

Nowak J. *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, W: Surma B. (red.): *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź –Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej IGNATIANUM, Wydawnictwo Palatum 2009, s.117-124. ISBN 978-83-7614-064-3 ISBN 978-83-927276-3-7

dr Jolanta Nowak
UKW Bydgoszcz

Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka

Wprowadzenie

Niezależnie od szerokości geograficznej i perspektywy historycznej największym wyrazem troski o dziecko była, jest i będzie edukacja. Na przestrzeni wieków przyjmowała ona różne oblicza, jednak przyświecał jej jeden cel, mianowicie przygotowanie do przyszłych zadań życiowych wyznaczonych przez ramy społeczne, polityczne, kulturowe. Dzisiaj coraz częściej zastanawiamy się nad alokacją edukacji w przestrzeni życiowej człowieka. Zmieniają się bowiem warunki, czynniki oraz obszary formacji człowieka, które implikują odmienny model podejścia do dziecka.

Nowocześnie rozumiany proces kształcenia zakłada odejście od transmisji pakietów informacji w myśl hasła „więcej znaczy lepiej” na rzecz wspierania potencjału tkwiącego w każdej jednostce, pomocy w budowaniu obrazu siebie oraz świata i ukazaniu wzajemnych relacji i zależności. Spojrzenie oczami dziecka na otaczającą rzeczywistość i próba zrekonstruowania dziecięcego sposobu postrzegania, rozumowania i nadawania znaczeń to droga ku edukacji „od dziecka” i „dla dziecka”, którą wskazują uznane autorytety myśli psychologicznej i pedagogicznej: L. Wygotski. J. Piaget. J. Bruner, M. Montessori. Ta intelektualna przemiana oparta na aktywnej interpretacji własnych doświadczeń oraz samodzielnym konstruowaniu osobistych struktur wiedzy urzeczywistniana jest w kontekście związków interpersonalnych. Środowisko społeczno-kulturowe stanowi źródło impulsów dla rozwijania zarówno dyspozycji intelektualnych jak i społeczno-emocjonalnych dziecka. Różne są jednak mechanizmy interferencji między interakcją społeczną a rozwojem sfery kognitywnej.

Zdaniem L. Wygotskiego rozwój umysłowy dziecka ma miejsce w procesie społecznej wymiany, gdyż każda funkcja psychiczna pojawia się dwukrotnie: w wymiarze społecznym jako funkcja interpsychiczna regulowana przez innych, oraz w wymiarze indywidualnym jako funkcja intrapsychiczna

polegająca na samoregulacji, uwewnętrznieniu myślenia. „Wyjaśniając, jakimi możliwościami współpracy dysponuje dziecko, określamy tym samym strefę dojrzewających właśnie funkcji intelektualnych, które w najbliższej fazie rozwoju powinny przynieść plony (...)”¹. Wejście w obszar społecznej wymiany daje dziecku możliwość internalizacji czyli rozwojowego postępu w głąb, który nie jest prostym naśladownictwem ale jakościową przemianą dziecięcego rozumowania. Ogniwem pośrednim regulującym zachowania społeczne oraz wpływającym na reorganizację zachowań indywidualnych są kulturowe narzędzia myślenia, wśród których najistotniejszą rolę pełni język. Jako system znaków, który początkowo spełnia funkcję komunikacyjną, umożliwiającą społeczną formę współpracy, z czasem przekształca się w symboliczną formę działalności regulującą zachowania indywidualne dziecka. Zatem kulturowe podzielanie, rozumienie i wytwarzanie znaczeń możliwe jest tylko w toku konfrontacji ze światem innych ludzi.

Na społeczne uwarunkowania rozwoju dziecka wskazywał również J. Piaget². Chociaż traktował on dziecko jako głównego konstruktora wiedzy, to jednak zauważył, iż interakcje społeczne jako źródło konfliktu intelektualnego mogą przyczynić się do zmian jakościowych w sferze psychicznej człowieka. Owa wymiana myśli służy przede wszystkim budowaniu wiedzy społecznej, obejmującej ten obszar zagadnień, który nie ma swojego odzwierciedlenia w świecie materialnym. Zwrócił również uwagę, że wejście w relacje interpersonalne wywołuje często efekt niezrównoważenia, polegający na powstaniu rozbieżności między posiadaną wiedzą a nowym doświadczeniem. W toku dyskusji, jaka wywiązuje się między osobami o odmiennych poglądach, przedstawiane są różne punkty widzenia. Włącza się mechanizm samoregulacji. Nowe doświadczenia asymilowane są do istniejących schematów, bądź na drodze akomodacji następuje ich modyfikacja lub tworzenie nowych. Logiczna argumentacja pozwala na uzyskanie konsensusu i wypracowanie wspólnych rozwiązań. W efekcie organizm odzyskuje stan równowagi psychicznej, a jednocześnie osiąga postępowanie w rozwoju poznawczym.

Wyrażanie własnych poglądów w toku dyskusji uruchamia, zdaniem J. Brunera, procesy prowadzące do aktywnej konstrukcji rozumienia. Podjęcie dialogu pozwala skonfrontować własne rozumienie zagadnienia z interpretacją innych, jak również uczy podążania tokiem rozumowania odmiennym od przyjętego przez dziecko. J. Bruner nazywa to pedagogią wzajemności, która zakłada, że „wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien wspólny układ odniesienia”³. Zatem wiedza ujęta w kategoriach interpretacji i rozumienia zostaje uwspólniona podczas dyskursu.

¹ L.S. Wygotski, *Problem wieku rozwojowego*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, pod red. A. Brzezinskiej, M. Marchow, Poznań 2002, s.84-85.

² B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, s.30-43.

³ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s.87.

Interakcja jako środek rozwoju społecznego

Jak podkreślają wszyscy przywołani twórcy teorii rozwoju poznawczego interakcja stanowi środek, za pomocą którego dziecko wchodzi w kulturę danego społeczeństwa, poznaje sposoby konceptualizacji świata. Mówiąc o interakcji w procesie edukacji zazwyczaj przywołujemy relację: nauczyciel-uczeń. Tak wygląda tradycyjny model kształcenia. Dorosły, jako osoba posiadająca większą wiedzę i doświadczenie, zdecydowanie dominuje nad dzieckiem. Często wypełnia swoją osobą w sensie psychicznym całą przestrzeń edukacyjną, nie dając dziecku możliwości zaistnienia jako jednostce autonomicznej, samostanowiącej, mającej własny punkt widzenia. Jak zauważa T. Musatti „związek pomiędzy dorosłym a dzieckiem to nade wszystko nierówność władzy i wiedzy”⁴. Dorosły udaje, że rozumie dziecko, a dziecko udaje że rozumie dorosłego. Taka relacja niejako z góry skazana jest na niepowodzenie. Stąd tak ważna jest potrzeba uwzględnienia perspektywy dziecka w procesie nauczania i uczenia się. Aktualne stają się pytania postawione przez J. Brunera⁵: W jaki sposób dzieci rozwijają zdolność „czytania innych umysłów”, rozumienia co inni myślą, czują? W jaki sposób dzieci przyswajają sobie przekonania na temat tego, jak inni dochodzą do rozmaitych stanów umysłowych lub porzucają je? Co dzieci myślą na temat uczenia się oraz jak myślenie o własnych procesach poznawczych wpływa na dobór osobistych procedur umysłowych? W jaki sposób dzieci przetwarzają i korygują swoje sądy, opinie w toku dyskusji? Uzyskanie odpowiedzi na te pytania może jedynie zbliżyć osobę dorosłą, nauczyciela do istoty zagadnienia, jakim jest poznanie i zrozumienie sposobu postrzegania świata przez dziecko, przyswajania przez nie informacji, przetwarzania ich i budowania osobistych struktur wiedzy.

Kto zatem jest w stanie w pełni zrozumieć dziecko w edukacyjnym dialogu? Odpowiedź nasuwa się sama – osoba mentalnie mu bliska czyli drugie dziecko. Grupa rówieśnicza może stworzyć „społeczność wzajemnego uczenia się”⁶, w której nauczyciel rezygnuje z roli arbitra, głównego dysponenta i przekaznika wiedzy na rzecz opiekuna, doradcy, który wspiera wysiłek intelektualny i działania eksploracyjne dziecka związane z samodzielnym stawianiem pytań i poszukiwaniem na nie odpowiedzi. Klasa natomiast ewaluuje ze zbioru zatomizowanych jednostek w kierunku wspólnoty osób uczących się, gdzie siła i potencjał jednostki zostaje zwielokrotniony poprzez intersubiektywność relacji z pozostałymi uczestnikami procesu edukacji. Wejście w relacje z rówieśnikami pozwala na wymianę myśli, daje wielość perspektyw postrzegania rzeczywistości wynikającą z odmienności percepcyjnej innych osób, wzmacnia motywację do podejmowania wspólnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów autogennyh, stanowionych przez uczniów, a nie narzucanych przez nauczyciela.

⁴ T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, pod red. A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego, B. Smykowskiego, Poznań 1995, s.115.

⁵ J. Bruner, *Kultura ...*, s 88-89.

⁶ J. Bruner, *Kultura ...*, s.40.

Interakcje między rówieśnikami mogą przybrać różnorodne formy w zależności od poziomu wiedzy i umiejętności, jakimi dysponują partnerzy, co determinuje role jakie wzajemnie wobec siebie pełnią⁷. Z jednej strony mamy relację opartą na wzajemności, gdzie wiedza i doświadczenie dzieci jest podobne. Partnerzy posługują się tym samym językiem, posiadają wspólny system znaczeń, co pozwala im na swobodną zamianę ról bez wpływu na treść wymiany. Dzieci, mające podobny poziom kompetencji, konfrontują własny punkt widzenia w dyskusji z innymi, wzbudzając tym samym konflikt poznawczy, który stanowi swoisty katalizator, niezbędny do wywołania reakcji powodującej intelektualną restrukturyzację wiedzy. Związki poziome obejmują pary lub małe grupy dzieci, które stanowią dla siebie źródło wzajemnej inspiracji, pobudzają i motywują podejmowanie wyzwań intelektualnych, uruchamiają nowego typu zachowania. Mamy tu do czynienia z współpracą i kooperacją, ale niekiedy również z rywalizacją, co powoduje, że relacje takie bywają mało stabilne. Odmiennie przedstawia się związek rówieśniczy, w którym dzieci różnią się od siebie poziomem kompetencji w jakimś obszarze. Wówczas relacja przyjmuje charakter komplementarny, gdzie dziecko-nowicjusz jest zainteresowane uzyskaniem korzyści od bardziej doświadczonego partnera, a dziecko pełniące rolę eksperta pomaga mu w uzyskaniu informacji, naprowadza na właściwy tor logicznego rozumowania, udziela instrukcji, wspiera w podejmowaniu działań. Pionowy układ relacji między dwójką dzieci wyraźnie wskazuje na asymetrię ról, jakie względem siebie pełnią partnerzy. Tutoring rówieśniczy, postrzegany jako nieformalne uczenie przez rówieśników (peer tutoring), jest czymś więcej niż uczeniem się w parach. Tutor to dziecko, które wie więcej niż inne, co oznacza występowanie nierównowagi wiedzy przy zachowaniu harmonii władzy. Jego rolą jest wprowadzenie ucznia, który wie mniej (tutee) na zbliżony do swojego poziom kompetencji. Dziecięcy tutorzy, by być skuteczni, powinni, zdaniem H.R.Schaffera (za: J.Tudge, P.Winterhoff, 1993), stosować odpowiednie strategie, a ponadto „muszą wykazać się wrażliwością na wysiłki partnera, udzielać informacji zwrotnych na odpowiednim poziomie i dawkować swoje instrukcje z taką prędkością, z jaką uczący się jest w stanie je przyswoić”⁸.

Jednakże doświadczenie w kontaktach rówieśniczych czy stopień znajomości między dziećmi to nie jedyne czynniki, które sprzyjają podejmowaniu działań ukierunkowanych na rówieśników i tworzeniu wspólnot uczących się. Równie ważną rolę odgrywają uwarunkowania instytucjonalne, organizacyjne czy środowiskowe, które stanowią kontekst dla wszelkich relacji interpersonalnych. Zwraca na to uwagę T. Musatti, wskazując, że „już we wczesnym okresie życia dziecko zdaje się (...) zdolne do intencjonalnego kierowania swojego zachowania pod adresem rówieśnika, o ile oczywiście jest on w ogóle dostępny i zezwalają na to warunki zewnętrzne”⁹. I tu

⁷ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006, s.136.

⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia ...*, s.234.

⁹ T. Musatti, *Wczesne relacje ...*, s.125.

pojawia się pytanie o to, jaka jest dostępność do rówieśnika w tradycyjnym modelu nauczania. Owszem, grupa 25-30 uczniów spotyka się codziennie na kilka godzin, zajmuje miejsca w ławkach i wykonuje polecenia nauczyciela. Kontakt z rówieśnikiem bardzo wyraźnie wyznaczają stosowane przez nauczyciela podczas zajęć formuły: „nie rozmawiaj”, „nie chodź po klasie”, a i rozmieszczenie ławek nie sprzyja prezentowaniu zachowań społecznie ukierunkowanych, gdyż ich odbiorcą mogą być jedynie plecy sąsiada. Dzieci nie pracują ze sobą, ale obok siebie. Ponadto homogeniczność wiekowa grupy ogranicza znacząco przestrzeń kognitywno-konatywno-afektywną, w której wzrasta i rozwija się jednostka.

Relacje rówieśnicze w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori

Alternatywę dla konwencjonalnych rozwiązań edukacyjnych może stanowić, przeżywająca w ostatnich latach prawdziwy renesans, idea pedagogiczna Marii Montessori. Jej korzenie sięgają koncepcji naturalistycznej, która zakłada, że główne źródło rozwoju tkwi wewnątrz osobnika, w jego indywidualnym potencjale, który został genetycznie uwarunkowany. Wrodzony plan psychologiczno-duchowy, wrodzona aktywność, energia witalna oraz gotowość do opanowania umiejętności i sprawności typowo ludzkich, która drzemie w dziecku, stanowią fundament dla jego rozwoju. Kierunek i tempo rozwoju wyznaczają fazy szczególnej wrażliwości na określone bodźce płynące z otoczenia. To właśnie odpowiednio przygotowane środowisko materialne i społeczne stwarza dziecku pole do obserwacji i doświadczeń, umożliwiając tym samym nabywanie nowych kompetencji, realizację kolejnych zadań rozwojowych. O tym, jak ważną rolę pełni przygotowane otoczenie w rozwoju dziecka, niech świadczy wnikliwość i wieloaspektowość ujęcia tego zagadnienia przez Autorkę w prezentowanym projekcie edukacyjnym. Kształcenie nie odbywa się w próżni, lecz zanurzone jest w kontekście uwarunkowań osobowych, strukturalno-dynamicznych i materialnych.

Grupa dziecięca w ujęciu montessoriańskim to „społeczność kohezyjna” czyli środowisko kontaktów społecznych opartych na wzajemnej pomocy, szacunku, zainteresowaniu drugą osobą. Nawiązywanie wzajemnych interakcji między uczestnikami grupy odbywa się w sposób spontaniczny i wynika z naturalnych potrzeb jednostek tworzących ową społeczność. Spoiwem grupy są wspólne cele, które, co istotne, nie determinują celów indywidualnych poszczególnych członków zespołu. Wspólnotę osób uczących się tworzą dzieci z co najmniej trzech zbliżonych względem siebie roczników (3-6 lat, 7-9 lat, 10-12 lat). W ciągu kolejnych lat funkcjonowania grupy następuje naturalna rotacja jej członków, do grupy dołączają najmłodsze

dzieci, a najstarsze ją opuszczają. Następuje przesunięcie wewnątrz struktury grupy, co jednak nie zaburza jej podstawowej konstrukcji opartej na układzie heterogenicznym. Nowi uczniowie stanowią ożywczy powiew, są źródłem impulsów powodując, że grupa nie popada w stagnację lecz nadal dynamicznie się rozwija¹⁰. Takie zróżnicowanie wiekowe przywołuje naturalne relacje społeczne, jakie panują w rodzinie czy w dalszej perspektywie w środowisku zawodowym oraz w innych obszarach życia. Ważna jest tutaj umiejętność nawiązania kontaktu z młodszymi lub starszymi członkami grupy, znalezienie wspólnej płaszczyzny porozumienia, przyjmowanie i pełnienie różnych ról społecznych, w zależności od potrzeb własnych oraz oczekiwań grupy.

Nauczanie w grupie różnowiekowej wymusza niejako przyjęcie odmiennej organizacji procesu edukacyjnego. Wolna nauka to pojęcie, którego nie spotkamy w planie zajęć uczniów pracujących w systemie klasowo-lekcyjnym czy też w kształceniu zintegrowanym. Wolność rozumiana jest tutaj jako swoboda przestrzeni edukacyjnej, co oznacza możliwość poruszania się po sali oraz między klasami, swoboda wyboru miejsca pracy, rodzaju i poziomu trudności zadania, czasu poświęconego na wykonanie zamierzonego działania oraz wolność wyboru partnera do wspólnej pracy. Granice tej wolności wyznaczają wspólnie przyjęte zasady, normy, które pomagają dziecku zachować osobistą autonomię, a jednocześnie zrozumieć i respektować reguły współżycia społecznego¹¹. Nauka opatrzona klauzulą wolności uwalnia naturalny potencjał drzemący w dziecku, przyjmując postać nauki samostanowiącej. Z jednej strony, jak zauważa H.K.Berg¹², jest ona zorientowana na proces, co uwidacznia się w samodzielnej organizacji procesu pracy, zgodnie z własnym wyborem oraz odpowiedzialności za podjęte decyzje i działania. Z drugiej zaś ukierunkowana jest na przedmiot, jakim są klucze do rozumienia świata czyli metody, drogi poznania, struktury, które umożliwiają uczniom samodzielne postrzeganie oraz przetwarzanie informacji. Odejście od prostego transferu treści na rzecz poznawania dróg myślenia, struktur porządku wpływa na wzrost kontroli własnej aktywności intelektualnej, daje poczucie niezależności i umacnia wiarę we własne siły.

Przebywanie w grupach mieszanych, gdzie formuła wolnej pracy wyznacza ramy dydaktyczno-organizacyjne procesu kształcenia sprzyja uspołecznieniu jej członków. Rozwija się wrażliwość, empatia, odpowiedzialność za siebie i innych. W naturalnych warunkach wspólnej pracy dzieci mają okazję pełnić rolę eksperta, udzielając pomocy innym o mniejszej wiedzy czy umiejętnościach z danego zakresu tematycznego. Wzmacnia to poczucie pewności siebie, pozwala na wytworzenie realistycznego obrazu swojej osoby. Młodsze dzieci, co wynika z różnicy wieku i zasobu doświadczeń, stają się nowicjuszami, potrzebującymi opieki, wsparcia, pomocy, aby osiągnąć harmonię w wymiarze wewnętrznym oraz w kontaktach ze światem. M. Montessori podkreśla pozytywne relacje panujące między dziećmi w grupach zróżnicowanych

¹⁰ M.Klein-Landeck, *Dyskusje o nauczaniu w grupach różnowiekowych*, w: *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pedagogik*, 43.Jahrgang 2005-Heft 4, s.195-196.

¹¹ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2004, s.64.

¹² H.K. Berg, *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, Kielce 2007, s.129-130.

wiekowo, których nie zaobserwujemy w grupie jednorocznikowej. „Nie są państwo w stanie wyobrazić sobie, jak dobrze małe dziecko potrafi się uczyć od innego; jak cierpliwe jest starsze dziecko wobec trudności młodszego. Wygląda to nieomal tak, jakby młodsze dziecko stanowiło dla starszego materiał do pracy.”¹³ Pomaganie zatem nie jest traktowane w kategoriach przymusu, obowiązku, lecz stanowi naturalną możliwość kształtowania własnych umiejętności w kontekście społecznym. Najlepiej i najbardziej efektywnie uczymy się ucząc innych. Starsze dzieci, osoby o większych kompetencjach, budując „rusztowanie” dla młodszych, mniej doświadczonych kolegów, muszą dokonać refleksji nad własnym myśleniem, scalić i uporządkować posiadaną wiedzę i przedstawić ją w sposób przystępny, dostosowany do poziomu percepcyjnego odbiorcy. Systematyzacja wiedzy, rozwijanie komunikacji werbalnej, konstruowanie nowych znaczeń, poszerzanie struktury pojęciowej, reorganizowanie wiedzy, wychodzenie poza dostarczone informacje to tylko niewielki zakres korzyści płynących z pełnienia roli nauczającego. Uczący się natomiast korzystając z faktu, że rówieśnik może poświęcić mu więcej czasu niż osoba dorosła, chętniej zwraca się do niego z prośbą o pomoc. Podobny zasób doświadczeń oraz zbliżone rozumienie świata pozwalają lepiej zrozumieć wyjaśnienia kolegów niż nauczyciela. Powstaje „naturalna duchowa osmoza” między dziećmi, kiedy uczą jeden drugiego oraz jeden od drugiego. Nie jest to zatem prosta transmisja wiedzy, ale mamy tu do czynienia z układem synergicznym, gdzie potęgują się efekty wspólnych oddziaływań.

Podsumowanie

Koncepcja wzajemnego uczenia się nie jest oczywiście panaceum na problemy, jakie nękają edukację. Stanowi jednak, jak sądzę, jedną z ciekawszych propozycji wprowadzenia zmian w polskiej szkole. Tym bardziej zasługuje ona na uwagę, bowiem w świetle najnowszych badań nad procesem uczenia się, największą skuteczność można osiągnąć, gdy uczenie jest „partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci.”¹⁴

¹³ M. Montessori, *Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Gunter Schultz-Benesch. Freiburg: Verlag Herder 1979, s. 87.

¹⁴ J. Bruner, *Kultura ...*, s.122.

Bibliografia:

1. Berg H.K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, Kielce 2007.
2. Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
3. Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995.
4. Brzezińska A., Marchow M. (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002.
5. Klein-Landeck M., *Dyskusje o nauczaniu w grupach różnowiekowych*, w: *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pedagogik*, 43.Jahrgang 2005-Heft 4.
6. Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2004.
7. Montessori M., *Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Gunter Schultz-Benesch. Freiburg: Verlag Herder 1979.
8. Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006.
9. Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.

Streszczenie:

Słowa kluczowe: rozwój poznawczy dziecka, tutoring rówieśniczy

W referacie został podjęty problem środowiska społeczno-kulturowego, które stanowi źródło impulsów dla rozwoju dyspozycji intelektualnych oraz społeczno-emocjonalnych dziecka. Wskazano mechanizmy interferencji między interakcją społeczną a rozwojem sfery kognitywnej w świetle teorii rozwoju J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera. Przedmiotem dalszych rozważań uczyniono analizę relacji rówieśniczych, które mogą przybrać formę wspólnego uczenia się lub tutoring. Niestety w tradycyjnej szkole prezentowanie zachowań społecznie ukierunkowanych pozostaje na marginesie działań edukacyjnych. Możliwość takiej stwarza natomiast wprowadzenie koncepcji pedagogicznej M. Montessori. Idea społeczności kohezyjnej, która funkcjonuje w odmiennym kontekście uwarunkowań osobowych, strukturalno-dynamicznych i materialnych daje całe spektrum możliwości dla rozwijania tutoringów rówieśniczych. Warto więc wrócić do Montessori i ponownie ją odkryć.