowy i prowadzą do osiągnięcia celów praktycznych. Rezultat działania jest peryferyczny w relacji do podmiotu. Pomimo to, fakt wyznaczenia celu dla danego działania wprowadza doń czynniki bardziej wewnętrzne, co staje się przesłanką do (2) przejścia od działań praktycznych do konceptualizacji (Piaget 1978a, s. 334).

Transformację tę charakteryzuje m.in. (a) przechodzenie od mechanizmów peryferyjnych do wewnętrznych, czyli od świadomości celu (i rezultatu) do świadomości środków (Piaget 1978b s. 223). Świadomościowe zachowanie zaczyna się wraz z dążeniem do celu. W związku z tym Piaget proponuje przyjmując za istotne dla analizy świadomości raczej kategorie intencji i wiedzy (*cognizance*), stanowiącej rezultat jej realizacji, niż porażki czy sukcesu (Piaget 1978a s. 334). Stopnie świadomości manifestowane są przez konceptualizację procesu (tamże s. 340). Obok kategorii „sukces” pojawia się kategoria „rozumienie”. Rozumienie wykrywa uzasadnienia rzeczy, nadaje rzeczom racje (*brings out the*

reason of things), podczas gdy sukces jest po prostu ich efektywnym zastosowaniem. Sukces stanowi wstępny warunek rozumienia, które później transcenduje, przechodząc w wiedzę. Ta zaś może być oddzielona od działania. Staje się to możliwe wskutek zastępowania sensoryczno-motorycznych środków rozwiązania problemów środkami poznawczymi, a w związku z tym (b) współwystępowaniem koordynacji praktycznych i umysłowych (Piaget 1978b s. 219). Następuje (c) przejście od ujmowania zjawisk w kategoriach przyczynowości do ujmowania zjawisk w kategoriach implikowania. Przyczynowe koordynacje pozwalają osiągać cele praktyczne, natomiast system implikacji dostarcza czegoś, co nie zawiera się ani w celach, ani w środkach. Dostarcza uzasadnień przyczyn, bez których sukcesy pozostają czystymi faktami bez znaczenia. Transcendencja działania poprzez konceptualizację może być wyjaśniona nabytą przez podmiot zdolnością do konstruowania nowych operacji na operacjach poprzednich. Każda nowa konstrukcja bazuje na elementach oderwanych z poziomów poprzednich przez abstrakcje refleksywne (tamże s. 223).

Badanie pojawiających się na poziomie (3) konceptualizacji uzasadnień, przyczyn (*reasons*) wskazuje, że przekraczają one praktyczne sukcesy i wzbogacają myślenie do tego stopnia, że świat „racji” przechodzi w świat możliwości przekraczając daną realność i ograniczenia poznania (tamże s. 222-223). Warto podkreślić, że stopniowy postęp w kierunku równoważenia wprowadza kierunek, ale nie cel: antycypacja jest po prostu wnioskowaniem opartym na poprzednich informacjach, stąd nie implikuje finalności (tamże s. 226). Nowe możliwości otwierane są przez nowe osiągnięcia. Ich rezultatem jest nowa równowaga w kierunku zdeterminowanym zarówno przez luki wewnątrz konstrukcji, jak i przez aktualne osiągnięcia (tamże s. 227).

2. *Realizowanie potencjalności wewnątrz konstrukcji: optymalne zaburzenie równowagi*

Transcendowanie jest mechanizmem aktualizowania potencjalności na poziomie transformowania i przekraczania konstrukcji. Analogicznie na poziomie poszczególnych konstrukcji można mówić o optymalnym zaburzeniu równowagi (Piaget 1981).

Zaburzenie równowagi wywołuje przewyciężanie lub konstruktywną aktywność wyjścia poza to zaburzenie, tj. wywołuje równoważenie majoryzujące. Dla każdego podmiotu i dla każdej dziedziny jego rozwoju istnieje *z a b u r z e n i e o p t y m a l n e*, któremu odpowiada najlepsze równoważenie majoryzujące. Wartość równoważenia majoryzującego zależy od zdolności kompensacyjnych podmiotu. Te zaś można określić miarą zdolności do odwracalności typu negacji i wzajemności, a także takimi cechami struktur podmiotu,

jak: stabilność, elastyczność, ruchliwość, szeroki zakres funkcji, spójność (kongruencja struktur), integracja, podatność na różnicowanie.

Piaget wyróżnia zakłócenia, które (1) spostrzegane są przez podmiot jako nieistotne (np. niewiedza w nieistotnych z punktu widzenia podmiotu dziedzinach) bądź wynikają z różnego typu przeszkód, wobec których podmiot jest bezradny (np. przeszkód we wzajemnych asymilacjach schematów lub podsystemów) oraz (2) zaburzenia istotne dla podmiotu, które jest on w stanie usunąć, uzyskując tym samym wyższą moc kontrolowania.

Istnieje określone kontinuum (obszar w jedną i w drugą stronę), poza którym zaburzenie równowagi staje się destruktywne.

Pojęcie optymalnego zaburzenia równowagi wykazuje pewne podobieństwo do pojęcia strefy najbliższego rozwoju, z tym, że Wygotski (1971) uwzględnił jedynie pozytywne następstwa zewnętrznych interwencji w aktywność podmiotu, podczas gdy teoria Piageta przewiduje następstwa o charakterze zarówno pozytywnym, jak i negatywnym.

3. Potencjalność wewnętrzna a orientacja we własnych możliwościach

Przedstawione zagadnienia dotyczyły aktualizowania się potencjalności przez przekraczanie konstrukcji lub zmian wewnątrz konstrukcji. Kolejny aspekt odnosi się do świadomości, orientacji podmiotu w zakresie swych możliwości, tj. do tzw. stopnia realizacji operacji.

J. Piaget zwraca uwagę na hierarchię uzyskiwanych przez podmiot szczebli równowagi. Wzrost zrównoważenia zależy od rozszerzania się pola równowagi, zwiększania się elastyczności i wzrostu odwracalności operacji. W niższych formach równowagi (zmysłowo-ruchowych i percepcyjnych) zmiany dotyczą konkretnej modyfikacji środowiska, na które podmiot reaguje w określony sposób czynnością kompensacyjną. Natomiast w formach wyższych zmiany polegają na *p o t e n c j a l n y c h m o d y f i k a c j a c h*, tj. zmiany i reakcja podmiotu dokonują się w obrębie układu operacji (por. każda struktura logiczna obejmuje układ wszystkich możliwych dla danej klasy przekształceń – modyfikacje, kompensacje).

Ze względu na tzw. stopień realizacji operacji Piaget wyróżnia:

(1) operacje realne – operacje te realizowane są przez podmiot. Występują na poziomie wszystkich konstrukcji, podczas gdy pozostałe rodzaje operacji dostępne są tylko na poziomach drugim i trzecim;

(2) operacje „możliwe instrumentalnie” – operacje, które w danej chwili sam podmiot uważa za możliwe. Obmyślanie przez podmiot własnych możliwości działania jest takim samym realnym procesem psychologicznym, jak czynności zewnętrzne;

(3) operacje „możliwe strukturalnie” – to takie operacje, które nie są w danym momencie uznawane przez podmiot za możliwe (podmiot nie zdaje sobie sprawy z możliwości ich zrealizowania), a które obiektywnie zdolny jest wykonać, gdyż dysponuje ukształtowanymi strukturami operacyjnymi obejmującymi te operacje. O ile w układzie fizycznym występuje jedynie dychotomia przemian realnych i możliwych, w umysłowej strukturze operacyjnej istnieje ogniwo pośrednie – operacje „instrumentalnie możliwe” (za: Lektorski, Sadowski 1970 s. 103-104).

Transcendencja, optymalne zaburzenie równowagi, stopień realizacji operacji opisują potencjalność tkwiącą w podmiocie i mechanizmy związane z dynamicznymi przemianami struktur poznawczych.

IV. PODMIOT W OTOCZENIU SPOŁECZNYM: NA POGRANICZU INDYWIDUALNE-SPOŁECZNE (MEDIACJA, TRANSFORMACJA)

Podążając dalej śladem Piageta dotrzemy do sprzecznych na pozór informacji, które zdają się stanowić pomost pomiędzy tym, co indywidualne, interpersonalne i kulturowe, podmiotowe i kontekstowe, konstruktywistyczne i semiotyczne. Z jednej strony struktury umysłowe wywodzą się z zewnętrznych czynności na przedmiotach, zaś struktury logiczno-matematyczne pochodzą z koordynacji działań podmiotu (Piaget, Inhelder 1993 s. 149). Z drugiej „życie społeczne jest koniecznym warunkiem dla rozwoju logiki” (Piaget 1977 s. 239); „[...] to, co jest pierwsze, to nie jednostka, ani zbiór jednostek, lecz relacje pomiędzy jednostkami, relacje, przez które indywidualna świadomość nieskończenie modyfikuje się [...]” (tamże s. 146). Przy czym „[...] rola czynników społecznych [...] jest znacznie ważniejsza, a silniej niż przypuszczano sprzyjają im przemiany umysłowe [...]” (tamże 142). Podwójna rola czynników społecznych wyraża się w procesach socjalizacji i w przekazach kulturowych (Piaget, Inhelder 1993 s. 112).

Każda relacja pomiędzy jednostkami istotnie je modyfikuje, przy czym społeczeństwo, w pewnym sensie nawet bardziej niż środowisko fizyczne, zmienia istotną strukturę jednostki (Piaget 1973 s. 156). Poza względami interakcji społecznej nie da się wskazać innych racji dla przejścia od działań do czystej reprezentacji. Nie da się zakwestionować istnienia wzajemnej zależności pomiędzy poszukiwaniem prawdy a socjalizacją. Progresywna konstrukcja w rozwoju stanowi wynik nieprzerwanej konstrukcji zawdzięczanej następstwu pokoleń (Piaget, Inhelder 1993 s. 149-150; por. Wygotski 1978; Cole, Cole 1989; Cole 1992; Wertsch 1985, 1991 – mechanizmy socjogenetyczne, przekazywanie narzędzi kulturowych).

Pomimo różnej genezy teorii L. S. Wygotskiego i J. Piageta wspólnym dla obu badaczy wydaje się rozpatrywanie rozwoju jako transformacji uwidaczniającej się na poziomach: osobowym, interpersonalnym, kulturowym.

W ujęciu Piageta konstruowanie wiedzy zachodzi na poziomie intra-indywidualnym: na początku wewnątrz–na zewnątrz (aktywność sensomotoryczna podmiotu), następnie wewnątrz–wewnątrz (tworzenie przez podmiot reprezentacji umysłowych). Wewnętrzna konstrukcja wiedzy ulega eksternalizacji, co pozwala dziecku wchodzić w interakcje społeczne. Funkcją konstrukcji struktur psychicznych jest progresywna strukturacja zewnętrznej rzeczywistości. Procesy internalizacji/eksternalizacji wiedzy mają raczej charakter interpsychiczny (równoważenie, abstrakcja refleksyjna, poziom świadomości) niż stanowią wymianę z innymi mediatorami.

Dla Wygotskiego źródłem wiedzy jest zewnętrzne otoczenie dziecka. Specyficznie ludzkie funkcje powstają na zewnątrz, z form komunikacji pomiędzy ludźmi, drogą „wzrastania od zewnątrz ku wnętrzu” i transformacji. Wiedza powstaje poprzez partycypację dziecka w wymianie z innymi. Wynika z progresywnej internalizacji podzielanej wiedzy, ujmowanej nie jako proste przenoszenie z poziomu zewnętrznego (społecznego) do wewnętrznego (indywidualnego), lecz raczej jako konstruktywne transformowanie wiedzy. Procesy internalizacji/eksternalizacji wiedzy wyjaśnia Wygotski przez mechanizmy zewnętrzpsychiczne (intersubiektywność, transfer kontroli, mediacja semiotyczna), nie wyjaśniając ich działania na poziomie intraindywidualnym (Marti 1994) ani nie uwzględniając jego rozwojowej modyfikującej procesy mediacji charakterystyki.

Ten ostatni motyw pojawia się w koncepcji J. Piageta (Piaget, Inhelder 1993 s. 113-118). Zasadnicza różnica pomiędzy poziomami przedoperacyjnym i operacyjnym – stwierdza autor – polega na tym, że w pierwszym z nich dominuje *asymilacja do czynności własnych*, natomiast w drugim przewyższa ją *asymilacja do ogólnej koordynacji działań*, czyli do operacji. Ogólna koordynacja działania obejmuje działania zarówno *interindywidualne*, jak i *działania intraindywidualne*, i to do tego stopnia, że *nie ma żadnego znaczenia* pytanie, czy to kooperacja (ko-operacja) poznawcza rodzi operacje indywidualne, czy też jest odwrotnie. Na poziomie operacji konkretnych tworzą się relacje interindywidualne o charakterze współdziałania. Wymiana społeczna, właściwa dla poziomu przedoperacyjnego, ma charakter pre-kooperacyjny. Jest to jednocześnie *wymiana społeczną z punktu widzenia podmiotu*, a z punktu widzenia obserwatora wymiana skupiona na samym dziecku i jego własnym działaniu. Pomędzy tym, co indywidualne (schematy, struktury), a tym, co interpersonalne, istnieje wyraźny *paralelizm*. Współpraca rozpatrywana

jest w kategoriach *pr z y j m o w a n i a p e r s p e k t y w y d r u g i e j o s o b y*: co spostrzega, rozumie i czuje druga osoba oraz *j a k o n a u j m u j e* różne aspekty rzeczy i sytuacji.

Wymiana społeczna w koncepcji Wygotskiego analizowana jest niejako z zewnętrznej do podmiotu perspektywy. Jednostka skazana jest na życie w upośrednionym przez kulturę środowisku (por. Cole, Cole 1989; Cole 1992). Z socjohistorycznego punktu widzenia rozwój jawi się jako proces (a) aktywnego wchodzenia w dziedzictwo powstałe w różnym czasie historycznym (onto-, socjo-, filogenezie) i (b) transformacji w następstwie wejścia w interakcje społeczne. Aktywność jednostki przejawia się przede wszystkim w sferze środków upośredniających, w ich rozwijaniu i przetwarzaniu. Jednostka posługuje się społecznie ukształtowanymi sposobami wyrażania treści. Nie jest jednakże jedynym autorem wyrażanych treści. Jej wypowiedzi są produktem „wielogłosowym”, złożonym z transformowanych własnych i asymilowanych konstrukcji myślowych (Bachtin 1983, Bachtin w: Wertsch 1991). Istotne wydaje się, wprowadzone przez Wertscha (1988, 1991), pojęcie „definicja sytuacji”. Odnosi się ono do sposobów, za pomocą których uczestnicy interakcji ujmują obiekty i zdarzenia, składające się na sytuację. Na przykład: matka w kontakcie z dzieckiem definiuje swoją „tożsamość”, włączając w nią działania własne i dziecka. W koncepcji „rozszerzonej tożsamości” matka i dziecko tworzą społeczną jednostkę w społecznej interakcji, w której matka prezentuje komplementarne do działania dziecka (Semin, Papadopoulou 1990). Rozpatrywanie problematyki potencjalności staje się badaniem sytuacji mediacji. Badana jest mediacyjna rola uczestników w strukturyzowaniu sytuacji uruchamiających ich potencjalne zdolności. Funkcjonowanie intelektualne rozpatrywane jest w ścisłym powiązaniu z relacjami społecznymi: wzajemnym rozumieniem się, procesami komunikacji, kompetencjami społecznymi (Wertsch 1988, 1991; Wertsch, Minick 1990; Perret-Clermont 1991; Rubcow 1991 i in).

O ile klasyczne prace Wygotskiego podkreślały aspekt bycia wprowadzonym w użytkowanie narzędzi kulturowych, o tyle w pracach jego kontynuatorów pojawia się zasadnicze rozróżnienie, stwarzające nadzieję na efektywną syntezę wybranych wątków teorii Piageta i Wygotskiego. Podmiot z jednej strony musi odkryć narzędzie dla siebie (nie może go po prostu przyswoić z zewnątrz, np. przez nauczanie się na pamięć zasad; por. Piaget), z drugiej musi być prowadzony przez tych, którzy wiedzą, jak go używać (Bruner, Locke za: Cole, Cole 1989 s. 278).

V. PODMIOT I POTENCJALNOŚĆ ZEWNĘTRZNA – AKTYWNY PODMIOT W KONTEKŚCIE PODTRZYMANIA

Obszar potencjalnych realizacji wyznaczają z jednej strony (1) potencjalne osiągnięcia podmiotu ujmowane jako możliwości tkwiące w procesach rozwojowych: (a) determinujące zdolność nabywania, transformowania i wytwarzania narzędzi, (b) regulowane na poziomie poznawczym (transcendencja i optymalne zaburzenie równowagi; por. rozdz. III § 1 i § 2 oraz na poziomie motywacyjnym (orientacja podmiotu we własnych możliwościach; por. rozdz. III § 3, z drugiej zaś (2) szeroko rozumiana *s y t u a c j a*, stanowiąca *k o n t e k s t* aktywności podmiotu. Składają się nań elementy materialne i społeczne, a wśród nich narzędzia kulturowe, którymi są: symbole, pojęcia, reguły, sposoby działania, wzorce komunikacji i mediacji, sposoby definiowania sytuacji itp.

Kontekst wyznacza drogę procesów psychicznych, a zwłaszcza poznawczych. Wchodzenie w różnorodne interakcje uruchamia odmienne mechanizmy zmian w procesach poznawczych, prowadząc do różnych implikacji w konstruowaniu wiedzy (Granott 1993). Składniki kontekstu wyzwajające czy ułatwiające i podtrzymujące aktywność jednostki określane są jako *p o d t r z y m a n i a* lub *w s p a r c i a*. Współczesne badania koncentrują się na jednym z aspektów problematyki potencjalności na strefie najbliższego rozwoju (SNR) (Rzechowska, w druku A). Mam nadzieję, iż nie popełnię błędu, nazywając większość z nich w kategoriach Piageta (por. rozdz. III) – badaniami nad aktualizowaniem potencjału rozwojowego wewnątrz konstrukcji. Specyfikę wykorzystywania podtrzymania przy przekraczaniu konstrukcji sygnalizują prace nawiązujące do:

(a) J. Piageta koncepcji i określające wzrost kompetencji w kategoriach zmian poziomów funkcjonowania, tj. przechodzenia z poziomu przedoperacyjnego na pośredni lub operacyjny, w wyniku wejścia w interakcje społeczne (Perret-Clermont 1991);

(b) P. J. Galpierina¹¹ koncepcji – wyznaczanie analogicznych zmian w terminach (1) płaszczyzn przeprowadzania operacji (przejścia w obrębie płaszczyzn: materialnej, wyobrażeniowej i słowno-logicznej), a także (2) zmian w charakterze tworzonych uogólnień. Iljasow i Andrianow (1992) rozwijając koncepcję Galpierina, zaproponowali wzbogacenie trójpłaszczyznowej analizy opanowywania czynności o analizę faz opanowywania komponentów tej czynności, tworząc skalę stopnia interioryzacji czynności (tamże), co pozwoliło na śledzenie zmian w charakterze tworzonych związków: z empirycznych na teoretyczne (Zak 1989, Dawydow 1986).

¹¹ Bibliografia i omówienie zagadnienia: E. Rzechowska (1996 B).

Problem przekraczania konstrukcji pojawił się w moich badaniach SNR, w postaci różnic w sposobie korzystania z wystandaryzowanych form pomocy identycznych z punktu widzenia logiki dla wszystkich badanych w zależności od poziomu struktur poznawczych 5-7-latków (Rzechowska, w druku B).

Prace nad aktualizowaniem potencjalnych zdolności można najogólniej charakteryzować uwzględniając m.in. (1) genezę podtrzymania, (2) intencjonalność ich udzielania i (3) właściwości oraz (4) obszar aktywności podmiotów.

(1) Geneza podtrzymania (podtrzymanie w perspektywie linii czasu). M. Cole, B. Rogoff i in. rozwijają na gruncie teorii Wygotskiego koncepcję socjohistorycznej genezy wsparć, wyróżniając m.in. *p o d t r z y m a n i a k u l t u r o w e i i n t e r p e r s o n a l n e*. Pierwsze dostarczają jednostce modelu aktywności wspólnoty (poziom *Apprenticeship*). Włączają jednostkę we wspólną z innymi partycypację w kulturowo zorganizowanej aktywności: w systemy wartości i systemy organizacyjne oraz związane z nimi konteksty instytucjonalne, technologie, cele, np. społeczną strukturę aktywności intelektualnej, kulturowe narzędzia, kulturowe wartości i ograniczenia. Drugie umożliwiają wprowadzenie jednostki w społeczny system włączeń, w system porozumiewania i współpracy w realizowaniu kulturowej aktywności (poziom *Guided Participation*). Dotyczy nie tylko (1) interakcji bezpośrednich: współpracy (*face to face*) lub współobecności (*side by side*) związanych z realizowaniem zadań i dostarczaniem czy wytwarzaniem narzędzi ułatwiających bądź modyfikujących proces rozwiązywania, ale także (2) podzielenia dążeń, nie wymagającego wzajemnej – fizycznej obecności. Wsparcia z obu poziomów definiują się nawzajem. M. Cole (1988) sugeruje, że kultura i poznanie tworzą się wzajemnie. Partnerzy we wzajemnych interakcjach przejmują narzędzia kulturowe. Z wysiłków posługiwania się nimi czerpią ich indywidualne rozumienie. W ten sposób kultura rozpatrywana jest nie jako statyczna, lecz dynamiczna struktura kształtowana przez wysiłki współpracujących jednostek.

(2) Podtrzymanie a intencjonalność ich udzielania. Podtrzymanie naturalne, *n i e i n t e n c j o n a l n e*, zawarte są w codziennych sytuacjach. Nie są efektem bezpośredniej ingerencji z zewnątrz zogniskowanej na wybranym obszarze. Sytuacje te zawierają liczne, nie wprost sformułowane, instrukcje komunikowane werbalnie lub niewerbalnie, a dotyczące zarówno teraźniejszości, jak i odległych planów. Dzieci uczestniczą w sytuacjach na takim poziomie, na jakim potrafią. Sytuacje stanowią swoiste regulatory poszukiwania i organizowania doświadczenia przez podmiot (Rogoff 1993). Podtrzymanie *i n t e n c j o n a l n e* to wsparcia pośrednio lub bezpośrednio zaopatrujące podmiot w narzędzia, a tym samym aktualizujące jego potencjalne zdolności. Podtrzymanie te są najczęściej ukierunkowane na ściśle wyznaczony obszar działania podmiotu (por. Rzechowska 1996 A, 1996 B).

(3) Właściwości podmiotów i mechanizm nabywania narzędzi kulturowych. Kompetencje partnerów decydują o charakterze współpracy, ta zaś prowadzi do nabywania (wytwarzania lub przejmowania) określonych narzędzi i konstruowania wiedzy o odmiennych właściwościach. W koncepcji Wygotskiego partnerzy efektywnie wpływający na wzrost możliwości rozwojowych jednostki to osoby starsze (bardziej kompetentne). Ich atuty to: posiadanie gotowych narzędzi i znajomość procedur posługiwania się nimi w różnych kontekstach, a w związku z tym większa efektywność. Dziecięce umysłowe funkcjonowanie rozwija się przez doświadczenia z kulturowymi narzędziami. Partnerzy mniej kompetentni (dzieci), wchodząc w społeczne interakcje, są wprowadzani w zakresy stosowania i sposoby wykorzystywania narzędzi kulturowych. Zdaniem Piageta optymalną sytuację rozwoju tworzą partnerzy o zbliżonym poziomie kompetencji, posiadający wspólną skalę intelektualnych odniesień i wartościowań (rówieśnicy). Prawdziwa kooperacja może mieć miejsce dopiero na poziomie operacji konkretnych, kiedy konfrontacja różnych punktów widzenia może prowadzić od centracji do decentracji i koordynacji. Interioryzacja powstałej koordynacji możliwa jest tylko wtedy, gdy dzieci dysponują już dostatecznymi przesłankami dla integracji tego, co powstało w trakcie i dzięki współdziałaniu. Przyjmowanie perspektywy drugiego nie jest traktowane jako proces kolektywny (jak u Wygotskiego), ale jako proces indywidualny wykorzystujący społecznie dostarczone informacje. Piaget zwraca uwagę, iż u młodszych dzieci nie istnieje autentyczne współdziałanie. Młodzi pracują oddzielnie. Odczuwają wspólnotę i współdziałanie, ale nie interesują się szczegółami pracy sąsiadów. Wydaje się, iż współpraca nie stanowi celu ich aktywności (Nielsen za: Piaget, Inhelder 1993 s. 115). Piaget postuluje analizę dwóch typów interakcji: (1) wyjaśnienia przekazane przez jedno dziecko drugiemu oraz (2) dyskusje pomiędzy dziećmi, kiedy to dziecko nie mówi już dla siebie, ale myśląc o innym człowieku (tamże s. 117).

Wchodzenie w preferowane przez Wygotskiego i Piageta typy interakcji wiąże się z odmiennymi rodzajami podtrzymania. Uruchamia odmienne mechanizmy zmian, prowadząc do różnych implikacji w konstruowaniu wiedzy (por. analizę struktury wiedzy w zależności od charakteru współpracy i kompetencji partnerów; Granott 1993).

(4) Podtrzymania a obszar aktywności podmiotów. Dotychczasowe poszukiwania ukierunkowane były na badanie efektywności podtrzymania, najczęściej tych intencjonalnych, prowadzących do nabywania określonych sprawności. Zakreślone poniżej obszary mają charakter sugestii dotyczących kierunków poszukiwania podtrzymania, jako że zagadnienia te nie były badane lub były penetrowane w sposób wycinkowy. Propozycje te obejmowałyby:

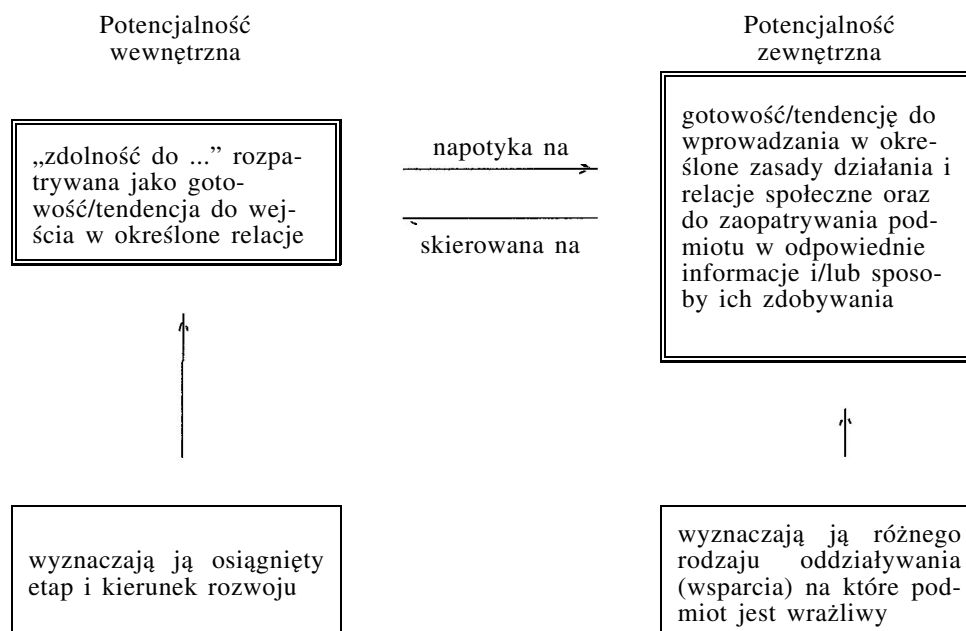
- źródła i sposoby pojawienia się zadań lub kierunków aktywności: kto i jak, w jakim celu, za pomocą jakich środków organizuje rozwój (tworzy i interpretuje znaczenia, formułuje zadania, wyznacza kierunki); czy są to: podmiot, druga osoba, grupa, organizacja, kultura; w jakie relacje wchodzi jednostka: osobowe czy nieosobowe (komputer, środki masowego przekazu, źródła pisane)?;
- specyfikę podtrzymania w różnych dziedzinach rozwoju;
- specyfikę podtrzymania w zależności od etapu i dynamiki rozwoju badanych osób, struktur społecznych, zjawisk;
- specyfikę kontekstu w zależności od perspektywy czasowej: perspektywa krótko- i długoterminowa.

VI. KONCEPCJA ANALIZY ROZWOJU CZŁOWIEKA W KATEGORIACH POTENCJALNOŚCI ZAKTUALIZOWANEJ

Teorie J. Piageta i L. S. Wygotskiego są atrakcyjnym punktem wyjścia dla rozważań nad aktualizowaniem potencjalnych zdolności człowieka. Ujęcie przedstawiające kolejno (1) specyfikę przemian rozwojowych podmiotu rozpatrywaną w izolacji od środowiska społecznego, (2) procesy na styku podmiot–otoczenie społeczne oraz (3) aktywność podmiotu w kontekście społecznym – stanowią jedynie pewien zbiór zagadnień oscylujących wokół problematyki potencjalności, których nie finalizuje jednak odpowiedź na pytanie o specyfikę i dynamikę relacji pomiędzy potencjalnością tkwiącą w podmiocie i poza nim. Próbę odpowiedzi stanowi koncepcja potencjalności zaktualizowanej.

1. *Model potencjalności w rozwoju człowieka*

Propozycja modelu potencjalności z wydzieleniem potencjalności wewnętrznej i zewnętrznej oraz analizą ich wzajemnych relacji pozwala włączyć w tradycyjne ujęcie wyizolowanego procesu rozwoju poszczególne czynniki rozwoju, a tym samym utworzyć dynamiczny model analizy rozwoju.



Przedmiotem analizy są dane dotyczące dynamicznych relacji obu potencjalności, których efektem jest *potencjalność zaktualizowana* (por. rozdz. VI § 4). Relacje łączące potencjalność wewnętrzną i zewnętrzną można określić jako wzajemnie zwrotne oddziaływanie.

2. Potencjalność wewnętrzna

Strukturyzowanie świata uzależnione jest od narzędzi poznawczych (pojęć, atrybutów, reguł, paradygmatów, sposobów działań). Istnieją alternatywne sposoby organizacji pojęciowych w zależności od typu akcentowanej relacji (np. przestrzenno-czasowej, estetycznej, interpersonalnej), kontekstu, sposobu jego definiowania, posiadanych narzędzi oraz doświadczenia w ich użytkowaniu lub przekształcaniu.

Potencjalność wewnętrzna to gotowość i/lub tendencja (o charakterze kontinuum 0-1) do określonego typu zachowań i do wejścia w danego typu relacje (działania i relacje na danej płaszczyźnie rozwojowej) aktualizująca się dzięki potencjalności zewnętrznej. Potencjalność zewnętrzną stanowi to, co tę gotowość/tendencję może kształtować lub inicjować, czy też podtrzymywać. Potencjalność wewnętrzna sama w sobie jest niedostępna badaniu. Wyznaczają ją osiągnięty etap i kierunek rozwoju.

Potencjalność wewnętrzną można rozpatrywać m.in. w aspekcie:

- (1) strukturalnym, określanym w kategoriach (a) konstrukcji (transgresja i optymalne zaburzenie równowagi; por. rozdz. III § 1 i § 2) lub (b) operacji o różnej strukturze i ukierunkowaniu;
- (2) orientacji podmiotu w zakresie swych możliwości (por. III § 3);
- (3) tematycznym (określona dziedzina, np. życie codzienne, wybrany zakres wiedzy).

3. *Potencjalność zewnętrzna*

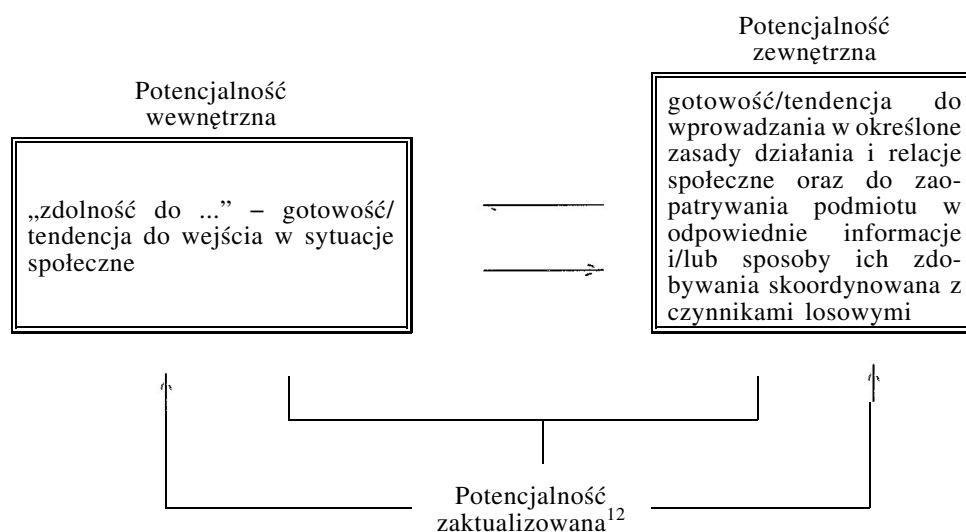
Potencjalność zewnętrzna to czynniki głównie społeczne pozostające z jednostką w interakcji, aktualizujące potencjalność wewnętrzną jednostki. Potencjalność zewnętrzną stanowią wsparcia (*supports*), na które podmiot jest w r a ż l i w y, tj. wykazuje gotowość i/lub tendencję do ich wykorzystania. Wsparcia to materialne, społeczne, informacyjne, motywacyjne, organizacyjne aspekty sytuacji społecznych umożliwiające podmiotowi funkcjonowanie w tych zakresach, w których nie poradziłby sobie samodzielnie, np. procedury zaopatrzone badanego w informacje, procedury organizujące współpracę osób wspólnie rozwiązujących problem, autoinstrukcje, stanowiące rezultat uprzednich doświadczeń społecznych, dobra kultury (wartości, normy, formy organizacyjne, sposoby komunikacji) i.in. Wsparcia mogą mieć charakter intencjonalny bądź nieintencjonalny. Wsparciami są tylko te oddziaływania z zewnątrz, które są w stanie zaktualizować potencjalność wewnętrzną. Część wsparć, część możliwości tkwiących w środowisku nie jest przez podmiot wykorzystywana. Mogą pojawić się wsparcia mijające się z potrzebami podmiotu (podmiot opanował już te działania lub do których wykorzystania podmiot nie jest gotowy). Może też mieć miejsce gotowość podmiotu i/lub tendencja do działania w dziedzinie, na którą nie zostaną skierowane adekwatne wsparcia.

Wsparcia mogą mieć różny zasięg działania. W ich następstwie mogą zachodzić zmiany w obrębie posiadanej struktury wiedzy (jej konsolidacja, której rezultatem byłby wzrost efektywności tu i teraz) lub przekroczenie danego poziomu struktury swojej wiedzy (wyjście poza dotychczasową strukturę). Udzielanie i przyjmowanie wsparć związane jest z uruchomieniem szeregu procesów na płaszczyźnie poznawczej, relacyjnej (na poziomie interpersonalnym czy kulturowym) i in. Dany rodzaj wsparcia może być w różnym stopniu dostępny poszczególnym jednostkom, jak też może wywierać na nie różny wpływ.

4. *Potencjalność zaktualizowana*

Potencjalność zaktualizowana to efekt takiego współdziałania potencjalności wewnętrznej z zewnętrzną, który prowadzi do przejścia zdolności czy kompe-

tencji w adekwatne uzewnętrznione lub uwewnętrznione działania. Każdy rodzaj działania może być wynikiem interakcji odmiennych komponentów zewnętrznych i wewnętrznych, tj. innych czynników potencjalności zewnętrznej i wewnętrznej.



Wchodzenie w różnorodne interakcje społeczne uruchamia odmienne mechanizmy zmian w procesach poznawczych, prowadząc do różnych implikacji w konstruowaniu wiedzy (Granott 1993; Rogoff 1990).

*

Proponowany model potencjalności w rozwoju człowieka obejmuje pojęcia potencjalności wewnętrznej i zewnętrznej oraz potencjalności zaktualizowanej, stanowiącej rezultat ich współdziałania. Na aktualnym etapie prace nad konstruowaniem modelu zmierzają w kierunku koncepcyjnego rozwinięcia oraz eksperymentalnej operacjonalizacji jego poszczególnych elementów składowych. Poszukiwanie koncepcji rozwoju, odwołujące się do kategorii potencjalności,

¹² W celu uzyskania pełnego modelu należałoby uwzględnić aktywność własną podmiotu i czynniki losowe.

wymaga zredefiniowania dotychczasowego, czy może zakreslenia nowego, obszaru badań oraz wypracowania nowych rozwiązań metodologicznych.

Wraz z koncepcją potencjalności zaktualizowanej wyłaniają się nowe znaczenia i ujęcia treści, które pojawiły się w klasycznej teorii rozwoju, jak np. czynniki i warunki rozwoju. Kreśląc przypuszczalny kierunek prac należałoby podjąć próbę wyłonienia różnych poziomów, treści i wymiarów potencjalności zaktualizowanej oraz próbę kompleksowego opisu mechanizmów rozwoju za pomocą teorii paradygmatycznych i narracyjnych, co wydaje się stanowić obiecującą perspektywę dla psychologii rozwojowej.

BIBLIOGRAFIA

- A l b a n e s e O., B e l l o r o A.: Analysing Piagetian Trials for the Detection of Intra- and Inter-individual differences. W: The Social Genesis of Thought Piaget/Vygotsky. 14th Advanced Course. Geneve 1994.
- B a c h t i n M. M.: Dialog – język – literatura. Warszawa 1983. PWN.
- B o b r y k J.: Przyczynowość i intencjonalność. Warszawa 1992. Oficyna Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- B r o c k m e i e r J.: Construction and Interpretation: Exploring a Joint Perspective on Piaget and Vygotsky. W: The Social Genesis of Thought Piaget/Vygotsky. 14th Advanced Course. Geneve 1994.
- C o l e M.: The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other. W: J. V. Wertsch (ed.). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge 1988. Cambridge University Press.
- C o l e M., C o l e S. R.: The Development of Children. New York 1989. Scientific American Books.
- C o l e M.: Culture in Development. W: M. H. Bornstein, M. E. Lamb (eds.). Developmental Psychology. Wyd. 3. Hillsdale, NY 1992. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers s. 1992 s. 731-782.
- D a w y d o w W. W.: Problemy rozwijającego obuczenia. Moskwa 1986. Pedagogika.
- F i s c h e r K. W., B u l l o c k D. H., R o t e n b e r g E. J., R a y a P.: The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill. W: R. H. Wozniak., K. W. Fischer (eds.). Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments. New Jersey 1993. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers s. 93-117.
- F r e i t a g B.: Piaget and Vygotski in Classroom. W: The Social Genesis of Thought Piaget/Vygotsky. 14th Advanced Course. Geneve 1994.
- G i n s b u r g H., O p p e r S.: Piaget's Theory of Intellectual Development. 2nd edition. Prentice-Hall-Englewood-Cliffs, NJ 1979.

- Grano t t N.: Patterns of Interaction in the Co-Construction of Knowledge: Separate Minds, Joint Effort, and Weird Creatures. W: R. H. Wozniak., K. W. Fischer (eds.). *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*. New Jersey 1993. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers s. 183-207.
- I l j a s o w I. I., A n d r i a n o w J. A.: O diagnostyce zony bliższego rozwoju logicznych operacji na podstawie galperinowskich etapów formowania. „Więstnik Moskowskiego Uniwersytetu”. Seria 14. 1992 nr 4 s. 53-60.
- K a r p o w J. W.: Obuczajomość jako charakterystyka umysłowego rozwoju. Moskwa 1990. „Więstnik Moskowskiego Uniwersytetu”. Seria 14. 1990 nr 2 s. 3-16.
- K a r p o w J. W., T a ł y z i n a N. F.: Kryteria intelektualnego rozwoju dzieci. „Woprosy Psichologii” 2:1985 s. 52-59.
- K u h n P.: Cognitive Development. W: M. H. Bornstein., M. E. Lamb (eds.). *Developmental Psychology*. Wyd. 3. Hillsdale, NY 1993. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- M a r t i E.: The Mechanism of Internalization/Externalization of Knowledge in Piaget's and Vygotsky's Theories. W: *The Social Genesis of Thought Piaget/Vygotsky*. 14th Advanced Course. Geneva 1994.
- L e k t o r s k i W. A., S a d o w s k i W. N.: Geneza i struktura czynności intelektualnych w koncepcjach Jeana Piageta. Tłum. z jęz. ros. E. Frydman. W: L. Wołoszynowa (red.). *Materiały do nauczania psychologii*. S. II. T. 6 1970 s. 63-112.
- O k a g a k i L., S t e r n b e r g R. S.: Putting the Distance into Students' Hands: Practical Intelligence for School. W: R. R. Cookin., K. A. Renninger (eds.). *The Development and Meaning of Psychological Distance*. Hillsdale, NJ 1993 Lawrence Erlbaum Associates s. 237-254.
- P e r r e t - C l e r m o n t A. N.: Rol społecznych wzajemności w rozwoju intelektualnego dziecka. Tłum. z jęz. franc. A. L. Szatałowa (nazwisko autorki w wydaniu ros. Pierre - Kliermon). Moskwa 1991. Moskwa 1991. *Pedagogika*.
- P i a g e t J., I n h e l d e r B.: *Genezis elementarnych logicznych struktur*. Moskwa 1963.
- P i a g e t J.: *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ 1973. Littlefield & Adams.
- P i a g e t J.: *Les operations logiques et la vie sociale*. *Etudes sociologiques*. Geneva 1977 s. 143-171. Librairie Droz.
- P i a g e t J.: *The Grasp of Consciousness. Action and Concept in the Young Child*. Tłum. z jęz. franc. S. Wedgwood. Wyd. 3. Cambridge–Massachusetts 1978a. Harvard University Press (*La prise de conscience*. Paris 1974 PUF).
- P i a g e t J.: *Success and Understanding*. Tłum. z jęz. franc. A. S. Pomerans. London–Henley 1978b. Routledge Kegan Paul (*Reissir et comprendre*. Paris PUF 1974).
- 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.
- R o c h e r a J., S e g u e s T.: *The Creation of Zones of Proximal Development in the Classroom: The Teaching and Learning of Counting Through the Fulfilment of*

- Small-Group Playing Task. W: *The Social Genesis of Thought Piaget/Vygotsky*. 14th Advanced Course. Geneva 1994.
- R o g o f f B.: *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York–Oxford 1990. Oxford University Press.
- R o g o f f B.: *Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity*. W: R. H. Wozniak, K. W. Fischer (eds.). *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ 1993. LEA s. 121-155.
- R u b c o w W. W.: *Socialno-psichologiczeskaja koncepcja intelliectualnogo razwitija riebionka A. -N. Pierre-Klermon*. W: A. N. Perret-Clermont. *Rol socialnych wzajemiejstwij w razwitii intelliecta dietiej*. Moskwa 1991. *Pedagogika* s. 5-15.
- R z e c h o w s k a E.: *Pojęcie strefy najbliższego rozwoju poznawczego*. „*Roczniki Filozoficzne*” 42:1994 z. 4 s. 71-94.
- R z e c h o w s k a E.: *Pomoc jako czynnik aktualizujący strefę najbliższego rozwoju poznawczego*. W: *Wykłady z psychologii w KUL*. T. 8. Red. A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski. Lublin: RW KUL 1996 A.
- R z e c h o w s k a E.: *Współczesne kierunki badań nad strefą najbliższego rozwoju poznawczego*. W: *Wykłady z psychologii w KUL*. T. 8. Red. A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski. Lublin: RW KUL 1996 B.
- S e m i n G. R., P a p a d o p o u l u K.: *The Acqisition of Reflexive Social Emotions: The Transmission and Reproduction of Social Control Through Joint Action*. W: G. Deuven, B. Lloyd (eds.). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge 1990. Cambridge University Press s. 107-125.
- S c h n e u w l y B.: *Les capacites humaines sont des constructions sociales. Essai sur la theorie de Vygotsky*. „*European Journal of Psychology of Education*” 1987 nr 1(4) s. 5-13.
- 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)*. „*Rocznik Naukowo- Dydaktyczny WSP*”. [Kraków] 1994.
- W a r d a n i a n G. A.: *K woprosu o kriterii ocenki ZBR*. W: W. W. Dawydow i in. (red.). *Naucznoje tworczestwo L. S. Wygotskogo i sowremiennaja psichologia*. Moskwa 1981. NII OPP APN SSSR.
- W a r d a n i a n G. A.: *Diagnostika i korekcija umstwiennogo razwitija w naczalnych klassach*. Erewań 1985.
- W e r t s c h J. V.: *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge 1985. Harvard University Press.
- W e r t s c h J. V. (ed.): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge 1988. Cambridge University Press.
- W e r t s c h J. V.: *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge 1991. Harvard University Press.
- 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 h i t e h e a d A. N.: Nauka i świat nowożytny. Tłum. M. Kozłowski, M. Pieńkowski OP. Kraków 1987. Wydawnictwo Znak.
- W y g o t s k i L. S.: (1971). 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.: Problem wieku i dynamika rozwoju. „Przegląd Psychologiczny” 1987 nr 4 s. 891-900.
- W y g o t s k i L. S.: Problema kulturowego rozwoju rzebionka. „Więstnik Moskowskiego Uniwersytetu”. Seria 14. Moskwa 1991 nr 4 s. 5-18.
- Z a k A. Z.: Rozwój myślenia teoretycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Warszawa 1989. WSiP.

POTENTIALITY IN THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENT

S u m m a r y

In the paper the author presents the classic conception of the zone of proximal development (ZPD) and the directions of its development and redefinition. In the analyses of ZPD we find a variety of aspects. They make the point of departure for the search of the conceptual approach to the problems of there being some possibilities of development within the framework of a broader concept than ZPD. The proposal of the category *potentiality in development* as well as the model of potentiality in the development of man opens up a possibility to analyze the potentials of development not only from the outside, i.e. on the part of social supports, social contexts, mediation, cultural tools, but also on the part of the subject's ability to receive and transform social influences. J. Piaget's and L.S. Wygotski's theories and those of their followers have become the starting point for the searches after a psychological interpretation of potentiality in the development of man.

Translated by Jan Kłos