

Biblioteczka refleksyjnego praktyka

Beata Zamorska

**O MEDIACJACH I DIALOGU W EDUKACJI**

Wrocław, listopad 2012

[www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl](http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl)

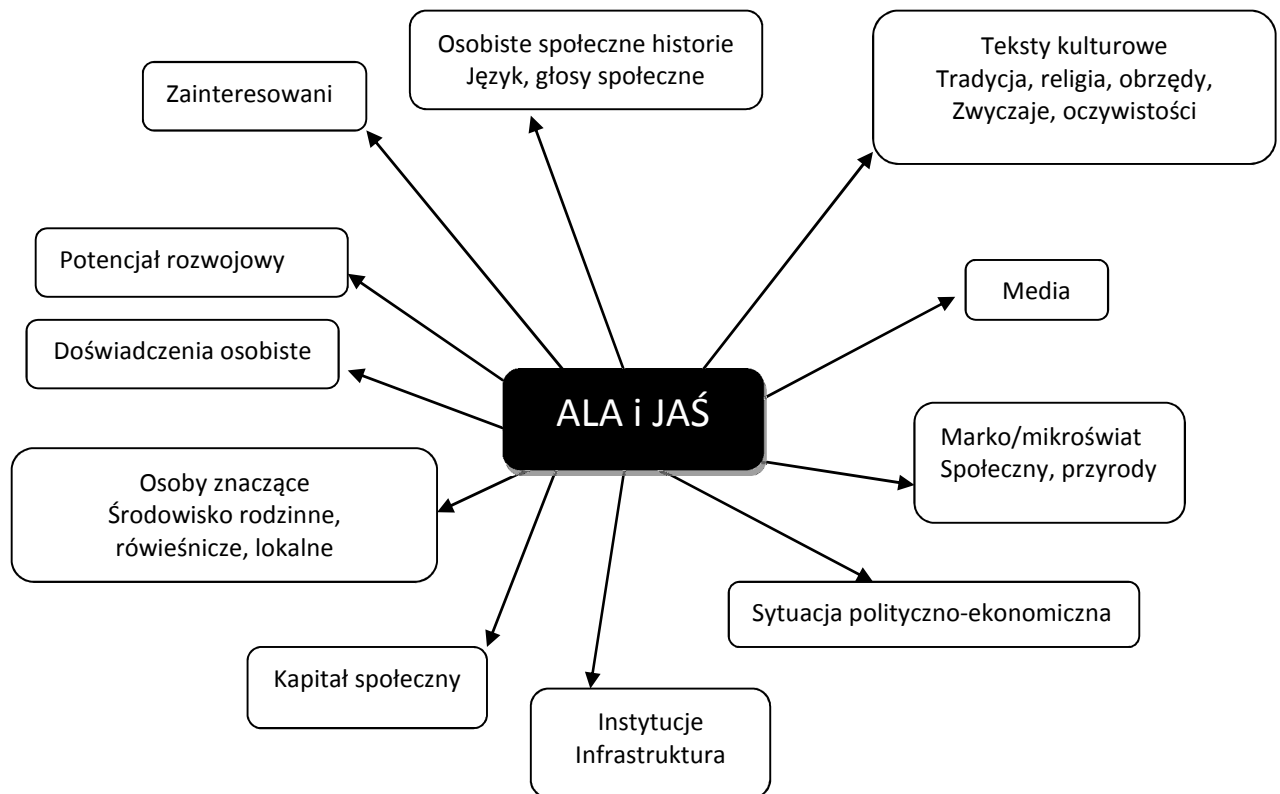
## WPROWADZENIE

Podjmując temat mediacji i dialogu w edukacji, zapraszam Państwa do refleksji nad tym, co dzieje się Państwa klasie, grupie przedszkolnej. Badacze wyróżniają dwie przestrzenie, w których toczy się codzienne życie nauczycieli: w klasie (*in-classroom*) oraz na zewnątrz klasy (*out-of-classroom*) (Clandinin, Connelly 1995, s. 4-5). Pierwsza z nich, wydzielona jest nie tylko, jako specjalne, wyjęte spod stałej zewnętrznej kontroli fizyczne miejsce, ale przede wszystkim jest to przestrzeń nasączona różnorodnymi relacjami z uczniami. Na zewnątrz klasy podejmowane są interakcje z innymi nauczycielami, rodzicami, administracją. Jest to przestrzeń wypełniona licznymi oczekiwaniami adresowanymi do nauczycieli ze strony różnych osób i środowisk.

W podjętych rozważaniach skoncentrujemy się na praktyce nauczycieli w klasie, jako relacji pomiędzy uczestnikami codziennego życia szkolnego. Pierwsze pytanie, kierowane do Państwa, wiąże się z rozumieniem ucznia. Działania nauczyciela w większym stopniu zależne są od sposobu rozumienia ucznia, jego roli w procesie nauczania, niż od rzeczywistych zachowań ucznia.

D. Klus-Stańska, posługując się kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji i zgody na koncepcyjność i decyzyjność dzieci, opisuje sześć, wyróżnionych przez siebie dyskursów, które wyodrębniły się w praktyce edukacyjnej. Wśród dyskursów z ograniczonym zaufaniem do dziecięcych kompetencji bądź wręcz jego brakiem autorka wymienia: dyskurs systemu z deficytami (dziecko jest czystą kartą, którą dopiero dorośli z uwagą zapisują właściwymi treściami, ćwiczą i wdrażają dziecko w poprawne zachowania); dyskurs słodkiego elfa (dziecko jest postrzegane w kategoriach emocjonalnych z negacją ekspansji poznawczej, dorośli chronią, na ile można, jego beztrudne dzieciństwo); dyskurs infantylnego badacza (dziecko poznaje świat przez osobiste, choć dziecinne i niedojrzałe badanie, a dorośli organizują mu bezpieczne środowisko do eksperymentowania); dyskurs aktywnej niepełnosprawności (dziecko wymaga kompetentnej i ukierunkowanej pomocy dorosłego). Pełne zaufanie do dziecięcych kompetencji obecne jest w dyskursie demiurga/konstruktora (dziecko pokonuje trudności w relacji z innymi, tworzy własne koncepcje świata) oraz dyskursie kontestatora (dziecko zabiera głos w różnych sprawach, a celem uczenia staje się budowanie w dziecku zdolności do angażowania się w sprawy). W każdym z dyskursów jest wyraźna współzależność podejmowanej przez dorosłych (nauczycieli, rodziców) roli i definicji dziecka (Klus-Stańska 2008).

Jeżeli spojrzymy na świat, w którym żyją nasi uczniowie, zobaczymy, że jest on wypełniony bogatymi relacjami z innymi. Świat wewnętrznych przeżyć dzieci (przysłowiowego Jasia i Ali) nie jest wyizolowany z kultury, posiada swoją historię wraz z doświadczeniami przeszłość i przyszłość.



Rys. 1. Mapa świata dziecka

**Zadanie:**

- Kim dla Pani/ Pana jest ta dziewczynka, ten chłopiec, z którym spotyka się Pani/Pan w (przed)szkolnej sali?
- Jaką ma własną historię? Czego lubi słuchać? Co lubi oglądać, czytać? Czym się interesuje? O czym marzy? Czym się martwi?

## NA CZYM POLEGA UCZENIE SIĘ

Trzy podejścia do uczenia się:

### 1. Nauczanie jako transmisja kulturowa

Najsilniej utrwalonym w tradycji szkolnej przekonaniem jest ujmowanie nauczania-uczenia się jako **przekazu i przejmowania gotowych, zawartych w podręcznikach, wypracowanych przez ekspertów treści**. Nie ma potrzeby dyskusji nad tabliczką mnożenia, regułami gramatycznymi, wzorami chemicznymi, datami wydarzeń historycznych i wieloma innymi treściami, którymi wypełnione są podręczniki dla dzieci. Prawdy o świecie zostały już wyjaśnione i opisane, podobnie jak wartości i wzory społecznie pożądanym zachowań. Pytanie, z którym zmagają się nauczyciele, dotyczy doboru odpowiednich technik i narzędzi, które pozwolą na sprawne, ciekawe i szybkie przekazanie uczniom całych partii materiału tak, aby potrafili je odtworzyć.



Rys. 2. A classroom with children sitting at long tables and a teacher standing with a book in her hand. Lithograph by J.B. Sonde. Tryb dostępu:

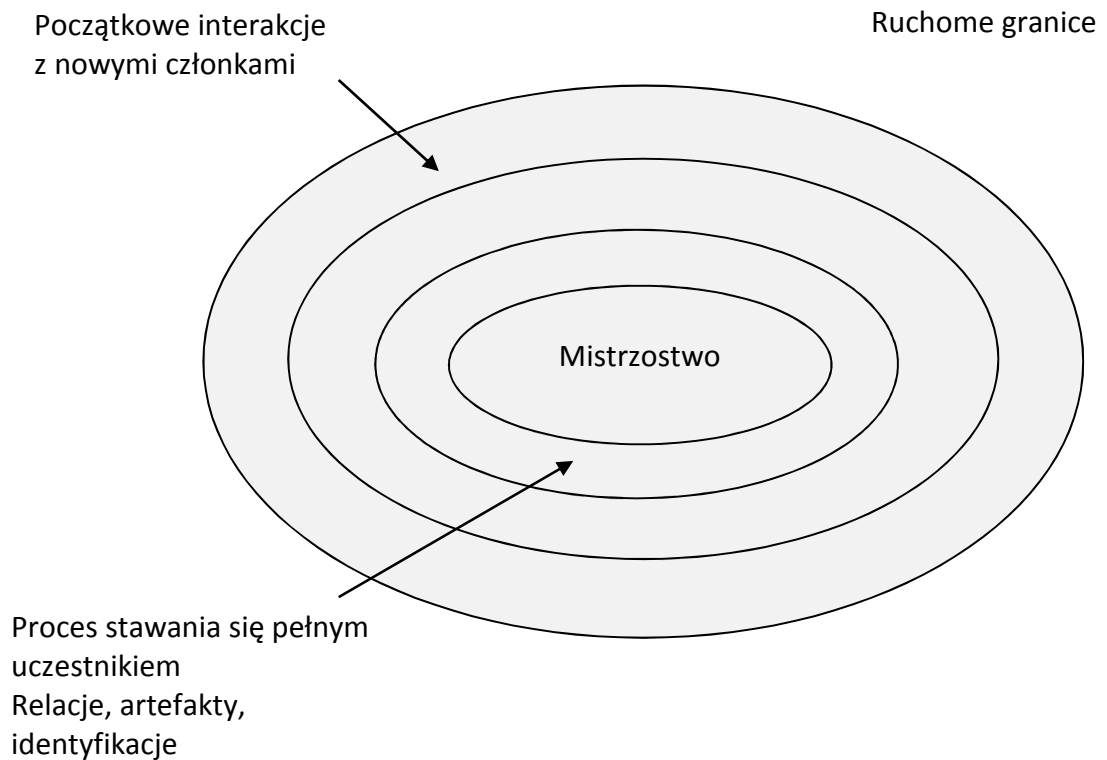
<http://images.wellcome.ac.uk/indexplus/image/V0039274.html> [18.11.2012].

Atrakcyjne są tutaj proste sposoby sprawdzenia efektów tak rozumianego nauczania - uczenia się. **Dobry nauczyciel** to ten, którego uczniowie osiągają wysokie wyniki na testach, znają wzory, definicje, recytują reguły, posługują się poprawnym językiem, a także właściwie (nienagannie) się zachowują.

## 2. Uczenie się przez uczestniczenie

Każda społeczność posiada własne sposoby rozumienia świata, interpretowania go, mówienia o nim oraz adekwatne do tego wzory zachowań swoich członków. Nie jest tak, że ludzie mają w umysłach gotowe modele świata, ale modele te są podtrzymywane i rozwijane przez daną społeczność (np.: lokalną, narodową, społeczność matematyków, biologów, grup zawodowych). Uczestnicząc w życiu danej społeczności, wchodząc w różnorodne relacje, jednocześnie nabywamy właściwych w jej ramach struktur myślenia i działania.

### Partycypacyjne uczenie się



Rys. 2. Partycypacyjne uczenie się (J. Lave, E. Wenger)

Tab. 1. Zmiana w podejściu do uczenia się

<b>Uczenie się tradycyjne</b>	<b>Uczenie się partycypacyjne</b>
Dzieje się w jednostkowych umysłach	Jest dzielone, rozprzestrzeniane, pomiędzy umysłami
Wyizolowane (uczę się dodawania, pisanie w ciszy sali lekcyjnej, pokoju)	Jest zanurzone w kontekstach zdarzeń społecznych, emocjonalnych. Dzieje się w toku relacji społecznych
Model interpretacji znajduje się w umyśle uczącego się	Model interpretacji świata jest zawarty w ramach społeczności
Mistrzostwo: opanowanie tego samego, tak samo	Mistrzostwo: coraz lepszy poziom zaangażowania (coraz biegłejsze poruszanie się w coraz większym polu)

Pytania:

- Jakie sposoby zaangażowania Pani/Pana uczniów prowadzą do odpowiednich (najlepszych) kontekstów uczenia się?
- W jakie rozumienie świata, sposoby jego ujmowania, interpretowania wprowadza Pan/Pani swoich uczniów ucząc ich matematyki, przyrody, muzyki, plastyki, zapoznając z tekstami literackimi? W jakie systemy porządkowania doświadczeń płynących ze świata społecznego, przyrodniczego i technicznego Pan/i wprowadza uczniów? Jakich nabywają oni sposobów wnioskowania, wypowiedania się i rozumienia siebie?
- Co się dzieje, gdy uczestnicy (dzieci, Pan/Pani) zmieniają konteksty uczenia się, przechodzą pomiędzy granicami i różnymi społecznościami (np.: światem nauki a światem przekonań ludowych; między tradycyjnym rozumieniem roli przedszkola a nowymi ideami i praktykami pedagogicznymi,....)

Obawy:

Uznawane za prawomocne, pożądane i wzmacniane są tylko te zachowania oraz sposoby myślenia, działania i mówienia, które są zgodne z tym, co jest akceptowane w danej wspólnocie. Odmienne od nich działania i sposoby myślenia są wyciszane, tłumione, niedopuszczane do głosu, pomijane. Nauczyciel przeprowadza uczniów z *peryferiów*, gdzie uczyli się dopiero sposobów poruszania się po kulturze, do jej centrum. Uczestnicząc w życiu społeczności dzieci nabierają płynności i biegłości (w myśleniu, interpretowaniu, mówieniu, działaniu), stając się stopniowo mistrzami, zgodnie z praktyką danej społeczności.

### 3. Uczenie się jako kreacja

W trzecim podejściu uczenie się jest rozumiane jako **proces tworzenia** czegoś nowego: nowej wiedzy, idei, sposobów działania, materialnych i intelektualnych artefaktów.

Współcześnie, w tym podejściu rozwijane są różne modele uczenia się, których wspólną cechą jest dostrzeganie społecznego charakteru wiedzy, gdy uczący się we współpracy wypracowują nowe sposoby myślenia o problemie, nowe sposoby działania, narzędzia, materiały. Dlatego nie można rozdzielać (jak to ma miejsce w tradycyjnym podejściu) wiedzy i uczących się, ponieważ tworzą oni jednostkę całości. Rozwój (uczenie się) nie ma charakteru linearnego (od prostego do bardziej skomplikowanego), ale skokowy.

#### UCZENIE SIĘ JEST AKTYWNYM BADANIEM ŚWIATA

Rewolucja myśli edukacyjnej, polegająca na przejściu od utożsamiania nauczania z przekazem informacji do uczenia się, jako procesu kreacji, dokonała się przede wszystkim dzięki pracom dwóch wielkich psychologów: Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego. Podstawą gruntownych zmian w codziennej pracy nauczycieli było stwierdzenie, że **wiedza o świecie nie jest przez dziecko odkrywana, ale od samego początku jest przez nie konstruowana**. Pedagodzy i psycholodzy zaczęli dostrzegać, że dzieci myślą w sposób jakościowo odmienny od dorosłych, a rozwój przebiega według kolejnych stadiów:

Stadium	Wiek (w latach)	Opis
Stadium inteligencji sensomotorycznej	0-2	przeważają reakcje zmysłowe i ruchowe
Stadium myślenia przedoperacyjnego	2-7	dziecko rozumiejąc świat posługuje się symbolami (obrazem, słowem), bawi się wykorzystując bogatą wyobraźnię, oddziela fantazję od rzeczywistości
Stadium operacji konkretnych	7-11	dziecko rozwiązuje logicznie konkretne problemy: wielokrotna klasyfikacja, odwracalność, szeregowanie, stosuje zasadę zachowania stałości
Stadium operacji formalnych	od 11	przy rozwiązywaniu wszystkich problemów pojawia się rozumowanie logiczne; dziecko rozważa różne możliwości rozwiązania problemu bez ich wykonywania, radzi sobie z sytuacjami hipotetycznymi

Rys. 3. Stadia rozwoju poznawczego wg J. Piageta (Schaffer s.190)

Jean Piaget postrzegał dziecko, jako uczonego, który tworzy własne rozumienie świata poprzez osobiste działanie. Rozwój, w jego ujęciu, jest samoregulującym się mechanizmem, w którym nieustannie zachodzą procesy asymilacji i akomodacji, prowadzące do równoważenia struktur poznawczych. To nieco zawzięte sformułowanie stało się niezwykle użyteczne w praktyce tych nauczycieli, którzy rozumieli nauczanie jako wspieranie rozwoju uczniów.

Umysł dziecka, zgodnie z teorią J. Piageta, jest katalogiem zawierającym różne fiszki (schematy) organizujące świat, pozwalające na spostrzeganie i klasyfikowanie doświadczanych zdarzeń. Rozwój, ujmując w dużym uproszczeniu, polega nie tylko na poszerzaniu dotychczasowych fiszek bądź dokładaniu nowych, ale także przebudowywaniu powiązań pomiędzy nimi, tworzeniu coraz bardziej złożonych sieci pozwalających na dokonywanie skomplikowanych operacji myślowych (Wadsworth 1998).

Z powyższych stwierdzeń wynika konkretne **zadanie dla nauczyciela:**

- **wpieranie naturalnego rozwoju dzieci poprzez stawianie im takich problemów, których rozwiązanie będzie wymagało zastosowania zarówno procesów asymilacji, jak i akomodacji.**

Chodzi tu o osiągnięcie stanu równowagi między włączaniem nowych treści percepcyjnych, pojęciowych, motorycznych do istniejących schematów poprzez poszerzanie ich zawartości, a dostarczaniem dzieciom bodźców, które nie pasują do posiadanych schematów i wymagają albo modyfikacji dotychczasowych schematów, albo wypracowania nowych. Mówiąc o nauczaniu, Piaget utworzył zasadę odpowiedniości: *Nauczanie jest efektywne, gdy poziom nauczania odpowiada poziomowi rozwoju dziecka* (Piaget 1981, s.7-14).

Nauczyciele korzystający z teorii Piageta zaczęli bacznie przyglądać się dziecku, aby dostosować treści i sposoby nauczania do miejsca, w którym ono się znajduje. Ich zadaniem było uchwycenie tego, co i jak interesuje dziecko, wejście z nauczaniem w jego sposoby myślenia o problemie. Nauczyciele zamienili podawanie uczniom poprawnych odpowiedzi (model przekazu) na dostarczanie im pytań, wywołujących sprzeczności.

Zamiast prowadzenia krok po kroku do poprawnego rozwiązania wytwarzali *konflikty poznawcze* dostosowane do poziomu myślenia dzieci, prowokując je do badania, eksperymentowania, poszukiwania nie tylko rozwiązań, ale także źródeł wiedzy. W przygotowywaniu zajęć główną uwagę kierowali na takie sformułowanie problemu, aby stosowane przez dzieci sprawdzone, dotychczasowe sposoby myślenia i strategie działania prowadziły do błędu i sprzeczności. Dopiero w dyskusji, w bezpośrednim działaniu, wypróbowaniu różnych rozwiązań dzieci wypracowują własne rozumienie problemu. Wiedza jest tworzona w oparciu o **różnorodne osobiste działania i manipulacje** uczniów na przedmiotach i pojęciach. Można tutaj użyć metafory zabawy z klockami. Nauczyciel



dostarcza dzieciom różnorodnych klocków, ale to one same tworzą z nich swoje budowle, w różnych konfiguracjach, niepowtarzalne, ciągle udoskonalane i modyfikowane.

Zadanie:

- W jaki sposób Pan/Pani może wykorzystać w procesie nauczania - uczenia się błędną wypowiedź ucznia na dany temat?

Przykład 1: Asia myli pory roku i jesień nazywa wiosną albo latem.

Przykład 2: Podczas dzisiejszego spaceru Jasiak zawołał: *O jakie duże pieski są na łące!*

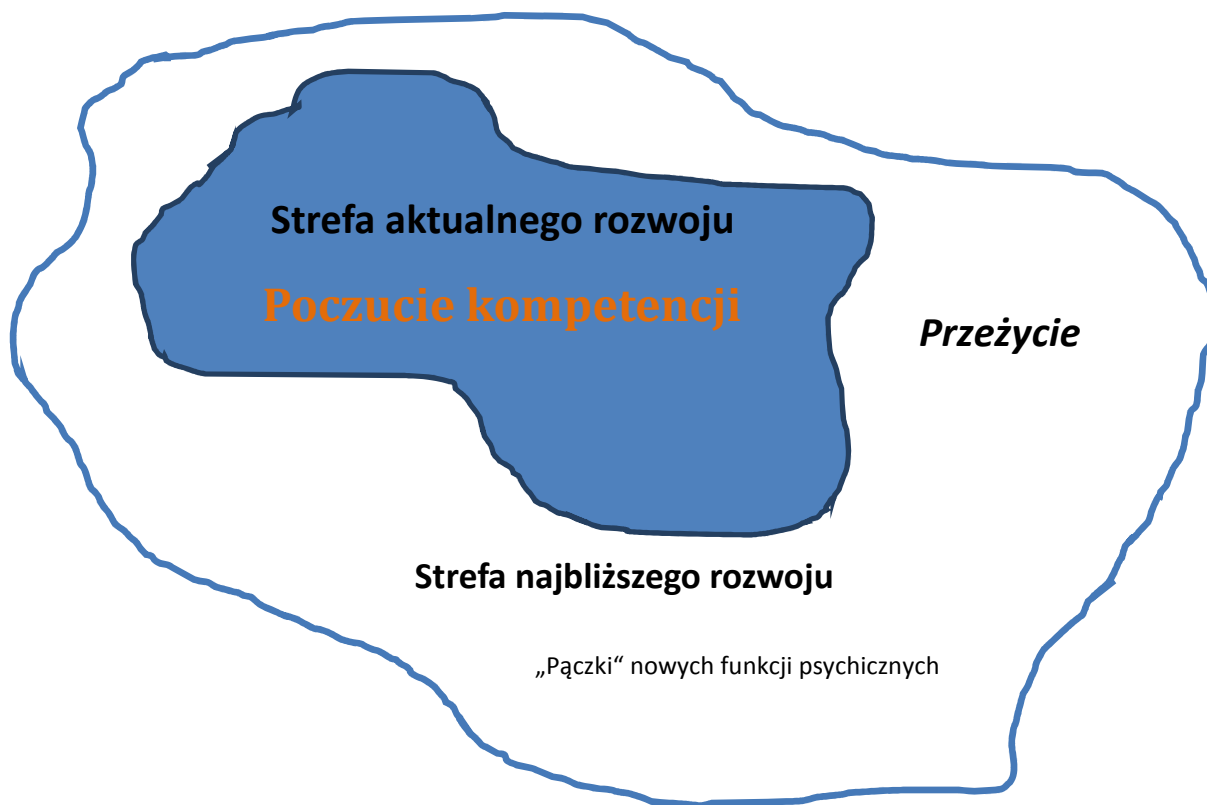
Nauczycielka w podejściu tradycyjnym poprawiłaby chłopca, podając mu poprawną nazwę i definicję: To nie są pieski, ale krowy, ponieważ.....

Jak tę sytuację może wykorzystać nauczycielka, która jest zwolenniczką koncepcji konstruowania wiedzy?

### **UCZENIE SIĘ JEST PROCESEM SPOŁECZNYM**

Lew Siemionowicz Wygotski również uważał, że dziecko nie odkrywa i nie przejmuje od innych wiedzy o świecie, ale nieustannie ją re-konstruuje, współtworzy. Jednak zupełnie inaczej niż Piaget rozumiał to, co dzieje się na drodze rozwoju dziecka. Zwrot, którego dokonał w psychologii Wygotski, wiąże się z uznaniem relacji społecznych jako źródła rozwoju. Dziecko nie jest (jak u Piageta) uczonym, który w toku rozwoju, poprzez własne działania, rozwiązując kolejne problemy, tworzy własną mapę świata. Raczej otrzymuje taką mapę od społeczności, w której żyje. Pytanie Wygotskiego brzmiało: *W jaki sposób wyższe funkcje psychiczne – rozumowanie, rozumienie, planowanie, zapamiętywanie, itd. – wyrastają z doświadczeń społecznych dziecka?* (Schaffer, s. 218)

Piaget stwierdził, że nauczanie musi być dostosowane do poziomu rozwoju dziecka. Dla Wygotskiego problemem badawczym stało się określenie poziomu rozwoju dziecka, na którym nauczyciel powinien koncentrować swoje wysiłki pedagogiczne w toku procesu nauczania. W prowadzonych pracach eksperymentalnych doszedł do rewolucyjnego dla psychologii i pedagogiki wniosku: *że procesy rozwoju nie pokrywają się z procesami nauczania, że procesy rozwoju idą w ślad za procesami nauczania, które tworzą strefę najbliższego rozwoju* (Wygotski 1984, s. 546). Nie można już mówić o jednym poziomie rozwoju, ale o dwóch:



Co oznacza dla nauczycieli wyodrębnienie w procesie rozwojowym sfer aktualnego (SAR) i najbliższego rozwoju (SNR)?

Przede wszystkim wyróżnienie i oddzielenie od siebie obu sfer unieważnia dotychczasowe ujmowanie relacji między nauczaniem a rozwojem jako niezależnych bądź tożsamyh ze sobą. Przyjrzyjmy się obu sferom i zachodzącym w nich procesach.

**Sfera aktualnego rozwoju** odnosi się do aktualnego sposobu funkcjonowania dziecka. Do tego, co już dojrzało i zakończyło swój cykl (Wygotzki 1971, s. 541). Określamy ją odpowiadając na pytanie:

- W jaki sposób uczeń radzi sobie z codziennymi zadaniami? Z czym potrafi poradzić sobie samodzielnie, a z czym jeszcze nie?

Na każdym etapie rozwoju jest Najważniejsza Rozwojowo Forma Działalności, w którą człowiek najbardziej się angażuje, i poprzez którą realizuje najważniejsze tendencje rozwojowe. Dla dzieci w wieku przedszkolnym taką działalnością jest zabawa (tzw. zabawa „na niby”), ok. 7 r. ż. pojawia się gra z regułami. Nie oznacza to, że zabawa „na niby” pojawia się jedynie w wieku 3-6 lat, ale że w tym czasie następuje jej szczególny rozwój i w jej ramach dziecko realizuje swoje najważniejsze potrzeby. Działalność, jaką jest zabawa, była obecna we wcześniejszym okresie życia dziecka i będzie również obecna w późniejszych (w okresie

dorastania i dorosłości). Jednak na każdym z etapów życia pełni inną rolę, ponieważ proces realizacji potrzeb związanych z bawieniem się dziecka we wczesnym dzieciństwie, gdy dziecko nie potrafi jeszcze panować nad własnymi zachowaniami jest zupełnie inny niż realizacja potrzeb za pomocą zabawy w okresie dorastania, gdy młody człowiek orientuje się na projektowanie swojej przyszłości (Smykowski, 2003b).

**Sfera najbliższego rozwoju definiuje te funkcje, które nie są jeszcze dojrzałe, ale są w trakcie procesu dojrzewania, funkcje, które dojrzeją jutro, ale aktualnie znajdują się w stanie zarodkowym. Funkcje te można określić raczej mianem „pączków” bądź „kwiatów” rozwoju niż owoców rozwoju (Wygotski).**

Wygotski stawia zupełnie nowe pytanie pedagogom. Pyta ich nie tylko o to, co uczniowie już umieją, ale główną uwagę kieruje na to, co dopiero jest „pączkiem”, a potrzebuje, podobnie jak roślinne pączki dobrych warunków, aby się rozwinąć.

- Przy których zadaniach dotychczasowe sposoby działania dziecka już nie wystarczają? Obecność drugiej osoby, zdaniem Wygotskiego, zachęca nas w sytuacji niepowodzenia do szukania pomocy. Tutaj kolejne pytanie kierowane do nauczycieli:
- W jakie zadania angażuje się dziecko i jakie rozwiązuje, przy pomocy (we współpracy) bardziej doświadczonej osoby (dorosłego bądź rówieśnika)?

Dla podkreślenia nieporozumienia, jakie często jest udziałem pedagogów, Wygotski przedstawia sytuację dwóch chłopców, których wiek rozwojowy oceniono na taki sam, ponieważ obaj rozwiązują samodzielnie zadania na poziomie właściwym siedmiolatkom (SNR). Chłopcy pracowali dalej z dorosłym i przy jego pomocy jeden z nich rozwiązał z łatwością zadania przewyższające o dwa lata jego poziom rozwoju, a drugi zaledwie poradził sobie, korzystając z pomocy z zadaniami sięgającym naprzód o pół roku. Mimo stwierdzenia, że w sferze aktualnego rozwoju znajdują się na tym samym poziomie, to jest między nimi bardzo duża różnica. Działania nauczycieli ukierunkowane są (i muszą być!) na „jutro” dziecka, a nie na wczoraj (Wygotski 2002, s. 82-90). Najważniejszym pytaniem nauczyciela nie jest to, co ten uczeń, co ta uczennica umie, ale **jaka jest dynamika jej/ jego rozwoju?**

Wygotski stawia przed nauczaniem nowe zadanie:

*Istotną cechą nauczania jest to, że tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski 1971, s. 545).*

## Działalność nauczyciela

Chodzi tutaj o taką pomoc, pozwalającą dziecku na współpracę w procesie radzenia sobie z zadaniem, które jest dla niego zbyt trudne w toku samodzielnej pracy. W tym miejscu zadania nauczyciela bardziej się komplikują, bo przecież nie każda pomoc uruchamia potencjał rozwojowy, podobnie jak nie każda relacja jest rozwojowa.

Przypomnijmy prawo rozwoju kulturowego, które sformułował Wygotski:

*W kulturowym rozwoju dziecka każda funkcja pojawia się na scenie dwukrotnie, to znaczy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się na planie społecznym, a następnie na planie psychologicznym. Najpierw wśród ludzi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz dziecka jako kategoria intrapsychiczna (Wygotski 1971, s.544).*

Nikolai Veresov w analizach tego prawa odwołuje się do języka z początku XX wieku, w którym żył Wygotski, należący do pokolenia *srebrnego wieku kultury rosyjskiej*.

Wyprowadza słowo *kategoria* nie z tradycji arystotelesowskiej, ale z języka przedrewolucyjnego teatru rosyjskiego, z którym tak dobrze obeznany był Wygotski. *Kategoria* w tym ujęciu oznacza **zdarzenie dramatyczne**, które stwarza całe przedstawienie.

Jeszcze jeden cytat z prac Wygotskiego:

*Każda wyższa funkcja psychiczna zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi. (Wygotski, 1917, s. 544)*

Odczytanie prawa genetycznego w kontekście świata teatru pozwala na wyostrenie fundamentalnych założeń w koncepcji Wygotskiego. Nie chodzi tutaj o każdą relację między ludźmi. Jest to specyficzna relacja, kategoria – czyli nasączony sprzecznościami, silnie zabarwiony emocjonalnie dramat społeczny, który osobiście **przeżywany** staje się wewnętrznym doświadczeniem z zaangażowaniem jednostkowych funkcji psychicznych (pamięci, myślenia, woli...).

Tak rozumiane prawo rozwojowe podważa jeszcze jedno przekonanie obecne w klasycznej psychologii i pedagogice o stopniowym przechodzeniu od niższych funkcji psychicznych do wyższych. Źródła umysłu, według Wygotskiego, są społeczne i dlatego potrzebny jest nowy model rozwoju:

Wyższe funkcje psychiczne:

*pojawiają się JAKO relacja społeczna pewnego typu. Jest to relacja społeczna pojawiająca się jako kategoria, tzn. jako zabarwiona emocjonalnie i stanowiąca doświadczenie zderzenia, sprzeczności między dwojgiem ludzi. Doświadczana emocjonalnie i psychicznie jako dramat społeczny (na planie społecznym) relacja ta staje się później indywidualną kategorią intrapsychiczną (Veresov 2012, s. 155).*

Przykładem może być chociażby zabawa, w którą dziecko silnie angażuje się emocjonalnie. Umiejętność podporządkowania się regułom w przeżywanej zespołowo zabawy zostaje stopniowo przenoszone jako własna, celowa regulacja zachowania i staje się funkcją wewnętrzną samego dziecka.

Powróćmy do pytania o to, **jaka pomoc potrzebna jest dziecku**, aby mogło przejść na wyższy poziom rozwoju?

Przede wszystkim, kluczowym elementem w zrozumieniu specyfiki pomocy jest kolejne twierdzenie Wygotskiego, że *dziecko nie przejmuje żadnej gotowej formy wprost, a dorośli nie może niczego (formy idealnej) przekazać wprost*. Nawet małe dziecko w kontaktach z rodzicem nie bierze od niego gotowego obrazu świata, ale na podstawie przetwarzanych, rekonstruowanych informacji tworzy własną kosmologię.

Uczenie się i rozwój odbywa się za pomocą aktów **kulturowego upośredniania**. To nieco skomplikowane brzmiące sformułowanie oznacza po prostu, że napotykamy różne przeszkody na drodze zaspakajania własnych potrzeb i potrzebujemy pośredników, aby móc je zrealizować. Takimi pośrednikami są: dorośli, narzędzia kulturowe i słowo.

**Narzędzia kulturowe** – Każda społeczność wypracowała wiele narzędzi kulturowych. Używając ich możemy coraz lepiej zaspakajać swoje potrzeby. Dziecko uczy posługiwania się nimi od stosowania prostego mechanizmu naśladowania (tak, jak to robą inni), do rozpoznawania ich społecznego znaczenia i różnych sposobów posługiwania się nimi. Narzędziem kulturowym może być patyk, którego dziecko użyje, aby sięgnąć odległy przedmiot, ale także kalendarze, liczydło, książki, bardziej zaawansowane technologicznie urządzenia, takie jak komputery.

Mamy również wiele narzędzi psychologicznych, wśród których najważniejszy jest język. Są to również pojęcia, symbole, wartości takie, jak prędkość, siła....

#### **Upośrednianie przez dorosłego**

Dorośli od pierwszych chwil życia dziecka jest jego pośrednikiem w realizacji różnorodnych potrzeb, których dziecko nie może spełnić samodzielnie, napotykając w toku rozwoju liczne utrudnienia.

#### Pytanie:

- Jaki rodzaj zaangażowania dorosłego w pomoc dziecku wspiera jego rozwój i wyznacza mu społeczny charakter?

W toku rozwoju dziecka rozwijają się motywy przywiązania i separacji. Z jednej strony jest wytworzenie ufnej reprezentacji świata, w którym dziecko osiąga zaspokojenie własnych potrzeb (przywiązanie). Z drugiej konieczność separacji, i przejęcie sprawstwa, na drodze uwewnętrzniania sposobów organizowania swojego zachowania (Smykowski 2000 a, s.17).

Rolą mądrego dorosłego jest tylko niezbędne stymulowanie i minimalna pomoc, która umożliwiają dziecku rozwiązanie zadań. Jest to przejście od nauczania, rozumianego jako pokazywanie, jak należy poprawnie, krok po kroku wykonać dane zadanie, do nauczania jako wspomagania dziecko w tym, jak się uczyć i jak organizować swoją pracę.

W psychologii L. Wygotskiego mówimy o Epizodach Wspólnego Zaangażowania, w których dziecko wspólnie z dorosłym pracuje nad zadaniami. Przyjrzyjmy się dokładniej sytuacjom współpracy dorosłego z dzieckiem.

Co się dzieje, gdy dorosły przybiera postawę: *Ja wiem, jak to powinno być wykonane*. Jak będziesz słuchał moich rad (instrukcji), to zrobisz to dobrze (poprawnie). Rób tak, jak ci pokazuję. Podążaj za mną.

Przykładowo: Idziemy szukać znaków jesieni w przyrodzie, ale ja wiem, co powinieneś znaleźć. Wiem, jak powinieneś poklasyfikować zebrane materiały i jak je zinterpretować.

Przeprowadzamy eksperyment z odcięciem dopływu tlenu do palących się świec. Dla mnie nauczyciela nie ma tutaj żadnej zagadki, ponieważ dobrze znam wynik tych badań i znam jego uzasadnienie. Moje zadanie polega na przestrzeganiu kolejnych etapów przebiegu eksperymentu i *naprowadzaniu* dzieci na to, aby same doszły do poprawnych ustaleń.

Prowadzone przez psychologów obserwacje podobnych sytuacji wykazują szybkie znudzenie dziecka zadaniem. Tu nie ma nic do przeżywania, a jedynie do odtwarzania według wskazań (dorosły wie lepiej, zna odpowiedź). W eksperymentach według instrukcji nie ma prawdziwej sytuacji badawczej. Nie ma napięcia emocjonalnego związanego ze zmaganiem się z problemem, poszerzaniem, modyfikowaniem sytuacji eksperymentalnej, hipotezami, które „na serio” poddawane są testowaniu zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela.

L. Wygotski podkreśla bardzo mocno, że nie chodzi o to, aby w momencie, gdy uczeń nie radzi sobie z zadaniem rozłożyć przed nim narzędzia (pomoce dydaktyczne) i pokazać mu jak z ich skorzystać, aby uzyskać poprawne rozwiązanie. Pomoc nie polega na przeprowadzeniu ucznia właściwą, gotową już drogą, ale na rozłożeniu narzędzi i uważnemu przyjrzeniu się temu, co uczeń z nimi robi, jak będzie ich używać. Ma tu miejsce upośredniczenie, czyli włączanie neutralnych przedmiotów w proces uczenia się.

Pomoc uruchamiająca potencjał rozwojowy dziecka służy zaangażowaniu go we wspólną pracę, jako osobiste **przeżywanie** (emocjonalne i społeczne). Ważne bądź nawet konieczne jest:

- **uchwycenie intencji ucznia**. Jak on rozumie to zadanie? Na czym dla niego polega to zadanie? Co chce zrobić?
- **przejmowanie i oddawanie inicjatywy**. Nauczyciel inicjuje nowe działanie, ale zostawia pole aktywności uczniowi. Może tutaj stosować różne strategie: kierowanie

uwagi (na przedmioty, cechy), podzielenia zadań na mniejsze, ustalanie sekwencji działań,... (Schaffer 2009, s. 229). Ważna jest tutaj zwrotność, oddawanie pola uczniowi, wrażliwość na jego inicjatywę i podejmowanie jej z uczniem (nawet, jeśli to nie jest zgodne z pierwotnym zamysłem nauczyciela).

- **Udzielanie wsparcia:** kontroli emocji (złości, frustracji,...), podtrzymanie ukierunkowania na cel, oceny powodzenia dziecka

Nauczyciel, który korzysta z teorii Wygotskiego, nie przychodzi do uczniów z gotowymi pytaniami. Jego przygotowanie do zajęć wiąże się z zebraniem inspirujących pytań. W szkole tradycyjnej dominują pytania kontrolujące poprawność zrozumienia i zapamiętania tekstu (zadania) przez ucznia (ilu było...? kiedy...? gdzie...?). Z koncepcji Wygotskiego wynika konieczność kierowania do dzieci **pytań związanych z interpretacją\* zjawisk**, poszerzaniem perspektyw ich oglądu, wychodzeniem poza tekst do sytuacji doświadczanej przez dziecko.

Przykładem może być opisana przez D. Klus –Stańską nauczycielka, która osiłą zajęć związanych z bajką o Kopciuszku uczyniła pytanie zadane przedszkolakom: *Czy Kopciuszek była kobietą sukcesu?* Nauczycielka nie tylko uniknęła utrwalania przekazywanego kolejnym pokoleniom modelu grzecznej, biernej, nieporadnej dziewczynki, ale podjęła z małymi dziećmi bardzo poważną dyskusję na temat zachodzącej zmiany w społecznym wizerunku kobiety. W trakcie zajęć powstała przestrzeń na ujawnianie kulturowych przekonań, które przejmują dzieci. Jak się mają piosenki o roześmianej mamie, która sprząta, pierze, gotuje do stwierdzenia dzieci, że o sukcesie świadczy *dobra praca, wysokie stanowisko i dużo pieniędzy*. Wykorzystana przez nauczycielkę możliwość poznania wiedzy osobistej dzieci stała się punktem wyjścia do podjęcia konkretnych projektów edukacyjnych (Klus-Stańska 2000, s. 313-314).

Metafora Mapy, w której moglibyśmy ująć propozycje Wygotskiego, przedstawia sytuację, w której badacz wchodząc na nieznany teren otrzymuje od innych gotowe mapy i sugestie dotyczące zakresu i sposobu przeprowadzania badań. Jednak on sam musi ocenić przydatność otrzymanych map i wskazówek, ich aktualność i zgodność z ważnymi dla niego sprawami i pytaniami, które sobie zadaje. Rozwój badacza polega nie tylko na umiejętności czytania istniejących już map i prowadzenia własnych odkryć. Jego zadanie jest przyjmowanie nowych perspektyw i interpretacji, prowadzących do powstania osobistych kategorii map (Stemplewska-Żakowicz 48-51).

---

\* Szersze omówienia sposobów aktywowania i rozwijania wiedzy interpretacyjnej w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej w: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. WSiP, Warszawa 2005; Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, WAIp, Olsztyn, 2009; M. Sławińska, Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu. Impuls, Kraków 2010.

Współczesny psycholog Michael Cole kieruje pod adresem dorosłych (rodziców i nauczycieli) bardzo ważne ostrzeżenie:

*Sfera Najbliższego Rozwoju ucznia jest dialogiem między dzieckiem i jego przyszłością, a nie pomiędzy dzieckiem a przeszłością dorosłych (Cole 1995).*

Innymi słowy: nigdy Pani/ Pan nie będzie sześciolatkiem w tej sytuacji, w takich relacjach, z takim sposobem rozumienia świata i w takim doświadczaniu siebie w świecie, jak to ma miejsce w przypadku Jacka czy Ali. Nie można prowadzić ucznia drogą, którą samemu przeszło się poznając litery, ćwicząc pisanie czy ucząc się matematyki. To była Pani/Pana droga. Ala i Jaś mają własną, która wychodzi z ich jednostkowych doświadczeń i zmierza ku przyszłości – jeszcze nieznaną.

## UCZENIE SIĘ JEST DIALOGIEM

### Nieporozumienia wokół dialogu

Koncepcja dialogu współcześnie jest, moim zdaniem, bardzo mocno nadużywana w edukacji. Nierzadko określa się dialogiem podejmowane próby rozwiązywania konfliktów, różnorodne negocjacje w celu uzyskania kompromisów, bądź rozmowy prowadzące do uzgodnienia wspólnego rozwiązania. Jest to instrumentalne traktowanie dialogu, który ma służyć do czegoś, do rozwiązania jakiegoś zadania.

### Ćwiczenie

Proszę wyobrazić sobie, że spotyka się Pan/Pani z kimś i toczy się między Wami rozmowa. Jakie warunki muszą być spełnione, aby był to dialog?

Proszę wyobrazić sobie, że przychodzi Pani/Pan na tę rozmowę z konspektem – zaplanowanym każdym jej etapem. Idąc jeszcze dalej – z góry już Pan/i wie, jak ta rozmowa się potoczy, jakimi wnioskami, ustaleniami się zakończy. Czy to będzie miało coś wspólnego z rozmową?

Zwolennicy dialogowej edukacji odwołują się do koncepcji opracowanej przez Michaiła Bachtina, który ujmował dialog, jako sposób naszego (dostępne jest mi bezpośrednio moje doświadczenie) bycia w świecie. Zajmuję w nim jedyne, niepowtarzalne miejsce, nikt nie może mnie zastąpić. Z mojego miejsca udzielam odpowiedzi, w której również nie mogę wyznaczyć zastępcy.

Uczenie się jest nieustannym odpowiadaniem i podobnie jak rozmowa, jest nieprzewidywalne. Nie mogę mieć alibi w próbie ucieczki od odpowiedzi, podobnie, jak nie mogę mieć zastępstwa w życiu.

**Dialogowe uczenie się jest relacją**, w którą jest wpisana specyfika mojego istnienia. Nie mogę nie być w relacjach, nawet, gdy się z kimś pokłóć, wyjadę, obrażę się, nadal z nim jestem w relacji, nawet jeśli jest to bycie w niezgodzie czy złości.



### **Na czym polega dialog?**

Przede wszystkim należy zrobić bardzo ważne, wielokrotnie podkreślane przez Bachtina zastrzeżenie:

*Dialogowość nie polega na analizie jednej świadomości bądź wielu ujmowanych w horyzoncie jednej* (Bachtin, 1986). Nie chodzi o to, że słucham z uwagą innych i chcę zrozumieć ich punkty widzenia.

Istotą dialogu jest **proces tworzenia siebie nawzajem**, czyli **oddziaływanie na siebie** wielu, *równie uprzywilejowanych*, pełnoprawnych świadomości (Bachtin, 1986, s. 441). Dlatego nie ma tu miejsca na kompromis czy konsensus. Pojawia się tu pytanie o to, co dzieje się w spotkaniu pomiędzy nami, zakładając naszą nieredukowalną odmienną? To, że świat nauczyciela, a także on sam jest inny (całkowicie inny!) niż jego uczeń nie budzi wątpliwości. Również uczniowie pomiędzy sobą się różnią, a ich inność jest nieredukowalna. Dlaczego zatem tak silne jest przywiązanie w edukacji do „naprowadzania” wszystkich uczniów na myślenie o danym problemie tak samo i w ten sam sposób, skoro nawet zdrowy rozsądek mówi nam, że jest to niemożliwe.

**Zadanie nauczyciela** nie polega na wspieraniu i podtrzymywaniu dialogu w klasie, ale na **byciu uczestnikiem dialogu**.

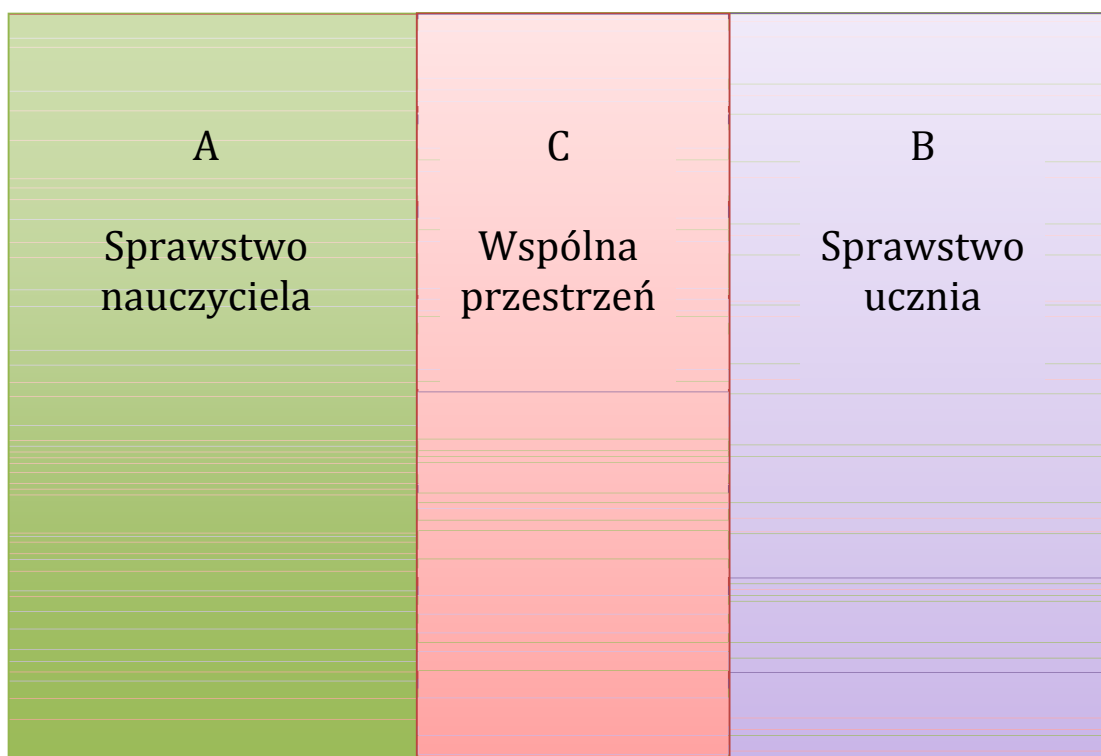
Co to znaczy w codziennych spotkaniach z uczniami?

Jestem zaangażowany w dialog nie jako nauczyciel matematyki, angielskiego, przedszkola, ale jako osoba, z moją jednostkową historią, nadziejami, przeszłością i przyszłością. Bachtin mówi o *nadwyżce*, która jest właściwa tylko mi. Tylko ja rozumiem cały mój wewnętrzny świat, moje wizje, emocje. Nigdy nie będziemy zbieżni, nigdy nie zobaczysz świata, nie pomyślisz o nim, nie zrozumiesz tak jak ja go widzę, myślę o nim i go rozumiem. Podobnie, twoje doświadczenie, twoje rozumienie 2+2 nigdy nie będzie moim. Nie chodzi tutaj bynajmniej o empatię, ani o widzenie tak samo.

Bachtin mówi o **trzeciej przestrzeni**, która nie jest ani moja, ani twoja, ale powstaje między nami, w spotkaniu, gdy *krzyżują się nasze horyzonty wewnętrznie widzianych światów*. Dlatego nie mogę wchodzić w nauczanie – uczenie się w perspektywie mojej przestrzeni, ani nie mogę starać się przeniknąć do przestrzeni ucznia, tracąc własną. Skupiając się wyłącznie na tym, co jest w przestrzeni innego niewiele wniesie w jego rozwój. Musimy wypracować nową, trzecią przestrzeń, która nie redukuje różnic między nami, ale pozwala nam poszerzyć i pogłębić nasze jednostkowe rozumienie świata.

Ćwiczenia:

- A. Proszę wpisać, co leży w przestrzeni Pani/Pana sprawstwa? O czym Pan/Pani decyduje? Za co jest Pani/Pani odpowiedzialna/y w kreowaniu klasowej przestrzeni nie tylko fizycznej, ale związanej z czasem, organizacją pracy?
- B. Co leży w przestrzeni sprawstwa uczniów? O czym oni mogą decydować? Za co są odpowiedzialni? Co współtworzą?
- C. Co mieści się we wspólnej przestrzeni – Pani/Pana i uczniów? O czym decydujecie i co tworzycie razem?



Rys. 4. Rozkład sprawstwa w grupie (przed)szkolnej

### **Na czym polega dialogowe zaangażowanie?**

- Zawieszenie pewności, nawet w przypadku 2+2. Nauczyciel, wspólnie z uczniami testuje teorie, nie z pozycji tego, który wie, ale ignoranta (chwilowo zawiesza pewność), podejmuje pytania uczniów, ale sam stawia różnorodne, prowokacyjne pytania.
- Promowanie różnicy: uczniowie mają inne rozumienie podejmowanego problemu, idee, wartości, itp., kiedy skupiamy się na podobieństwach gubimy unikalność uczniów i ich sprawstwo. Uczniowskie sprawstwo zawsze wymyka się programom nauczania, planom, konspektom i oczekiwaniom nauczyciela.
- Ryzyko improwizacji: proces nauczania - uczenia się jest sytuacyjny, niepowtarzalny, unikalny, nieprzewidywalny. Nauczyciel podobnie, jak każdy z uczniów jest niezastępowalny i unikalny, uczy w/przez sieć złożonych relacji, uznawane wartości, uczy całym sobą, a nie tylko tego, co jest przewidziane w programie. Nauczyciel nie jest odtwórcą, ale aktywnym kulturowym autorem (Matusov).

### **Dialogowa aktywność nauczyciela**

Jest to aktywność przede wszystkim pytająca i prowokująca. Mówiąc o odpowiadaniu, nauczyciel bardziej skupia się na wrażliwym reagowaniu niż udzielaniu odpowiedzi. Jego rolą jest mapowanie idei uczniów, dostarczanie alternatyw w ujmowaniu problemów i poszukiwaniu rozwiązań. Dialogowe uczenie 2+2 jest zawsze autorskie, niepowtarzalne, oparte w świecie doświadczeń uczestników dialogu. Autorskość nie tylko wiąże się z pytaniami o uzasadnienie matematycznych działań, ale uchwycenie kontekstów ich zastosowań oraz rozumienia swojej osobistej sytuacji. Jak chociażby w refleksji nad pytaniem dziecka: *Czy dwóch przyjaciół u babci i dwóch w przedszkolu daje czterech przyjaciół?*

W przytoczonym wyżej przykładzie nauczycielki pracującej z dziećmi nad tekstem baśni „Kopciuszek” dialogowa aktywność polegała na całkowitym wejściu z dziećmi w interpretację dobrze znanej historii, odwołanie do osobistej wiedzy, dyskusja z obecnymi w niej przekonaniami i odnoszenie się do osobistych przeżyć po to, aby lepiej rozumieć siebie. Nauczycielka po raz kolejny czytała i rozmawiała z dziećmi o historii Kopciuszka, ale doświadczyła nowych przeżyć (mówiąc językiem Wygotskiego) i wspólnie z dziećmi, w toku dyskusji, wypracowała nową przestrzeń, nowe sposoby rozumienia, nawet nowe określenia zjawisk – o których nie wiedziała, gdy rozpoczynała zajęcia.

Autorstwo, mistrzostwo w dialogowym uczeniu się, nie polega na tworzeniu doskonalszej, lepszej rzeczy (koncepcji, przyrządu, książki, obrazu,...) od tych, które już istnieją. Mistrzostwo, do którego nauczyciel zmierza z dziećmi, polega na wypracowaniu, wykreowaniu całkowicie

nowej rzeczy, nowej jakościowo. Nie chodzi o to, że wspólnota określi, zgodnie z ustalonymi kryteriami, iż to, co powstało jest (naj)lepsze w zasobie posiadanego przez nią dorobku (uczenie się partycypacyjne), ale o kreowanie idei, rzeczy całkowicie nowych, wykraczających poza obecne w społeczności modele. Celem dialogowego uczenia się jest kształtowanie jednostkowego Ja pośród innych. Ja, które idzie własną drogą, i wie, że nie zostanie zniszczone (Bachtin 1970), zawłaszczane, nie stanie się zakładnikiem cudzego myślenia.

#### Zadanie 1:

Proszę przyjrzeć się problemowi, który zamierza Pan/i podjąć podczas najbliższych zajęć z uczniami. Jak jest on ujęty w podręczniku bądź w „oczywistym”, prawomocnym, utrwalonym kulturowym odczytaniu? Jakie są inne perspektywy rozmawiania o tym problemie? Jakie nowe pytania pojawiają się w tych perspektywach?

#### Zadanie 2:

Proszę zarejestrować fragment codziennych zajęć z uczniami i poddać go analizie:

Co się dzieje z głosem uczniów w przestrzeni klasy? Które z głosów Pan/i zauważa, podejmuje, wchodzi z nimi w rozmowę? Które głosy i kiedy są pomijane? Które głosy są marginalizowane, wyciszane? Jakich głosów Pan/i nie słyszy?

#### **Przykład dialogowego nauczania-uczenia się:**

- **Długoterminowe historie:** Wielokrotne powroty do tej samej historii (baśni, legendy tekstu literackiego) i opowiadanie (czytanie, granie roli) jej z perspektywy tylko jednej, za każdym razem innej postaci. Jak tworzą się napięcia pomiędzy bohaterami historii? Czego dotyczą?

## Bibliografia

- Bachtin, M. (1996). *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa: PIW.
- Cole, M. (1995). *Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.) *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Clandinin D. J., Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*, New York: Teachers' College Press.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wyd. UWM.
- Klus-Stańska D. , Nowika M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Klus- Stańska, D. (2008). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. W: E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s.59-73), Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Lave, J. Eenger, E. (2008), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa: PWN.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*, Warszawa: PWN.
- Sławińska, M (2010). *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Kraków: Impuls.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996) *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: FNP.
- Smykowski, B. (2000a). *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*. W: A. Brzezińska (red.) *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 9-24), *Nieobecne dyskursy t. VI*, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wyd. UMK.
- Smykowski, B. (2000b). *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*. W: A. Brzezińska (red.) *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 137-151), *Nieobecne dyskursy t. VI*, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wyd. UMK.
- Wadsworth, B. (1998) *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Wygotski, L. S (1971) *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. W (2002). *Wybrane prace psychologiczne II*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Veresov, N. (2012). *Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji. Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności*. *Forum Oświatowe* 1(46), 141-156.

**NOTATKI:**

**NOTATKI:**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa   
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydawca:  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław  
tel. 71 358 27 47  
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)

Egzemplarz bezpłatny

 **POPRAZ PRAKTYKĘ  
DO PROFESJONALIZMU**  
*– nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja*

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego