

CZESŁAW WALESA, EWA RZECHOWSKA
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Specyfika strefy najbliższego rozwoju religijnego dziecka (studium psychologiczne)

Uwagi wstępne

Podjmując zagadnienie strefy najbliższego rozwoju religijności dziecka (skrót SNR) skoncentrowano się na prezentacji podstawowych pojęć dotyczących tej dziedziny rozwoju. Na wstępie należałoby zaznaczyć, iż prezentowana praca stanowi próbę spojrzenia na rozwój religijności człowieka w kategoriach SNR. W rozważaniach przyjęto jedynie „nienaruszalny rdzeń” koncepcji SNR L.S. Wygotskiego i jego kontynuatorów.

Adaptując koncepcję SNR do nowej dziedziny rozwoju, zwracamy uwagę na odmienne aspekty potencjalności: potencjalność inicjowaną i realizowaną (1) przez sam podmiot (transgresja), (2) w interakcji z otoczeniem społecznym i (3) w relacji z Bogiem. Przedmiotem zainteresowania staje się to wszystko, co jest rozpięte w przestrzeni społecznej pomiędzy „już” i „jeszcze nie” na drodze obcowania człowieka (Rzechowska, 1994A).

1. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju. Dotychczasowe kierunki badań

Analiza natury człowieka ograniczająca się do treści jego aktualnych osiągnięć, urzeczywistnionych możliwości pozostawia poza nawiasem rozwojowe niuanse „wspinania się” w rozwoju. Owo „wspinanie się” może być rozumiane jako konstruktywna aktywność wykorzystująca określone możliwości i szanse w celu

zbliżania się do osiągnięcia danej kompetencji. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju (SNR) stanowi godne narzędzie poznawcze do analizy specyfiki tej aktywności (Wygotski, 1971, 1978).

Współcześni kontynuatorzy idei Wygotskiego najczęściej badają zakres potencjalności człowieka na płaszczyźnie poznawczej, wykorzystując w tym celu eksperymenty laboratoryjne i naturalne (por. Rzechowska, 1992, 1994B). W tych ostatnich obiektem zainteresowań są różnego typu bezpośrednio i pośrednio interakcje społeczne. Do pierwszych należą interakcje w obrębie rodziny czy klasy szkolnej (np. w obrębie diady: rodzic / dziecko lub triady: nauczyciel – nadawca komunikatów / uczeń dokonujący transformacji i transmisji komunikatów nauczyciela / klasa – adresat komunikatów) (Valsinger, 1985; Pellegrini, Brody, Sigel, 1985; Vandell, Wilson, 1987; McLane, 1987; Wertsch, Hickman, 1987; Brown, Ferrara, 1988; Forman, Cazden, 1988; Henderson, 1991; Henderson, Landesman, 1993; Diaz, Neal, Vachio, 1991; Portes, 1991; Pellegrini, Perlmutter, Galda, Brody, 1990; Moss, 1990; Manning, 1991; Perret-Clermont, 1991; Rubcow, 1991; Portes, 1991; Moll, Grenberg, 1992; Palacios J., Gonzales M.M., Moreno M.C. 1992; Tudge, 1993).

Przykładem badań nad pośrednimi interakcjami społecznymi są badania interakcji dziecko – komputer, w którym komputer występuje jako czynnik aktywizujący SNR dziecka (Salomon, Globerson, Guterman, 1989; Griffin, Belyaeva, Soldatova, 1992).

Zainteresowanie penetrowaniem obszaru potencjalności uwidacznia się w podejmowaniu badań nad SNR w innych dziedzinach, obejmując m.in. psychoanalizę (Tenzer, 1990), psychiatrię (pacjenci z demencją – Cavannagh, Dunn, Mowery, Feller i in. 1989), proces planowania terapii (Lyons, 1984), wpływy mass mediów (kreatcja SNR młodzieży przez mass media – Solantaus, 1989), literatury (Bos, 1991), aspekt emocjonalno – wolicjonalny (Koszeliowa, 1972, Ginzburg, 1981, Belopol'skayza, 1992).

Klasycznie SNR definiowana jest jako różnica aktualnego i potencjalnego poziomu rozwoju. Pierwszy stanowi rezultat przejścia zakończonych cykli rozwojowych (Wygotski, 1971, s. 541), drugi – wyznaczony jest przez dopiero kształtujące się funkcje psychiczne, na które zasadniczy wpływ wywierają: kontakty społeczne, a zwłaszcza nauczanie i specyficznie rozumiane naśladownictwo, albo szerzej – różne formy aktywności własnej ujmowane w kontekście społecznym.

SNR rozpatrywana jest przez współczesnych badaczy rozwoju poznawczego jako:

1. rozwojowa potencjalność wyrażająca się gotowością korzystania z niezbędnych do osiągnięcia danego celu informacji:
 - a) dostarczonych z zewnątrz poprzez różne formy instrukcji lub ujawnione modele, algorytmy, strategie osiągania celu danej kategorii,
 - b) wytworzonych w wyniku wejścia w symetryczne interakcje społeczne;
2. obiektywnie istniejące następstwo faz czy struktur na określonej linii rozwoju.

2. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju religijnego

Wypracowane dotychczas modele badań koncentrowały się na analizie SNR poznawczego. Implicite zakładały liniowy, ciągły charakter rozwoju. Cele osiągnięte dzięki aktualizacji SNR miały punktowy lub przedziałowy charakter. Stawiając pytanie o SNR religijnego napotykamy na szereg trudności, wynikających z niewielkiej liczby prac sensu stricte psychologicznych poświęconych religijnemu rozwojowi człowieka, trudności wynikających z niedostatku terminologii adekwatnej do analizy psychologicznego aspektu kształtowania się religijności.

2.1. Specyfika rozwoju religijnego

Próbę analizy SNR religijnego podjęto przyjmując operacjonalizację religijności zaproponowaną przez Czesława Walesę (1994). Walesa analizuje rozwój religijny w kategoriach relacji człowieka do Boga osobowego. Za Walesą przyjmujemy, iż rozwój religijny to ciąg złożonych, ustrukturyzowanych zmian ukierunkowanych ku wyższej jakości życia (Walesa, 1993). Wyraża się w przeżywaniu przez jednostkę osobistej, świadomej i dobrowolnej, pozytywnej relacji do Boga. Relacja ta obejmuje przejawy świadomości, uczucia, decyzje, więzi społeczne, tendencje do określonych działań (np. praktyk religijnych), moralności i doświadczenia, formy wyznania wiary. Granica pomiędzy aktywnością religijną i pozareligijną nie jest ostra. Niemal wszystkie czynności, przy określonym ukierunkowaniu świadomości i woli, mogą być religijne. Podobnie też nie ma ostrej granicy pomiędzy rozwojem religijnym i pozareligijnym. W przypadku jednak rozwoju religijnego kryterium wspomnianej wyższej jakości życia stanowi obecność i charakter relacji człowiek – Bóg (Walesa, 1993A, 1993B).

2.2. W poszukiwaniu modelu rozwoju przydatnego w analizie kształcenia się religijności

Aktualnie nie dysponujemy teorią rozwoju religijności. Żadna ze znanych teorii rozwoju nie zapewnia wystarczającego wyjaśnienia problematyki religijności. Zagadnienia dynamiki rozwoju religijnego (w tym aspekcie potencjalności) należałoby badać odwołując się do

- 1) koncepcji czynników rozwoju religijności,
- 2) koncepcji operacjonalizacji religijności,
- 3) modelu okresów religijnego rozwoju dziecka skonstruowanego na bazie danych empirycznych (nie udało się dotychczas skonstruować modelu okresów religijnego rozwoju młodzieży i ludzi dorosłych),
- 4) idei zaczerpniętych z podstawowych koncepcji psychologicznych, a zwłaszcza z psychologii narracyjnej, ekologicznej, socjokulturowej.

3. Strefa najbliższego rozwoju religijnego

Biorąc pod uwagę wspomniane koncepcje można wyróżnić specyficzne zagadnienia i aspekty strefy potencjalności specyficzne zagadnienia i aspekty strefy potencjalności religijnego rozwoju dziecka.

W zależności od opcji teoretycznej rozwój można rozpatrywać w opozycji do lub w interakcji z otoczeniem społeczno-kulturowym. Nowych kategorii do analizy specyfiki aktywnej relacji jednostki z szeroko rozumianym środowiskiem dostarcza koncepcja Wertscha (1991), nawiązująca do idei Wygotskiego (1971) i Bachtina (1983). W jej świetle jednostka jawi się jako przedłużenie zjawisk społeczno-kulturowych. Aktywność jednostki przejawia się przede wszystkim w sferze upośredniających środków, w ich rozwijaniu i przetwarzaniu. Jednostka wypowiadając się posługuje się społecznie ukształtowanymi sposobami wyrażania treści. Nie jest więc jedynym autorem wyrażanych treści, jej wypowiedzi są „wielogłosowe”, nawiązują, powielają „głosy” innych ludzi, ich słowa, całe wypowiedzenia (Bachtin, 1983, Bachtin w: Wertsch, 1991).

Relacje jednostki ze wspólnotą osób wierzących będziemy rozpatrywać mając na względzie powyższą interpretację. Pierwotna, opierająca się na preintuicji religijnej, więź dziecka z religijnymi rodzicami stanowi podstawę nabywania znaczeń, ich reprezentacji, sensu, nabywania narracji, wzorców, wartości. Więż wtórna – rozszerzająca się wspólnotę osób wierzących – dostarcza znaczeń nowych, inaczej usymbolizowanych lub interpretowanych. Członkowie wspólnoty wzajemnie przejmują, przekształcają i przekazują innym owe „głosy”. Wyrazem wielokierunkowych związków pomiędzy członkami wspólnoty oraz praktyk religijnych jest tworzenie pola doświadczeń religijnych, obejmujących układy sytuacji, role, reguły zachowania, funkcje, wzory komunikacji.

3.1. Źródła potencjalności religijnego rozwoju dziecka

Źródła potencjalności rozwoju dziecka wyznaczane są przez czynniki tego rozwoju. Czynniki wewnętrzne określają właściwą jednostce potencjalność tego rozwoju, a czynniki zewnętrzne – szansę, zakres i specyfikę aktualizowania tej potencjalności.

Potencjalność określona przez czynniki wewnętrzne przejawia się głównie w tendencji dziecka do partycypacji w życiu religijnym innych osób, zwłaszcza najbliższych i najbardziej znaczących w obrębie wspólnoty osób wierzących, a także w tendencji do transcendowania, czyli przekraczania różnych ograniczeń, uwarunkowanych zewnątrz lub wewnątrz. Obie tendencje mogą przejść w samowychowanie (łącznie z samokształceniem).

Szansę aktualizacji potencjału rozwojowego przejawiają się głównie w tendencji osób wierzących do wprowadzania dziecka w zasady życia religijnego, a szerzej rzecz ujmując – do inicjowania i realizowania wychowania religijnego.

3.2. Dziedziny potencjalności religijnego rozwoju dziecka

Dziedziny potencjalności religijnego rozwoju dziecka możemy rozpatrywać wyodrębniając i analizując przyjęte za Walesą (1993) parametry religijności: świadomość religijną, uczucia, więź ze wspólnotą osób wierzących, praktyki, moralność, decyzje, doświadczenia i formy wyznania wiary. Analityczne i izolowane potraktowanie 8 parametrów rozwoju religijnego stwarza tendencję korzystania z paradygmatów badawczych wypracowanych w badaniu SNR poznawczego, tj. określania SNR w kategoriach różnicy poziomów: aktualnego i potencjalnego.

Jednakże rozwój religijny dziecka ma charakter jednolity, choć wieloaspektowy. Wszystkie parametry tworzą w rozwoju religijnym konkretnego dziecka nierozdzielną całość, kompleksy o rozwojowo zmieniającej się specyfice. Np. emocje mogą stanowić pochodną znaczeń: bogatej reprezentacji znaczeń towarzyszy bogactwo przeżyć uczuciowych, ale też rozumienie znaczeń może odbywać się na drodze emocjonalnej – intuicyjnie, poprzez zawierzenie.

3.3. Potencjalności religijnego rozwoju dziecka przejawiające się w mechanizmach i procesach psychicznych

Koncepcje psychologiczne, a zwłaszcza socjo-kulturowe, narracyjne, ekologiczne uwrażliwiają badacza rozwoju religijności na mechanizmy i procesy, które współwyznaczają strefę potencjalności i przyczyniają się do jej aktualizowania. Są to przede wszystkim procesy kształtowania i nabywania znaczeń i sensów, procesy radzenia sobie na drodze oraz przyswajania religijnego języka symboli i metafor.

3.4. Operacjonalizacja potencjalności religijnego rozwoju dziecka

Dysponując modelem okresów religijności dziecka możemy przedstawić prosty schemat analizy potencjalności tego rozwoju:

- 1) dziecko jest na etapie....,
- 2) dziecko ma za sobą....,
- 3) dziecko ma przed sobą...

Tym samym na aktualnym poziomie badań nawiązujemy do ujmowania SNR w kategoriach obiektywnie istniejącego następstwa faz czy struktur na określonej linii rozwoju. Stawiamy pierwszy krok, sondując zagadnienia rozwoju religijnego. Znając aktualny stan rozwojowy dziecka oraz dotychczasowy przebieg kształtowania się jego religijności – możemy z większą lub mniejszą dokładnością przewidywać przejawy religijności, które mają zaistnieć w określonym czasie.

4. Specyfika SNR religijności dziecka w poszczególnych okresach jej rozwoju

Rozwój religijności niekiedy zadziwia pojawianiem się zjawisk nieoczekiwanych oraz nagłą zmianą ich tempa (np. momenty bardzo szybkich, wręcz błyskawicznych przekształceń zwane „fulguratio”), a nawet całego przebiegu ich kształtowania się. Na ogół jednak można z dużym prawdopodobieństwem wyznaczyć zarówno dalszą, jak i najbliższą strefę rozwoju.

4.1. Okres tzw. „przedreligijny” (do wieku ok. 15 m.ż)

U dziecka żyjącego w rodzinie bardzo religijnej nawiązanie głębokiej więzi emocjonalnej w pierwszym półroczu jego życia z matką lub inną osobą czy osobami – zapowiada u niego wrażliwość na atmosferę religijną domu. Dziecko wykazuje wtedy tendencję do partycypacji w życiu religijnym innych osób np. w czasie modlitwy rodzinnej przyjmuje „religijną” postawę ciała, wykonuje gesty „religijne”, używa najprostszych słów „religijnych” i w inny sposób włącza się w religijne zachowania rodziny. Niekiedy rodzice pomagają dziecku w jego aktywności quasi – religijnej ułatwiając mu np. składanie rąk, czynienie znaku krzyża czy stawiając je w kręgu modlących się osób.

4.2. Okres pierwszych przejawów religijności (2. i 3. r. ż)

Kształtowanie się funkcji symbolicznej, struktur orientujących i regulujących oraz zdolności do naśladowania zapowiada szereg przejawów prawdziwej religijności, jak np. pierwsze formy rozumienia i orientacji religijnej, więzi ze wspólnotą osób wierzących, ekspresje religijne w działaniach artystycznych typu tańczenia i śpiewania oraz w zabawach o tematyce religijnej. Rodzice dostarczają małemu dziecku wielu sposobności do uczestniczenia w ich aktywności religijnej, np. zapraszają do wspólnej modlitwy, zabierają ze sobą na niektóre liturgie, czytają mu krótkie opowiadania religijne itp.

4.3. Okres tzw. religijności „magicznej” (od ok. 3;6 do 6;6 lat)

Pod koniec tego okresu kształtują się pierwsze całościowe i zintegrowane formy ujmowania rzeczywistości. Ujawnia się zdolność do różnych rodzajów transcendowania oraz do elementarnych procesów logicznych, sprzyjając przejmowaniu różnych zasad życia religijnego. Zapowiada to ukształtowanie się u dziecka żyjącego w środowisku akcentującym wczesne wychowanie religijne, względnie pełnej religijności ze wszystkimi jej przejawami (parametrami) – ze szczególnie żywą wyobraźnią i uczuciowością religijną. Bazują na tym rodzice i wspólnota osób wierzących, kształtując świadomość, angażując w praktyki religijne oraz dostarczając okazji do różnych doświadczeń religijnych – wprowadzając coraz głębiej w zasady życia religijnego.

4.4 Okres tzw. religijności „autorytarno – prawnej” (od ok. 7 do ok. 11 lat)

Kształtowanie się logicznych operacji konkretnych i niezmienników (pojęć stałości, norm postępowania itp.), a także systemów łączących razem znaczenie i wartościowanie, wyznacza – przy dotychczasowym pomyślnym rozwoju religijnym – sferę możliwości dla religijności „rozumnej”, czyli kierowanej zasadami, za którymi stoi autorytet określonych osób.

W zakresie możliwości rozwojowych dziecka tego okresu jest kształtowanie świadomości religijnej, zróżnicowanych uczuć religijnych, decyzji i metadecyzji dotyczących własnej przyszłości oraz głębszych relacji ze wspólnotą osób wierzących, a także praktyk religijnych, wyrastających z osobistego przeświadczenia i głębokiej motywacji.

Kryteria słuszności i wartości moralnej czynu, oparte są na zgodności z wolą Boga, doświadczeń religijnych powodujących poważne zmiany w życiu oraz pogłębionego wyznania wiary.

Uwagi końcowe. Implikacje teoretyczne i wychowawcze

Implikacje teoretyczne:

Traktując SNR jako obszar potencjalnej aktywności wzbudzanej pod wpływem wspólnoty osób wierzących, a jednocześnie rozpatrując aktualizujące SNR interakcje społeczne i wzbogacając je o elementy aktywności własnej jednostki oraz relacji jednostki do Boga, interesującym wydaje się prześledzenie tworzenia się i pulsowania SNR jednostki i SNR wspólnoty. Dostarczyłoby ono m.in. odpowiedzi na pytania:

- co jest w stanie na danym etapie rozwoju wzbudzić aktywność religijną jednostki?
- jakie przekazy i w jaki sposób „adresowane” są do określonych „wymiarów” rozwoju religijnego?

Wydaje się, że byłoby interesujące, spojrzenie na problematykę SNR religijności z perspektywy psychologii narracyjnej (nabywania znaczeń i sensów religijnych) czy ekologicznej (radzenia sobie w drodze, na którą jednostka została powołana).

Trzeba zwrócić uwagę na aspekty ilościowe i jakościowe SNR religijności, np. dziecko 9-letnie przejawia coraz więcej rytuałów w swoim zachowaniu i pewnego dnia uświadamia sobie ich znaczenia lub np. dziecko 11-letnie wykazuje coraz więcej zasad życia religijnego i coraz bogatszy „kapitał” wartości – i nagle to wszystko owocuje w nowych formach zachowania.

Implikacje wychowawcze:

W dziedzinie religijności trudno jest podać postulaty czy wskazówki wychowawcze rozumiane jako konkretne sposoby postępowania, prowadzące do pożądanych efektów. Omawiane zjawisko jest niezmiernie skomplikowane i zindywidu-

alizowane, stanowi wypadkową szeregu uwarunkowań, m.in.: tradycji kulturowej, szerszego tła społecznego, stylu wychowawczego, osobowości wychowanka. Dlatego też wychowanie religijne nie może być wyizolowane z całokształtu wychowania. Wychowanie nastawione jedynie na cele religijne – gdyby takie gdzieś wystąpiło – z jawnym pomijaniem innych celów, byłoby nieefektywne, a nawet szkodliwe dla samej religijności.

Wydaje się również, że SNR religijności dziecka, (różnie zresztą nazywana) tkwi intuicyjnie w świadomości wspólnoty osób wierzących, a zwłaszcza rodziców i wychowawców. Wiedzą oni, że to „już czas” na pojawienie się określonych (zależnych od sytuacji) zjawisk religijnych. Gdy więc „jeszcze” ich nie ma, to nasiła się apel, wzywanie, wprowadzanie, pobudzanie i inne formy wpływania.

Do określenia omawianych potencjalności potrzebna jest znajomość pełnego modelu kształtowania się religijności, a zwłaszcza jej formy krańcowej, doskonałej. Możemy wtedy określić, ku czemu odbywa się dany rozwój i czy obserwowane zmiany są właściwie ukierunkowane.

Do najważniejszych czynników realizacji potencjalności osobistych należy mocne usadowienie we wspólnocie osób wierzących i zdecydowane bycie na drodze.

Literatura

- Bachtin M., *Dialog – język – literatura*, PWN, Warszawa 1983
- Belopol'skaya ., *Korriekcija emocjonalnych rieakcji na neuspiechy umstwiennio ostatykh dietie*, Wo-prosy Psychologii 1992, nr 3, s. 33–42
- Brown A., Ferrara M., *Diagnosing zones of proximal development*, [w:] J.V. Wertsch (red.): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press. Cambridge 1988
- Diaz R.M., Neal C.J., Vachio A., *Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low- and highrisk dyads*, Merrill Palmer Quarterly, Vol 37(1), s. 83–107, 1991
- Forman E.A., Cazden C.B., *Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction*, [w:] J.V. Wertsch (red.): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988
- Ginzburg M.R., *O wozmożnoj interpretacji „zony bliższego rozwitija”*, [w:] *Naucznoje tworczestwo L.S. Wygotskogo i sowremiennaja psichologia*, NII OPP APN SSSR Moskwa, 1981
- Griffin P., Belyaeva A., Soldatova G.U., *Socio-historical concepts applied to observations of computer use. Special Issue Interactional learning situations with computers*, European Journal of Psychology od Education 1992, Vol. 7(4), s. 269–286. *Wariant tiestow obuczajemnosti*, [w:] *Psichodiagnostika: tieoria i praktika*, Moskwa
- Henderson B.B., *Describing parent-child interaction during exploration: Situation definitions and negotiations*, „Genetic, Social and General Psychology Monographs”, 117, s. 77–89, 1991
- Henderson R.W., Landesman E.M., *The interactive videodisc system in the zone of proximal development: Academic motivation and learning outcomes in precalculus*, Journal of Educational Computing Research 1993, Vol. 9(1), ss. 29–43, seria 14, s. 3–16

- Koszeliwa A.D., *Issliedowanije wozmożnostiej formirowanija niekatorych widow diejatielnosti u umstwiennie ostatykh dietiej*, Autoreferat, Moskwa 1972
- McLane J.B., *Interactionm context, and the zone of proximal development*, [w:] M. Hickmann (red.): *Social and functional approaches to language and thought*, Max-Planck Inst for Psycholinguistics, Nijmegen, Netherlands, Academic Press, Inc. Orlando, FL, US, ss. 328, 1987
- Lyons B.G., *Defining a child's zone of proximal development: Rvaluating process for treatment planning*, „American Journal of Occupational Therapy” 1984, 38, s. 446–451
- Manning B.H., *Cognitive self-instruction for classroom processes*, State University of New York Press, Albany, NY, US, s. 358, 1991
- Moll L.C., Greenberg J.B., *Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction*, [w:] L.C. Moll (red.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press, New York 1992
- Moss E., *Social interaction and metacognitive gifted pres choolors*, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 34(1), s. 16–20, 1990
- Palacios J., Gonzales M.M., Moreno M.C., *Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of patents' ideas*, [w:] I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, Goodnov J.J. (red.): *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, NJ, US, ss. 71–94, 1992
- Pellegrini A.D., Brody G.H., Sigel I.E., *Parents' teaching strategies with their children: The effects of parental and child status variables*, „Journal of Psycholinguistic Research” 14, s. 509–521
- Pellegrini A.D., Perlmutter J.C., Galda L., Brody G.H., *Joint reading between Black Head Start children and their mothers. Special Issue: Minority children*, „Child Development” 61, s. 443–453, 1990
- Perret-Clermont A.-N., *Rol socialnych wzaimodiejstwij w razwitiu intielliekta dietiej*, Moskwa 1991. *Pedagogika*, tłum. z w jęz. franc. A.L. Szatalowa, tytuł oryginału: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, 1986, Peter Lang SA (nazwisko autorki w wydaniu ros. Pierre-Kliermon)
- Portes P.R., *Assessing children's cognitive environment through parent-child interactions*, „Journal of Research and Development in Education” 1991, 24, s. 30–37
- Rubcow W.W., *The role of cooperation in the development of intelligence*, „Soviet Psychology” 1981, 19, s. 41–62
- Rzechowska E., *Strefa najbliższego rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym*. Nie publikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Cz. Walesy, Biblioteka KUL 1993
- Rzechowska E., *Pojęcie strefy najbliższego rozwoju i próby jej operacjonalizacji*, *Przegląd Psychologiczny*, (złożone do druku, ss. 32), 1994.
- Rzechowska E., *Współczesne badania nad strefą najbliższego rozwoju poznawczego. Wykłady z psychologii w KUL*, (złożone do druku, ss. 29). 1994
- Salomon G., Globerson T., Guterman E., *The computer as a zone of proximal development: Internilizing reading-related metacognitions from a Reading Partner*, „Journal of Educational Psychology” 1989, 81, m s. 620–627
- Tugde J., *Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom*, [w:] L.C. Moll (red.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1992 New York, ss. 155–172
- Walesa Cz., *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy*, [w:] Z. Chlewiński, *Psychologia religii*, Lublin 1983, s. 143–180
- Walesa Cz., „Rozwój religijności dziecka” (studium psychologiczne), mps. Zakład Psychologii Rozwojowej KUL, ss. 322. Lublin 1983
- Walesa Cz., „Pojęcie religijności koncepcja jej operacjonalizacji” (analiza psychologiczna), mps. Zakład Psychologii Rozwojowej KUL, ss. 78. Lublin, 1993

- Wertsch J.V., Hickmann M., *Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis*, [w:] M. Hickmann (red.) *Social and functional approaches to language and thought*, Max-Planck Inst for Psycholinguistics, Nijmegen, Academic Press, Inc. Orlando, FL, US, ss. 328, Netherlands, 1987
- Wertsch J.V., *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press. ss. 169. Cambridge 1991
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. z jęz. ros. E. i J. Flesznerowie, PWN, Warszawa 1971
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. z jęz. ros. B. Grell, PWN, Warszawa 1978
- Valsinger J., *Parental rganisation of children's cognitive development within home environment*, „Psychologia an International Journal of Psychology in the Orient” 1985, 28, s. 131–143
- Valsinger J., van der Veer R., *The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations*, [w:] R.R. Cocking, K.A. Renninger (red.), *The development and meaning of psychological distance*, Lawrence Erlbaum Associates. Inc. Hillsdale, NJ 1993
- Vandell D.L., Wilson K.S., *Infant's interactions with mother, sibiling, and peer: Contrasts and relations between interaction systems*, „Child Development” 1987, 58, s. 176–186