

BŁAŻEJ SMYKOWSKI

Instytut Psychologii UAM, Poznań
e-mail: basmyk@amu.edu.pl

Zmiana sposobu funkcjonowania dziecka a gotowość szkolna: analiza w kontekście koncepcji Lwa S. Wygotskiego

Wiek przedszkolny ma szczególne znaczenie dla możliwości uczenia się szkolnego. W jego trakcie dochodzi do zmiany wagi, w procesach radzenia sobie z zadaniami, procesów naturalnych i kulturowych. Podstawą adaptacji zaczynają być takie kulturowe środki pomocnicze, jak posługiwanie się językiem, liczenie, rysowanie itd. Ich opanowanie zależne jest od tego, czy służące temu funkcje psychiczne zostały wprowadzone w kulturowy system aktywacji, czy dalej pozostają pod wpływem naturalnego. Dziecko, które pozostaje pod wpływem naturalnego systemu aktywacji, mimo że znajdzie się w środowisku obiektywnie kulturowym (domu, podwórka, przedszkola), będzie bardziej wrażliwe na dźwięki, obrazy, zapachy niż na znaczenia. Mechanizmy adaptacji takiego dziecka są skoncentrowane na fizycznych aspektach środowiska, a nie na społecznych. Jego mechanizmy adaptacji oparte są na bezpośrednich sposobach zachowania, a nie zapośredniczonych przez kulturowe środki pomocnicze. Im wcześniej w wieku przedszkolnym dojdzie u dziecka do zmiany systemu aktywacji, tym więcej będzie ono miało czasu na uzyskanie takiego poziomu rozwoju kulturowego struktury funkcji psychicznych (zbudowanie rusztowania), który zwiększy prawdopodobieństwo odniesienia przez nie sukcesu w środowisku szkoły.

Słowa kluczowe: *gotowość szkolna, system aktywacji, adaptacja, środowisko, funkcje psychiczne*

Na temat obniżenia wieku podjęcia obowiązku szkolnego głos zabrały wszystkie strony mające zdanie w tej sprawie. Stronami okazali się nie tylko – co oczywiste – rodzice, nauczyciele, urzędnicy oświaty, politycy, ale i naukowcy (IBE 2012). W szumie medialnym głos tych ostatnich był niestety najsłabiej słyszalny. Emocje już trochę opadły. Czas więc na racjonalne oceny tego, co stało się faktem. Głos pedago-

gów i psychologów wydaje się właśnie w tym momencie szczególnie ważny. Łatwiej jest w takiej sytuacji o rację.

Problem, który aktualnie dotyczy nauczania wczesnoszkolnego, z czasem będzie dotyczył nauczania przedmiotowego, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych czy studiów. Konsekwencją obniżenia wieku obowiązku szkolnego będzie pojawienie się na każdym z tych etapów dzieci i młodzieży o rok młodszych. Pedagodzy muszą zastanowić się, czy w tej nowej sytuacji nadal będą skuteczne dotychczas stosowane sposoby pracy z uczniami czy studentami. Psychologowie muszą zastanowić się nad tym, jakie zjawiska rozwojowe, szczególnie związane z dojrzewaniem organizmu¹, wejdą w interakcje z obowiązkami szkolnymi każdego z etapów edukacyjnych. W praktyce oznacza to, że od mniej dojrzałych narządów (np. dłoni) będzie się wymagało poradzenia sobie z zadaniami (np. pisanie). Przykład dotyczy wprowadzenia nauczania wczesnoszkolnego, ale tego typu sytuacje będą obserwowane na każdym z etapów nauki szkolnej. T. Ingold (2009) zwraca uwagę, że sama możliwość chwytania i dostępność wzoru pisania nie wystarczą, aby dziecko nauczyło się pisać. Potrzebny jest aktywny mechanizm przyswajania określonych wzorów. On umożliwia dopiero uczenie się od innych. Mechanizm ten uruchamia się w toku ontogenezy, dla różnych wzorów w różnych jej momentach.

Nowej rzeczywistości szkolnej przyjrzyć się z perspektywy nurtu kulturowo-historycznego w psychologii. Jej twórca, L.S. Wygotski (1971; 2005) na podstawie analiz teoretycznych i praktycznych doświadczeń sformułował podstawowe prawa rozwoju kulturowego dzieci i młodzieży. Odwołując się do nich, wskażę psychologiczne warunki, które muszą być spełnione, aby dzieci trafiające do szkoły w wieku 6 lat nie wypadły w konfrontacji z jej wymaganiami gorzej niż 7-latkowie. Ich spełnienie nie zagwarantuje co prawda powodzenia szkolnego, ale spowoduje dobry start.

Istnieje wiele przypadków, kiedy dzieci już wcześniej trafiały do szkoły podstawowej w wieku 6 lat i radziły sobie, nieraz nawet lepiej niż ich o rok starsi koledzy. Zjawisko to nie miało jednak powszechnego charakteru i było związane z bardziej czy mniej profesjonalną oceną prawdopodobieństwa poradzenia sobie przez te dzieci z obowiązkiem szkolnym. Badania IBE (2012) przeprowadzone na dzieciach 6- i 7-letnich dotyczyły tej właśnie okoliczności. Na podstawie sformułowanych wniosków trudno prognozować, jak będzie przebiegał proces adaptacji dzieci w sytuacji realizacji powszechnego obowiązku. Wyniki są uspokajające, ale nie powinny uspić czujności zarówno rodziców, jak i nauczycieli, a przede wszystkim naukowców. Mamy przecież do czynienia z reformą, która ma z założenia przynieść zmiany. Ważne jest, aby charakter tej zmiany nie był dla nikogo zaskoczeniem. Kiedy nie ma w tym zakresie pewności, warto, żeby zarówno pedagodzy, jak i psychologowie-praktycy

¹ Te zjawiska odznaczają się najsilniejszym związkiem z wiekiem kalendarzowym.

wiedzieli, jak ta sytuacja widziana jest z perspektywy teoretycznej. Nowa rzeczywistość szkolna właśnie się kształtuje. Teoria kulturowo-historyczna może pomóc w przyglądaniu się temu procesowi tak, aby z tych obserwacji uczynić podstawę refleksyjnych i racjonalnych działań.

Dziecko o rok młodsze w szkole: sformułowanie problemu

W tym artykule koncentruję się na analizie sytuacji, która ma już miejsce. Pojawienie się 6-latków w szkole jest faktem. Każdy dzień ich nauki wart jest rejestrowania. Konieczna bowiem jest ocena, czy po pierwszych miesiącach wdrażania reformy fakty są niepokojące, czy uspokajające. Taki sam bilans należałoby robić także w kolejnych miesiącach i latach. Mamy bowiem do czynienia w polskim systemie edukacyjnym z pewnego typu eksperymentem, którego przebieg wymaga monitorowania.

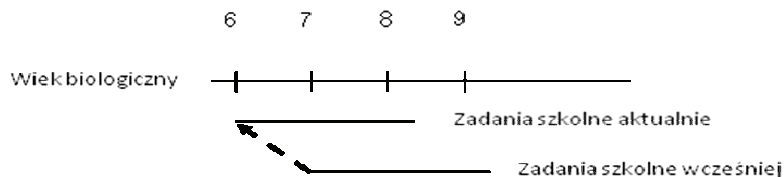
Jaki charakter będą miały zmiany spowodowane objęciem obowiązkiem szkolnym 6-latków dla życia i rozwoju ich samych, ale i dla cyklu środowisk szkolnych? Wydaje się, że oczekuje się zmian o niewielkim zasięgu. Z braku jakiegokolwiek przygotowania nauczania przedmiotowego do przyjęcia dzieci o rok młodszych można odnieść wrażenie, że oczekuje się, że przez pierwsze trzy lata nauki dzieci osiągną sposób funkcjonowania podobny do tego, jakim charakteryzowały się dzieci przychodzące do nauczania przedmiotowego wcześniej. Wtedy na tym i kolejnych etapach edukacji nic nowego się nie wydarzy i nie będzie powodu dokonywać zmian. W ten sposób nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego, jako jedyni w systemie, doświadcziliby skutków reformy. Dzieci też funkcjonowałyby, jeżeli w ogóle, w sposób odmienny jedynie przez trzy pierwsze lata nauki szkolnej.

Wydaje się, że jest to nadzieja nieuzasadniona. Wielu procesów, szczególnie o podłożu biologicznym, nie można przyspieszyć. Zajądą one w czasie, w jakim zachodziły do tej pory, ale w innych warunkach społeczno-kulturowych niż dotychczas. Konieczny jest tu do podjęcia i badania problem interakcji, w jakie wejdą ze sobą procesy dojrzewania ich organizmu i rozwoju jego funkcji z warunkami społeczno-kulturowymi jakie tworzy reforma. Zmiana warunków środowiskowych, w których dochodzi do dojrzewania organizmu, nie pozostaje bowiem bez znaczenia zarówno dla struktur organizmu, jak i jego funkcji. Zaistniała sytuacja spowodowała, że już od 6. roku życia sceną dojrzewania organizmu dziecka i rozwoju jego funkcji jest środowisko szkoły. Także sceną kolejnych etapów tego procesu będą starsze niż do tej pory klasy.

Naturalna i kulturowa linia rozwoju

L. Wygotski (2002a; 2005) wskazuje, że rozwój ontogenetyczny związany jest z konfrontowaniem się ze sobą procesów naturalnych i kulturowych. Procesy naturalne przebiegają zgodnie z wewnętrznym planem rozwoju organizmu ludzkiego i charakteryzują się względnie powtarzalną w ramach gatunku, charakterystyką czasową. Obserwowana jest tu zmienność, ale stosunkowo niewielka. Kieruje nią, choć różnie współcześnie rozumiana, zasada epigenezy (Kaczmarek, Łastowski 2004). Procesy kulturowe zależne są z kolei od specyfiki danej kultury i od jej historyczności. Współczesne czasy charakteryzują się niespotykaną wcześniej zmiennością (Smykowski 2012). Widoczne jest nie tylko zróżnicowanie kultur żyjących i rozwijających się obok siebie ludzi, ale i ich mobilność w ramach tego zróżnicowania (Giddens 2010). Jej następstwem są przesunięcia ekologiczne, do których w toku życia jednostki może dojść wielokrotnie. Ich źródłem jest zarówno przemieszczenie się z jednego środowiska do drugiego, jak i zmiana, spontaniczna czy zaprojektowana, samego środowiska (Bronfenbrenner 1989).

Objęcie 6-latków obowiązkiem szkolnym związane jest z przesunięciem całego cyklu środowisk szkolnych o rok w stosunku do cyklu ich zmian biologicznych (rys. 1).



Rys. 1. Dojrzewanie a zadania szkolne.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wygotski 1971; 2002a

Jest to zmiana o charakterze reformy, a więc rewolucyjna i zaprojektowana. W konsekwencji należałoby się spodziewać cyklu nowych dynamicznych interakcji między naturalną i kulturową linią rozwoju. Warto rejestrować związane z tym fakty. Być może dzięki temu będzie można wyjaśnić, dlaczego inaczej niż wcześniej funkcjonują gimnazjaliści, licealiści czy studenci. Z pewnością nie ma niebezpieczeństwa dużej liczby dysfunkcyjnie adaptujących się dzieci z tego pokolenia. Pojawienie się jednak ich większej liczby niż do tej pory będzie przejawem nieprzewidywanych wcześniej konsekwencji interakcji między naturalną i kulturową linią rozwoju.

L. Wygotski (2002a; 2005) sugeruje, że prawidłowo przebiegające procesy rozwojowe związane są z konfrontowaniem się ze sobą obu linii, a w sprzyjających wa-

runkach z ich splataniem się. Píše, że dzieje się to w stabilnych historycznie czasach. Dochodzi wtedy do wypracowywania skutecznych metod wychowania i nauczania, a więc wspomagających proces splatania się obu linii. Dojrzewające struktury organizmu poddawane są wtedy stymulacji kulturowej i rozwijają się funkcjonalnie, tak aby służyć adaptacji do rzeczywistości.

Proces splatania się naturalnej i kulturowej linii rozwoju nigdy nie przebiega bezkonfliktowo. Niezależnie od czasów historycznych dochodzi do mniejszych czy większych konfrontacji między obiema liniami. Odpowiedzialne za to są procesy naturalne. Procesy dojrzewania intensyfikują się cyklicznie i rozrywają wytworzone wcześniej związki z kulturą. Między tymi okresami, dzięki wychowaniu i nauczaniu, ponownie naturalna linia rozwoju dziecka żmudnie wiązana jest z linią kulturową. Związki te na każdym etapie, jeśli proces rozwoju przebiega pomyślnie, są silniejsze. Zdaniem L. Wygotskiego (1971; 2005) każda struktura organizmu w okresie swojego dojrzewania wykracza poza naturalny system aktywacji i zaczyna podlegać systemowi kulturowemu. Na skutek tego dziecko stopniowo w coraz mniejszym stopniu podlega biologicznym impulsom i fizycznym bodźcom docierającym do niego z otoczenia, a w coraz większym stopniu kulturze i zawartym w niej znaczeniom. Zmiana ta dotyczy sposobu ustosunkowania się do otoczenia – ze zmysłowego na zapośredniczone przez znaczenia (Wygotski 1971; 1978). Dziecko reaguje nie tyle na przedmioty, ile na ich znaczenia – chce usiąść, kiedy widzi ławkę, a nie jedynie, jak wcześniej, kiedy jest zmęczone. Jego pragnienia pobudzane są również znaczeniem rzeczy. Znaczenia w dzieciństwie nie są wolne od związków z rzeczami. Punktem podparcia dla znaczenia jest rzeczywistość – jeśli rzecz ma nabrać znaczenia czegoś do siedzenia, musi nadawać się do tego (Wygotski 1978; 2002b). Działania dzieci tracą stopniowo spontaniczność i z czasem w coraz większym zakresie związane są z wolą najpierw opiekuna, a potem jego samego. Coraz mniejszy udział w przebiegu procesów psychicznych i w zachowaniach dziecka mają zmysły i narządy, a coraz większy – wiedza i umiejętności. Poznawanie traci bezpośredniość. Staje się zapośredniczone najpierw przez drugiego człowieka, potem również przez znaki, a w końcu i przez znaczenia. Wraz z nabyciem języka wytwarza się u dziecka nawyk zwracania się do dorosłego z pytaniem co to?, dlaczego?, a w dalszej kolejności samodzielne szukanie odpowiedzi z wykorzystaniem skumulowanej, dzięki efektowi zapadki, w kulturze wiedzy (Tomasello 1999). Nie oznacza to jednak, że naturalne determinanty przestają mieć znaczenie. Mają, ale drugorzędne. Doznanie zmysłowe inicjuje proces poznawania, ale ten kończy się wraz z rozpoznaniem znaczenia. Rozpoczyna się więc w naturze, a kończy w kulturze.

Zmiany anatomiczne, do jakich dochodzi w wyniku dojrzewania struktur organizmu, np. odpowiedzialnych za chodzenie czy chwytanie (układ kostny, mięśniowy), na każdym jego etapie umożliwiają funkcjonowanie w nowy sposób. Ten biologiczny potencjał aktualizowany jest w kulturowej formie. Kiedy zostanie zauważony przez otaczających dziecko dorosłych, pojawiają się w stosunku do niego oczekiwania, np.

dwunożnego chodzenia, manipulowania przedmiotami. Ćwiczenie z dzieckiem chodzenia czy chwytania i manipulowania staje się kontekstem dalszego procesu dojrzewania struktur organizmu odpowiedzialnych za realizację tych funkcji. Procesy dojrzewania struktur i wykorzystywania wynikających z niego ich nowych możliwości wchodzić ze sobą we wzajemne dynamiczne interakcje (zob.: Gottlieb 2007; Lerner 2002; Heyes 2009; Ingold 2009). Każdy etap dojrzewania otwiera nowe funkcjonalne możliwości, a kultura, dzięki stawianym zadaniom, aktualizuje je w określonej formie. To jednak nie tylko kwestia aktualizacji funkcjonalnych potencjałów, ale i dojrzewania struktur organizmu w kulturowym systemie aktywacji. Powoduje to osiągnięcie przez nie form nieaktualizujących się w sytuacjach naturalnych. Zasada epigenezy biologicznej realizowana jest przez przedstawicieli tego samego gatunku, żyjących w różnych warunkach – szczególnie społecznych, w zróżnicowany sposób (zob.: Wilson 2000; Heyes 2009). D.F. Bjorklund i J.M. Bering (2009) wskazują, że budowa i funkcjonalność mózgu uzależniona jest wprawdzie od długości czasu przebiegu procesów dojrzewania, ale i od złożoności sytuacji życia. Mózg człowieka osiąga niespodziewane wymiary i niespotykaną u innych gatunków funkcjonalność, ponieważ proces jego rozrastania się trwa aż do 2. roku życia, mielinizacji aż do 20. roku, a procesy te przebiegają w sytuacji społecznej o złożoności nieobserwowanej u innych gatunków. Dotyczy to zarówno budowy poszczególnych struktur organizmu, jak i systemu ich zorganizowania w całość. Dotyczy to parametrów fizycznych poszczególnych narządów (np. wielkość mózgu), form ich zorganizowania – różne sposoby dwunożnego chodzenia (Ingold 2009), a także takiego rozwoju w konkretnym środowisku, który aktualizuje funkcje nefaworyzowane przez dobór naturalny (Heyes 2009).

Okresy dzieciństwa i dorastania kończą się, kiedy wszystkie struktury organizmu dojrzeją. Etap ich wprowadzania na drogę kulturowego rozwoju kończy się, kiedy struktury zakończą więc swój proces dojrzewania. Wtedy, według L. Wygotskiego, zaczyna się dorosłość. Tą kierują inne zasady rozwoju aniżeli w okresie dzieciństwa i dorastania. Okresy dzieciństwa wprowadzając struktury na drogę rozwoju w ramach kulturowego systemu aktywacji, tworzą warunki do rozwoju ich wyższych, kulturowych funkcji. Te w dorosłości umożliwiają kierowanie własnymi procesami psychicznymi i zachowaniami – działanie dowolne. Tu szczególną rolę odgrywają funkcje intelektualne. Dorosłość, w rozumieniu L. Wygotskiego (1971), oznacza bowiem gotowość do dowolnego uczestniczenia w kulturze, jej tworzenie. Nie jest to możliwe bez opanowania wyższych form działalności intelektualnej i praktycznej. Należy jednak pamiętać, że u podstaw każdej wyższej funkcji leżą funkcje elementarne, każdej struktury zorganizowanej w bardziej złożony sposób, odpowiada struktura prymitywna. Ich źródłem jest natura. To ona stanowi ich genetyczną podstawę. Z tej rozwojowej perspektywy niemożliwe jest pomijanie znaczenia procesów dojrzewania i warunków, w jakich one przebiegają.

Okresy w rozwoju

Okresy w rozwoju odróżniają się od siebie specyficzną, jednolitą, a zarazem dynamiczną strukturą psychofizyczną². Określa ona, w danym okresie, rolę i znaczenie każdej, częściowej linii rozwoju (Wygotski 2002a). „Jednolita” to znaczy, że w ciągu całego okresu struktura psychofizyczna jest w ten sam sposób zorganizowana. Relacje, w jakich pozostają jej składowe, nie zmieniają się. Ogólna zasada ich organizacji określa charakter działania każdej wchodzącej w jej skład części. „Dynamiczna” z kolei oznacza, że w takim ich układzie zależności dojrzewa i rozwija się zarówno cała struktura, jak i jej części. L. Wygotski w każdym okresie wyróżnia centralne i poboczne linie rozwoju. Centralne to te, które w danym okresie są szczególnie podatne na stymulację. Dla nich okres ten jest sensytywny. W tym czasie inne składowe struktury są bądź przed okresem sensytywnym, bądź już po nim. Te składowe stanowią poboczne linie rozwoju. Nie oznacza to, że w ich ramach nie dokonują się zmiany rozwojowe. Nie one stanowią jednak o rozwoju struktury psychofizycznej. Rozwój pobocznych linii dokonuje się poprzez ich strukturalne powiązania z liniami centralnymi. Uwrażliwienie danej części, a więc wysunięcie się jej jako centralnej w rozwoju, związane jest ze zintensyfikowaniem się w tym obszarze struktury procesów dojrzewania. Zmniejszenie tej wrażliwości w innej części – ze spowalnianiem się tam tych procesów. Proces dojrzewania z jednej strony zdeterminowany jest wewnętrznym planem zmian biologicznych organizmu (epigeneza), z drugiej zaś warunkami, w których proces ten przebiega. Rodzaj stymulacji dojrzewającej struktury aktualizuje określone formy adaptacji. Dojrzewanie w konkretnych warunkach kulturowych powoduje, że adaptacje te dotyczą życia i rozwoju w tym właśnie środowisku.

L. Wygotski (2002a) myśli o okresach w rozwoju jak o scenach w przedstawieniu³. Podobnie jak K. Lewin⁴ (1952) przyjmuje, że ci „aktorzy”, którzy odegrali już swoją rolę pierwszoplanową, przesuwają się w cień i w następnym okresie stanowią tło rozwoju tych pierwszych. Z kolei ci, którzy tworzyli tło wcześniej, wysuwają się na pierwszy plan. Dzieje się to tak długo, aż wszystkie składowe struktury osiągną swoją ostateczną, dojrzałą postać. Zakończenie procesu dojrzewania kończy według L. Wygotskiego (1971; 2005) możliwości splatania naturalnej i kulturowej linii rozwoju. Podleganie kulturowemu systemowi aktywacji naturalnych procesów dojrzewania poszczególnych składowych struktury zmienia charakter ich dojrzewania i roz-

² Oznacza to ustalenie się charakterystycznych dla danego wieku związków psychofizycznych i relacji między poszczególnymi procesami dojrzewającego organizmu i rozwijającej się psychiki.

³ Wygotski ważną część swoich rozważań poświęcił znaczeniu aktora w odbiorze przedstawienia teatralnego. Te analizy legły u podstaw jego myślenia o psychologii i procesach rozwoju (zob.: Balbus 1980).

⁴ Yasnitsky (2011) twierdzi, że prace K. Lewina były szczególnie ważne dla L. Wygotskiego w ostatnich latach jego życia. Wtedy też powstawała *Psychologia dziecka*.

woju z naturalnego na kulturowy. Tak wprowadzane są na drogę kulturowego rozwoju wszystkie składowe struktury psychofizycznej człowieka. Naturalny proces wyznacza kolejność uwrażliwiania się kolejnych jej części, rodzaj stymulacji przesądza o ich losie. Struktura dojrzewająca w warunkach kulturowych formowana jest tak, aby stanowiła dobrą podstawę rozwoju funkcjonalności niezbędnej dla adaptacji do zadań, jakie stawia ona jednostce zarówno w aktualnym okresie, jak i późniejszym rozwoju.

Okresy, w których relacja między centralnymi i pobocznymi liniami rozwoju jest stała, L. Wygotski (2002a) określa jako stabilne. Wtedy struktura, dzięki stymulacji, aktualizuje te i tylko te sposoby funkcjonowania, które są w jej potencjale określonym przez okres w rozwoju. Każdy na przykład układ palców daje inne, choć ograniczone możliwości uchwycenia, trzymania przedmiotu i działania z jego użyciem. Inny układ potrzebny jest do trzymania ołówka i rysowania nim, inny do podniesienia kubka i picia z niego. Aktualizacja możliwych wariantów chwytania przedmiotów dłonią kończy się, kiedy wyczerpie się liczba możliwych wariantów zorganizowania palców. Przedmioty niemożliwe do uchwycenia dłonią to te, które wymagają innego układu palców, niż to możliwe ze względów anatomicznych. Do opanowania znaczeń przedmiotów dochodzi według analogicznych zasad. Zakres możliwych do objęcia, w sensie znaczeniowym, przedmiotów ograniczony jest najpierw poziomem rozwoju pojęć, a następnie liczbą kategorii pojęciowych którymi dysponuje dziecko.

W okresie stabilnym zmiany dokonują się ewolucyjnie, a dziecko jest stosunkowo łatwe do prowadzenia. Uczy się korzystać z możliwości, jakie daje aktualna organizacja struktury psychofizycznej w zakresie radzenia sobie z oczekiwaniami środowiska naturalnego i kulturowego, ale przede wszystkim kulturowego. Jeśli potencjały struktury w danym okresie i oczekiwania społeczne są dostosowane do siebie, dochodzi do wytworzenia przestrzeni dla rozwoju kulturowego, określanej jako strefa najbliższego rozwoju. Stawiane w tym okresie przed dzieckiem zadania ujawniają różnicę między aktualnym sposobem jego funkcjonowania a oczekiwaniem społecznym wobec niego. L. Wygotski (1971) wskazuje, że podstawowe znaczenie dla zniwelowania tej różnicy ma uczenie się od innych. Opanowywane dzięki niemu kulturowe środki pomocnicze kompensują niedostatki wynikające z ograniczeń procesów dojrzewania narządów (Wygotski 1983a). Wprowadzają je na wyższy poziom funkcjonowania, niedostępny bez tego rodzaju stymulacji.

Czas zmian w sposobie zorganizowania struktury psychofizycznej, jak było to wskazywane wcześniej, związany jest z tym, że procesy dojrzewania intensyfikują się w innej jej części, a w tej, w której wcześniej były intensywne, słabną. Przez to struktura staje się wrażliwa w innym swoim aspekcie. Ten obszar wrażliwości struktury psychofizycznej tworzy nowe możliwości stymulacji, a to z kolei – nowe możliwości jej funkcjonalnego rozwoju. Zanim jednak tak się stanie, struktura jest w okresie przejściowym, transformacji, niezorganizowania strukturalnego, a w związku z tym jest niefunk-

cjonalna. Zachodzą wtedy dynamiczne procesy między składowymi struktury. Dochodzi do jej restrukturyzacji. Te okresy L. Wygotski (2002a) określa jako kryzysy. Przeważnie nie trwają one zbyt długo i nie mają drastycznego przebiegu. Po dokonaniu się transformacji ich symptomy słabną. Jest to przejaw stabilizowania się struktury psychofizycznej w nowej formie, a więc ustalenia się nowych centralnych (ich dotyczy intensyfikacja procesów dojrzewania) i pobocznych linii rozwoju. W takiej organizacji struktura psychofizyczna będzie zarówno dojrzewała, jak i rozwijała się funkcjonalnie, w kolejnym okresie stabilnym. W czasie dzieciństwa i dorastania okresy stabilne i kryzysów⁵ przeplatają się, ujawniając w pełni dialektyczny charakter związków między tym, co naturalne i tym, co kulturowe w rozwoju (Palivanova 1994; 2000).

Dojrzałość biologiczna a gotowość do zadania

W tradycji L. Wygotskiego dojrzałość odnosi się do procesów naturalnych, gotowość zaś do procesów kulturowych. Dojrzałość oznacza zakończenie etapu lub całego procesu dojrzewania struktury organizmu, np. dłoni. Stymulacja nie ma od tego momentu wpływu na formę struktury. Z kolei sposób jej uformowania determinuje zakres jej rozwoju funkcjonalnego. Jeśli stymulacja kulturowa miała duży wpływ na kształtowanie formy struktury w okresie jej dojrzewania, to i jej funkcje mają szansę rozwijać się w kierunku jak najlepszej do niej adaptacji. Zakończenie procesu dojrzewania kończy, według L. Wygotskiego, czas wplatania procesów kulturowych w naturalne. W związku z powyższym L. Wygotski (1971; 2002a, 2005) postuluje miejsce dla procesów nauczania i wychowania w obszarze niedojrzałości. Wtedy według niego możliwe jest oddziaływanie zarówno na formę, jak i na funkcje dojrzewającej struktury psychofizycznej, jej części czy całości. Dojrzewające struktury są plastyczne, wrażliwe na formowanie. W przypadku dojrzewającego mózgu mówi się o tzw. neuroplastyczności rozwojowej (Kossut 2005; Gut 2007; Bjirklund, Bering 2009). Zadania zbyt trudne dla struktury na aktualnym poziomie jej dojrzałości i rozwoju jej funkcji formują zarówno ją, jak i jej funkcje. Na każdym etapie dojrzewania struktura jest gotowa do czegoś i niegotowa do czegoś innego. Stymulacja, aby służyła rozwojowi, musi być skierowana na to, co aktualnie dojrzewa, oraz dostosowana do funkcjonalnego potencjału dojrzewającej struktury. Nieuwzględnianie tych warunków prowadzić może do przeciążenia dojrzewającej struktury, szczególnie tej jej części, w której dojrzewanie jest najintensywniejsze. Może to doprowadzić do zaburzenia procesu rozwoju jej funkcji, a w skrajnych przypadkach nawet do jej uszkodzenia.

⁵ L. Wygotski (2002a) wymienia kryzysy: narodzin, 1., 3., 7., 13. i 17. roku życia. Te kryzysy dotyczą zmian w strukturze psychofizycznej, a nie kształtowania się jej funkcjonalności (Smykowski 2012).

Gotowość do zmagania się z zadaniem to przede wszystkim odporność fizyczna i psychiczna na stres wynikający z przeciążenia. L. Bożowicz (1972) zwraca uwagę, że podejmowanie się trudnych zadań wymaga motywacji do rozwoju. Służy ona podtrzymywaniu woli zaangażowania w zadanie, mimo że przy aktualnie posiadanych możliwościach brak na to szans. Rozwiązanie zadania staje się celem. Aby sytuacja ta nie była beznadziejna, dziecko musi przejawiać zarówno motyw społeczny, jak i poznawczy. Pierwszy rodzaj motywu kieruje je ku dorosłemu, drugi mimo trudności pozwala koncentrować się na rozwiązaniu zadania, przejawiać nim zaniepokojenie. Motyw społeczny dotyczy przede wszystkim komunikowania się z dorosłymi, a w sytuacji zadania sprawiającego trudność – zwracania się do nich o pomoc. Połączenie obu motywów powoduje, że procesy intelektualne ulegają uspołecznieniu. Dziecko podejmuje się nie tylko zadania z własnej woli, ale i dobrowolnie poddaje się kierowaniu przez dorosłych. Ten rodzaj rozwojowej motywacji umożliwia doświadczenie dysfunkcjonalności w sytuacji zadania, bez obaw że nie zostanie ono rozwiązane. W tym ujawnia się ufność do dorosłych (społeczeństwa) i możliwości, jakie oni posiadają. Racjonalną jej podstawą jest dostępność dorosłych i posiadanych przez nich środków pomocniczych oraz podatność dziecka na nauczanie⁶. Podatność ta z kolei powiązana jest z otwartością na „nowe życie”, które otwiera się przed dzieckiem wraz z rozwiązaniem zadania (Bożowicz 1968). Spełnienie tych warunków oznacza, że dziecko jest już wewnętrznie gotowe do podejmowania się nowych zadań, ale jeszcze nie zewnętrznie. Jego struktura psychofizyczna ma już właściwą formę, ale brakuje jej rozwiniętej funkcjonalności. Na jej kształtowanie przychodzi czas w okresie stabilnym. D. Elkonin (1971) pisze, że fundamentem gotowości szkolnej jest skłonność do podporządkowania się przez dziecko ogólnym, społecznym zasadom określającym tryb postępowania w danej sytuacji. Chodzi tu przede wszystkim o działalność intelektualną, ale też o wszystkie inne formy działalności wymagane przez szkołę czy społeczeństwo. Ta skłonność pozwala rozwijać adaptację do życia w kulturze i społeczeństwie. Inne wskazywane przez niego warunki to możliwość podporządkowania się konkretnym wymaganiom, uważne słuchanie, pozwalające na wykonywanie zadań formułowanych ustnie i zdolność do samodzielnego rozwiązania zadania na podstawie konkretnego przykładu.

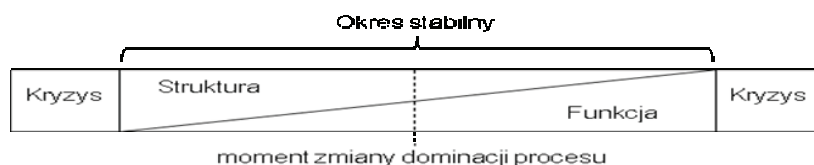
Dziecko rozpoczynające naukę musi być nie tylko gotowe do przyswajania, pod kierunkiem nauczyciela, nowych zasad postępowania intelektualnego i praktycznego, dotyczących rozwiązywania zadań, ale i ich transferu na zbliżone, lecz nie identyczne, zadania rozwiązywane już samodzielnie (Gutkina 2002). Transfer z kolei wymaga określonego poziomu różnicowania i uogólniania (Wygotski 1971). Różnicowanie prowadzi do rozdzielenia zadań na takie, które są na pewnym poziomie ogólności do siebie podobne, co umożliwia ich rozwiązywanie z użyciem tego samego wzoru po-

⁶ W podejściu kognitywnym nazwalibyśmy to mechanizmem przyswajania. Kiedy jest on aktywny, umożliwia aktualizację biologicznych potencjałów w kulturowej formie (Ingold 2009).

stępowania. Uogólnianie pozwala pominąć nieistotne z poziomu procedury postępowania różnice między zadaniami i rozwiązać je według tego samego wzoru. Wzory te, kiedy zostaną przez dziecko opanowane, od wewnątrz kierują jego procesami psychicznymi i zachowaniami. Są funkcjonalnym śladem wcześniejszej współpracy dziecka z dorosłymi, mają społeczną genezę.

Tak rozumiana gotowość jest warunkiem, ale nie gwarantem, przezwyciężenia ograniczeń wynikających z aktualnego poziomu dojrzałości organizmu. Oznacza wystarczający poziom splecenia procesów kulturowych z naturalnymi, tak aby te drugie nie tylko nie stawiały oporu tym pierwszym, ale by były na nie podatne. Ten stan L. Wygotski (2002a) określa jako łatwość prowadzenia. Z kolei uczenie się od innych, jeśli zwiększa poczucie zaradności dziecka, dalej zmniejsza ten opór. Prowadzi bowiem ono do kompensacji niedostatków natury biologicznej, wynikających z niedojrzałości struktury, kulturowymi środkami pomocniczymi.

Do kwestii dojrzałości i gotowości należy podchodzić dynamicznie (rys. 2). Zmniejszanie się intensywności procesów dojrzewania struktury zwiększa przestrzeń dla jej rozwoju funkcjonalnego.



Rys. 2. Procesy dojrzewania struktury i jej rozwoju funkcjonalnego.

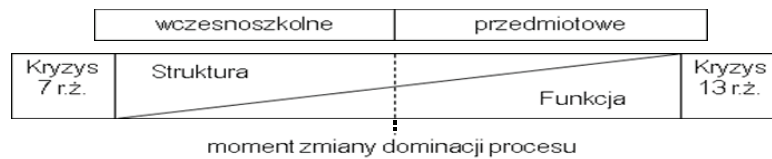
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wygotski 1971; 2002a

O niedojrzałości i niegotowości L. Wygotski (2002a) pisze jako o cesze funkcjonowania dzieci w trakcie kryzysu. O niedojrzałości i gotowości – pod jego koniec. W trzeciej, ostatniej fazie każdego z kryzysów dochodzi, w prawidłowym jego przebiegu, do ukształtowania struktury psychofizycznej. Wtedy jest ona jeszcze daleka od dojrzałości i w pełni rozwiniętej funkcjonalności, ale określona formą, w jakiej będzie dalej dojrzewała i rozwijała się funkcjonalnie. Na początku okresu stabilnego dominują procesy dojrzewania. Na ich przebieg ma wpływ środowisko. Tworzy ono zewnętrzne warunki przebiegu tego procesu. Dojrzewająca struktura psychofizyczna formowana jest przez środowisko tak, aby stanowiła dobrą podstawę rozwijania w przyszłości funkcji niezbędnych do adaptacji do niego. Rozwój funkcji zwrótnie formuje strukturę, która za tę funkcję jest odpowiedzialna. Z czasem struktura psychofizyczna staje się coraz bardziej dojrzała. Jej forma zostaje określona nie tylko przez wewnętrzne determinanty, ale i przez zewnętrzne warunki. Ćwiczenie funkcji zwrótnie wpływa na dojrzewanie struktury. Każdy krok w procesie dojrzewania tworzy nowe możliwości rozwoju funkcji.

Kiedy procesy dojrzewania struktury psychofizycznej spowalniają, na pierwszy plan aktywności organizmu wysuwają się procesy używania struktur, ćwiczenia ich sprawności i rozszerzania zakresu ich zastosowania. Nie oznacza to, że te procesy nie miały miejsca wcześniej. Pełniły funkcję drugoplanową, co nie oznacza mniej ważną. Rozwijały się w tle procesów dojrzewania, wpływając coraz silniej na ich charakter i efekty. Kiedy intensywność procesów dojrzewania słabnie, silniejsze stają się rozwojowe procesy adaptacji do środowiska. W oparciu o dojrzewającą strukturę dokonuje się rozwój jej funkcjonalności. Przebiega on również wtedy, gdy struktura jest już dojrzała. Ma on jednak już wtedy ograniczony charakter. Przebiega tylko w takim zakresie, w jakim umożliwia to forma, w której ukształtowana została struktura. Dojrzałość oznacza określenie jej formy, a także zakresu możliwości funkcjonalnego rozwoju. Możliwości te powinny stanowić podstawę rozwoju funkcji niezbędnych nie tylko w aktualnym momencie życia, ale i w przyszłości.

Dziecko o rok młodsze w szkole: doprecyzowanie problemu

To, że dojdzie do konfrontacji struktur na wcześniejszym etapie ich dojrzewania z sytuacją szkolną, niekoniecznie musi być samo w sobie niebezpieczne. Nie musi grozić przeciążeniem niedojrzałych jeszcze struktur organizmu. Włączenie się danym typem oddziaływania w proces dojrzewania na wcześniejszym jego etapie może, z punktu widzenia nurtu kulturowo-historycznego, oznaczać zarówno „przedwcześnie”, jak i „w sam raz”. Przedwczesna stymulacja struktury widoczna jest w tym, że nie jest ona jeszcze na nią wrażliwa lub nie jest gotowa w pożądanym sposobie na nią reagować. Przy stymulacji „w sam raz” następuje zarówno jedno, jak i drugie. Wrażliwość struktury może ujawniać się dwoma sposobami reagowania. W okresie kryzysu stymulacja zewnętrzna wywołuje reakcje negatywne, w okresie stabilnym – pozytywne. W momencie kiedy przedmiotem analizy są sąsiadujące ze sobą okresy stabilne, pozytywna reakcja na stymulację niekoniecznie oznacza dla niej „w sam raz”. Zarówno dzieci w wieku przedszkolnym, jak i szkolnym zainteresowane są tym, co proponuje im dorośli. Są zainteresowane, ale w inny sposób (Wygotski 2002b; 2002c). O gotowości szkolnej będzie świadczyła podatność dziecka na kierowanie i wskazywana wcześniej wola bycia kierowanym (Wygotski 1971). To nie jest pierwszoplanowa właściwość funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym (Smykowski 2005). Jeśli więc dzieci tę podatność osiągają wcześniej niż kiedyś, albo była ona już wcześniej, ale niezauważana, ich wcześniejsze pójście do szkoły ma sens. Dzięki temu mają szansę zostać ujawnione potencjały rozwojowe wcześniej nieaktualizowane (zob.: Palivanova 1994). Patrząc z tej perspektywy, nauczanie i wychowanie szkolne było po prostu spóźnione względem procesów dojrzewania.



Rys. 3. Etap edukacyjny a dojrzewanie i rozwój funkcjonalny struktury psychofizycznej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wygotski 1971; 2002a

Dzieci 6-letnie znalazły się w nauczaniu wczesnoszkolnym. Warto zastanowić się nie tylko nad tym, co daje dziecku dobrą podstawę pomyślnego startu na tym etapie, ale także co daje ją na następnych. Zadaniem nauczania wczesnoszkolnego jest bowiem takie stymulowanie tak dojrzewającej struktury psychofizycznej i rozwijanie jej funkcji, aby dziecko miało dobrą bazę do nauczania przedmiotowego, było do niego gotowe. Brak tej gotowości będzie świadczył, że zmiana spowodowana reformą nie zamknęła się w obrębie nauczania wczesnoszkolnego. W efekcie nauczanie przedmiotowe będzie musiało uwzględnić ten fakt. Zgodnie z prowadzoną analizą idealną sytuacją byłoby, gdyby nauczanie przedmiotowe, przy dotychczas stosowanych metodach, rozpoczynało się, kiedy dzieci mają już na tyle dojrzałą i rozwiniętą strukturę psychofizyczną, żeby można było ją znacznie obciążać. Jest to okres, gdy stymulacja zmniejsza swój udział w procesach dojrzewania struktury (zmniejszając one swoją intensywność) a zwiększa w procesach rozwoju jej funkcji (rys. 3). Przeciążenie w tej sytuacji jest dalej zagrożeniem, ale już nie dla samej struktury, tylko dla jej funkcji. Nauczanie wczesnoszkolne związane jest z formowaniem bazy, organicznego szkieletu, nauczanie przedmiotowe – z rozwojem nadbudowy, funkcjonalnego wyposażenia.

Tymczasem wcześniejsze pójście dzieci do szkoły może spowodować, że w jednej klasie, na każdym etapie edukacji, znajdą się dzieci w różnych okresach w rozwoju. Równe wiekiem kalendarzowym, różne wiekiem rozwojowym (Wygotski 1971; 2002a). Mogą to być dzieci funkcjonujące w sposób charakterystyczny dla wcześniejszego okresu stabilnego, okresu kryzysu i późniejszego okresu stabilnego. Dla nauczania wczesnoszkolnego oznacza to dzieci funkcjonujące w sposób charakterystyczny dla wieku przedszkolnego, okresu kryzysu 7. roku życia i wieku szkolnego (rys. 4).

	Urodzeni	Etap 1				Etap 2				Etap 3				Etap 4				Licencjat
Było	styczeń	7	8	9	10	10	11	12	13	13	14	15	16	16	17	18	19	
	grudzień	6	7	8	9	9	10	11	12	12	13	14	15	15	16	17	18	
Jest	styczeń	6	7	8	9	9	10	11	12	12	13	14	15	15	16	17	18	
	grudzień	5	6	7	8	8	9	10	11	11	12	13	14	14	15	16	17	

Rys. 4. Etapy edukacyjne a okresy kryzysu 7, 13 i 17 roku życia.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wygotski 1971; 2002a

Według przedstawionej analizy dotyczącej umiejscowienia wcześniej i dziś okresów stabilnych i kryzysów w systemie środowisk szkolnych w następstwie wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci w 6. roku życia niewiele zmieni się jedynie na poziomie nauczania przedmiotowego. Tak jak dotąd, na tym etapie będą uczyły się przede wszystkim dzieci w okresie stabilnym – szkolnym (choć o rok młodsze). Na etapie nauczania wczesnoszkolnego i gimnazjalnego prawdopodobieństwo maksymalnego zróżnicowania jest największe. Na etapie nauczania ponadgimnazjalnego zróżnicowanie może się z kolei zmniejszyć. Tu jednak okresu kryzysu mogą doświadczać uczniowie w ostatniej, maturalnej klasie.

Rzeczywiste zróżnicowania funkcjonalne dzieci w ramach etapu edukacyjnego następuje już najprawdopodobniej w nauczaniu wczesnoszkolnym. Powoduje to, że dzieci, mimo że znajdują się w sensie obiektywnym w tym samym środowisku, mają do niego różny stosunek, inaczej je przeżywają (Wygotski 2002c). To, jak przez ten etap zostaną przeprowadzone, będzie mieć kluczowe znaczenie nie tylko dla ich startu szkolnego, ale i dla ich dalszej szkolnej kariery.

Możliwe sposoby funkcjonowania dzieci w nauczaniu wczesnoszkolnym

Powszechne objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci o rok młodszych kalendarzowo może zwiększyć prawdopodobieństwo zróżnicowania dzieci w nauczaniu wczesnoszkolnym. Z pewnością jakaś ich część ma już wystarczająco dojrzałą i rozwiniętą strukturę psychofizyczną, aby podolać obciążeniom charakterystycznym dla tego etapu szkolnego. Te gotowe są do rozwijania funkcji niezbędnych do nauki pod kierunkiem nauczyciela (Wygotski 1971). Możliwe są jednak inne postaci struktury: zorganizowana, ale w sposób charakterystyczny dla wieku przedszkolnego, i dezorganizowana, charakterystyczna dla okresu kryzysu 7. roku życia. Obie te postaci struktury nie są podstawą do adaptacyjnego funkcjonowania w szkole. Charakterystyczna dla wieku przedszkolnego struktura jest podstawą do funkcjonowania spontaniczno-reaktywnego (Wygotski 2002b), co oznacza, że dziecko uczy się wtedy, kiedy program nauczyciela jest zgodny z jego programem (Wygotski 1971). Ze względu na duży udział spontaniczności przebiegu procesów psychicznych i zachowań dziecka w tym okresie jest ono trudno przewidywalne, nie wiadomo, kiedy i czym się zainteresuje. Nauczanie bazujące na takim sposobie funkcjonowania ma raczej indywidualny charakter.

Jeszcze trudniejszą sytuację stwarza dziecko w okresie kryzysu 7. roku życia (Wygotski 2002c; Jelagina 1989). Specyficzne dla tego kryzysu symptomy to nienaturalność, przesada, błaznowanie czy bycie niezrozumiałym dla bliskich (Smykowski

2012). Symptomem charakterystycznym dla wszystkich wyróżnianych przez L. Wygotskiego (2002a), kryzysów jest negatywizm i trudność w prowadzeniu. Dziecko w okresie kryzysu przejawia negatywny stosunek szczególnie do otaczających je osób i propozycji, które do tej pory wzbudzały jego zainteresowanie. W tym czasie naciski zewnętrzne przeważnie prowadzą do eskalacji negatywizmu ujawniającego się w biernej (wycofanie) bądź aktywnej (agresja) formie. Sama zmiana środowiska z przedszkolnego na szkolne może stać się powodem nasilenia i utrwalenia u dziecka symptomów kryzysu. Dochodzi wtedy bowiem do interakcji dwóch zmienności – wewnętrznej, w ramach struktury psychofizycznej, i zewnętrznej – przejścia z przedszkola do szkoły (Smykowski 2012). Zgodnie z tym, co pisze L. Wygotski (2002a), a za nim K. Palivanova (1994; 2000) i L. Beršedova (1999), kryzys jest momentem wycofania się dziecka, a dorośli powinni w tym momencie bardziej się nim opiekować niż je obciążać, szczególnie nowymi obowiązkami.

Przedstawiane trzy warianty możliwych sposobów funkcjonowania dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej występowały z pewnością już wcześniej. Przesunięcie o rok wieku pójścia dzieci do szkoły mogło jednak spowodować, że proporcja między nimi się zmieniła. Przybyło dzieci doświadczających kryzysu w szkole i dzieci w wieku przedszkolnym, a ubyło dzieci w wieku szkolnym.

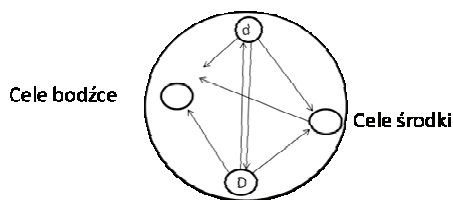
W tym zakresie konieczne są badania. Możliwy jest bowiem i inny wariant. Po wszechnie obserwowane zjawisko akceleracji dojrzewania biologicznego być może doprowadziło do przesunięcia o rok kryzysu 7. roku życia, a w konsekwencji i pozostałych. Od powstania psychologii dziecka autorstwa L. Wygotskiego minęło przecież ponad 90 lat. Znaczyłyoby to, że transformacja struktury psychofizycznej dokonuje się w wieku poprzedzającym pójście dzieci do szkoły, a w najgorszym przypadku dziecko trafia do szkoły w końcowej fazie tego procesu.

Gotowość do uczenia się szkolnego

Istnieje stosunkowo prosty sposób sprawdzenia, czy dziecko, które trafiło do pierwszej klasy, jest gotowe do uczenia się szkolnego, czy nie. L. Wygotski (1971) proponuje w tym celu metodę eksperymentalną. Jest to próba funkcjonalna, podczas której dochodzi do podwójnej stymulacji bodźcami kulturowymi. Dziecko zostaje postawione przed zadaniem, którego poziom trudności przekracza jego aktualne możliwości. O dojrzałości struktury psychofizycznej świadczy odporność dziecka na tego typu przeciążenia. Mało tego, że nie następuje rozpad struktury, to jeszcze dziecko stawia sobie za cel rozwiązanie zadania. Mimo więc doświadczenia trudności sytuacji nie wycofuje się z niej. Świadczy to o obecności rozwojowej motywacji (Bożowicz 1968). W tym sensie zadanie stanowi dla dziecka bodziec, cel.

Drugi rodzaj stymulacji to udostępnienie dziecku środka pomocniczego, tzw. bodźca środka (zob.: Leontiew 1985). Warunkiem rozwoju dziecka w tego typu sytuacji jest obecność motywu społecznego i poznawczego. Pierwszy prowadzi do podporządkowania się dziecka autorytetowi dorosłego (zob.: Elkonin 1971) i wejścia z nim w specyficzną interakcję komunikacyjną, wynikającą z przyjmowanej przez nie roli ucznia. Motyw drugi, poznawczy, prowadzi do koncentracji na zadaniu i uczeniu się sposobu jego rozwiązania. Jeżeli dziecko potrafi wykorzystać udzieloną mu pomoc, znaczy, że jest gotowe do uczenia się w sposób reaktywny, typowy dla wieku szkolnego. Próba eksperymentalna jest symulacją codziennych sytuacji dzieci w tym wieku. W tym czasie podejmują się one trudnych zadań i rozwiązują je dzięki zarówno profesjonalnym, jak i nieprofesjonalnym nauczycielom.

Próba eksperymentalna określa, czy i w jakim stopniu dziecko jest gotowe do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Na głębszym poziomie analizy ujawnia, czy poziom dojrzałości struktury psychofizycznej i forma jej zorganizowania umożliwia to. Żeby dziecko potrafiło skorzystać z udzielanej mu pomocy, muszą być spełnione kolejne dwa warunki. Po pierwsze intensywne dojrzewanie musi dotyczyć tych struktur mózgu, które odpowiedzialne są za rozwój funkcji uwagi. Dzięki intensyfikacji procesów dojrzewania w tym ośrodku wysuwa się ona na pierwszy plan struktury funkcji intelektualnych i staje się centralną linią rozwoju. W takiej organizacji służy ona rozwiązywaniu wszelkich problemów adaptacyjnych. W sposób szczególny ta jej organizacja okazuje się przydatna w środowisku kulturowym. Funkcja uwagi odgrywa bowiem główną rolę w uczeniu się pod kierunkiem. Po drugie, funkcja uwagi musi poddawać się zewnętrznej kontroli, dziecko musi dać się zainteresować tym, co ma mu do zaoferowania nauczyciel i „pozwolić” na kierowanie przez niego swoją uwagą. Zarówno nauczyciel, jak i wszystko to, co jest związane z nauczaniem, musi być w centrum uwagi dziecka. Spełnienie pierwszego warunku zwielokrotnia szansę spełnienia drugiego. Wrażliwość funkcji uwagi na podleganie wpływom oznacza, że może ona przejść swoisty trening podzielności, przemieszczania się, koncentracji itd. Uczenie się od innych wymaga według M. Tomasello (1999) pola (sceny) wspólnej uwagi. W tym polu muszą się znaleźć dziecko, nauczyciel, zadanie (cel-bodziec), środki pomocnicze (cele-środki) i wszystkie łączące je ze sobą dynamiczne interakcje (rys. 5).



Rys. 5. Pole (scena) wspólnej uwagi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wygotski 1971; 2002a

Gotowość szkolna oznacza więc możliwość ujęcia w akcie świadomości wszystkich kluczowych dla rozwiązania zadania elementów. W tym czasie jest to możliwe do osiągnięcia przez dziecko jedynie pod kierunkiem nauczyciela. Funkcją nauczania wczesnoszkolnego jest doprowadzenie dzieci do sprawności pozwalającej samodzielnie kierować uwagą tak, aby operacje wykonywane na elementach znajdujących się w jej polu umożliwiały efektywne uczenie się od innych zgodnie z ogólnym wzorem postępowania ćwiczoną wcześniej pod kierunkiem nauczyciela. Ćwiczenia z tym samym nauczycielem i w związku z podobnego typu zadaniami, a więc powtarzalność pewnego typu sytuacji, prowadzi do wytworzenia się ogólnego wzoru skutecznego postępowania w nich. Wzór ten obejmuje sekwencje przemieszczeń uwagi, koncentracji itd. Temu sprzyja nauczanie wczesnoszkolne. Opanowanie wzoru pozwala dokonywać transferu tej sekwencji na inne podobnego typu zadania. W nauczaniu przedmiotowym, z kolei, wzór ten od wewnątrz kieruje przede wszystkim procesami psychicznymi dziecka, w konsekwencji też jego zachowaniami, w sytuacji rozwiązywania przez nie zadań⁷.

Wzór uczenia się w sposób szkolny jest jedną z wielu form uczenia się (Smykowski 2012). W procesach rozwoju kulturowego stanowi on jednak formę centralną. Dzięki niemu, już w toku samodzielnego uczenia się procesy psychiczne i zachowania organizowane są tak, jakby pozostawały pod kontrolą społeczną. Zgodnie z jednym z praw rozwoju kulturowego (Wygotski 1971) procedura kierowania uwagą, która wcześniej regulowała sytuację społeczną dziecka związaną z uczeniem się od innych, stała się regulatorem sytuacji psychologicznej samodzielnego uczenia się (zob.: Filipiak 2012). Fakt ten ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju kulturowego. Zwiększa to prawdopodobieństwo rozwiązywania zadań życiowych, i aktualnie, i w przyszłości, w akceptowany społecznie i kulturowo sposób⁸.

Zakończenie

Obniżenie wieku rozpoczęcia nauki szkolonej może doprowadzić do pojawienia się nowych sytuacji psychologicznych w życiu dzieci na wszystkich poziomach ich

⁷ Ta sytuacja jest analogiczna do innych związanych z opanowywaniem wzorów, np. chwytania przedmiotów czy dwunożnego chodzenia. Tu jednak nie naprzemiennosc napięć i rozluźnień mięśni jest regulowana, a przebieg procesów psychicznych, przede wszystkim intelektualnych. I ta, i inne sytuacje tego typu, w różnym wieku, prowadzą do opanowania kulturowych form działań intelektualnych i praktycznych.

⁸ Wyrazem splecenia się obu linii jest taka postać dojrzałej struktury psychofizycznej, która utrudnia, czy wręcz uniemożliwia inne niż kulturowe formy funkcjonowania. Na początku jednak procesu dojrzewania struktura, ta w pierwotnej postaci, stawia opór innym niż naturalne formy funkcjonowania. Dokonaniu się tej zmiany poświęcony jest, w tradycji kulturowo-historycznej, okres dzieciństwa i dorastania (Wygotski 1971; 2005).

edukacji. Skutki tego mogą być obserwowalne zarówno w ich rozwoju, jak i w funkcjonowaniu środowiska szkolnego. Zarówno jedno, jak i drugie, a niewykluczone, że ich interakcje, mogą doprowadzić do pojawienia się nowych zjawisk w życiu i rozwoju człowieka w przyszłości⁹. Taki zresztą, jak sądzę, jest sens wprowadzenia reform w systemie edukacji, choć szkoda, że reformatorzy nie ujawniają swoich oczekiwań w tym zakresie. Rejestrowanie tego, co dzieje się aktualnie w szkołach i z uczącymi się w nich dziećmi, może pozwolić w przyszłości na ustalenie genetycznych podstaw nowych zjawisk w życiu społecznym czy w kulturze (Smykowski 2004).

Koncepcja okresów w rozwoju L. Wygotskiego (2002a) wskazuje, że stan struktury psychofizycznej człowieka i jej funkcjonalność zależą od zsynchronizowania procesów naturalnych i kulturowych. Zmiana w tym aspekcie może prowadzić zarówno do bardziej funkcjonalnego ich splotu, jak i do wzmożenia między nimi konfliktów. Może też w relacjach między nimi nic nie zmienić. Być może trzeba się liczyć z tym, że mniej dojrzałe dzieci będą musiały podolać obowiązkom, z którymi do tej pory zmagaly się dzieci bardziej dojrzałe. Jakie będą tego efekty? Czy uzyskane sploty naturalnej i kulturowej linii rozwoju będą stanowiły adaptację pozwalającą lepiej radzić z zadaniami życiowymi już po zakończeniu etapu szkolnego? Jak ten proces będzie przebiegał na każdym z etapów szkolnych? Jakie będą konsekwencje efektów osiągniętych na jednym etapie dla efektów osiągniętych na kolejnych? Tego typu pytania można mnożyć i uszczegóławiać. Nie tyle jednak istotna jest liczba wątpliwości, ile ich waga. Wątpliwości dotyczą bowiem życia i rozwoju młodego pokolenia, tego, jak zostanie ono przygotowane do samodzielnego, dorosłego życia. Ważne jest więc, żeby pytania te nie pozostawały bez odpowiedzi aż do momentu, kiedy dzieci przejdą cały cykl i zakończą okres nauki szkolnej, czy jeszcze dłużej, kiedy rozpoczną dorosłe życie. Wtedy bowiem większości procesów, szczególnie związanych z dojrzewaniem organizmu, przez które przeszły, nie będzie można już odwrócić. Ważne jest więc, żeby wdrażanie reformy było stale monitorowane przez pryzmat zmian w sposobie funkcjonowania dzieci. Żeby efekty tego monitoringu służyły przeprojektowywaniu, jeśli taka potrzeba zaistnieje, poszczególnych środowisk szkolnych, czy całego ich cyklu. Kluczową kwestią jest to, żeby kolejnym rocznikom nie towarzyszyło tak wiele niepewności, jak obecnemu, tym bardziej że w roku szkolnym 2015/16 naukę szkolną w pierwszej klasie rozpoczną 6-latki z obu półroczy¹⁰.

⁹ Takie zmiany, wynikające ze zmian środowiska społecznego, widoczne są w procesach związanych z formowaniem tożsamości. J. Arnett (2000) wyróżnia nową, nienormatywną fazę w tym procesie. Nie ma ona uniwersalnego charakteru, a występuje w bogatych społecznościach Zachodu. Jej wyodrębnienie się widoczne jest w opóźnianiu przez młodych ludzi podjęcia się dorosłych zobowiązań. Ta obserwacja prowadzi z kolei do ujawnienia nowych mechanizmów i procesów uczestniczących w okresie adolescencji w formowaniu tożsamości (Luyckx i in. 2008).

¹⁰ W roku szkolnym 2014/15 rodzice dzieci urodzonych w drugim półroczu mogli jeszcze zdecydować o nieposłaniu dziecka do szkoły.

Bibliografia

- ARNETT J.J., 2000, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, American Psychologist, 55 (5).
- BALBUS S., 1980, *Wygotski i jego teoria kultury: psychologia, język, sztuka*, [w:] L.S. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BERŠEDOVA L.I., 1999, *Psichologičeskaja gotovnost k perechodu na novyj etap vozrastnogo razvitija kak ličnostnoe novoobrazovanie kritičeskich periodov*, Dissertacja, Moskwa.
- BJIRKLUND D.F., BERING J.M., 2009, *Duże mózgi, powolny rozwój i złożoność społeczna: rozwojowe i ewolucyjne źródła poznania społecznego*, [w:] A. Klawiter (red. nauk.), *Formy aktywności umysłu, Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BOŽOVIČ L.I., 1968, *Ličnost i ejo formirovanie v detskom vozraste*, Prosveščenie, Moskwa.
- BOŽOVIČ L.I., 1972, *Problema razvitija motivacionnoj sfery rebionka*, [w:] L.I. Božovič (red.), *Izučenie motivacij povedenija detej i podroستkov*, Pedagogika, Moskwa.
- BRONFENBRENNER U., 1989, *Ecological systems theory*, Annals of Child Development, 6.
- ELKONIN D.B., 1971, *K probleme periodizacii psičičeskogo razvitija v detskom vozraste*, Voprosy Psičologii, 4.
- FILIPIAK E., 2012, *Produkty kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, Forum Oświatowe, 1 (46).
- GIDDENS A., 2010, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GOTTLIEB G., 2007, *Probabilistic epigenesis*, Developmental Science, 10, 1.
- GUT M., 2007, *Zmiany plastyczne w zdrowym i chorym mózgu*, Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych, t. 56, 1–2.
- GUTKINA N.I., 2000, *Psichologičeskaja gotovnost k škole*, Akademičeskij Proekt, Moskwa.
- HEYES C., 2009, *Cztery drogi ewolucji poznawczej*, [w:] A. Klawiter (red. nauk.), *Formy aktywności umysłu. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- IBE, 2012, *Wyniki badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym* (eduentuzjasci.pl/wydarzenia/852-wyniki-badania-6-i-7-latkow-na-starcie-szkolnym.html?gclid=CPCvg-eY0MICFU6WtAodG3QA8w)
- INGOLD T., 2009, *Ewoluuujące umiejętności*, [w:] A. Klawiter (red. nauk.), *Formy aktywności umysłu. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JELAGINA M.G., 1989, *Krizis 7 let i podchod k ego izučeniu*, Novye Isledovanija v Psičologii i Vozrastnoj Fiziologii, 1.
- KACZMAREK M., ŁASTOWSKI K., 2004, *Ewolucja a epigeniza*, [w:] K. Łastowski (red.), *Teoria i metoda w biologii ewolucyjnej*, Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki, 7 (20), Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Komisja Europejska, 2007, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.
- KOSSUT M., 2005, *Neuroplastyczność*, [w:] J. Zagrodzka, T. Górka, A. Grabowska (red.), *Mózg i zachowanie*, PWN, Warszawa.
- LEONTIEV A.N., 1985, *Działalność a osobowość*, [w:] J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- LERNER R.M., 2002, *Concepts and Theories of Human Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.
- LEWIN K., 1952, *Field theory in social science*, [in:] D. Cartwright (ed.), *Field theory in social science; selected theoretical papers*, Social Science Paperbacks, London.
- LUYCKX K., SCHWARTZ S., BERZONSKY M., SOENENS B., VANSTEENKISTE M., SMITS I., GOOSSENS L., 2008, *Capturing ruminative exploration: extending the four dimensional model of identity formation in late adolescence*, Journal of Research in Personality, 42.

- PALIVANOVA K.N., 1994, *Psichologičeskij analiz krizisov vozrastnogo razvitija*, Voprosy Psichologii, 1.
- PALIVANOVA K.N., 2000, *Psichologija vozrastnych krizisov*, Izdatelnyj centr, Moskva.
- SMYKOWSKI B., 2004, *O badaniu znaczenia nowych zjawisk kulturowych w procesach rozwoju człowieka*, Forum Oświatowe, 1 (30).
- SMYKOWSKI B., 2005, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
- SMYKOWSKI B., 2012, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- SMYKOWSKI B., 2014, *Analiza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole*, [w:] A. Basińska, T. Pietrala, U. Zielińska, D. Pietrala, K. Dziubalska-Kołaczyk (red.), *Tablit – Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- TOMASELLO M., 1999, *The Human Adaptation for Culture*, Annual Reviews, 28.
- WILSON E.O., 2000, *Socjobiologia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- WYGOTSKI L.S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WYGOTSKI L.S., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.
- WYGOTSKI L.S., 1983a, *K voprosu o kompensatornych processach v razvitii umstvenno otstalogo rebionka*, [w:] T.A. Vlasova (red.), *Sobranie sočinenij v šesti tomach*, Pedagogika, Moskva.
- WYGOTSKI L.S., 2005, *Problema kulturnogo razvitija rebionka*, [w:] L.S. Vygotski, *Psichologija razvitija čeloveka*, Izdatelstvo Smysl, Moskva.
- WYGOTSKI L.S., 2002a, *Problem wieku rozwojowego*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- WYGOTSKI L.S., 2002c, *Kryzys siódmego roku życia*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- WYGOTSKI L.S., 2002b, *Zabawa i jej rola w rozwoju dziecka*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- YASNITSKY A., 2011, *Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas*, Integrative Psychological and Behavioral Science, 45.

The change in child functioning and school readiness: analysis of the L.S. Wygotski approach

The preschool age has a significant impact on a child school functioning. During this stage of development we can observe the changes in the meaning of natural and cultural processes which affect the ways of coping with particular tasks. Such cultural skills as using language, counting, drawing, etc. become a basis of the adaptation. Mastering those skills depends on the stage of the development of psychical functions. It is crucial to notice whether they are activated and incorporated in a cultural or rather a natural system. A child who is under the influence of the natural-activation system, though it is objectively immersed in cultural environment (such as home, backyard, kindergarten), would be more sensitive to sounds, images and smells than to their meanings. The mechanisms of such child's adaptation are focused on physical aspects of the environment and not on social ones. Its mechanisms of adaptation are based on direct ways of behaving, but not on behaviors in which the use of the cultural skills is necessary. The earlier the change of a preschool child's system of activation occurs, the more time it will have to develop culturally its higher psychical functions (scaffolding) to the level which increases the probability of success in school and its environment.

Keywords: *school readiness, system of activation, adaptation, environment, psychical functions*