

# INTERIORIZAČNÉ A PARTICIPAČNÉ ASPEKTY PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIE V PRÍSTUPOCH INŠPIROVANÝCH VYGOTSKÉHO TEÓRIOU

## ASPECTS OF INTERIORIZATION AND PARTICIPATION IN EDUCATIONAL COMMUNICATION IN APPROACHES INSPIRED BY VYGOTSKY'S THEORY

ZUZANA PETROVÁ

### Abstrakt

*Vygotského dielo sa dodnes považuje za dôležitú teoretickú oporu pre tie psychologické, resp. pedagogicko-psychologické prístupy, ktoré sa na vývin ľudskej mysle snažia nahliaďať cez sociokultúrnu optiku. Celkom špecificky je taktiež považovaný za východisko pre definovanie role učiteľa, ktorý z pozície reprezentanta oficiálnej kultúry žiakom sprostredkováva základné kultúrne nástroje, medzi ktorými zaujíma používanie symbolicko-komunikačných prostriedkov (najmä jazykovej komunikácie) mimoriadnu pozíciu. Je popritom zaujímavé, že konkrétne uchopenie tohto základného východiska má v pedagogike a didaktike viaceré podoby, ktoré variujú od interiorizačne orientovaných prístupov, ktoré sústreďujú svoju pozornosť na transformáciu sociálnych plánov učenia do podoby individuálnych kognitívnych schopností (v pedagogickej oblasti vid' napríklad koncepciu mediovaného učenia E. Bodrovej a D. J. Leongovej) po participačne orientované prístupy zdôrazňujúce význam začlenenia jedinca do socio-kultúrnej praxe (napríklad koncept školského učenia ako dialogického bádania v práci G. Wellsa). Napriek tomu, že oba tieto prístupy chápu komunikáciu v škole a používanie kultúrnych nástrojov ako jedinečný sprostredkujúci prvok individuálneho vývinu jedinca, ich odlišné teoretické perspektívy umožňujú rozvíjať diskusiu o podobách transferu sociálneho plánu učenia do individuálnej podoby, o význame kompetentnejšieho druhého v školskom učení a o chápaní symbolicko-komunikačnej povahy učenia v rámci vzťahu učiteľ–žiak.*

### Kľúčové slová

*dialogické bádanie, mediované učenie, mentálne nástroje, pedagogická komunikácia, sprostredkovaná podoba učenia a vývinu*

### Abstract

*The ideas of L. S. Vygotsky provide an important theoretical background for approaches of psychology and educational psychology which address the structure and function of the human mind from a socio-cultural point of view. In particular, Vygotsky's ideas are considered a starting point for an explanation of the role*

*of the teacher, who from the position of representative of an official culture mediates significant cultural tools, an act in which the use of semiotic tools (especially language communication) plays a significant role. However, it is remarkable that the specification of this starting point takes different forms in pedagogy and the theory of teaching/learning, varying from internalization models of development concentrating on transformation of social plans of activity to individual cognitive functions (see the conception of mediated learning by E. Bodrova and D. J. Leong) to participation models of development highlighting the significance of socio-culturally meaningful practices for the development and learning of individuals (see the conception of learning as dialogic inquiry of G. Wells). Despite the fact that both of these approaches perceive communication as a unique bridging component between individual cognitive development and the use of cultural tools, their different theoretical perspectives provide a good starting point for a discussion on the transferring of social plans of learning to individual plans, the role of culturally more competent others in learning at school and in explaining the role of language use in learning within the student-teacher relationship.*

### Keywords

*dialogic inquiry, mediated learning, psychological tools, educational communication, mediated essence of learning and development*

## Úvod

Známa Vygotského téza, že „každá psychická funkcia sa v kultúrnom vývine dieťaťa objavuje na scéne dvakrát, v dvoch plánoch – najprv v sociálnom, potom v psychologickom, najprv medzi ľuďmi ako kategória interpsychická, potom vo vnútri dieťaťa ako kategória intrapsychická“ (1978, s. 121), vyvoláva doposiaľ viacero otáznikov tak na pôde psychologického, ako aj pedagogického diskurzu.<sup>1</sup> Odkazuje totiž na to, že utváranie ľudskej mysle nie je privátnou záležitosťou, ale má svoj zdroj „v sociálnych vzťahoch, v reálnych vzťahoch medzi ľuďmi“ (ibid., s. 121).

Prostredníctvom zvnútornenia sociálnych interakcií, do ktorých je jedinec zapojený, dochádza k oddeleniu sociálneho aktu od kontextu, v ktorom pôvodne prebehol a jeho transformácii na mentálnu úroveň ako funkcie mysle. Na objasnenie tejto transformácie použil L. S. Vygotskij koncept mentálnych nástrojov (patriacich do širšej kategórie kultúrnych nástrojov), ktoré zo svojej semiotickej povahy napomáhajú utvárať vyššie psychické funkcie ako logická pamäť, pojmové myslenie a zámerná pozornosť. No otázky, akú povahu majú tieto mentálne nástroje, aké je ich použitie, ako prostredníctvom nich dosiahnuť vyššie formy psychických funkcií ľudskej mysle, sú otázkami, ktoré doposiaľ rezonujú v snahe usporiadať učebný proces do podoby, ktorá umožní kognitívny rozvoj žiaka.

Sú to Vygotského koncepty ako učenie v zóne najbližšieho vývinu, prostredníctvom ktorého objasňoval, že „to, čo dnes dieťa vykoná s pomocou dospelých, bude v blízkej budúcnosti schopné vykonať samostatne“ (1978,

<sup>1</sup> Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu MŠ SR VEGA č. 1/0172/09 Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti.

s. 313), či koncept interiorizácie, ktorým obhajoval proces vzniku čisto mentálnej činnosti, alebo koncept vnútornej reči, ktorým zdôvodnil pôvod zámernej a autonómnej v regulácii vlastnej činnosti ako dôsledku zvnútorňovania riadiacej funkcie reči, ktoré sa v socio-kultúrnom diskurze opakovane stávajú platformou umožňujúcou diskutovať o úlohe učiteľa a používaní mentálnych nástrojov v definovaní efektívnych foriem výučby. Zdôrazňovaný je význam spoločného riešenia úloh (väčšinou vo vzťahu učiteľ–žiak) a sociálnej interakcie pre učenie a vývin. O učení sa uvažuje v kontexte činnosti reprezentujúcej kultúrnu prax spoločenstva, pri ktorom sa vývin sprostredkováva prostredníctvom spoločného riešenia úlohy (Stetsenko, 1999), vyzdvihujúc pritom v zásade dve jeho podoby: využívanie mentálnych nástrojov v spoločnej činnosti a činnosť druhých jedincov, ktorí tieto mentálne nástroje v nejakej podobe zapájajú do svojich intencionálnych aktivít (Kozulin, 2003). Ak však má toto používanie mentálnych nástrojov sprostredkovať vyššie formy mentálnej činnosti, akými je nezávislosť činnosti jedinca na empirii a činnostnom kontexte, schopnosť reflektovať činnosť a vedome vstupovať do jej priebehu, je potrebné do explanačného rámca koncepcie učenia zakomponovať aj symbolicko-komunikačné procesy, ktoré umožňujú nastolenie a udržiavanie intersubjektivity a následne aj prevzatie perspektívy druhého jedinca do individuálneho plánu činnosti (Díaz, Neal, Amaya-Williams, 1990). Súvisí to s tým, že používanie kultúrnych nástrojov nie je individuálnou záležitosťou, ich kolektívne zdieľanie, používanie a transgeneračný prenos predpokladá interpersonálnu komunikáciu a symbolickú reprezentáciu (Kozulin, Presseisen, 1995). Z toho dôvodu sa záujem mnohých z nasledovateľov L. S. Vygotského zameril na objasnenie významu jazyka a komunikácie v sprostredkovaní žiaducich foriem kognície a myslenia, ktoré sprevádza transformácia kultúrnych nástrojov do podoby mentálnych nástrojov.

Medzi kultúrnymi nástrojmi sa špecifickej pozornosti tešia tzv. semiotické nástroje – znaky, symboly, písmo, schémy, diagramy, grafické organizéry a pod. (Vygotskij, 1978). Semiotické kultúrne nástroje tým, že majú symbolický charakter, majú už vo svojej podstate skratkovitú podobu – uchovávaajú podstatné charakteristiky objektu v zovšeobecnenej a abstraktnej podobe, čím umožňujú zastupovať podstatné aspekty skúsenosti jedinca v mentálnej podobe a využívať ich na účely semiotickej regulácie (Valsiner, 2001) a prispievajú tiež k sprostredkovaniu uvedomelej činnosti, či už s oporou o činnostný kontext alebo aj bez neho (Wells, 2007). No nielen symbolická povaha semiotických kultúrnych nástrojov, ale aj význam riadiacej funkcie reči pri utváraní vyšších foriem reprezentácie obklopujúcej reality a pri osvojovaní prostriedkov k samostatnejšiemu narábaniu s realitou súvisiacich s formovaním vnútornej reči (Arievitch, Haenen, 2005) naznačuje, že používanie jazyka je právom diskutovanou témou týkajúcou sa významu semiotických nástrojov v učení a podôb ich sprostredkovania vo vzdelávaní.

## Sprostredkovaná povaha učenia a vývinu ako pedagogický koncept

Bežne sa v súvislosti s odvolávaním na Vygotského tradíciu stretávame s tvrdením, že učenie je vlastne preberanie a znovukonštruovanie kultúrnych nástrojov a kultúrnej praxe v spoločných, zdieľaných aktivitách, kde si novic kultúry prostredníctvom modelovania a asistencie zo strany kultúrne kompetentnejších druhých osvojuje použitie kultúrnych nástrojov v typických situáciách kultúrnej praxe. Taktiež sa predpokladá, že ak toto znovukonštruovanie použitia týchto kultúrnych nástrojov u novica kultúry sprevádza použitie symbolických nástrojov, najmä reči, dochádza k interiorizácii funkcie použitia tohto kultúrneho nástroja do intrapsychickej podoby – ako vnútornej reči – a postupnej transformácii fungovania psychických funkcií do podoby vyšších psychických funkcií. Ak sa však bližšie pozrieme na konkrétne dôsledky tohto ponímania v pedagogike, všimneme si, že zdôrazňovanie individuálnych aspektov vývinu jedinca na jednej strane a socio-kultúrnych aspektov vývinu na strane druhej, nie je len o z inej perspektívy nastavených uhloch pohľadu, ale predstavuje samostatný výkladový a argumentačný svet, ktorý produkuje iné výskumné témy i iné stratégie organizácie výučby v triede (viac viď Petrová, 2008). E. Matusov (1998) označuje tieto dva aspekty ako pnutie medzi interiorizáciou a participáciou v kultúrnom vývine jedinca, ktoré ústi k vymedzeniu dvoch podôb prístupov k sprostredkovanej povahe učenia a vývinu jedinca i kľúčovej úlohe symbolickej komunikácie v ňom a ktoré sú odlišné vo svojich predstavách, ako organizovať proces učenia a poznávania, do ktorých ústia. V interiorizačne orientovanom prístupe vidíme zdôrazňovanie riadenej povahy učenia, ktorej najlepšie zodpovedá školské učenie a tradične ponímaná rola učiteľa ako sprostredkovateľa vyšších foriem učenia a poznávania. V participačnom prístupe je pohľad na vývin menej koncentrovaný na dosiahnutie konkrétnych foriem učenia a poznávania, dôraz sa skôr kladie na procesuálnu stránku učenia a poznávania a vyzdvihovanie úlohy používania jazyka, najmä dialógu, v rekonštrukcii doterajšieho poznania. Ako sa interiorizačná a participačná optika náhľadu premietajú do chápania efektívnych foriem učenia a výučby objasníme prostredníctvom dvoch prístupov, ktoré tieto optiky dobre reprezentujú.

### **Príklad interiorizačnej optiky: mediované učenie E. Bodrovej a D. J. Leongovej**

U interiorizačne orientovaných prístupov môžeme vidieť akýsi dualizmus medzi vonkajším a vnútorným svetom jedinca. Predpokladá sa, že jediniec disponuje objektívne existujúcimi prvotnými formami psychických funkcií, pre ktoré je príznačná náhodnosť, tendencia zamieriavať sa na výrazné pod-

nety z prostredia, či závislosť na kontexte a činnosti. V súlade s konceptom učenia v zóne najbližšieho vývinu k posunom vo vývine týchto psychických funkcií dochádza pod vplyvom sociálneho prostredia, ktoré tieto vyššie formy psychických funkcií jedincovi sprostredkováva ako sociálne plány učenia. Sprostredkujúcimi prvkami učenia a vývinu sú semiotické mediátory (od jednoduchých znakov, po zložité symbolické sústavy, akými je napríklad literatúra), ktoré fungujú ako mentálne nástroje transformujúce podnety zo sociálneho prostredia do podoby vyšších psychických procesov (Kozulin, 1990). Preto dôraz na interiorizáciu v sprostredkovaní učenia a vývinu, ktorá transformáciu sociálnych plánov učenia do mentálnej podoby umožňuje a vysvetľuje, vedie pri koncipovaní učebných stratégií k niekoľkým tendenciám: 1. sprostredkovanie vyšších foriem psychickej činnosti prebieha v rámci spoločného riešenia problémovej úlohy, pričom učiteľ napomáha žiakovi v riešení úlohy tak, že mu zámerne sprostredkováva semiotické mediátory, o ktorých predpokladá, že majú potenciál transformovať sa do podoby vhodných mentálnych nástrojov; 2. učiteľ priebežne sleduje úroveň riešenia úlohy pred, počas i po výučbe/intervencii, vyhodnocuje schopnosti žiaka a prispôbuje im svoje aktivity; 3. priebeh výučby riadi tak, aby prvotná závislosť žiaka na regulácii jeho činnosti zvonka (verbálne inštrukcie učiteľa týkajúce sa používania semiotického nástroja pri činnosti) bola postupne nahradená závislosťou na regulácii činnosti prostredníctvom samotného semiotického mediátora až do fázy, kedy sa funkcia semiotického nástroja transformuje do podoby vnútornej reči a slúži na samostatné riadenie činnosti; 4. vyššie formy činnosti sa síce osvojujú v činnosti, ale nie sú na ňu viazané, v procese interiorizácie sa dekontextualizujú do podoby funkcie mysle (spracované podľa Daniels, 2001).

Pri používaní semiotických mediátorov vo výučbe je potrebné vziať do úvahy niekoľko ich špecifických charakteristík (Kozulin, 2003). Semiotické mediátory majú symbolickú povahu, t.j. majú zástupnú funkciu. Poznávanie takéhoto symbolického vzťahu vyžaduje riadenú skúsenosť, neobjaví sa spontánne ako dôsledok každodenného učenia, pretože symboly nemajú pre riadenie činnosti žiaden význam, pokiaľ žiakom nie je dôsledne sprostredkovaná ich funkcia ako nástroja na reguláciu mysle, t.j. ako mentálnych nástrojov. Osvojovanie si mentálnych nástrojov preto prebieha len ako výsledok špecifickej učebnej aktivity. Z toho dôvodu: 1. by výučba mala mať zámerný, nie spontánny charakter; ak žiaci nebudú semiotický mediátor chápať ako mentálny nástroj, bude mať pre nich len význam z hľadiska svojho obsahu, nie nástroja umožňujúceho organizovať vlastnú mentálnu aktivitu; 2. mentálne nástroje by mali byť osvojované systematickým spôsobom, pretože samé sú vo svojej podstate organizované systematickým spôsobom; 3. vo výučbe by sa mal klásť dôraz na zovšeobecňujúci charakter semiotických nástrojov a ich aplikáciu ako zovšeobecnených nástrojov umožňujúcich organizovať

vlastné individuálno-kognitívne funkcie v rôznych kontextoch a pri riešení rôznych typov úloh (ibid.). Vzhľadom na symbolickú povahu osvojovania si mentálnych nástrojov je kľúčové žiakov oboznamovať s významom týchto nástrojov, pretože ich funkcia je zrejmä len v kontexte kultúrnych konvencií, s ktorými sú spájané.

V koncepcii mediovaného učenia E. Bodrovej a D. J. Leongovej (1996) to konkrétne znamená, že proces sprostredkovania učenia a vývinu je podmienený diagnostikou aktuálneho stavu dieťaťa a identifikáciou stratégie, ktorá umožní riešenie úlohy sprevádzané vyššou úrovňou uvedomelosti, zámernosti a nezávislosti riešenia úlohy na kontexte, na rozdiel od náhodnosti, nevedomelosti a závislosti na činnostnom kontexte, ktoré sú typické pre riešenie úloh u detí v staršom predškolskom a mladšom školskom veku, pre ktoré je táto metodika určená. Ako prostriedok regulácie činnosti dieťaťa sa do riešenia úlohy včleňuje sprostredkujúci prvok, tzv. mediátor, ktorý má dieťaťu pripomínať žiadanú kvalitatívne vyššiu formu činnosti. Tento mediátor musí mať súčasne materiálnu, prípadne materializovanú podobu, a podobu verbálnu. Materiálny, prípadne materializovaný mediátor má dieťaťu pripomínať očakávanú formu činnosti, ktorú dieťa bez externej pomoci nedokáže vykonávať samé. Verbálna inštrukcia, ktorá činnosť dieťaťa sprevádza, je zas vonkajším semiotickým nástrojom, ktorý si dieťa interiorizuje a v podobe vnútornej reči neskôr používa na reguláciu vlastnej činnosti. V takejto podobe, opierajúc sa o Galperinovu teóriu utvárania mentálnych operácií (1989), pôvodne externá inštrukcia nadobúda najprv charakter vonkajšej reči pre seba a neskôr charakter vnútornej reči, prostredníctvom ktorej dieťa riadi svoju mentálnu aj materiálnu činnosť.

Tento princíp dobre ilustruje využitie tzv. „náramku priateľstva“ – jedného z príkladov využívania mediovaného učenia v koncepcii E. Bodrovej a D. J. Leongovej (1996) – ktorý má napomôcť riešiť konfliktné situácie medzi deťmi v materskej škole. „Náramky priateľstva“ sú využiteľné v situáciách, v ktorých sa predpokladá, že môže vzniknúť konflikt medzi konkrétnymi deťmi. V takomto prípade (napríklad pred odchodom detí na pobyt vonku) si učiteľka zavolá deti, ktoré majú takýto problém, a pred všetkými deťmi im uviaže na ruku náramok priateľstva. Popritom, ako deťom „náramky priateľstva“ uväzuje, vysvetľuje im ich funkciu a stratégiu očakávaného správania: „Tieto náramky priateľstva vám majú pripomínať, že svoje nezhody máme riešiť predovšetkým slovné. Nechceme biť jeden druhého. Ak potrebujeme pomoc, ideme za učiteľkou.“ Je potrebné, aby deti zopakovali tento verbálny komentár učiteľky a aby učiteľka priebežne deťom pripomínala účel nosenia „náramku priateľstva“, napríklad tým, že ukáže na ne, keď ich práve majú na ruke.

V tomto prípade vidíme, že je činnosť dieťaťa regulovaná externým mediátorom („náramkom priateľstva“) i verbálnou inštrukciou učiteľky, ktorou objašňuje jeho použitie ako semiotického nástroja. Dieťa je nabádané k tomu,

aby inštrukciu zopakovalo po učiteľke a v ďalších, rizikových, situáciách si pripomínalo funkciu mediátora na podnet učiteľky vo verbálnej podobe – v podobe hlasitej, vonkajšej reči. Neskôr, keď si už dieťa pamätá funkciu mediátora a vie ju verbálne pomenovať, je učiteľkou funkcia mediátora pripomínaná len neverbálnym nasmerovaním pozornosti dieťaťa na externý mediátor (v rizikovej situácii ukáže na mediátor). Deje sa tak preto, aby malo dieťa dostatok času a príležitostí k tomu, aby si funkciu mediátora zvnútornilo a transformovalo do stratégie, prostredníctvom ktorej dokáže regulovať svoje správanie samé najprv prostredníctvom vonkajšej reči pre seba a neskôr aj vnútornej reči.

Vidíme teda, že predmetom záujmu interiorizačne orientovaných prístupov nie je komunikačná funkcia reči, ale potenciál reči pri sprostredkovaní semiotických kultúrnych nástrojov, ktoré umožňujú formovanie kvalitatívne vyšších foriem fungovania psychických funkcií jedinca.

### **Príklad participačnej optiky: dialogické bádanie G. Wellsa**

U participačne orientovaných prístupov sa sprostredkovaná povaha učenia a vývinu stáva platformou pre zdôrazňovanie interaktívnej povahy poznávania a učenia, v ktorom je do pozície kľúčového prostriedku vývinu a učenia postavené používanie jazyka. Keď sa dieťa učí používať systém znakov jazyka, nepoužíva ho len ako súbor slov s určitým, spoločensky vymedzeným významom, ale ako prostriedok dosahovania konkrétnych zámerov, v kontexte ktorých musí dieťa definovať aj svoju vlastnú pozíciu. Vo vývinovej perspektíve dochádza, prostredníctvom interpersonálneho porozumenia medzi dieťaťom a dospelým, k rozširovaniu semiotických zdrojov dieťaťa, ktoré mu umožňujú konať v sociálnom a materiálnom svete a vidieť prepojenosť medzi svojimi zámermi a svojím konaním. Dieťa vstupuje prostredníctvom dialógu do sveta zdieľaných významov, ktorý umožňuje skupine jedincov fungovať ako koherentný celok, súčasne však dialóg ako sprostredkujúci prvok medzi sebou samým a druhými, umožňuje vývin uvedomovania si seba samého ako bytosti s emóciami, zámermi a konkrétnym porozumením sveta okolo (Wells, 2007).

Proces, v ktorom sa dieťa učí, má teda prirodzene interaktívnu podobu. Preto, aby škola zabezpečila nielen odovzdávanie poznania, v zmysle „toto je to, čo o predmetnej téme vieme“, a viedla tak k ďalšiemu rozširovaniu tzv. „recitačného skriptu“ (Gallimore, Tharp, 1990), ale sprostredkovala aj nástroje na poznávanie sveta, školské učenie nemôže prebiehať iným spôsobom, ako prostredníctvom spoločnej konštrukcie poznania v rámci vzájomne vykonávaných aktivít. V nich sa žiaci učia používať a kriticky reflektovať kultúrne nástroje rôzneho typu, pričom za dôležitý prostriedok tohto poznávania

sa považuje **dialóg** (Wells, 2007). Participačne orientované prístupy totiž predpokladajú, že rozvíjanie poznania vyžaduje verejné vyjednávacie významy a reprezentácie sprostredkované kultúrne konvenčnými semiotickými systémami (Wells, 1999), a to dialogická komunikácia zo svojej podstaty umožňuje. Odohráva sa totiž medzi jedincami, ktorí sa snažia spoločnými silami riešiť konkrétnu problémovú úlohu, dospieť ku konsenzu v objasnení daného problému a definovať kroky, ktoré povedú k jeho vyriešeniu prostredníctvom aktívneho spoločného konštruovania významov. Pri spoločnom riešení úlohy prichádza každý participant s vlastným poňatím problému, ktoré musí porovnávať s názormi druhých a skupina ako celok musí vydiskutovať pozíciu, ktorá je uspokojivá pre každého jej člena (Burbules, Bruce, 2001). Dôležitý pre takúto výučbu je jednak dialóg medzi žiakmi zaangażovanými na spoločnom riešení úlohy a jednak aktívna pomoc učiteľa, ktorý sa snaží činnosť skupiny usmerňovať smerom k efektívnejším formám činnosti. Špecifiká učebných aktivít v participačne orientovaných prístupoch je na základe toho možné priblížiť prostredníctvom nasledujúcich charakteristík: 1. učenie sa odohráva prostredníctvom priameho zapojenia jedinca do skupinových, na poznávanie zameraných aktivít; 2. problémové úlohy, ktoré skupiny žiakov riešia, musia byť autentické, mať pre žiakov subjektívny zmysel, čo je dôležitou požiadavkou k tomu, aby sa žiaci do riešenia úlohy aktívne zapojili a došlo u nich k rekonštrukcii poznania; a 3. úlohou učiteľa je inštruovať činnosť skupiny, udržiavať jej pozornosť na riešení úlohy a poskytovať jej vhodné interpretačné rámce (spracované podľa Berk, Winsler, 1995; Wells, 1999; Wells, 2000; Daniels, 2001).

Participačné prístupy vnímajú sociálne a individuálne plány učenia ako neoddeliteľné a kultúrny vývin ako kontinuálne prebiehajúci proces, v ktorom je učiaci sa akoby vnorený do kultúrnej praxe, v dôsledku čoho sa u neho objavujú nové formy činnosti, ktoré nahrádzajú tie predchádzajúce. Preto G. Wells (1999) zakladá svoj koncept **dialogického bádania** (angl. *dialogic inquiry*) na predstave vzťahu učiteľa a žiaka, ako vzťahu učňa a majstra, prostredníctvom ktorého je žiak uvádzaný do sveta významov a spôsobov ich reprezentácie (angl. *semiotic apprenticeship*). Tento prístup k učeniu a poznávaniu vysvetľuje na príklade učenia sa tancu. Novic sa pridružuje ku komunite tancujúcich, necháva sa viesť hudbou, rytmom a pohybom druhých, skúsenejších, tancujúcich, pričom sa postupne zžíva s kultúrou tancovania až sa v nej dokáže bezpečne pohybovať – reagovať na hudbu konvenčným spôsobom a prinášať aj vlastné variácie pohybov. Analogicky s tým má byť potom žiak zapojený do spoločne riešených bádateľských aktivít, ktoré sú základom individuálnej rekonštrukcie základných atribútov, tzv. „zdrojov kultúry“ ako nástrojov pre kreatívny a zodpovedný sociálny život v triede i v širšej spoločnosti (Wells, *ibid.*). Prvým aspektom dialogického bádania je teda chápanie školského učenia ako procesu postupného získavania expertného po-



znania žiaka prostredníctvom jeho participácie na spoločných aktivitách umožňujúcich progresívne konštruovanie, aplikovanie a revidovanie poznania. Vychádzajúc zo sociálnej povahy učenia tento koncept tiež predpokladá, že toto učenie by malo prebiehať za pomoci asistencie a podpory druhých (členov skupiny i učiteľa), ktorí sú do tohto procesu poznávania spoluzapojení a ktorí so žiakom zdieľajú svoje poznanie. Samotný proces učenia má semiotickú povahu – prebieha ako konštrukcia významu, kde poznanie lexiky a gramatiky jazyka slúži ako zdroj významov a nástroj participácie a reflexie aktivít vykonávaných spoločne s druhými ľuďmi (Halliday, 1993).

S objavením sa nových, inštitucionalizovaných, školských foriem učenia, a zámerným osvojovaním si písanej reči, sa žiak stretáva s novými podobami, rámcami, poznania a poznávania, ktoré sú odlišné od každodenného, *common sense* poznania (Halliday, 1993). G. Wells (ibid.) predpokladá, že tým rámcom učenia sú **komunikačné žánre**, tak hovorenej ako aj písanej podoby jazyka, ktoré sú používané v rámci jednotlivých akademických disciplín. Preto dialogické bádanie v škole založené na vzťahu učen–majster v prípade akademických disciplín vyžaduje zvládnutie tých žánrov, ktoré sú používané členmi odbornej komunity na konštruovanie vlastných „teórií skúseností“ ako dôležitých nástrojov ich „remesla“. Tieto žánre môžu mať rôznu podobu, no spája ich to, že slúžia na sprostredkovanie nástrojov na systematické riadenie priebehu aj zverejňovania výstupov zo spoločného riešenia úlohy, či už v hovorenej alebo písanej podobe. Takýmito žánrami môže byť pri realizácii výskumne ladenej, bádateľskej, aktivity v hovorenej podobe: *plánovanie, diskusia, koordinovanie a monitorovanie činnosti, pozorovanie, kladenie otázok, vyhľadávanie informácií v knihách*, v písanej podobe: *zostavenie plánu činnosti, navrhnutie inštrukcií k činnosti, napísanie žiadosti o získanie informácií, písanie poznámok, spracovanie výsledkov do grafickej podoby, vypracovanie protokolu z realizácie výskumnej úlohy*. Pri reakcii na konkrétnu udalosť to v hovorenej podobe môže byť: *dramatizácia udalosti, diskusia zameriavajúca sa na objasnenie posolstva udalosti, brainstorming, kladenie otázok súvisiacich s udalosťou, tvorba predpokladov*, v písanej podobe môže ísť o: *napísanie básne, novinového článku, formulácia problémovej úlohy, predpokladu a pod.* (viac príkladov viď Wells, 1999). Ako G. Wells (1999) poznamenáva, používanie týchto žánrov v školskom učení nepodlieha striktným formálnym požiadavkám, dôležité pre učenie je, že skupiny žiakov dospievajú k vedomým rozhodnutiam, ako svoju činnosť riadiť, zaznamenávať alebo prezentovať v podobe, ktorá najviac vyhovuje ich zámerom. Aj keď proces osvojovania ponúkaných nástrojov môže byť pomalší, podstatné pre učenie je, že ich použitie kontrolujú sami učiaci sa a prispôbujú ich zvyšujúcim sa nárokom na svoju činnosť. Prezentovanie výsledkov spoločnej práce je tiež dobrou pôdou, aby výsledky i spôsob ich prezentácie bol reflektovaný ostatnými žiakmi a mohla tak vzniknúť diskusia vedúca k precizovaniu používania jednotlivých komunikačných žánrov.

Takáto orientácia výučby vyžaduje aj plnenie špecifickej role učiteľa ako majstra, osoby, ktorá z pozície experta usmerňuje aktivity a objasňuje princípy a postupy činnosti, dbá na aplikačnú podobu poznávania a učenia, preto tento prístup vyžaduje učiteľa, ktorý usmerňuje a asistuje. Učiteľ činnosť skupiny monitoruje v priebehu jej činnosti a pomáha jej identifikovať povahu riešeného problému a nájsť postup, ktorý prinesie uspokojivé vyriešenie úlohy. Preto je rola učiteľa vo veľkej miere oslobodená od frontálneho výkladu učiva, aby mohol učiteľ tráviť dostatok času pozorovaním práce skupín, sledovaním ich progresu a poskytovaním potrebnej pomoci vedúcej k zefektívneniu činnosti. Dokonca ani stanovenie učiva nie je pevne dané, takejto výučbe najviac vyhovuje spracovanie kurikula do široko poňatých, otvorených tematických jednotiek, pričom sa predpokladá, že žiaci, resp. skupiny žiakov navrhnu pre svoje bádateľské činnosti vlastné témy.

Vidíme teda, že participačne orientované prístupy vidia efektivitu školského učenia predovšetkým v tom, ako škola dokáže učenie organizovať ako spoločné, kolaboratívne, činnosti, v ktorých nadobúda učenie pre žiaka zmysel a situačný ráz (Hickey, Schafer, 2006). Samotný proces interiorizácie chápu skôr ako neustále prebiehajúcu participáciu učiaceho sa na utváraní, udržiavaní a šírení poznania v interakciách, nie ako prevzatie „hotového“ sociálneho plánu učenia do individuálnej podoby. Vďaka tomuto poňatiu majú participačne orientované prístupy individualistický ráz – žiak, ktorý plánuje a realizuje svoju činnosť i činnosť v skupine v súlade s vlastným porozumením a zámerom tým vlastne určuje smerovanie svojho vývinu.

## Diskusia

Základným východiskovým bodom oboch prístupov je presvedčenie, že vývin jedinca nemožno objasniť mimo rámec socio-kultúrneho prostredia, ktorého súčasťou sa jedinec stáva. V tomto rámci sa používanie jazyka a rečovej komunikácie stávajú základným prostriedkom nastolenia intersubjektivty, ktorá je nevyhnutným premostením medzi sociálnymi a individuálnymi plánmi učenia. K otázke toho, aký konkrétny význam má socio-kultúrne prostredie vo vývine jedinca, resp. aké typy sociálnych aktivít vedú k vývinu jedinca, sa však interiorizačne a participačne orientované prístupy stavajú z odlišnej perspektívy.

V interiorizačne orientovaných prístupoch nastolenie intersubjektivty slúži ako požiadavka pre znútornenie sociálnych plánov učenia do podoby psychických nástrojov a s tým súvisia transformácia biologických mentálnych procesov do podoby vyšších psychických funkcií. Môžeme si všimnúť, že sociálny a individuálny plán sú v tomto prístupe považované za samostatne existujúce fenomény, pričom transformácia sa predpokladá hlavne na strane

individuálneho plánu. Spolu s týmto ponímaním sa do popredia dostáva otázka sociálneho pôvodu sebaregulácie (Díaz, Neal, Amaya-Williams, 1990). Z pohľadu interiorizačne orientovaných prístupov proces, v ktorom sa sociálne plány učenia transformujú do podoby mentálnych nástrojov umožňuje vysvetliť, ako sa ľudská činnosť vynaňuje z kontextu a závislosti na empirii a nadobúda plánovitý a autonómne regulovateľný charakter (Karpov, 2005). Komunikácia medzi kompetentnejším druhým a jedincom umožňuje prevziať perspektívu druhého pri riešení úlohy a použiť kultúrny nástroj v zásade rovnakým spôsobom, ako bol použitý kompetentnejším druhým vo vzťahu k učiacemu sa jedincovi. Vďaka transformácii regulačnej funkcie reči do podoby vnútornej reči sa sprostredkované semiotické nástroje stávajú v redukovanej a skratkovitej podobe nástrojmi myslenia a prostriedkami regulácie vlastnej činnosti a umožňujú samostatne a vedome riadiť činnosť jedinca, prípadne ju vykonávať len ako myšlienkovú činnosť (plánovať, reflektovať apod. činnosť bez toho, aby ju jedinec musel vykonávať v činnostnom kontexte). Sprostredkovanie semiotických mediátorov napomáha dieťaťu prevziať sociálne plány činnosti do repertoáru vlastných aktivít, upriamovať svoju pozornosť na dôležité aspekty situácie a postupne sa odpútať od svojej závislosti na regulácii druhými. Prístup k učeniu a vývinu jedinca preto nabera orientáciu na vývinovú perspektívu, v ktorej sa nedokonalá činnosť jedinca transformuje do kvalitatívne vyššej podoby sprostredkovanej sociálnym prostredím (Valsiner, 2001). Učenie sa prostredníctvom kompetentnejšieho druhého popritom umožňuje aktívne zapojenie jedinca do učenia, aj keď interiorizačne orientované prístupy presadzujúce autoritatívnejšie stratégie pre výučbu čelia kritike pre ich transmisívny prístup k učeniu a poznávaniu (Díaz, Neal, Amaya-Williams, 1990). Semiotické mediátory sa totiž jedinec učí aktívne používať na reorganizáciu svojej činnosti a perceptuálneho poľa na základe externého plánu učenia sprostredkovaného učiteľom v spoločne riešenej úlohe, čo vyžaduje aktívne zapojenie učiaceho sa. Aktívnu úlohu zohráva jedinec aj pri prijatí perspektívy druhého, pretože postupná redukcia riadiacej úlohy učiteľa je možná iba vtedy, ak jedinec aktívne zvyšuje svoju zodpovednosť za riadenie činnosti.

Z pohľadu participačne orientovaných prístupov sa do centra pozornosti v riešení vzťahu medzi sociálnym a individuálnym plánom učenia dostáva reorganizácia individuálneho poznania v zmysluplnej, spoločnej aktivite, ktorá vyžaduje zdieľanie a overovanie vlastných predstáv o riešení úlohy, zisťovanie spoločných a rozdielnych prvkov v týchto predstavách a vydiskutovanie spoločného plánu riešenia úlohy (Henson, 2003; Jaramillo, 1996; Palincsarová, 1998). Môžeme teda vidieť, že sociálne a individuálne plány činnosti sa prelínajú v spoločne vykonávanej činnosti, nemožno ich od seba oddeliť, pričom sa vzájomne ovplyvňujú. Nejde tu však o transformáciu psychických funkcií jedinca, ale o rozvíjanie schopnosti jedinca participovať na

kultúrne hodnotnejších formách činnosti. A za tie sa, z pohľadu participácie orientovaných prístupov považuje nie samostatná činnosť vyzdvižovaná interiorizačne orientovanými prístupmi, ale naopak činnosť kolaboratívna. Učenie prostredníctvom kolaboratívnych a na bádanie zameraných úloh si preto nenárokujú na riadenie vývinu jedinca, ide mu skôr o jeho usmernenie, pričom prelínanie individuálneho a sociálneho plánu činnosti naznačuje, že podoba riešenia úlohy môže byť jedincami na individuálno-psychickej úrovni spracovaná voľnejším spôsobom, vyzdvihujúc tým proces poznávania nad výsledky poznávania. Práve toto zameranie školského učenia sa stáva častým terčom kritiky zástancov interiorizačne orientovanej perspektívy v učení, ktorí v spoločnom bádaní vidia nižšie formy učenia v podobe pokusu a omylu a vysoké riziko budovania mylných predstáv o študovanom jave u žiakov (viď napr. Karpov, 2003).

### Záver

Môžeme teda vidieť, že hoci sa oba diskutované prístupy odvolávajú na rovnaké komponenty Vygotského teórie, nemožno ich považovať za komplementárne prístupy, či odlišné aspekty toho istého fenoménu. Svojím chápaním vzťahu individuálneho a sociálneho plánu činnosti, resp. vzťahu individuálno-psychickej a sociálnej činnosti v učení a vývine jedinca zväzňujú odlišné typy a perspektívy sociálnych aktivít. U interiorizačne orientovaných prístupov je to podporovanie individuálnej činnosti, ktorej je jedinec schopný po znútornení sociálneho plánu, pričom sa schopnosť samostatnej činnosti stáva akousi metou socio-kultúrneho vývinu jedinca. Z pohľadu participácie orientovaných prístupov je táto meta kritizovaná z toho dôvodu, že odporuje sociálnej povahe ľudských bytostí a ich tendencii nadväzovať interpersonálne interakcie a ťažiť zo spoločne vykonávanej činnosti, ktoré sú v centre pozornosti participácie orientovaných prístupov (Matusov, 1998). Z tohto pohľadu sa potom zdá, že interiorizačne orientované prístupy svojím zameraním zamedzujú vzájomnému ovplyvňovaniu individuálnych a sociálnych plánov a tým vlastne prirodzenému progresu socio-kultúrnej praxe, pretože fixujú len kultúrnu prax v jej tradičnej podobe. Tým sa diskusia v rámci pedagogického diskurzu zapája do diskusie o dôležitosti individuálneho a sociálneho vo vývine jedinca a otázke transmisie a prestavby kultúry (viď napr. Tomasello, Kruger, Ratner, 1993). Napriek silne zastúpenej argumentácii na jednej aj druhej strane i pomerne bohatej produkcii pedagogických a didaktických koncepcií založených na interiorizačnom aj participáčnom modeli vývinu, otázkou do ďalšej diskusie i empirického výskumu stále zostáva, aké sú reálne efekty výučby v interiorizačnom aj participáčnom ponímaní a nakoľko poznanie, ktoré žiaci prostredníctvom ta-

kejšto výučby nadobúdajú, napomáha adaptácii na kultúrne prostredie, rozvoju psychických funkcií jedinca, či kultúrnemu vývinu jedinca ako takému.

### Literatúra

- ARIEVITCH, I., HAENEN, J. P. P. Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, 2005, roč. 40, č. 3, s. 155–165.
- BERK, L. E., WINSLER, A. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: NAEYC, 1995.
- BODROVA, E., LEONG, D. J. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall, 1996.
- BURBULES, N. C., BRUCE, B. C. Theory and Research on Teaching as Dialogue. In RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001, s. 1102–1121.
- DANIELS, H. *Vygotsky and Pedagogy*. New York, London: Routledge Falmer, 2001.
- DÍAZ, R. M., NEAL, C. J., AMAYA-WILLIAMS, M. The Social Origins of Self-Regulation. In MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociobistorical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, s. 127–154.
- GALLIMORE, R., THARP, R. Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling and Literate Discourse. In MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociobistorical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, s. 175–205.
- GALPERIN, P. Ya. Mental Actions as a Basis for the Formation of Thoughts and Images. *Soviet Psychology*, 1989, roč. 27, č. 3, s. 45–64.
- HALLIDAY, M. A. K. Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 1993, roč. 5, č. 2, s. 93–116.
- HENSON, K. T. Foundation for Learner-Centered Education: A Knowledge Base. *Education*, 2003, roč. 124, č. 1, s. 5–16.
- HICKEY, D. T., SCHAFER, N. J. Design-Based, Participation-Centered Approaches to Classroom Management. In EVERTSON, C. M., WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2006, s. 281–308.
- JARAMILLO, J. A. *Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula*. *Education*, 1996, roč. 117, č. 1, s. 133–140.
- KARPOV, Y. V. *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- KARPOV, Y. V. Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts. In KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V., MILLER, S. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 65–82.
- KOZULIN, A. *A Biography of Vygotsky's Psychology*. New York: Harvester, 1990.
- KOZULIN, A. Psychological Tools and Mediated Learning. In KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V., MILLER, S. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 15–38.
- KOZULIN, A., PRESSEISEN, B. Z. Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in Study of Student Learning. *Educational Psychologist*, 1995, roč. 30, č. 2, s. 67–75.

- MATUSOV, E. When Solo Activity is not Privileged: Participation and Internalization Model of Development. *Human Development*, 1998, roč. 41, č. 5–6, s. 326–349.
- PALINCSAR, A. S. Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 1998, roč. 49, s. 345–375.
- PETROVÁ, Z. *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008.
- STETSENKO, A. P. Social Interaction, Cultural Tool and the Zone of Proximal Development: In Search for Synthesis. In CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U. J. (Eds.). *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999, s. 235–252.
- TOMASELLO, M., KRUGER, A. C., RATNER, H. H. Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 1993, roč. 16, s. 495–552.
- VALSINER, J. Process Structure of Semiotic Mediation in Human Development. *Human Development*, 2001, roč. 44, č. 1, s. 84–97.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1978.
- WELLS, G. *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WELLS, G. *Improving the quality of education for life in the 21st century*. Paper presented at a Conference for Teachers, Santander, Spain, June 2000. [online]. [cit. 2005-05-16] Dostupné z: <<http://people.ucsc.edu/~gwells/Santander.html>>.
- WELLS, G. Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 2007, roč. 50, č. 5, s. 244–272.

### O autorke

**PhDr. ZUZANA PETROVÁ, PhD.**, aktuálne pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity ako odborná asistentka. Odborne sa zameriava na témy týkajúce sa vývinu individuálneho a sociálneho poznania prostredníctvom symbolicko-komunikačných procesov v predškolskom a elementárnom vzdelávaní. V rámci toho sa sústreďí na teoretické aj metodické otázky počiatočného rozvíjania jazykovej gramotnosti a problematiku rozvíjania vyšších psychických funkcií prostredníctvom školských foriem učenia v nadväznosti na ruskú psychologickú školu. Kontakt: zuzana.petrova@truni.sk

### About the author

**ZUZANA PETROVÁ** works as an assistant professor at the Department of Pre-school and Elementary Pedagogy of the Faculty of Education, University of Trnava. Her professional interests focus on topics connected with the development of individual and social cognition through processes of symbolic communication in pre-school and elementary education. Within the framework this provides she concentrates on issues of theory and methodology in the early development of literacy and problems pertaining to the development of higher mental functions through forms of classroom-based learning with reference to the Russian school of psychology.

Contact: zuzana.petrova@truni.sk