

Nauczyciel i uczeń w obliczu zagrożenia *zombifikacją*. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-histerycznej

PRZEMYSŁAW GĄSIÓREK*

Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza

BEATA ZAMORSKA**

Katedra Edukacji i Nowych Mediów, Collegium Da Vinci w Poznaniu

W artykule podejmujemy problematykę motywacji i motywu w edukacji w kontekście przenikającej do życia szkolnego kultury „zombie”, w której zaangażowanie w realizację celów jest działaniem pozbawionym relacji interpersonalnych. W analizie wychodzimy poza dualistyczne rozumienie motywu, lokujące go wewnątrz podmiotu bądź poza nim. Odwołujemy się do propozycji kulturowo-histerycznej teorii działalności, w której motyw jest rozumiany jako system relacji społecznych. Z tej perspektywy rozumienie motywu dziecka wymaga metodologicznego uchwycenia dynamiki i złożoności relacji: społecznej sytuacji rozwoju dziecka i instytucjonalnych wartości, celów i wymagań. Przywołując przykłady z badań praktyki szkolnej, pokazujemy wagę interakcji budowanych na wzajemnym zainteresowaniu działalnością ucznia i nauczyciela oraz podważamy potoczne przekonanie, które stawia znak równości między nauką a rozwojem.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, jedność, motyw, motywacja, przeżywanie, społeczna sytuacja rozwoju, *zombifikacja*

Wprowadzenie

Problem motywacji do uczenia się tego, co jest treścią nauczania w szkole (określonego programem nauczania) jest jednym z gorących tematów wpisanych na stałe w istnienie szkoły i podejmowane w niej działania. Każdego roku przybywa duża liczba poradników w wersji papierowej i elektronicznej na temat „złoty reguł”

motywowania do nauki. Nauczycielom i rodzicom proponowane są kursy, które dają odpowiedź na powracające nieustająco pytanie: „Jak motywować dziecko do nauki?”. W wielu bibliotekach szkolnych popularnością cieszą się praktyczne opracowania, przedstawiające różne strategie motywacyjne oraz powiązane z nimi zestawy metod i technik (Harmin, 2015; Marzano, 2012). Niektórzy autorzy pogłębiają praktyczne wskazania o rzetelne uzasadnienia wynikające z badań naukowych i koncepcji teoretycznych (Brophy, 2012).

Podjęmowana w literaturze psychologiczno-pedagogicznej problematyka

*E-mail: gasiorek@amu.edu.pl

**E-mail: beata.zamorska@cdv.pl

motywacji często jest omawiana w kontekście odwołania do wewnętrznej i zewnętrznej motywacji (Bruner, 1974; Deci i Ryan, 1985). Znajdujemy w niej szczegółową analizę czynników, które wpływają na zainteresowanie uczniów treściami nauczania. Badana jest również zależność pomiędzy różnymi elementami wpływającymi na motywację (Moranska, 2007; Wejner-Jaworska, 2014). Motywacja pojawia się w powiązaniu z badaniami, które dotyczą oceniania kształtującego (Sterna i Strzemieczny, 2012) czy w diagnozach zdolności uczenia się (Fili piak, 2012).

Włączając się w dyskusję związaną z motywacją w edukacji szkolnej, proponujemy spojrzenie z perspektywy podejścia kulturowo-histerycznego. Stojąca u jego podstaw dialektyka wskazuje nam możliwość wyjścia poza dwie dominujące w bieżącej dyskusji perspektywy. Pierwszą, definiującą motywację jako pewną cechę ucznia, którą należy rozbudzać i zwiększać za pomocą konkretnych działań wychowawczych (zwłaszcza o charakterze coachingowym), oraz drugą, odnoszącą się do uwarunkowań zewnętrznych, które odpowiednio modyfikowane mogą koncentrować uwagę i energię uczniów na treściach nauczania. Zachęca się nauczycieli do poszukiwania i stosowania alternatywnych (wobec tradycyjnej pracy w ławce) metod nauczania, posługiwania się najnowszymi technikami i nowoczesnymi multimedialnymi, ciekawymi pomocami dydaktycznymi czy do zmian w aranżacji przestrzeni bądź miejsca uczenia się (poza budynkiem szkolnym). Te dwie perspektywy nierzadko prowadzą nauczycieli do poczucia zaklinowania pomiędzy wyraźnym brakiem zainteresowania i zaangażowania uczniów w oferowane im przez szkołę zadania a kierowanymi wobec nauczycieli oczekiwaniami skutecznego nauczania, mierzonego wynikami egzaminów.

Propozycje, jakie znajdujemy w podejściu kulturowo-histerycznym, pozwalają

uniknąć tego dualizmu, ponieważ są budowane i rozwijane na fundamentalnym założeniu jedności człowieka i jego społecznego świata. Chodzi w nim o „specyficzny, wyjątkowy, jedyny i niepowtarzalny stosunek między dzieckiem a otaczającym je środowiskiem, który zachodzi na początku każdego okresu rozwojowego” (Wygotski, 2002, s. 78). Autor ten pisze o społecznej sytuacji rozwoju, czyli systemie stosunków między dzieckiem w danym wieku a rzeczywistością społeczną:

Spółeczna sytuacja rozwoju jest punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku. Całkowicie określa ona formy i drogę, podczas której osobowość dziecka nabywa nowych właściwości, czerpiąc je ze społecznej rzeczywistości jako głównego źródła rozwoju, drogę przekształcania w indywidualne tego, co społeczne” (Wygotski, 2002, s. 78–79).

Celem naszego włączenia się w dyskusję nad motywacją w szkole jest przede wszystkim powiązanie jej z pytaniem o rozwój uczniów. Tym, co określa kształt i kierunek rozwojowy, jest właśnie wiodący motyw, który nadaje podmiotowy sens działalności. Interesuje nas nie tylko intencjonalne działanie dziecka w przeżywanych przez nie sytuacjach, ale przede wszystkim jego dialogiczna relacja ze środowiskiem społecznym. Odwołania do badań prowadzonych współcześnie z perspektywy kulturowo-histerycznej teorii działalności (CHAT)¹, związanych z kształtowaniem motywów dzieci, służą nam do pokazania ciągle nierozpoznanego potencjału, jaki do praktyki edukacyjnej wnosi perspektywa kulturowo-histeryczna. Chcielibyśmy wyraźnie zaznaczyć, że nie chodzi nam o prezentację podejścia, ale o wskazanie

¹ Posługujemy się określeniem CHAT (Cultural-historical Activity Theory), które jest współczesnym poszerzeniem podejścia kulturowo-histerycznego. Łączy ono prace badawcze kontynuatorów myśli Wygotskiego, Łurii i Leontieva.

możliwych inspiracji, jakie możemy czerpać z zawartych w nim propozycji.

Kontekstem naszych rozważań jest pochodząca z haitańskiej legendy i silnie obecna we współczesnej kulturze metafora zombie, która wyostreza obserwowane i rozpowszechnione w edukacji procesy dehumanizacji. Zombie to istota, którą kieruje wewnętrzny przymus (coś, co ją popycha) bądź zewnętrzna konieczność (coś, co ją pociąga). Niezdolna jest jednak do uwzględnienia własnej perspektywy poznawczej (samoświadomość) ani innych osób. Nie jest też w stanie zapanować nad tym, co się z nią dzieje.

Metaforę żyjących umarłych (*living dead*) Henry Giroux stosuje do opisu szkoły, która wspierana przez polityków i kulturę popularną (internet, mass media) „produkuje” typ obywateli niezdolnych do myślenia i działania, pozbawionych własnego głosu, których łatwo jest zmarginalizować i podporządkować (Giroux, 2011).

Jedną z dziedzin, w której dostrzegamy zagrożenie *zombifikacją*, jest właśnie sfera motywacyjna człowieka. Pozbawione pytania o antropologię dążenie do skutecznego motywowania ludzi do uczenia się określonych treści, wytrwałego trenowania, ćwiczenia umiejętności, zdobywania coraz wyższych ocen w danej dziedzinie może przyczyniać się do „produkowania” zombie. Szkoła jest przeniknięta kulturą oceniania, gdzie głównym wyznacznikiem działań (zarówno ucznia, jak i nauczyciela) jest przekładanie zakresu i wagi nauczanych treści oraz sposobów ich realizacji na osiągnięcie zewnętrznie zdefiniowanych sukcesów w powiązanej z nimi skali ocen i rankingów osiągnięć.

Metafora zombie służy nam również jako narzędzie analityczne do rozpoznania martwych kategorii, tzw. kategorii zombie (Beck i Beck-Gernsheim, 2002), które mimo zachodzących zmian kulturowo-społecznych zastygły w dawno zużytych formach

i nadal kształtują nasze myślenie o rzeczywistości społecznej. Za takie kategorie uznajemy motyw i motywację, które wymagają ponownego zdefiniowania w odniesieniu do przyjmowanej antropologii. Ważnym tropem analitycznym są dla nas opisane przez Kena Plummera badania zombie, które badacze społeczni prowadzą nad nowymi, złożonymi zjawiskami, posługując się skostniałą metodologią, wypaczającą badane procesy (Plummer, 2009). Jest to jedna z trudności, z którą próbują uporać się badacze o podejściu kulturowo-historycznym.

Kontrowersje wokół problematyki motywu

Kwestia motywacji działania człowieka w dziedzinie edukacji jest przedstawiana i interpretowana przy wykorzystaniu osiągnięć różnych dyscyplin (od filozofii po neuronaukę) i w różny sposób (od ujęć holistycznych po redukcjonistyczne). Jest jednocześnie kwestią, która wydaje się najistotniejsza, ponieważ refleksja nad nią zbliża nas do odkrycia tego, kim jest człowiek. To właśnie motywacja, jako czynnik wywołujący działanie człowieka, odpowiada za to, co różni nas nie tylko od materii nieożywionej, roślin czy zwierząt, ale także odpowiada za różnice między ludźmi. Kwestia ta rodzi wiele pytań, m.in.: dlaczego różni ludzie w tak różny sposób reagują na te same sytuacje albo reagują tak samo, mimo iż sytuacje w dramatyczny sposób różnią się od siebie? Czy człowiek jest zdeterminowany sytuacją, czy raczej wewnętrznymi stanami? Czy przypomina martwy przedmiot, który jest aktywny tylko wtedy, gdy z zewnątrz oddziałuje na niego jakaś siła, czy raczej istotę organiczną, która jest otwarta na otaczające środowisko i z nim współzależna? Czy jest bierny w stosunku do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, czy też może w świadomy i wolny sposób się do nich ustosunkować? Czy motywem jest umiejętność dostosowania

się do otoczenia, jego rekonstrukcji, czy też przekształcanie starej i/lub tworzenie nowej rzeczywistości? Czy motywacja ma charakter bardziej emocjonalny, czy racjonalny? Czy reagujemy tak samo na przedmioty jak na drugiego człowieka, jak uważają behawioryści? Czy wchodzimy w relacje z innymi wtedy, gdy zaspokajają nasze potrzeby (np. piramida potrzeb Masłowa), czy też potrzebujemy innych, mimo iż może to skutkować frustracją związaną z brakiem możliwości zrealizowania własnych potrzeb fizjologicznych (np. badania Harlowa i ujęcia mówiące o przywiązaniu)? Czy jesteśmy raczej poruszani przez rzeczywistość zewnętrzną (behawioryzm), czy popychani przez potrzeby (Maslow) i popędy (Freud)? Czy zdrowe ciało i potrzeby fizjologiczne stanowią fundament rozwoju motywacji (perspektywa biomedyczna), jak mówi przysłowie, że „w zdrowym ciele zdrowy duch”? Czy też „zdrowy duch” jest podstawą zdrowia fizycznego (np. psychoneuroimmunologia)? Czy wreszcie geny leżą u podstaw motywacji i wyznaczają zakres działań człowieka (np. eugenika), czy raczej psychika modyfikuje geny (tzw. „biologia przekonań”? Te pytania nie wyczerpują wszystkich problemów związanych z motywacją, lecz są jedynie wybranymi przykładami szerokiego zakresu problemowego.

W dziedzinie psychologii konceptualizacja motywacji jest ściśle związana z problemem osobowości i w samej psychologii istnieje około jej stu definicji (Hall, Lindzey i Campbell, 2013). Z perspektywy biologicznej i psychoanalitycznej źródło motywacji leży w sferze odruchowej, popędowej, natomiast z perspektywy behawioralno-poznawczej motywuje człowieka to, czego doświadczył i zapamiętał. Z perspektywy humanistycznej człowiek sam decyduje o tym, co zamierza zrobić, a psychologia ewolucyjna zakłada, że nasz układ nerwowy reaguje tak, jakbyśmy przebywali nadal w erze plejstoceńskiej. Zgodnie z niektórymi definicjami motywacji człowiek robi coś,

ponieważ chce coś osiągnąć (ujęcie psychologii humanistycznej), a zgodnie z innymi pragnie się od czegoś uwolnić (teoria psychoanalizy) (Zimbardo, 1999).

Już na podstawie pobieżnej analizy można dostrzec jeden istotny fakt: każde z tych podejść uwypukla, izoluje lub nawet redukuje sferę motywacyjną człowieka do wąskiego zakresu lub tylko jednego elementu. Marginalizowana bądź nawet niedostrzegana jest dynamika, polimotywacja i hierarchizacja motywów lub, jeżeli ma to miejsce, wyższość jednego motywu nad drugim. Kolejną cechą reprezentowanych poglądów na motywację jest fakt, iż ukazują one życie człowieka w oderwaniu od relacji z drugim człowiekiem. Inni ludzie są traktowani przede wszystkim jako zagrożenie, przed którym należy się uczyć chronić, których trzeba kontrolować lub nawet panować nad nimi (*homo homini lupus est*), czy eksploatować na rzecz zaspokojenia własnych potrzeb różnej proveniencji (*homo oeconomicus*). Poglądy te ukazują dramatyczną sytuację człowieka, który jest skazany na istnienie w relacji do ludzi i świata (jest „wrzucony w świat”, jak określa egzystencjalizm), a nie mogąc tego zmienić, najchętniej stałby się od niego całkiem niezależny, a przynajmniej poddałby go swojej kontroli. Parafrazując słynne zdanie, można powiedzieć, że *homo homini zombie est*. Motywem nadrzędnym z perspektywy interpersonalnej jest więc dążenie do niezależności, emancypacji (ograniczanie ingerencji i wpływów zewnętrznych), egocentryzmu (skupienie na własnej perspektywie) i ekonomii (powiększanie własnego zysku) (np. Jourard, 1978; Lukes, 2006).

Wyjście poza redukcjonizm psychologiczny w badaniu motywacji

Jednym z uwarunkowań zredukowanych obrazów motywacji ludzkiej jest problem odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek

jako przedmiot badań nauk społecznych. Aspirowanie do uznania badań nad człowiekiem za obszar nauki miało miejsce przez mechaniczne przeniesienie metod badawczych z innych dziedzin przyjętych już wcześniej za „naukowe”. Zwykły zdrowy rozsądek podpowiada, że metodę należy dostosować do obiektu badań, a rozwój nauki określa rozwój metod, które precyzyjniej pozwalają poznać ów obiekt. W tym przypadku postępowanie było odwrotne: metody naukowe (tzn. z innych dziedzin nauki, w tym w szczególności z nauk ścisłych) adaptowano do nauk społecznych, a to, co nie mieściło się w zakresie ich zastosowania, uznawane było za „nieprawdziwe” (tzn. nieweryfikowalne; łac. *verus* to prawdziwy). Metoda wytworzyła obiekt badań, a nie obiekt badań wyznaczył rozwój metod badawczych (Stachowski, 2001, 2004).

W związku z tym, że człowiek nadal jest nie do końca poznaną tajemnicą, psychologia, a za nią i tradycyjna pedagogika, ciągle „poszukują” swojego obiektu badań, stosując jednak metody, które często oddalają je do upragnionego celu (por. Stachowski, 2001, 2002, 2004). Brak wyraźnie sformułowanego w badaniach sposobu rozumienia ludzkiej natury, ale też często nie do końca uświadomionego „przedrozumienia”, jeśli posłużymy się terminem hermeneutycznym, prowadzi do intuicyjnego stosowania narzędzi badawczych, które skutkują nierzadko błędami poznawczymi. O identyfikację sfery ontologicznej i epistemologicznej w procesie badawczym upominał się w metodologii badań psychologicznych m.in. J. Brzeziński (2007).

Kolejne zwroty metodologiczne (zwrot interpretacyjny, lingwistyczny, działaniowy) zachodzące w naukach społecznych spowodowały rozkwit badań jakościowych, w których dostrzega się nie tylko antropologiczne uwarunkowania stosowanych strategii badawczych, ale również ich zróżnicowane i złożone konteksty, takie jak:

kulturowe, społeczne, narodowościowe czy polityczne (Cervinkova i Gołębiak, 2010; Denzin i Lincoln, 2009). Mimo zróżnicowania paradygmatów w metodologii badań społecznych i wynikających z nich wielości strategii badawczych w psychologii i tradycyjnej pedagogice nadal jest silnie obecny tzw. metodologiczny indywidualizm², który odpowiada za redukcjonistyczne, mechaniczne i zdepersonalizowane podejście do człowieka (por. Jourard, 1978; Lukes, 2006; Wagner, 2001).

Kolejnym znaczącym problemem jest fakt zmienności obiektu badania, jakim jest człowiek, a w szczególności dziecko, w tym fakt zmienności motywacji ludzkiej. Zderzenie statycznych pojęć, ocen i diagnoz z elastycznością i zmiennością motywów działania człowieka pokazuje ograniczenia, jakie istnieją w pozytywistycznej perspektywie badawczej, stosowanej w obszarze nauk społecznych. Wyraźnie pisali już na ten temat Theodor Adorno (1975) i Zygmunt Bauman (1999). Ten ostatni wprost wskazywał, że każdy pojęciowy opis jest próbą mówienia o „niewiejącym wietrze czy niepłynącej rzece, czy uprawianiu teorii wiania wiatru obok teorii wiatru stacjonarnego” lub „teorii płynięcia wód rzecznych obok teorii rzeki nieruchomej” (Bauman, 1999, s. 37). Ta wrażliwość na kontekst sytuacyjny i zmienność obiektu badań, którym jest człowiek, ma szczególnie charakter, ponieważ sam akt badawczy czy diagnostyczny zmienia trajektorię jego funkcjonowania. Trudno jest stworzyć obraz badania obiektu, który jest w ciągłym ruchu, bez ingerowania w jego życie i funkcjonowanie. Każde badanie wprowadza zmianę w człowieku. Diagnoza sama w sobie jest ingerencją w rozwój i modyfikuje

² Pisząc o dominacji metodologicznego indywidualizmu w naukach społecznych, naszym zamiarem nie jest pokazanie toczącej się dyskusji w metodologii badań społecznych, ale wyostrzenie ciągle obecnego nieporozumienia, które za U. Beckiem nazywamy „kategoriami zombie” (Beck i Beck-Gernsheim, 2002).

go, np. według znanej zasady „co widzisz, to otrzymujesz” (*what you see is what you get*).

Wynika z tego przywoływana w psychologii kulturowo-historycznej konieczność zachowania w pamięci zasady nieoznaczoności Heisenberga, która mówi, że obiekt badań zmienia się pod wpływem samego procesu badawczego³, a każda interwencja ma charakter formatywny. Badanie, rozumiane jako wejście i ingerencja w ów proces zmian, wymaga ustosunkowania się do procesu, który zachodzi w człowieku (w ludziach), a który badamy, modyfikując go przez wzmacnianie lub osłabianie, ukierunkowanie lub przekierowanie. Należy przy tym pamiętać, że zmiana ta dotyczy nie tylko osoby badanej, ale również badacza, diagnosty, nauczyciela i wychowawcy, który podlega tej samej zasadzie.

Badacze opierający się na kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT) zaznaczają tę procesualność w samej nazwie prowadzonych badań, określając je jako interwencje formatywne. W przeciwieństwie do linearnego sposobu prowadzenia badań (według określonego planu, z wyraźnie zidentyfikowanym celem, podziałem zadań między badaczem i badanymi) interwencje formatywne oparte są na dialektyce rozwiązywania ujawniających się w trakcie badań przeciwstawności, gdzie obiekt badań nierzadko wymyka się i jest kilkakrotnie redefiniowany, a kluczowy staje się rozwój poczucia sprawstwa uczestników badań, którzy współtworzą warunki do własnego rozwoju, przy czym wypracowywanie nowych rozwiązań (nowej wiedzy) dokonuje się zawsze w powiązaniu z przeżywaną teraźniejszością oraz przeszłością osoby i środowiska społecznego (Engeström i Sannino, 2012; Eriksson, 2015; Virkkunen i Newnham, 2013).

Formatywny charakter przyjmują także inne metody stosowane w CHAT. Przykładem mogą być badania etnograficzne, gdzie w zarejestrowanych sytuacjach wyraźnie zaznaczany jest również wątek interakcji uczestników z badaczem i udział badającego w przebiegu obserwowanych wydarzeń (Hedegaard i Flear, 2015). Metodą zaczerpniętą z prac Wygotskiego jest edukacyjny eksperyment (*educational experiment*) (Hedegaard, Flear, Bang i Hviid, 2008; Hedegaard i Chaiklin, 2005), w Polsce rozwijany jako eksperyment nauczający przez zespół Ewy Filipiak (Filipiak, 2015). Jego celem jest odkrywanie potencjału rozwoju tkwiącego w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, w specjalnych warunkach tworzonych przez nauczyciela-interwencjonistę. W przeciwieństwie do tradycyjnego eksperymentu, gdzie wszystkie etapy badania są ściśle zaplanowane, określone i mierzalne, w eksperymencie nauczającym ważna jest elastyczność nauczyciela, jego wrażliwość na uczniów i dostosowywanie, modyfikowanie środowiska do ich potrzeb. „Wrażliwy nauczyciel” nie tylko współtworzy (z innymi uczestnikami) warunki wspierające ucznia w rozwoju, ale poprzez pogłębioną refleksję również wspiera własny rozwój profesjonalny (Brzezińska, 2015; Filipiak i Lemańska-Lewandowska, 2015; Szymczak, 2015).

Kulturowo-historyczne ujęcie motywu i motywacji

W tradycji kulturowo-historycznej procesy psychiczne, w tym rozwój sfery motywacyjnej, mają związek ze sferą społeczną. Proces interioryzacji tego, co społeczne, w to, co psychiczne, zachodzi dzięki temu, że dziecko jest zainteresowane nie tyle wiedzą dorosłego i tym, co dorosły chce mu przekazać, ale samym dorosłym, jego patrzeniem na świat i tym, dlaczego chce coś przekazać. Dziecko nie rozwija myślenia dla rozwoju myślenia, nie nabywa wiedzy dla posiadania wiedzy,

³ W psychologii nie brakuje tego typu dowodów badawczych, takich jak efekty golema czy galatei, teoria labellingu i wiele innych.

lecz jest zainteresowane myślą drugiego człowieka, a dorosłego w szczególności.

Przykładem tego jest eksperyment przywołany przez Wygotskiego, gdzie dziecko ma za zadanie odkryć, pod którą z dwóch misek jest orzech. Miska, która zawiera orzech, została przez eksperymentatora pomalowana na zewnątrz szarą farbą (Wygotski, 1983). Stawia to przed nami trzy pytania: co dziecko odkryje, jak dziecko to odkryje, i najważniejsze: dlaczego chce to odkryć. Odpowiedź na te pytania z perspektywy indywidualizmu metodologicznego znacząco różni się od ujmowanej w podejściu kulturowo-historycznym. Dziecko „wrzuczone w świat” odkrywa, że orzech jest pod pomalowaną miską; wykorzystuje do tego metodę prób i błędów i chce to zrobić, bo ma wrodzoną potrzebę poznawania. Przyjęte w kulturowo-historycznym podejściu założenie jedności dziecka i dorosłych, którzy są nośnikami świata znaczeń kultury, wytycza inny kierunek poszukiwania odpowiedzi na te pytania. Dlaczego dziecko chce odkryć, gdzie jest orzech? Dziecko, jak wspomnieliśmy wyżej, jest przede wszystkim zainteresowane drugim człowiekiem, jego światem przeżyć i myśli, znaczeń, którymi operuje dorosły, a które są niedostępne dziecku. Dziecko pragnie więc odkryć zamysł dorosłego, który jest twórcą tego, co dziecko napotyka. Co dziecko odkrywa? Dziecko odkrywa, że dorosły umieścił orzech pod pomalowaną miską, dając znak w postaci farby na misce. Dziecko odkrywa więc zamysł dorosłego, który stawia dla niego znak łączący świat dziecka z zamysłem dorosłego (znaczenie). W jaki sposób dziecko tego dokonuje? Dzieci, gdy wchodzi w nieznaną sobie sytuację, w naturalny sposób szukają pomocy u dorosłych. Najbardziej naturalnym zachowaniem dziecka w przypadku dezorientacji w otoczeniu jest prośba skierowana ku dorosłemu, zadawanie dorosłym pytań o znaczenia otaczającego świata. Dorosły kieruje wówczas uwagę dziecka na znaczące elementy rzeczywistości

i wyprowadza dziecko ze świata przypadku do świata znaczeń nadawanych i tworzonych przez dorosłych. Wiedza, jej odkrywanie i nabywanie ma więc z perspektywy kulturowo-historycznej zawsze charakter zhumanizowany i interpersonalny.

Dziecko poznaje myśl dorosłego i w ten sam sposób, ucząc się od dorosłego, przekazuje mu swoją myśl. Nabywa kulturowych narzędzi, lecz nie do wymiany myśli, a do budowania „jedności” (ros. *jedinica*), której istotnym momentem (nie strukturą) jest „przeżywanie” (ros. *pierieżywanije*), gdy „ja” (to, co subiektywne) i „ty” (to, co zewnętrzne) tworzymy „jedno” (społeczne), czyli „my” (ang. *polysubject*; por. Bredikyte, 2012). Tak więc owo przeżywanie ma zawsze charakter współprzeżywania⁴. Jest to jednostka (ros. *jedinstwo*) analizy, czyli „jedno”, które zawiera w sobie to, co jednostkowe (jak przeżywam) i społeczne (kogo/co przeżywam), to, co przynależy do dziecka i jego środowiska (społecznego) (Wygotski, 2001). Takie podejście pozwala uniknąć powszechnie obecnego w naukach społecznych skrajnego metodologicznego redukcjonizmu i indywidualizmu, który doprowadził do wielu błędnych wniosków badawczych⁵.

To właśnie przeżywanie w modelu kulturowo-historycznym jest głównym motorem rozwoju i jako moment *polysubject* jest wspólnym spojrzeniem na dany fragment rzeczywistości. Nie jest to przekaz wiedzy, który inicjuje działalność dziecka, bezwolnie poddającego się motywowi dorosłego,

⁴ Widać tu pewne podobieństwo z epizodami wspólnego zaangażowania Schaffera (1994; por. Filipiak, 2009, 2011; Jabłoński, 2001).

⁵ Wygotski uznaje skrajny redukcjonizm za niewłaściwą metodę badań w psychologii: „Ten sposób analizy można nazwać rozłożeniem skomplikowanych całości na elementy, podobnie jak przy analizie chemicznej rozkładamy wodę na wodór i tlen. Rozłożenie wody na elementy nie może być metodą badania jej właściwości [podkr. własne], ponieważ nie jest to analiza właściwości wody, lecz rozkład wody w ścisłym sensie tego słowa”. Rozkład organicznych struktur prowadzi do mechanicznych i zewnętrznych opisów (Wygotski, 2001, s. 34; Wygotski, 1971, s. 166–167).

jak wskrzeszeni z martwych w „Grze o tron”, którzy bezwolnie realizują wolę Innego, a gdy on ginie, oni giną wraz z nim. Skutki odgrywania przez nauczycieli roli Białego Wędrowcy są takie, że gdy on ginie (również z horyzontu dziecka), dziecko przestaje wykonywać jego wolę – motyw zanika. W perspektywie kulturowo-historycznej natomiast nauka i naśladownictwo są tylko początkiem rozwoju, a nauka sama w sobie nie jest uważana za rozwój. Prawdziwy rozwój rozpoczyna się, gdy kończy się nauka. W badaniach Elkonina (1984) istotnym sprawdzianem nie była wiedza, którą dzieci poznały, ale to, czy korzystały z niej w tak zwanym czasie wolnym, w czasie swobodnej działalności, gdy do głosu dochodzą motywy żyjące w dziecku.

Dla Wygotskiego rozwój sam w sobie stanowi nic innego jak zmianę w sferze motywacyjnej, czyli zmianę odniesienia dziecka do otaczającej go rzeczywistości. Chodzi tutaj o zmianę odniesienia dziecka (w tym momencie i tego dziecka) do tego konkretnego środowiska oraz tego konkretnego środowiska społecznego (dorosłych) do dziecka. Są to momenty i procesy, a nie struktury, co oznacza, że przeżywanie ma charakter dynamiczny. Nie istnieje ono w sposób ciągły, ale wymaga nieustannego zaangażowania w jego pojawienie się i trwanie, ponieważ jako struktura organiczna, a więc żywa, istnieje tylko wtedy, gdy funkcjonuje (Wygotski, 2001).

Wygotski uważa, że motyw w rozwoju myślenia i świadomości to fenomen społeczny: organiczny, relacyjny i dialogiczny; zdarzenie międzyludzkie na płaszczyźnie społecznej, wypowiedana do drugiego myśl pojawiająca się w psychice. Nie można nauczyć dziecka myśleć i rozwinąć go intelektualnie przez rozwój myślenia, ponieważ, jak mówi Wygotski: „Myślenie nie myśli, myśli człowiek, a kim jest człowiek? To wszystkie relacje społeczne wcielone w jednostkę” wraz z tym wszystkim, co w nich dobre i dramatyczne (Wygotski,

2005, s. 1028). Intelpekt dziecka jest więc rozmową z drugim człowiekiem, słowem usłyszonym od drugiego człowieka, myślą drugiego człowieka. Dziecko jest bowiem zainteresowane konkretnym człowiekiem, rozmową z nim, myślą drugiego człowieka, a nie programem szkolnym, teoriami, matematyką czy technologią, co pokazał Elkonin w swoich badaniach (1984). Dzieci uczą się nauczyciela (rodzica, dorosłego, który mu towarzyszy), a nie jedynie z „miłości” do przedmiotu. Tak więc to nauczyciel stanowi strefę najbliższego rozwoju (SNR) ucznia, a nie zakres treści programowych, jak z pozoru mogłoby się wydawać. Jeśli jednak treści programowe stanowią SNR, to jaką rolę odgrywa w nich nauczyciel? Najczęściej stara się uciec przed „zombifikującym” go gorsetem programu lub jest skazany na realizację abstrakcyjnego celu, nierzadko „po trupach”, jak na zombie przystało (por. Kwieciński, 2014; Śliwerski, 2013).

Uczniowie i nauczyciele to ludzie, którzy budują żywe i konkretne relacje między sobą. Dla dzieci mniej ważne jest poczucie kompetencji, wiedza, sprawczość, wewnątrzsterowność, odrzucanie nagrody czy samoregulacja. Istotna jest dla nich relacja z drugim człowiekiem, która uwewnętrznia się, wciela się w niego, zmienia organicznie dziecko, dając efekty w postaci samoregulacji, wewnątrzsterowności, sprawczości, wiedzy i kompetencji (Krzychała, 2018). *Homo societatis* to *homo duplex*, jak pisze Wygotski, bo relacje społeczne otaczają życie człowieka na zewnątrz i przenikają wewnątrz. Psychologia w ten sposób, zdaniem Wygotskiego, „humanizuje się” (Wygotski, 2005, s. 1028). Uwalnia się od redukcjonistycznego rozpatrywania człowieka jako myśl, uczucie, geny, maszynę liczącą, potrzeby, „zwierzę”, „ducha”, czy... zombie. Każda funkcja psychologiczna nie jest abstrakcyjną zdolnością czy kompetencją, lecz konkretną relacją z tym, a nie innym człowiekiem rozwijającym pamięć, uwagę i wyobraźnię dziecka przez to, co zrobił dla dziecka i z nim, tym, co powiedział do

niego i o czym z nim rozmawiał, co usłyszał i co mógł do niego powiedzieć (Wygotski, 1983). Współdziałając z drugim człowiekiem w konsekwentnym osiągnięciu jakiegoś celu, dziecko uczy się samoregulacji. Ważna jest tutaj interakcja i zwrotność: dziecko, słuchając opinii innych osób, poznaje ich perspektywę poznawczą i w ten sposób ćwiczy abstrakcyjne myślenie. Mówiąc do innych, dziecko jest wysłuchane, przez co rozwija w sobie poczucie sprawstwa i kontroli nad środowiskiem (Bredikyte, 2012; Hakkarainen, 2010, 2015).

Konieczne jest w tym miejscu rozróżnienie między motywacją a motywem. Motywacja jest rozumiana jako dynamiczne zjawisko, które obejmuje relację człowieka do jego otoczenia w postaci działań mających miejsce w tej, a nie innej sytuacji. Specyficzną cechą motywacji jest osadzenie działań człowieka w konkretnym kontekście. Motyw w odróżnieniu od motywacji dotyczy działalności, która jest strukturalnie bardziej złożonym ustosunkowaniem człowieka do jego środowiska. Motyw bowiem oznacza realizację potrzeb człowieka w złożonych warunkach społeczno-kulturowych, gdzie relacje są polimotywacyjne i zhierarchizowane tak, jak np. działalność, jaką jest praca zawodowa, która dostarcza środków utrzymania, rozwija zainteresowania czy tworzy relacje międzyludzkie. Cechą motywu, realizowanego w działalności, jest również indywidualna hierarchia motywów, której przykładem może być konieczność opanowania materiału z historii i języka polskiego przez osobę, którą interesują przedmioty ścisłe, jest to jednak warunek zdania matury i dostania się na studia politechniczne. Motyw realizowany przez jednostkę w działalności lepiej oddaje metafora żeglarza, który nie przejmując się niesprzyjającym wiatrem, lecz zakosami dąży do wybranego portu (tzw. halsowanie), lub zarzuca na jakiś czas podejmowanie działań w oczekiwaniu na warunki bardziej sprzyjające realizacji motywu. Motywację

w tym przykładzie odzwierciedlają specyficzne działania wywołane konkretnymi uwarunkowaniami środowiska (cel tymczasowy określony kierunkiem obecnego wiatru) (Hedegaard, 2002, Leontiev, 1978, 1985;)⁶.

Podejście kulturowo-historyczne ukazuje więc działalność człowieka zwykle jako polimotywacyjną, a motywy wraz z rozwojem działalności wchodzą we wzajemne relacje oraz konflikty i ulegają hierarchizacji. Hierarchia ta ma jednak charakter organiczny i dialektyczny, wokół wiodącego motywu, który czasowo, w danym momencie, organizuje życie psychiczne człowieka. Konflikt i hierarchizacja motywów to w rzeczywistości zinternalizowane różnice zdań, poglądów i konflikty dziecka z innymi ludźmi, które zmieniają jego motywację w relacji z otoczeniem. Jest to podstawowy mechanizm rozwoju, który wymusza tworzenie nowych syntez, nowych „jedności” z innymi ludźmi. Jednocześnie dziecko uczy się od dorosłego, jak tworzyć syntezę – znaczenia społeczne, które same w sobie stanowią przykład porozumienia interpersonalnego, łączącego w sobie dwa sprzeczne punkty widzenia (tezy i antytezy w syntezę). Polimotywacyjność i hierarchizacja motywów nie ma więc charakteru mechanicznej dominacji i submisji, lecz jest organiczną i dynamiczną dialektycznością, uwzględniającą motywy każdej ze stron. Rozwój i hierarchizacja motywu przyjmuje postać tak zwanych wyższych funkcji psychicznych i samoświadomości.

Świadomość siebie, która odróżnia człowieka od zombie, ma więc swój początek w relacjach społecznych. Rodzi się z umiejętności przyjęcia perspektywy drugiego i spojrzenia na siebie oczami innych, a także przekazania własnego punktu widzenia w sposób zrozumiały innym ludziom, aby

⁶ Działalność (ros. *diejatielnost'*, ang. *activity*) zawiera w sobie działania (ros. *diejstwie*, ang. *action*) i operacje (ros. *opieracyja*, ang. *operation*) jako mniejsze jednostki (zob. Gąsiorek, Zamorska, 2017).

i oni mogli przyjąć tę perspektywę. Jest to kompetencja niedostępna zombie i niemożliwa do rozwinięcia przez nich, ze względu na fundamentalny fakt, że nie dążą oni do tworzenia wzajemnie zrozumiałej jedności, ale do realizacji celów założonych w motywującym ich programie, głównie przez mechaniczne zdominowanie drugiego człowieka.

Motyw i motywacja w interwencjach formatywnych

Zainteresowanie badaczy sferą motywacyjną dziecka w podejściu kulturowo-histerycznym jest ściśle powiązane z procesami zmian rozwojowych. To właśnie przesunięcia i przegrupowania w hierarchii motywów i związana z nimi zmiana wiodącej działalności wskazują na zachodzące zmiany w rozwoju dziecka. Zadanie, przed którym Wygotski postawił badaczy, jest związane nie tyle z opisem tych zmian, co z badaniem i wyjaśnianiem uwarunkowań, w jakich one zachodzą. Z jednej strony założenie jedności, dialektyki w ujmowaniu problemów czy dialogiczności daje możliwość uchwycenia dynamiki jakościowych zmian w życiu człowieka, ich złożoności i wielowymiarowości. Z drugiej strony, badacze i praktycy pracujący w podejściu kulturowo-histerycznym zmagają się z wieloma problemami na poziomie konceptualizacji projektu badawczego i jego realizacji.

Jedną z trudności jest posługiwanie się takimi metodami badawczymi, które byłyby spójne z założeniami o społeczno-kulturowych źródłach rozwoju umysłu. Wspomnianym wyżej określeniem „badań zombie” można ująć wszystkie metody zorientowane na obiekt badań (np. dziecko), przyjmujące stałość przedmiotu badań i jego niezależność od badacza. Również zastosowanie różnego typu kwestionariuszy wywiadów czy nawet pogłębionych wywiadów indywidualnych i grupowych odsłania jedynie perspektywę sensu jednostkowego bądź

intersubiektywnego znaczenia, nawet jeśli docieramy do społecznych mechanizmów i uwarunkowań ludzkich działań. Podobnie niewystarczające są arkusze obserwacyjne, które ze względu na prostą konstrukcję i łatwość zastosowania w toku codziennych zajęć są często wybierane przez nauczycieli. Odnotowywanie w nich określonych zachowań ucznia (nawet najbardziej szczegółowych) również koncentruje uwagę na jednej perspektywie, przy czym gubi się dynamikę interakcji uczestników obserwowanej sytuacji i ich uwarunkowań.

Pozornie proste zadanie, jakim jest zobaczenie i usłyszenie dziecka działającego w codziennych sytuacjach i w różnych środowiskach społecznych jego codziennego życia jest przepełnione wieloma wyzwaniem. Jednym z nich jest wspomniany wyżej dialogiczny charakter życia człowieka i dynamika zachodzących jakościowych zmian, które wymykają się opisom. Dodatkowym utrudnieniem (albo i możliwością) jest to, że wypracowana przez Wygotskiego eksperymentalno-genetyczna metoda jest ogólną propozycją, w której zawarł on co prawda określone zasady, ale nie podał konkretnych rozwiązań na poziomie praktyki badacza. Zamiast gotowego zestawu postępowania badawczego Wygotski przedstawia raczej mapę zawierającą wskazówki do poruszania się po terytorium badawczym, którym jest człowiek w relacji ze światem społecznym⁷

⁷ Od lat toczy się dyskusja związana z koniecznością wyraźnego określenia reguł metodologicznych odróżniających badaczy pracujących w podejściu kulturowo-histerycznym od innych, nierzadko bardzo zbliżonych podejść (np. socjokulturowego, poznawczego, dialogicznego itd.). Dążenie to dochodziło do głosu podczas kolejnych kongresów International Society for Cultural-historical Activity Research. Celem nie jest sztuczne oddzielenie i zachowanie ortodoksyjności względem innych podejść (w kongresach ISCAR uczestniczą także badacze reprezentujący inne paradygmaty teoretyczno-metodologiczne, a kontynuatorzy myśli Wygotskiego czerpią również z innych podejść). Potrzeba zdefiniowania ram teoretyczno-metodologicznych wynika raczej ze świadomości ogromnego potencjału badawczego zawartego w podejściu CHAT. M. Fleer i N. Veresov zebrali

(Chaiklin, 2011; Hakkarainen, 2010; Smykowski 2012; Stemplewska-Żakowicz, 1996).

Idąc za wskazaniem Wygotskiego na jedność jako podstawową regułę w ujmowaniu procesów rozwojowych, badacze pytają o kształtowanie motywów w odniesieniu do rozwoju osobowości. Dla wielu z nich badawczo intrygujące są okresy przejścia pomiędzy jednym a drugim okresem rozwojowym, gdy w interakcjach dziecka ze światem społecznym silnie uwidacznia się zmiana hierarchii motywów. W ostatnich latach szczególnie uwagę badaczy skupia okres przejścia dziecka z przedszkola do szkoły, gdy motyw zabawy (porządkujący działalność w wieku przedszkolnym) ustępuje pierwszeństwa orientacji na uczenie się reaktywne (Hakkarainen, 2010; Hedegaard i Fler, 2015; Winther-Lindqvist, 2011).

Całościowe ujmowanie dziecka (poznawcze, emocjonalnie i społecznie) w kontekście historii (teraźniejszość, przeszłość i przyszłość) nie tylko jego osobistej, ale również jego środowiska społecznego umożliwia badawcze uchwycenie złożoności i uwarunkowań przejścia z jednej wiodącej działalności do drugiej. Służy temu przyjęcie jako jednostki analizy społecznej sytuacji rozwoju dziecka, czyli jego niepowtarzalnej relacji ze środowiskiem społecznym. Dokonując wglądu w codzienne życie dziecka, badacze nie tylko koncentrują się na tym, co środowisko oferuje dziecku (zarówno w zakresie materialnym, jak i interakcyjnym) i na co ono

jest wrażliwe, z czego i jak korzysta. W pytaniu o sposób przeżywania przez dziecko codziennych zdarzeń jest zawarte pytanie o poczucie sprawstwa dziecka. Nie tylko inni ludzie tworzą warunki do uczenia się i rozwoju, ale również dziecko współuczestniczy w kreowaniu tych uwarunkowań (Bozhovich, 2009; Hakkarainen, 2010; Hedegaard i Fler, 2015; Smykowski 2012).

W badaniach związanych z kształtowaniem się motywu metodologicznie użyteczna jest koncepcja *activity settings*, którą M. Hedegaard przyjmuje za K. Lewinem i rozwija w swoich pracach (Hedegaard, 2009, 2011, 2014). Pojęciem *activity settings* określane są poszczególne praktyki instytucjonalne, w których dziecko realizuje swoją działalność wspólnie z innymi uczestnikami. W szkole mogą to być np. lekcje, zajęcia na świetlicy, przerwy, czas przed rozpoczęciem zajęć szkolnych czy projekty zespołowe. W rodzinie takimi *activity settings* są poranne i wieczorne rytuały rodzinne, posiłki, odrabianie lekcji, czas wolny, gry i zabawy. Cechą *activity settings* jest to, że są one współtworzone zarówno przez działające w nich osoby, jak i należą do nich kulturowo utrwalone instytucjonalne praktyki. Z perspektywy dziecka *activity settings* są powtarzającymi się społecznymi sytuacjami, w których uczestniczy ono razem z innymi – działa, podejmuje inicjatywę, realizuje swoje potrzeby. Z perspektywy instytucji są to określone, powtarzające się struktury działalności, które mają kulturowo-historyczne ramy uformowane w społecznej tradycji (Hedegaard, 2011).

Activity settings jako narzędzie analityczne jest stosowane przez wielu badaczy, którzy zajmują się procesami uczenia się i rozwoju. Jego atrakcyjność polega na tym, że pulsują w nim organiczne, żywe powiązania pomiędzy osobą a środowiskiem społecznym i jego wymogami wobec żyjących w nich osób, a także możliwościami, jakie to środowisko im stwarza. Przykładem może

zasady, którymi posługują się badacze zakorzenieni w eksperymentalno-genetycznej metodzie, z zachowaniem podstawowego wymogu, jakim jest jedność teoretyczno-metodologiczna. Jest to pięć głównych zasad badania rozwoju dziecka: „pączków” rozwoju (*principle of buds of development*), interakcji idealnych i aktualnych form (*principle of interaction of ideal and present forms*), dramatycznych zdarzeń (*principle of dramatic event*), narzędzi rozwoju (*principle of developmental tools*) i trwałych rezultatów (*principle of sustainable results*). Zgodnie z dialektyką narzędzia badawcze nie tylko służą do uchwycenia danych empirycznych, ale są również narzędziem rozwoju współuczestników badań, którzy z nich korzystają (Fler i Veresov, 2018).

być najnowszy obszerny (liczący ponad 1700 stron) międzynarodowy podręcznik wczesnej edukacji, gdzie ramy analityczne porządkujące całość wielowątkowej i rozbudowanej dyskusji wokół głównych problemów badawczych podejmowanych w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej w różnych regionach świata (zarówno w wymiarze lokalnym, jak i międzynarodowym) zostały wyznaczone przy użyciu modelu opracowanego przez Mariane Hedegaard, który ujmuje rozwój i uczenie się poprzez dynamikę relacji: między społeczeństwem, praktykami instytucjonalnymi, *activity settings* i działalnością dziecka (Fleer i van Oers, 2018). Zaletą trójwymiarowego modelu jest elastyczność, ponieważ pomiędzy jego składowymi zachodzą dynamiczne relacje.

Perspektywa społeczeństwa w tym modelu wskazuje na wypracowane/wypracowywane reguły, różnego typu regulacje i oczekiwania, które kształtują praktyki instytucjonalne (rodzinne, przedszkolne, szkolne itd.). Perspektywa instytucjonalna zawiera zasady i wymogi kierowane wobec dziecka, które nie tylko porządkują jego codzienność poprzez uczestniczenie w praktyce danej organizacji (np. szkoły), ale strukturyzują *activity settings* w innych środowiskach życia dziecka. Przykładem może być rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej i podporządkowanie codziennych rodzinnych zajęć szkolnym wymaganiom. Oczekiwania ze strony szkoły wobec dziecka nie tylko zmieniają życie rodzinne, ale także pozycję dziecka w rodzinie. Osobistą perspektywę dziecka Hedegaard i Fleer określają jako „społeczną sytuację dziecka”, którą odróżniają od „społecznej sytuacji rozwoju”. Mniej tutaj chodzi o wymiar charakteryzujący rozwój dziecka w określonym okresie rozwojowym i jego specyficzną relację ze środowiskiem społecznym, co raczej o relację pomiędzy oczekiwaniami, jakie dziecko napotyka w poszczególnych *activity settings* ze strony innych

współuczestników a inicjowaną przez nie działalnością i sposobem odpowiadania na nowe wymogi otoczenia (Hedegaard i Fleer, 2015).

Zaletą modelu zaproponowanego przez Hedegaard jest wspomniany jego relacyjny charakter, gdzie stanowiące go elementy wzajemnie się przenikają i współtworzą. Koncentracja na jednym z wymiarów uczenia się i rozwoju bez uwzględniania powiązań z innymi niewiele wnosi w rozumienie przebiegu procesu uczenia się dziecka. W tym świetle popularne w edukacji i wielokrotnie powracające pytanie: „Co motywuje dziecko do nauki?” stanowi rodzaj pułapki myślowej, która redukuje nasze poszukiwanie do jednego poziomu i konkretnego przedmiotu typu: ciekawy problem/temat, frapujący sposób prowadzenia zajęć, atrakcyjne pomoce dydaktyczne czy aranżacja przestrzeni.

Metodologiczne dążenie do zachowania podstawowej w podejściu kulturowo-historycznym reguły jedności, zgodnie z zasadami dialektyki, na którym to podejściu się opiera (Wygotski, 1989), wymaga stawiania takich pytań badawczych, które pozwolą nam zobaczyć procesy uczenia się dziecka w dynamice zmieniających się relacji pomiędzy dzieckiem i środowiskiem społecznym. Model zaproponowany przez Hedegaard jest gotowym i dość prostym w zastosowaniu schematem analitycznym zachowującym regułę jedności. Ważne jest, aby konstrukcja pytań badawczych, a także przebieg analizy zachowywały strukturę modelu.

Ogólnie pytanie o to, jak środowisko i dziecko wspólnie kreują warunki do działania dziecka, uczenia się i rozwoju, postawione w świetle trzech perspektyw, wymaga uchwycenia dynamiki relacji pomiędzy nimi w kontekście zmian, jakie zachodzą w obrębie każdej z nich. Doświadczamy ciągłej zmiany natężenia dyskursów społecznych (prowadzonych na różnym szczeblu), zdominowanych przez powiązane z nimi

tradycje kulturowe, przekonania oraz regulacje prawne i oczekiwania wobec instytucji społecznych (szkoły, rodziny, organizacji itd.). Wiemy, że każda instytucja jako przestrzeń społecznej działalności (z przyjętymi wartościami, formalnymi i nieformalnymi regułami) stwarza poszczególnym dzieciom różne warunki uczenia się i rozwoju. Zarówno codzienne obserwacje, jak i liczne badania potwierdzają, że dzieci uczestnicząc w tych samych sytuacjach edukacyjnych, w różny sposób je przeżywają i są zorientowane na różne obiekty swojej działalności (motywy) (Fleer, 2017; Wardekker, Boersma, Ten Dam i Volman, 2011).

Ważnym tropem w rozumieniu procesu uczenia się i rozwoju dzieci w wieku szkolnym są badania Bozhovich (2009), związane z niepowodzeniami szkolnymi. Pokazują one rolę pozycji, jaką dziecko zajmuje w relacjach rodzinnych, szkolnych (jako uczeń) i rówieśniczych. Pozycja dziecka jest kształtowana przez oczekiwania innych ludzi wobec dziecka, skoncentrowane na jego osobistych cechach, umiejętnościach, uzdolnieniach i przez wymogi środowiska społecznego, które kulturowo rozwinęło repertuar oczekiwań wobec osoby (w ujęciu ogólnym) w określonym wieku, a dziecko z pozycji przedszkolaka, ucznia czy licealisty wchodzi w cały system obowiązków i nowych reguł społecznych. Bozhovich różnicuje pozycję wewnętrzną, osobistą dziecka (*internal position*), która określa jego potrzeby i motywy, sposób przeżywania rzeczywistości społecznej wobec pozycji zewnętrznej, obiektywnej (*external position*), czyli tej, którą dziecko zajmuje w systemie społecznych relacji i związanych z nią wymogów (Bozhovich, 2009). Dopiero uchwycenie relacji pomiędzy tymi dwoma pozycjami, dostrzeżenie napięć i sposobów, w jakie wzajemnie się warunkują, pozwala rozpoznać zakres potrzebnego dziecku wsparcia.

Świadomość różnic w zajmowanych przez uczniów pozycjach w systemie relacji

społecznych oraz zróżnicowania motywów, z jakimi podejmują oni działania w zespole klasowym, wprowadza cały szereg pytań o program nauczania i sposób jego realizacji. Mimo trwającej od lat krytyki funkcjonowania szkoły oderwanej od świata życia uczniów i nauczycieli nadal nierzadko nabywana/przekazywana wiedza oraz umiejętności są celem same w sobie, a nie instrumentem do rozwiązywania problemów w realnym świecie (Gołębniak, 1998; Klus-Stańska, 2012; Klus-Stańska i Nowicka, 2005; Kwieciński, 2011). Nawet jeśli dostrzegamy silną motywację ucznia do opanowania danych treści czy umiejętności (np. czytania, liczenia), nie przekłada się to na rozwój dziecka. Czytanie dla czytania, bez rozumienia jego społecznego znaczenia, nie zmienia relacji dziecka ze środowiskiem społecznym ani jego pozycji w nim (Kravtsova i Kravtsov, 2011).

Proste powiązanie motywacji z poziomem zaangażowania uczniów w wykonywane zadania może również być dość ryzykowne. Nie każda zmiana motywu i dążenie do jego realizacji jest zmianą rozwojową. Motywy mają też negatywny wymiar i mogą prowadzić do destrukcji bądź alienacji (Kravtsova i Kravtsov, 2011). Zombie nierzadko jest silnie skoncentrowane na swojej misji i potrafi zastosować wiele strategii, aby ją zrealizować, nie pociąga to jednak w żaden sposób jego rozwoju.

Konkluzja – dlaczego boimy się zombie?

Podjmując refleksję nad problemem motywacji, chcieliśmy przestrzec przed coraz silniej zaznaczającym się w edukacji odhumanizowaniem i redukcjonizmem zmierzającym do indywidualizmu. Przejmująca (albo i zatrważająca) jest dzisiejsza realność diagnoz kondycji szkoły, które powstawały w okresie przesilenia społeczno-politycznego. Nadal opuszczają szkołę uczniowie „wyalienowani ze strefy publicznej, podatni na manipulację i nieetyczny wpływ,

z naskórkowym, frekwencyjnym traktowaniem religii, konformizmem i zaburzeniami tożsamości” (Kwieciński, 2015, s. 199). Do tego obrazu możemy dodać snujących się po korytarzach szkolnych zombie, zapatrzonych na ekrany telefonów, skoncentrowanych na sobie i własnym rozwoju (w rozumieniu osiągnięcia kolejnego wyzwania na drodze do sukcesu edukacyjnego, zawodowego, ekonomicznego), a uczniowie i nauczyciele skreślają punkty zrealizowanego programu w rankingowym pościgu (Westrup, 2016). Ze współczesnej szkoły wychodzi człowiek o rysie autystycznym, który nie umie nawiązać relacji z innymi lub nawet ukazuje postawę niezależności i samowystarczalności jako swój atut.

Podjęta przez nas próba przezwyciężenia alienacji i bierności jest związana z powrotem do wielokrotnie zadawanego już w dziedzinie edukacji pytania: „O jakiego człowieka nam chodzi?”. Czy jeszcze prościej: „Kim jest człowiek?”. Odpowiedź, jakiej dostarcza kulturowo-historyczna teoria działalności, odsyła nas do człowieka, którego życie w sposób dialogiczny wrasta w środowisko społeczne i je współtworzy.

Sfera motywacji jest szczególnie wrażliwa na zawłaszczenie, czy wręcz dewastację dialogu z innymi i sobą. Łatwość zastąpienia organicznych, żywych i wrażliwych interakcyjnie relacji mechanicznym zastosowaniem opisanych w poradnikach sprawdzonych i przede wszystkim skutecznych rozwiązań jest nierzadko promowana w praktyce szkolnej. Nie chodzi nam tu o odgórne zanegowanie tych sposobów pracy, ale przede wszystkim o powiązanie ich z pytaniem o rozwój osobowości uczniów.

Całościowe spojrzenie na dziecko i jego świat umożliwi wyjście w dyskusji nad motywacją zarówno poza koncentrację na uczniu, jak i poza skupienie na atrakcyjności programu i metodach jego realizacji. Uczeń działa w swojej społecznej sytuacji rozwoju w pewnych uwarunkowaniach społecznych

(praktykach instytucjonalnych) i przy możliwościach, jakie w nich dostrzega. Mimo nierzadko pojawiającego się w wypowiedziach nauczycieli obwiniania uczniów o brak motywacji i zaangażowania, motyw nie jest właściwością przynależącą uczniowi, którą może on dowolnie rozbudzać. Jednocześnie samo zadanie czy temat zajęć, jak również jego forma, nie mają wystarczającej mocy motywacyjnej. Nie chodzi tutaj o znalezienie atrakcyjnej metody, która wywoła w uczniach efekt „wow” i przykuje ich uwagę do treści nauczania. Formalna realizacja treści programowych nie może być automatycznie utożsamiana z rozwojem, który zawsze jest zmianą komunikacyjną w relacjach ze środowiskiem społecznym. Uczenie się dla samego uczenia się, bez nadawania sensu i powiązania z realnym życiem, staje się dobrą pożywką dla zombie jako biernego wykonawcy cudzych pomysłów.

Konceptualizacja motywu w całościowym podejściu do rozwoju człowieka ma wymiar zarówno indywidualny, jak i wspólnotowy, ponieważ jednostkowe motywy są kształtowane w ramach wspólnej praktyki społecznej (Chaiklin, 2011), pośród interakcji, gdzie społeczne znaczenie poznawanych treści łączone jest z sensem nadawanym im przez jednostkę. Wskazówką, jakiej dostarcza podejście kulturowo-historyczne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: „Jak nie ulec *zombifikacji*?” jest troska o dialogiczność między uczestnikami, ale także z programem nauczania i propozycjami dotyczącymi edukacji.

Literatura

- Adorno, T. W. (1975). O statystyce i dynamice jako kategoriach socjologicznych. W: A. Jasiński-Kania, W. Derczyński, L. M. Nijakowski i J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (s. 374–388). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bauman, Z. (1999). Po co komu teoria zmiany? W: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie*

- i doświadczenia polskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Bozhovich, L. I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 59–86. Pobrano z <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405470403>
- Bredikyte, M. (2012). Akt kulturowego upośrednienia w zabawie dzieci. *Forum Oświatowe*, 47(2), 101–122. Pobrano z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/16/31>
- Brophy, J. E. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Brzezińska, A. (2015). Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju podstawą projektowania nauczania rozwijającego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: od teorii do zmiany w praktyce* (s. 133–144). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cervinkova, H. i Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSW.
- Chaiklin, S. (2011). A Conceptual Perspective for Investigating Motive in Cultural-Historical Theory. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Flear (red.), *Motives in Children's Development* (s. 209–224). Cambridge: Cambridge University Press. Pobrano z <https://doi.org/10.1017/CBO9781139049474.016>
- Deci, E. i Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Elkonin, D. B. (1984). *Psychologia zabawy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Engeström, Y. i Sannino, A. (2012). Badania nad ekspanywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 46(1), 209–266.
- Eriksson, I. (2015). Constitution of Objects in DWR Activity. W: T. Hansson i A. Dwivedi (red.), *temporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives on Human Behavior* (s. 304–321). Hershey: IGI Global.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. i Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 39–66). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Flear, M. (2017). Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation. W: M. Flear, F. G. Rey i N. Veresov (red.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (s. 85–104). Singapore: Springer Singapore.
- Flear, M. i van Oers, B. (red.). (2018). *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer Netherlands. Pobrano z <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>
- Flear, M. i Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. W: M. Flear, i B. van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (s. 225–250). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gąsiorek, P. i Zamorska, B. (2017). Zmiana działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Badania interwencyjne w kulturowo-histerycznej teorii działalności. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 96–114.
- Giroux, H. A. (2011). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.
- Gołębiak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń, Poznań: Edytor.
- Hakkarainen, P. (2010). Cultural-historical methodology of study of human development in transitions. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 75–81.
- Hakkarainen, P. (2015). Podejście kulturowo-histeryczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 67–110). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Hall, C. S., Lindzey, G. i Campbell, J. B. (2013). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Harmin, M. (2015). *Jak motywować uczniów do nauki?* Warszawa: CEO Civitas.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. Pobrano z <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>
- Hedegaard, M. (2011). The Dynamic Aspects in Children's Learning and Development. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 9–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 188–194. Pobrano z <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.008>
- Hedegaard, M. i Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Oakville, CT: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. i Fleer, M. (2015). *Play, learning, and children's development: everyday life in families and transition to school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. i Hviid, P. (red.). (2008). *Studying children: a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Jourard, S. M. (1978). Wybrane definicje zdrowej osobowości. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii* (s. 341–365). Warszawa: Czytelnik.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 46(1), 21–40.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*. Warszawa: WSiP.
- Kravtsova, E., i Kravtsov, G. (2011). The connection between motive and will in the development of personality. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 28–44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krzychała, S. (2018). *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2011). *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia: nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2014a). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. *Studia Edukacyjne*, 30, 7–28.
- Kwieciński, Z. (2014b). *Cztery i pół. Preliminaria-Liminaria-Varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Pobrano z <http://philpapers.org/rec/LEOACA-2>
- Leontiev, A. N. (1985). Działalność a osobowość. W: J. Reykowski, K. Obuchowski i O. W. Owczynnikowa (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 7–57). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lukes, S. (2006). *Individualism*. Colchester: ECPR Press.
- Marzano, R. J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Civitas.
- Moranska, D. (2007). Kształtowanie motywacji do nauki w społeczeństwie informacyjnym – zarys problemu. *Chowanna*, 2(29), 98–113.
- Plummer, K. (2009). Krytyczny humanizm i teoria queer. Nieuniknione napięcia. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 507–548). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H. R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska i G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Stachowski, R. (2001). O psychologii poszukującej swego przedmiotu. *Przegląd Psychologiczny*, 44(1), 11–36.
- Stachowski, R. (2002). Lew. S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska i M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie* (s. 19–40). Poznań: Zysk i S-ka Wydaw.
- Stachowski, R. (2004). O godności przedmiotu psychologii – ujęcie historyczne. *Nauka*, 1, 69–96.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Sterna, D. i Strzemieczny, J. (2012). Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szymczak, J. (2015). Współbycie/współstawanie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 181–202). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Virkkunen, J. i Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory a Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Wagner, A. (2001). Praca socjalna jako dyscyplina nauk społecznych – kilka uwag metodologicznych. W: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner i J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie: z problemów kształcenia i działania*. Katowice: Śląsk.
- Wardekker, W., Boersma, A., Ten Dam, G. i Volman, M. (2011). Motivation for School Learning. W: M. Hedegaard, A. Edwards, i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 153–170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wejner-Jaworska, T. (2014). Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce – w świetle badań prof. Johna Hattiego. *Przegląd Edukacyjny*, 3/4, 3–8.
- Westrup, R. (2016). Students as Zombies: How Can We Awaken the Undead? W: V. Carrington, J. Rowsell, E. Priyadharshini i R. Westrup (red.), *Generation Z* (s. 145–158). Singapur: Springer Science+Business Media.
- Winther-Lindqvist, D. (2011). Developing Social Identities and Motives in School Transitions. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 115–132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wygotski, L. S. (1983). Istorija razvitija wysszych psichicheskikh funkcyj [Historia rozwoju wyższych funkcji umysłowych]. W: *Problemy razvitija psichiki* [Problemy rozwoju psychiki] (t. 3). Moskwa: Pedagogika.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (2001). *Lekcyi po piedologii* [Wykłady z pedologii]. Iżewsk: Uniwersytet Udmurcki.
- Wygotski, L. S. (2002). Problem wieku rozwojowego. W: A. Brzezińska i M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie* (s. 61–90). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L. S. (2005). Konkrietnaja psichologija czelowieka [Specyficzna psychologia człowieka]. W: *Psichologija razvitija czelowieka* [Psychologia rozwoju człowieka] (s. 1020–1038). Moskwa: Eksmo.
- Zimbardo, P. G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Teacher and student at risk of *zombification*.

The problem of motive and motivation in a cultural-historical perspective

In this article, we discuss the issues of motivation and motive in education in the context of the zombie culture that permeates school life, where engagement in achieving goals is an action devoid of interpersonal relations. In the analysis, we go beyond the dualistic understanding of motive, which is construed as either inside or outside the subject. We refer to the proposal of cultural-historical theory of action, in which motive is understood as a system of social relations. From this perspective, understanding a child's motive requires a methodological grasp of the dynamics and complexity of the relationship: the social situation of the child's development and institutional values, goals, and demands. Recalling examples from studies on school practice, we show the significance of interactions based on the student's and teacher's mutual interest in each other's activities, and we defy the common belief equating learning with development.

KEYWORDS: education, unity, motive, motivation, perezhivanie, social situation of development, *zombification*.