

Marek Kuźnik

*Zakład Psychologii, Akademia im. Jana Długosza*

## **Geneza rozwoju kompetencji projektowania własnej przyszłości**

### **1. Wprowadzenie**

Przedstawiony tu zostanie model rozwoju zorientowanych na przyszłość programów działań (ZPPD)<sup>1</sup> z uwzględnieniem charakterystyki postaci działalności, które we wcześniejszych fazach rozwoju stanowią zewnętrzną egzemplifikację interesujących nas programów. Wykazane zostanie, iż zabawa w okresie dzieciństwa może stanowić preludium — wstępną fazę w rozwoju kompetencji tworzenia własnych projektów życia w okresie dorosłości.

Rozwinięta tu zostanie myśl, iż ludzka aktywność może sama z siebie dostarczyć sobie zasady wyjaśniającej. Także działania o mniejszej skali powinny być wyjaśniane poprzez odnajdywanie ich właściwego miejsca wewnątrz szerszego kontekstu aktywności (Shotter, 1994, s. 14). Ów szerszy kontekst — zorientowane na przyszłość programy działań — są szansą dla jednostki chcącej aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Kształt takich programów stwarza szansę realizowania własnych pasji i zamierzeń, które w efekcie stają się wartościami sprawczymi. Co więcej, będąc efektem osobistego zaangażowania, programy te zarówno ujawniają poziom świadomości własnych intencji, celów, strategii, jak i pozwalają na tworzenie wizji przyszłości zgodnej z podzielanymi ideałami i ocenami moralnymi.

Prezentowany sposób myślenia jest rozwinięciem ustaleń psychologii rozwojowej człowieka dorosłego, gdzie wielu autorów (np.: Erikson, 1982; Levinson, 1986; Turner i Helms,

---

<sup>1</sup> Zorientowane na przyszłość programy działań (ZPPD), które stanowią subiektywną reprezentację ustrukturalizowanego ciągu zamierzonych czynności oraz ich założeń i wytycznych mających te założenia realizować. Reprezentacja ta ma wartość i siłę regulującą przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży poprzez własną aktywność. Działania zorientowane na przyszłość, wsparte odnoszącymi się do nich celami, muszą wchodzić w skład większej całości — systemu określającego pole aktywności życiowej. Dzięki nim człowiek może wpływać na bieg wydarzeń i w ten sposób aktywnie zmieniać samego siebie i otaczającą go rzeczywistość.



1999; Brzezińska, 1996; Bee, 2004) są zgodni co do faktu konieczności wytworzenia koncepcji własnego życia. Otóż, przyjmuje się w niniejszej pracy założenia nurtu kulturowo-historycznego (Wygotski, 1971; 1989; 2002; Leontiew, 1977; Shotter, 1994; Schaffer, 1994; por. Tyszkowa, 1996). W ujęciu tym wyższe procesy psychiczne ujmowane mogą być w kategoriach działalności. Działalność jest procesem dowolnym, łańcuchem działań podporządkowanych celom, procesem zawierającym aspekt intencjonalny i operacyjny — zależny od warunków zewnętrznych i wewnętrznych (Leontiew, 1977, s. 11 – 22). W związku z tym również kształt koncepcji własnej przyszłości można rozpatrywać w kategoriach działalności. Takie ujęcie problemu daje możliwość operacjonalizacji owej szczególnej psychicznej aktywności jednostki, pozwala również dokonać rekonstrukcji jej genezy. Z drugiej strony, pozwala na uniknięcie redukcjonizmu, czyli ujmowania planów tylko w kategoriach poznawczych modeli przyszłości.

Analizowana forma aktywności zawiera w sobie ustosunkowanie się jednostki do przewidywań — stanowiąc ciąg działań, tworzących bądź całą strukturę działalności, bądź złożony układ czynności, które mają być najodpowiedniejszymi sposobami adaptacyjnymi. Może ona jednak nie przybrać formy tak rozwiniętej złożonej aktywności, pozostając na poziomie działań, lub nawet mieć charakter tylko poszczególnych operacji. Stąd właśnie określenie „programy działań”, gdyż to one stanowią podstawową jednostkę aktywności i mogą być rozumiane jako aktywność o ukierunkowanym i zorganizowanym przebiegu” (Leontiew, *op. cit.*, s. 15).

## 2. Geneza typów ZPPD

Tu rodzi się pytanie: jakie formy przyjmować może omawiana działalność i co w sobie zawiera? Podstawą analizy przyjmowanych postaci ZPPD jest koncepcja L.S. Wygotskiego (1971, 1989) i jego kontynuatorów (Schaffer, 1994; Shotter, 1994; Brown, Ferrara 1994). Powodów tego wyboru jest kilka. Pierwszy dotyczący rzetelności rekonstruowania etapów rozwoju jednostki. Rekonstrukcja ta daje podstawy trafnego wnioskowania na temat mechanizmów działalności psychicznej, jaką są przecież zorientowane na przyszłość programy działań. Drugim powodem wyboru koncepcji jest uwypuklenie w niej wątku społeczno-kulturowego, niezbędnego do analizy funkcjonowania jednostki w środowisku i tworzenia przezeń własnej kultury znaczeń. W końcu podczas rekonstrukcji koncepcji Wygotskiego okazuje się, iż sam autor zainteresowany jest badaniem, w jaki sposób własna aktywność ludzi może wpływać na warunki działania. Można więc powiedzieć, że „ludzie raczej potrafią tworzyć sztuczne warunki, aby samodzielnie determinować działania, niż że zachowanie ludzi jest ściśle zdeterminowane przez każde okoliczności będące pod ręką” (Shotter, 1994, s. 15). W ten sposób nieustannie zachodzące przeobrażenia świata, w którym żyjemy, nie pozbawiają jednostki poczucia stabilności i osadzenia w rzeczywistości. Tym co pozwala na takie osadzenie podmiotu w otaczającym go świecie, wydają się zorientowane na przyszłość programy działań (ZPPD).

Szukając elementów charakteryzujących ZPPD posłużono się pojęciem embrionalnej postaci (por. Wygotski, 1971), jaką jest zabawa. Ten pozornie od siebie odległy obszar działań jednostki stał się płaszczyzną pozwalającą na wyjaśnienie genezy typów ZPPD. Prymitywne postacie działania pozwalają wyodrębnić te aspekty interesującej nas działal-

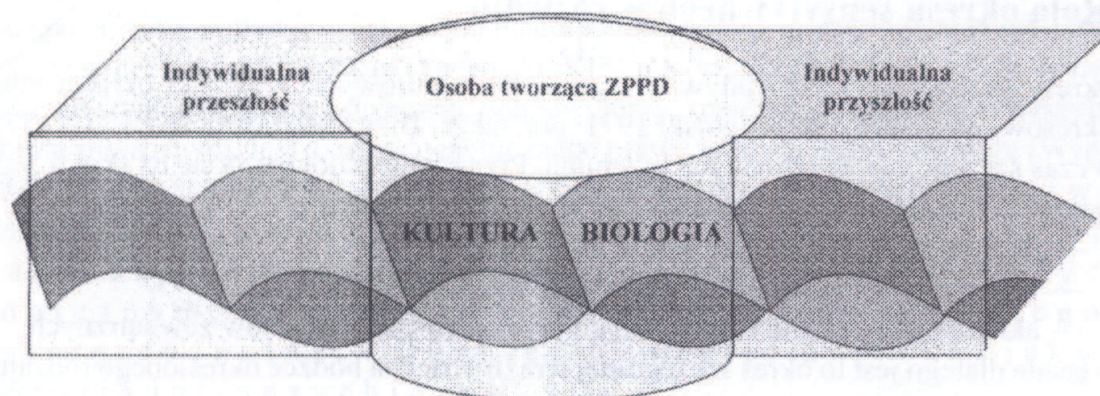


ności, które stanowią sedno dojrzałych ZPPD. Pojawiające się typy aktywności zabawowej stanowią próbę usystematyzowania zjawisk w obszarze wydawać by się mogło odległym od działalności strategicznych.

### 3. Teoretyczne złożenia dotyczące genezy typów ZPPD

#### 3.1. Społeczny kontekst rozwoju ZPPD

Rozwój wyższych funkcji psychicznych<sup>2</sup> dziecka jest rezultatem konfrontacji biologicznej i kulturowej linii rozwoju, a także nieustannego ścierania się rzeczywistości intra- i interpersonalnej (Wygotski, *op. cit.*, s. 530; Brzezińska, 2000a). Potencjał organiczny wymaga rozwinięcia poprzez nacisk i weryfikację społeczną. Kontekst wewnętrzny, biologiczny stwarza szansę dla tego, co jednostka może przyswoić dzięki dojrzywaniu odpowiednich funkcji i narządów.



**Rys. 1.** Uwarunkowania rozwoju zorientowanych na przyszłość programów działań  
Źródło: Kuźnik (2000, s. 33); na podstawie: Brzezińska (2000a, s. 246)

W układzie tym pojawiają się okresy — owe sploty, szczególnie sprzyjające wykształceniu się określonych funkcji (patrz Rys. 1.1). Warto zwrócić uwagę, iż wg Wygotkiego (1989, s. 7) zmiany w obrębie popędowości leżą u podstaw zmian osobowości jednostki. Sam popęd jednocześnie ulega przemianom na skutek konfrontacji ze środowiskiem społecznym. Oddziaływanie kultury i biologii ma charakter obustronny. Dlatego właśnie tak kluczowe znaczenie dla rozwoju ZPPD mają procesy socjalizacji, a szczególnie edukacja.

Interesuje nas tu pewien rodzaj specyficznych oddziaływań wychowawczych (Schaffer, 1994, s. 92). Wiążą się one z różnymi środowiskami wychowawczymi, w jakich przebiega rozwój człowieka. Istotne staje się rozstrzygnięcie dokonane przez Wygotskiego, dotyczące relacji pomiędzy dojrzywaniem i uczeniem się. Oba procesy, jak to zostało powiedziane, są wzajemnie ze sobą powiązane. Oznacza to, że nauczanie (wychowanie) może

<sup>2</sup> Dla Wygotskiego wyższe funkcje psychiczne mogą być rozpatrywane w kategoriach działalności psychicznej. A zatem, przez analogię również działalność tworzenia ZPPD, jako psychiczny proces wymagający zaangażowania wyższych procesów psychicznych, jest objęta tymi samymi prawami rozwoju.



ingerować w procesy dojrzewania, np. przyspieszając je lub opóźniając. Dojrzewanie stanowi więc grunt dla określonego sposobu oddziaływania edukacyjnego (Wygotski, 1971, s. 535). ZPPD jest przecież typem działalności, w którym ów kontekst społeczny wybija się na plan pierwszy. To właśnie procesy socjalizacji instytucjonalnej, np. uczenie się w szkole, będą istotnie wpływały na jakość przekształceń w obrębie postrzegania świata i przyszłości. Inaczej mówiąc, dziecko ma za zadanie przekształcać swoje indywidualne sensory w akceptowane społecznie znaczenia kulturowe. Proces ten ma szansę „odwrócenia się” właśnie w okresie dorosłości. Jednostka dobrze funkcjonująca w kontekście społecznym jest w stanie tworzyć na bazie własnych indywidualnych sensów nową rzeczywistość — świat idei i wartości uruchamiających kreowanie własnej przyszłości. A ZPPD stanowi takie właśnie przekształcenia, których bazą była wcześniejsza socjalizacja. Ważna jest tu jednocześnie zarówno wartość jakościowa owej edukacji kulturowej, jak i zwyczajna jej długość — liczba lat edukacji. Ma to znaczenie szczególnie w momentach „splotów” linii społecznej i biologicznej.

### 3.2. Rola okresu sensytywnego w rozwoju

Okresy szczególnych oddziaływań organiczno-kulturowych Wygotski określa mianem okresów sensytywnych (Wygotski 1971; por. także; Brzezińska, 2000a, s. 133 – 137). Jest to czas szczególnie gwałtownych przemian. Przemiany te dokonują się na skutek jednoczesnego działania trzech czynników (za: Brzezińska, *ibidem*):

- aktualnego stanu dojrzałości biologicznej,
- zapotrzebowania na określony rodzaj stymulacji,
- aktualnego poziomu odczuwanych przez jednostkę nacisków zewnętrznych.

Właśnie dlatego jest to okres szczególnej wrażliwości na bodźce określonego rodzaju, ich przepracowanie i zasymilowanie.

Warto przyrzeć się owej dynamice na przykładzie interakcji dziecka i nauczyciela. U podstaw ZPPD leży proces świadomego organizowania własnego zachowania (Schaffer, 1994, s. 146). Działania człowieka podlegają przemianom wskutek czynnego obcowania z kulturą — wprowadzenia znaków w procesie wychowania. Interpretacja nauczyciela nadawana aktywności dziecka sprawia, że zaczyna ono ukierunkowywać własne zachowanie na inne niż dotąd cele. Nauczyciel bowiem ukazuje mu cel, jakim jest w pierwszym etapie powtórzenie czynności dorosłego, w końcowym kontrola nad własną aktywnością. W ten sposób zewnętrzne znaczenie „dane” dziecku staje się środkiem organizacji jego działania. Znak zatem odciska swe piętno na chaotycznym i nieuformowanym procesie psychicznym dziecka i zamienia go na bardziej zorganizowany i lepiej kontrolowany (Wygotski, 2002, s. 320). Potwierdza to rolę i znaczenie interakcji edukacyjnych, stanowiących podstawę dla możliwości tworzenia w przyszłości ZPPD.

Widać, że pojawienie się znaku w rzeczywistości psychicznej dziecka jest rezultatem konfrontacji ze światem innych ludzi, także dorosłych. Dają oni dziecku szansę na zmierzenie się z zupełnie nowym stylem funkcjonowania w szczególnie wrażliwym na tę zmianę okresie życia. Sytuacja staje się stopniowo poddawana kontroli wolicjonalnej dziecka. W efekcie to ono zaczyna kształtować otaczającą rzeczywistość. Takie starcie linii biologicznej — możliwości dziecka i współpracy z otoczeniem — nitki kulturowej, stanowi o dynamice rozwoju jednostki.



### 3.3. Upośrednianie zachowań

Powstaje pytanie, czy możliwe jest wyodrębnienie procesu, który mógłby wyjaśnić przekształcenia postaci ZPPD? L.S. Wygotski w swojej analizie form działalności proponuje model upośredniania (1971, s. 87 – 92; por. Smykowski, 2000, s. 15). Zakłada, że pojawienie się nowego typu potrzeb, czy też niewydolność aktualnego sposobu działania, doprowadzają do zerwania związków istniejących między potrzebami i przedmiotami ich zaspokojenia. Dochodzi w ten sposób do frustracji, która staje się siłą napędową w poszukiwaniu nowych form działalności pozwalających zażegnać sytuacje deprivacji.

### 3.4. Genetyczne prawo rozwoju

W tym miejscu może zrodzić się pytanie, na jakiej zasadzie model upośredniania funkcjonuje w kontekście kulturowym? Otóż, wg autora podstawa wszystkich wyższych procesów psychicznych — a zatem i procesu ideacyjnego kreowania przyszłości, znajduje się na zewnątrz nas. Ludzie przyjmują to, co początkowo jest „inne niż”, „zewnętrzne wobec” lub „poza” nimi samymi, w celu użycia tego do informowania, instruowania lub kontrolowania swoich własnych działań (Wygotski, 1971, s. 133; Shottter, 1994, s. 14). Wszystkie sztuczne narzędzia, które ostatecznie opanowujemy, znajdują się najpierw w naszym otoczeniu społecznym. Jest to istota genetycznego prawa rozwoju, mówiącego, że (Wygotski, 1989, s. 44) „jakakolwiek funkcja w kulturowym rozwoju dziecka pojawia się na scenie dwukrotnie, na dwu planach, najpierw społecznym, a później na planie psychologicznym, najpierw pomiędzy ludźmi, jako kategoria interpersonalna, a później wewnątrz dziecka, jako kategoria intrapsychiczna”.

Proces ten wyjaśnia, w jaki sposób poprzez upośrednianie dochodzi ostatecznie do interioryzacji kultury i przekształcenia jej w świat własnych przeżyć. Aby daną funkcję — działalność psychiczną poddać kontroli intelektualnej najpierw musimy ją osiąść. Mówiąc inaczej, podejmowane zewnętrzne działania przekształcone są w procesie kreacji działań wewnętrznych. Proces internalizacji nie jest przeniesieniem zewnętrznego działania w uprzednio istniejącą wewnętrzną płaszczyznę. Jest to proces, w którym ta płaszczyzna dopiero jest formowana (Leontiew, 1977, s. 67).

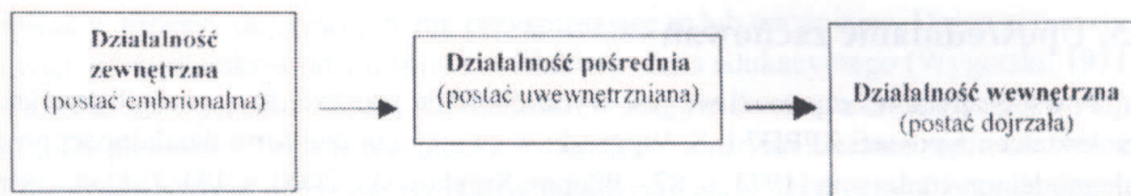
Przyjmując powyższe założenia, możemy wyodrębnić poszczególne postacie działalności w rozwoju ZPPD. Stanowią one ogniwa umożliwiające powstanie dojrzałej postaci programów zorientowanych na przyszłość. Rozwój ten musi uwzględnić (patrz: Rys. 2):

- zarówno aspekt zewnętrznego działania,
- procesy upośredniania — wyrażające się przejściową formą interesującej nas działalności, etapem jej eksplorowania,
- aż w końcu doprowadzić do dojrzałej intrapsychicznej działalności strategicznej.

Genetyczne prawo rozwoju należy rozpatrywać w kontekście modelu upośredniania, w wyniku czego podwójność planów rozwoju ZPPD przejawia się w trzech postaciach.

1. Pierwsza z nich to postać embrionalna – odnosząca się do planu społecznego. Na tym etapie można powiedzieć, iż jednostka jest „dziana” przez środowisko. To zewnętrzna postać działalności pobudza dziecko do aktywności.





Rys. 2. Przeobrażenia w obrębie działalności jednostki

Źródło: opracowanie własne

2. Druga z nich to jeszcze niedojrzała działalność wewnętrzna, która jest efektem procesów upośredniania. Stąd pośrednia forma działalności związana jest z kreowaniem sztucznego świata kultury — tworzeniem nowych — często nierealnych związków z otaczającą rzeczywistością. Dzięki temu jednostka ma szansę nawiązać nowy rodzaj interakcji ze środowiskiem, które jednak z racji swoich silnych wpływów zewnętrznych i wewnętrznych stanowi obiekt frustracji dotychczasowych potrzeb. Osoba, nie radząc sobie z taką rzeczywistością, jest zmuszona do chociaż częściowego zaspokajania własnych potrzeb poprzez kreowanie sztucznej, fikcyjnej rzeczywistości.
3. Dopiero trzecia stanowi **d o j r z a ł ą w e w n ę t r z n ą p o s t a ć**, pozwalającą regulować swoje stosunki z otoczeniem nie tylko poprzez adaptację, ale również poprzez kreowanie nowej rzeczywistości społecznej. W tym momencie to jednostka — podmiot decyduje o wykorzystaniu innych zasobów dla satysfakcjonującego funkcjonowania w środowisku.

## 4. Wątki rozwoju ZPPD

Przedstawione powyżej założenia dotyczące genezy ZPPD posuwają nas krok naprzód, nie pozwalają jednak oddać całego bogactwa przemian zachodzących w obrębie interesującej nas działalności. Warto w tym momencie odwołać się do pomysłu R.D. Logana (1986) i wskazać, iż geneza ZPPD przebiega w dwóch uzupełniających się i następujących po sobie wątkach: egzystencjalnym i instrumentalnym.

R. Logan (za: Brzezińska 2000a, s. 258 – 263) sformułował hipotezę o **p o w t a r z a l n o ś c i p r o b l e m ó w r o z w o j o w y c h** w toku życia jednostki. Mówi ona o tym, iż w kolejnych etapach rozwoju powracają, ale już w nowym kontekście problemy, z jakimi osoba zmagała się w etapach wcześniejszych. Wyróżnia w ten sposób wspomniane dwa wątki rozwoju. Rozumowanie to koresponduje z przytoczonym prawem genetycznym, co w konsekwencji dawałoby spójny i złożony obraz przemian w obrębie kształtu działalności psychicznej, jaka nas interesuje.

### 4.1. Wątek egzystencjalny wg R. Logana

I tak wątek egzystencjalny to akcentowanie potrzeby poczucia bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, poczucia przynależności do kogoś oraz orientacja skierowana na teraźniejszość, na to, co dzieje się „tu i teraz” (Brzezińska, *op. cit.*, s. 260). Na podobne związki pomiędzy wczesnodziecięcą ufnością i autonomią, a emocjonalno-społecznym



funkcjonowaniem w okresie dorosłości wskazują także analizy dokonane przez innych autorów (por. Bowlby, 1971; Hamachek, 1988). Wątek ten na pozór wydaje się odległy od poruszanego przez nas problemu genezy ZPPD. Jednak przy głębszej analizie zaczyna jawić się on jako fundament konieczny do powstania uwewnętrznionej postaci ZPPD. Programy te pozbawione kontekstu zaspokajania potrzeb afiliacji stają się sztywnym zbiorem celów. Omawiany wątek dostarcza gratyfikacji „tu i teraz”, która jest niezbędna w działalności strategicznej frustrującej nasze aktualne potrzeby. Bez tego aspektu ZPPD budziłyby tylko lęk przed nowym i nieznanym.

## 4.2. Wątek instrumentalny wg R. Logana

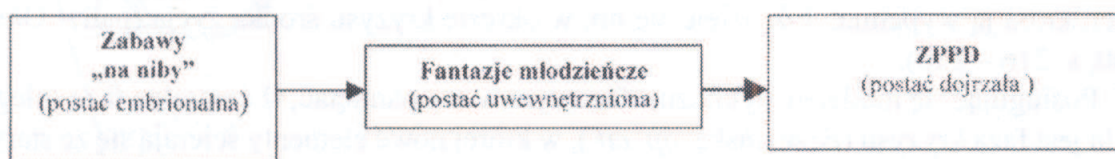
Drugi z wątków rozwoju jednostki, to wątek instrumentalny (Brzezińska, *op. cit.*, s. 261). Jest to typ orientacji czasowej skierowanej na przyszłość, uwzględniającej aktywność jednostki kierowaną na środowisko zewnętrzne. Przy analizie tego wątku niezbędną staje się kwestia celowości ludzkich działań, zmierzania ku czemuś, kreowania czegoś. W życiu dorosłym wątek ten przejawia się właśnie w potrzebie samostanowienia i wpływania na bieg wydarzeń, co związane jest eksplorowaniem możliwości działania i poszukiwaniem własnego stylu życia. Zwieńczeniem tego wątku ma stać się stworzenie stabilnej i efektywnej struktury – koncepcji własnego życia. Widać wyraźnie, że w takim rozumieniu wątek instrumentalny stanowi bezpośrednią linię rozwoju kształtu programów zorientowanych na przyszłość. Logan (1986, s. 129) mówi o tym, że „jednostka częściowo tworzy sama siebie, podejmując działalność instrumentalną”.

Oba te wątki wyznaczają linię rozwoju ZPPD, poprzez osadzenie aktywności w „tu i teraz” i wybieganie w przyszłość.

## 4.3. Wątek egzystencjalny w rozwoju ZPPD

Dopiero teraz możemy określić, jakie formy działalności kryją się w obszarze wyznaczonym przez poszczególne wątki. Dokładna analiza poszczególnych działalności znajdzie swoje miejsce w dalszej części pracy. W tym miejscu jest ona potrzebna o tyle, o ile ma powstać zwarty model prezentujący genezę typów ZPPD.

Pierwszy z nich — wątek o orientacji na teraźniejszość, zapewniający jednostce poczucie bezpieczeństwa i przynależności – będzie realizował się poprzez (patrz: Rys. 3) zabawę „na niby” w okresie dzieciństwa (Wygotski, 1995, s. 70 – 84) i fantazje, marzenia w okresie młodzieńczym (Wygotski, 2002, s. 270 – 275). Obie te wcześniejsze rozwojowo postacie eksplorują aspekt wyobrażeniowy i ideacyjny ZPPD. Pozwalają one na zaspokojenie potrzeb afiliacyjnych. Dostarczają jednostce umiejętności i narzędzi bazalnych dla przyszłościowej kreacji programów.

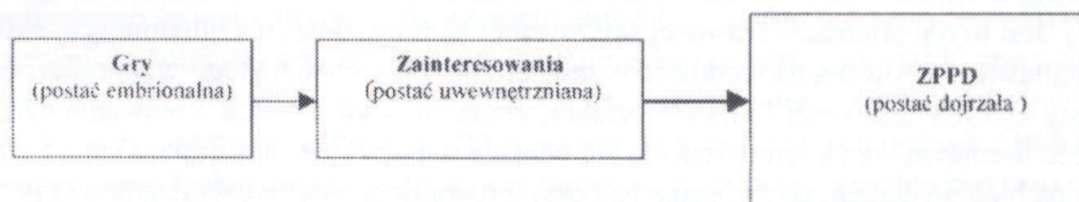


Rys. 3. Schemat przedstawiający postacie działalności wchodzące w skład wątku egzystencjalnego  
Źródło: opracowanie własne



#### 4.4. Wątek instrumentalny w rozwoju ZPPD

Wątek instrumentalny nastawiony na orientację przyszłościową wyznaczać będą dwie formy postacie aktywności: gry dziecięce i zainteresowania kulturowe. Gry podejmowane w okresie wczesnoszkolnym skierowane są na określony cel i zawierają w sobie zwerbalizowane reguły i zasady (por. Wygotski, 1995, s. 56 – 60). Druga postać, czyli zainteresowania kulturowe, powiązane są z fantazjowaniem obiektywnym i pojawiają się w okresie kształtowania się tożsamości (Wygotski, 2002, s. 188; s. 282). Mamy tu do czynienia z dominantą dali, która jest specyficzną rozwojową cechą dla drugiego stadium okresu dorastania (*ibidem*). Wątek instrumentalny silnie stymulowany jest poprzez logiczne, racjonalne myślenie — procesy analizy i syntezy.



Rys. 4. Schemat przedstawiający postacie działalności wchodzące w skład wątku instrumentalnego  
Źródło: opracowanie własne

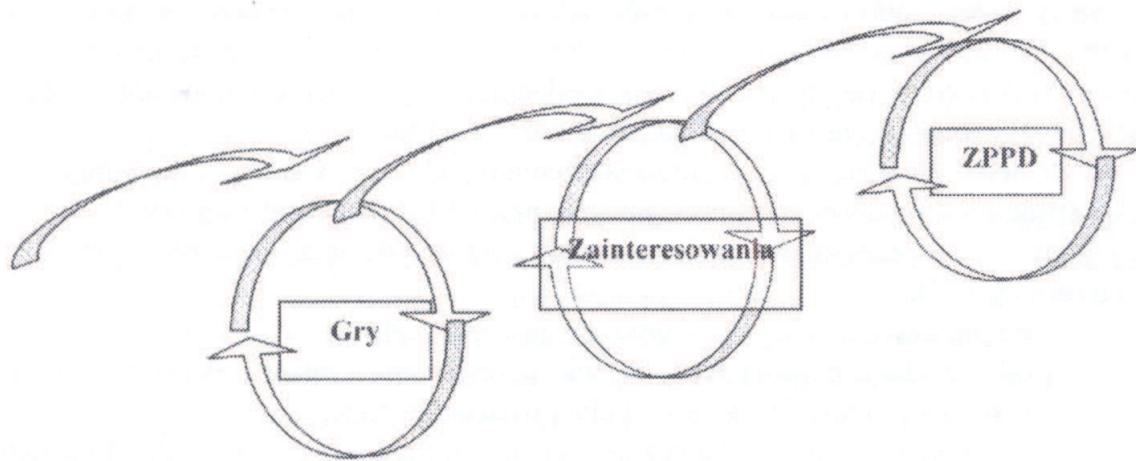
#### 4.5. Przebieg zmian rozwojowych w poszczególnych wątkach

W obu wątkach pierwsza forma działań stanowi postać embrionalną ZPPD, druga zaś pośrednią — uwewnętrznianą (por. Rys. 7). Powstaje jednak pytanie, jak wygląda sekwencja przechodzenia, przeobrażania się postaci zewnętrznej w postać dojrzałą. Obowiązuje tu genetyczne prawo rozwoju kulturowego, wsparte mechanizmem upośredniania.

Owa sekwencja musi być zgodna z przyjmowanym przez L. Wygotskiego modelem przebiegu zmiany rozwojowej (por. 2002, s. 310 – 315; Brzezińska, 2000a, s. 68 – 74). Przyjmuje on założenie, iż rozwój ma charakter cykliczno-fazowy. „Proces kulturowego rozwoju dziecka nie przebiega równomiernie w «górze» [...], może być rozumiany tylko jako żywy proces rozwoju, wzrastania, walki i tylko w takim świetle może być on przedmiotem rzeczywistego badania naukowego” (Wygotski, *ibidem*). Zachowanie dziecka wyrasta na podstawie form pierwotnych, ale wzrost ten często oznacza zwalczanie, osunięcie starej formy, a czasem jej wypełnienie. Dokładnie taki proces zachodzi w obu zarysowanych wątkach. Stara forma — embrionalna, ustępuje miejsca nowszej strukturze, przenoszącej akcent rozwoju na nowe — intrapsychiczne obszary aktywności. Dojrzała postać wcale nie jest tu kresem rozwoju działalności. Również ta forma, mimo iż wydaje się pozostawać stałą w swojej strukturze, podlega nieustannym przeobrażeniom treści, która ją wypełnia. Tak dzieje się np. w okresie kryzysu środka życia (patrz: Oleś, 2000, s. 216 – 230).

Posługując się modelem cykliczno-fazowym warto pamiętać, iż centralną fazą całego cyklu jest faza kryzysu (Brzezińska, *op. cit.*), w której nowe elementy ścierają się ze starymi, w efekcie czego może dojść do powstania nowej jakości, np. nowego rodzaju działalności psychicznej. Tylko dzięki dezintegracji doświadczenia, aktywności uprzedniej, może nastąpić ponowna integracja.

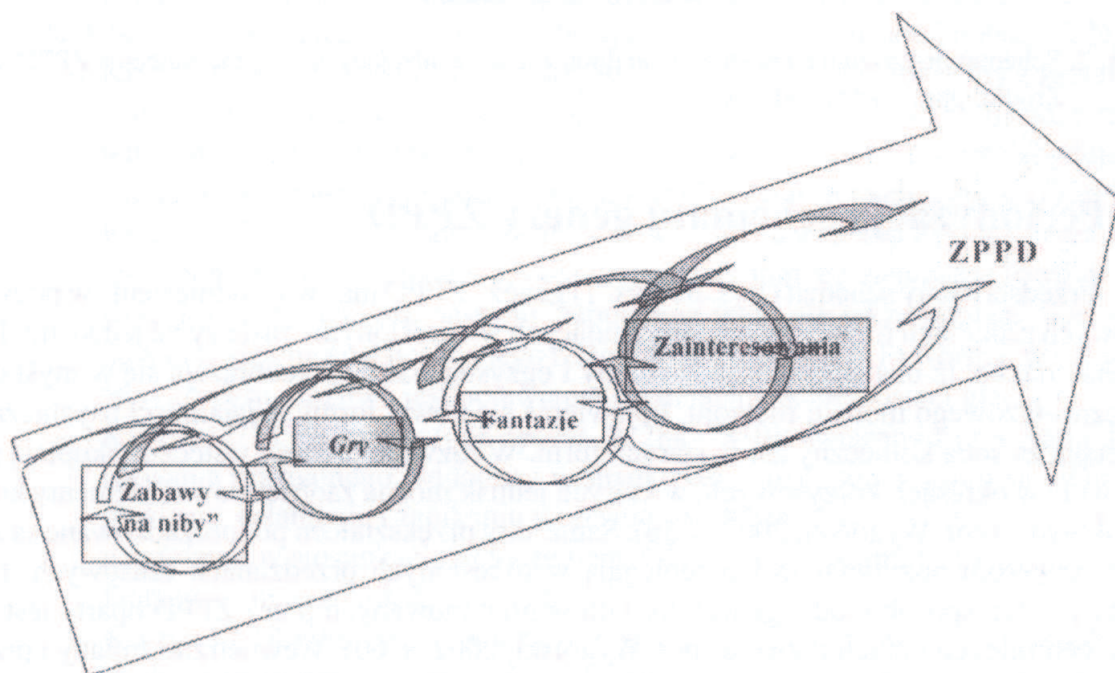




**Rys. 5.** Przebieg zmian zachodzących przykładowo w wątku instrumentalnym  
Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska (2000a, s. 83)

## 5. Schemat genezy typów ZPPD

Okazuje się więc, iż zarysowane wcześniej wątki przekształcają się poprzez cykliczność przechodzenia na coraz to wyższy poziom rozwoju (patrz: Rys. 5). Myliłby się jednak ten, kto w prosty sposób próbowałby osadzić je na dymensji czasu. Zestawienie obu wątków jednocześnie tworzy łańcuch przeobrażeń w sferze działalności jednostki doprowadzający do powstania w efekcie końcowym ZPPD (Rys. 6). Takie połączenie obu wątków doprowadza do dojrzałej postaci ZPPD.



**Rys. 6.** Schemat genezy postaci ZPPD  
Źródło: opracowanie własne



Nie tylko nie stoją one ze sobą w opozycji, ale w dodatku stanowią razem nowy rodzaj syntezy pozwalającej na uruchomienie zupełnie nowej jakości ZPPD (patrz Rys. 6). W ten sposób poszczególne postacie działalności składające się na oba wątki stanowią ogniwa łańcucha przeobrażającego się według zasad cyklicznej fazowości.

Model ten wydaje się zgodny z metazałozeniami głównych kierunków przemian w zakresie struktury czynności zaproponowanymi przez M. Przetacznikową (1973, s. 192 – 193). Mówi ona o przekształceniach w obrębie struktury działania zmierzających w kierunku (por. Rys. 7):

- od prostej (cele i reguły w grze) do złożonej (cele i reguły ZPPD);
- od niepełnej, posiadającej, np. luki przestrzenno-czasowe, deformacje relacji (zabawa „na niby”) do formy pełnej (działania strategiczne);
- od funkcjonującej nieskutecznie i nieekonomicznie (fantazjowanie) do struktury efektywnej (ZPPD);
- od działalności nieciągłej (zainteresowania) do zwartej, płynnej i logicznie spójnej (ZPPD).



Rys. 7. Schemat przekształceń postaci działalności doprowadzających do wykształcenia ZPPD  
Źródło: opracowanie własne

## 6. Periodyzacja schematu genezy ZPPD

Przedstawiony schemat (Rys. 6 i Rys. 7) genezy ZPPD ma swoje odniesienie w podstawowych procesach rozwojowych, dominujących w określonym czasie życia jednostki. Pamiętać trzeba, iż oba wątki instrumentalny i egzystencjalny, przeobrażają się w myśl cykliczno-fazowego modelu rozwoju. Pojawienie się nowej formy działalności psychicznej pociąga za sobą konieczny zanik starych form. W rozwoju procesy wsteczne skupiają się głównie w okresach kryzysowych, w których jednak można zaobserwować elementy konstruktywne (por. Wygotski, 2002, s. 56). Same akty przekształceń podporządkowane są zatem procesom pozytywnym i przebiegają w określonych przedziałach czasowych. Powstały w ten sposób model genezy kształtów przyjmowanych przez ZPPD oparty jest na tzw. centralnych liniach rozwoju (por. Wygotski, 2002, s. 60). Wewnętrzne zmiany i przekształcenia rozwoju stanowią niezawodną podstawę dla wyodrębnienia okresów w procesie formowania się osobowości dziecka. Stąd decydującymi elementami periodyzacji rozwoju dziecka, obowiązującymi również w przedstawionym modelu, są (Wygotski, *op. cit.*, s. 57; por. Brzezińska, 2000a, s. 224):



- wyodrębnienie się nowej postaci działalności, w której zawiera się istota danego okresu,
- analiza dynamiki zmian, z naciskiem na okresy przejściowe.

Tym, co pozwala w koncepcji Wygotskiego (2002, s. 50) na rozpoznanie okresu przejściowego (kryzysu), jest:

- **n a g ł o ś ć z m i a n y**. Kryzys charakteryzuje się płynnością i nieostrością granic, oddzielających go od okresów stabilnych. Ujawnia się nagle i cechuje się gwałtownym nasileniem, które zwykle ma kulminację w środku danego wieku rozwojowego. Trudno precyzyjnie określić moment jego nadejścia i końca (por. Wygotski, 2002, s. 52). Występowanie punktu kulminacyjnego, w którym kryzys osiąga apogeum, jest charakterystyczne dla wszystkich okresów kryzysowych,
- **n e g a t y w n y c h a r a k t e r z m i a n**. Okazuje się bowiem, że rozwój w tym okresie wywołuje zmianę o charakterze destrukcyjnym. Na pierwszy plan wysuwają się tu procesy dezintegracji, rozpadu tego, co zostało stworzone w poprzednim okresie. Stąd zanik starych form działalności,
- **p r o b l e m y w y c h o w a w c z e j a k o k o n s e k w e n c j a n e g a t y w n e j i s t o t y k r y z y s u**. Jednostka wypada z systemu wpływów środowiska, który do tej pory zapewniał normalny przebieg jej wychowania. W okresach kryzysu, rozwój przebiega w związku z bardziej lub mniej wyraźnymi konfliktami z otoczeniem oraz silnymi i bolesnymi konfliktami wewnętrznymi. Warto tu zauważyć, że warunki zewnętrzne określają konkretny charakter ujawniania się i przebiegu okresów kryzysowych. Ważne jednak, aby pamiętać, że konieczność występowania w życiu dziecka okresów przelomowych nie jest spowodowana istnieniem lub nie jakichś specyficznych warunków zewnętrznych, lecz własną wewnętrzną logiką procesu rozwoju.

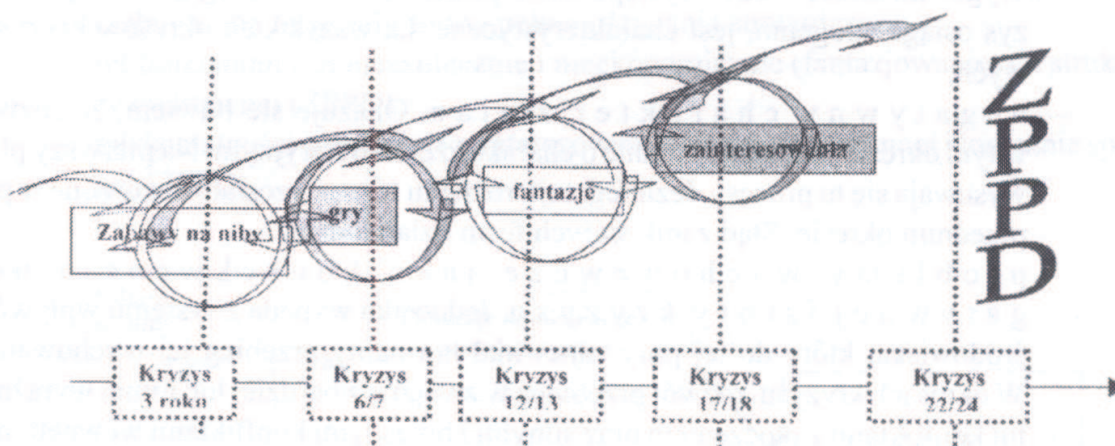
Dla dalszej analizy kluczowe znaczenie będą miały (za: Brzezińska, 2000a, s. 225):

- Kryzys 3 roku życia (por. Wygotski, *op. cit.*, s. 105 – 114): związany z kształtowaniem się woli, ujawniający się poprzez krnąbrność, opór, negatywizm, samowolę. W schemacie będzie to pierwszy próg rozwojowo - czasowy decydujący o możliwości pojawienia się zabawy „na niby” — embrionalnej postaci j ZPPD.
- Kryzys 6/7 roku życia (por. *op. cit.*, s. 134 – 146): związany z pojawieniem się tzw. momentu intelektualnego, objawiający się poprzez załamanie równowagi psychicznej, zmienność nastroju, zaburzenia woli, ale także poprzez wzrastającą samodzielność dziecka i jego relacji do innych dzieci. To właśnie w wyniku tego kryzysu możliwe jest pojawienie się działalności w postaci gier.
- Kryzys 12/13 roku życia (por. *op. cit.*, s. 284 – 310): związany z procesami dojrzewania seksualnego, widoczny w spadku osiągnięć, pogorszeniu sprawności myślenia, osłabieniu i zanikaniu wcześniejszych zainteresowań oraz silnego negatywizmu w stosunkach z otoczeniem. Okres ten związany jest z tworzeniem fantazji — marzeń młodzieńczych.
- Kryzys 17/18 roku życia: związany z eksperymentowaniem w rolach społecznych, tworzeniem się tożsamości jednostki — kreowaniem zainteresowań kulturowych.
- Kryzys 23/24 roku życia: związany z wejściem we wczesną dorosłość. Okres ten nie był przedmiotem analizy L. Wygotskiego, ale ze względu na procesy w nim



zachodzące, spełnia wszystkie kryteria stanu przejściowego: niedostosowanie do ról społecznych, podjęcie zadań rodzicielskich i zawodowych. W okresie tym dochodzi do tworzenia dojrzałych postaci ZPPD. Wtedy ZPPD stają się centralną formą rozwojową umożliwiającą jednostce adaptację do nowych warunków życia (Kuźnik, 2000).

Okazuje się więc, że kształtująca się w cyklu życia dowolność działania — mająca swoją kulminację w działalności strategicznej — polega na uniezależnianiu aktywności od działań popędowych i bezpośrednio spostrzeganej sytuacji. Jest to działalność skierowana w przyszłość, posiadająca swój cel i własną strukturę.



Rys. 8. Periodyzacja schematu genezy ZPPD

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wygotski (2002)

Kiedy woli jednostki zostaną podporządkowane poszczególne funkcje psychiczne oraz dokona się ich integracja w związku z centralną funkcją myślenia pojęciowego, staje się ona gotowa do projektowania stanów świata i zwiększenia zakresu dowolności uczestniczenia w nim. Dzieje się to jednak poprzez ewolucję poszczególnych postaci działalności: najpierw zabawy „na niby” i gry, a później fantazje i zainteresowania, które stanowią rodzaj „poligonu doświadczalnego” dla powstających w ich toku narzędzi tworzących w przyszłości dojrzałe postaci ZPPD. Wydaje się, że zarysowany model rozwoju postaci ZPPD daje szansę lepszemu zrozumieniu, czym jest ta najdojrzała forma działalności kreuująca stany przyszłe.

Nastąpi teraz przejście do omówienia działalności, które w zaprezentowanym modelu pełnią rolę embrionalnych postaci ZPPD. Taka charakterystyka pozwoli przedstawić szczegółowy podział postaci embrionalnych, stanowiący podstawę wyodrębnienia kryteriów typów ZPPD. Okazuje się bowiem, że dojrzała postać ZPPD przejawia się w kilku typach. Bazą dla wyróżnienia takich typów jest właśnie charakterystyka kształtów postaci embrionalnych.

## 7. Zabawa „na niby” jako embrionalna postać ZPPD

Po przejściu kryzysu trzeciego roku życia pojawiają się formy działalności dziecka, które w przedstawionym wyżej modelu (patrz Rys. 8) stanowią embrionalną postać ZPPD.



Podejmowane wtedy działania zmieniają najbliższe otoczenie, ale pośrednio dostarczając stale nowych informacji, powodują zmiany na poziomie intrapsychoicznym (por. Brzezińska, 2000b, s. 101). Jak to już zostało powiedziane, takim typem działalności jest zabawa „na niby”. Inicjuje ona przemiany na różnych poziomach organizacji psychicznej dziecka.

### 7.1. Charakterystyka zabawy „na niby”

Warto przyjrzeć się kilku aspektom pojęcia zabawy, spójnych z koncepcją L. Wygotskiego (2002). Idąc za rozważaniami A. Brzezińskiej (2000b, s. 106 – 110), można wyróżnić kilka podstawowych cech definicyjnych zabawy, które to komponenty pozwolą zilustrować postać embrionalną ZPPD. Zabawa „na niby” jest swobodnym, bezinteresownym działaniem rozgrywającym się w fikcyjnym miejscu i czasie, wywołującym element silnego napięcia emocjonalnego (*ibidem*).

Stare twierdzenie, iż „zabawa dziecka jest wyobraźnią w działaniu, można odwrócić i powiedzieć, że wyobraźnia w okresie dorastania i w wieku szkolnym — to zabawa bez działania” (Wygotski, 1995, s. 70). Twierdzenie to stanowi bezpośrednio uzasadnienie dla szukania powiązań pomiędzy poszczególnymi postaciami działalności w przedstawionym schemacie (patrz. Rys. 8). Widać wyraźnie, iż zabawa „na niby” jest niezbędnym ogniwem rozwoju dojrzałej postaci ZPPD. To przecież zewnętrzna sytuacja stanowi osadzenie dla podejmowanej aktywności. Dziecko wykorzystuje często realne zakotwiczenie — „protezę”, narzędzie dla zrealizowania własnych zamiarów. Jednocześnie dzięki tym zewnętrznym aktom uruchamiany jest proces owego usensownienia działalności. Może doprowadzić on do przekształcenia wewnętrznych indywidualnych sensów w postać złożonej działalności strategicznej. Forma pozornie bezcelowa z tego punktu widzenia stanowi niezbędny składnik — bazę dla bezpiecznego poruszania się dziecka w świecie nie znanych znaczeń społecznych.

Zabawa „na niby” jest zatem, po pierwsze działaniem swobodnym, podjętym dobrowolnie i z własnej woli (por. Caillois, 1997, s. 20). Zabawa stanowi wyraz tendencji do poznania i przekształcania otaczającej rzeczywistości przedmiotowej i społecznej za pomocą dostępnych dziecku środków. Jest zapowiedzią działania, które w przyszłości pozwoli również przekształcać zastaną rzeczywistość — kreować ją w postaci projektów przyszłości.

Po drugie zabawa jest działaniem bezinteresownym (Caillois, *op. cit.*, s. 16), pozornie bezproduktywnym, przebiegającym samo przez się, poprzez przyjemność płynącą z działania. Cele, którym służy, znajdują się poza granicami bezpośrednio materialnych interesów, bądź też indywidualnego zaspokojenia życiowych konieczności. Nie jest to bynajmniej działalność bezwartościowa, choć na pozór może ona nie dawać bezpośrednich, łatwych do zaobserwowania korzyści. Stanowi jednak niezbędny element stymulujący rozwój, pozwala na zaspokojenie psychicznych potrzeb „tu i teraz”.

W końcu trzecia cecha zabawy, to fakt osadzenia jej w często fikcyjnym miejscu i czasie. Charakteryzuje się odrębnością i jednocześnie ograniczonością przestrzenno-czasową. Zabawa bowiem w tym okresie nie ogranicza się już tylko do badania fizycznych właściwości przedmiotu. Dziecko zaczyna tworzyć sytuację „na niby”. Każda taka sytuacja opiera się na rozwijającej się



intensywnie funkcji pamięci — dziecko przywołuje nie istniejące w rzeczywistości przedmioty i zależności między nimi. Potrzebuje jednocześnie „podparcia” w postaci przedmiotu o właściwościach zbliżonych do rzeczywistej rzeczy wyobrażonej (Wygotski, 1995, s. 81). Zabawa byłaby więc przejściowym elementem na drodze od całkowitego zniewolenia sytuacją do działania całkowicie uwewnętrznionego, czego końcowym rezultatem są ZPPD. W zabawie dziecko zaczyna przywiązywać większą wagę do sensu rzeczy niż do niej samej, doświadczanej bezpośrednio.

W zabawie w końcu występuje element napięcia — silnych emocji i dużego zaangażowania. Napięcie to związane jest z niepewnością z powodu niepełnego rozeznania i przewidywania tego, co się będzie działo jest to efekt tworzenia „na gorąco”. Z drugiej strony, napięcie to jest wyzwaniem dla inicjatywy i pomysłowości dziecka, dając mu poczucie bezpieczeństwa poprzez odzyskanie kontroli nad sytuacją. W tym przypadku okazuje się, że pobudzenia dziecka zgodnie z procesem upośredniania nie znikają wraz z przedmiotem. Mają tendencję do utrzymywania się przez jakiś czas, jeśli nie zostaną zaspokojone. Stąd właśnie zabawa „powinna być traktowana jako wyobrazeniowa, iluzoryczna realizacja nie zrealizowanych pragnień” (Wygotski, 1995, s. 70). Istota nie zrealizowanych pragnień polega na tym, iż są one reakcją uogólnioną. Właśnie dlatego ten typ zabawy stanowi pierwsze ogniwo wątku egzystencjalnego, pozwalającego na zaspokojenie istotnych potrzeb dziecka „tu i teraz”, a nie w odległej przyszłości. Ta postać działalności daje okazję do eksplorowania możliwości realizacji pragnień poprzez własną aktywność.

Tylko dzięki zabawie dokonuje się stopniowe „oddzielanie pola wizualnego od pola sensu” (Wygotski, 1995, s. 71). Dziecko tym sposobem wyzwala się z uzależnienia od aktualnej sytuacji, co stanowi warunek konieczny do tego, aby w dorosłości móc kreować sztuczną rzeczywistość, mającą szansę wpływać na zastany stan rzeczy. W sytuacji „na niby” przedmioty przestają wywierać na dziecko bezpośredni wpływ, używa ich do zabawy, ale robi to podporządkowując je swoim wewnętrznym celom. Staje się więc niezależne wobec tego, co widzi.

## 7.2 Zabawa „na niby” jako realizacja wątku egzystencjalnego

Wszystkie te cechy wyraźnie pokazują owo osadzenie zabawy w „tu i teraz”, będące realizacją wątku bezpieczeństwa (patrz Rys. 3). To właśnie w zabawie „na niby” i poprzez nią dziecko uczy się oswajać lęk i ożywiać codzienność. Dziecko samo uczy się stwarzać sytuację równowagi dla siebie pomiędzy tym, co dla niego jest bezpieczne i niebezpieczne (za: Brzezińska, 2000a, s. 109). W koncepcji Eriksona (1995, s. 238) zabawa jest beztroską niepewnością, ale i stanem zaangażowania, związania z czymś. W konsekwencji musi to kreować płaszczyznę budowania bezpieczeństwa i zaufania do własnych wytworów coraz bardziej oderwanych od bodźców materialnych. To właśnie w zabawie „na niby” ujawnia się charakterystyczne poczucie przyjemności, odprężenia, nastawienia na sam akt działania, na proces dziania się czegoś. Jest to pełnia wykładni wątku egzystencjalnego rozwoju postaci ZPPD.

Wygotski pisze, iż: „dziecko nie bawi się dlatego, że jest dzieckiem, ale bawi się dlatego, by stać się dorosłym” (1978, s. 51), a więc mogącym tworzyć zorientowane na przyszłość programy działań. Programy kreując wizje przyszłości zapewniają bezpieczeństwo jednostce, dookreślając ramy czasowo przestrzenne jej bytu. Jednocześnie usensowniają one indywidualne znaczenia, zapewniając możliwość realizacji własnych potrzeb



w tak skonstruowanej rzeczywistości. Wiek przedszkolny jest zatem okresem przejściowym między uczeniem się spontanicznym a uczeniem się reaktywnym, pomiędzy działaniem całkowicie determinowanym zewnętrzną sytuacją, i działaniem niezależnym od aktualności. Zabawa jest pierwszym krokiem człowieka na drodze wyzwiania się jego działań z uwikłania sytuacyjnego (za: Brzezińska, 2000b, s. 116). Zabawa to forma aktywności, której w życiu dorosłym odpowiada złożony i długi proces przekształcania popędów w ludzkie potrzeby i motywy. Przekształcenia popędów, np. w zainteresowania, formułują rzeczywisty klucz do problemu okresu dorastania, a zatem drugiego ogniwa wątku egzystencjalnego (patrz Rys. 3). Dziecko przestaje się bawić i zmienia się w fantazjującego młodego człowieka — uruchamiając etap pośredni w wątku egzystencjalnym procesie rozwoju ZPPD.

## 8. Gra jako embrionalna postać ZPPD

Scharakteryzowana zostanie teraz postać embrionalna wątku instrumentalnego w procesie rozwoju ZPPD. Aby obronić tezę o analogiczności postaci ZPPD i gry — rozgrywających się jednak na zgoła odmiennych obszarach — trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie: czym jest gra prowadzona przez dziecko i jakich właściwości psychicznych ona „wymaga”?

### 8.1. Charakterystyka gry

Gra jako dominująca forma działalności pojawia się w życiu dziecka po ukończeniu siódmego roku życia, kiedy to w jego psychice zachodzą istotne zmiany jakościowe. Po między przeżycie dziecka a działalność zostaje „wpleciony” intelekt. Już nie tylko spostrzeżenie i wyobrażenie, ale i pamięć wraz z możliwością rozumienia kierują poczynaniami dziecka. Dopiero przy okazji gier mówi się o przewidywaniu przyszłych stanów. Na początku dotyczą one najbliższego otoczenia jednostki. Są uzależnione od kontekstu aktywności, od którego wciąż nie mogą się oderwać z powodu konkretności myślenia młodego człowieka.

Gra rozumiana będzie jako specyficzna forma działalności podejmowana ze względu na rezultat, jaki chce osiągnąć jednostka. Zawiera w sobie całość figur, symboli czy akcesoriów potrzebnych do przeprowadzenia tego działania, ujętego w uświadomione normy i zasady. Zasady te nadają grze wewnętrzną spójność (por. Brzezińska, 2000b, s. 109). To, co istotne, to fakt, iż sam gracz godzi się i ustala owe zasady w postaci reguł. Niepodporządkowanie się im w trakcie aktywności samoistnie wyklucza dziecko z dalszego działania. Reguły i normy wcale nie muszą być jednocześnie jasno sformułowane. Często funkcjonują one jako „niepisane prawo” (*ibidem*). Reguły te powodują chwilowe niezaspokojenie potrzeb dziecka, poprzez ich instrumentalne odroczenie do momentu finału gry. Dzieje się to wszystko w sytuacji niepewności, co do końca rozgrywki, której nikt z graczy nie może ostatecznie przewidzieć.

Tym, co pozwala na taką ewolucję aktywności zabawowej, jest pojawienie się komponentu intelektualnego — rozumienia. Może tu nastąpić rozdzielenie reguł od celów — i ich



uświadomienie sobie. W okresie zabawy „na niby” reguły te, choć obecne, często stanowiły nieuświadomione tło dla podejmowanych działań. W przypadku gry mówi się o planowaniu własnych operacji tworzących działania zmierzające do zwerbalizowanego celu — zwycięstwa, mety itd. Aby cel ten mógł zostać osiągnięty, dzieci posługują się abstrakcyjnymi stałymi regułami. Za pomocą mowy dziecko jest w stanie wytworzyć plan radzenia sobie z czymś i podzielić się nim z rówieśnikami. Dzięki znaczeniom niesionym poprzez słowo następuje porządkowanie zarówno świata indywidualnych sensów, jak i świata zewnętrznego. W omawiany proces pokazuje usensownione przeżycie, co w przypadku gry, np. w szachy zasadniczo zmienia sposób patrzenia na szachownicę — już nie tylko jako zbiór przedmiotów, ale obszar określonych znaczeń i reguł oraz możliwych do przewidzenia zdarzeń. Szachy stają się niezwykle polem eksploracji nowej kompetencji poznawczej. Jest to więc uogólnione i strukturalne spostrzeganie. Właściwość ta pozwala na ową świadomość reguł i zasad prowadzonej gry. Rzeczywistość może być więc postrzegana nie jako rozbite pojedyncze części, ale jako układ wzajemnych zależności i związków. Analiza ta stanowić będzie bazę dla hierarchicznych systemów ujętych w postaci ZPPD.

Kolejną właściwością psychiczną ujawniającą się w grze jest postrzeganie siebie samego. Dopiero odkrycie własnych przeżyć umożliwia ustosunkowanie się do nich, a co za tym idzie — umożliwia świadomą i twórczą adaptację. Owo uogólnienie doświadczeń pozwala na ustosunkowanie się do siebie jako grającego w szachy — to z kolei pozwala na korygowanie własnych posunięć i planowanie kolejnych operacji. Dochodzi tu również do generalizacji uczuć dotyczących własnej osoby. Od tego momentu jednostka odczuwa siebie jako odrębny byt, posiadający określone właściwości i nacechowany odpowiednim afektem. Zabarwienie emocjonalne jest tu niezwykle istotne, gdyż wpływając na poczucie wartości, oddziałuje na oczekiwania dziecka. Początek wglądu w siebie może wiązać się z odczuwaniem wewnętrznych konfliktów między indywidualnymi sensami a uwewnętrznionymi znaczeniami niesionymi przez osoby znaczące. Sposób rozwiązania konfliktów istotnie wpływać będzie na tworzenie się w przyszłości wizji, które konstruowane są na podstawie rozbieżności docierających i już posiadanych znaczeń. ZPPD zaś nie mogą istnieć bez owych wizji — podstawy dla celów dalekosiężnych. Omawiane procesy psychiczne zachodzące w wewnętrznym świecie dziecka, a wyrażane w postaci gier, pozwalają mu na świadomą zmianę swojego stosunku do otoczenia.

## 8.2. Gra jako realizacja wątku instrumentalnego

Dopiero w tym okresie jest możliwa świadomość celów i warunków niezbędnych do realizacji określonych operacji. I to właśnie jest pierwszy krok w budowaniu instrumentów mogących umożliwić zapanowanie nad przyszłością. Pojawienie się uświadomianych reguł własnej aktywności jest z jednej strony cechą definicyjną gry, różnicującą ją od zabawy „na niby”, ale z drugiej to właśnie obecność zasad porządkujących aktywność i skierowanych na cel, wprowadza dziecko w wątek instrumentalny. Reguły są nieodłączną częścią gry, gdy tylko zyskuje ona, jak mówi Caillois (1997, s. 33) — „egzystencję instytucjonalną. [...] To one przekształcają zabawę w ważne i płodne narzędzie kultury”. Już nie tylko sama aktywność i jej przejawy, jak to miało miejsce w fazie wcześniejszej, ale również jej adekwatność i finalność stają się wyznacznikami rozwoju.

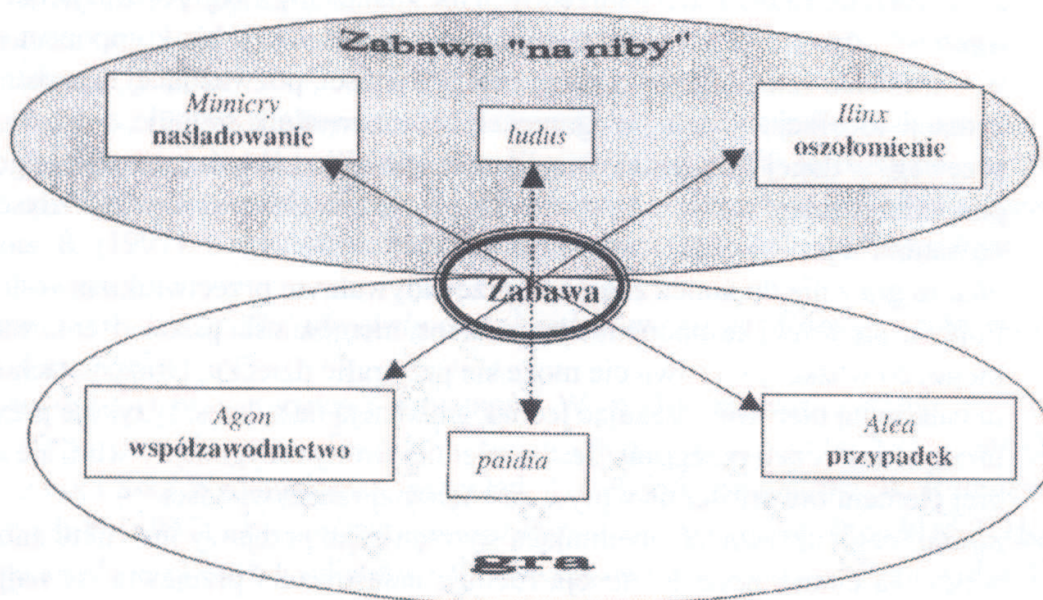
Reasumując, dziecko w wyniku przejścia kryzysu siódmego roku życia nabywa kompetencje, które jakościowo zmieniają jego sposób postrzegania otaczającego świata, jak



i jego samego. Rozwijający się intelekt wraz z rozumieniem i usensownieniem własnych przeżyć pozwala na ostateczne rozerwanie jedności sensoryczno-motoryczno-afektywnej. W miejsce afektu jako regulatora zachowań może pojawić się reguła abstrakcyjna, semantyczna forma już nie tylko indywidualnych sensów, ale raczej uwewnętrznionych społecznych znaczeń. Dzięki tym zmianom dziecko może świadomie planować swoją przyszłość i mieć wgląd w cały układ swych działań, a więc znać motywy własnych poczynań i przedmiot realizujący potrzeby dotąd przed nim zakryte.

## 9. Geneza kryteriów charakteryzujący ZPPD

Zaprezentowane rozważania doprowadzają do momentu, w którym możliwe jest wyodrębnienie poszczególnych kryteriów pozwalających na analizę typów ZPPD. Kryteria te zostały zaczerpnięte z analizy klasyfikacji zabaw, która — przypomnijmy — stanowi postać embrionalną ZPPD. Dzięki genetycznemu prawu rozwoju i procesom uwewnętrznienia możliwe jest poszukiwanie we wczesno-rozwojowych, zewnętrznych formach działalności dziecka właściwości dojrzałych ZPPD. Wykorzystany zostanie tu inspirujący podział gier i zabaw „na niby” zaproponowany przez R. Caillois w książce *Gry i ludzie* (1997, s. 23 – 41). Trzeba jednocześnie podkreślić, że kryteria wprowadzone przez autora dotyczą zabawy w szerokim tego słowa znaczeniu, a więc zarówno zabawy „na niby”, jak i późniejszych rozwojowo gier. Caillois podaje też ogólną definicję poszczególnych typów zabawy (patrz Rys. 9).



Rys. 9. Dymensje opisujące rodzaje zabaw

Źródło: opracowanie własne na podstawie Caillois (1997)

Zostaną one w tym miejscu przytoczone, gdyż stanowią punkt wyjściowy dla stworzenia kryteriów diagnostycznych typów ZPPD. I tak:

- *mimicry* to typ działalności zakładający czasowe przyjęcie, jeśli nie iluzji, to w każdym razie świata zamkniętego, umownego i do pewnego stopnia fikcyjnego. Ten



- rodzaj zabawy polega na tym, że dziecko samo staje się postacią wyimaginowaną i zachowuje się stosownie do tego faktu. Nie poddaje się więc losowi w środowisku stworzonym przez wyobraźnię. Jednostka może stać się tu kimś innym i pozornie zapomina o sobie – jednocześnie jednak realizuje własne potrzeby. Dzieje się tak poprzez proces naśladownictwa, odwzorowywania schematów kulturowych. *Mimicry* cechuje się umownością i „zawieszeniem” rzeczywistości, przy jednoczesnym pozostawaniu w określonym miejscu i czasie. Dziecko wykazuje się nieustanną inwencją, przy braku uświadomionych reguł. Będzie to decydować o kierunku rozwoju konkretnej aktywności przez nie podejmowanej.
- *Ilinx* zakłada chwilowe „unicestwienie stabilności odbioru i narzucenia świadomości swojego upojnego lęku” (*op. cit.*, s. 30). Chodzi tu o osiągnięcie pewnego rodzaju spazmu, transu, wobec których rzeczywistość traci nagle swe prawa. Działalność ta charakteryzuje się zatraceniem, oszołomieniem, zafascynowaniem, któremu towarzyszy napięcie emocjonalne charakterystyczne dla kreowania sztucznej rzeczywistości. Dzieje się tak, na przykład, gdy dziecko kręcąc się w kółko potrafi osiągnąć stan zachwiania równowagi i zaćmienia świadomości.
  - *ludus* stanowi uzupełnienie aktywności ujmując ją w karby. Dostarcza sposobności do ćwiczeń i na ogół prowadzi do uzyskania pewnej sprawności. To komponent zabawy nacechowany społecznie — konwencją, wysiłkiem, czyli znaczeniem społecznym.
  - *agon* jest typem zabawy, której istotę stanowi zmaganie się z warunkami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Bez owego samozaparcia, czasami nawet walki z wiatrakami, żadna z idei nadrzędnych nie znalazłaby swojej operacjonalizacji. *Agon* — odpowiada za współzawodnictwo i mieści w sobie komponent walki w warunkach sztucznie stworzonej rzeczywistości, pozwalającej na zaistnienie sytuacji idealnej — celu, wygranej. Każdy zawodnik próbuje dowieść swej przewagi w danej dziedzinie. Dlatego właśnie *agon* zakłada napiętą uwagę, odpowiedni trening, maksymalny wysiłek i wolę zwycięstwa, wymaga zdyscyplinowania i wytrwałości.
  - *alea* to gra z nie do końca znanym i przewidywalnym przeciwnikiem — losem. Pojawia się w niej komponent zdania na los, niemożności przewidzenia wszystkiego, co w fikcyjnym świecie może się przytrafić dziecku. Grający zachowuje tu całkowitą bierność, czekając jednak z nadzieją na sukces, ryzykuje przy tym utratę szansy czyli przegraną. Jest to z jednej strony rezygnacja z woli, ale z drugiej element otwartości na wpływ zewnętrznej rzeczywistości.
  - *paidia*, czyli aktywność obejmująca spontaniczne przejawy instynktu zabawowego. Ta elementarna tendencja ruchu i hałasowania przejawia się najpierw jako tendencja do chwytania wszystkiego, dotykania itd., a kończy się na potrzebie wymyślenia reguł i przestrzegania ich za wszelką cenę. *Paidia* obejmowałyby to, co określamy zasadą przyjemności, improwizacji, żywiołowości.

## Podsumowanie

W świetle przytoczonych faktów zasadnym jest wskazanie na analogię aspektów gry, zabawy „na niby” i zorientowanych na przyszłość programów działań. Wydaje się, że kompetencje rozwijane przy okazji gry stanowią bazę dla prognozowania przyszłości.



Byłoby to zgodne z ogólnym genetycznym prawem rozwoju kulturowego. Ów plan społeczny pojawia się tu w dwóch odsłonach — w dwóch różnych wątkach — bycia „tu i teraz” w zabawie „na niby” i wybiegania w przyszłość w trakcie gier. Jeżeli przyjmiemy, że zabawa „na niby” i gra są takim planem społecznym, to właśnie ZPPD są jego dojrzałą uwewnętrznioną postacią. Okazuje się więc, że gra i zabawa „na niby” poprzez zaspokajanie własnych potrzeb, usensownionego przeżycia, świadomości świata wewnętrznego, rozumienia i planowania, stanowią pewną odpowiadającą sobie całość w kontekście projektowania działań strategicznych. A zatem ZPPD muszą być poprzedzone procesem interakcji ze środowiskiem przebiegającym właśnie w postaci zabaw „na niby” i gier. Czyżby więc tajemnicze dla dziecka ruchy skoczka, czy królowej owiane taktyką szachisty, lub zabawa „na niby” w czarnoksiężnika miały zaowocować w przyszłości twórczym rozwiązaniem zadań stojących przed nim? W świetle powyższych rozważań wydaje się, że takie twierdzenie może znaleźć swoje uzasadnienie.

## Bibliografia

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bowlby, J. (1971). *Attachment*. Harmondsworth: Penguin.
- Brown, A.L., Ferrara, R.A. (1994). W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217 – 257). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska, A. (1996). Podstawowe pojęcia i problemy rozwoju w okresie dorosłości. *Nowości Psychologiczne*, 1, 77 – 86.
- Brzezińska, A. (2000a). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A. (2000b). Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (w serii *Nieobecne dyskursy*, cz. VI) (s. 101 – 125). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie*. Warszawa: Volumen (przekład: A. Tatarkiewicz, M. Żurawska)
- Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed*. New York – London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 232 – 269). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo. (przekład: T. Czub, A. Brzezińska, W. Rudniewski).
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis. (przekład: P. Hejmej).
- Hamachek, D.E. (1988). Evaluation self-concept ad ego — development within Eriksons psychosocial framework a formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66, (8), s. 354 – 360.
- Kuźnik, M. (2000). *Projektowanie własnego życia — jako najważniejsza rozwojowo forma działalności człowieka w okresie wczesnej dorosłości*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej).
- Kuźnik, M. (2002). Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości, W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 137 – 260). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.



- Leontiew, A. N. (1977). Działalność a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 14 – 50). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3 – 13.
- Logan, R.D. (1986). A reconceptualization of Erikson's theory: the repetition of existential and instrumental themes. *Human Development*, 29, 125 – 136.
- Lukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Oleś, K.P. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Przetacznikowa, M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Schaffer, H.R. (1994a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72 – 95). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Schaffer, H.R. (1994). Wy rozwój społeczny. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 95 – 124). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Shotter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13 – 44). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Smykowski, B. (2000). Prymitywizm a wyższe formy zachowań. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (w serii *Nieobecne dyskursy* cz. VI) (s. 9 – 25). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szuman, S. (1995). *Rola i działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Turner, J.S., Helms, D. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. (przekład: L. Wojciechowska).
- Tyszkowa, M. (1996). Kierunek kulturowo-historyczny w psychologii rozwojowej. W: M. Tyszkowa; M. Przetacznik-Gierowska, M. (red), *Psychologia rozwoju człowieka* (tom I, s. 206 – 211). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (przekład: E., J. Flesznerowie).
- Wygotski, L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (przekład: E., J. Flesznerowie).
- Wygotski, L.S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 67 – 89). Poznań: Zysk i Spółka Wydawnictwo.
- Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.



BG AJD



271718