

LIDIA MARSZAŁEK

Pedagogium, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

SPECYFIKA ROZUMNOŚCI DZIECKA JAKO ELEMENTU JEGO DUCHOWEJ NATURY

1. ROZUMNOŚĆ I MĄDROŚĆ JAKO PRZEJAWY OSOBOWEJ NATURY CZŁOWIEKA

Poszukiwanie źródeł pojęcia rozumności można rozpocząć od Boecjusza i św. Tomasza z Akwinu, którzy określili osobę jako *individua substantia rationalis naturae* (indywidualna substancja o rozumnej naturze). Według ich definicji, na pojęcie osoby składają się trzy elementy: substancja, indywidualność i rozumność¹. Substancja oznacza obecność ontologicznego substratu, który transcenduje zdolności (możliwości) i akty specyficznie ludzkie. Rozumność odnosi się więc do cechy, która przynależy do ludzkiego istnienia. Cechy tej nie można „wycwiczyć” w sobie, gdyż jest ona dana osobie ludzkiej z natury. Warunkuje ona zdolność wykonywania ściśle ludzkich aktów.

Człowiek jest podmiotem, który ma swoją najgłębszą podstawę w rozumności, a z niej wynika wolność oraz zdolność panowania nad sobą i rzeczywistością. Istotne i zarazem nieodzowne właściwości osoby stanowią: rozumność, wolność i duchowość – w nich ma podstawę godność człowieka².

Tym, co zasadniczo wyróżnia człowieka spośród wszystkich istot, jest jego poznanie, które samo w sobie jest różnorodne i różnie ustrukturalizowane. Rzeczywistość w nim się ukazująca wskazuje na obiektywizm poznawczy człowieka i jego niepodważalną wartość. Wyciska ono piętno na osobowych przeżyciach, na postępowaniu i twórczym wysiłku. Ludzkie poznanie i wynikające z niego działania istnieją w podwójnym wymiarze: materialnym i duchowym.

Człowieka charakteryzuje zdolność do poznania poprzez czynności intelektualne, działanie moralne, przeżycia estetyczne oraz religijne. Jest on w stanie poznawać siebie i swoje akty, przeżywa siebie jako podmiot swych aktów. Umysł ludzki posiada więc nie tylko zdolność do poznania rzeczywistości, ale także ma

¹ Por. R. Frattallone, *Persona*, w: *Dizionario di Bioetica*, red. S. Leone, S. Privitera, Acireale, Bologna 1994, s. 711-718.

² Por. W. Słomka, *Podmiotowy charakter osoby - godność człowieka*, w: *Być człowiekiem*, red. L. Balter, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1974, s. 87-95.

zdolność ujmowania prawdy i formułowania jej w sądach. Człowiek nie jest tylko biernym podmiotem, „odbijającym” w sobie poznawane przedmioty, ale posiada w stosunku do nich jakby „dystans” czy – inaczej mówiąc – posiada wobec przedmiotów poznania swoistą nadrzędność, niezależność, wyższość. Poznanie jest więc czymś więcej niż doznaniem, będąc reakcją samego żywego organizmu na dany bodziec. Człowiek poznaje całą otaczającą go rzeczywistość na sposób umysłowy, to znaczy przy pomocy pojęć, sądów i wniosków rozumowych.

Z pojęciem poznania nierozzerwalnie wiąże się problematyka wiedzy jako podstawowej kategorii filozofii nauki, epistemologii, metodologii, psychologii, socjologii i pedagogiki. Filozoficzny wymiar pojęcia „wiedzy” wiąże się z problemem granic poznania, typów wiedzy, legitymizacją wiedzy, uznawanej za naukową, jej związków z myśleniem, recepcji wiedzy itp.³.

W epistemologicznym ujęciu K. Poppera wiedza to subiektywny konstrukt informacji człowieka o sobie samym, modyfikowany przez otaczającą go codzienność – poglądy, nastawienia, nadzieje; uzyskujący obiektywność dzięki artykułowaniu go poprzez mowę. K. Popper wskazuje także na istnienie wrodzonych każdemu organizmowi sposobów reagowania czy odpowiadania, ujmując je w kategorii oczekiwań, stanowiących wiedzę poprzedzającą wszelkie ludzkie doświadczenie. Z tym konstruktem – zdaniem K. Poppera – przychodzi na świat większość istot żywych, w tym także ludzie. Wiedza ta jest swoistą podstawą do budowania przez ludzi bardziej skomplikowanych struktur w dalszym rozwoju ontogenetycznym. Za warunek istnienia wiedzy obiektywnej uznaje on możliwość porozumiewania się ludzi, bowiem jej istnienie w aspekcie obiektywnym jest uwarunkowane jej występowaniem w sensie subiektywnym w postaci wyrażania i przetwarzania jej przez ludzi – pierwsza warunkuje drugą, będącą jej aktualizacją⁴. W teoriach psychologicznych natomiast wiedza charakteryzowana jest jako dynamiczny układ części składowych o mniejszym zakresie treściowym od niej samej. Proces reprodukcji wiedzy przybiera cechy skomplikowanej operacji rekonstruowania i przetwarzania treści wiadomości w ramach modeli o dynamicznym charakterze. W tym ujęciu wiedza jest więc rozumiana jako swoicie dynamiczny konstrukt, w skład którego wchodzi wiadomości zdobywane w toku życia przez określone osoby⁵.

W ujęciu pedagogicznym wiedza jest tym wszystkim, co w badanych zbiorowościach jest za nią uznawane, czyli wiedza tzw. „zdroworozsądkowa”, stanowiąca centralne pojęcie wobec ujęcia socjologii fenomenologicznej. R. Moor przyjmuje, iż istotą takiej wiedzy jest jej tożsamość z poznaniem, zachodzącym w subiektywnym doświadczeniu poznających podmiotów, stąd pojęcie wiedzy powinno

³ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wyd. Uczelniane AB, Bydgoszcz 2000, s. 141-143.

⁴ Por. E. K. Pietruska-Madej, *Wiedza i człowiek. Szkice o filozofii Karla Poppera*, UFiS UW, Warszawa 1997, s. 50, 143, 153, 183.

⁵ Por. T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984, s. 64-66; J. Kobiela, *Problemy wiedzy dziecka. Studium teoretyczne*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2009, s. 277.

uwzględniać tożsamość i doświadczenia tychże podmiotów. Wiedza ludzka jest więc niedoskonała i nie jest możliwe, aby stała się ona pewna ponad wszelką wątpliwość⁶.

W kategoriach nauk społecznych i humanistycznych wiedza jest więc pojęciem wieloznacznym i stanowi wciąż „otwarty problem”. W jej kontekście możliwe jest bowiem posiadanie określonych poglądów, uzależnionych od kontekstu jej rozpatrywania, dotyczącego jej obiektu i celu, ludzkich działań poznawczych. Wiedza jest więc subiektywnym konstruktym, na który składają się nie tylko obiektywne i subiektywne informacje, ale też „mieszanina ludzkich błędów, uprzedzeń, marzeń i nadziei”⁷.

Implikacją rozumności, poznania i wiedzy wydaje się być mądrość człowieka. W powszechnym rozumieniu jest to zdolność wrodzona lub nabyta, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek życia i pomaga mu zapewnić sobie pomyślność i szczęście. Źródłem tak ujmowanej mądrości jest zarówno doświadczenie osobiste, jak też zdroworozsądkowa obserwacja zachowania ludzi oraz prawidłowości przyrody⁸.

Filozofia przez długi czas głosiła, że istnieje mądrość „teoretyczna, bezwzględna, najpierwsza, nieomylna, nieśmiertelna, określona również jako boska oraz mądrość praktyczna, którą można inaczej nazwać światową mądrością życia. Pierwszą Grecy określali jako *sophia*, druga kojarzona z roztropnością nazywana była *phronesis*”⁹. Ujęcie filozoficzne traktuje mądrość jako wiedzę i cnotę, której funkcją jest jednocześnie poznanie teoretyczne i realizacja ideału praktycznego. W ujęciu autorów starożytnych mądrość była rozumiana jako intuicyjna znajomość praw świata, w twórczości współczesnej wiąże się ją bardziej z rozumieniem problemów innych ludzi¹⁰. Obok strony teoretycznej mądrość ma też aspekt praktyczny, moralny. Jest wówczas rozumiana nie tylko jako znajomość dobra, ale też umiejętność postępowania według tej wiedzy, zgodnie ze sprawiedliwością, miłością, roztropnością i męstwem, ale też zgodnie ze zdrowym rozsądkiem, przezornością i rozumem¹¹. Wiedza, która leży u podstaw mądrości życiowej jest wiedzą egzystencjalną – należy ona do osoby nie w aspekcie incydentalnym, ale jest jej substancjalną częścią składową¹².

Mądrość nie może być taktowana jako pewien określony zasób wiedzy. Istota mądrości nie pokrywa się ze szczegółową wiedzą, choć ją zakłada w tym stopniu, w którym jest ona potrzebna do właściwego postępowania w konkretnych okolicznościach. Wiadomości są wiedzą, która została nabyta i przyswojona, mądrość zaś jest wiedzą, przyczyniającą się do umiejętności lepszego życia. Mądrość zakłada istnienie wiedzy, ale

⁶ Por. R. Moor, *Socjologia edukacji*, tłum. A. Sulak, A. Kacmajor, S. Pikiel, E. Zaremba, K. Rogowski, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 440.

⁷ J. Kobiela, *Problemy wiedzy...*, s. 280.

⁸ Por. J. Maritain, *Nauka i mądrość*, tłum. M. Reutt, Wyd. Fronda Apostolicum, Warszawa-Ząbki 2005, s. 17-49.

⁹ T. Gadacz, *O mądrości i głupocie*, Znak, Kraków, 1995, s. 34.

¹⁰ Por. J. Didier, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Wyd. Książnica, Katowice 1995, s. 225.

¹¹ Por. S. C. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, w: *Dziecko w świecie wartości*, red. K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 190.

¹² Por. tamże, s. 191.

nie jest to wiedza o charakterze ilościowym, lecz jakościowym. Jest to wiedza szukająca głębi, zakładająca zdolność pojmowania świata i intuicję, lecz nie zajmująca się rozpoznawaniem faktów, tylko środkami i celami praktyki życiowej. Mądrość może być więc ujmowana jako pewien styl bycia, umiejętność połączenia wiedzy naukowej ze zdroworozsądkową, wynikająca z umysłu, charakteru i inteligencji, która pozwala być dobrym człowiekiem poprzez panowanie nad swymi popędami i namiętnościami¹³.

1. INTUICYJNA MĄDROŚĆ I ROZUMNOŚĆ DZIECKA

Dziecko, „chłonąc” świat i informacje o nim wszystkimi zmysłami, spontanicznie rozwija w sobie zasób wiedzy, ale też umiejętności jej strukturalizowania, posługiwania się rozumowaniem zgodnym z zasadami logiki, wyprowadzania wniosków i tworzenia uogólnień. Dzieci od najwcześniejszego okresu życia obserwują i eksplorują przedmioty, eksperymentują, zadają pytania, słuchają wyjaśnień i same tworzą wyjaśnienia dotyczące interesujących je zagadnień. Tworzą też własne teorie na temat tego, jaki jest świat i jakie są zasady jego funkcjonowania. Doświadczenie zdobyte poprzez działanie stanowi podstawę do dalszych transformacji, prowadząc na coraz wyższe poziomy poznawczego funkcjonowania: to co było działaniem nieuświadomionym, stanowi podstawę do przejścia na poziom wiedzy jawnej, zwerbalizowanej¹⁴. Za podstawę kształtowania się „dziecięcej mądrości” należy więc przyjąć specyfikę rozwoju poznawczego i intelektualnego człowieka.

Podjęwając próbę określenia możliwości poznawczych i intelektualnych dziecka w wieku przedszkolnym, nie sposób pominąć w opracowaniu najśłynniejszej, klasycznej teorii rozwoju poznawczego J. Piageta, którego poglądy przyczyniły się do znacznego wzrostu wiedzy o rozwoju poznawczym w toku życia człowieka. Koncepcja Piageta opiera się na założeniu, że inteligencja jest rozwiniętą formą adaptacji biologicznej, w wyniku której dochodzi do strukturalizowania procesów poznawczych¹⁵. Aby rozwinąć i osiągnąć dojrzałość intelektualną dziecko musi przejść przez cztery uporządkowane i następujące po sobie stadia.

Za jedno z bardzo znaczących osiągnięć rozwojowych pierwszego stadium uważa się odkrycie przez dziecko stałości przedmiotu, co polega na zrozumieniu, że świat zbudowany jest z przedmiotów, stanowiących odrębne byty, które istnieją bez względu na to, czy człowiek zdaje sobie z tego sprawę czy nie. W okresie przedszkolnym dziecko staje się zdolne do angażowania się w myślenie symboliczne – zaczyna organizować własne myślenie na podstawie wyobrażeń, symboli i znaków. Bez bezpośrednich kontaktów z otoczeniem może już korzystać z reprezentacji umysłowych tego otoczenia i kontaktować się z nimi. Na tym etapie dziecko jest silnie egocentryczne, co wyraża

¹³ Por. tamże, s. 191-194.

¹⁴ Por. M. Kowalik-Olubińska, *Mali naukowcy, czyli o wspieraniu aktywności badawczej dzieci w przedszkolu*, w: *Aktywność dzieci i młodzieży*, red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2008, s. 65-66.

¹⁵ Por. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 186-187.

się w niezdolności do oderwania się od własnej perspektywy i zrozumienia, że inni potrafią spostrzegać tę samą sytuację w inny sposób. Dzieci nie są jeszcze zdolne ani do myślenia indukcyjnego, ani dedukcyjnego, posługują się myśleniem transdukcyjnym, zakładającym związki przyczynowe pomiędzy szczegółami tam, gdzie występują jedynie korelacje. Piaget przyjmował, że w swoim myśleniu dzieci są nie tyle nielogiczne, co przedlogiczne, a ten rodzaj myślenia traktował jako etap konieczny do rozwoju dojrzałego myślenia¹⁶.

W późniejszych fazach dochodzi do kolejnych zmian poznawczych, odzwierciedlanych w myśleniu, postrzeganiu i działaniu. Dziecko zaczyna posługiwać się myśleniem logicznym i postrzegać racjonalne związki pomiędzy wydarzeniami. Myślenie abstrakcyjne ulega dalszemu rozwinięciu – intensywnie rozwija się myślenie racjonalno-logiczne, czyli postrzeganie logicznych związków w funkcjonowaniu przedmiotów i zdarzeń między sobą oraz przyczynowo-skutkowe¹⁷. Z rozważań Piageta wynika więc, że rozwój poznawczy człowieka przebiega w sposób nieodwracalny w kierunku operacji formalnych. Ponadto, rozwój człowieka po okresie adolescencji polega wyłącznie na stopniowym konsolidowaniu i stabilizowaniu się formalnych sposobów rozumowania logicznego lub na wyrównywaniu ewentualnych opóźnień rozwojowych, spowodowanych czynnikami biologicznymi i/lub socjokulturowymi.

Całkowicie odmienny kierunek – antropologiczno-kulturowy – zapoczątkował L. S. Wygotski. Przyjął on, iż w psychice człowieka i w jego rozwoju można wyróżnić procesy czy funkcje elementarne, naturalne, ukształtowane w filogenezie, których rozwój w ontogenezie związany jest z procesami dojrzewania biologicznego organizmu. Organizm człowieka zaś jest ukształtowany przez ewolucję i wyższe funkcje psychiczne (powstałe w toku rozwoju historycznego i kształtujące się w ontogenezie dzięki przyswajaniu kultury). Rozwój psychiczny dziecka ma więc – także w wymiarze jednostkowym – charakter społeczny, kulturowy i historyczny¹⁸.

L. S. Wygotski wprowadził też do psychologii i praktyki edukacyjnej pojęcie „strefy najbliższego rozwoju”, rozumianej jako „rozstęp pomiędzy tym, co dziecko jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, co może osiągnąć przy pomocy osoby, posiadającej większą wiedzę”¹⁹. Odkrycie tego istotnego obszaru umiejętności dziecka rzuciło nowe światło na jego możliwości poznawcze i intelektualne. Zwróciło uwagę teoretyków i praktyków wychowania na swoisty potencjał dziecka, na który dorosły powinien być szczególnie wrażliwy w swych działaniach, tak formułując wyzwania intelektualne dla dziecka, by zawsze wykraczały one „o jeden krok” poza to, co dziecko już potrafi zrozumieć²⁰.

Obie teorie, zarówno J. Piageta, jak i L. S. Wygotskiego, były niejednokrotnie obiektem wielu zastrzeżeń, uwag i wątpliwości. Kolejne próby określenia możliwości i sposobu intelektualnego rozwoju dziecka dowiodły, że zasadnicze zmiany

¹⁶ Por. J. Piaget, *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 135-136, 199-204.

¹⁷ Por. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 200-205.

¹⁸ Por. tamże, s. 218-225.

¹⁹ Tamże, s. 226.

²⁰ Por. tamże, s. 226-227.

w rozumowaniu przyczynowo-skutkowym czy też zdolności do przewidywania przekształceń przedmiotów w płaszczyźnie wyobraźniowej, rozwiązywania zadań w płaszczyźnie percepcyjno-wyobraźniowej i werbalnej zachodzą znacznie wcześniej, niż sugerował Piaget²¹. Pracom Wygotskiego natomiast zarzucono lekceważenie własnego wkładu dziecka w swój rozwój, pominięcie aspektów emocjonalnych, jak również brak różnicowania funkcjonowania dziecka pod wpływem jego własnego, biologiczno-psychicznego rozwoju i pojawiających się zmian w procesach leżących u podstaw uczenia się (zdolności sensoryczne, uwaga, pamięć i myślenie)²². Pomimo tych wątpliwości, trzeba przyznać, że prace J. Piageta i L. S. Wygotskiego stały się przyczynkiem do dalszego wyjaśniania, w jaki sposób dziecko zdobywa wiedzę i rozwija swoją inteligencję.

2. FAKTYCZNE MOŻLIWOŚCI UJAWNIANIA DUCHOWEJ MĄDROŚCI DZIECKA

Intensywny rozwój myśli technologicznej ułatwia współcześnie dzieciom wczesne nabywanie wiedzy i umiejętności. Wzrasta też społeczna świadomość rzeczywistych możliwości intelektualnych dziecka i znaczenia wczesnej stymulacji jego rozwoju poznawczego. Coraz większe znaczenie pedagogzy przyznają także specyficznym (pozadydaktycznym) sposobom nabywania wiedzy i umiejętności, a istoty wiedzy i mądrości człowieka poszukują nie tylko w efektach jego wychowania i kształcenia, ale też w wewnętrznym, osobowościowym i duchowym jego rozwoju. Biorąc pod uwagę powyższe fakty, można przyjąć, iż kompetencje intelektualne są zdobywane przez dzieci o wiele wcześniej, niż zakładają klasyczne teorie psychologii rozwojowej.

Dziecko gromadzi informacje o świecie bezpośrednio, przede wszystkim dzięki aktywnemu działaniu w nim, zaś dopiero później w procesie rozumowania dokonuje uogólniania zjawisk empirycznych, strukturalizując nabyte wiadomości. Na podstawie napływających z otoczenia bodźców konstruuje ono wiedzę o charakterze subiektywnym, zdobywaną samodzielnie w procesie osiągania pożądanego celu. Sposób nabywania tej wiedzy w kierunku zaspokojenia silnej potrzeby poznawczej nosi cechy spontaniczności i okazjonalności – aktywność umysłowa dziecka jest silnie powiązana z jego fizycznym działaniem w świecie, skupieniem na przedmiotach lub konkretnych zdarzeniach, z których buduje ono bezpośrednio z nich wynikające reguły i prawa i przyjmuje je za swoje na drodze powtarzania i zapamiętywania. Problemy do rozwiązania, zadania, którym dziecko chce sprostać stanowią więc dla niego ważne źródło gromadzonej wiedzy. Na podstawie doświadczeń, aktywnej eksploracji rzeczywistości wiedza ta jest konstruowana w obrazowo-konkretny system, którego kształt w dużej mierze jest uzależniony od zdarzeń, których ono doświadczało.

²¹ Por. M. Kielar, *Dostrzeganie i wyjaśnianie transformacji przez dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Indywidualne uwarunkowania poznawczej i społecznej aktywności dzieci i młodzieży*, red. J. Kaiser, A. Pilecka, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 141-151.

²² Por. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, s. 240-243.

Zarówno w psychologii rozwojowej, jak i w praktyce edukacyjnej przyjmuje się, że dzieci nie są jeszcze zdolne do kierowania się myśleniem abstrakcyjnym. Tymczasem badacze dowodzą, że nawet małe dzieci mają kompetencje do używania pojęć abstrakcyjnych w odniesieniu do tych obszarów funkcjonowania poznawczego, których źródłem są przekonania zdroworozsądkowe, czyli tzw. mądrość życiowa, pozwalająca na porządkowanie codziennych doświadczeń. W okresie przedszkolnym dzieci są już zdolne do uświadamiania sobie ontologicznej różnicy pomiędzy mentalnym obrazem świata a realną rzeczywistością, potrafią wyjaśniać pochodzenie różnych obiektów, przyczyny zachowania się istot żywych, odwoływać się do naturalnych mechanizmów przyczynowych; rozumieją też, że nie wszystkie objekty otaczającego świata zostały skonstruowane przez człowieka, potrafią różnicować właściwości przedmiotów na wewnętrzne i zewnętrzne²³. Dzieci, poprzez naturalną dla nich postawę otwartości i zrelaksowania, potrafią przyswoić, dostosować i zaadaptować nieprzeciętne ilości bodźców, zaś atmosfera wolności i odprężenia, towarzysząca dziecięcej zabawie, tworzy niepowtarzalny stan relaksacji, umożliwiając dotarcie tych bodźców do „całego” człowieka²⁴.

Dzieci zaskakują dorosłego nie tylko swoimi umiejętnościami poznawczo-intelektualnymi. Już J. Piaget, a za nim J. C. Pearce, w odniesieniu do małych dzieci używali określenia „magiczne dziecko”, wskazując na jego mądrość i proste sposoby rozwiązywania większości problemów. Pearce zwracał też uwagę na szczególne umiejętności dzieci, znacznie wykraczające poza normalne właściwości psychofizyczne i intelektualne człowieka – według niego czteroletnie dzieci posiadają umiejętność jasnowidzenia, telepatii, instynktownego wyczuwania zagrożenia i prekognicji. Autor ten sądził, że talenty te są biologiczne, naturalne i stanowią część pierwotnej, czyli podstawowej percepcji, powiązanej ze zmysłami, ale także będącej duchowym darem. Treścią „magicznego życia” dziecka jest zabawa i nieograniczone możliwości działania oraz naturalna wiedza posiadana od urodzenia. Zdaniem Pearce’a, po okresie pierwszych lat życia dzieci „wchłaniają” przekonania otoczenia. Zaczynają zapominać to, co znają, gdyż nie mogą samorzutnie wyrażać siebie, swoich umiejętności i talentów – swoje umiejętności „chowają w sobie”, aby nie zostać ośmieszonym lub pozbawionym swoich wewnętrznych cech. Uczą się wierzyć, że „magia” nie istnieje i że gdy dorosną, będą musiały opuścić swój „magiczny świat”²⁵.

Niezależnie od prawdziwości prezentowanych przez J. C. Pearce’a poglądów na temat nadnaturalnych zdolności umysłowych dziecka, rodzi się potrzeba wyjaśnienia zjawiska specyfiki myślenia i rozwiązywania problemów przez dzieci. Aktywność małych dzieci porównuje się do działania naukowców rozwiązujących problemy, stawiających hipotezy i planujących badania zmierzające do ich zweryfikowania. Ze względu na specyficzny sposób myślenia na poziomie sensoryczno-motorycznym

²³ Por. M. Kowalik-Olubińska, *Mali naukowcy...*, s. 72-73.

²⁴ Por. W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 208.

²⁵ Por. E. D. Białek, *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 55-56.

i konkretno-wyobrażeniowym, nabytą wiedzę dziecko odnosi intuicyjnie do kwestii praktycznego rozwiązywania pojawiających się życiowych problemów, stąd też można przyjąć, że dziecięca wiedza nosi poniekąd charakter „życiowej mądrości” w jej pierwotnym, praktycznym ujęciu. Dzieci w tym okresie wydają się więc posiadać pewien zasób życiowej mądrości, „nieskażonej” procesem intelektualizowania i dostosowywania własnych doświadczeń do naukowych teorii na temat istoty i funkcjonowania świata. Można więc podejrzewać, że ich świadomość sięga do intuicyjnej strony umysłu, jedynie po części wykorzystując dostępną rozumową wiedzę.

Logika dziecka odbiega dalece od logiki dorosłego – proces rozumienia u dzieci ma charakter wybitnie jednostkowy, indywidualny i subiektywny. W miarę rozwoju intelektualnego dziecko przechodzi od skrajnego subiektywizmu do obiektywizacji swojego myślenia, stopniowo nabierając umiejętności racjonalizacji rozumienia, abstrakcyjności, swoistego automatyzmu i formalizmu. Jednak także dla osoby dorosłej proces poznawania i rozumienia wiąże się często z pewnym „poruszeniem duszy”, która właśnie coś rozumie; całość rozumienia ma więc w sobie pewien pierwiastek irracjonalny²⁶. Prawdziwym problemem jest wtedy to, że w chwili osiągnięcia dojrzałości intuicja jest tak silnie wpleciona w inne procesy umysłowe, iż nie sposób już się nią posługiwać niezależnie od myśli, uczuć, wiedzy i pozornie logicznego procesu podejmowania decyzji. Podobnie jak logikę mogą przyćmić uczucia, intuicja bywa przesłonięta wiedzą i logiką. Im więcej jednak niezracjonalizowanych momentów, odgadywania, intuicji, olśnień, tym głębiej dziecko jest w stanie przeżywać egzystencję i tym głębsze staje się jego doświadczenie życiowe²⁷.

Pojęcie intuicji zarezerwowane jest dla określenia subiektywnego wrażenia, przecucia, domysłu. Często określa się ją jako „wewnętrzny instykt”, „wewnętrzny głos”, „przecucie”, „wewnętrzne odczucie”; z języka łacińskiego *intuitio* oznacza jednak *wejrzenie*. Psychologia nazywa intuicję bezpośrednim pojmowaniem czegoś bez wcześniejszego świadomego procesu rozumowania, umiejętnością rozumienia, wyciągania wniosków lub podejmowania decyzji przy braku możliwości odtworzenia związanego z tym procesu myślowego. Objawia się ona w postaci nagłego przeblysku myślowego, w którym dostrzega się myśl, rozwiązanie problemu lub odpowiedź na nurtujące pytanie. Jest procesem bardziej kreatywnym i działającym na wyższym poziomie abstrakcji w porównaniu do myślenia logicznego.

Wiedza i intuicja są czymś zgoła odmiennym. Wiedza dotyczy wcześniejszego doświadczenia, intuicja natomiast rozumowania (na poziomie nieświadomym). Myślenie intuicyjne w porównaniu z konwencjonalnym wiąże się z ryzykiem. Jest w dużym stopniu zawodne, ale jednocześnie braki formalne w określonych sytuacjach stają się zaletami, ponieważ umożliwiają działanie wtedy, gdy nie ma dostatecznych przesłanek do wnioskowania logicznego, kiedy występuje deficyt niezbędnych informacji. Myślenie intuicyjne można określić również jako pre-

²⁶ Por. M. Sawicki, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Wyd. Naukowe Semper, Warszawa 1995, s. 63.

²⁷ Por. tamże, s. 77.

kognitywne (wiedza o przyszłych zdarzeniach, której nie można wywnioskować z wiedzy aktualnej) oraz antycypacyjne. Myślenie intuicyjne, w przeciwieństwie do konwencjonalnego, jest natychmiastowe i skokowe. Natychmiastowość dotyczy olśnień, a skokowy charakter przejawia się w przeskakiwaniu, opuszczaniu czy nieświadomianiu sobie poszczególnych etapów procesu rozumowania²⁸.

Wydaje się, że intuicja, jako myślenie irracjonalne, prowadzić może do całkowitego absurdu i bezsensu, jednak potraktowanie jej jako myślenia transracjonalnego²⁹ prowadzi do wniosku, że takie właśnie było myślenie i działanie znakomitej większości twórców nowych idei. Znaczna część życia umysłowego człowieka pozostaje bowiem poza zakresem świadomości, opierając się na procesach obcych rozumowej logice – intuicji lub przecuciach. Wielu badaczy nie uwzględnia intuicji jako empirycznego problemu badawczego, bowiem trudność jej badania polega na tym, iż w większości jest to proces nieświadomy, który trudno jest „unaocznic”. Jest ona tym procesem, który można zrozumieć i opisać tylko poprzez ukazanie współdziałania aktywności całego organizmu³⁰.

Intuicja „jest zwrócona ku wewnętrznej stronie rzeczywistości duchowej [...] Jest ona wytworem duchowości i skierowuje się do niej. Rodzi się w duchowym wnętrzu człowieka i prowadzi do duchowości zewnętrznej”³¹. Instynkt kształtuje zewnętrzne warstwy człowieka – osobowość i osobę, realizując się poprzez przeżycia i zachowania w formie regulacji mechanicznej. Intuicja kształtuje warstwę duchową, wzbogacając równocześnie warstwy zewnętrzne. Jest ona rodzajem praktycznego rozumu człowieka, stanowiącego pewien obszar mądrości, intuicyjny aspekt rozumu, rozwijający się pod wpływem duchowego przeżycia, pierwotny w stosunku do mądrości i wszelkiego poznawania. Myślenie intuicyjne jest nieświadome, oparte o skojarzenia, emocje i heurystyki trudne do zwerbalizowania. Mądrość rozumu i jego intuicyjny aspekt są dla siebie komplementarne, przy czym intuicja jest wewnętrzną, inspirującą stroną mądrości, która wyjaśnia wiele nierozwiązanych problemów, z jakimi pozostawia człowieka rozum. Efektem intuicyjnej pracy umysłu jest postawa mądrości, jaką rozwija w sobie człowiek pod wpływem działania warstwy duchowej.

„Praca” intuicji przebiega nieświadomie, dokonując się poprzez akty, a nie procesy. Nie przeciwstawia się ona umysłowi, lecz uzupełnia jego niedoskonałość – „widzi” rzeczy niewidzialne i prowadzi do poznania przeżyciowego. Wskazując człowiekowi kierunek ku własnemu wnętrzu, pozwala odkrywać duchowe możliwości, których nie może on poznać drogą rozumową. Intuicja jest tworem przeżyć duchowych i buduje w świadomości człowieka nowy rodzaj logiki stanowiącej uzupełnienie logiki umysłu.

Analizując umysłowe funkcjonowanie dziecka wraz z jego szczególną zdolnością przywoływania nowych układów odniesienia dla nierozwiązywalnych przez dorosłego problemów, można wyprowadzić wniosek, iż jego specyficzna mądrość nosi charakter intuicyjny, powiązany z przejawianiem się w działaniu duchowe-

²⁸ Por. W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Wyd. WSPS Warszawa 1995, s. 67-70.

²⁹ Por. W. Andrukowicz, *Edukacja integralna ...*, s. 82

³⁰ Por. A. Kolańczyk, *Intuicyjność procesów przetwarzania informacji*, Wyd. UG, Gdańsk 1991, s. 5.

³¹ H. Romanowska-Łakomy, *Psychologia doświadczeń duchowych*, Wyd. Psychologii i Kultury Eneiteia, Warszawa 1996, s. 66.

go *Ja*. Jego horyzont oczekiwań poprzedza bowiem każdą obserwację, decyduje o jej kierunku i natężeniu uwagi. Po każdej takiej obserwacji dziecko jest mądrzejsze o nowe egzystencjalne doświadczenia. Umysł dziecka wydaje się być nastrojony do poznania tego, co wybrał jako przedmiot stawiania pytań i formułowania hipotez. Jednocześnie dopuszcza on do głosu tę warstwę własnego wnętrza, która jest alogiczna, irracjonalna, ale obdarzona głębią sensu – warstwę uczuć i pragnień. *Ratio* dziecka zawsze ustępuje więc życiu nieświadomemu oraz warstwom duchowości, związanym z przeżywaniem i sferą uczuciowości – jeśli dzieci myślą, to całą duszą, całym sobą, nawet swoim ciałem.

Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, że u dziecka daje się zauważyć szczególnie silne powiązanie pomiędzy sferą fizyczną a sferą psychiczną i intelektualną – dziecko doznające negatywnych wrażeń, płynących z ciała (związanych z chorobą, złym samopoczuciem), przejawia obniżenie aktywności intelektualnej i samopoczucia psychicznego. Zależność ta przejawia się także w odwrotny sposób – problemy i trudności, dotyczące psychiki dziecka odzwierciedlają się w jego stanie fizycznym. Fakt ten zdecydowanie odróżnia funkcjonowanie dziecka i osoby dorosłej i dowodzi silnej zależności pomiędzy umysłową a duchową sferą jego osoby.

Dziecko posiada także specyficzne umiejętności intuicyjnego rozpoznawania sytuacji społecznych i jakości relacji interpersonalnych, w których uczestniczy. Z niezwykłą łatwością „wyczuwa” ono rzeczywiste intencje drugiej osoby, interpretuje niewerbalne sygnały, a także wychwytuje dysharmonie pomiędzy sygnałami werbalnymi a niewerbalnymi. Dziecko nie potrafi uzasadnić odniesionych wrażeń. Całym swoim zachowaniem w danych sytuacjach wskazuje jednak na uruchomienie intuicyjnych mechanizmów poznawania i reagowania – często przejawia dystans wobec niechętnych mu osób, a otwartość w stosunku do prawdziwie życzliwych. To intuicyjne rozeznanie nie pojawia się oczywiście w każdej sytuacji i wobec każdej osoby, jednak reakcje takie dają się zaobserwować na tyle często, aby można było wnioskować o posiadaniu przez dzieci intuicyjnej mądrości w interpretowaniu zjawisk i sytuacji społecznych.

3. PODSUMOWANIE

Dziecięca naiwność i mityczne myślenie jest koniecznym poprzednikiem myślenia naukowego, jednak nie oznacza ono nieświadomości i braku zapotrzebowań intelektualnych, wręcz przeciwnie – dorosły powinien akceptować w dziecku jego potencjalną rozumność, a nawet ponownie uczyć się tego świeżego spojrzenia, które charakteryzuje jedynie ludzi twórczych i otwartych, pozwolić sobie przybliżyć się do tego, co w człowieku pierwotne i prawdziwe. Poszukiwanie tajemnic i źródeł ludzkiego istnienia, pierwotne otwarcie się na egzystencjalne pytania i pełna ufności postawa są specyficzne dla okresu przedszkolnego i ten zespół cech nie powtarza się już nigdy w procesie rozwoju człowieka³².

³² Por. J. L. Klink, *Wierzyć z dziećmi*, tłum. D. Szafrąnska-Poniewierska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995, s. 26.

Intuicyjne rozumowanie dziecka pobudza je do wzrostu, spontanicznego uczestniczenia w danej sytuacji i postrzegania zjawisk w sposób bardziej pełny – wiele wydarzeń, ważnych dla egzystencji człowieka, przebiega poza jego świadomością ograniczoną zewnętrznymi warunkami, a nadmierna ilość nawyków i schematów utrudnia odkrywanie istoty rzeczy. Intuicyjne spostrzeżenie i rozumowanie otwiera więc w umyśle dziecka szczególną przestrzeń do integralnego, głębokiego spojrzenia na zjawiska od ich wewnętrznej strony.

A SPECIFIC CHARACTER OF CHILD RATIONALITY
IN AS AN ELEMENT OF CHILDREN'S SPIRITUAL NATURE

Summary

Man is not only a passive subject "reflecting" the observed objects, but he also possesses a sense of "distance" towards those objects or, in other words, he assumes a superior and independent position with respect to them. Thus cognition, constituting a reaction of a living person to a specific stimulus, cannot be brought down merely to sensation.

Activity of small children can be compared to the activity of scientists who solve problems, formulate hypotheses and plan research that could verify them. Due to their specific way of thinking, children intuitively implement the acquired knowledge in practical solution of life problems. We can, therefore, assume that children's knowledge bears the character of "life wisdom" in its original and practical sense. Children seem to have some life wisdom which is not "contaminated" by intellectualization processes or by adjusting their own experiences to scientific theories on the world's essence and functioning. For this reason, we can suppose that children's awareness reaches to the intuitive part of their minds, only partly using the available rational knowledge.

The article is an attempt at presenting the significance of children's specific intuitive and intellectual activity for the development of mature understanding of themselves and the world around them.

Keywords: child, spirituality, rationality, wisdom, intuition

Nota o Autorze: Lidia Marszałek, doktor habilitowany, profesor Pedagogium, Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie, kierownik Zakładu Dydaktyki i Edukacji Elementarnej. Zainteresowania naukowe: wspomaganie integralnego rozwoju dziecka, pedagogika przedszkolna, pedagogika specjalna.

Słowa kluczowe: dziecko, duchowość, rozumność, mądrość, intuicja