

***Katarzyna Rokoszevska***

*Instytut Filologii Obcych*

*Akademia im. J. Długosza, Częstochowa*

---

**DYSKURS EDUKACYJNY  
W KLASIE JĘZYKOWEJ  
Z PERSPEKTYWY TEORII  
SPOŁECZNO-KULTUROWEJ**

**Educational discourse in the foreign language classroom  
from the perspective of Sociocultural Theory**

The present paper focuses on classroom discourse from the perspective of Sociocultural Theory. This theory, represented mainly by Vygotsky (1978), Leont'ev (1978) and Wertsch (1985), has been applied to second language acquisition by researchers such as Lantolf (1994). Firstly, the paper presents the view of language and language learning and the main constructs in sociocultural SLA, such as mediation through social interaction, mediation by means of private speech, internalization, the zone of proximal development, and Activity Theory. The methodology of sociocultural research is also taken into consideration. Secondly, the paper describes a number of studies into classroom discourse which are discussed in reference to the constructs mentioned above. Thirdly and finally, the paper provides some evaluation of the theory in question.

## **1. Wstęp**

Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie dyskursu edukacyjnego w klasie językowej z perspektywy teorii społeczno-kulturowej. Teoria ta przedstawiona przede wszystkim przez badaczy takich jak Vygotsky (1978), Leont'ev (1978) i Wertsch (1985), została w latach 90. odniesiona do teorii nauki języka drugiego (Lantolf, 1994). Teoria-społeczno kulturowa, niejako wbrew swojej nazwie nie wyjaśnia procesu przyswajania kultury języka docelowego, tylko internalizację języka docelowego poprzez doświadczenia społeczno-kulturowe. Przyjęty tu paradygmat jest kognitywny, a sama teoria jest, według Lantolfa

(2000), teorią umysłu. Jednakże teoria ta nawiązuje do teorii społecznych wyjaśniających przyswajanie języka drugiego (J2) przede wszystkim poprzez twierdzenie, że źródłem poznania jest interakcja społeczna, a procesy społeczne, kulturowe i polityczne odgrywają kluczową rolę w rozwoju kognitywnym. Teoria ta jest niezwykle istotna w opisie dyskursu klasowego, gdyż stawia ona w samym centrum uwagi interakcję ucznia z nauczycielem lub innymi uczniami zwracając szczególną uwagę na kontekst, w jakim ta interakcja zachodzi. Niniejszy artykuł przedstawia główne założenia teorii społeczno-kulturowej dotyczące definicji języka, jego przyswajania i metodologii badań, pojęcia leżące u podstaw tej teorii, takie jak mediacja w interakcji społecznej, mediacja w mowie prywatnej, internalizacja, strefa najbliższego rozwoju czy teoria działania, a przede wszystkim badania nad dyskursem klasowym, których wyniki zostały zinterpretowane w odniesieniu do wymienionych tu pojęć.

## 2. Język w teorii społeczno-kulturowej

Vygotsky (1978) uważał, że język jest narzędziem semiotycznym czyli środkiem, dzięki któremu człowiek osiąga cele w życiu społecznym. Takie podejście do języka jest podobne do podejścia jakie prezentuje Halliday (1973). Dla obu badaczy język jest narzędziem kulturowym, rozwiniętym dla celów interakcji społecznej. Różnica polega na tym, że o ile Vygotsky jako psycholog interesował się związkiem pomiędzy językiem a myśleniem, to Halliday jako językoznawca koncentrował się na sposobie użycia języka w komunikacji. Dla obu badaczy język jest narzędziem semiotycznym, ponieważ jego struktura semantyczna koduje doświadczenia członków danej kultury oraz umożliwia im zarówno interakcję społeczną jak i interpretację doświadczeń. To pokazuje, że w podejściu społeczno-kulturowym do języka ważniejsze są jego cechy semantyczne, a nie formalne, co podkreślili także Lantolf i Thorne (2006) przedstawiając język jako działanie komunikacyjne. Badacze ci stwierdzili, że teoria społeczno-kulturowa jest zgodna z teoriami koncentrującymi się na komunikacji, poznaniu i znaczeniu, a nie z teoriami zajmującymi się formalnymi cechami języka i jego strukturą, przyznając przy tym, że znaczenie i forma językowa są od siebie wzajemnie zależne. Ponadto, Lantolf i Thorne (2006) odrzucili podział de Saussure'a na *langue* i *parole* postulując, że język powinien być badany w odniesieniu do wydarzeń społecznych. Badacze ci twierdzą, że ta sama czynność może stanowić różne wydarzenia społeczne i dać początek różnym znaczeniom tej samej formy językowej. Inaczej mówiąc, dana forma nie posiada jednego stałego znaczenia, tylko liczne, osobiste znaczenia tworzone poprzez interakcję zachodzącą w ramach różnych wydarzeń społecznych. Lantolf i Thorne (2006) uznali też, że stosowną podstawą teorii społeczno-kulturowej jest teoria metafory pojęciowej zaproponowanej przez językoznawców kognitywnych (Lakoff i Johnson, 1980) oraz pojęcie gramatyki wylaniającej się z komunikacji (Hopper, 1998).

Według teorii społeczno-kulturowej, wrodzone zdolności genetycznie nie wpływają na rozwój językowy, tylko pozwalają na wykonywanie procesów mentalnych niższego rzędu takich jak na przykład naturalna zdolność zapamiętywania. Procesy mentalne wyższego rzędu, takie jak pamięć, uwaga czy myślenie racjonalne, rozwijają się poprzez interakcję pomiędzy dziedzicznymi czynnikami społecznymi i biologicznymi. Zdolności dziedziczone genetycznie są przekształcane w procesy mentalne wyższego rzędu poprzez działanie społeczne nacechowane wartościami kulturowymi charakterystycznymi dla danego społeczeństwa. W teorii tej, umysł i świat nie są jednostkami odrębnymi tylko połączonymi w nierozzerwalnym związku. Uczeń nie jest autonomiczny, a proces uczenia się nie zachodzi jedynie w jego umyśle, ale także w otaczającym go świecie. Jeśli chodzi o sam proces przyswajania języka, to badacze tacy jak Bruner (1983) twierdzą, że wrodzony mechanizm przyswajania języka nie może funkcjonować bez systemu wspierającego ten proces czyli bez wsparcia społecznego udzielanego przez innych użytkowników języka. Jednakże, badacze tacy jak Artigal (1992) proponują, że wrodzony mechanizm przyswajania języka jest umiejscowiony w interakcji pomiędzy rozmówcami, a nie w ich umysłach. Proces przyswajania języka ma miejsce w samej interakcji i nie jest jej rezultatem. Nie jest też procesem zależnym od jednostki tylko procesem, którym jednostka dzieli się z innymi.

### 3. Główne założenia teorii społeczno-kulturowej

#### 3.1. Mediacja

Model mediacji dotyczący działania i uczenia się, który zaproponował Vygotsky (1978), składa się z trzech elementów tj. podmiotu, celu i artefaktu. Lantolf i Thorne (2006) definiują *mediację* jako proces, w którym człowiek używa kulturowo skonstruowanych artefaktów, pojęć i czynności po to, aby regulować czyli kontrolować i zmieniać świat materialny oraz działanie społeczne i mentalne zarówno swoje jak i innych osób. W odniesieniu do przyswajania języka drugiego, podmiotem jest uczeń, celem jego działania jest na przykład czytanie w J2 ze zrozumieniem, a artefaktem może być słownik. Jeśli uczeń osiągnął określony poziom, to może podjąć działanie stosowne do swojego celu, czyli czytać samodzielnie, a jeśli takiego poziomu nie osiągnął, to może użyć do pomocy artefaktu, czyli czytać z pomocą słownika. W tym wypadku w działaniu tym pośredniczy narzędzie. Artefakty mogą być konkretne, np. słownik, lub symboliczne, np. język. Mogą też być wewnętrzne wtedy, gdy ich użycie jest wcześniej zaplanowane lub zewnętrzne wtedy, gdy są użyte bez wcześniejszego namysłu. Funkcje artefaktu zależą od konkretnych sytuacji. Najważniejszym artefaktem, który pośredniczy w myśleniu jest język. Przyswojenie języka ojczystego pozwala człowiekowi na użycie go jako autonomicznego narzędzia wykorzystywanego do organizacji i kontroli myśli. Język jest środkiem używanym w interakcjach społecznych i w kierowaniu procesami mentalnymi, przy czym to interakcja spo-

lecza stanowi podstawę dla procesów mentalnych (Vygotsky, 1978). Dla uczących się języka drugiego, język ten jest zarówno celem ich działania jak i narzędziem pośredniczącym w jego przyswajaniu. Przyswajanie języka drugiego to uczenie się jak go używać po to, aby pośredniczył w nauce (Swain, 2000).

Lantolf (2000) twierdzi, że mediacja w nauce języka drugiego ma miejsce albo w interakcji z innymi albo w mowie prywatnej ucznia. Występuje ona zewnętrznie wtedy, gdy uczeń otrzymuje pomoc w wykonaniu zadania lub wewnętrznie wtedy, gdy używa on własnych zasobów językowych. W obu przypadkach mediacja jest postrzegana jako społeczna z natury, ponieważ występuje tu interakcja z innymi lub z samym sobą. Mediacja zewnętrzna stanowi środek do osiągnięcia mediacji wewnętrznej. Innymi słowy, mowa społeczna jest internalizowana jako mowa wewnętrzna tak, że może ona być użyta przez jednostkę do regulacji własnego zachowania.

W przyswajaniu drugiego języka istotnym problemem jest to, na ile uczniowie są w stanie używać języka drugiego jako mowy wewnętrznej w celu regulowania swojego myślenia. Lantolf i Thorne (2006) zaproponowali trzy możliwości. Po pierwsze uczniowie mogą odnieść sukces w przyswojeniu drugiego języka, ale nadal używać języka pierwszego w mowie wewnętrznej (Ushakova, 1994). W tym przypadku język drugi jest używany jako narzędzie w działaniu społecznym, ale nie mentalnym. Po drugie zaawansowani uczniowie to uczniowie, którzy potrafią używać języka drugiego zarówno dla celów społecznych jak i dla regulowania własnego myślenia. Po trzecie, uczniowie mogą też stworzyć świat składający się z modeli kulturowych pochodzących z języka pierwszego i drugiego (Kramersch, 1993).

### 3.1.1. Mediacja w interakcji społecznej

Ellis (2008) wyróżnia dwa podejścia wyjaśniające mediacyjną rolę interakcji społecznej. Pierwsze podejście jest reprezentowane przez badaczy takich jak Wood, Bruner i Ross (1976), którzy wprowadzili metaforyczne pojęcie *rusztowania* rozumianego jako dialogiczny proces, w którym jeden rozmówca pomaga drugiemu w wyrażeniu funkcji, której ten nie jest w stanie wyrazić sam. Podejście to zakłada, że pewne ogólne cechy interakcji, które składają się na procedurę rusztowania, sprzyjają procesowi uczenia się. Ellis (2008) zwraca uwagę na to, że rusztowanie jest pojęciem podobnym do negocjacji znaczenia, ale szerszym, ponieważ nie obejmuje ono tylko wymogów kognitywnych zadania, ale też stany emocjonalne ucznia. Z kolei Van Lier (1992) twierdzi, że rusztowanie jest częścią innej bardziej ogólnej cechy dyskursu dialogicznego tj. *przypadkowości*, która odnosi się do sposobu łączenia jednej wypowiedzi z drugą w celu stworzenia spójnego dyskursu. Ta przypadkowość może odgrywać dużą rolę w przejściu od społecznego do kognitywnego przetwarzania informacji. Obecnie termin rusztowanie jest zastępowany terminami *dialog kolaboratywny* (Swain, 2000) lub *rozmoowa instruktazowa* (Tharp i Gallimore, 1988). Dialog kolaboratywny to dialog, w

którym rozmówcy biorą udział w rozwiązaniu problemu i budowaniu wiedzy. Budowanie wiedzy ma miejsce na skutek mówienia, czyli używania języka drugiego w celu rozwiązania problemu, i reagowania na to, co powiedziane, czyli świadomego zwracania uwagi na formy językowe użyte w wypowiedzianych zdaniach. Rozmowa instruktażowa to interakcja pedagogiczna, która jest prowadzona przez nauczyciela w określonym celu, na przykład po to, aby pomóc uczniowi wyprodukować strukturę, która jeszcze nie jest zinternalizowana, a jednocześnie interakcja ta ma charakter rozmowy, czyli jest nieprzewidywalna, a rozmówcy biorą w niej równy udział.

Drugie podejście do mediacyjnej roli interakcji społecznej zakłada, że to nie jeden ogólny zestaw cech, ale efektywne dostosowanie interakcji do poziomu ucznia sprzyja nauce języka drugiego. Mediację powinny cechować przypadkowość i wzajemność. Interakcja, która sprzyja rozwojowi jednego ucznia nie musi sprzyjać rozwojowi innego ucznia, ponieważ będzie przebiegać albo na za niskim albo na za wysokim dla niego poziomie. Pohner i Lantolf (2005) wykazali w swoim badaniu, że rodzimi użytkownicy języka zmieniają strategie mediacji w rozmowie z tym samym uczniem, stosują różne strategie dla różnych uczniów, a rodzaj mediacji pokazuje różne fazy rozwoju językowego ucznia.

### **3.1.2. Mediacja w mowie prywatnej**

Mowa prywatna jest używana przez dzieci w trakcie zabawy i rozwiązywania problemów, nawet w towarzystwie innych dzieci. Przyjmuje ona formę pytań do samego siebie, instrukcji dotyczących tego, co należy zrobić i ocen własnych poczynań (Saville-Troike, 1988). Mowa prywatna jest tworzona na podstawie mowy społecznej i ma taki sam cel, czyli zdobycie kontroli nad funkcjami mentalnymi niezbędnymi do wykonania danego zadania (Vocate, 1994). Jest ona stosowana zarówno przez dzieci jak i dorosłych. Zgodnie z zasadą ciągłego dostępu, dorośli nadal posiadają dostęp do strategii charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwoju i są w stanie je reaktywować w trudnych sytuacjach po to, aby osiągnąć samoregulację. Ohta (2001) wyróżniła trzy typy mowy prywatnej, twierdząc, że mogą one sprzyjać rozwojowi języka drugiego. Odpowiedzi pośrednie, w których uczeń prawidłowo odpowiada na pytanie skierowane do innego ucznia lub klasy bądź też uzupełnia wypowiedź innego ucznia czy poprawia błąd, służą testowaniu hipotez dotyczących języka drugiego. Powtórzenie słów, fraz czy zdań w całości lub ich części po innych lub po sobie pomaga uczniowi w osiągnięciu kontroli i w zapamiętaniu nowych elementów językowych, które są przedmiotem praktyki językowej. Manipulacja strukturą zdań, słowami i dźwiękami służy analizie języka poprzez tworzenie i dzielenie słów i fraz oraz poprzez zabawę dźwiękiem. Jednakże o efektywności mowy prywatnej świadczy to, czy uczniowie użyją tych samych elementów językowych w mowie społecznej.

### 3.2. Internalizacja

W teorii społeczno-kulturowej wyróżnia się trzy formy regulacji, czyli dobrowolnej kontroli i wpływu na otaczający świat: *regulacja przedmiotowa*, *regulacja osobowa* i *samoregulacja*. *Internalizacja* to proces, w ramach którego jednostka przechodzi od regulacji przedmiotowej i osobowej do samoregulacji. Na przykład, używanie słownika elektronicznego przez ucznia w celu sprawdzenia każdego słowa w tekście to regulacja przedmiotowa, zapoznanie uczniów ze strategią selektywnego używania słownika to regulacja osobowa, a używanie słownika w zależności od tego czy celem jest nauka słownictwa czy rozumienie tekstu to samoregulacja ucznia. Ohta (2001) określa internalizację jako przepływ języka z otoczenia do mózgu. Z kolei Lantolf (2000) rozumie internalizację jako proces, w którym członkowie danej społeczności przywłaszczają symboliczne artefakty używane w komunikacji i przekształcają je w psychologiczne artefakty, które pośredniczą w działaniu mentalnym. W odniesieniu do przyswajania języka drugiego, internalizacja oznacza zwiększoną kontrolę ucznia nad strukturami i funkcjami języka drugiego oraz zdolność do stosowania języka drugiego w celu regulacji myśli.

Uczący się języka drugiego, tak jak dzieci, przechodzą od regulacji przedmiotowej, w trakcie której ich działanie jest determinowane przez przedmioty znajdujące się w otoczeniu, poprzez regulację osobową, w trakcie której uczą się sprawować kontrolę nad danym przedmiotem z pomocą eksperta, aż do samoregulacji, w której to funkcjonują samodzielnie. Vygotsky (1978), wyjaśniając rozwój funkcji mentalnych dziecka, twierdzi, że każda funkcja pojawia się dwa razy. Inaczej mówiąc, każda funkcja pojawia się na dwóch płaszczyznach tj. społecznej czyli inter-mentalnej oraz psychologicznej czyli intra-mentalnej za pomocą internalizacji. Przejście od regulacji osobowej do samoregulacji jest możliwe przede wszystkim dzięki interakcji i dialogowi. W teorii społeczno-kulturowej, proces uczenia się to działanie z pomocą innych, a rozwój to samoregulacja myśli będąca skutkiem internalizacji działania z pomocą. Vygotsky (1978) uważał, że odpowiednio zorganizowana nauka prowadzi do rozwoju. W odniesieniu do nauczania języków obcych oznacza to, że uczniowie najpierw używają form i funkcji językowych w interakcji z innymi, a potem internalizują je tak, że potrafią je używać samodzielnie.

### 3.3. Strefa najbliższego rozwoju

Vygotsky (1978) wyróżnił trzy poziomy rozwoju: *poziom rzeczywistego rozwoju*, czyli poziom rozwoju funkcji mentalnych dziecka, *poziom potencjalnego rozwoju*, widoczny w rozwiązywaniu problemów z pomocą dorosłego czy eksperta, oraz *poziom leżący poza zasięgiem dziecka*, czyli poziom na którym dziecko nie jest w stanie wykonać zadania nawet z pomocą dorosłego. *Strefa najbliższego rozwoju* jest drugim z tych poziomów, czyli poziomem potencjalnego rozwoju. Termin ten wyjaśnia ważne kwestie związane z nauką języka drugiego (Ellis, 2008). Po pierwsze, pojęcie to

wyjaśnia, dlaczego uczniowie nie potrafią użyć niektórych struktur językowych pomimo mediacji zewnętrznej. Dzieje się tak, ponieważ uczniowie nie są w stanie skonstruować stref najbliższego rozwoju, które umożliwiłyby produkcję tych struktur. Po drugie, termin ten wyjaśnia, dlaczego uczniowie są w stanie wyprodukować pewne struktury z pomocą, a nie samodzielnie. Dzieje się tak dlatego, że potrafią oni skonstruować strefy najbliższego rozwoju dla użycia struktur, które nie zostały jeszcze zinternalizowane. Po trzecie, pojęcie to wyjaśnia, jak przebiega internalizacja struktur językowych, tj. uczniowie z pomocą mediacji zewnętrznej przywłaszczają struktury, dla których stworzyli konieczne strefy. Obecnie strefa najbliższego rozwoju nie jest postrzegana jako stała cecha ucznia, tylko jako zależna od danego zadania, odwzajemniana, otwarta i wylaniająca się (Wells, 1999). Nie jest też traktowana jako miejsce, tylko jako działanie (Newman i Holzman, 1997).

### 3.4. Teoria działania

Teoria działania Leont'eva (1978) dotyczy kontekstu społecznego w którym zachodzi proces uczenia się jednostki. Działanie składa się z czterech części: *podmiotu, celu, czynności i operacji*. Donato i McCormick (1994) wyjaśniają taką definicję działania na przykładzie klasy językowej, w której to uczeń, czyli podmiot, jest zaangażowany w określone działanie, czyli naukę języka obcego. Cel ucznia motywuje jego działanie nadając mu określony kierunek. Celem tym może być pełna integracja z użytkownikami języka docelowego bądź też otrzymanie promocji do następnej klasy. Po to, aby osiągnąć dany cel, uczeń podejmuje różne czynności. Różne czynności lub strategie mogą być podejmowane do osiągnięcia tego samego celu, np. zgadywania znaczenia z kontekstu, czytania gazet w języku docelowym, używania słownika dwujęzycznego przy czytaniu. Poziom operacyjny działania to sposób, w jaki dana czynność jest wykonywana w danych warunkach. Operacyjne aspekty danej czynności mogą stać się rutynowe i automatyczne wtedy, gdy uczeń nie zwraca świadomie uwagi na postawiony sobie cel. Przykładowo, jeśli celem ucznia było lepsze zgadywanie znaczenia z kontekstu, a nie używanie ciągle słownika dwujęzycznego, to zgadywanie z kontekstu stanie się automatyczne wtedy, gdy uczeń osiągnie wprawę w stosowaniu tej strategii. Rutynowe operacje mogą stać się znowu świadomymi operacjami ukierunkowanymi na osiągnięcie danego celu, jeśli zmienią się warunki w jakich są wykonywane. Strategia zgadywania z kontekstu zoperacjonalizowana na poziomie nieświadomym, zostanie reaktywowana na poziomie świadomym wtedy, gdy uczeń będzie czytał trudny tekst. Podsumowując, działanie człowieka zachodzi w dynamicznym systemie społecznych i indywidualnych wpływów.

### 4. Metodologia badań

W badaniach prowadzonych w ramach teorii społeczno-kulturowej stosowana jest metoda genetyczna, która różni się od innych metod stosowanych w glotto-

dydaktyce pod dwoma względami. Po pierwsze, metoda ta koncentruje się na kontekście sytuacyjnym i dyskursywnym, w którym pojawiają się wypowiedzi ucznia, a nie na samym języku ucznia. Po drugie, bada ona proces, w którym wylaniają się nowe funkcje językowe, a nie produkt nauki. Metoda ta jest stosowana w następujących czterech obszarach: filogenezie, która dotyczy ewolucji gatunku ludzkiego; historii społeczno-kulturowej, która dotyczy rozwoju danej kultury w czasie, ontogenezie, która dotyczy rozwoju jednostki na przestrzeni swojego życia oraz mikroogenezie, która dotyczy rozwoju jaki ma miejsce w trakcie danej interakcji w określonym kontekście społeczno-kulturowym. O ile Vygotsky zajmował się głównie ontogenezą, współczesne badania prowadzone w ramach teorii społeczno-kulturowej obejmują wszystkie cztery obszary.

W dziedzinie glottodydaktyki najważniejszymi obszarami badawczymi są ontogeneza i mikroogeneza. Stosowana jest tu *metoda eksperymentalno-rozwojowa* (Vygotsky, 1978), w której uczniowie są poddani podwójnej stymulacji wykonując zadania powyżej własnych umiejętności najpierw samodzielnie, a potem z pomocą otoczenia. Inną stosowaną metodą jest *metoda mikrogenetyczna*, której celem jest odkrycie faz, przez które przechodzi uczeń, żeby osiągnąć samoregulację, tj. umiejętność użycia danej formy językowej niezależnie od pomocy rozmówcy. Metodę mikrogenetyczną charakteryzują cztery cechy: jednostki są obserwowane w okresie przemiany, obserwacje są prowadzone przed, w trakcie i po okresie zmiany, obserwacje w trakcie okresu przemiany są prowadzone regularnie, obserwowane zachowania są analizowane przy użyciu metod jakościowych i ilościowych. Zidentyfikowanie rozwoju mikrogenetycznego polega na znalezieniu dowodów wskazujących na to, że zaszła zmiana od zachowania regulowanego przez innych do zachowania regulowanego przez ucznia. Zadaniem badacza jest przeanalizowanie interakcji pod kątem przykładów, które pokazują jak użycie danej formy językowej z pomocą rozmówcy prowadzi do jej samodzielnego w tej samej lub późniejszej interakcji. Ważne jest to, że badacz powinien z jednej strony wziąć pod uwagę rozmiar, jakość i potrzebę interwencji eksperta, a z drugiej reakcję ucznia na tą interwencję (Ellis i Barkhuizen, 2005).

## 5. Teoria społeczno-kulturowa a dyskurs w klasie szkolnej

Badania prowadzone w ramach teorii społeczno-kulturowej zajmują się dyskursem w klasie szkolnej w odniesieniu do mediacji społecznej, mediacji w mowie prywatnej oraz teorii Leont'eva. Dyskurs w mediacji społecznej jest badany ze względu na interakcję między uczniem a nauczycielem oraz między uczniem a jego rówieśnikami.

### 5.1. Interakcja między uczniem a nauczycielem

Badania dotyczące interakcji między uczniem a nauczycielem, czyli inaczej mówiąc między nowicjuszem a ekspertem, to badania, w których interakcja jest precyzyjnie dostosowana do poziomu ucznia. Pierwsze takie badanie przepro-



wadzili Aljaafreh i Lantolf (1994), którzy zastosowali informację zwrotną precyzyjnie dostosowaną do strefy najbliższego rozwoju ucznia. Badacze ci stworzyli 12-stopniową skalę poprawiania błędów rozciągającą się od technik implicytnych do eksplicytnych, której użyli do poprawiania błędów gramatycznych w esejach dorosłych uczniów. W badaniu tym implicytne poprawianie błędów było traktowane jako ruch w kierunku niezależnego użycia języka i samoregulacji, czyli dowód na zachodzący proces uczenia się. Taka zredukowana potrzeba regulacji przez innych została uznana za dowód na rozwój mikrogenetyczny w strefie najbliższego rozwoju ucznia. Należy dodać, że kolejne badanie potwierdziło, że przypadkowo wybrana informacja zwrotna prowadzi do gorszych rezultatów niż ta dostosowana do strefy najbliższego rozwoju danego ucznia (Nassaji i Swain, 2000). Następnym badaniem, które dotyczy roli informacji zwrotnej jest badanie Samudy (2001). Badanie to pokazało, że eksplicytna informacja zwrotna sprzyja internalizacji form językowych. Badanie to składało się z czterech części. Najpierw uczniowie wzięli udział w ćwiczeniu komunikacyjnym w parach, które polegało na odgadnięciu tożsamości danej osoby na podstawie zawartości jej kieszeni, a którego celem było wyrażanie prawdopodobieństwa przy użyciu czasowników modalnych. Wykonując to zadanie uczniowie użyli innych form językowych niż czasowniki modalne, co pokazuje, że nie osiągnęli oni samoregulacji w używaniu tych czasowników. W trakcie prezentacji wyników, nauczyciel zastosował implicytne techniki poprawiania błędów, ale uczniowie nadal nie zastosowali czasowników modalnych w swoich wypowiedziach, co pokazało, że implicytna informacja zwrotna nie pozwoliła na stworzenie strefy najbliższego rozwoju dla docelowych form językowych. Kolejnym krokiem nauczyciela była eksplicytna prezentacja czasowników modalnych, w której uczniowie brali aktywny udział. W trakcie kolejnego ćwiczenia komunikacyjnego, jakim było tworzenie plakatu w grupach, uczniowie zastosowali czasowniki modalne, co zostało zinterpretowane w taki sposób, że eksplicytna informacja zwrotna była skuteczna, ponieważ uczniowie zinternalizowali docelowe formy językowe i używali ich samodzielnie. Podsumowując, badania te pokazały, że efektywne rusztowanie to rusztowanie zgodne ze stanem strefy najbliższego rozwoju danego ucznia.

## 5.2. Interakcja między uczniami

Badania dotyczące interakcji między uczniami są skoncentrowane na rusztowaniu rówieśniczym. Pokazują one, że rusztowanie może być stosowane nie tylko w interakcji między ekspertem a nowicjuszem, ale także między dwoma uczniami. Ponadto, ten sam uczeń może raz funkcjonować jako ekspert, a raz jako nowicjusz w różnych momentach tej samej rozmowy, co oznacza, że nawet słabszy uczeń może pomóc lepszemu. Badanie Ohty (2001) pokazało różne formy pomocy stosowane przez uczniów w ramach rusztowania rówieśniczego: czekanie czyli zapewnienie rozmówcy czasu do namysłu, podpowiadanie czyli powtarzanie słowa czy sylaby wypowiedzianego przez rozmówcę po to, aby

pomóc mu w kontynuacji wypowiedzi, wspólne budowanie wypowiedzi, które polega na dostarczeniu elementu językowego uzupełniającego wypowiedź rozmówcy, a także wyjaśnienie w języku pierwszym. Dodatkowo, w przypadku popełnienia błędu przez rozmówcę, stosowane są takie formy pomocy jak zainicjowanie poprawy błędu, kiedy to uczeń sygnalizuje, że rozmówca popełnił błąd i zachęca go do poprawy, poprawianie błędu, kiedy to uczeń nie tylko wskazuje, że rozmówca popełnił błąd, ale także go poprawia oraz zwracanie się o pomoc do nauczyciela, kiedy to uczeń zauważa błąd i pyta o niego nauczyciela. Wyniki tego badania na temat rusztowania rówieśniczego zostały wyjaśnione w odniesieniu do czynników kognitywnych. Ponieważ planowanie i produkcja mowy wymagają dużej uwagi i pojemności pamięci roboczej po to, aby rozwiązać problemy fonologiczne, leksykalne i syntaktyczne, partner w rozmowie, który w danym momencie słucha i nie jest tak obciążony wymogami produkcji językowej, może udzielić rozmówcy pomocy. Badanie to daje także pewne podstawy do krytyki hipotezy interakcji (Long, 1983), ponieważ pokazuje ono, że załamanie się interakcji nie jest konieczne dla internalizacji nowych form językowych.

Inną techniką udzielania pomocy w ramach rusztowania rówieśniczego jest powtarzanie, które pozwala uczniom na odpoczynek i daje czas by zastanowić się nad kolejnym słowem (DiCamilla i Antón, 1997). Jest ono też rodzajem zabawy językowej istotnej dla procesu przyswajania drugiego języka. Uczniowie powtarzają elementy językowe będące w ich strefie najbliższego rozwoju (Lantolf, 2000). Kolejne badanie, badanie Donato (1994), wykazało, że rusztowanie rówieśnicze może prowadzić do rozwoju indywidualnego ucznia. W badaniu tym uczniowie wspólnie zbudowali formy czasownika, których wcześniej nie znali i używali ich później indywidualnie, co wskazuje na ich internalizację. Zatem badanie to pokazuje zarówno rozwój, jak i naukę oraz wydaje się potwierdzać główne założenie teorii społeczno-kulturowej, że wyższe procesy mentalne mają swoje źródło w dialogu w kontekście społecznym. Niezwykle przydatnym badaniem jest badanie, które koncentruje się na wzorach interakcji w parach w odniesieniu do rozwoju językowego (Storch, 2002). W badaniu tym, przyjęto dwa kryteria: kryterium wzajemności, czyli poziomu zaangażowania w mowę partnera, oraz kryterium równości, czyli stopnia kontroli nad zadaniem. Na podstawie tych kryteriów wyróżniono cztery rodzaje interakcji w parach. Pierwszy typ interakcji opiera się na współpracy, co oznacza, że interakcję tą charakteryzuje zarówno wysoka wzajemność, jak i wysoka równość. Drugi typ interakcji jest oparty na dwóch dominujących partnerach, co oznacza, że w interakcji tej występuje niska wzajemność i wysoka równość. W trzecim typie interakcji jeden partner jest dominujący, a drugi pasywny, co oznacza, że występuje tu zarówno niska wzajemność jak i niska równość. Ostatni typ interakcji zachodzi między ekspertem a nowicjuszem, co oznacza, że mamy tu do czynienia z wysoką wzajemnością i niską równością. Największy rozwój językowy został zaobserwowany w przypadku współpracy, średni w przypadku eksperta i nowicjusza, a najniższy w przypadku partnerów dominujących lub w parach, w których jedna z osób

pozostaje pasywna. Innymi słowy, badanie to pokazało, że konkurencja zamiast współpracy w interakcji prowadzi do redukcji rusztowania i transferu wiedzy. Podobnie, Kowal i Swain (1994) wykazały, że pary heterogeniczne, czyli pary, w których rozmówcy reprezentują różny poziom, pracowały mniej skutecznie, ponieważ potrzeby jednego ucznia nie były w strefie najbliższego rozwoju drugiego ucznia i odwrotnie.

Kolejne badania nad interakcją między uczniami wykazały, że krytyczne wydarzenia językowe, w których uczniowie świadomie zastanawiają się nad używanym językiem mogą być źródłem nauki języka. La Pierre (1994) przyjął za cel sprawdzenie czy uczniowie zachowali formy językowe, które wspólnie wynegocjowali w trakcie krytycznych wydarzeń językowych. W badaniu tym zadaniem uczniów było zrekonstruowanie tekstu słuchanego w grupach. Wyniki przeprowadzonego później testu pasowały do rozwiązań wynegocjowanych wcześniej przez uczniów tj. prawidłowe i nieprawidłowe rozwiązania pasowały do prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi w teście. Swain i Lapkin (2001) przeanalizowały wydarzenia językowe na podstawie narracji obrazkowej uczniów. Stwierdziły one, że metamowa, która pojawia się w trakcie wydarzeń językowych, pośredniczy w przyswajaniu drugiego języka, ponieważ wspiera ona internalizację form językowych. W modelach kognitywnych wiedza eksplicytna czyli wiedza o języku według różnych badaczy może być w różny sposób przekształcona w wiedzę implicytną. Metamowa w teorii społeczno-kulturowej ma inną funkcję – nie sprzyja ona bezpośrednio przyswajaniu języka, tylko służy regulowaniu procesów myślowych, poprzez które uczniowie docierają do nowej wiedzy.

Należy dodać, że badania pokazują też, że mediacja rówieśnicza może czasem doprowadzić do internalizacji niepoprawnych form, co pokazuje, że w niektórych sytuacjach mediacja eksperta jest konieczna w celu negocjacji strefy najbliższego rozwoju ucznia (Ellis, 2008). Jednocześnie, trening mający na celu podniesienie skuteczności rusztowania rówieśniczego wydaje się przynosić pozytywne rezultaty (Mercer, 2000; Swain, 2000).

### 5.3. Dyskurs w mowie prywatnej

W procesie przyswajania drugiego języka w środowisku naturalnym mowa prywatna jest postrzegana z punktu widzenia interakcjonizmu jako negocjacja znaczenia (Hatch, 1978), a z punktu widzenia teorii społeczno-kulturowej jako mikrogeniza w systemie języka drugiego ucznia. W kontekście formalnym mowa prywatna została przeanalizowana przez kilku badaczy. Frawley i Lantolf (1985) w badaniu opartym na narracji obrazkowej odkryli, że użycie mowy prywatnej odróżniało uczniów języka drugiego od jego rodzimych użytkowników. Mowa prywatna uczniów wykazała regulację przedmiotową wtedy, gdy odnosili się oni bezpośrednio do obrazków, regulację osobową wtedy, gdy zwracali się do egzaminatora lub do siebie w formie dialogu oraz samoregulację w postaci komentarzy, które pokazały że uczniowie zrozumieli i opanowali jakąś trudność. Jak

wspomniano wcześniej, użycie mowy prywatnej może sprzyjać nauce języka drugiego. Jednakże, użycie to różni się u różnych uczniów tak, że w trakcie jednej lekcji jeden uczeń może wcale jej nie użyć, a drugi użyje jej aż 54 razy (Ohta, 2001). Czynniki wpływające na użycie mowy prywatnej to poziom opanowania języka drugiego, rodzaj zadania, motywacja, metody nauczania, formy pracy, środowisko kulturowe oraz stosunek do zadania i do partnera. Ogólnie mówiąc, im niższy poziom zaawansowania, im trudniejsze zadanie, tym większe użycie mowy prywatnej. Im bardziej tradycyjne metody nauczania, tym mniejsze użycie mowy prywatnej. Jeśli chodzi o formy pracy, to więcej mowy prywatnej zaobserwowano w trakcie pracy na forum. Natomiast, jeśli chodzi o motywację, to uczniowie zainteresowani samym językiem bądź uczniowie mający wyraźny cel instrumentalny, inny niż zaliczenie przedmiotu, przyznali w kwestionariuszu, że używają więcej mowy prywatnej (Lantolf, 2000).

Warto też wyjaśnić, jak postrzegane są błędy w odniesieniu do mowy prywatnej. Ponieważ mowa prywatna nie jest kierowana do słuchacza tylko do rozmówcy, nie obowiązują w niej te same normy co w mowie społecznej. Można to zauważyć w przypadku uczniów języka drugiego, którzy albo używają języka pierwszego w mowie prywatnej albo nie używają poprawnych form językowych, nawet jeśli zostały one już zinternalizowane. Z tego punktu widzenia, błędy językowe to formy prywatne używane przez ucznia, który próbuje utrzymać kontrolę nad zadaniem i osiągnąć samoregulację. Należy też zaznaczyć, że pewnym problemem jest brak operacyjnej definicji mowy prywatnej i rozpoznanie mowy prywatnej w próbie językowej.

#### 5.4. Dyskurs a teoria działania

Ostatnia grupa badań przedstawiona w niniejszym artykule to badania dotyczące teorii działania Leont'eva (1978), które koncentrują się na działaniu ucznia podczas wykonywania różnych zadań i interpretacji dyskursu, który jest ich rezultatem. Ogólnie mówiąc, badacze zajmujący się teorią społeczno-kulturową nie zgadzają się z modelem komunikacji opartym na przetwarzaniu informacji, który zakłada że komunikacja to kodowanie i przesyłanie gotowych wiadomości od jednego rozmówcy do drugiego. Według nich charakter każdej rozmowy jest inny i inaczej doświadczany przez rozmówców. Badacze ci podchodzą też krytycznie do modeli uczenia się języka opartych na dawce językowej podanej, interakcji i negocjacji znaczenia. Platt i Brooks (1994) twierdzą, że ćwiczenia komunikacyjne, takie jak czytanie mapy czy rozwiązywanie zagadek, zalecane przez interakcjonistów, nie stwarzają takiego samego środowiska uczenia się, ponieważ różni uczniowie inaczej je interpretują. Według teorii działania, zadanie to plan pracy stymulujący interakcję, a działanie to interakcja zachodząca w trakcie wykonywania zadania, przy czym cel zadania może, ale nie musi być taki sam jak cel działania. W świetle tej teorii, uczniowie posiadają różne cele podchodząc do wykonania tego samego zadania. Co więcej, wiedza i umiejętności uczniów na

początku zadania są także różne, a w jego trakcie dodatkowo się zmieniają ponieważ słabszy uczeń przywłaszcza i internalizuje wiedzę i umiejętności rozwinięte na drodze współpracy. Badania empiryczne potwierdzają, że różni uczniowie mają różne cele, cele uczniów mogą być inne niż cele zadania, różni uczniowie wykonują to samo zadanie w różny sposób, wiedza uczniów na początku zadania jest inna i zmienia się w trakcie, uczniowie interpretują zadania zgodnie ze swoimi motywami i celami, mają subiektywny stosunek do zadania i zmieniają go w trakcie. Dla przykładu, w trakcie testu uczeń może podejść do zadania, którego celem jest rozwój płynności językowej, jako do zadania, które ma wykazać jego poprawność językową (Platt i Brooks, 1994). Innym przykładem jest odtwarzanie tekstu, pisanie planu czy tłumaczenie fragmentów tekstu po jego wysłuchaniu dla wykazania jego zrozumienia (Roebuck, 2000). Warto też wspomnieć o badaniu, które odniosło teorię działania bezpośrednio do procesu przyswajania słownictwa (McCafferty i in., 2001). W badaniu tym wykazano, że słownictwo, o które uczniowie pytali nauczyciela po to, aby przeprowadzić wywiad było lepiej zapamiętane niż słownictwo podane w formie listy i użyte w eseju, co miało pokazać, że szansa na nauczenie się nowego elementu językowego łączy się z jego rolą w działaniu ucznia, a w szczególności z jego stosunkiem do czynności wykonywanych w danym celu.

## 6. Zakończenie

Teoria społeczno-kulturowa stanowi inne podejście do procesu przyswajania języka niż podejście kognitywne czy językoznawcze. Odrzuca ona metaforę leżącą u podstaw podejścia kognitywnego (Reddy, 1979), metaforę modularności umysłu (Fodor, 1983) leżącą u podstaw podejścia reprezentowanego przez językoznawców generatywnych oraz metaforę komputerową (Krashen, 1983) na rzecz metafory partycypacji. Nauka języka, postrzegana tu jak nauka czegokolwiek innego, ma wymiar społeczny i mentalny. Pojęcie mikrogenezy podważa podział na kompetencję językową i użycie języka. Pojęcie mediacji jest pojęciem łączącym w sobie elementy społeczne i psychologiczne. Teoria działania kwestionuje także taki podział w nauce języka. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju łączy w sobie proces uczenia się i nauczania w kontekście formalnym z procesem przyswajania języka w kontekście naturalnym. Pojęcie to wydaje się być równoznaczne z hipotezą dot. dawki językowej podanej zrozumiałej dla ucznia (Krashen, 1981), jednakże istnieją tu wyraźne różnice. Hipoteza, którą sformułował Krashen, dotyczy przyswajania elementów językowych przez uczniów autonomicznych. Proces przyswajania języka to proces wewnętrzny sterowany przez wrodzony mechanizm, który jest uruchamiany przez kontakt z językiem naturalnym. Ważne tu są czynniki psycho-lingwistyczne, a dawka językowa podana na poziomie wyższym niż obecny poziom ucznia ma wpływ na jego interjęzyk. Z kolei strefa najbliższego rozwoju jest tworzona na drodze dialogu za pośrednictwem interakcji społecznej lub mowy prywatnej. Wiedza językowa

jest konstruowana wspólnie, może zawierać meta-mowę lub nauczanie formalne, a potem jest przywłaszczana przez ucznia, który jest aktywny w swoim rozwoju. Ponadto, pojęcia strefy i rusztowania występują w kontraście do hipotezy interakcji (Long, 1983), ponieważ, jak wspomniano wcześniej, badania w tym zakresie pokazały, że internalizacja nowych form językowych może mieć miejsce bez załamania interakcji. Teoria społeczno-kulturowa jest często krytykowana za zrównanie przyswojenia danej formy językowej z jej natychmiastowym użyciem przez ucznia w pojedynczej rozmowie. Jednakże, najnowsze badania prowadzone w tym zakresie opisane w niniejszym artykule pokazują, że badacze społeczno-kulturowi starają się odróżnić naukę danej formy językowej od jej przyswojenia, czyli wspólną konstrukcję formy od samodzielnego użycia w czasie późniejszym od jej wyłonienia się w dyskursie. A zatem badania te dostarczają istotnych informacji na temat dyskursu językowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Aljaafreh, A. i Lantolf, J. 1994. „Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 465-483.
- Artigal, J. 1992. „Some considerations on why a new language is acquired by being used”. [w:] *International Journal of Applied Linguistics* 2: 221-240.
- Bruner, J. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- DiCamilla, F. i Antón, M. 1997. „The function of repetition in the collaborative discourse of L2 learners”. [w:] *Canadian Modern Language Review* 53: 609-633.
- Donato, R. 1994. „Collective scaffolding in second language learning”. [w:] Lantolf, J. i Appel, G. (red.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex. 453-464.
- Donato, R. i McCormack, D. 1994. „A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 453-464.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. i Barkhuizen, G. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fodor, J. 1983. *Modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Frawley, W. i Lantolf, J. 1985. „Second language discourse: A Vygotskian perspective”. [w:] *Applied Linguistics* 6: 19-44.
- Halliday, M. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hatch, E. 1978. „Discourse analysis and second language acquisition”. [w:] Hatch, E. (red.). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 401-435.
- Hopper, P. 1998. „Emergent grammar”. [w:] Tomasello, N. (red.). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 155-175.

- Kowal, M. i Swain, M. 1994. „Using collaborative language production tasks to promote students’ language awareness”. [w:] *Language Awareness* 3: 73-93.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- La Pierre, D. 1994. „Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language learning”. Unpublished MA thesis, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lakoff, G. i Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lantolf, J. 1994. „Sociocultural theory and second language learning: Special issue”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 418-420.
- Lantolf, J. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. i Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leont’ev, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Long, M. 1983. „Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. [w:] *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- McCafferty, S. G., Roebuck, R. F. i Wayland, R. P. 2001. „Activity theory and the incidental learning of second-language vocabulary”. [w:] *Language Teaching Research* 10: 289-294.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds*. London: Routledge.
- Nassaji, H. i Swain, M. 2000. „A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles”. [w:] *Language Awareness* 9: 34-51.
- Newman, F. i Holzman, L. 1997. *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- Ohta, A. S. 2001. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Platt, E. i Brooks, R. 1994. „The “acquisition rich environment” revisited”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 497-511.
- Poehner, M. i Lantolf, J. 2005. „Dynamic assessment in the language classroom”. [w:] *Language Teaching Research* 9: 233-265.
- Reddy, M. 1979. „The conduit metaphor”. [w:] Ortony, A. (red.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 284-324.
- Roebuck, R. 2000. „Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task”. [w:] Lantolf, J. (red.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 79-96.
- Samuda, V. 2001. „Guiding relationship between form and meaning during task performance: The role of the teacher”. [w:] Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman. 119-140.

- Saville-Troike, M. 1988. „Private speech?: Evidence for second language learning strategies during the ‘silent period’”. [w:] *Journal of Child Language* 15: 567-90.
- Storch, N. 2002. „Patterns of interaction in ESL pair work”. [w:] *Language Learning* 52: 119-58.
- Swain, M. 2000. „The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue” [w:] Lantolf, J. (red.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 97-114.
- Swain, M. i Lapkin, S. 2001. „Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects”. [w:] Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman. 98-118.
- Tharp, R. i Gallimore, R. 1988. *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in a social context*. New York: Cambridge University Press.
- Ushakova, T. 1994. „Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach”. [w:] Lantolf, J. i Appel, G. (red.). *Vygotskian approaches to second language research*. Hillsdale, N.J.: Ablex. 135-156.
- Van Lier, L. 1992. „Not the nine o’clock linguistics class: Investigating contingency grammar”. [w:] *Language Awareness* 1: 91-108.
- Vocate, D. (red.). 1994. *Intrapersonal communication, different voices, different minds*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. 1999. *Dialogical enquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2000. „Dialogic enquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky”. [w:] Lee, C. i Smagorinsky, P. (red.). *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press. 51-85.
- Wertsch, J. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. i Ross, G. 1976. „The role of tutoring in problem-solving”. [w:] *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.