

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA¹

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-0952-8931

Zgłoszono: 17.06.2023; recenzowano: 29.09.2023; zaakceptowano do druku: 03.10.2023

WERBALNE DZIAŁANIA NAUCZYCIELA WSPIERAJĄCE UCZENIE SIĘ UCZNIÓW

Artykuł recenzyjny książki Urszuli Dernowskiej „Rusztowanie”
w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu

TEACHER’S VERBAL ACTIONS TO SUPPORT STUDENTS’ LEARNING

A review article of Urszula Dernowska’s book “Scaffolding”
in the teaching process. A study of teacher scaffolding

Abstract: The subject of this article is the teacher’s verbal activities supporting students’ learning in the classroom, and thus constituting a scaffold for their development, participation, and deeper understanding of the explored topic, and as a result, their independence in thinking. A look at the “scaffolding” in the classroom environment will be achieved by referring to Urszula Dernowska’s book “*Scaffolding in the Didactic Process: A Study of Teacher Scaffolding* (2022). This book deserves attention because it presents a diagnostic approach to actual communication events recorded during the lesson in natural conditions, in which the teacher is perceived as a participant in the lesson discourse. In addition, in the Polish scientific literature there is a noticeable lack of an exhaustive monographic study directly exposing the issue of scaffolding in the school classroom. This article first considers the contemporary culture of learning and the culture of thinking together with students, and then analyzes the cited scientific publication.

Keywords: teacher, scaffolding, supporting learning, classroom discourse, student autonomy

Streszczenie: Przedmiotem opracowania są werbalne działania nauczyciela wspierające proces uczenia się uczniów w klasie szkolnej, a zatem stanowiące pewnego rodzaju „rusztowanie” dla ich rozwoju, partycypacji i głębszego zrozumienia eksplorowanego tematu, a w efekcie ich

¹ **Aleksandra Tłuściak-Deliowska**, dr hab., profesor w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kieruje Szkołą Dokorską APS oraz Zespołem Badań Kultury Szkoły i Procesu Kształcenia (SCHOOLab) działającym w Instytucie Pedagogiki APS. Autorka ponad osiemdziesięciu prac naukowych, w których koncentruje się na środowisku szkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem klimatu i kultury szkoły oraz problemu przemocy rówieśniczej. Adres e-mail: adeliowska@aps.edu.pl.

niezależności w myśleniu. Spojrzenie na „rusztowanie” w warunkach klasy szkolnej pokazuje książka Urszuli Dernowskiej „*Rusztowanie w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu* (2022). Pozycja ta zasługuje na uwagę, ponieważ prezentuje diagnostyczne ujęcie faktycznych zdarzeń komunikacyjnych zarejestrowanych na lekcji w warunkach naturalnych, w których to nauczyciel jest postrzegany jako współuczestnik dyskursu lekcyjnego. Ponadto, w polskiej literaturze naukowej dostrzegalny jest brak wyczerpującego i monograficznego opracowania eksponującego bezpośrednio zagadnienie scaffoldingu w klasie szkolnej. W artykule podjęto wprawdzie rozważania nad współczesną kulturą uczenia się i myślenia wspólnie z uczniami, a następnie dokonano analizy przywołanej publikacji naukowej.

Słowa kluczowe: nauczyciel, scaffolding, wspieranie uczenia się, dyskurs lekcyjny, autonomia uczniów

Wprowadzenie

„Rusztowanie” (ang. *scaffolding*) stanowi konstrukcję zogniskowaną na uczniu i zazwyczaj definiowane jest jako wykalibrowane wsparcie pedagogiczne zapewniane przez inne osoby, aby pomóc uczniom w osiągnięciu celów edukacyjnych, których nie mogą osiągnąć samodzielnie. Oryginalna koncepcja „rusztowania” zakłada, że osoba o większej wiedzy zapewnia uczniowi konkretne wskazówki, których on w danym momencie potrzebuje. W swoim przełomowym artykule David Wood, Jerome S. Bruner i Gail Ross (1976) opisali zadanie, w którym dzieci w wieku 3 i 5 lat pracowały indywidualnie z nauczycielem przy budowaniu piramidy z 21 drewnianych klocków. Opiekun zapewniał wsparcie, dostosowując działania do dziecka, jednocześnie pozwalając mu wykonać jak najwięcej zadań samodzielnie. Nauczyciel nie tylko motywował dziecko, wspierając go na tyle, by mogło osiągnąć cel, ale także udzielał wsparcia w postaci modelowania, podkreślając krytyczne cechy zadania, udzielając wskazówek i zadając pytania. Należy zauważyć, że za sprawą opisanego procesu, dziecko nie tylko nauczyło się, jak wykonać określone zadanie, ale udane „rusztowanie” oznaczało również, że dziecko wyabstrahowało proces wykonywania określonej czynności.

Koncepcja „rusztowań” sięga do teorii społeczno-kulturowej Lwa S. Vygotsky’ego (1978), w której rozwój i uczenie się są postrzegane jako funkcja wzajemnych relacji między trzema czynnikami: indywidualnym, interpersonalnym i kulturowym (por. np. Filipiak, 2015). Omawiane zagadnienie związane jest z pojęciem Strefy Najbliższego Rozwoju (ang. *Zone of Proximal Development; ZPD*), którą definiuje się jako „dystans między faktycznym poziomem rozwoju dziecka określonym przez samodzielne rozwiązywanie problemów a wyższym poziomem potencjalnego rozwoju określonym przez rozwiązywanie problemów pod kierunkiem osoby dorosłej i we współpracy z bardziej zdolnymi rówieśnikami” (Vygotsky, 1978, s. 86). Zdolność osoby uczącej się do wypełnienia luki między stanem faktycznym a potencjałem zależy od zasobów lub rodzajów zapewnianego wsparcia.

We wczesnych badaniach termin „rusztowanie” był głównie kojarzony z interakcjami zachodzącymi w relacji jeden-na-jeden (np. Bruner, 1975; Wood, Bruner i Ross, 1976). Zindywidualizowany charakter takiej relacji pozwolił dorosłemu/ekspertowi zapewnić wystarczające wsparcie, które było zmienne w zależności od dokonujących się postępów ucznia. Od czasu wprowadzenia tego pojęcia, „rusztowanie” stało się kluczowym pojęciem w wielu obszarach edukacyjnych, a także w kontekście klasy szkolnej. Wielu naukowców przyjęło metaforę opisującą i badającą tymczasowe wsparcie nauczyciela, które pomaga uczniom wykonać zadanie, którego nie mogą wykonać samodzielnie i które ma na celu stopniowe doprowadzenie uczniów do stanu kompetencji. Zagadnienie to z czasem zostało rozszerzone na bardziej ogólne typy „rusztowań” w klasie szkolnej, które niekoniecznie są skoncentrowane na zadaniu, takie jak rusztowania „kulturowe” (Pawan, 2008), a także na takie, które mają miejsce w symetrycznych grupach uczniów lub w interakcjach rówieśniczych (zob. De Guerrero i Villamil, 2000; Fernandez i in., 2001). Oryginalna koncepcja została również rozszerzona o analizę różnych narzędzi i zasobów jako mediatorów „rusztowania” (zob. Brush i Saye, 2001; Davis i Miyake, 2004). Można w tym miejscu jednak przywołać stanowisko Mieke Bal (2009), która argumentowała, że zmienność „podróżujących koncepcji” jest częścią ich użyteczności, pod warunkiem, że nie są one stosowane ani sztywno, ani niechlujnie. Pojęcie „rusztowania” byłoby stosowane sztywno, gdyby trzymać się tak ściśle początkowych definicji, że tymczasowego wsparcia adaptacyjnego w wykonaniu nauczyciela wobec klasy szkolnej nie można nazwać „rusztowaniem”, mimo że jest ono w swych założeniach zgodne z pierwotną ideą. Luźne użycie koncepcji „rusztowania” ma z kolei miejsce, gdy jest ono tak rozciągnięte, że prawie każde wsparcie interakcji w klasie (Meyer i Turner, 2002), a nawet pewne aspekty jej organizacji nazywane są „rusztowaniami”. Ten ostatni trend nadmiernego uogólniania był już krytykowany przez wielu badaczy (por. Smit, van Eerde i Bakker, 2013).

W niniejszym tekście uwaga skupiona będzie na nauczycielskim scaffoldingu w klasie szkolnej. Rozważania będą wierne pierwotnej koncepcji „rusztowania”, jednocześnie zostawiając miejsce na cechy, które są specyficzne dla sytuacji mających miejsce w kontekście klasy szkolnej. Spojrzenie na „rusztowanie” w warunkach klasy szkolnej zostanie osiągnięte za sprawą odwołania do książki Urszuli Dernowskiej *„Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu* (2022).

Ostatnie badania prowadzone w odniesieniu do zagadnienia „rusztowania” w klasie szkolnej pomagają zrozumieć kluczową rolę, jaką ogrywają nauczyciele w zapewnieniu wsparcia uczniom w uczeniu się w klasie szkolnej. Wiadomo już sporo o praktykach monologicznych, czy wspieraniu uczniów za sprawą różnych narzędzi, w tym nowych technologii, jak i za sprawą „rusztowania” społecznego (zob. Puntambekar, 2022). Jednak wiedza dotycząca nauczycielskiego scaffoldingu w klasie szkolnej pochodzi zazwyczaj z opracowań zagranicznych badaczy tej problematyki. Z tym większym zainteresowaniem witać należy kolejne, wciąż dość

nieliczne prace nieskoncentrowane wyłącznie na teoretycznych rozważaniach podejmowanych czy odtwarzanych na bazie literatury anglojęzycznej, lecz skierowane w stronę bardziej systematycznego i kompleksowego ujęcia analizowanego wątku, a przede wszystkim prezentujących próbę jego empirycznego rozpoznania. Czyni to książkę Urszuli Dernowskiej opublikowaną w 2022 roku przez Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej już na wstępie szczególnie interesującą i wartościową. Nim jednak przejdę do tej pracy, odniosę się wpięrcw do tego, co dzieje się i dzieć się może w klasie szkolnej. Rozważania zatem rozpocznę od współczesnej kultury nauczania i uczenia się.

Kultura nauczania i uczenia się w klasie szkolnej

Najnowsze badania z zakresu praktyk edukacyjnych podkreślają kluczową rolę, jaką dialogiczne interakcje między nauczycielami i uczniami odgrywają we wspieraniu rozwoju, rozumowania i szeroko pojętym uczeniu się dzieci (np. Mercer i Littleton, 2007). Interakcje zachodzące między dorosłym a dzieckiem mają charakter dialogowy i wzajemny. Podczas gdy dorosły odgrywa istotną rolę w tak pojętym procesie nauczania, dziecko również jest jego aktywnym uczestnikiem, więc interakcje „oparte na rusztowaniach” są funkcją udziału nauczyciela i ucznia. Dialogiczne interakcje umożliwiają nauczycielowi prowadzenie ciągłej oceny zrozumienia treści przez ucznia. Interakcje umożliwiają również dorosłemu monitorowanie postępów, zapewnianie odpowiedniego wsparcia i ostatecznie jego zaniknięcie, tak aby uczeń mógł funkcjonować samodzielnie.

Obecne poglądy na uczenie się kładą nacisk na rozwój wiedzy i zrozumienia poprzez rozmowę oraz wspólne dociekanie. Uznaje się, że jakość dialogu edukacyjnego w klasie ma kluczowe znaczenie dla wspierania głębokiego uczenia się wśród uczniów w każdym wieku (Howe i Abedin, 2013). Nauczyciel odgrywa kluczową rolę zarówno w stwarzaniu uczniom możliwości rozwoju i uczestnictwa poprzez dociekanie, otwarte pytania, odpowiedzi i informację zwrotną, jak i w pomaganiu uczniom w wyjaśnianiu własnego myślenia, szukaniu konsensusu i wspólnym rozwiązywaniu problemów. Uczniowie uczą się słuchać tego, co mają do powiedzenia inni, rozważać alternatywne perspektywy oraz krytycznie i konstruktywnie angażować się w pomysły innych (Gillies, 2016).

Chociaż powszechnie wiadomo, że uczniowie mają naturalną ciekawość uczenia się, badania wskazują, że raczej rzadko angażują się w opisany powyżej dyskurs wysokiej jakości. Ten stan rzeczy w pewnym stopniu uwarunkowany jest specyfiką i kontekstem klasy szkolnej. Badania prowadzone w klasach szkolnych obejmujące różne obszary przedmiotowe prowadzą do podobnych wniosków: sale lekcyjne są pełne rozmów, ale niewiele z nich służy promowaniu efektywnej partycypacji w myśleniu przez uczniów. Dominująca forma praktyk w klasie kładzie nacisk na interakcję monologiczną. Jak zauważa Jolanta Nowak (2013) w komunikacji szkolnej najczęściej mamy do czynienia z mało efektywnym modelem linearnym,

polegającym na przekazie jasno określonych treści przez bardziej kompetentnego nadawcę (nauczyciel) w kierunku odbiorcy (uczeń), który z założenia dysponuje mniejszym zasobem wiedzy i umiejętnościami, co sytuuje ucznia w roli biernego uczestnika procesu edukacyjnego. Taka komunikacja ma wyraźnie charakter receptywny, w niewielkim stopniu aktywizuje poznawczo uczniów, a przy tym zupełnie ignoruje sferę emocjonalno-społeczną kontaktów międzyludzkich. Debra Myhill i Ros Fisher (2005) stwierdzili, że uczniowie mają niewiele okazji do kwestionowania lub zgłębiania pomysłów w trakcie lekcji. Nacisk kładziony jest na przypomnianie faktów, a nie na myślenie wyższego rzędu. Możliwości aktywnego udziału uczniów, jak i konstruktywnego nadawania znaczenia poznawanym przez nich treściom, bywają ograniczone. Nauczyciele mają tendencję do dominowania w dialogu bez angażowania uczniów w otwarte dzielenie się pomysłami i wyjaśnieniami, co przeszkadza w rozwoju sprawczości uczniów w myśleniu. Taki stan rzeczy wzbudza pewne wątpliwości dotyczące dystrybucji władzy w klasie i interaktywności między nauczycielami a uczniami (Burns i Myhill, 2004; Myhill, 2006; Reinsvold i Cochran, 2012). W związku z tym autorytet nauczyciela bywa przeciwstawiany podmiotowości ucznia (Buzzelli i Johnston, 2001). W ostatnich latach badacze zwrócili jednak uwagę, że autorytet w klasach należy postrzegać raczej w kategoriach wyłaniającej się relacji i poprzez pewne formy umiejscowionych interakcji społecznych między nauczycielem a uczniami (np. Pirrie i Rafanell, 2020). Gale Macleod, James MacAllister i Anne Pirrie (2012) stwierdzili, że kiedy nauczyciele kierują działaniami uczniów, a uczniowie rozpoznają i doceniają wiedzę i umiejętności nauczyciela, autorytet nauczyciela wyłania się z wzajemnych i pełnych szacunku relacji. W tym procesie nauczyciel jest także uczniem w dialogicznej wspólnotcie, a nie autorytatywną władzą oceniającą rozmowę z uczniem. Aby w pełni uczestniczyć w społeczności dialogicznej, nauczyciele muszą być świadomi możliwości współdecydowania i współtworzenia wiedzy oraz współwłasności budowania wiedzy z uczniami. W takiej atmosferze możliwe jest budowanie „rusztowania” naznaczonego dialogiem i wrażliwą adaptacją wsparcia.

Nauczycielskie praktyki wspierające uczenie się uczniów, czyli w stronę kultury myślenia razem z uczniami²

Dla osób zajmujących się zarówno teoretycznie-badawczo, jak i praktycznie, szeroko pojętym procesem nauczania i uczenia się metafora rusztowania zdaje się być niezwykle pociągająca w założeniach i jednocześnie trochę nieuchwytna. Atrakcyjność tej koncepcji wynikać może z tego, że kieruje ona uwagę na jakość udziału nauczycieli w procesie uczenia się uczniów. Podkreśla, że dobre strategie nauczania są z konieczności oparte na poziomie zrozumienia osiąganym przez poszczególnych uczniów i reakcji na nie. Podobnie jak rusztowanie budowlane – będące

2 Takiego określenia użyła Urszula Dernowska w swojej książce na s. 252.

tymczasową konstrukcją umożliwiającą pracę na wysokości, które jest budowane adaptacyjnie do budynku i usuwane, gdy nie jest już potrzebne – rusztowanie formowane przez nauczyciela w klasie szkolnej jest dostosowywane do zrozumienia uczniów i usuwane, gdy jest już zbędne. Jednocześnie jednak stwierdzić można, że koncepcja „rusztowania” pozostaje na nieco abstrakcyjnym poziomie i niełatwo ją przenieść na kontekst klasowy. Głównie z tego względu, że jak już wcześniej zauważono, koncepcja ta została pierwotnie opracowana przez badaczy zajmujących się językowym i poznawczym rozwojem małych dzieci, zwykle obserwowanym w rozmowach jeden na jeden z rodzicem lub innym opiekunem. Jest mało prawdopodobne, aby relacje nauczyciel-uczeń w klasie szkolnej i dyskurs w ich obrębie charakteryzowały się takim samym stopniem emocjonalnej intymności i intuicyjnego zrozumienia, jak relacje rodzic-dziecko. Jednak, jak zauważa Urszula Dernowska (2022) „zarówno w kształceniu potocznym, jak i sformalizowanych działaniach nauczyciela można doszukać się podobnej racjonalności: pozostawić dzieciom pole do samodzielnych prób, pozwolić doświadczać trudności oraz podejmować próby regulowania własnego myślenia, a samemu skupiać się w tym czasie na wspomaganiu uczenia się, na tworzeniu przestrzeni do myślenia i działania” (s. 248). Pojęcie „rusztowania” oferuje zatem sposób konceptualizacji procesu, w którym jedna osoba w roli „nauczyciela” pośredniczy w postępie innej osoby, „ucznia”, zmniejszając zakres niepowodzeń w zadaniu, przed którym stoi i próbuje wykonać uczeń. Przywołana Autorka podjęła się eksploracji scaffoldingu w procesie dydaktycznym realizowanym w szkole, co należy uznać po pierwsze za przedsięwzięcie pionierskie, zauważyć bowiem należy, że na polskim gruncie problematyka scaffoldingu w klasie szkolnej była dotychczas opracowana dość fragmentarycznie i raczej przyczynkowo, jak i po drugie – jest to przedsięwzięcie nader ambitne. Podjęta przez Autorkę problematyka jest ze swej natury ogromnie złożona i wymagająca od badacza szczególnych kwalifikacji intelektualnych. Urszula Dernowska temu zadaniu znakomicie sprostała, a Jej monografia wypełnia dostrzeżoną lukę.

Przedmiotem dociekań naukowych Urszuli Dernowskiej było rozpoznanie wspierających uczenie się uczniów praktyk edukacyjnych w wybranej niepublicznej szkole podstawowej, realizującej konstruktywistyczny model kształcenia. Praca została ujęta w sześć rozdziałów, z których cztery oparto na analizie literatury przedmiotu. Prowadzone przez Autorkę rozważania wychodzą od analizy kwestii „rusztowań” w różnych płaszczyznach, tj. z perspektywy ewolucyjno-kulturowej oraz perspektywy – określonej przez Nią – mianem ekonomiczno-organizacyjnej, obrazując tym samym egzemplifikacje myślenia o scaffoldingu. Autorka podejmuje rozważania nad interakcjami międzyludzkimi w ujęciu antropologów ewolucyjnych oraz uczenia się kulturowego, by wreszcie dokonać wnikliwej interpretacji poglądów Vygotsky’ego i zapoczątkowanego przez niego socjokulturowego dyskursu, bez którego ta praca z pewnością nie mogłaby powstać. Wszelkie dyskusje na temat

dialogicznego podejścia do uczenia się i nauczania zawdzięczać należy właśnie rosyjskiemu psychologowi, który podkreślał społeczne i kulturowe wpływy na rozwój dziecka, a zwłaszcza język uznawał za siłę napędową rozwoju poznawczego. Praca Vygotsky'ego stymulowała paradygmat poszukiwań w ramach badań edukacyjnych, który w dużej mierze opiera się na naturalistycznej obserwacji i refleksji, aby zrozumieć, co się dzieje we wzajemnej interakcji. W nurt ten wpisuje się praca Urszuli Dernowskiej.

W drugim podrozdziale zaprezentowana została perspektywa ukazująca problematykę scaffoldingu w kontekście funkcjonowania i rozwoju przedsiębiorstw oraz innych organizacji. Rozwiązanie to skłania w pierwszym odruchu do polemiki uznając je za zbyt dalekie odejście od głównego wątku i trochę niepotrzebne, aczkolwiek jak się okazuje po lekturze tej części, w pewnym stopniu uzasadnione i ciekawe. W dalszej jednak części monografii Autorka pozostaje wierna sferze pedagogicznej. Za sprawą tych treści ukazane zostały ważne wątki psychologiczno-pedagogicznego dyskursu toczącego się wokół metafory „rusztowania”.

W kolejnej części książki przedstawiono problematykę „rusztowania” w szkole, a zatem miejscu, które docelowo stanowi obszar eksploracji badawczej. Urszula Dernowska podjęła rozważania dotyczące samoregulacji uczenia się i modeli kształcenia promujących autonomię i upodmiotowienie uczniów, a zatem zorientowanych na bardziej samodzielne i odpowiedzialne uczenie się. Autorka pewnie porusza się po tym obszarze, adekwatnie relacjonując stan dyskusji nad podjętym przez siebie złożonym zagadnieniem, by wreszcie w rozdziale czwartym skupić się na problematyce nauczycielskiego scaffoldingu w warunkach edukacji sformalizowanej. Cennym osiągnięciem są rozważania zawarte w tym właśnie rozdziale. Autorka dokonała także przeglądu badań poświęconych budowaniu „rusztowania” w szkole, docierając do prac polsko-, jak i obcojęzycznych dedykowanych tej problematyce, ujmujących owo „rusztowanie” zarówno jako centralną kategorię badawczą, jak i wątek poboczny. Plusem tej części pracy jest niemal jej kompletność w zakresie wyzyskania najróżniejszych źródeł. Tym samym umożliwić może ona (i zadanie to spełnia, moim zdaniem, w pełni) wyczerpujący wgląd w omawianą tematykę. Za sprawą przedstawionych treści czytelnik otrzymuje solidne ugruntowanie teoretyczne pozwalające na zrozumienie tytułowego „rusztowania” w kontekście dydaktycznym klasy szkolnej. Jednocześnie, nakreślone zostały tym sposobem ramy dla badań prezentowanych w dalszej części pracy.

W rozdziale piątym Urszula Dernowska przedstawiła koncepcję swoich badań w szkole promującej kulturę uczenia się. Zrealizowany projekt wpisala w badania etnograficzne zorientowane na dyskurs, w tym przypadku dyskurs lekcyjny, w którym język postrzegany jest nie jako narzędzie komunikacji, lecz sposób działania społecznego. Warto podkreślić, że było to rozpoznanie wspierających działań nauczycieli w warunkach naturalnych i zastanych. Należy także zwrócić uwagę, że głównym wyzwaniem w badaniach nad „rusztowaniem” dydaktycznym w klasie szkolnej wydaje się jego pomiar. Jest to trudne ze względu na dynamiczną naturę

i złożoność interakcji, a w klasie szkolnej jeszcze ich mnogość. Biorąc to pod uwagę niejako uzasadnionym jest prowadzenie badań na mniejszą skalę o charakterze eksploracyjnym. Nie chciałabym jednak, by określenie „mniejsza skala” zostało wzięte zbyt dosłownie, bowiem Autorka gromadziła materiał badawczy podczas obserwacji 58 (!) lekcji języka polskiego. Podjęte przez Nią działania były ukierunkowane na (1) ustalenie sposobów wspierania uczenia się uczniów przez nauczycieli w naturalnych warunkach klasy szkolnej w trakcie lekcji języka polskiego oraz (2) dotarcie do nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen dotyczących własnej praktyki. Autorka obserwowała lekcje języka polskiego z założeniem udokumentowania i analizy rzeczywistych zdarzeń komunikacyjnych, „traktując eksplorację procesu komunikacji jako zasadniczego wymiaru doświadczania praktyki dydaktycznej w wybranej szkole” (s. 156). Nasuwają się niemal natychmiast pytania: dlaczego wybrano akurat edukację polonistyczną i czy wybór ten nie jest podyktowany ukrytym (albo i nie) założeniem, że to właśnie podczas tych lekcji uchwycić będzie można największe zróżnicowanie owych, interesujących Badaczkę, praktyk ze względu na największą komunikatywność procesu dydaktycznego tego rodzaju edukacji właśnie. Autorka stwierdza, że „język polski jako przedmiot nauczania może zatem tworzyć uczącym się «przestrzeń możliwości», może dostarczać okazji do aktywnego, dojrzałego i krytycznego uczestnictwa w kulturze (...), do refleksji opartej na dialogu, na szukaniu porozumienia między różnymi dyskursami, do krytycznego namysłu i deliberacji z innymi” (s. 166-167).

W badaniach własnych Urszula Dernowska sięgnęła wpieryw po obserwację jawną o charakterze jakościowym. Koncentrowała się na analizie faktycznych zdarzeń komunikacyjnych na lekcji. Interesowały Ją wypowiedzi/zachowania werbalne nauczycieli w kontaktach z uczniami „tworzące kontekst budowania uczniowskiej autonomii i samodzielności, wspierające aktywność uczniów” (s. 250). Podstawę analizy werbalnych interakcji uczestników lekcji stanowiła opracowana przez Neila Mercera (2004) metodologia socjokulturowej analizy dyskursu. Za jej sprawą Autorka ujawniła wewnątrzprzedmiotowe zróżnicowanie nauczycielskiego wsparcia, w którym wyodrębniła i pogrupowała działania w zależności od pozycji nauczyciela w kontaktach z uczniami. W efekcie w jednej grupie umieściła: (1) modelowanie określone mianem „dyskursywnego”, czyli eksponującego swoim działaniem aktywne słuchanie i demonstrowanie uważności względem partnerów interakcji, (2) eksplikacje rozumiane przez Autorkę jako rodzaj wsparcia polegającego na uświadamianiu uczniom celów lekcji „z poziomu rozwoju ucznia” (s. 181), co jest znaną stosującym ocenianiem kształtujące (por. np. Sterna, 2008) strategią formułowania celu i kryteriów sukcesu „w języku uczniów” oraz (3) weryfikowanie rozumienia oznaczające pomoc w zrozumieniu zagadnienia przez ucznia w toku interakcji, w wyniku wspólnej aktywności i poprzez zadawanie pytań. Dla działań tych charakterystyczny jest wyraźny udział nauczyciela w sytuacjach komunikacyjnych.

Drugą grupę wyodrębnionych przez Badaczkę poczynań nauczycieli stanowią działania zorientowane na (4) „podążanie za” myśleniem uczniów: włączanie uczniowskich idei do dyskursu, (5) tworzenie warunków do krytycznego osądu i myślenia „o tekście”, „z tekstem”, „poza tekstem”, (6) akcentowanie wspólnotowego wymiaru doświadczeń poznawczych oraz (7) ośmielanie i nagradzanie uczniów, zachęcanie do podejmowania działań. Sprzyjają one budowaniu przez uczących się poczucia kontroli nad dyskursem lekcyjnym, ale i atmosfery promującej aktywność, podejmowanie wyzwań i współdziałanie. Na podstawie analizy dyskursu lekcyjnego Autorka stwierdziła, że wyłonione kategorie można rozważać także według kryterium rodzaju wsparcia, wskazując na wsparcie poznawcze i emocjonalno-motywacyjne, czym wyraźnie nawiązuje do innych, przywołanych w Jej pracy, badań nauczycielskiego „rusztowania”.

Autorce, zgodnie z założeniem, udało się również dotrzeć do nauczycielskich spostrzeżeń na temat ich własnej praktyki dydaktycznej. Stało się to możliwe za sprawą wywiadów z nauczycielami języka polskiego, których lekcje obserwowała. Jak stwierdza „zgromadzone podczas wywiadów wypowiedzi świadczą o świadomości nauczycieli, że w edukacji istotne są relacyjność, uważność na ucznia, ale też wyzwianie i zachęcanie uczących się do wysiłku, do aktywności” (s. 247). Wynioskowała także, że badani chcą towarzyszyć swoim uczniom w procesie uczenia się, jednak nie zawsze jest to możliwe, ani nie jest też łatwe. Wskazywali bowiem na trudności (1) związane z osobą ucznia, czyli jego bierność, brak otwartości na oferowaną pomoc i wsparcie, (2) związane z osobą nauczyciela, które przede wszystkim oznaczają zmianę myślenia o kształceniu i swojej roli oraz (3) instytucjonalno-systemowe oznaczające m.in. presję czasu i konieczność realizacji, mimo iż badania prowadzono w szkole alternatywnej edukacji, podstawy programowej. Ważne są treści, bowiem pokazują, jakim wyzwaniem jest budowanie tytułowego „rusztowania”, któremu nauczyciele próbują mimo wszystko sprostać. Myślę, że utożsamiają się z nimi czytelnicy-nauczyciele, których jednocześnie można zaprosić do doskonalenia swoich umiejętności w zakresie udzielania wsparcia z uwzględnieniem działań wyłonionych i opisanych w książce.

Przeprowadzone i referowane przez Dernowską badania wpisują się w dominujące podejście w badaniach nad scaffoldingiem w klasie szkolnej. Jak bowiem stwierdzili Janneke van de Pol, Monique Volman i Jos Beishuizen (2010) na podstawie przeglądu literatury dotyczącej scaffoldingu, badacze podejmujący się tego zagadnienia starali się głównie obserwować i opisywać praktyki nauczycieli w klasie, aby uchwycić proces i „wygląd” owych „rusztowań”. Często podejmowano również wywiady z nauczycielami, aby poznać ich postawy i przekonania dotyczące scaffoldingu. Rozwiązania te wykorzystywała w swoich badaniach Dernowska, jak również wpisała się w kierunek działań zasugerowany przez przywołanych badaczy. Mianowicie, ich zdaniem, przyszłe badania w większym stopniu powinny koncentrować się na bardziej naturalistycznych, nie eksperymentalnych sytuacjach w klasie z różnego rodzaju zadaniami. Jednak to nie wszystko. Analiza dyskursu

edukacyjnego, po który sięgnęła Autorka, to przede wszystkim żmudne gromadzenie i interpretowanie danych. Dokonana więc przez Nią mikroanaliza tego materiału stanowi egzemplifikację niezwykle pracochłonných i czasochłonných działań badawczych.

Nie ulega wątpliwości, że Urszula Dernowska wniosła wkład do polskiego piśmiennictwa z zakresu nauczycielskich praktyk dydaktycznych. Recenzowana książka unaocznia erudycję Autorki, która znalazła swe odzwierciedlenie w świetnie dobranej literaturze. Przygotowanie monografii musiało wiązać się ze sporym nakładem pracy. Badanie scaffoldingu w klasie szkolnej samo w sobie jest długotrwałym i skomplikowanym przedsięwzięciem, a wykorzystanie w tym celu analizy dyskursu lekcyjnego, metod z pogranicza psycholingwistyki i edukacji, czyni je zadaniem wręcz arcytrudnym. Efektem tego wysiłku jest plon, którego wartość – przede wszystkim w warstwie informacyjnej – jest nie do przecenienia.

Warto podzielić się również swoimi spostrzeżeniami na temat języka i stylu pisarskiego prezentowanego przez Autorkę. Tekst obfituje w wielokrotnie złożone zdania budowane przez Autorkę z licznymi łańcuchami wtrąceń. Długie, rozległe zdania pozwalają przez tekst płynąć i choć stanowią wyzwanie dla czytelnika, zmuszają do namysłu i skupienia. Można je również odczytywać jako alternatywę dla powszechnego dzisiaj przyspieszenia i idącej z nim w parze niecierpliwości.

Podsumowując, monografia porusza w sposób interesujący i kompetentny wiele problemów inspirujących do dalszych badań. Warto rozważyć podjęcie kolejnych działań badawczych, które sama Autorka proponuje, w formie badań interwencyjnych, np. z uprzednim przeszkoleniem nauczycieli, wdrożeniem interwencji, a następnie oceną jej skuteczności. Otwarte pozostają pytania: które działania nauczyciela rzeczywiście wspierają (których?) uczniów w (jakiej?) klasie szkolnej podczas (jakich?) lekcji? Nadal także brakuje narzędzi do pomiaru scaffoldingu, co stanowi zaproszenie dla badaczy zorientowanych ilościowo. Przedstawiony w książce koncept „rusztowań” z analizowanymi działaniami nauczycieli może stanowić konkretny punkt wyjścia do opracowania takiego wstępnego narzędzia pomiarowego. Uważam, że książka Urszuli Dernowskiej będzie stanowić cenne źródło dla kontynuatorów podjętego przez Nią nurtu badań nad nauczycielskim scaffoldingiem w procesie dydaktycznym.

Bibliografia

- Bal M. (2009). *Working with concepts*. „European Journal of English Studie”, s. 13(1), 13-23.
- Bruner J.S. (1975). *From communication to language: A psychological perspective*. „Cognition”, 3, 255-287.
- Brush T., Saye J. (2001). *The use of embedded scaffolds with hypermedia-supported student centered learning*. „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, 10(4), 333-356.
- Burns C., Myhill D. (2004). *Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching*. „Cambridge Journal of Education”, 34(1), 35-49.

- Buzzelli C., Johnston B. (2001). *Authority, power, and morality in classroom discourse*. „Teaching & Teacher Education”, 17(8), 873-884.
- Davis E.A., Miyake N. (2004). *Explorations of scaffolding in complex classroom systems*. „The Journal of the Learning Sciences”, 13(3), 265-272.
- De Guerrero M.C.M., Villamil O.S. (2000). *Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision*. „The Modern Language Journal”, 84(1), 51-68.
- Dernowska U. (2022). „Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. *Studium nauczycielskiego scaffoldingu*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Fernandez M., Wegerif R., Mercer N., Rojas-Drummond S. (2001). *Re-conceptualizing ‘scaffolding’ and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning*. „Journal of Classroom Interaction”, 36(2), 40-54.
- Filipiak E. (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gillies R. (2016). *Dialogic interactions in the cooperative classroom*. „International Journal of Educational Research”, 76, 178-189.
- Howe C., Abedin M. (2013). *Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research*. „Cambridge Journal of Education”, 43(3), 325-356.
- Macleod G., MacAllister J., Pirrie A. (2012). *Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships*. „Oxford Review of Education”, 38(4), 493-508.
- Mercer N. (2004). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking*. „Journal of Applied Linguistics”, 1(2), 137-168.
- Mercer N., Littleton K. (2007). *Dialogue and the Development of Children’s Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Meyer D.K., Turner J.C. (2002). *Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation*. „Educational Psychologist”, 37(1), 17-25.
- Myhill D. (2006). *Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse*. „Research Papers in Education”, 21(1), 19-41.
- Myhill D., Fisher R. (2005). *Informing practice in English: A review of recent research in literacy and the teaching of English*. London: Her Majesty’s Inspectorate.
- Nowak J. (2013). *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.) *Świat małego dziecka* (ss. 85-96). Tom II. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pawan F. (2008). *Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners*. „Teaching and Teacher Education”, 24, 1450-1462.
- Pirrie A., Rafanell I. (2020). *Re-conceptualising authority relations in education: A micro-situational approach*. „Critical Studies in Education”, 61(1), 101-114.
- Puntambekar S. (2022). *Distributed scaffolding: scaffolding students in classroom environments*. „Educational Psychology Review”, 34(1), 451-472.
- Reinsvold L., Cochran K. (2012). *Power dynamics and questioning in elementary science classrooms*. „Journal of Science Teacher Education”, 23(7), 745-768.
- Smit J., van Eerde H.A.A., Bakker A. (2013). *A conceptualisation of whole-class scaffolding*. „British Educational Research Journal”, 39(5), 817-834.

- Sterna D. (2008). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- van de Pol J., Volman, M., Beishuizen J. (2010). *Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research*. „Educational Psychology Review”, 22(3), 271-296.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17(2), 89-100.