



Nadesłano: 6.03.2019
Zaakceptowano: 23.04.2019

Sugerowane cytowanie: Zdybel D. (2019). *Rodzina jako przestrzeń socjalizacji poznawczej dziecka – o procesie przyswajania kulturowych narzędzi myślenia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 1(51), s. 21–39. DOI: 10.35765/eetp.2019.1451.02

Doroła Zdybel

ORCID: 0000-0003-3322-7570

Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny

Rodzina jako przestrzeń socjalizacji poznawczej dziecka – o procesie przyswajania kulturowych narzędzi myślenia

Family as the Space of the Child's Cognitive Socialisation – on the Process of Acquiring Cultural Tools of Thinking

SŁOWA KLUCZOWE

socjalizacja poznawcza, narzędzia myślenia, rusztowanie poznawcze, kierowane uczestnictwo, czeladnictwo w myśleniu

ABSTRAKT

Kultura kształtuje właściwości ludzkiego poznania przede wszystkim dlatego, że ontogenetyczny rozwój człowieka oparty jest na interakcji z wytworami kultury określonej społeczności, w jakiej wychowuje się dziecko. Interakcja ta obejmuje nie tylko korzystanie z kulturowych zasobów wiedzy i umiejętności, nabywanie symboli językowych wraz z zawartymi w nich sposobami wartościowania i interpretowania świata, ale także internalizowanie określonych typów formacji dyskursywnych, za pośrednictwem których rozwijane są typowo ludzkie zdolności do metapoznania, redyskrypcji operacji poznawczych i myślenia dialogowego. W tym znaczeniu można mówić o „socjalizacji poznawczej” dziecka jako procesie wrastania w kulturę myślenia określonej wspólnoty. Głównym celem artykułu jest ukazanie mechanizmów oddziaływania tak rozumianej socjalizacji w środowisku rodzinnym: od najszerszego – polidiadycznego (rozumianego jako „czeladnictwo w kulturze”), aż po najgłębszy – osobisty, rozumiany jako „przyswojenie” kulturowych procedur i narzędzi myślenia. W oparciu o systematyczną analizę dostępnej literatury i przykłady wypowiedzi dziecięcych ukazane zostaną charakterystyczne cechy interakcji

rodziny sprzyjające budowaniu rusztowania poznawczego, a także przejawy procesu osvajania narzędzi myślowych w zabawie, pozwalające rodzicom świadomie obserwować i stymulować rozwój poznawczy małego dziecka w naturalnych dla wspólnoty rodzinnej sytuacjach.

KEYWORDS ABSTRACT

cognitive socialisation, tools of thinking, cognitive scaffolding, guided participation, apprenticeship in thinking

Culture shapes the properties of human cognition mainly due to the fact that the ontogenetic human development is based on the interaction with the products of culture of a particular society in which a child is raised. Such interaction not only includes using the cultural resources of knowledge and skills, and acquiring language symbols with their ways of valuing and interpreting the world, but it also includes the internalisation of particular types of discursive formations through which typically human abilities to metacognition, re-description of cognitive operations, and dialogic thinking, are developed. In this sense, we may speak of the child's "cognitive socialisation" as the process of growing into the culture of thinking of a given community. The main objective of the article is to show the way such socialisation functions in the family environment: from the broadest – polyadic aspect (understood as "apprenticeship in culture"), to the most profound, personal aspect understood as the "acquisition" of cultural procedures and tools of thinking. Based on the systematic analysis of the available literature and examples of children's utterances, the author presents typical features of family interactions facilitating building the cognitive scaffolding, as well as the signs of the process of familiarizing thinking tools in play that make it possible for the parents to consciously watch and stimulate little child's cognitive development in the situations that are natural for the family.

Wstęp

Dynamicznie następujący rozwój współczesnej cywilizacji wymusza przemiany w strukturze i funkcjonowaniu nowoczesnych rodzin. Są jednak takie obszary i przestrzenie funkcjonowania wspólnoty rodzinnej, które pełnią swoją funkcję niemal niezmiennie od pokoleń, tworząc siatkę codziennych interakcji odpowiedzialnych za proces socjalizacji poznawczej dziecka, rozumianej jako wrastanie w kulturę myślenia określonej wspólnoty i stopniowe nabywanie wartości, symboli, języka i narzędzi myślenia, stosowanych w tej kulturze na co dzień.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli rodziny jako pierwotnego środowiska socjalizacji poznawczej dziecka, a także przybliżenie czytelnikom wybranych mechanizmów tej socjalizacji, ukrytych w codziennych sytuacjach, zdarzeniach i aktywnościach, jakie oferuje dziecku jego najbliższe otoczenie. Sieć relacji rodzinnych w naturalny sposób uruchamia procesy kształtowania się struktur poznawczych umysłu, niejako „przy okazji” codziennych zajęć, stwarzając dziecku możliwość obserwowania i naśladowania dorosłych, bardziej kompetentnych poznawczo partnerów. W artykule omówione zostaną trzy poziomy działania mechanizmów socjalizacji poznawczej w ujęciu Barbary Rogoff (1993): od najszerszego – kulturowego (polidiadycznego), rozumianego jako zanurzenie w „kulturze myślenia”; po najgłębszy – osobisty, rozumiany jako „przyswojenie” kulturowych narzędzi i procedur myślenia. Na przykładzie jednego z takich narzędzi ukazany zostanie proces „oswajania” wiedzy kulturowej, nasycania jej własnymi znaczeniami i przekształcania w wiedzę osobistą, podręczną, uruchamianą w sposób intuicyjny i automatyczny.

Pojęcie socjalizacji poznawczej

Pojęcie socjalizacji tradycyjnie kojarzone jest z procesem „przejmowania przez jednostkę wiedzy, kompetencji komunikacyjnych, umiejętności psychospołecznych, a także systemu wartości i norm, wynikającym z oddziaływania środowiska społeczno-kulturowego” (Oleś 2018). Współczesna nauka coraz częściej jednak zwraca uwagę na fakt, że mechanizmy socjalizacji oddziałują znacznie głębiej na funkcjonowanie jednostki niż pierwotnie sądzono – istotną częścią tego procesu jest kształtowanie (i to w sensie dosłownym, neurobiologicznym) struktur poznawczych jednostki w sposób, który nadaje ludzkiemu poznaniu unikatowy charakter. Dziecko funkcjonujące i dojrzewające w określonej kulturze, obcuje z jej zasobami, zarówno w formie zgromadzonych i utrwalonych przez poprzednie pokolenia wiedzy, wartości, symboli czy tradycji, jak też w formie zakodowanych w tych symbolach wzorców myślenia i komunikowania się. W tym znaczeniu obcowanie z określoną kulturą uruchamia procesy uczenia się „względnie stałych i uporządkowanych systemów zachowań poznawczych, dzięki którym jednostka w różnych sytuacjach uzyskuje bądź modyfikuje swoją wiedzę” (Męczkowska-Christiansen 2015: 23). Tak rozumiane nabywanie kompetencji poznawczych Ziółkowski określa mianem „socjalizacji poznawczej” (tamże), a J. Bruner powiada, że ludzka „inteligencja polega w znacznym stopniu na internalizacji narzędzi przekazywanych przez kulturę” (Bruner 1978: 611). Termin „narzędzia kulturowe”, zgodnie z intencją L.S. Wygotskiego oznacza tu „narzędzia intelektualnej adaptacji do wymogów danej kultury”, tj. specyficzne środki, przedmioty i systemy symboliczne używane w danym społeczeństwie do komunikowania się, analizowania

rzeczywistości, techniki myślenia, sposoby rozwiązywania problemów, strategie argumentowania itp. (za: Fiipiak 2012: 35). Mogą one mieć charakter:

- fizyczny lub techniczny, np. młotek, nożyczki, komputer, ekran dotykowy, robot itp.;
- psychologiczny: język, sposoby uczenia się, zapamiętywania (mnemotechniki), argumentowania, negocjowania itp.;
- bądź symboliczny, np. litery, symbole matematyczne, języki programowania, znaki drogowe, schematy architektoniczne, mapy itp.

Współczesne badania dowodzą, że proces nabywania i systematycznego stosowania tak rozumianych narzędzi kulturowych ma głęboki, kształtujący wpływ nie tylko na obserwowalne zachowania człowieka, czy sposób jego myślenia i wartościowania świata, ale też na strukturę neuroanatomiczną ludzkiego mózgu. Systematyczne powtarzanie określonych typów czynności/operacji umysłowych stymuluje i modyfikuje tworzenie połączeń synaptycznych w ludzkim mózgu, „formatując” go niczym twardy dysk komputera, czyli przygotowując do przyjmowania i przetwarzania określonego typu danych. Plastyczność synaptyczna mózgu jest podstawą uczenia się, a badania neuroanatomiczne dostarczają rozlicznych dowodów na jej oddziaływanie. Najsłynniejszym przykładem jest tu chociażby hipokamp londyńskich taksówkarzy (szerzej: Spitzer 2012: 153), którego systematyczna aktywizacja, wymuszona regulaminem korporacji zabraniającym stosowania nawigacji satelitarnej GPS, zaowocowała wyraźnym wzrostem i specjalizacją tego obszaru struktur mózgowych odpowiedzialnych za orientację przestrzenną. W tym znaczeniu można przyjąć, że kultura nie tyle „wypozaza” człowieka w znaczenia i symbole, dostarczając materiału, którym następnie operuje umysł, ile raczej „współkonstruuje umysł człowieka” (Męczkowska-Christiansen 2015: 22), nadając jego aktywności unikatowo ludzki charakter, odróżniający nas od świata zwierząt. Zdaniem wielu badaczy, kluczem do powstania tej unikatowości jest sieć relacji społecznych, w których funkcjonuje człowiek i dzięki którym uczy się współdzielenia intencjonalności i uwagi (czyli umiejętności przyjmowania perspektywy drugiego człowieka, rozumienia jego uczuć, intencji i pragnień, interpretowania motywów cudzych zachowań i przewidywania reakcji), wspólnego formułowania i realizowania planów, kooperacji i dzielenia się odpowiedzialnością (Tomasello 2002). Istotą socjalizacji poznawczej jest więc uczenie się kulturowo ukształtowanych wzorców zachowań poznawczych, rozumianych jako sposoby przetwarzania informacji napływających ze świata, współdziałania z innymi, planowania i realizowania wspólnych celów, a także rozumienia tego, czym jest wiedza, uczenie się, krytyczne myślenie.

Warto zauważyć, że choć sam termin „socjalizacja poznawcza” nieczęsto pojawia się w literaturze pedagogicznej, to kulturowy kontekst rozwoju zdolności i struktur poznawczych człowieka od dawna stanowi przedmiot zainteresowań pedagogiki i psychologii. W takim duchu o rozwoju i edukacji dziecka pisali L.S. Wygotski, J. Bruner,

Bronfenbrenner, S. Szuman, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tomasello, a współcześnie m.in. A. Brzezińska, E. Filipiak czy D. Klus-Stańska. Wszyscy ci autorzy podkreślają, że kultura definiuje kontekst rozwoju człowieka, tj.:

- z jednej strony dostarcza stymulacji – oferuje powtarzalne typy sytuacji/ aktywności uznawanych w danej wspólnotce za wartościowe i ważne dla funkcjonowania dziecka, a blokuje inne jako nieodpowiednie lub niepotrzebne. Rezultatem udziału w tych sytuacjach jest doświadczenie psychiczne zapisane jako ślad pamięciowy w umyśle i stanowiące tworzywo zmian rozwojowych – budulec schematów poznawczych zakodowanych w strukturach nerwowych;
- z drugiej strony, kultura „dostarcza narzędzi symbolicznych niezbędnych do opracowywania i strukturacji (restrukturacji) doświadczenia indywidualnego” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996: 120). W toku socjalizacji dzieci „przyswajają systemy symboliczne wraz z konwencjami regulującymi zasady kodowania (dekodowania) odpowiadających im znaczeń i sensów oraz właściwe dla danej kultury hierarchie wartości i, po części, same te wartości” (tamże: 106). Jak podkreśla M. Tyszkowa, niezbywalnym warunkiem rozwoju jest nie tylko przejście przez określony typ doświadczeń (przeżycie, przeciwienie pewnych typów interakcji i działań poznawczych), ale przede wszystkim zdobycie kulturowych narzędzi ich opracowywania i symbolizacji. To te narzędzia, wraz z leżącym u ich podstaw systemem wartościowania i interpretacji/ ewaluacji emocjonalnej, staną się w przyszłości regulatorem kolejnych, samodzielnych już działań jednostki, a także kluczowym czynnikiem budowania swojej tożsamości jako osoby uczącej się (tamże: 106-107).

Warto przyjrzeć się, jak działają mechanizmy tak rozumianej socjalizacji poznawczej.

Mechanizmy socjalizacji poznawczej

Zdaniem Barbary Rogoff (1993) proces powstawania zmian rozwojowych dokonujących się w toku socjalizacji poznawczej można rozpatrywać na trzech różnych, ale wzajemnie się warunkujących i przenikających poziomach organizacji: kulturowym, interpersonalnym i osobowym (indywidualnym).

Poziom kulturowy można porównać do czeladnictwa lub terminowania w zawodzie (Rogoff 1993: 132-133). Jego istotą jest bowiem „zanurzenie” dziecka w socjokulturowym otoczeniu, które dostarcza wzorców społecznie zorganizowanej aktywności, opartych na tradycjach i normach danej kultury. Jednostka jest tu raczej aktywnym obserwatorem niż samodzielnym sprawcą zdarzeń. To grupa społeczna (wspólnota bądź instytucja) pełni rolę dominującą, tj. wyznacza cele działania i organizuje

aktywność jednostki, a zarazem dostarcza wsparcia społecznego w realizacji poszczególnych zadań, określając pożądane strategie działania, narzędzia kulturowe i systemy wartości. W ten sposób jednostka jest stopniowo osvajana z tradycjami i włączana do działania wspólnotowego.

Współcześnie ten obszar socjalizacji realizowany jest głównie przez instytucje edukacyjne (przedszkole, szkołę, Kościół, harcerstwo itp.), których opis wykracza poza tematykę niniejszego artykułu. Warto jednak zauważyć, że sama idea „czeladnictwa” w kulturze znana jest od starożytności i z powodzeniem stosowana współcześnie jako model kształcenia w zawodach artystycznych i naukowych. Model niezwykle efektywny, bo wypełniający lukę, której nie jest w stanie wypełnić żadna instytucja – to, czego brak w oficjalnym systemie edukacji, to bliska relacja z „mistrzem” i możliwość towarzyszenia jego codziennej pracy w naturalnych warunkach. Lisa Hammond (2018), na podstawie własnych doświadczeń bycia czeladnikiem, a potem mistrzem ceramiki dla innych, uważa, że jedną z najważniejszych zalet bycia czeladnikiem jest możliwość obserwowania całego procesu twórczego: od wykluwania się pomysłu, poprzez jego obróbkę i poszukiwanie nowych rozwiązań, eksperymentowanie w materiałami czy narzędziami, aż po finalny odbiór ukończonego dzieła przez odbiorcę. Stwarza to wyjątkową możliwość wglądu w blaski i cienie procesu twórczego, nie tylko w wymiarze technicznym – użycia konkretnych materiałów, narzędzi i technik pracy, ale także w wymiarze emocjonalnym – współprzeżywania emocji mistrza, obserwowania, jak radzi sobie z blokadami twórczymi, skąd czerpie inspiracje, jak szuka nowych pomysłów itp. Czelnictwo ma także wymiar społeczny – daje możliwość spotkania ludzi zaangażowanych w proces eksponowania dzieła, publikowania go, przygotowywania wystaw, zdobywania materiałów i źródeł finansowania pracy twórczej, co stanowczo ułatwia wchodzenie do zawodu już po ukończeniu okresu czeladnictwa. Co ciekawe, bliskość relacji mistrza z uczniem sprawia, że uczenie się ma charakter wzajemny – obie strony procesu zmieniają się¹. Nie tylko czeladnik korzysta z tej relacji (choć jego korzyści są bardziej oczywiste), również mistrz podlega przemianom, choć obecność czeladnika oddziałuje na niego w sposób bardziej pośredni, subtelny i emocjonalny. Czelnictwo może stać się źródłem natchnienia lub rozczarowania, wyzwaniem i inspiracją w tłumaczeniu świata, partnerem lub oponentem w dyskusji. Odciska ślad na życiu i świadomości mistrza, stając się katalizatorem nowych przemyśleń, stwarzając

¹ Co ciekawe, B. Rogoff przekonuje, że wzajemne uczenie się obu stron zaangażowanych w model czeladnictwa w kulturze zauważalne jest nawet w przypadku instytucji oświatowych, które stopniowo przekształcają się, dostosowując swoje struktury i sposoby działania do potrzeb i możliwości nowych pokoleń uczestników. I tak, przedszkole uczy się prowadzić stronę internetową i komunikować z rodzicami za pomocą mediów elektronicznych nie dlatego, że chce czy potrzebuje nowych środków działania, ale dlatego, że takie są oczekiwania nowych pokoleń rodziców.

konteksty do przekraczania własnych przyzwyczajęń i wychodzenia poza utarte schematy działania, dostarcza zadziwień, otwiera nowe pola doświadczeń i eksploracji.

Naturalnie małe dziecko różni się znacząco od dorosłego czeladnika w zawodzie, i są to przede wszystkim różnice wynikające z odmiennego poziomu zdolności poznawczych, m.in. zdolności do koncentracji uwagi, kierowania własną pamięcią czy kontrolowania emocji, samoświadomości własnych potrzeb i możliwości itp. Niemniej jednak istnieją pewne głębokie podobieństwa pozwalające wykorzystywać metaforę „czeladnictwa w myśleniu” jako wartościowy model wyjaśniający rozwój struktur poznawczych dzieci. Kluczowe wydają się tu dwa elementy:

- aktywny charakter procesu uczenia się – dziecko nie jest biernym odbiorcą przekazu kulturowego. Aktywnie poszukuje nowej wiedzy i nowych doświadczeń, często samo inicjuje sytuacje sprzyjające uczeniu się, nie uczy się poprzez przyjmowanie wiedzy w gotowej postaci – interpretuje napływające z otoczenia informacje, nadaje znaczenia obserwowanym sytuacjom i doświadczeniom, samo konstruuje swoją wiedzę. Jest „budowniczym i architektem własnego umysłu” (Dylak 2013: 170);
- kulturowo ustrukturuwany charakter sytuacji uczenia się – sytuacje te mają nie tylko naturalną, wplecioną w tok życia społecznego strukturę, ale też bezpośrednią, praktyczną przydatność, życiową sensowność (w przeciwieństwie do sztucznych i często oderwanych od życia sytuacji szkolnych, zaprojektowanych specjalnie dla potrzeb instruktażowych).

Kolejny, interpersonalny poziom socjalizacji poznawczej wyznaczony jest systemem układów i relacji międzyludzkich o charakterze diadycznym, dostępnych jednostce w danym otoczeniu (Rogoff 1993: 134). B. Rogoff określa go mianem „kierowanego uczestnictwa” (1990: 18), podkreślając, że również na tym poziomie dziecko uczestniczy w ważnej kulturowo aktywności, ale jego rola jest bardziej aktywna – z obserwatora staje się stopniowo partnerem w procesie wspólnego działania, współodpowiedzialnym za jego przebieg i efekty. To ten poziom jest głównie aktywowany w warunkach wspólnoty rodzinnej, stanowiąc naturalne ramy codziennych interakcji. Kierowane uczestnictwo angażuje dzieci w proces dostrzegania, werbalizowania i rozwiązywania codziennych problemów, nadając strukturę ich aktywności i modulując zakres odpowiedzialności tak, by sytuacja była dla dziecka komfortowa, ale zarazem wymagała pewnego wysiłku, stanowiła wyzwanie – poszerzając dziecięce rozumienie kontekstu, pogłębiając posiadane umiejętności i prowadząc tym samym do rozwoju. Nietrudno zauważyć, że idea kierowanego uczestnictwa wykorzystuje pojęcie „strefy najbliższego rozwoju” Wygotskiego, rozumianej jako „dynamiczny obszar podatności na uczenie się umiejętności kulturowych” (1978: 86).

Obecność dorosłego, bardziej kompetentnego kulturowo opiekuna, który dobrze zna dziecko i zakres jego aktualnych umiejętności, pozwala zaprojektować sytuację działania tak, by lekko podnieść poprzeczkę, konstruuując „rusztowanie poznawcze”

dostosowane do jego możliwości uczenia się. Ta wyjątkowa kombinacja komfortu i wymagań, poczucia bezpieczeństwa w znanym otoczeniu i intelektualnej stymulacji, pozwala dziecku wykonać krok w kierunku rozwoju – dostrzec bardziej dojrzałą perspektywę rozumienia problemu i przeciwżyć narzędzia myślenia niezbędne do radzenia sobie z nim. B. Rogoff podkreśla trzy zasadnicze cechy tego typu interakcji, nadające jej wartość rozwojową: a/ wiązanie nowej wiedzy i umiejętności z już posiadanymi przez dziecko; b/ osiągnięcie intersubiektywnego poziomu rozumienia znaczeń; oraz c/ stopniowy transfer odpowiedzialności za zadanie z dorosłego partnera na dziecko (1990). Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę wymienionych aspektów.

Ad a. Pierwszym ważnym wymiarem kierowanego uczestnictwa jest **budowanie pomostu między tym, co znane, a tym, co nowe, tzn. między wiedzą osobistą dziecka a wiedzą kulturową dorosłego**. Dorosły, wyjaśniając dziecku zadanie, wyraźnie wskazuje na wewnętrzne powiązania, podobieństwa między tym, co dziecko już wie czy umie zrobić samodzielnie, a tym, czego wymaga nowe zadanie – wyjaśnia, w czym to nowe zadanie jest podobne do tego, co już wcześniej zostało zrobione. Modeluje zachowanie dziecka pokazując pierwszy krok i wspiera w samodzielnym pokonywaniu kroków kolejnych – strukturyzuje sytuację, dzieląc problem na mniejsze, łatwiejsze etapy działania, pokazując tym samym zarówno jego wewnętrzną logikę, jak i strategię jego rozwiązywania. Dostarcza w ten sposób nie tylko ujętej w formę słowną instrukcji, ale też wsparcia emocjonalnego, tzn. całym swoim zachowaniem, werbalnym i niewerbalnym, utwierdza dziecko w przekonaniu, że sobie poradzi, wzmacnia jego motywację, buduje poczucie kompetencji. Współdziałając w ten sposób, dorosły i dziecko pozostają w strefie wspólnej uwagi i zaangażowania, pozwalającej oswoić lęki i skoncentrować uwagę na zadaniu. D. Klus-Stańska określa tego typu interakcję mianem „partnerstwa poznawczego” (2002: 117-118), wskazując, iż jej wartość rozwojowa tkwi w nieustannej trosce dorosłego o zapewnienie dziecku maksimum możliwej w danej sytuacji autonomii poznawczej, poszanowaniu dziecięcych strategii rozumowania, przyznawaniu mu prawa do popełniania błędów i samodzielnego korygowania własnych pomyłek. Dzięki temu dziecko doświadcza kontroli poznawczej nad sytuacją, może swobodnie wyrażać wątpliwości, zadawać pytania, aktywnie kierować procesem budowania własnej wiedzy. Dialogowy charakter relacji stwarza przestrzeń dla „elastycznej konfrontacji dziecka z doświadczeniem osobistym lub wiedzą publiczną” dorosłego opiekuna, co pozwala dziecku na „mentalne oswojenie” wiedzy publicznej/ kulturowej i włączenie jej do osobistego systemu znaczeń (Klus-Stańska 2002: 118). Klus-Stańska wskazuje, że rozwojowe walory takiej relacji ujawniają się na dwóch wzajemnie powiązanych poziomach:

- w sferze osobowej partnerstwo poznawcze prowadzi do ukształtowania się poczucia odpowiedzialności za własne uczenie się, pozwalając dziecku przeżyć doświadczenie prawa do oporu, posiadania własnego zdania, wyrażania wątpliwości, zadawania

pytań etc. W ten sposób stopniowo kształtuje się aktywna postawa wobec uczenia się i świadomość własnej roli w tym procesie;

- w sferze poznawczej natomiast pozwala doświadczyć kontroli poznawczej nad własną wiedzą prowadząc do uświadomienia sobie jej zakresu i stopnia pewności: Co wiem, a czego nie wiem? Co wiem na pewno? Skąd to wiem? Czego nie rozumiem lub nie jestem pewien? Samo zadawanie sobie takich pytań uruchamia refleksję epistemologiczną dorosłego, a w dziecku buduje przekonanie, że wiedza nie zawsze ma charakter pewny, bezdyskusyjny czy obiektywny.

Zderzenie z odmienną od własnej perspektywą rozumienia świata jest niezbędnym warunkiem rozwoju dziecięcych teorii umysłu, tzn. pozwala uświadomić sobie subiektywną, interpretatywną naturę wiedzy (Carpendale, Chandler 1996: 1704), czyli odkryć, że tym samym faktom czy zdarzeniom ludzie mogą przypisywać różne znaczenia. Zdolność do wyjaśniania każdego z tych znaczeń, przewidywania skutków konkretnej interpretacji dla dalszego zachowania danego człowieka, staje się zaczątkiem świadomości, że wiedza nie ma charakteru obiektywnego, nie jest wiernym odbiciem świata zewnętrznego, lecz konstrukcją, subiektywną interpretacją dokonaną przez umysł konkretnego człowieka.

W nieco późniejszym okresie dziecko odkrywa, że są takie obszary wiedzy, których status epistemologiczny jest niejasny, nie do końca wyjaśniony, niezrozumiały nawet dla fachowców, bądź też różnie interpretowany w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego – że istnieje tzw. wiedza interpretacyjna (Klus-Stańska 2002: 120). Badania dowodzą, że wczesny kontakt dziecka z tym rodzajem wiedzy jest szczególnie istotny dla rozwoju myślenia krytycznego, umiejętności wartościowania i oceny zasadności argumentów, rozumienia różnicy między dowodem a argumentacją/ opinią (por. Kuhn 2000: 178-181). Jak wskazuje D. Klus-Stańska, wiedza interpretacyjna:

(...) jest rozwijana w toku deliberacji, krytycznego namysłu, a więc rozważań ogniskujących uwagę na złożoności świata i występujących w nim zjawisk, jego niejednoznaczności, problematyczności wielu osądów i decyzji, hipotetyczności licznych przekonań, uwikłania interpretacji w różnego rodzaju konteksty (...) polega nie tyle na krytykowaniu w sensie dosłownym (choć je dopuszcza), ile na umiejętności problematyzowania przekonań, dostrzegania licznych implikacji rozmaitych stanów rzeczy, rozumienia sprzecznych interesów uwikłanych w te sytuacje osób, antycypowania rozległych konsekwencji naszych decyzji, wskazywania rozbieżności między intencjami a skutkami działań itp. (2002: 120).

Innymi słowy, jest to wiedza, której nie da się przekazać w postaci gotowej – wymaga bowiem aktywnego wysiłku myślowego, samodzielności i krytycznego osądu dostrzeganych argumentów. Jest to jednak szczególnie ważny we współczesnym świecie porządek myślenia, „sposób poznawczego osvajania rzeczywistości” (2002: 122)

i radzenia sobie z jej niejednoznacznością. Brak takiego doświadczenia skutkuje sztywnością myślenia, podatnością na fałszywe interpretacje oferowane przez pseudo-autorytety, niezdolnością do samodzielnego myślenia i rozstrzygnięcia konfliktów poznawczych.

Ad b. Kolejnym, niezwykle ważnym wymiarem kierowanego uczestnictwa jest doświadczenie „**intersubiektywności znaczeń**”. C. Trevarthen definiuje intersubiektywność jako „jednoczesne rozpoznawanie i kontrolowanie intencji kooperatywnych oraz wspólnych wzorców świadomości” (za: Rogoff 1990: 71). Podstawą tak rozumianej intersubiektywności jest zatem wspólne pole uwagi wyznaczone przez podzielane przez rozmówców „koordynaty” – wspólne punkty odniesienia, wokół których konstruowana jest następnie strategia rozmowy. Nie jest przy tym jasne, czy zdolność do uwspólniania znaczeń ma charakter wrodzony, czy też dzieci uczą się tego poprzez naśladownictwo zachowań dorosłych. Jednak jak wskazują badania, zdolność ta pojawia się dość wcześnie w rozwoju, przybierając formę zachowań naprzemiennych, tj. pełnienia na przemian ról nadawcy i odbiorcy w procesie wymiany komunikatów o charakterze werbalnym lub niewerbalnym. W tym znaczeniu C. Trevarthen dowodzi, że „pierwotna intersubiektywność pojawia się między 2. a 3. miesiącem życia, kiedy niemowlę i opiekun - w relacji twarzą w twarz - naprzemiennie do siebie wokalizują (...), czyli angażują się w wymianę o charakterze protokonwersacji” (za: Białecka-Pikul i in. 2014: 52). Wtórna intersubiektywność natomiast pojawia się około 9. miesiąca życia, gdy dziecko staje się zdolne do udziału w zabawie „podaj i rzuć”, gdzie naprzemiennosc ról nadawcy i odbiorcy jest zintegrowana wokół wspólnego przedmiotu odniesienia (zabawki).

Jak widać, wczesne formy intersubiektywności możliwe są do osiągnięcia za pomocą pozawerbalnych środków wyrazu (takich jak: kontakt wzrokowy, mimika twarzy, dotyk itp.), jednak dopiero opanowanie języka przenosi komunikację na wyższy poziom. Język oferuje bowiem nie tylko bardziej precyzyjne narzędzia wyrażania i komunikowania znaczeń, ale także wywiera głęboko modyfikujący wpływ na dziecięce poznanie, nadając mu unikalnie ludzki charakter (Tomasello 2002: 282): dostarcza narzędzi kategoryzacji i symbolizacji doświadczenia, pozwala na oderwanie procesów poznawczych od bezpośredniego, zmysłowego kontekstu (od tego, co „tu i teraz”), oferuje narzędzia opisu i interpretacji tych obszarów rzeczywistości, które nie są dostępne zmysłowemu poznaniu (nastrojów, emocji, procesów mentalnych itp.). Jak dowodzi M. Tomasello, „język, co prawda nie tworzy nowych procesów poznawczych z niczego, ale gdy dzieci uczestniczą w interakcjach z innymi, przyjmując ich punkt widzenia i konwencje komunikacyjne, powstają nowe formy reprezentacji poznawczych, które nie mają swych odpowiedników u innych gatunków zwierząt. Jest to możliwe dzięki temu, że symbole językowe są zarazem intersubiektywne i zawierają perspektywę” (2002: 282-283):

- intersubiektywność symboli językowych polega na tym, że są one podzielane przez pewną wspólnotę ludzką, tworząc sieć wspólnych znaczeń, dzięki którym możliwe jest formułowanie wniosków dotyczących intencji komunikacyjnych innych ludzi, przewidywanie cudzych reakcji na własne zachowania i wypowiedzi, a także doprecyzowywanie i negocjowanie wspólnego rozumienia sytuacji;
- „perspektywiczność” języka natomiast oznacza, że za jego pośrednictwem to samo zjawisko może być konstruowane (przedstawiane i interpretowane) na wiele różnych sposobów – w zależności od osoby mówiącej i jej intencji komunikacyjnych. Uczestnicząc w dialogu, dziecko odkrywa, że cudza perspektywa oglądu i interpretacji doświadczanych zdarzeń może się różnić od jego własnej, stopniowo uczy się godzić odrębne perspektywy – staje się wrażliwe na odmienne interpretacje rzeczywistości, rozumie ich rolę jako motywów cudzego działania. W tym znaczeniu, język jest fundamentem intersubiektywności znaczeń konstruowanych w toku dialogu.

Ad c. Najbardziej charakterystyczną cechą kierowanego uczestnictwa jest wewnętrzna struktura interakcji, określana mianem „**rusztowania poznawczego**” (rusztowania do myślenia i uczenia się). Jest to sekwencja kroków/ etapów wspólnego działania, za pomocą których dorosły kieruje rozwiązywaniem problemu, dostosowując kolejne fazy do zmieniającego się (rosnącego) poczucia kompetencji dziecka, umożliwiając tym samym stopniowy **transfer odpowiedzialności za działanie i osiągnięte efekty** z dorosłego na dziecko (Rogoff 1990: 93-94). Niezwykle trudno opisać strukturę takiej interakcji – wbrew temu, co sugeruje nazwa, „rusztowanie” nie jest to bowiem sztywny, powtarzalny schemat. Wręcz przeciwnie, jest to elastyczna, „podążająca za dzieckiem” strategia postępowania, którą E. Filipiak określa mianem „interwencji proaktywnej” lub „wrażliwej kontroli nauczania” (2015: 22), podkreślając, iż nie chodzi jedynie o podział zadania na mniejsze, dostępne możliwościom percepcyjnym i poznawczym dziecka części, ale przede wszystkim o rozpoznanie strefy najbliższego rozwoju umiejętności zaangażowanych w zadanie i elastyczne dostosowywanie do niej kolejnych etapów pracy, a także form dostarczanego wsparcia. J. Bruner opisuje szereg funkcji dorosłego opiekuna w kształtowaniu rusztowania poznawczego (za: Rogoff 1990: 94)²:

- rozbudzenie zainteresowania zadaniem – zbudowanie przestrzeni do wspólnego działania i skierowanie uwagi dziecka na ważne elementy: „Zobacz, co przygotowałam...”;
- uproszczenie zadania, tj. zredukowanie liczby kroków niezbędnych do jego rozwiązania i wskazywanie kolejnych etapów: „Najpierw trzeba..., a potem...”;

² Przejrzysty opis zadań tutora (różnorodnych strategii pomagania) w warunkach szkolnych przedstawia Filipiak (2012: 57-59).

- demonstrowanie potrzebnych działań: „Pokażę ci, jak to zrobić, popatrz... Ja zaczęę, a ty będziesz kontynuować... Spróbuj tak samo, jak robiliśmy przed chwilą”;
- podtrzymywanie motywacji i zainteresowania, budowanie klimatu emocjonalnego: „Bardzo ładnie to wyszło! Pomyśl, co teraz trzeba zrobić? Ciekawe, co nam wyjdzie?”;
- wskazywanie rozbieżności między idealnym a osiągniętym poziomem rozwiązania: „Zobacz, co jeszcze można... Tutaj trochę nam nie wyszło, trzeba poprawić... A może spróbujemy inaczej?”;
- pomoc w kontrolowaniu frustracji i zarządzaniu stresem: „Dasz radę! Już prawie kończysz... Świetnie sobie poradziłeś, całkiem sam!”.

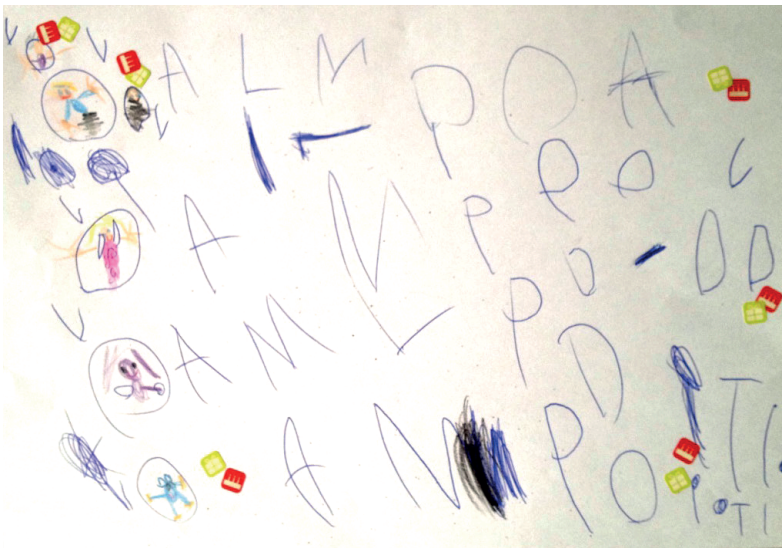
Głównym celem rusztowania jest zatem pomoc dziecku w postawieniu kolejnego kroku w rozwoju myślenia, przeprowadzenie go od fazy obserwacji zadania, poprzez działanie z pomocą dorosłego, aż po osiągnięcie samoregulacji, zdolności do działania niezależnego. Kluczową rolę w tym procesie pełni język. Z jednej strony, jego rola ma charakter formatywny: za pomocą języka dorosły buduje rusztowanie dla myślenia dziecka, dostarcza wyjaśnień, instrukcji, reguluje zachowania. Jak wskazują badania M. Tomasello, ta regulująca mowa dorosłych podlega internalizacji stanowiąc początek rozwoju zdolności do samoregulacji – dziecko „stara się zrozumieć, o co chodzi dorosłemu, przyjmując jego punkt widzenia (czyli symulując jego perspektywę)” (2002: 256), a następnie przenosi te reguły na inną, podobną strukturalnie, ale już samodzielnie rozwiązywaną sytuację, odtwarzając wypowiedzi i instrukcje dorosłego w formie tzw. mowy samoregulującej (tak, jakby odgrywało rolę instruktora dla samego siebie). „Proces ten umożliwia dziecku refleksję i analizę swoich własnych myśli i przekonań w podobny sposób, jak robił to wcześniej dorosły w dyskursie. W efekcie powstają mechanizmy samoregulacji i metapoznania, które można zaobserwować już w końcu okresu wczesnego dzieciństwa” (Tomasello 2002: 254). Swoistym potwierdzeniem tego procesu jest fakt, że mniej więcej w tym samym okresie dzieci próbują uczyć lub regulować uczenie się innych dzieci, również powtarzając wcześniej zasłyszane wypowiedzi dorosłego.

Z drugiej strony, jak dowodzą badania L.S. Wygotskiego, kluczem do osiągnięcia samoregulacji jest przeniesienie czynności z planu zewnętrznego (interpsychicznego) na plan wewnętrzny (intrappsychiczny) – mowa początkowo zewnętrzna, skierowana do innych, przekształca się stopniowo w mowę wewnętrzną, skierowaną do siebie, stanowiącą jakby „brudnopis myśli” (za: Filipiak 2015: 27). Rozumowanie werbalne dziecka przyjmuje formę „dialogu wewnętrznego”, dzięki czemu możliwe staje się nie tylko świadome kierowanie własnym myśleniem, ale też podjęcie refleksji nad jego przebiegiem i skutkami. W ten sposób język zaczyna pełnić funkcję planującą i kontrolującą wobec myślenia.

Przyswojenie kulturowych narzędzi myślenia – od naśladownictwa do przejścia na własność

Najgłębszy, personalny poziom powstawania zmian rozwojowych odnosi się do tego, jak jednostka przekształca swoje umiejętności i sposób rozumienia sytuacji pod wpływem uczestnictwa w aktywności kulturowej i interpersonalnej. Jego istotą jest osiąganie biegłości w wykonywaniu określonych działań poznawczych i przenoszenie wprawy (transfer) na inne sytuacje porozumiewania się. B. Rogoff określa ten proces mianem „przyswojenia” (1993: 141), wskazując iż różni się on zasadniczo od interioryzacji w znaczeniu, jakie nadał temu terminowi L.S. Wygotski. W koncepcji L.S. Wygotskiego interioryzacja oznacza uwewnętrznienie, czyli przeniesienie czynności na plan wewnętrzny, psychiczny. Przyswojenie zaś to „przejście czegoś na własny użytek”, uczynienie częścią własnej struktury psychicznej (za: Wertsch 1998: 53). Jego istotę stanowią osobiste procesy transformacji, tj. integrowania i przekształcania zdobytych wcześniej doświadczeń, w efekcie czego następuje przeniesienie funkcjonowania jednostki na nowy, jakościowo wyższy poziom rozwoju.

Poniżej przedstawiono przykład procesu przyswajania jednego z kulturowych narzędzi myślenia – „listy” jako narzędzia planowania.

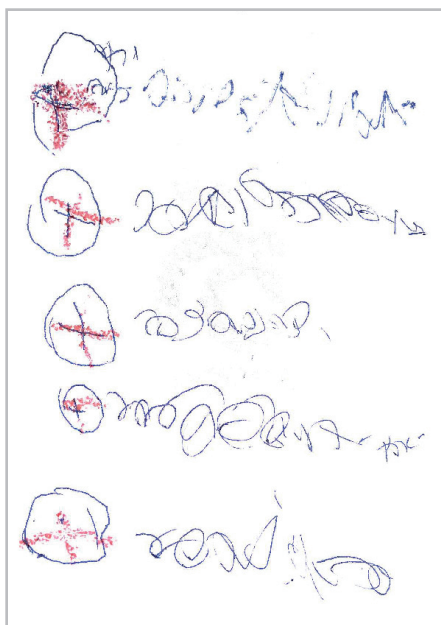


Rys. 1. Lista gości zaproszonych na przyjęcie urodzinowe lał (etap naśladownictwa czynności poznawczej w zabawie tematycznej) – archiwum własne.

Powyższy rysunek przedstawia listę gości zaproszonych na przyjęcie urodzinowe jednej z lał – sylwetki gości zostały przedstawione w formie obrazów, którym towarzyszą notatki na temat zachowania gościa i przyniesionego prezentu. Po lewej stronie kartki można odczytać, że na przyjęciu pojawili się kolejno: Ken (który przyniósł aż 3 prezenty, zaznaczone naklejkami), Barbi w różowej sukni, Violetka (fioletowy, pluszowy króliczek) i Borówka – pluszak z gatunku Świeżaków. Rysunek został wykonany przez 5-letnią dziewczynkę, kilka dni po przyjęciu urodzinowym, w którego przygotowaniu aktywnie uczestniczyła (prowadzona za rękę przez rodziców wybierała salę, menu, dekoracje, zazwyczaj według wzorca: „Co wolisz: x czy y?”). Choć rysunek wydaje się niepozorny, dla niewtajemniczonych wręcz niezrozumiały, pełnił ważną funkcję w zabawie tematycznej jako narzędzie planowania. Od tego momentu planowanie stało się nieodłącznym elementem wielu innych zabaw, pojawiając się np. jako lista pacjentów czekających na wizytę u weterynarza, lista rzeczy do spakowania przed wyjazdem na wakacje, lista produktów do kupienia w sklepie itp. „Lista” jako część procedury planowania i ważne narzędzie myślenia została nie tylko przetworzona w zabawie, nasycona własnymi znaczeniami, ale też przeniesiona na inne, poza-urodzinowe konteksty działania. Rysunek 2 prezentuje przykład takiego transferu. Dziewczynka tym razem zażądała dodatkowej pomocy od opiekunki – w zakresie napisania tytułu (sama pokolorowała litery) oraz dopisania „prawdziwych” imion zaproszonych osób (sama najpierw narysowała ich portrety). Na czele listy widnieje portret autorki i samodzielnie wykonany podpis. Nietrudno zauważyć, że o ile rysunek nr 1 jest efektem naśladownictwa, wiernym odbiciem tego, co wspólnie z dzieckiem przygotowywali rodzice planując przyjęcie urodzinowe, o tyle rysunek nr 2 ilustruje proces internalizacji narzędzia myślowego, odzwierciedla pełne zrozumienie jego istoty, ale także poszerzenie jego roli i przydatności w procesie myślenia oraz dokonanie transferu na zupełnie inny kontekst działania. O internalizacji narzędzia świadczy także praca nr 3, tym razem ujęta wyłącznie w formie symbolicznej i zawieszona na drzwiach pokoju dziecka. Napis głosi: „Nie wolno! Nie wolno wchodzić bez pukania. Nie wolno podłuchiwać. Nie wolno przeszkadzać”.



Rys. 2. Proces transferu „listy” jak narzędzia myślenia – poszerzenie roli i przydatności, przeniesienie na inny kontekst działania (archiwum własne).



Rys. 3. Etap przyswojenia narzędzia myślowego – nasycenia własnymi znaczeniami, przejścia na własność (archiwum własne).

Przyswojenie narzędzia kulturowego oznacza zatem nie tylko dobre zrozumienie jego znaczenia, celu i zakresu użycia, ale też uczynienie go częścią indywidualnego stylu działania, nasycenie osobistymi treściami, nadanie mu osobistej formy, dopasowanie go do kontekstu działania tak, by mogło efektywnie służyć przyjętym celom. Dopiero takie użycie narzędzia sprawia, że staje się ono ważnym elementem naszego doświadczenia, a zarazem narzędziem do zdobywania i porządkowania następnych doświadczeń.

Podsumowanie

Warto podkreślić, że chociaż opisane w artykule prawidłowości interakcji mogą odnosić się zarówno do rodzica, dorosłego opiekuna/ nauczyciela, jak też starszego rodzeństwa czy rówieśnika w przedszkolu, to kluczową rolę we wczesnej socjalizacji dziecka odgrywa rodzina. Jest nie tylko pierwszą wspólnotą komunikujących się umysłów, z jaką spotyka się dziecko, ale też oddziałuje w okresie największej podatności umysłu dziecka na uczenie się – w czasie kształtowania się struktur neurobiologicznych jego mózgu.

Zdaniem M. Białeckiej-Pikul, za jakość wsparcia rodzinnego w procesie kształtowania się dziecięcej zdolności poznawczych odpowiada przede wszystkim rodzaj więzi łączącej rodzica i dziecko oraz jakość rozmów prowadzonych w rodzinie (2012: 131-137). Szczególną rolę odgrywa tzw. „uwaga wobec umysłu dziecka”, czyli tendencja do traktowania małego człowieka jako odrębnej, pełnoprawnej osoby, która ma własne potrzeby, emocje, pragnienia oraz przekonania, nawet jeśli nie potrafi jeszcze nad nimi świadomie panować (tamże: 132). Takie postrzeganie dziecka sprawia, że rodzic wyraźnie zwraca uwagę na stany jego umysłu, wyjaśnia i opisuje jego zachowania odwołując się częściej do charakterystyk mentalnych niż behawioralnych: Jesteś smutny czy zmęczony? Nie podoba ci się ta zabawa? Dlaczego się złościł? Nazywa wprost uczucia, pragnienia czy potrzeby dziecka, dostarczając mu tym samym słownictwa potrzebnego do opisanego stanów i procesów mentalnych. Dzięki temu dziecko uczy się dostrzegać „różnicę między tym, co w ludzkich zachowaniach zewnętrzne, obserwowalne i materialne, a tym, co stanowi byt wewnętrzny, mentalny, symboliczny” (Wellman 1985: 169). To rozróżnienie to początek rozwoju wczesnych, naiwnych teorii umysłu, pierwszy z opisywanych w literaturze „przełomów w rozwoju epistemologicznym” dziecka (Hofer 2004: 45).

Konsekwencją uważności wobec umysłu dziecka jest ustabilizowanie się pewnego stylu wychowania, którego najważniejszą charakterystyką jest delikatna równowaga pomiędzy poziomem emocjonalnego ciepła a zachowaniami dyscyplinującymi. Jak słusznie zauważa M. Białeckiej-Pikul, „zachowywanie równowagi między dawaniem dziecku wolności i jednoczesnym kontrolowaniem jego zachowań z perspektywy oczekiwanych skutków wychowawczych, a szczególnie systemu wartości, wymaga od rodzica refleksyjnego odnoszenia się zarówno do aktualnych zachowań dziecka, jak i własnych oczekiwań” (2012: 133). Wymaga zatem także uważności wobec własnego umysłu, rozumianej jako zdolność zatrzymania się na chwili obecnej i podjęcia refleksji nad własnymi pragnieniami i uczuciami: co mną kieruje, dlaczego złość się i krzyczę, co chcę osiągnąć, jakie cechy pragnę ukształtować u swojego dziecka? Wymaga refleksji nad własnym potencjałem kulturowym, nad narzędziami i wartościami, jakimi dysponuje rodzic w procesie wychowania dziecka. W ten sposób procesy socjalizacyjne przybierają charakter wzajemnego współkształtowania się – dziecko równie mocno zmienia umysły rodziców, co rodzice zmieniają i socjalizują umysł dziecka.

Podsumowując, mechanizmy wczesnej socjalizacji poznawczej mają potężną, formatywną siłę oddziaływania, w stosunkowo krótkim czasie przekształcając małe dziecko z bezbronnej istoty w myślącego i świadomego swojego myślenia człowieka. Kultura i zawarte w niej społeczne konwencje, symbole i narzędzia poznawcze, sytuacje dyskursywne i struktury językowe wywierają głęboki modyfikujący wpływ na dziecięce poznanie, nadając mu specyficzny dla człowieka charakter. Jak słusznie zauważa M. Tomasello, opanowanie języka symboli i związanych z nimi sposobów i form

myślenia możliwe jest wyłącznie dzięki wieloletniej, ciągłej interakcji z dorosłymi opiekunami. „Dziecko wzrastające na bezludnej wyspie, pozbawione kontaktów z innymi ludźmi, nie stałoby się, jak przewidywał Rousseau, «naturalnym» człowiekiem, wolnym od ograniczeń, lecz raczej – zgodnie z przewidywaniami Geertza – stałoby się w pewnym sensie wynaturzeniem, istotą nie w pełni ludzką, pozbawioną intencjonalności i moralności” (Tomasello 2002: 285-286).

Bibliografia

- Białocka-Pikul M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków: UJ.
- Białocka-Pikul M., Białek A., Stępień-Nycz M., Karwala M. (2014). *Odkrywanie kompetencji komunikacyjnych niemowląt. Skala Wczesnej Komunikacji Społecznej jako przykład narzędzia pomiarowego*, „Psychologia Rozwojowa”, Tom 19, nr 3.
- Carpendale J.I., Chandler M.J. (1996). *On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretive Theory of Mind*. „Child Development” vol. 67, s. 1686-1706.
- Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin SA.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańsk: GWP.
- Filipiak E. (2015). *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*, [w:] E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz: Projekt Akademickie Centrum Kreatywności. Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Hofer B., *Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching*, „Educational Psychologist” 2004, 39 (1), s. 43-55.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kuhn D. (2000, October). *Metacognitive Development*, „Current Directions in Psychological Science”, vol. 9, nr 5, s. 178-181.
- Męczkowska-Christiansen A. (2015). *Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (28).
- Oleś M. *Socjalizacja*, *Słownik PWN* <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/socjalizacja;3977112.html> [dostęp dnia: 20.08.2018].
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 1. Zagadnienia ogólne, Warszawa: PWN.
- Rogoff B. (1993). *Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity*, [w:] R.H. Wozniak, K.W. Fisher (red.), *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York: Oxford University Press.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa: PIW.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wellman H.M. (1985). *The Child's Theory of Mind: The Development of Conceptions of Cognition*, [w:] S.R. Yussen (red.), *The Growth of Reflection in Children*, Orlando: Academic Press.
- Wertsch J.V. (1998). *Mind as Action*, Oxford University Press, Oxford: New York.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Dorota Zdybel
Wydział Pedagogiczny
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl