

Teorie psychologiczne w praktyce edukacyjnej

SŁAWOMIR JABŁOŃSKI

Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci

Ostatnie lata w Polsce to okres boomu edukacyjnego. Szkolne progi opuszczają kolejne roczniki wyżu demograficznego, a średnie wykształcenie przestało być standardem, zarówno w świadomości społecznej jak i na rynku pracy. Uczniowie i studenci coraz dokładniej przyglądają się uczelniom zanim wybiorą tę najbardziej dopasowaną profilem kształcenia do ich oczekiwań. W odpowiedzi uczelnie poszerzają swoje oferty edukacyjne, dopasowując je do wymagań kandydatów na studia. Pracownikom różnych firm i instytucji obce przestały być określenia „trening umiejętności”, „warsztat szkoleniowy”, „podnoszenie kwalifikacji”, „rozwój zawodowy” itp., a korzystanie z usług edukacyjnych dla różnych grup zawodowych staje się coraz bardziej popularne. Zmiany edukacyjne nie ominęły także przedszkoli. Rodzice, coraz bardziej świadomi znaczenia związku jakości edukacji z jakością życia swoich dzieci w przyszłości, poszukują takich placówek, które w największym stopniu realizują ich wyobrażenie dobrego przedszkola. W ten sposób wymuszają zmiany w funkcjonowaniu przedszkoli, polegające zwykle w praktyce na poszerzaniu oferty zajęć dodatkowych (np. nauka języka obcego, pływania, jazdy konnej, tańca). Zmiany te – co wykazują badania (Arciszewska, 2000) – nie dotyczą w ogóle głównych założeń programu wychowania przedszkolnego, który często jest realizowany w postaci niezmienionej od prawie trzydziestu lat. W niniejszym artykule nie zamierzam oceniać przemian dokonujących się w przedszkolach, ale spróbuję rozważyć następujące problemy: 1) czy można przekazywać nową wiedzę i umiejętności dzieciom w wieku około 3-4 lat, 2) w jakich warunkach takie nauczanie jest skuteczne, 3) jaki typ działań edukacyjnych w największym stopniu przygotowuje dziecko do wejścia w kolejne fazy rozwoju. Odpowiedzi na postawione pytania chciałbym udzielić na podstawie charakterystyki funkcjonowania psychicznego dziecka we wczesnym wieku przedszkolnym, dlatego pierwsza część artykułu zawiera opis najważniejszych zmian rozwojowych w życiu dziecka.

Nowe funkcje psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym – geneza wyobraźni i pamięci dowolnej

W porównaniu z poprzednim okresem rozwojowym, kluczową zmianę w życiu psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym wprowadza proces rozpadu jedności sensoryczno-motoryczno-afektywnej. Ujawnia się on poprzez zanik takiego sposobu funkcjonowania, w którym spostrzeganie pociąga za sobą natychmiastowe działanie oraz przeżycia afektywne. Zasadę jednoczesnego występowania spostrzegania, afektu i działania opisał L. Wygotski (2002b, s. 95 i nast.), charakteryzując okres wczesnego dzieciństwa, czyli drugi i trzeci rok życia dziecka. Pisał on tak: „dziecko w tym wieku, znajdując się w świecie rzeczy i przedmiotów, znajduje się jak gdyby w polu sił – przez cały czas oddziałują na nie jakieś przyciągające i odpychające je rzeczy. Nie ma ono do nich obojętnego czy też »bezinteresownego« stosunku. Jak obrazowo mówi Lewin: schody nęcą dziecko, żeby po nich weszło, drzwi – żeby je zamknęło i otworzyło, dzwoneczek – żeby nim zadzwoniło, pudeleczek – żeby je otworzyło i zamknęło, okrągła kulka – żeby ją poturlało” (tamże, s. 92-93). Ciekawą ilustrację tej zasady odnajdziemy także w wierszu Wisławy Szymborskiej pt. *Mała dziewczynka ściga obrus* (2002):

„Od ponad roku jest się na tym świecie,
a na tym świecie nie wszystko zbadane
i wzięte pod kontrolę.

Teraz w próbach są rzeczy,
które same nie mogą się ruszać.

Trzeba im w tym pomagać,
przesuwać, popychać,
brać z miejsca i przenosić.

Ale już obrus na upartym stole
– jeżeli dobrze chwycony za brzegi –
objawia chęć do jazdy.

A na obrusie szklanki, talerzyki,
dzbanuszek z mlekiem, łyżeczki, miseczka
aż trzęsą się z ochoty.

Bardzo ciekawe,
jaki ruch wybiorą,
kiedy się już zachwieją na krawędzi:
wędrówkę po suficie?
lot dokoła lampy?
skok na parapet okna, a stamtąd na drzewo?

Pan Newton nie ma jeszcze nic do tego.
Niech sobie patrzy z nieba i wymachuje rękami.

Ta próba dokonana być musi.
I będzie”.

Autorka ukazuje dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa. Jego funkcjonowanie jest ściśle powiązane z aktualnie spostrzeganą sytuacją, a więc charakteryzuje je jedność sensoryczno-motoryczno-afektywna. Co sprawia, że przestaje ona istnieć, otwierając drogę rozwoju nowych funkcji psychicznych i związanych z nimi okres rozwojowy – wiek przedszkolny?

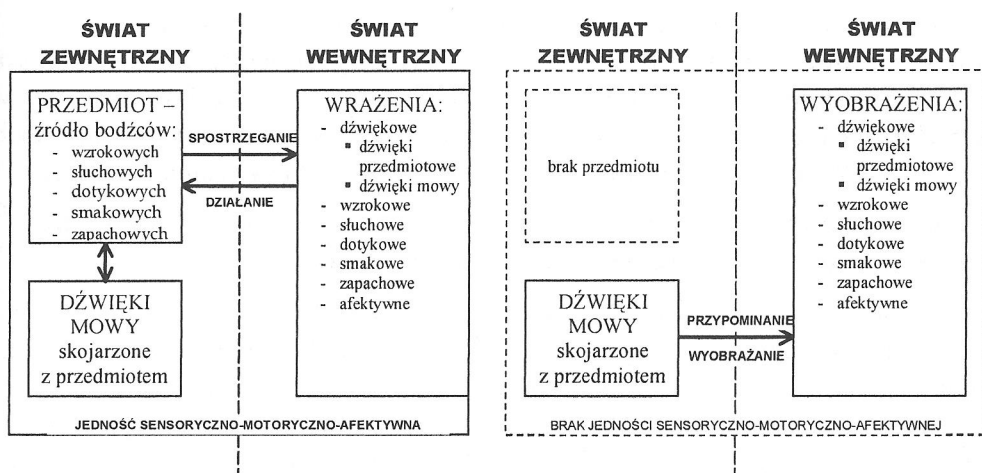
Inicjatorem tego procesu jest według Wygotskiego mowa (tamże, s. 105). Już w okresie wczesnego dzieciństwa powoli rozluźnia ona jedność spostrzegania, afektu i działania. Wchodzące w wiek przedszkolny dziecko używa mowy na tyle dobrze, że może stanowić ona narzędzie komunikacji i interpretacji rzeczywistości. Przebieżny czterolatek uwzględnia w mówieniu podstawowe zasady gramatyki i zaczyna posługiwać się spójnikami, umożliwiającymi tworzenie rozbudowanych konstrukcji zdaniowych, a tym samym łączyć pojedyncze myśli w złożone całości (por. Bee, 2004, s. 202 oraz tab. 1).

Tabela 1. Rozwój mowy dziecka do 4 roku życia

Wiek dziecka	Osiągnięcia rozwojowe w zakresie posługiwania się mową
1-2 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ różnicowanie prostych dźwięków mowy np. <i>pa – ba</i> ▪ gruchanie samogłoskowe
2-3 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ różnicowanie głosu wypowiadającego dźwięki (męski – żeński, dziecięcy – dorosły)
6 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ różnicowanie „wyrazów” dwusylabowych, np. <i>bada – бага</i> ▪ reagowanie na sylabę ukrytą w ciągu innych sylab, np. <i>tiBAti</i> lub <i>koBAko</i> ▪ utrata zdolności rozróżniania par samogłosek, które nie występują w języku słyszonym przez dziecko ▪ gaworzenie: wypowiadanie spółgłosek, np. <i>bababababa</i> ▪ zmiany intonacji wypowiadanych dźwięków
9-10 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozumienie znaczenia pojedynczych słów ▪ ograniczenie wypowiadanych dźwięków do tych, które występują w języku słyszonym przez dziecko
12-13 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wypowiadanie pierwszych słów
16-24 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gwałtowny wzrost liczby używanych słów, głównie nazw przedmiotów, od około 50 do około 320 (i około 15000 w wieku 6 lat)
18-27 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wypowiadanie zdań dwuwyrazowych, najczęściej prostych, zawierających rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki
27-36 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ używanie liczby mnogiej, czasu przeszłego, czasowników pomocniczych, przyimków ▪ budowanie zdań przeczących i pytań
36-48 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ budowanie zdań złożonych z użyciem spójników <i>i, ale</i>

Źródło: Jabłoński, Smykowski, 2004, s. 64

B. Smykowski (2003a, s. 94) pisze: „przez uzyskanie sprawności posługiwania się słowami dziecko przejmuje kontrolę nad tym wszystkim, co jest z nimi skojarzone”¹. W ten sposób wykorzystuje naturalną właściwość dźwięków mowy, które mogą odnosić się do zdarzeń i przedmiotów niekoniecznie obecnych w aktualnie spostrzeganej przez dziecko sytuacji (por. Piaget, 2006, s. 27). Inaczej mówiąc, słowo nie jest bezpośrednio powiązane z przedmiotami tak, jak ich kolory, kształty, zapachy, dźwięki czy smaki, nie stanowi ich fizycznej cechy². Dlatego używanie słów pozwala przywoływać zdarzenia i przedmioty, np. znajdujące się w innym pomieszczeniu lub spostrzegane w przeszłości. Zatem kiedy dziecko nauczy się już mówić i zaczyna używać mowy jako środka komunikacji, uzyskuje możliwość działania poza aktualną sytuacją, znika jego dotychczasowe ściśle uzależnienie od tej sytuacji – rozpada się jedność sensoryczno-motoryczno-afektywna (zob. rys. 1).



Źródło: opracowanie własne

Rys. 1. Rola mowy w rozpadzie jedności sensoryczno-motoryczno-afektywnej

Konsekwencją opisanego wyżej procesu – patrz rys. 1 – jest uzyskanie przez dziecko narzędzia tworzenia wyobrażeń, a więc możliwości przywoływania umysłowych obrazów przedmiotów lub zjawisk, których w danym momencie nie ma w zasięgu zmy-

¹ Zjawisko powstawania skojarzeń pomiędzy przedmiotami i zjawiskami a słowami, czyli rozwój znaczenia słowa stanowi odrębny i niezwykle interesujący problem. Niestety, nie ma tutaj miejsca na jego analizę. Wydaje się, że istotną rolę odgrywa w nim powstawanie kompleksów wrażeńowych w okresie niemowlęcym. Są to grupy wrażeń zmysłowych, których źródła współwystępują w czasie i przestrzeni, utrwalone w pamięci dzięki pośredniczącej roli emocji (por. Szuman, 1985; o związkach pamięci z emocjami, zob. także Bower, 1998). Najnowsze odkrycia dotyczące początków rozwoju mowy prezentują także Helen Bee (2004, s. 147 i nast.) oraz Rudolph H. Schaffer (2005, s. 301 i nast.).

² Wrażenia afektywne również nie są bezpośrednio powiązane z przedmiotami, ale są owocem towarzyszących tym ostatnim przeżyć afektywnych. Problem pośredniczenia emocji w reagowaniu na bodźce zewnętrzne oraz znaczenia tego procesu dla rozwoju człowieka jest bardzo interesujący, ale nie ma tu miejsca na jego dokładną analizę (zob. np. Scherer, 1998).

słów (por. Zdankiewicz-Ścigała, Maruszewski, 2000, s. 183-184). W wieku przedszkolnym dziecko potrafi coraz bardziej szczegółowo opowiadać o przeszłych zdarzeniach, przypominać je sobie, czyli przywoływać ich wyobrażenia. Takie wyobrażenia nazywane są odtwórczymi (tamże, s. 186) i stanowią podstawę nowej formy pamięci – pamięci dowolnej. Dzięki przywoływaniu wyobrażeń odtwórczych za pomocą dźwięków mowy dziecko zaczyna panować nad swoją pamięcią: nie tyle „coś mu się przypomina”, co „przypomina ono sobie” dowolnie wybrane zdarzenia. Z czasem powstaje także możliwość tworzenia przez dziecko wyobrażeń twórczych, czyli odnoszących się do zdarzeń przyszłych lub nieistniejących w rzeczywistości przedmiotów. To właśnie tę funkcję psychiczną zwykliśmy nazywać wyobraźnią, choć opiera się ona na operowaniu wyobrażeniami podobnie jak pamięć.

Podsumowując, rozwój mowy umożliwia dziecku, po raz pierwszy w jego dotychczasowej historii, przypomnianie sobie przeszłości (pamięć dowolna) i wyobrażanie przyszłości (wyobraźnia). Korzystanie z nowych jakości życia psychicznego sprawia, że zachowanie zaczyna być uzależnione nie tylko od cech aktualnie spostrzeganej rzeczywistości, jak to miało miejsce w okresie wczesnego dzieciństwa. Dziecko w wieku przedszkolnym reaguje nie tylko na to, co spostrzega, ale także zachowuje się zgodnie z tym, co potrafi sobie przypomnieć oraz co sobie aktualnie wyobraża.

Cechy funkcjonowania psychicznego dziecka w wieku przedszkolnym jako konsekwencje właściwości pamięci i wyobraźni

Wydaje się, że skoro czteroletnie dziecko używa pamięci i wyobraźni, to niewiele mu już brakuje do bycia człowiekiem dorosłym. Przecież dorośli, tworząc nowe idee i przedmioty oraz przewidując skutki własnych działań, wykorzystują wyobraźnię. Pamięć zaś jest im potrzebna, gdy w odpowiednich momentach przypominają sobie na przykład zasady, którym chcą podporządkowywać własne działania. Czym więc różnią się pamięć i wyobraźnia dziecka od pamięci i wyobraźni dorosłego?

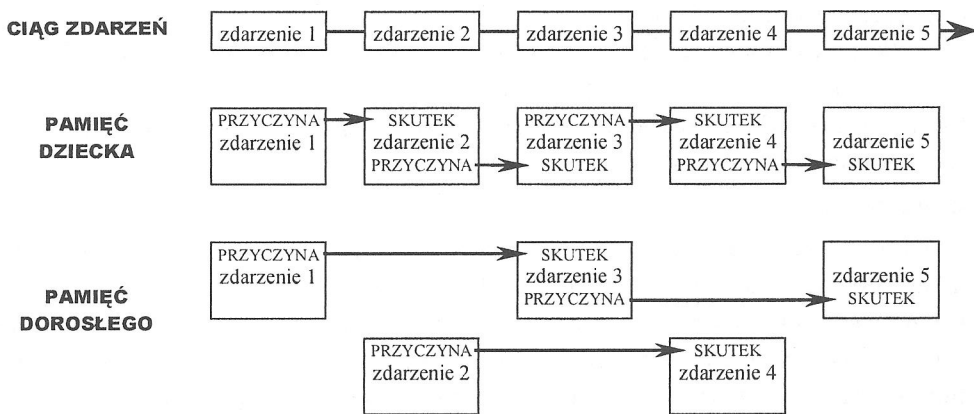
Intuicja

U dziecka obie funkcje odnoszą się wyłącznie do własnych wspomnień, przywoływanych do świadomości w prosty sposób za pomocą skojarzonych z nimi słów, o czym pisałem już wyżej. Wspomnienia te złożone są z wrażeń zmysłowych oraz przeżyć afektywnych, dlatego ich układ w pamięci odzwierciedla porządek, w jakim pojawiły się po raz pierwszy i jedno, i drugie. Dla wrażeń zmysłowych jest to porządek ich pierwotnego następstwa czasowego oraz charakterystyka przestrzennego położenia ich źródeł (np. rozdzielne czy łączne); dla wrażeń afektywnych jest to porządek emocji, którego analizę muszę pominąć z racji ograniczonej objętości tekstu³. Jednocześnie pamięć i związana z nią wyobraźnia stają się dla rozwoju psychicznego w tym wieku funkcjami wiodącymi (zob. Wygotski, np. 2002b, s. 124). Oznacza to, że pozo-

³ Zainteresowanych Czytelników odsyłam do tekstów podejmujących problem wpływu zasad porządkujących emocje (tzw. logiki emocji) na funkcjonowanie dziecka w wieku przedszkolnym i ich znaczenie dla rozwoju samo-kontroli, sumienia i umiejętności współpracy: Smykowski, 2003a, 2005a, 2005b; Jabłoński, Smykowski, 2004.

stałe funkcje są im podporządkowane i rozwijają się o tyle, o ile rozwijają się funkcje centralne⁴. Również myślenie podlega w tym okresie prymatowi pamięci i, jak twierdzi L. Wygotski (2002b, s. 97), „dla dziecka w wieku przedszkolnym myśleć znaczy przypominać sobie, tj. odnosić się do swoich wcześniejszych doświadczeń”. Przedstawiona relacja pamięci i myślenia znajduje również odzwierciedlenia u J. Piageta (2006, s. 31-32). Nazywał on logikę myślenia w wieku przedszkolnym intuicją, ponieważ rozumując dziecko opiera się wyłącznie na własnych obserwacjach i doświadczeniach, których zakres – jak wspominałem wyżej – jest ograniczony właściwościami wrażeń zmysłowych i afektywnych. Dziecko nie jest więc jeszcze na tyle rozwinięte, by skorzystać z doświadczeń innych ludzi, zawartych w przekazywalnej wiedzy o funkcjonowaniu świata. Dopiero właśnie w wieku przedszkolnym zaczyna ono poznawać reguły wiążące przyczyny i skutki zdarzeń zarówno w świecie materii, jak i w życiu społecznym.

Osoba dorosła używając pamięci i wyobraźni wykorzystuje nie tylko treść własnych doświadczeń praktycznych, ale także nabytą wiedzę o rzeczywistości, pozwalającą rozumieć zarówno zjawiska fizyczne, jak i relacje między ludźmi. To myślenie dominuje u niego nad pamięcią, a nie odwrotnie. Dorosły zatem nie tylko wyobraża i przypomina sobie tak, jak czyni to dziecko, ale także poddaje wspomnienia i wyobrażenia swoistej „obróbce”, która nadaje im nową – w porównaniu z porządkiem wrażeń, na których się opierają – jakość (zob. rys. 2). Tak więc droga rozwoju pamięci i wyobraźni człowieka, w pewnym uproszczeniu, znajduje swoje źródło w indywidualnym doświadczeniu, a następnie zostaje poddana oddziaływaniu wiedzy „teoretycznej”, czyli uogólnionego doświadczenia innych ludzi.



Źródło: opracowanie własne

Rys. 2. Ciągi przyczynowo-skutkowe w pamięci dziecka w wieku przedszkolnym i dorosłego

⁴ O zasadach budowy i konsekwencjach rozwoju struktury funkcjonalnej szerzej traktują następujące teksty: Wygotski, 2002a; Smykowski, 2003c.

Przywiązanie do własnego doświadczenia u dziecka wchodzącego w wiek przedszkolny jest tak silne, że bardziej ufa ono temu, co spostrzega zmysłami, aniżeli sile i logice argumentów – pamięć dominuje bowiem u niego nad myśleniem. Potwierdzają to na przykład badania dotyczące tzw. problemu odróżniania rzeczywistości od pozorności (zob. Bee, 2004, s. 214).

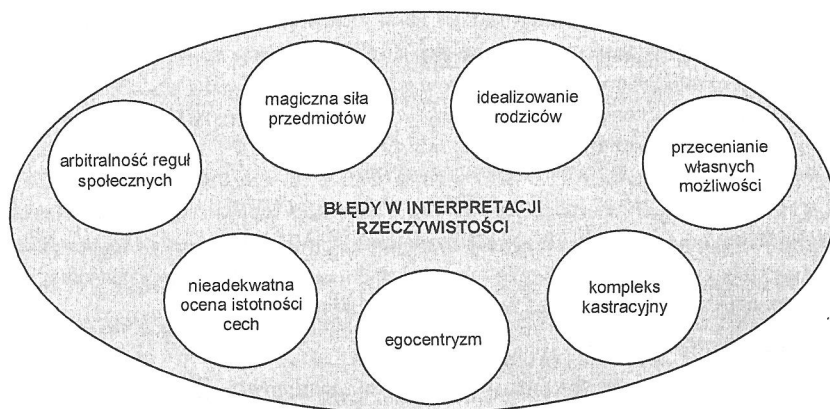
Działanie tego mechanizmu obserwowałem u czteroletniej Oli. Dziewczynka przez tydzień przebywała bez rodziców u babci i codziennie kontaktowała się z nimi telefonicznie. W rozmowach nie wykazywała chęci powrotu do domu, a wręcz odwrotnie – opowiadała jak bardzo jest zadowolona z pobytu u babci i dziadka. Rodzice przypominali Oli, że po upływie ustalonego czasu przyjadą po nią. Dzień po powrocie do domu nieoczekiwanie zaczęła płakać i wyznała mamie, iż cały czas bała się, że już nigdy nie wróci do domu. Prawdopodobnie Ola przypominała sobie emocjonalne doświadczenie tęsknoty za rodzicami oraz związaną z nim interpretację sytuacji, w jakiej się znajdowała w okresie pobytu poza domem. Przecież upływały kolejne dni, a ona ciągle była u babci! Własne doświadczenie było dla niej bardziej przekonujące niż „teoretyczne” zapewnienia rodziców. W zachowaniu Oli wskazać można też elementy charakterystyczne jeszcze dla okresu wczesnego dzieciństwa i świadczące o przywiązaniu dziecka do aktualnej sytuacji: kiedy rozmawiała z rodzicami przez telefon była zwykle pochłonięta jakąś przyjemną zabawą i twierdziła, że nie chce wracać do domu. Jednoczesne występowanie zachowań właściwych dla różnych stadiów rozwojowych wskazuje, iż rozwój w wieku przedszkolnym dokonuje się poprzez stopniowe poszerzanie zakresu wykorzystania pamięci i wyobraźni, aż do uzyskania przez nie dominacji w funkcjonowaniu psychicznym dziecka (por. Wygotski, 2002a, s. 66-67, 75 i nast.).

Błędy w interpretacji rzeczywistości

Coraz sprawniejsze funkcjonowanie pamięci w wieku przedszkolnym umożliwia przypomnienie całych ciągów zdarzeń czy zbiorów różnych faktów. „Uzbrojone” w intuicję dziecko wnioskuje o zależnościach przyczynowo-skutkowych głównie na podstawie współwystępowania lub kolejności następowania zdarzeń w czasie. Staje się to przyczyną formułowania przez nie wielu fałszywych, aczkolwiek brzemiennych w skutki sądów dotyczących rzeczywistości. „Jego znajomość języka – pisze Erikson (2004, s. 71) – doskonali się, co pozwala mu wiele rozumieć i zapytać o wiele rzeczy (by je zupełnie źle zrozumieć)”. Poniżej przedstawiam najczęściej spotykane błędy w interpretacji rzeczywistości (zob. rys. 3).

Egocentryzm

Po pierwsze, dziecko przypisuje fizycznym przedmiotom takie właściwości, jakie mają jego własne działania. J. Piaget (2006, s. 33-36) nazywa egocentryzmem zjawisko przenoszenia na inne przedmioty i ludzi cech znanych z subiektywnego doświadczenia. Pisał on: „ruchy są skierowane do jakiegoś celu, bo własne ruchy są tak ukierunkowane; siła jest czynna i substancjalna, bo taka jest siła mięśniowa; rzeczywistość jest ożywiona i żywa; prawa natury wymagają posłuszeństwa. Krótko mówiąc, wszystko jest skopiowane z modelu własnego Ja” (tamże). Dziecko w wieku przedszkolnym może, na przykład, twierdzić, że „księżyc towarzyszy nam w spacerach i wraca, kiedy zawracamy z drogi” (tamże). „Ożywia” w ten sposób początkowo przedmioty wykonujące jakąś czynność pożyteczną dla człowieka, następnie ciała ruchome, a w końcu tylko te, które wydają się same poruszać. Jednocześnie przypisuje im mini-



Źródło: opracowanie własne

Rys. 3. Błędy w interpretacji rzeczywistości popełniane przez dziecko w wieku przedszkolnym

niezbędnej wiedzy i intencjonalności, by były w stanie poruszać się i kierować ku wyznaczonym celom (tamże). Oprócz opisanego wyżej animizmu myślenie dzieci cechować może również finalizm, czyli przekonanie o tym, że wszystko na świecie ma swoją przyczynę i dąży do określonego celu (tamże). Taki sposób myślenia dziecka ujawnia się szczególnie w sytuacjach, gdy próbuje ono wyjaśniać zdarzenia przypadkowe – nieposiadające wyraźnej przyczyny i niezmiernie dalekie do określonego finału. Ostatnią opisywaną przez Piageta cechą sądów dotyczących rzeczywistości jest artyficyjizm, „czyli przekonanie, że rzeczy zostały skonstruowane przez człowieka lub działalność boską, pracującą na wzór ludzkiej wytwórczości” (tamże).

Przykład mieszanki finalizmu i artyficyjizmu zawiera zasłyszana przeze mnie kiedyś wypowiedź dziecka proszącego matkę o kupno lodów: „mamo, obiecuję, że się nie przeziębę”. Ukryte jest w niej z jednej strony przekonanie o prostym związku choroby z poprzedzającymi ją zdarzeniami, z drugiej strony dziecko mylnie traktuje chorobę jako efekt świadomej decyzji i działalności człowieka.

Nieadekwatna ocena istotności cech

Po drugie, dziecko na początku wieku przedszkolnego nie potrafi adekwatnie identyfikować istotnych cech przedmiotów i zjawisk. Dzieje się tak, ponieważ – jak już wspominałem wyżej – bazuje ono przede wszystkim na własnym doświadczeniu i zapamiętuje głównie te cechy, które „rzucają się w oczy”. Gdyby zamiast intuicji korzystało głównie z wiedzy uzyskanej od innych ludzi, wiedziałoby, że ważne cechy to niekoniecznie te, które najbardziej przyciągają zmysły. Ograniczone jeszcze możliwości intelektualne dziecka nie dają mu ponadto możliwości jednoczesnego analizowania wielu różnych właściwości zjawisk i przedmiotów, co sprawia, że jest ono w stanie brać pod uwagę w jednym momencie tylko kilka aspektów obserwowanego obiektu. Zjawisko to Piaget nazywa centracją (por. Wadsworth, 1998, s. 85).

Nieadekwatną ocenę istotności cech przedmiotów ukazuje zachowanie czteroletniego Kuby. Wybrał się on z rodzicami do sklepu, aby kupić sobie jakąś zabawkę. Rodzice postawili tylko jeden warunek –

na zakupy musiała Kubie wystarczyć kwota otrzymana w prezencie od dziadka. Po obejrzeniu wielu zabawek i przeprowadzeniu intensywnych konsultacji z rodzicami dziecko wybrało największą figurkę ulubionej postaci z bajki. Kuba pominął kryterium ceny – na jedną zabawkę wydał prawie wszystkie swoje pieniądze, nieprzekonująca okazała się także mała liczba ruchomych elementów oraz niska jakość wykonania zabawki. Już kilka dni później twierdził, że niewiele można w zabawie z kupioną figurką zrobić. Obecnie, prawie dwa lata starszy Kuba, patrząc na wybraną samodzielnie zabawkę twierdzi: „I co ja z tego mam”. Wie, że za otrzymane pieniądze mógł kupić przynajmniej kilka innych. Kiedy dokonywał wyboru w sklepie, nie potrafił ocenić atrakcyjności zabawki jednocześnie ze względu na kilka jej cech. Ponadto decydująca dla zakupu okazała się cecha łatwo zauważalna za pomocą zmysłów, „rzucająca się w oczy”, a nie te, na które zwracali uwagę rodzice.

Arbitralność reguł społecznych

Podejmowane przez dziecko intuicyjne próby interpretacji rzeczywistości, dotyczą nie tylko świata materialnego, ale także reguł życia społecznego, szczególnie tych, które odnoszą się do niego samego. Trzecim „złudzeniem”, któremu ulega początkowo przedszkolak, jest arbitralność reguł zachowania ustanawianych przez dorosłych. Dziecko nie rozumie całej złożoności relacji społecznych w rodzinie, wśród mieszkańców osiedla lub danej miejscowości czy też w całym społeczeństwie. Niewiele mówią mu takie pojęcia, jak np. podział pracy, prawa i odpowiedzialność. Interpretując zachowanie dorosłych, przypisuje im cechy, które, jak sobie przypomina, determinują również jego własne postępowanie. Dlatego najczęściej wydaje mu się, że brak ze strony dorosłych przyzwolenia dla niektórych zachowań wynika jedynie z ich uporu, chęci zademonstrowania przewagi nad dzieckiem lub kaprysu (i czasami niestety ma ono rację!). Ten sposób myślenia znajduje swoje odzwierciedlenie w pierwszych w życiu dziecka ocenach moralnych. Za dobre uznaje ono zachowania zgodne z wolą rodziców lub niektórych starszych dzieci, kierując się zasadą jednostronnego szacunku, o której pisze Piaget (2006, s. 41-42). Z perspektywy dziecka w wieku przedszkolnym szacunek oznacza mieszaną przywiązania i strachu. Ulega ono po prostu woli większych i silniejszych oraz tych, których względy obawia się stracić (por. tamże).

Działania, które podejmuje dziecko w sytuacji doświadczania ograniczeń ze strony rodziców, są naturalną konsekwencją nieadekwatnej oceny ich intencji. Skoro w ocenie dziecka rodzice nie akceptują wszystkich jego zachowań, broniąc w ten sposób własnych dążeń, jedynym sposobem realizacji woli dziecka jest przełamanie uporu rodziców. Dlatego dziecko najczęściej rywalizuje z dorosłymi o to, czyje dążenia zostaną zrealizowane, „czyje będzie na wierzchu”, używając wszelkich dostępnych sobie środków.

Przykładem fałszywej oceny zamiarów dorosłych względem dzieci jest zachowanie pięcioletniego Adasia. Chłopiec zadał mi pytanie, na które nie znałem odpowiedzi. Powiedziałem dziecku, że nie potrafię odpowiedzieć na jego pytanie, ale Adaś nie chciał o tym słyszeć. Coraz bardziej poirytowany powtarzał kilkakrotnie pytanie i nie przyjmował do wiadomości moich wyjaśnień. W końcu obraził się na mnie i przestał ze mną rozmawiać. Adaś złościł się na mnie prawdopodobnie dlatego, że uznał, iż po prostu uparcie nie chciałem udzielić mu odpowiedzi chociaż na pewno ją znałem.

Magiczna siła przedmiotów

Rodzice często nie pozwalają dziecku korzystać z wielu przedmiotów codziennego użytku, z którymi kontakt mógłby zagrozić jego zdrowiu lub które są po prostu zbyt cenne, by pozwolić je uszkodzić czy zniszczyć. Korzystając z nowej w tym wieku jakości funkcji psychicznych, czyli intuicji, dziecko próbuje zrozumieć przyczyny zakazu. Jego wiedza o własnym stosunku do przedmiotów przekonuje je, że dorosły broni dostępu do atrakcyjnych dla niego obiektów, angażując i manifestując siłę swojej woli. W konsekwencji takiego rozumowania dziecko, niebędące w stanie zrozumieć prawdziwych reguł dotyczących posiadania i używania przedmiotów, często wyobraża sobie, iż przedmioty mają jakąś tajemniczą siłę, magiczne właściwości, niezwykłą moc wykorzystywaną przez dorosłych (por. Smykowski, 2003b, s. 63). Podejmuje więc różnorodne działania zmierzające do „zdobycia” owych „magicznych” przedmiotów: często tym silniej próbuje choć przez chwilę pobawić się nimi, a nawet badać ich właściwości w ukryciu, im silniej dorosły broni dostępu do nich (co nie zawsze wychodzi przedmiotom „na zdrowie”).

Idealizowanie rodziców

Opis piątego „złudzenia” w stosunku do reguł rządzących rzeczywistością zawiera się częściowo we wszystkich poprzednich i dotyczy przede wszystkim rodziców dziecka, ale także innych bliskich dorosłych, którzy dobrze je znają. Dorosli wydają mu się generalnie wielcy i silni oraz są źródłem nieprzewidywanych i tajemniczych często działań (Piaget, 2006, s. 29). Dziecko najczęściej obserwuje ich w sytuacji, kiedy wykazują swoją kompetencję w różnych obszarach (siły fizycznej, zręczności, możliwości intelektualnych itp.) i to kompetencję znacznie wyższą niż możliwości dziecka. Wnioskuje więc, że tata najszybciej biega, mama jest najmądrzejsza, a dziadek wie wszystko o rybach. To dlatego w opisywanym wyżej przykładzie Adaś obraża się na wujka, który twierdzi, że nie zna odpowiedzi na pytanie – przecież to niemożliwe!

Z punktu widzenia dziecka, dorośli posiadają ponadto różne „magiczne” umiejętności, np. czytanie w myślach innych ludzi, przewidywanie przyszłości lub przesuwanie przedmiotów myślami. Tak dziecko może interpretować umiejętność przewidywania przez rodzica zamiarów lub skutków działania swojego potomka.

Zjawisko przypisywania dorosłym czarodziejskich mocy ilustruje przykład zachowania trzyletniej Oli, która na uwagę rodzica: „Olu nie stawaj na krześle, bo się przewrócisz” reagowała płaczem. Podobna reakcja pojawiała się we wszystkich sytuacjach, gdy rodzice ostrzegali Olę przed różnymi drobnymi niebezpieczeństwami. Ponieważ zanim pojawiła się opisywana sytuacja rodzice często na próżno ostrzegali dziewczynkę, nabrała ona przekonania, że dysponują jakąś tajemniczą mocą, która pozwala im np. zrzucać dziecko z krzesła na odległość. W innej sytuacji trzyletni Kuba bardzo się wystraszył, gdy wujek zabronił mu zgnieść ciastko, zanim jeszcze to zrobił. Dorosły wyciągnął wnioski z rodzaju „przygotowań” dziecka do realizacji zakazanej czynności. Tymczasem dziecko wystraszyło się, ponieważ kompletnie nie przewidziało, że ktoś tylko patrząc na to, co robi, może odkryć jego „niecne” zamiary. Oczywiście trzeba dodać, że w obu opisanych sytuacjach dorośli zwracali się do dzieci bardzo spokojnie, więc powyższe reakcje nie mogły być efektem np. podniesionego tonu głosu.

Przecenianie własnych możliwości

Intuicyjne wnioskowanie w wieku przedszkolnym odnosi się także do własnych możliwości, które dziecko zwykle przecenia. Można wskazać trzy źródła tego swoistego złudzenia wysokiego poziomu indywidualnych kompetencji. Po pierwsze, dziecko dysponuje niewielkim i mało zróżnicowanym doświadczeniem życiowym, nie miało więc jeszcze okazji sprawdzić się w wielu sytuacjach. Po drugie, informacje o możliwościach wpływania na rzeczywistość, które uzyskuje od dorosłych, często nie są adekwatne. Musimy pamiętać przecież o tym, że dorośli zwykle starają się modelować doświadczenie dziecka odpowiednio aranżując zdarzenia. Na przykład ojciec, który gra w berka ze swoim synem, biega chwilami specjalnie tak wolno, żeby ten mógł go „klepnąć”. Kontakt z rzeczywistością dziecka otoczonego troskliwą opieką jest w ten sposób upośredniony przez dorosłych i zwykle nie doznaje ono zbyt dużej liczby porażek. Po trzecie, dziecko urzeczone możliwościami dopiero co odkrytej wyobraźni czasami zapomina o rzeczywistości i wyobraża sobie, że jest dużo bardziej sprawne niż w rzeczywistości. Znajomość własnych możliwości jest więc w tym wieku „zniekształcona” i dziecko często przypisuje sobie umiejętności, których albo w ogóle nie posiada, albo posiada, ale rozwinięte w dużo mniejszym stopniu. Zjawisko przeceniania własnych możliwości pojawia się głównie w sytuacjach rzadko spotykanych oraz w relacjach z dorosłymi. Przykładem pierwszej jest propozycja wzięcia „na barana” trzyletniej Toli sformułowana przez czteroletniego Kubę (Kuba próbował nawet zrealizować swoją propozycję), a przykładem drugiej próba odwzajemnienia wujkowi przez tego samego Kubę przyjemności huśtania na ręce. Przecenianie własnych możliwości przez dziecko będzie również sprzyjało powstawaniu „złudzenia” istnienia magicznej mocy przedmiotów, o którym pisałem wcześniej. Dziecko przekonane o swojej kompetencji często nie przypuszcza (nie pamięta), że dorosły obawia się powierzyć mu niektóre przedmioty, np. z powodu braku wystarczającej zręczności lub siły do ich utrzymania w rękach.

Kompleks kastracyjny

Jedną z najbardziej charakterystycznych fałszywych interpretacji zjawisk rzeczywistości w okresie przedszkolnym jest kompleks kastracyjny, na którego znaczenie po raz pierwszy zwróciła uwagę psychoanaliza. Nikogo chyba nie trzeba przekonywać, że dziecko w tym wieku przejawia okresy szczególnego zainteresowania budową i funkcjami narządów płciowych (por. Erikson, 2004, s. 72). Badania B. Malinowskiego (1984, np. s. 191-192) wykazują, że owo zainteresowanie jest ponadkulturowe, natomiast kulturowo zróżnicowane są społecznie akceptowane sposoby jego wyrażania przez dzieci. Znakomity polski etnolog i antropolog obserwował między innymi trzyletnie dzieci naśladowujące akty płciowe osób dorosłych wśród społeczności zamieszkujących Wyspy Triobrianda (tamże).

Genitalia stają się w tym wieku bardziej niż dotąd wrażliwe na dotyk i dlatego w naturalny sposób przyciągają uwagę. Ich posiadanie zaczyna być szczególnie in-

trygujące dla dziecka, kiedy spostrzeże ono różnicę w budowie narządów płciowych chłopca i dziewczynki. Trudno przypuszczać, że próby interpretacji obserwowanych zjawisk podejmowane, dzięki rozwojowi pamięci i wyobraźni, po raz pierwszy w życiu, nie będą obejmowały również tej sfery. Dziecko stara się więc zrozumieć przyczynę obserwowanych różnic, korzystając z możliwości, jakie daje pierwsza rozwojowo (według Piageta, 2006, s. 27) forma właściwego myślenia – intuicja. Interpretując to, co spostrzega, oczywiście ulega wielu spośród opisanych wyżej „złudzeń”. Do jakich wniosków dochodzi?

Otóż, po pierwsze, dziecko stwierdza, że chłopcy mają coś, czego nie mają dziewczynki. Interpretuje zatem dane zmysłowe dotyczące kobiet jako sytuację braku, uznając ich stan za odmienny od męskiego „standardu”. Domyślamy się, że taka interpretacja owocuje odmiennymi dla każdej płci zachowaniami dziecka (zob. Erikson, 2004, s. 72-73). Zjawisko to nazywane jest sytuacją edypalną i nie będziemy zajmować się tutaj jego dokładną analizą. Po drugie, dziecko, próbując dociec przyczyn różnicy w budowie chłopców i dziewczynek, podejrzewa, że w wyniku jakichś bliżej nieokreślonych okoliczności niektóre osoby tracą członka (stąd określenie kompleks kastracyjny). W tym momencie wyobraźnia dziecka podsuwać może różne „rozwiązania”, np. dziecko utraciło „ptaszka”, bo było niegrzeczne, bo chciało mieć mamę tylko dla siebie, bo widziało coś, czego nie powinno zobaczyć. W każdym razie wyobrażenie dotkliwości możliwej „kary” pełnić zaczyna rolę jednego z czynników wpływających na zachowanie dziecka, a jednocześnie niezwiązanych z aktualnie spostrzeganą sytuacją, o czym pisałem wcześniej.

Perspektywy nauczania dziecka w wieku przedszkolnym

Z dotychczasowych rozważań wynika, że sytuacja psychologiczna dziecka w wieku przedszkolnym ma swoją wyraźną specyfikę. Po pierwsze, nie można zapominać, że wynika ona z trudnej do uzmysłowienia przez dorosłych różnicy w fizycznych stosunkach ich samych oraz małego i słabego dziecka wobec otaczających je przedmiotów i ludzi. Cel uświadamiania jej istnienia postawiła sobie nawet specjalna wystawa pt. *Świat dziecka* przygotowana przez Instytut Zdrowia Dziecka w Londynie, w ramach której prezentowane są np. odpowiednio powiększone przedmioty codziennego użytku. Zwiedzający wystawę „dorosły może nie tylko spojrzeć na świat oczami dziecka, ale przekonuje się na własnej skórze, ile wysiłku dziecko musi włożyć w najprostsza czynność” (Jucewicz, 2005, s. 31). Po drugie, i to właśnie było tematem pierwszej części tekstu, jest ona związana ze specyficznymi cechami pamięci oraz myślenia dziecka w tym okresie, zniekształcającymi rozumienie reguł fizycznych i społecznych funkcjonujących w otoczeniu. Nadszedł więc odpowiedni moment, aby postawić sobie pytanie, w jaki sposób, wobec rysujących się na razie niejasno ograniczeń, jest możliwe nauczanie dziecka w wieku przedszkolnym.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, przyjmijmy, po pierwsze, że w nauczaniu istotne są dwa cele: 1) stymulowanie rozwoju, czyli doskonalenie ważnych z perspektywy

dalszego rozwoju dziecka funkcji psychicznych; i 2) przekazywanie wiedzy i umiejętności, czyli poszerzanie zakresu posiadanych przez dziecko informacji oraz kompetencji. Po drugie, założmy, że w wieku przedszkolnym (szczególnie na początku tego okresu) osobą uczącą jest każdy opiekun dziecka, a nawet inne dzieci. Dziecko nie orientuje się przecież w profesjonalnych kompetencjach otaczających je osób, ale rozumie różnice fizyczne i społeczne w swojej pozycji względem dorosłych (zob. Fumoto i in., 2004, s. 182; Jabłoński, 2005, s. 6). Dalsze rozważania będą więc dotyczyły jakości realizacji wspomnianych celów nauczania przez dorosłych zajmujących się dzieckiem.

Nauczanie jako stymulowanie rozwoju

Aby nauczanie stymulowało rozwój dziecka, musi z jednej strony usprawniać już wykształcone funkcje psychiczne, a z drugiej przygotowywać grunt pod powstawanie nowych. Używając języka Wygotskiego (1971b, s. 540 i nast.), nauczanie powinno uwzględniać zarówno strefę aktualnego, jak i najbliższego rozwoju dziecka⁵. W wieku przedszkolnym, jak pamiętamy, do pierwszej grupy funkcji należy pamięć i wyobrażenia (zob. rozdz. 3.1.). Z przeprowadzonych badań wynika, że elementy wydarzeń wspólnie omawiane przez matkę i dziecko w trakcie ich pojawiania się, są częściej zapamiętywane niż te, o których mówiła matka lub dziecko osobno oraz te w ogóle nieomawiane (Tessler, Nelson, 1994; Haden i in., 2001; obie prace cyt. za: Schaffer, 2005, s. 283). Nawet nazwanie przedmiotu przez matkę, a następnie powtórzenie tego i dodanie własnego komentarza przez dziecko okazuje się skuteczniejszą „techniką” zapamiętywania niż np. samo wspólne trzymanie przedmiotu (Nelson, 2000; cyt. za: Schaffer, 2005). Tak więc wspólne komentowanie biegu wydarzeń przez dorosłego i dziecko możemy potraktować jako środek doskonalenia pamięci.

Bardzo ważny dla kształtowania pamięci jest także sposób mówienia o przeszłości. Dorosły, który pomaga dziecku odtworzyć minione zdarzenia, stwarza najczęściej dobre „rusztowanie” dla utrzymania ciągłości opowiadania poprzez rozpoczęcie rozmowy, podsuwanie trafnych odpowiedzi, powtarzanie wypowiedzi dziecka oraz zachęcanie do dzielenia się wspomnieniami (tamże, s. 282). W ten sposób nie tylko pozwala dziecku podczas opowiadania przewyciężyć największą w tym wieku trudność z narracją, ale również przekonuje je, że przeszłość ma znaczenie i warto ją zapamiętywać (tamże). Wysoce elaboratywny styl mówienia przez dorosłych o przeszłości sprzyja powstawaniu u dziecka wysokiej kompetencji w opowiadaniu o minionych zdarzeniach i wykorzystywaniu ich do korygowania aktualnych działań (zob. tabela 1).

Przemiany psychiczne w wieku przedszkolnym przygotowują rozwój uwagi dowolnej i myślenia pojęciowego jako funkcji centralnych dla okresu odpowiednio szkolnego i dorastania. Już samo usprawnianie pamięci, o którym pisałem wyżej, stymuluje rozwój uwagi w kolejnym stadium. Funkcja ta, tymczasowo podporządkowana

⁵ Szerzej o strefie aktualnego i najbliższego rozwoju zob. Brzezińska, 2000, s. 139 i nast.

Tabela 1. Konsekwencje wysoce i niskoelaboratywnego stylu mówienia przez rodziców o przeszłości

Zachowanie	Style wspomnienia przeszłości	
	niskoelaboratywny	wysoce elaboratywny
rodziców	<ul style="list-style-type: none"> - mało interesują się przeszłością - rzadko rozmawiają z dziećmi o wspólnie przeżytych wydarzeniach - zniechęcają dzieci do długich rozmów o przeżytych wydarzeniach - zadają dzieciom pytania zamknięte - udzielają dzieciom krótkich, mało rozbudowanych odpowiedzi 	<ul style="list-style-type: none"> - często mówią o przeszłości - podają wiele szczegółów dotyczących wydarzeń - zachęcają dzieci do szczegółowych opowiadań - zadają dzieciom wiele pytań - poszerzają odpowiedzi dzieci
dzieci	<ul style="list-style-type: none"> - podają ubogie w szczegóły opisy zapamiętanych zdarzeń - mało spójnie i zrozumiale opowiadają o przeszłości - rzadko korzystają z zapamiętanych informacji w aktualnych działaniach 	<ul style="list-style-type: none"> - podają szczegółowe opisy zapamiętanych zdarzeń - organizują to, co pamiętają w spójne i zrozumiałe opowiadania - często korzystają z przeszłości w aktualnych działaniach

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schaffer, 2005, s. 282-283

pamięci, jest wykorzystywana przez dziecko podczas wyboru aspektów obserwowanych zjawisk, wartych zapamiętania. Oczywiście początkowo to dorośli poprzez omawianie zdarzeń ukierunkowują uwagę dziecka na kluczowe w utrwaleniu w pamięci aspekty zjawisk. Oni również, wspierając dzieci w opowiadaniu przeszłości, zwracają ich uwagę na szczegóły historii, które pomagają słuchającym zrozumieć relacjonowany bieg wydarzeń.

Innym sposobem usprawniania uwagi jest zachęcanie dziecka do zabaw „na niby” (znaczenie zabawy dla rozwoju psychicznego przedstawiono szeroko np. w pracach: Wygotski, 2002c; Smykowski, 2005a, s. 198-203). Ujawniająca się w pracy wyobraźni uwaga pozwala na utrzymanie i koordynację coraz bardziej rozbudowanych scenariuszy zabawy, co ma duże znaczenie szczególnie wtedy, gdy zaangażowane są w nią inne dzieci lub dorośli. Zabawa „na niby” jest również niezwykle istotna dla rozwoju myślenia pojęciowego – centralnej funkcji systemu psychicznego w okresie dorastania. Poprzez używanie wyobraźni dziecko dokonuje przecież pierwszych w swoim życiu „abstrakcji”: manipuluje przedmiotami niezgodnie z ich przeznaczeniem, ale zgodnie z nadaną im w zabawie funkcją. Wygotski (2002c, s. 158) zabawowe operowanie sensem rzeczy w oderwaniu od rzeczywistości nazywa drogą do myślenia abstrakcyjnego.

W okresie przedszkolnym niezmiernie ważne jest również przygotowanie dziecka do opanowania podstawowego narzędzia uczenia się w szkole, czyli czytania i pisanie. Dziś dysponujemy już olbrzymią liczbą badań, potwierdzających oczywistą tezę,

że podstawą czytania i pisania jest sprawne rozpoznawanie dźwięków mowy (np. McGuinness, 1997; Snowling, 2001, s. 35; Kaja, 2003). Stymulować rozwój w kierunku opanowania umiejętności posługiwania się pismem będą więc zabawy w odgadywanie początkowych lub końcowych głosek w słowach, dzielenie słów na sylaby, dobieranie rymów, składanie dziwnych wyrazów z przypadkowych sylab itp., czyli te, które wymagają od dziecka koncentracji (znów mowa o uwadze) na dźwiękach wypowiedzianych przez nie samo lub inne osoby.

Nauczanie jako przekazywanie wiedzy i umiejętności

Dla dziecka wchodzącego w wiek przedszkolny po raz pierwszy w życiu otwiera się nowa droga uczenia. Nauczanie jest bowiem możliwe już nie tylko na zasadzie kształtowania nawyków, ale także, dzięki doskonaleniu mowy i intensywnemu rozwojowi umiejętności zapamiętywania i przypominania, jako przekazywanie wiedzy. Aby jednak nauczane treści nie zostały przez dziecko zniekształcone w wyniku działania jego niedoskonałych procesów poznawczych, proces nauczania musi spełniać pewne warunki.

Po pierwsze, nauczane treści muszą być proste, to znaczy ograniczone do kilku aspektów, które dziecko zdoła zapamiętać oraz łatwo skoordynuje. Ucząc dziecko, np. obsługi odtwarzacza płyt kompaktowych, lepiej zapoznać je najpierw z dwoma, trzema podstawowymi funkcjami, a dopiero gdy już będzie sprawne w ich używaniu objaśniać inne niż prezentować mu wszystkie jednocześnie. W tym ostatnim przypadku dziecko najprawdopodobniej nie zapamięta wszystkich dokładnie, a do tego pomiesza między sobą procedury postępowania z odtwarzaczem płyt CD. Podobnie ucząc dziecko języka obcego, lepiej nie podawać wszystkich znaczeń zapamiętywanych słów, ale wyraźnie utrwalić w jego pamięci po jednym, podstawowym znaczeniu. Objasniając reguły zachowań warto rozpocząć od przedstawiania dziecku prostych schematów (choć nie jest to łatwe) niż od razu wprowadzać je w całą złożoność sytuacji wyjątkowych.

Na przykład, kiedy trzyletniemu Kubie rodzice powiedzieli, że należy mówić „dzień dobry” dorosłym, których spotyka, po jakimś czasie zaczął on pozdrawiać wszystkich dorosłych spotykanych np. podczas spaceru po parku osiedlowym. Wtedy rodzice zastrzeżli, że reguła ta dotyczy tylko korytarza i klatki schodowej w bloku mieszkalnym. Znowu upłynął pewien okres i okazało się, że Kuba nie wita się z najbliższymi sąsiadami, kiedy spotyka ich w parku. Przyszedł więc czas, by do zachowań społecznych dziecka wprowadzić kategorię „sąsiad”. Historię tę można oczywiście rozbudowywać, ale pokazuje ona, że prawdopodobnie nie byłaby ona ani krótsza, ani prostsza, gdyby od razu objaśnić Kubie, kto to są sąsiedzi i jak się należy zachowywać podczas przypadkowego spotkania z nimi.

Zjawisko centracji, o którym tu w istocie mówimy, może „przeszkadzać” w nauczaniu na jeszcze jeden sposób. Otóż w przypadku bardziej złożonych czynności dziecko (kon-) „centruje się” na wyniku swoich działań często nie dbając ani o jego jakość, ani o sposób uzyskania. Dorosłego, który do tej pory widywał jedynie ów wynik, może nawet zaskoczyć droga, jaką dziecko samodzielnie skonstruowało, by go osiągnąć. Dziecko opierając się na swoim niedoskonałym pojmowaniu świata fizycznego i społecznego, często nie rozumie związku między określoną procedurą działania a jego finalnym efektem lub dąży do uzyskania tylko części elementów sta-

nowiących o jakości rezultatu końcowego. Dopiero w wieku szkolnym zaczyna ono opanowywać umiejętność osiągania ściśle określonych celów poprzez realizację złożonych procedur działania. Dziecko jest w stanie zapamiętać proste schematy postępowania już w okresie przedszkolnym, o ile dorośli przedstawią je „krok po kroku”, omawiając sens każdego etapu.

Dobrze ilustrują ten problem badania przeprowadzone przez D. McGuinness (1997). Wynika z nich, że dzieci, próbując samodzielnie odkodować system pisma w początkowych okresach nauki czytania, wypracowują indywidualne strategie dekodowania słów pisanych. Oznacza to, że odkrywają własne sposoby analizowania liter w wyrazach i wnioskowania o związkach tych ostatnich ze słowami mówionymi. Indywidualne strategie dekodowania wyrazów poddawane są modyfikacji dopiero pod koniec wieku przedszkolnego, kiedy dzieci podejmują formalną naukę czytania i pisania. Około 30% dzieci nie wykształca jednak efektywnych sposobów czytania, ale nie z powodu deficytów w funkcjonowaniu, lecz – jak twierdzi (tamże, s. 133) – z powodu pomijania w procesie nauczania faktu istnienia owych indywidualnych strategii⁶. Nauczyciele widząc, że dziecko opanowało już umiejętność czytania, przechodzą do kolejnych etapów nauki i często dopiero po dłuższym czasie okazuje się, na przykład, że dziecko czyta bardzo wolno, nie rozumie czytanej treści lub po prostu odgaduje znaczenie wyrazów. W badaniach McGuinness (tamże, s. 136) najlepsze wyniki w nauce czytania i pisania uzyskały te dzieci, którym precyzyjnie wyjaśniano zależności między mową a językiem pisany, korygując wcześniejsze doświadczenia dziecka z pismem.

Drugim ważnym warunkiem, jaki powinny spełniać treści nauczania w wieku przedszkolnym, jest ich konkretność. Przekazywana dzieciom wiedza powinna dać się łatwo zilustrować przykładami z codziennego życia czy bajek lub też za pomocą prostych eksperymentów. Praktycznie niemożliwe jest zapoznanie dzieci w tym wieku ze znaczeniami słów innych, niż te, które są nazwami przedmiotów i czynności (por. Piaget, 2006, s. 36). W zasadzie niemożliwe jest wyjaśnienie dziecku pojęć abstrakcyjnych, takich jak miłość, sprawiedliwość itp. Dorosły próbujący wyjaśnić słowa typu „miłość” lub „sprawiedliwość”, szybko spostrzeże się, że dopasowuje swój sposób objaśniania do tego, którym posługuje się dziecko i chce zilustrować abstrakcyjne pojęcie konkretnym przykładem. Wypowiedzi dzieci w tym zakresie są mniej więcej takie: „Miłość to jest wtedy, jak tata pocałuje mamę”, „Sprawiedliwość jest jak złodziej idzie do więzienia”. Każdą tezę próbują one przenieść na konkretne zdarzenie, sytuację, przedmiot, gdyż nie posługują się jeszcze w myśleniu logiką zdań, ale logiką wyłącznie własnego doświadczenia, czyli intuicją. Owszem, dzieci zwykle znają wiele słów oznaczających pojęcia abstrakcyjne, ale używają ich często w nieadekwatnym kontekście, zdradzając brak ich pełnego zrozumienia.

⁶ Z badań przeprowadzonych w wybranych szkołach podstawowych w Poznaniu w 2002 roku wynika, że 30% uczniów klas pierwszych i 15% uczniów klas drugich ma problemy w sprawnym posługiwaniu się techniką czytania i pisania, a większość dzieci samodzielnie opanowuje podstawy tej techniki (Jabłoński, 2003).

Podsumowanie

Z przedstawionych wyżej rozważań wynika niewątpliwie, że nauczanie dzieci w wieku przedszkolnym jest możliwe, a przy spełnieniu określonych warunków może być nawet skuteczne. Podejmując wysiłek kształcenia dziecka w tym wieku, warto jednak rozważyć dwie kwestie.

Po pierwsze, jak twierdził Wygotski (1971a, s. 519), „małe dziecko uczy się według własnego programu, dziecko w wieku szkolnym według programu nauczyciela, a przedszkolak może się uczyć w miarę tego, jak program nauczyciela staje się jego własnym programem”. Nauczanie w wieku przedszkolnym nie jest więc możliwe do zrealizowania w „szkolny” sposób. Dziecko nie jest jeszcze gotowe, by uczestniczyć w zajęciach wymagających samodzielnej realizacji złożonych poleceń, współpracy w grupie czy choćby koncentracji uwagi przez dłuższy czas na jednym zadaniu. Jest natomiast w stanie realizować proste polecenia, pod warunkiem, że ma na to ochotę. Nauczanie w tym wieku powinno być więc spontaniczno-reaktywne, czyli włączające w spontaniczną aktywność dziecka elementy edukacyjne. Osoba ucząca, która potrafi pobudzić ciekawość dzieci, włączyć nauczane treści we wspólną zabawę, a jednocześnie dopuścić do wyłączania się części grupy ze wspólnej aktywności i rezygnacji z niektórych elementów programu lub wprowadzenia nowych, bardziej odpowiadających dzieciom, może być efektywnym nauczycielem. Wyniki niektórych badań podłużnych sugerują, że dzieci przedszkolne nauczane według programów akcentujących wykorzystanie określonych form dydaktycznych charakteryzuje niższa samoocena, wyższy poziom agresywności oraz niższy poziom gotowości do nauki czytania niż te, które nauczane były według programów opartych na pedagogice zabawy (Schweinhart, Weikart, 1997; cyt. za: Fumoto i in., 2004, s. 183). Nauczanie dzieci w tym wieku w sposób „szkolny” nie harmonizuje więc z procesami rozwoju psychicznego.

Po drugie, należy pamiętać, że nauczanie rozumiane jako przekazywanie wiedzy i umiejętności nie jest w wieku przedszkolnym najważniejszą rozwojowo formą działalności (por. Smykowski, 2003c). Nie jest więc tym rodzajem aktywności, który w największym stopniu pozwala dziecku zrealizować najważniejsze pragnienia, doświadczać satysfakcji, a jednocześnie uzyskiwać największe korzyści rozwojowe. Takim rodzajem aktywności jest w okresie przedszkolnym zabawa „na niby” (Smykowski, 2005a, s. 198 i nast.).

Każdy rodzic chce mądrze zainwestować w rozwój własnego dziecka, korzystając z nowych możliwości edukacyjnych, jakie otwierają się przed kolejnym pokoleniem przedszkolaków. Czy warto zapisać dziecko na nowe zajęcia dodatkowe? W jakim stopniu uczestniczenie w nich poszerzy zakres jego kompetencji? Mam nadzieję, że przedstawione rozważania pomogą choć w części odpowiedzieć na te pytania.

Literatura

- Arciszewska E. (2000): *Związek między metodami nauczania a poziomem umiejętności czytelniczych dzieci sześciolletnich*. Wydział Pedagogiczny UW (praca doktorska – maszynopis niepublikowany), Warszawa.
- Bee H. (2004): *Psychologia rozwoju człowieka* (redakcja naukowa: A. Brzezińska; przekład: A. Wojciechowski). Zysk i S-ka, Poznań.

- Bower G. H. (1998): *Niektóre relacje między emocjami a pamięcią*. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. GWP, Gdańsk.
- Brzezińska A. (2000): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Erikson E. H. (1959/2004): *Tożsamość a cykl życia*. Zysk i S-ka, Poznań.
- Fumoto H., Hargreaves D. J., Maxwell S. (2004): *The concept of teaching: a reappraisal*. „Early Years” vol. 24, 2.
- Jabłoński S. (2003): *Jak czytają i piszą uczniowie klas I-IV szkoły podstawowej?* „Edukacja” nr 3 (83).
- Jabłoński S. (2005): *Osoby znaczące w rozwoju człowieka. Nauczyciel*. „Remedium” 9 (151).
- Jabłoński S., Smykowski B. (2004): *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jucewicz A. (2005): *Dziwny jest ten świat*. Rozmowa z Prof. Annette Karmiloff-Smith. „Wysokie Obcasy” (dodatek do „Gazety Wyborczej”), 9 (307).
- Kaja B. (2003): *Etiologia i diagnoza dysleksji rozwojowej – przegląd badań prowadzonych na świecie*. W: B. Kaja, (red.), *Diagnoza dysleksji*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Malinowski B. (1984): *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanzji: miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców z Wysp Trobrianda Brytyjskiej Nowej Gwinei*. W: B. Malinowski, *Dzieła*. T. 2. PWN, Warszawa.
- McGuinness D. (1997): *Decoding strategies as predictors of reading skill: a follow-on study*. „Annals of Dyslexia” 47.
- Piaget J. (2006): *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa.
- Schaffer H. R. (2005): *Psychologia dziecka* (redakcja naukowa: A. Brzezińska; przekład: A. Wojciechowski). PWN, Warszawa.
- Scherer K. R. (1998): *Emocja służy odłączeniu reakcji od bodźca*. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*. GWP, Gdańsk.
- Smykowski B. (2003a): *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Smykowski B. (2003b): *O dzieciach zagubionych w fantazji*. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Smykowski B. (2003c): *Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności dziecka*. „Edukacja” I (81).
- Smykowski B. (2005a): *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. GWP, Gdańsk.
- Smykowski B. (2005b): *Wiek przedszkolny czyli jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka: dzieciństwo – dorastanie – dorosłość. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. GWP, Gdańsk.
- Snowling M. J. (2001): *Dyslexia*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Szuman S. (1985): *Geneza przedmiotu. O dynamicznej integracji sfer zmysłowych we wczesnym dzieciństwie*. W: S. Szuman. *Dzieła wybrane*. PWN, Warszawa.
- Szyborska W. (2002): *Mała dziewczynka ściąga obrus*. W: W. Szyborska, *Chwila*. Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Wadsworth B. J. (1998): *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. WSiP, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971a): *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971b): *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1934/2002a): *Problem wieku rozwojowego*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (redakcja naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow; przekład: B. Smykowski). Zysk i S-ka, Poznań.
- Wygotski L. S. (1934/2002b): *Wczesne dzieciństwo*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (redakcja naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow; przekład: T. Czub). Zysk i S-ka, Poznań.
- Wygotski L. S. (1933/2002c): *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (redakcja naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow; przekład: T. Czub). Zysk i S-ka, Poznań.
- Zdankiewicz-Ściagała E., Maruszewski T. (2000): *Wymagania jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.