

Prawa naturalne dziecka

Tytuł oryginału: *Les lois naturelles de l'enfant*
Copyright © Éditions des Arènes, Paris, 2016

Copyright © 2017 for Polish edition by CoJaNaTo
Blanka Łyszkowska

Tłumaczenie: Blanka Łyszkowska
Redakcja merytoryczna: Wojciech Zacharek
Redakcja językowa: Maria Osińska, www.korektart.pl
Korekta: Adam Osiński, www.korektart.pl
Skład: Raster Studio, www.rasterstudio.pl
Okładka: CoJaNaTo

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka ani żadna jej część
nie mogą być przedrukowywane ani w żaden inny sposób
reprodukowane lub odczytywane w środkach masowego
przekazu bez pisemnej zgody CoJaNaTo Blanka Łyszkowska.

ISBN: 978-83-63860-18-9
Wydanie I

CoJaNaTo
ul. Pustelnicka 48/4
04-138 Warszawa
tel. +48 728 898 892
www.cojanato.pl
e-mail: biuro@cojanato.pl

Céline
Alvarez

**Prawa
naturalne
dziecka**

*Niniejsza książka nigdy by nie powstała,
gdyby nie bezcenne wsparcie Anny Bisch.*

*Nasze codzienne rozmowy,
a także jej wielokrotne czytanie tekstu
przyczyniły się ogromnie do realizacji tego projektu.*

A gdyby tak szkoła zaczęła przestrzegać naturalnych praw uczenia się?

Moje doświadczenie szkolne, jako nastolatki z biednej dzielnicy Argenteuil, napełniało mnie rosnącym uczuciem buntu. Musiałam patrzeć, jak rok po roku system edukacji zbyt często gasi wyjątkowe talenty i światło w moich koleżankach i kolegach. Wielu z nich popadło w rezultacie w poważne kłopoty z nauką. Już wtedy przeczuwałam, że oburzająco liczna grupa dzieci musi doświadczać tego samego, ale w najśmielszych przewidywaniach nie sądziłam, jak ogromna jest skala tego zjawiska. Według raportu Wyższej Rady Edukacji¹ z 2007 roku „co roku czterech na dziesięciu uczniów, to znaczy około 300 000, opuszcza szkołę podstawową z poważnymi brakami. Prawie 200 000 w stopniu niewystarczającym opanowało czytanie, pisanie i liczenie. Ponad 100 000 nie nabyło podstawowych umiejętności w tych dziedzinach. [...] Braki te uniemożliwią natomiast tym dzieciom edukację gimnazjalną w ramach standardowego programu”. Powyższe proporcje potwierdził raport z 2012 roku². W efekcie 40%

¹ Haut Conseil de l'éducation – francuska instytucja państwowa o charakterze konsultacyjnym, powołana przez ministra edukacji w 2005 roku w celu dostosowania systemu szkolnictwa do wymogów współczesności.

² We Francji 25% dzieci ma kłopoty z czytaniem, pisanem i matematyką, a 15% nie osiąga podstawowego poziomu umiejętności w tych zasadniczych dziedzinach.

uczniów zaczyna naukę w gimnazjum z poważnymi brakami. Ten zdumiewająco wysoki odsetek bierze się w moim odczuciu stąd, że system edukacji nie uwzględnia naturalnych praw, jakie rządzą procesem uczenia się u człowieka. Nasze szkolnictwo opiera się zasadniczo na tradycjach, intuicjach i wartościach, nie zaś na tym, jak przebiega mechanizm uczenia się u człowieka. Nie interesuje się też najważniejszymi zasadami rozwoju istoty ludzkiej. To prawda, że psychologia kognitywna i neuronauka, które próbują zrozumieć, jak człowiek się uczy i w jaki sposób osiąga spełnienie, są dziedzinami stosunkowo młodymi. Niestety brak tej wiedzy sprawił, że popełniliśmy wiele błędów: środowisko szkolne i metody komunikowania z uczniami są zazwyczaj kompletnie niedostosowane do sposobu funkcjonowania dziecka. I choć dzieci są zaprogramowane na łatwą i szybką naukę, mają kłopoty z przyswajaniem wiedzy w klasie, przez co tracą zaufanie do samych siebie. Wyczerpują swoje siły również nauczyciele, którzy usilnie próbują swoim uczniom pomóc. Tak długo, jak długo dzieci będą narażone na system nauczania nieuwzględniający naturalnych dźwigni ich umysłów, będziemy je stawiać w sytuacji generującej wielkie cierpienie.

Podobnie nauczyciele – będą zmuszeni pracować w ekstremalnie trudnych warunkach: całymi dniami, aż do wyczerpania, mierzyć się będą ze zniechęceniem i brakiem motywacji swoich uczniów.

Wyobraźmy sobie, że jeździmy samochodem na piątym biegu, z zaciągniętym ręcznym. Auto nie ma przyspieszenia i wydaje dziwne dźwięki. Na próżno próbujemy je naprawiać w różnych warsztatach, aż zaczyna być dla nas jasne, że maszyna na niewiele się zda, skoro nie jest w stanie jechać do

przodu. Kiedy jednak zwolnimy hamulec ręczny, okazuje się, że samochód dysponuje imponującą mocą i zapewnia wysoki komfort jazdy. Dokładnie tak samo się dzieje, gdy hamujemy ogromne możliwości uczenia się naszych dzieci, stosując nieodpowiednie metody. Kiedy okazuje się, że uczą się z trudem, sądzimy, że potrzebują pomocy, i zabieramy je do specjalistów. Zresztą ci ostatni nie nadążają z udzielaniem wsparcia rosnącej liczbie dzieci przejawiających trudności w szkole. Zapewnijmy im środowisko nauki dostosowane do nich, a znakomita większość zadziwi was szybkością i łatwością, z jaką uczy się nowych rzeczy, oraz radością, jaka temu towarzyszy.

Uwzględnienie w systemie edukacji podstawowych zasad rządzących uczeniem się i rozwojem człowieka pomogłoby nie tylko tym 40% uczniów, którzy mają poważne kłopoty z nauką. Pomyślmy również o tych pozostałych 60% dzieci. Co prawda nie przykleja im się etykiety porażki, ale czy rzeczywiście czują się spełnione? Czy są szczęśliwe?

Czy szkoła była dla nich miejscem, gdzie doświadczali radości i mogli uczyć się samodzielności? Czy dzięki szkole nabrały pewności siebie, wzmocniły swoją autonomię i nauczyły się podejmować inicjatywę? Czy szkoła dała im poczucie wolności i nauczyła je braterstwa? Bo jeśli system edukacji nie został oparty na naturalnych prawach rządzących uczeniem się i spełnieniem, sprawiających, że dziecko eksperymentuje, że jest zmotywowane i że może cieszyć się bogatym życiem społecznym, to wartościom, na jakich został zbudowany („wolność, równość i braterstwo”³), nie jest łatwo przebić się do umysłów dzieci.

³ Hasło należące do symboli narodowych Francji (przyp. red.).

Chcemy uczyć je *wolności*, tymczasem narzucamy im od przedszkola naszą wolę i oceniamy ich zdolność do jej wypełniania. Czynimy je uległymi, a chcielibyśmy, by czuły się wolne? Zależy nam na tym, żeby przyswoiły sobie ideę *równości*, a narzucamy im jeden z najbardziej dyskryminujących systemów edukacyjnych, w którym różnice w stopniu opanowania wiedzy i umiejętności pojawiają się między dziećmi bardzo wcześnie. Wykonywane co trzy lata badanie PISA⁴, oceniające wydajność systemów edukacji krajów OECD, w 2012 roku wykazało, że „Francja bije rekordy nierówności w edukacji. Z pozoru dla wszystkich, francuskie szkolnictwo po pierwsze stworzone zostało dla elity, a po drugie nie potrafi umożliwić sukcesu tym, którzy są na najmniej uprzywilejowanej pozycji. Zresztą okazuje się do tego coraz bardziej niezdolne” – czytamy w „Le Monde” z 3 grudnia 2013 roku⁵.

I wreszcie, jak możemy udawać, że mamy zamiar pielęgnować w dziecięcych sercach ducha *braterstwa*, skoro upieramy się tak bardzo przy tym, by dzieci od siebie oddzielać? Od przedszkola sortujemy je według roku urodzenia, jakbyśmy sortowali przedmioty według roku produkcji. Uniemożliwiamy im zróżnicowane życie społeczne, w którym wszyscy korzystają na pozytywnym współzawodnictwie opartym na współpracy, możliwym wówczas, gdy starsze i młodsze dzieci przebywają razem. Gdzie jest miejsce dla

⁴ PISA (Programme for International Student Assessment) – międzynarodowe badanie koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia, by poprawić jakość nauczania i organizacji systemów edukacyjnych (źródło: Wikipedia, przyp. red.).

⁵ M. Battaglia, A. Collas (2013), Classement PISA: la France championne des *Inégalités scolaires* (Ranking PISA: Francja mistrzynią świata w dyskryminacji szkolnej), „Le Monde”, 3 grudnia.

braterstwa, skoro wręcz przeciwnie: dzieci posortowane według wieku mają większą tendencję do porównywania się z innymi i do rywalizacji? Tworzymy im warunki sprzyjające nieporozumieniom i postawom indywidualistycznym, a chcielibyśmy, żeby wypełniała je chęć współpracy?

Bardzo wcześnie nabrałam poczucia, że pedagogika oparta na *znajomości* prawideł rozwoju człowieka może znacząco zmniejszyć rozmiar porażki edukacyjnej, a także w naturalny sposób i bez wysiłku sprawić, że wymienione wyżej piękne wartości rozkwitną w pełni w dziecięcych umysłach. Nie rozwiążemy trudności szkolnych za pomocą nowych programów i ładnych tabletów, jeśli nie zabierzemy się za bezpośrednią przyczynę, która je wywołuje: system narzucający swoje prawa, a depczący przy tym prawa dziecka. Działając w tak brutalny sposób, szkoła sama tworzy problemy, które następnie usiłuje rozwiązywać za pomocą kolejnych reform.

W 2009 roku postanowiłam sprawdzić, czy mam rację i czy rzeczywiście, gdy otoczenie dziecka w szkole zostanie dostosowane do naturalnych mechanizmów uczenia się, zmniejszą się trudności dzieci i nauczycieli. Aby odpowiedzieć na to pytanie, potrzebowałam grupy dzieci, klasy. Jako że badania naukowe jasno pokazują, że nierówności powstają i pogłębiają się od najmłodszych lat, zdecydowałam, że swój eksperyment przeprowadzę w przedszkolu⁶.

⁶ We Francji dzieci idą do „szkoły” w wieku dwóch–trzech lat. Nie istnieje w tym kraju osobna instytucja przedszkola. Najmłodsze dzieci przebywają oczywiście w szkole w odpowiednich grupach wiekowych i w odpowiednich dla ich wieku warunkach, ale w ramach tego samego systemu edukacyjnego. Obowiązek szkolny obejmuje dzieci od szóstego roku życia. W niniejszej książce pod terminem „przedszkole” należy rozumieć klasy trzy-, cztero- i pięcioletków, natomiast termin „szkoła” używany jest w szerszym kontekście (przyp. red.).

By zaś uniknąć zarzutu, całkowicie logicznego zresztą, który by mi postawiono, gdybym uczyniła to w szkole prywatnej („To działa, bo dzieci były wyselekcjonowane albo też pochodzą z uprzywilejowanych grup społecznych, a i warunki były inne niż te panujące w szkołach publicznych”), postanowiłam wprowadzić moje założenie w czyn w ramach instytucji *publicznej* znajdującej się w Edukacyjnej Strefie Priorytetowej, czyli w miejscu, które uznane zostało przez administrację za szczególnie zagrożone powstawaniem nierówności edukacyjnych i porażką w nauce u dzieci i młodzieży, z powodu obecnych w danym rejonie problemów społecznych i ekonomicznych. Wreszcie, by uzyskać obiektywny obraz osiągniętych przez dzieci wyników, chciałam, by co roku były one badane naukowo. Dzieci miały przechodzić kalibrowane testy, które pozwoliłyby oszacować ich postępy w odniesieniu do normy. Dzięki temu, gdyby udało mi się osiągnąć efekty, jakich się spodziewałam, nie byłoby już innego wyjścia, jak przyznać, że to działa.

Okazało się, że to był świetny pomysł. Efekty były tak nadzwyczajne, już w pierwszym roku, że gdyby nie obiektywne badania, osobom, które nie miały kontaktu z dziećmi, ciężko byłoby w to uwierzyć. W nowych okolicznościach cała inteligencja poznawcza i społeczna dzieci wybuchła z taką siłą i w takim stopniu, że kompletnie straciłam punkt odniesienia. Tu jest sedno problemu: nie mając pojęcia o mechanizmach uczenia się, nie przeczuwamy nawet, jak ogromna jest ludzka inteligencja. I marnujemy ją. Potencjał ludzki, który musi rozwijać się w nieprzystosowanym otoczeniu, ulega zmniejszeniu, nie wykracza poza minimum swoich możliwości,

a my nabieramy przekonania, że to „minimum” jest normą. Tymczasem eksperyment przeprowadzony w Gennevilliers pokazuje, że inteligencja jest potężniejsza, niż sądzimy, niż jesteśmy w stanie sobie wyobrazić.

By móc przeprowadzić ten eksperyment, musiałam znaleźć się w systemie, dlatego w 2009 roku stanęłam do egzaminu nauczycielskiego i zdałam go.

„Ale jak ci się udało – słyszę często – tak szybko uzyskać zgodę ministra edukacji, całkowicie wolną rękę co do pedagogiki, kosztowne wyposażenie i coroczne badania dzieci?” Odpowiedź jest prosta: udało mi się to, bo nic, absolutnie nic nie mogło mnie odwieść od raz obranego celu. Moje oburzenie i smutek z powodu tak ogromnego marnotrawstwa potencjału ludzkiego były zbyt wielkie.

Nieważne, jakie przeszkody bym napotkała, jasne było, że pokonam je wszystkie po kolei. Czy to przeszkody finansowe, czy ludzkie, hierarchiczne bądź administracyjne – przecież zawsze istnieje jakieś rozwiązanie. Zadziwiające zbiegi okoliczności również były wielce pomocne – kilka razy znalazłam się we właściwym miejscu o właściwym czasie i nie wahałam się uchwycić pojawiającej się szansy. A przede wszystkim *nie miałam nic do stracenia*, za to za wszelką cenę chciałam spróbować. Nie musiałam martwić się o bezpieczeństwo mojej kariery, a co za tym idzie – mogłam bez lęku obchodzić hierarchię i uderzać bezpośrednio do najwyższych instancji.

Zielone światło w Gennevilliers

Dwa lata po zdaniu egzaminu nauczycielskiego otrzymałam wsparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej, które

dało mi wolną rękę do pracy pedagogicznej z najmłodszą klasą szkoły w podparyskiej miejscowości Gennevilliers, leżącej w obszarze Edukacyjnej Strefy Priorytetowej oraz strefy o podwyższonym ryzyku przemocy. Ministerstwo udzieliło mi pozwolenia, a nawet zachęciło do przeprowadzenia badań, z pomocą partnerów naukowych, w celu oceny postępów dzieci.

Eksperyment zaczęłam z dwudziestopięcioosobową grupą dzieci w wieku trzech i czterech lat (pierwsza i druga grupa przedszkolna). Miałam do dyspozycji dużą część wyposażenia dydaktycznego zaprojektowanego przez Marię Montessori i Édouarda Séguina; mogłam też tak urządzić klasę, żeby dzieci mogły być jak najbardziej samodzielne – pomoce dydaktyczne znajdowały się na małej wysokości, tak by dzieci były w stanie swobodnie po nie sięgać, używać ich i odkładać je na miejsce. Usunięto większość stolików, robiąc w ten sposób miejsce na podłodze na dywaniki, służące dzieciom przy wielu aktywnościach. Dzieci były samodzielne, mogły pracować solo lub w małych grupach, z użyciem pomocy, które zostały im oddane do dyspozycji. Mogły swobodnie rozmawiać, pomagać sobie wzajemnie przez cały dzień i powtarzać interesującą je czynność tyle razy, ile tylko chciały.

Zajęcia trwały od godziny ósmej do szesnastej, naturalnie z przerwą na obiad, pracę w grupie i przerwy, które jednak nie miały stałego charakteru: wychodziliśmy na zewnątrz, gdy dzieci tego potrzebowały, na tyle czasu, ile potrzebowały⁷. W sytuacji eksperymentalnej kuratorium w Wersalu, któremu szczerze dziękuję, pozwoliło mi wybrać osobę, która miała

⁷ Więcej praktycznych informacji na stronie www.celinealvarez.org

mi pomagać w klasie, czyli asystentkę nauczyciela. Funkcję tę objęła Anna Bisch i pomogła mi ją dostosować do potrzeb klasy bazującej na autonomii dzieci. Chodziło o rozszerzenie zakresu zadań asystentki i zmianę jej natury z higienicznej na pedagogiczną. Pomimo że wyrażono zgodę na wszystkie te warunki, potrzebowałam jeszcze jednej bardzo ważnej rzeczy: Świętego Graala, czyli oficjalnego dokumentu stwierdzającego eksperymentalny charakter tej klasy, w którym czarno na białym widniałyby warunki i zasady eksperymentu oraz zapewnienie, że będzie on trwał trzy lata, bez względu na ewentualne zmiany na stanowisku ministra. Nowy urzędnik mógłby nie widzieć sensu w kontynuacji projektu swojego poprzednika, a taki dokument byłby gwarancją spokojnego przebiegu eksperymentu. Mimo mojego uporu w dążeniu do jego otrzymania okazało się to bardzo trudne. We wrześniu 2011 roku ciągle jeszcze nie udało się go uzyskać, chociaż eksperyment już się rozpoczął.

Spuścizna pedagogiczna

Pedagogika opierająca się na wiedzy z zakresu naturalnych mechanizmów uczenia się, choć nowatorska, to jednak swoje początki ma w XVIII wieku, w osobie lekarza Jeana Itarda⁸. Nie mogłabym przejść do opisywania mojej pracy bez podkreślenia tego faktu. Pracę Jeana Itarda kontynuował jego uczeń, Édouard Séguin, z kolei dorobek tego drugiego rozwinęła Maria Montessori, która często na swoich konferencjach przypominała, że przejęła, a następnie, zgodnie z odkryciami niemieckiej psychologii eksperymentalnej,

⁸ Jean Itard znany jest ze swojej pracy z małym Victorem, „dzikim dzieckiem z Aveyron”.

zmodyfikowała pomoce dydaktyczne pozostawione w spadku przez Édouarda Séguina. Tych troje lekarzy, należących do różnych pokoleń, wniosło praktyczny i teoretyczny wkład swojej epoki do tego, co opracował poprzednik. W 1907 roku Maria Montessori stworzyła „dom dziecięcy”, w którym mieszkało i uczyło się czterdzieścioro dzieci w wieku od trzech do sześciu lat. Podstawową zasadą pedagogiczną w tym miejscu była wspierana i ustrukturyzowana autonomia. Wartość opartego na różnorodnej spuściźnie dorobku Marii Montessori została do dziś potwierdzona przez wiele badań naukowych. Jednak Maria Montessori zachęcała swoich następców do rozwijania i modyfikowania jej prac, w miarę poszerzania się wiedzy na temat rozwoju człowieka, tak jak i ona postąpiła z dorobkiem swoich poprzedników. Nie było życzeniem Montessori zachowanie jej prac w stanie niezmiennym. Uważała, że stanowią one wkład w naukę o rozwoju potencjału ludzkiego i że ów wkład powinien w przyszłości zostać z definicji przejęty i być rozwijany przez innych. W pierwszych liniijkach książki, którą opublikowała na dwa lata przed śmiercią, wyraziła się bardzo jasno: „Zwracam się dziś do was jak do rodziny, która powinna podążać dalej swoją drogą”. Niestety, jej woła nie została usłyszana przez zapalonych zwolenników pedagogiki Montessori, którzy jeszcze za jej życia postępowali dokładnie odwrotnie: jej prace zostały usakralizowane, przekształcone w sztywną metodę pedagogiczną i zbiór dogmatycznych, nienaruszalnych zasad, a przecież właśnie tego chciała uniknąć Maria Montessori. Wnuczka Marii, Renilde Montessori, opowiadała, jak w ostatnich latach życia jej babcia, kiedy sądziła, że nikt jej nie słyszy, powtarzała po włosku: „Propio

non hanno capito niente, proprio non hanno capito niente”, czyli: „Oni naprawdę nic nie zrozumieli. Naprawdę nic nie zrozumieli”.

Gdy odkryłam pisma Marii Montessori, od razu mnie zafascynowały, właśnie ze względu na ich podejście naukowe, niedogmatyczne i rozwojowe. Charakteryzuje je zresztą niezwykła trafność, wizjonerstwo i głęboki humanizm. Przez siedem lat codziennie studiowałam jej prace, które wzbogaciłam o odkrycia współczesnej nauki z dziedziny rozwoju człowieka i francuskiej lingwistyki. Na tej podstawie przeprowadziłam badania skupiające się na bardzo intensywnym u dzieci rozwoju *kompetencji wykonawczych* (wróć do tego tematu później), na metodach nauczania języka, które dostosowałam do specyficznych warunków języka francuskiego, oraz na wspólnej pracy w grupie, niezbędnej do utrwalania podstawowych umiejętności. Wreszcie – i przede wszystkim – ograniczyłam ilość zajęć proponowanych dzieciom, by dać pierwszeństwo więziom społecznym i ich wzmacnianiu. Prezentowanie proponowanych dzieciom zajęć odbywało się w atmosferze prawdziwego spotkania, tętniącego życiem i serdecznością, nie miało charakteru sztywnego i dydaktycznego. Zrobiłam wszystko, żeby dzieci miały możliwość nawiązania prawdziwego kontaktu, wymiany, wyrażania się, wzajemnej pomocy, zabawy, pracy i życia w grupie. Stworzona w ten sposób więź społeczna odgrywała rolę katalizatora osobistego spełnienia dzieci i procesu ich uczenia się.

Spis treści

A gdyby tak szkoła zaczęła przestrzegać naturalnych praw uczenia się?	7
Zielone światło w Gennevilliers	13
Spuścizna pedagogiczna	15
Pierwsze efekty	18
Rok drugi	20
Ostatni rok	26
Po Gennevilliers	27
Moc wdzięczności dla naukowców	31

I. Plastyczna inteligencja człowieka

1. Plastyczność mózgu	36
Duża niedojrzałość mózgu dziecka	38
Codziennność dziecka strukturuje jego mózg	43
Życ z dzieckiem znaczy uczestniczyć w specjalizacji jego mózgu	47
Krytyczny okres pierwszych lat życia	56
Pełne miłości otoczenie jest bardzo ważne	58
Dziecko uczy się, po prostu żyjąc	61
2. Prawa naturalne uczenia się	67
Nauka przez aktywne doświadczanie	70
Konieczność przewodnictwa	73
Konieczność zróżnicowania wieku	85

Motywacja wewnętrzna	94
Błędy są ważne	97
Różnorodność otaczającego świata	98
Nawiązać ponownie kontakt z naturą	103
Środowisko urozmaicone, ale nie przeładowane	107
Znaleźć czas na nicnierobienie i na rozmyślanie	110
Sen jest bardzo ważny	111
Dziecko zapamiętuje to, co ma sens	113
Znaczenie swobodnej zabawy	115
Toksyczność stresu	116
Życzliwość	122
3. Gennevilliers w skrócie	124
Organizacja typowego dnia	126
Solidna więź społeczna	138
Uwolnić dorosłego	140
Postawa dorosłego	145
Początki samodzielności	148
Uporządkowana przestrzeń	152

II. Pomoce dydaktyczne

1. Wyostrzanie percepcji sensorycznej	162
Pary i gradacja	164
Nazywanie tego, co się postrzega – nauczanie w trzech etapach	165
Lepiej widzieć	168
Lepiej słyszeć	174
Postrzegać dokładniej przez dotyk	175
Lepiej czuć i smakować	176

Wyostrozanie zmysłów przez ich używanie	176
Wyostrozanie postrzegania i odkrywanie świata	177
Aktywności są jedynie uzupełnieniem	179
2. Zaoferować kulturę – sensorycznie, jasno, stopniowo	180
Geografia	181
Geometria	187
Muzyka	190
3. Matematyka	192
Liczenie od jednego do dziesięciu	198
Przypisywanie symbolu wartościom od jednego do dziesięciu	200
Odtwarzanie wartości od jednej do dziesięciu jedności	203
Liczenie powyżej 10	205
Wprowadzenie do systemu dziesiętnego	207
Operowanie dużymi liczbami	210
Podtrzymać naturalny zapaf	212
4. Pierwsze kroki w czytaniu i pisanu	217
Czytanie zmienia organizację mózgu	218
Podstawowe zasady czytania	221
Metoda zastosowana w Gennevilliers	224
Najważniejsza zasada: usłyszeć dźwięki	226
Podać kod alfabetyczny	230
Współpraca między dziećmi	233
Wzmocnienie zrozumienia kodu	236
Spontaniczne początki czytania	237
Od odkodowywania do czytania automatycznego	244

Czytanie słów	245
Czytanie zdań	248
Czytanie książek	251
Spontaniczne początki pisania	254
Znaczenie słownictwa	257
Znaczenie więzi ludzkiej	258
Czytanie i zyskiwanie autonomii	259
W domu	259

III. Jak wspierać rozwój kompetencji kluczowych inteligencji

1. Okresy wrażliwe	266
Rozpoznawanie okresów kluczowych	268
Dwa okresy wrażliwe w pierwszym roku życia	268
Rzeczywistość kompetencji wykonawczych	273
2. Kompetencje wykonawcze	275
Biologiczne podstawy procesu uczenia się	277
Ważniejsze od IQ	278
Lepsze relacje społeczne	280
3. Wspieranie autonomii dziecka na co dzień	282
Gdy inteligencja broni się przed nami	284
Po pierwsze: nie przeszkadzać	287
Codzienna samodzielność w klasie	289
Nie szczeniść czasu na demonstrację	292
Wewnętrzny cel	294
Nasza postawa	296
Dokładność	297

Indywidualne wsparcie	298
Samodzielne doskonalenie się	299
Codzienne zadania praktyczne	300
Ćwiczenie jednego gestu	304
Operowanie prawdziwymi przedmiotami	306
Pomóc dziecku wyrazić siebie	309
Pomóc dziecku cierpliwie poczekać	310
Rozwinąć dobrą kontrolę hamowania	312
Pojawienie się krytycznej samodyscypliny	316
Uszanować potrzebę porządku	319
4. Więcej wolności	325
Mniej zajęć kierowanych	325
Więcej natury i życia	329
5. Chrońmy dziecko przed toksycznym stresem	331
Chrońmy dziecko przed przemocą	331
Pomagając dziecku radzić sobie z emocjami, chronimy je	334
Zrozumieć swoje emocje, by lepiej rozumieć innych	337
6. Powrót do siebie	338

IV. Najważniejsza jest miłość

1. Potęga więzi społecznej	347
Chemia więzi	349
Więź społeczna – korzyści z punktu widzenia molekularnego	350

Więź poprawia nasz dobrostan i podnosi poziom szczęścia	351
Izolacja hamuje i zaburza rozwój empatii	352
W razie osamotnienia nasz organizm od razu zaczyna bić na alarm	353
Więź społeczna w klasie w Gennevilliers	355
Stworzyć ramy sprzyjające więzi	359
Więź nie znaczy zależność	361
2. Umożliwić ekspresję wrodzonych tendencji społecznych	368
Wrodzona zdolność do empatii	369
Spontaniczna skłonność do altruizmu	369
Zablokowanie tendencji prospołecznej	373
Wrodzona intuicja moralna	375
Wspieranie przez nagradzanie?	379
Rozpoznać predyspozycje społeczne i właściwie je karmić	382
Co się stało z dziećmi z naszej klasy?	384
3. Być razem po to, by... nauczyć się być razem	388
Zakończenie. Pomóżmy człowiekowi ujawnić swoją piękną i świetlistą naturę	392
Podziękowania	400
Aneks	403
Bibliografia	405