

**Dorota Klus-Stańska**

*Uniwersytet Gdański\**

E-mail: [klus.stanska@gmail.com](mailto:klus.stanska@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-0430-3776

## Dojrzałość szkolna/ gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny\*\*

### Summary

SCHOOL MATURITY/ SCHOOL READINESS – PHENOMENON STILL CONTROVERSIAL\*\*

Following the indication formulated by Barbara Wilgocka-Okoń, who passed from measuring a child's school maturity to postulating school maturity, the article is about the discussion of the concept "school maturity of a child" and the effects of its use in diagnostic procedures. As a construct that is non-obvious as far as a child's development is considered but used as an important criterion for assessing it from the perspective of an institution such as school, it is a specific psychological-administrative phenomenon. Its use has many proponents and opponents, and each of them evokes different arguments derived from paradigmatically different theoretical and methodological rationalities. In this text, I will indicate some limitations and controversies related to the concept of "school maturity of a child" and the tests derived from it, trying to establish them theoretically, paradigmatically and pointing some potential dangers associated with their use.

**Keywords:** school maturity, school readiness, maturity of school, diagnosis, paradigm

Włączanie się do debaty nad zagadnieniem dojrzałości i gotowości szkolnej jest ważne z wielu przyczyn. Każdy aspekt rozwoju dzieci jest sam w sobie istotny,

---

\* Adres: Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ul. Jana Bażyńskiego 8, 80-309 Gdańsk

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

a *dojrzałość szkolna* to termin oparty na określonej konceptualizacji rozwoju. Występująca w wielu krajach tendencja do obniżania wieku rozpoczęcia nauki szkolnej dodatkowo podnosi wagę tej problematyki. Jak zauważają autorzy raportu UNICEF w całym świecie widoczna staje się potrzeba kompleksowego opracowania zagadnienia gotowości szkolnej, co wiąże się z jej rosnącym znaczeniem dla rozwoju indywidualnego i społecznego oraz rozkwitu wiedzy na ten temat (UNICEF, 2012, s. 5). Także podejmowana w Polsce i na świecie krytyka samego pojęcia i budowanej z jego użyciem teorii, jak też pomiaru dojrzałości szkolnej i jego konsekwencji, nie może być ignorowana. Dojrzałość szkolna należy do zjawisk, co do których w nauce nie ma zgody. Istnieje szereg teorii, które w odmienny sposób każą na nią patrzeć. Dyskusje dotyczą samej gotowości szkolnej, ale również szerzej ujmowanej normy w diagnostyce. Jest to zatem problematyka ważna naukowo i społecznie.

### Dojrzałość a próg szkolny

Koncepcja „bycia dojrzałym do szkoły” ma psychologiczne korzenie w teorii Jeana Piageta. Zgodnie z nią uczenie się jest fundamentalnie powiązane z gotowością, co oznacza, że dzieci mogą się czegoś nauczyć dopiero wówczas, gdy biologiczna dojrzałość ich struktur poznawczych zapewni im tę możliwość (Piaget, 2006). Do dzisiaj w wielu krajach zachodnich czas rozpoczęcia nauki szkolnej wiązany jest z przejściem dziecka z myślenia przedoperacyjnego na etap operacji konkretnych (Bond, 2008). Również w Polsce zwraca się uwagę na związek między osiągnięciem przez ucznia określonego poziomu myślenia wskazanego przez Piageta a możliwością uczenia się określonych treści, zwłaszcza matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2009). Niemniej trzeba zauważyć, że programy i metody nauczania inspirowane teorią Piageta mają odmienny charakter od tych znanych z polskiej edukacji, która jest niezmiennie powiązana z kierowniczą rolą nauczyciela oraz unifikacją treści i tempa uczenia się. Obowiązujące w naszym kraju kolejne podstawy programowe i proponowane modele działań na lekcjach są wyraźnie didaskalocentryczne i zorientowane na ćwiczenie schematów działań w warunkach nieustannej komunikacji z kierującym nauczycielem (Klus-Stańska, 2012). Natomiast edukacja realizowana w perspektywie Piagetowskiej jest skoncentrowana na uczniu, dla którego nauczyciel organizuje bogate materialne środowisko eksperymentowania inicjowanego zaciekawieniem. Głównym motywem książki *To Understand is to Invent* Piaget uczynił zasadę prymarności samodzielnej eksploracji ucznia, twierdząc, że za każdym razem, gdy czegoś go nauczamy, uniemożliwiamy mu wymyślenie tego samemu (Piaget, 1972).

Uznanie pojęcia dojrzałości szkolnej za uzasadnione naukowo miało znaczące konsekwencje. Pogłębiło świadomość, że próg szkoły to niełatwy moment biograficzny, stawiający przed dzieckiem poważne wyzwania. Stanowi zasadnicze wydarzenie w dzieciństwie, swoisty rytuał przejścia (Mendel, 2006), oznacza głęboką zmianę trybu życia i wymaga od dziecka podejmowania licznych działań, stanowiących bodźce rozwojowe, ale też obciążenie w wymiarze społecznym i osobowym (Klus-Stańska, 2004; Skawina, Markiewicz 2015). Doświadczenie szkolne, na które składa się nowa organizacja dnia, przestrzeni, czasu, relacji rówieśniczych, typu aktywności, jest wejściem w inny świat, z którym dziecko musi sobie poradzić.

Drugą poważną konsekwencją były nowe zadań diagnostyczne i praktyki pomiarowe. Idea testowania dzieci dla potrzeb formalnego nauczania wyrastała z rosnącego na świecie entuzjazmu wobec testów na wyższych etapach edukacji i pozytywnego nastawienia do testowania dzieci zwłaszcza wśród rodziców klasy średniej (Sheppard, 1994). Zasadnicze jest pytanie o cel pomiaru i jego ewentualne skutki w biografii dzieci. W wielu krajach był on wykorzystywany jako narzędzie odraczania obowiązku szkolnego i przedłużania o rok pobytu dziecka w przedszkolu przy argumentie, że za rok będzie bardziej dojrzałe, co obecnie ocenia się jako praktyki kontrowersyjne (Shelli, 2005). W Polsce wynik testu dojrzałości szkolnej ma słabszy wpływ na zmianę czasu rozpoczęcia nauki szkolnej, gdyż ostateczną decyzję podejmują rodzice. Ale zawartość testów silnie modyfikuje program edukacji przedszkolnej, zwłaszcza w ostatnim roku tak zwanego przygotowania dziecka do szkoły.

### **Dziecko dojrzałe czy gotowe do szkoły?**

Pojęcie dojrzałości szkolnej zmieniało się na przestrzeni lat w związku z przekształcaniem teorii rozwoju dzieci i uczenia się oraz oczekiwań praktyki edukacyjnej (Filipiak, 2005). Przede wszystkim poszerzono ogląd rozwoju z koncentracji na sferze poznawczej na inne obszary. Jednym z powodów długotrwałego utożsamiania dojrzałości szkolnej przede wszystkim z osiągnięciami poznawczymi było założenie Piageta, że wzrost poznawczy kontroluje każdy inny aspekt rozwoju psychicznego (Piaget, 2006). Piaget nie uwzględnił złożoności psychiki i działających w niej sieci sprzężeń. Chociaż każda sfera rozwoju ma swoją specyfikę, tempo i trajektorię, jednak pozostają one we wzajemnych zależnościach i każda wpływa na uczenie się. W Polsce szczególne znaczenie dla budowania tradycji rozumienia dojrzałości szkolnej miały prace Stefana Szumana. Według niego oznacza ona „osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego,

który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej” (Szuman, 1962, s. 24). Dlatego od kilku dziesięcioleci dominuje tendencja, by pojęciem dojrzałość szkolna obejmować szersze spektrum kompetencji i nastawień. Założono, że u dziecka dojrzałego do szkoły rozwój poznawczy umożliwi opanowanie podstawowych czynności i treści szkolnych; emocjonalny pozwoli kontrolować emocje; społeczny zapewni dobre relacje z rówieśnikami i respektowanie norm szkolnych, a fizyczny zapewni sprawność ruchową i manualną i pozwoli na aktywność bez nadmiernego zmęczenia.

Z czasem pedagogzy stają się „w większym stopniu zainteresowani rozwijaniem motywacji dzieci, ich wiary we własne siły, odporności emocjonalnej, inicjatywy i twórczości, a także budowaniem zaufania w stosunku do szkoły. [...] Wzrasta także świadomość i wpływ rodziców na edukację dzieci” (Frydrychowicz i in., 2006, s. 4). Położono nacisk na interakcyjny charakter rozwoju dziecka oraz powstawania jego wiedzy i kompetencji, dlatego dojrzałość szkolną rozpatruje się obecnie najczęściej jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych ze środowiska rodzinnego i przedszkolnego, których zadaniem jest zapewnienie warunków sprzyjających uczeniu się (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 12). Badania Wilgockiej-Okoń wykazały, że czynnik środowiska silniej determinuje wyniki w teście mierzącym dojrzałość szkolną niż wiek dzieci (1972b), a polska myśl pedagogiczna poświęcona zagadnieniom dojrzałości szkolnej skoncentrowała się na ważnej społecznie kwestii wyrównywania szans i przeciwdziałania niepowodzeniom dzieci ze środowisk defaworyzowanych (Filipiak, 2005; Wilgocka-Okoń, 2002).

Towarzyszyło to odejściu od piagetowskiej biologicznej perspektywy, zgodnie z którą rozwój jednostki jest prostym efektem jej dojrzewania, a rozwój poznawczy przebiega według tych samych prawidłowości, co rozwój biologiczny. Zwrócono się ku socjokulturowej teorii Wygotskiego, eksponującej wpływy społeczne i rolę dorosłych w uczeniu się. Częściej też zaczęto stosować pojęcie gotowości szkolnej. Co interesujące, mimo że już teoria Piageta wskazuje na gotowość do określonej aktywności i jej rozumienia jako podstawowy warunek uczenia się, jednak wielu autorów wiąże popularność tego pojęcia z rosnącą świadomością znaczenia wpływów społecznych (por. Frydrychowicz i in., 2006). Pojęcie dojrzałości szkolnej – oparto na założeniu spontaniczności procesu dojrzewania, a gotowości – na możliwości intencjonalnego ćwiczenia i przygotowywania dziecka do wymagań szkolnych (Wilgocka-Okoń, 1998, s. 11). Chociaż oba pojęcia bywają stosowane zamiennie, każde z nich wyprowadzono z nieco odmiennych założeń teoretycznych. Zgodnie z nimi należałoby przyjąć, że dojrzałość jest silniej zdeterminowana neurologicznie i somatycznie, a więc jest procesem i stanem niezbędnym, ale niewystarczającym dla osiągnięcia gotowości.

## Złudzenie konstruktywizmu?

Jak powiedziano wcześniej, dojrzałość szkolna i gotowość szkolna wiązane są z teoriami Piageta i Wygotskiego. Stąd o krok do wyciągnięcia wniosku o konstruktywistycznym ich rozumieniu w pedagogice i diagnostyce pedagogicznej, jednak byłby to wniosek nie do końca uprawniony. Chociaż osadzenie tych pojęć na gruncie konstruktywizmu jest możliwe, nie jest jednak oczywiste. Na przykład w Polsce oba te terminy mają wyraźne konotacje obiektywistyczne, pozostają powiązane z quasi-behawiorystycznym rozumieniem uczenia się (Klus-Stańska, 2010) i funkcjonalistycznym rozumieniem roli szkoły (Klus-Stańska, 2009).

Z teorii Piageta wynika, że podstawą uczenia się jest samodzielna aktywność eksploracyjna dziecka, wyzwająca jego rozumowanie w odpowiedzi na pojawiające się problemy i nowe sytuacje. Także dla konstruktywizmu socjokulturowego Wygotskiego i jego współczesnych rozwinięć kluczowy jest nacisk na dziecięce rozumowanie wspierane przez nauczanie rozwijające, oparte na rozwijaniu u dzieci myślenia teoretycznego, twórczego, krytycznego, problemowego i projektowego (Filipiak, 2015; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015; Wygotski, 1989). Natomiast ministerialne próby reformowania podstawy programowej wychowania przedszkolnego pozostają wsteczne, marginalizują ważne sfery rozwoju dzieci, dowodząc nieznamości rozwoju dziecka, jego potencjału i potrzeb (Grochowalska, Sajdera, 2017; Klus-Stańska, 2017) i stanowią wobec wczesnej edukacji element toksyczny, wsparty manipulowaniem danymi i badaniami o charakterze gry „fałszywymi kartami” (Śliwerski, 2013).

Poza samodzielnością uczenia się, akcentowaną przez Piageta, w nurcie socjokulturowym konstruktywizmu zredefiniowano interakcje społeczne w edukacji. Nie są one rozumiane jako przepływ informacji od nauczyciela, ale budowanie *scaffoldingu* – wrażliwego wsparcia w przekształcaniu strefy najbliższego rozwoju w strefę aktualnego rozwoju, w której dziecko nie wymaga już pomocy bardziej zaawansowanego tutora (nauczyciela lub ucznia) (Wood i in., 1976; Wygotski, 1971). Współczesne rewizje i rozwinięcia myśli Wygotskiego i Jerome Brunera pozwoliło jeszcze wyraźniej zdystansować się do roli osób bardziej kompetentnych w uczeniu się. Choć nikt nie odmawia im znaczenia, jednak badania dowodzą (Light, Litteton, 1999), że budowanie kompetencji i wiedzy, uznanych za edukacyjnie i rozwojowo ważne, jest również owocne w warunkach współpracy z symetrycznie niekompetentnym rówieśnikiem. Jednym z czynników, które mogą to wyjaśniać, jest mowa eksploracyjna, pojawiająca się w takich warunkach w dużym nasileniu (Barnes, 1988), będąca odmianą wspólnego myślenia (Mercer, 1996). Mowa eksploracyjna znacząco poprawia efekty uczenia się i rozumowania wykazywane w testach w porównaniu z grupami kontrolnymi (Mercer i in., 1999; Slavin,

2013), a uczniowie uczą się więcej podczas dobrze zainspirowanej współpracy, grupowej dyskusji, symulacji, odgrywania ról nawet w warunkach *online*, niż podczas wyjaśnień „nauczyciela tablicowego” (Katz, Rezaei, 1999). W Polsce, z uwagi na petryfikację kierowniczej roli nauczyciela w nauczaniu, będącej spuścizną silnie, choć niemal anonimowo zakorzenionej w naszym kraju pedagogiki Iwana Kairowa (por. Klus-Stańska, 2018), mowa eksploracyjna właściwie nie doczekała się głębszych analiz, a tym bardziej wdrożeń szkolnych.

O ile zatem w perspektywie obiektywistycznej zakładano, że uczenie się jest odpowiedzią na nauczanie rozumiane jako wyjaśnienia i instrukcje pochodzące od nauczyciela, o tyle konstruktywiści przyjmują, że nauczanie – choć w pewnych zakresach polega na udzielaniu wyjaśnień i instruowaniu, jednak przede wszystkim powinno być tworzeniem okazji wyzwalających samodzielne uczenie się. Uczniowie mogą wiele się dowiedzieć od nauczyciela, jednak, gdy dominuje on przez ciągłą aktywność werbalną i instruktazową, przestaje być darem wiedzy, a okazuje się przeszkodą.

Wpływy społeczne sprzyjające uczeniu się oparte są nie na słuchaniu i gromadzeniu pochodzących od nauczyciela informacji, instrukcji działania, zasad i wartości, ale na fundamencie respektu dla osobistej wiedzy dziecka wokół problemów mogących je zainteresować, a rozwiązywanych w dynamicznej interakcji społecznej. Przeciwnie do tego rodzaju założeń, powszechny model edukacji występujący w polskiej szkole oparty jest na ignorowaniu, a nawet eliminacji wiedzy osobistej dziecka (Klus-Stańska, 2019, *taż* 2000; Nowak-Łojewska, 2011; Wiśniewska-Kin, 2013), wygaszaniu ciekawości poznawczej i pytajności dziecięcej (Kalinowska, 2010; Szczepska-Pustkowska, 2006) i blokowaniu współpracy rówieśniczej (Nowicka, 2006; *taż* 2010).

Rodzi się pytanie, jak do potrzeby tworzenia tego rodzaju warunków do uczenia się przez współpracę i odkrywanie mają się takie powszechnie stosowane wskaźniki dojrzałości/ gotowości szkolnej dzieci, jak (podaję przykładowe): „kreśli linie koliste i faliste”, „rysuje szlaczki według przedstawionych wzorów”, „odtworza prosty układ rytmiczny wystukany przez dorosłego”, „dzieli proste wyrazy na głoski, posługuje się liczebnikami głównymi w zakresie 20”, liczy wspak, zna nazwy niektórych zawodów, zna nazwy roślin, potrafi przez dłuższą chwilę uważnie słuchać opowiadania” itd.

Pytanie, czy w stosowanych pojęciach dojrzałość/ gotowość szkolna odwołania do konstruktywizmu nie są powierzchowne, a nawet po prostu mylące i fałszywe, wydaje się warte rozważenia.

## Kontrowersje wewnątrz-paradygmatyczne

By nie ograniczać się do sporu o przynależność paradygmatyczną koncepcji dojrzałości/ gotowości szkolnej, chcę wskazać niepokoje, jakie te pojęcia i ich wykorzystanie w praktykach edukacyjnych wzbudzają na gruncie odmiennych paradygmatów. Wątpliwości i kontrowersje obejmują wówczas wyraźnie różniące się od siebie zakresy. Odmiennie też ujmowany jest status szkoły jako podstawowego odniesienia rozwojowego.

Te dylematy można, nieco upraszczając, uporządkować w trzech grupach:

- obiektywistycznej, kiedy niepokoje dotyczą przede wszystkim jakości pomiaru diagnostycznego i jego możliwych błędów,
- konstruktywistycznej, skupionej na ryzyku wytwarzania przez przygotowanie do szkoły nierozwojowych praktyk edukacyjnych;
- transformatywnej, w której zakwestionowano tendencje biurokratyzacji rozwoju jednostki i uniwersalizacji normy rozwojowej, a nawet ideę rozwoju jednostki w ogóle.

Poniżej omówię wybrane wątki polemik podejmowanych w każdej z tych grup.

Na gruncie **paradygmatu obiektywistycznego** nie poddaje się w wątpliwość rangi szkoły jako instytucji edukacyjnej i od dziecka oczekuje się spełniania jej wymagań, utożsamiając je z dobrem prorozwojowym. W tej perspektywie samo pojęcie dojrzałości/ gotowości szkolnej i potrzeba ich pomiaru dla celów selekcyjno-wyrównawczych nie podlega dyskusji. W Polsce w okresie powojennym czołową badaczką dojrzałości szkolnej i jej uwarunkowań środowiskowych była niewątpliwie Wilgocka-Okoń. Jej test diagnostyczny wykorzystywano w badaniach naukowych i praktyce edukacyjnej. Obecnie dysponujemy wieloma testami z tego zakresu, z których jednak nie wszystkie spełniają obowiązujące wymogi metodologiczne. Z teorii diagnostyki (Brzeziński, 2005; Hornowska, 2007; Niemierko, 2021) jasno wynika niezbędną standaryzację testów, by spełniały psychometryczne wymogi. Skupię się tutaj na dwóch najistotniejszych charakterystykach, a mianowicie na trafności teoretycznej i prognostycznej testu oraz jego rzetelności.

Zmienna podlegająca pomiarowi musi być wyprowadzona z określonej teorii, która wyjaśnia, co tak naprawdę mierzy test. Trafność teoretyczna jest podstawą uznania wartości testu, gdyż pozwala ustalić, w jakim stopniu test rzeczywiście odzwierciedla mierzoną cechę. Test nietrafny teoretycznie jest bezużyteczny.

Trafność prognostyczna testu odnosi się do kryterium uwzględnianego w przyszłości w pomiarze dokonywanym innym testem. Na przykład wskazuje na związek testów gotowości szkolnej z badaniami późniejszych efektywności kształcenia (*school effectiveness research* – SER), które w nauce światowej doczekały się szerokich opracowań (Reynolds, Teddlie, 2000), a w Polsce były prowadzone przez Instytut

Badań Edukacyjnych w Warszawie, który utworzył dla nich odrębną pracownię. Preferuje się wówczas badania longitudinalne na dużych próbach, co umożliwia dobór kohort ujednoczonych demograficznie.

Drugą obok trafności zasadniczą charakterystyką testu to jego rzetelność, która oznacza, że mierząc kilkakrotnie testem to samo w tych samych warunkach uzyskalibyśmy ten sam wynik, podobnie jak wówczas, gdy z użyciem metrówki mierzymy długość deski. Diagnozowanie za pomocą nierzetelnego testu przypomina pomiar długości gumką. W ocenie jakości stosowanych testów w tym zakresie jest brana pod uwagę wysokość statystycznych wskaźników rzetelności.

Tak więc w paradygmacie obiektywistycznym zakłada się, że dojrzałość szkolna jest zjawiskiem niedyskusyjnym i jej pomiar jest potrzebny, ale musi być dokonany za pomocą solidnie opracowanych narzędzi. I właśnie w zakresie oceny jakości stosowanych testów pojawiają się uwagi krytyczne.

Do wskazania wybranych poważnych niedociągnięć, jakie możemy zaobserwować w tym zakresie, posłużę się przykładem popularnych wśród nauczycieli *Kart Oceny Gotowości Szkolnej* (KOGS) autorstwa Joanny Gruby i Bożeny Gubały. Pierwszą poważną usterką jest brak pogłębionego osadzenia teoretycznego. W podręczniku do testu poza powierzchownym zasygnalizowaniem wybiórczych psychologicznych charakterystyk dzieci nie ma przeglądu koncepcji i badań. Autorki nie wskazują żadnej koncepcji dojrzałości szkolnej, która sugerowałaby taką a nie inną zawartość testu. Nie wiadomo zatem, na jakiej podstawie przyjęto, że takie a nie inne osiągnięcia dzieci są dowodem na ich dojrzałość szkolną.

Trafność teoretyczną testu można ustalić przez analizę związków wyników testowych z innymi zewnętrznymi zmiennymi dzięki wykorzystaniu badań korelacyjnych lub eksperymentalnych. Możemy ją też walidować przez oceny dokonane przez sędziów kompetentnych, co wykorzystano w omawianym teście. Dobór sędziów i ich zadania muszą być bardzo dobrze przemyślane i uzasadnione. Tymczasem w podręczniku do KOGS brak jest informacji na temat procedury doboru i przeszkolenia sędziów, kategorii częściowych, wobec których mieli rozpoznawać trafność, sposobów kwantyfikacji dokonywanych przez nich ocen czy weryfikacji ich zgodności. Zrekrutowano sędziów wyłącznie z grona nauczycieli, a nie np. psychologów. Efektem jest widoczne w zadaniach diagnostycznych testu mieszanie osiągnięć rozwojowych z przypadkowo wybranymi treściami szkolnymi. To poważny błąd, gdyż o ile opóźnienie rozwojowe może znacząco utrudnić dziecku funkcjonowanie w szkole, o tyle niewiedzę o tym, że pomarańczy nie hoduje się w naszym kraju lub o tym, jakie jest godło Polski (podają na podstawie zawartości KOGS) można nadrobić w ciągu kilku minut. Tych zadań nie można uznać za diagnostyczne dla dojrzałości szkolnej.

Chociaż już przed laty Wilgocka-Okoń sygnalizowała związek dojrzałości szkolnej z późniejszym powodzeniem w nauce (1972a), a trafność prognostyczna jej testu była weryfikowana w badaniach (Dutkiewicz, 1979), kolejną wadą KOGS jest brak prób ustalenia związku wyników osiągniętych w teście z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi. Nie znamy więc funkcji prognostycznej KOGS.

Poważne zastrzeżenia budzi również rzetelność testu, co łatwo sprawdzić w jego podręczniku. Na 26 wskaźników (13 mierzonych jesienią i 13 wiosną) tylko w przypadku dwóch osiągnięty był poziom wysokiej rzetelności, 13 innych znalazło się na poziomie niskiej rzetelności, a dziewięć pozostałych pomierzono nierzetelnie. Autorki testu zbagatelizowały ten fakt, mimo ewidentnej konieczności dokonania głębokich korekt w teście.

Słaba trafność i rzetelność testów to wady dyskwalifikujące. Słaba trafność oznacza, że test nie mierzy tego, co deklaruje, a nierzetelność, że mierzy źle. Niespełnione przez KOGS standardy wobec obu tych charakterystyk oznaczają, że test niedokładnie mierzy nie bardzo wiadomo co.

Również wobec innych testów formułowane są zarzuty metodologiczne. Na przykład Małgorzata Żytko kwestionuje koncepcję dziecka gotowego do szkoły, która legła u podstaw konstrukcji Skali Gotowości Szkolnej (SGS) Elżbiety Koźniewskiej. Wskazując na utożsamianie w teście pewnych obszarów gotowości z posłuszeństwem, brakiem sprzeciwu, stonowaniem emocji, redukcją kontaktów z nauczycielem, brakiem prośb o pomoc itd., pisze, że jest to „uproszczony, powierzchowny i chwilami niejasny obraz funkcjonowania dziecka” (Żytko, 2014, s. 115).

Oczywiście, w pedagogice obiektywistycznej mamy też narzędzia diagnostyczne dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną lepiej spełniające wymagania metodologiczne, jak chociażby Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS), skonstruowany w metodologii testowania adaptatywnego o znacznie większej dokładności diagnostycznej i oparty na wykonywaniu zadań przez dzieci, a nie gromadzeniu opinii na ich temat. Tyle że zakres mierzonych umiejętności jest uderzająco wąski.

W perspektywie obiektywistycznej podstawowe kontrowersje związane z dojrzałością szkolną dotyczą zatem jakości jej pomiaru, a niestety tradycja wnikliwej i wieloetapowej standaryzacji testów jest znacznie słabsza w pedagogice niż w psychologii, co powinno pracowników oświaty i rodziców uwrażliwiać na istnienie ryzyka diagnozowania dzieci narzędziami zupełnie się do tego nienadającymi.

Rozpatrywanie **paradygmatu konstruktywistycznego** w odniesieniu do edukacji nie jest łatwe z uwagi na jego złożoność teoretyczną, wielość odmian, niejasności, jakie się z nimi wiążą (Gołębniak, 2005; Klus-Stańska, 2020; Phillips, 1995). Można jednak odnaleźć kluczowe założenia, rzucające polemiczne światło na kategorię dojrzałości/ gotowości szkolnej.

Dla konstruktywizmu najbardziej fundamentalne jest założenie o aktywnym, a nie pasywno-receptywnym charakterze uczenia się i tworzenia wiedzy w umyśle. Przy czym aktywność nie oznacza gotowości do oczekiwanego przez nauczyciela reagowania na jego sygnały, a „wkład własny” ucznia w postaci jego dotychczasowych doświadczeń, wiedzy osobistej, strategii rozumowania, posiadanych wzorców nadawania znaczeń (Dylak, 2013; Klus-Stańska, 2018; Michalak, 2020). Wiedza i kompetencje nie są więc efektem jednokierunkowego dopływu informacji, ale wynikiem dynamicznej, zindywidualizowanej, przekształcającej interakcji.

Przedszkola i szkoły przestają być interpretowane funkcjonalistycznie jako niewątpliwe dobro społeczne. Przyjmuje się, że mogą sprzyjać uczeniu się, ale mogą też zaniedbywać rozwój niektórych obszarów lub go deformować. W świetle konstruktywizmu program nauczania i wychowania, cele i wymagania szkoły/przedszkola oraz warunki edukacyjne, jakie narzuca, mogą też być szkodliwe nie dlatego, że nie przestrzegają się w nich przyjętych założeń i zaleceń, ale dlatego, że te założenia i zalecenia są z gruntu wadliwe.

Wbrew częstym uproszczeniom obecnym zwłaszcza w wersjach metodycznych pedagogiki, konstruktywizm nie jest po prostu metodą nauczania, ale teorią, która wyjaśnia, jak działa ludzki umysł i w jaki sposób tworzona jest w nim wiedza. Kiedy więc poszukujemy dobrej edukacji, pytanie nie brzmi, czy uczniowie konstruują wiedzę, ale co w takich a nie innych warunkach skonstruują w umyśle i jakimi kompetencjami umysłowymi będą pod wpływem takiej edukacji dysponować. W obszarze analizy treści chodzi o stopień, w jakim respektowane są zainteresowania dzieci i zadawane przez nie pytania oraz adekwatność zagadnień wobec dziecięcego potencjału. W obszarze strategii działania istotą jest rozpoznanie, na ile warunki do uczenia się oparte są na aktywizacji, indywidualizacji i zapewnianiu przestrzeni dla uruchamiania osobistych zasobów intelektualnych uczniów (por. Wilgocka-Okoń, 1998).

Konstruktywizm zmusza zatem do zmiany spojrzenia na dwa pytania: „Czego uczą się dzieci?” i „Jak się uczą?”. Odpowiedzi nie ograniczają się do rekomendacji treści i metod, ale zawierają krytyczną refleksję na temat tego, co z dziećmi czynią placówki edukacyjne. Prowadzone w Polsce badania i analizy prowadzą do pesymistycznych wniosków w tych zakresach.

Rozdźwięk między posiadaną przez dzieci a przewidzianą dla nich w szkole wiedzą jest ogromny, co oznacza, że dzieci zamiast budować nową wiedzę i kompetencje są przetrzymywane lub wręcz cofane w rozwoju. Zagadnienia realizowane we wczesnej edukacji opierają się na infantylicznym dyskursie dziecka, w którym traktowane jest ono jako niezdolne do rozumienia świata i samodzielnego myślenia (Klus-Stańska, 2014). Dotyczą głównie pamięciowej wiedzy nazewniczej, a w niewielkim stopniu wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej, aktywizującej rozu-

mowanie (Klus-Stańska, 2000). Są niewspółmiernie ubogie wobec wiedzy osobistej i życiowych doświadczeń dzieci (Wiśniewska-Kin, 2013), prezentują świat dogmatyczny, nieistniejący, utopijny i niezgodny z dziecięcymi doświadczeniami (Nowak-Łojewska, 2011; Łaciak, 2011; Nowicka, 2005). Powtarzają treści opanowane już wcześniej przez większość uczniów (Murawska, 2004). Wymuszają wiedzę niespójną ze światem pozaszkolnym także w obszarze pojęć matematycznych (Kalinowska, 2014), dodatkowo z każdą reformą mocno zawężając zagadnienia matematyczne aż do redukcji dwóch lat (!) treści z klas początkowych (Dąbrowski, 2013). Chociaż podstawowe pojęcie liczby jest opanowywane przez dzieci już w drugim roku życia (Geary, 1994), a elementarne rozpoznawania regularności statystycznych i szacowanie prawdopodobieństwa stwierdzono już u dzieci 12-miesięcznych (Téglas i in., 2011), polskie dzieci na progu szkoły są nauczane, jaką wartość ma liczba 1, ile to jest  $2 + 2$ , czy jak wymieniać liczby „wstecz” od 10 do 1. Dramatyczna sytuacja dotyczy wczesnej edukacji przyrodniczej, która na świecie „rozwinęła się jako odrębna dziedzina dociekań empirycznych na przestrzeni ostatnich czterech dekad” (Michalak, 2020, s. 99) i stała się fundamentem uczenia się dzieci. W polskich klasach początkowych istnieje w żałośnie wąskim zakresie, a zagadnień i aktywności z obszaru przyrody nieożywionej niemal nie przewiduje się. To właśnie do odbioru tego rodzaju „wiedzy” w szkole przygotowuje się dzieci, blokując w ten sposób i wygaszając ich własną, bardziej złożoną, bogatą, różnorodną i zgodną z realiami. Te poważne w mentalnych skutkach rozbieżności między możliwościami dzieci a ofertą programową mają charakter bardzo szeroki.

Ten obraz staje się jeszcze bardziej przygnębiający, gdy obok tego, czego uczą się dzieci, spojrzymy na to, jak się uczą. Zgodnie z licznymi badaniami, które głęboko zmieniły teorie rozwojowe (Gopnik, 2012; Gopnik i in., 2004), mechanizmy uczenia się i myślenia już bardzo małych dzieci są bardzo zbliżone do mechanizmów umożliwiających dorosłym tworzenie zaawansowanej nauki. Dzieci przedszkolne wiele uczą się słuchając i obserwując dorosłych, ale także samodzielnie formułują problemy i hipotezy i testują je eksperymentalnie. Wszystko to czynią w sposób dalece odbiegający od ustrukturyzowanych, formalnych sposobów nauczania szkolnego, które w tym świetle okazują się błędem edukacyjnym (Gopnik, 2012).

Ponieważ od dzieci określanych jako dojrzałe do szkoły wymaga się, by odpowiadały jej wymaganiom, proces ich przygotowywania nabiera cech typowych dla modelu szkoły. W pierwszych latach przedszkola zajęcia stymulują samodzielne dziecięce odkrywanie świata. Paradoksalnie, jak wynika z badań, aktywizacja poznawcza i badania dziecięce są redukowane aż do zaniku od chwili rozpoczęcia tak zwanego rocznego przygotowania do szkoły. W pierwszych latach pobytu dziecka w placówce uczestniczy ono w bardzo różnorodnej aktywności, współdziała z rówieśnikami, otrzymuje indywidualne wsparcie zgodne ze swoimi potrzebami,

możliwościami i zainteresowaniami (Sławińska, 2009, s. 383). Nim dzieci przejdą do ostatniego, bezpośrednio poprzedzającego naukę szkolną, etapu edukacji w przedszkolu, różnice w poziomie ich kompetencji są akceptowane, a indywidualny kontakt nauczyciela z dzieckiem nie koncentruje się na «wyrównywaniu» tych różnic, lecz organizowaniu stymulującego środowiska poznawczego pomimo ich istnienia (Sławińska, 2009, s. 384-385).

Niestety „optymistyczny obraz wszechstronnej edukacji dzieci w wieku przedszkolnym zmienia się, gdy zaczyna dotyczyć dziecka 6-letniego. Edukacja najstarszych przedszkolaków traci bowiem wspomniane atuty na rzecz bardziej sformalizowanego nauczania zbliżonego do nauki szkolnej” (Sławińska, 2009, s. 385). Podsumowując wywiady przeprowadzone z nauczycielkami przedszkoli, Małgorzata Sławińska pisze: „Choć większość moich rozmówczyń zgodziła się z tezą, że zajęcia badawcze o charakterze problemowym nie tylko są niezwykle atrakcyjne dla dziecka, lecz także mają duży udział w rozwijaniu jego myślenia, to jednak ograniczają ich częstotliwość w najstarszej grupie przedszkolnej na rzecz ćwiczeń bardziej zbliżonych do tradycyjnej nauki szkolnej” (Sławińska, 2009, s. 386).

Przytoczmy przykładową wypowiedź jednej z badanych: „Dziecko idzie do szkoły i szkoły nie interesuje, czy to dziecko umie myśleć, czy nie umie, czy umie logicznie rozumować i wyciągać wnioski, czy umie abstrahować, czy nie umie. Szkoła widzi konkretne umiejętności i te konkretne umiejętności ocenia” (za: Sławińska, 2009, s. 387). Gdyby ktoś miał wątpliwości, czym są owe konkretne umiejętności, to wyjaśnienie znajdujemy w wypowiedzi innej z badanych:

Dla mnie to jest ogromne przedsięwzięcie dobre przygotowanie dzieci do pierwszej klasy. Mój sukces w tym zakresie, to jeżeli dziecko potrafi mi z rozsypanki literowej wybrać te literki, o które ja poproszę. Albo daję zagadkę, a zagadka jest na literkę «a» i ono znajdzie tę literkę. [...] to jest moim zadaniem, żeby cały czas te literki utrwałać i żeby dzieci je znały, żeby dobrze przyswoiły sobie wzór graficzny litery zarówno pisanej, jak i drukowanej, wielkiej i małej – jak to się uda, to jest dla mnie osiągnięcie (za: Sławińska, 2009, s. 387).

Schemat, poprawność formalna, mechaniczne ćwiczenia i brak wyzwań intelektualnych odpowiadają zachowawczym cechom polskiej szkoły, w której naukę mają rozpocząć niebawem dzieci przedszkolne (Klus-Stańska, 2010; też 2012). Co interesujące, już dzieci przedszkolne mają dość jasną wiedzę na temat ogromnych różnic, jakie istnieją między tym, czego doświadczają „na przedszkolny sposób”, a tym, czego należy spodziewać się po nauce szkolnej, i tę ostatnią wiążą z klimatem sztywności, nudy, wszechobecnych zakazów i kar, w tym zakazu samodzielnej aktywności i komunikacji z rówieśnikami (Szyling, 2017).

Stąd też pomimo używania w dokumentach programowych argumentów o konieczności przystosowywania zadań przedszkola do możliwości dziecka oraz za-

chowania uważności wobec różnic indywidualnych, pozostają one pustymi hasłami bez pokrycia w dalszej zawartości i języku podstaw, które cechuje wybiórczość, ignorowanie kluczowych obszarów rozwojowych dziecka, pomijanie postawy badawczej dziecka i redukcja jego poznawczej samodzielności oraz potrzeby ekspresji (Klus-Stańska, 2017). Mimo kosmetycznych poprawek wprowadzanych do zmieniających się podstaw wychowania przedszkolnego, generalnie – jak wynika z tych dokumentów – dziecko kończące przedszkole i przygotowane do nauki szkolnej, „wykonuje czynności, takie jak sprzątanie, pakowanie”, „posługuje się swoim imieniem, nazwiskiem i adresem”, „używa zwrotów grzecznościowych” „obdarza uwagę inne dzieci i osoby dorosłe” „rozpoznaje litery [...] czyta krótkie wyrazy”, „odpowiada na pytania”, „Wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy” „przelicza elementy zbiorów”, „wskazuje zawody wykonywane przez rodziców”. Nie mówi się o myśleniu, prowadzeniu prostych obserwacji, wykonywaniu eksperymentów przyrodniczych, zadawaniu pytań, rozwijaniu zainteresowań, rozwiązywaniu problemów i łamigłówek matematycznych, opowiadaniu o wydarzeniach, projektowaniu itd. Z rówieśnikiem i jego uczuciami przedszkolak powinien się liczyć, ale już nie musi z nim współpracować, współdziałać, wspólnie odkrywać. Poziom podstaw programowych budzi zażenowanie, a ich nieprofesjonalność musi mieć poważne skutki społeczne (Klus-Stańska, Nowicka, 2009).

Tak ukształtowane dziecko – które wie, jak się nazywa i gdzie mieszka, na polecenie dokładnie odrysowuje, grzecznie się odzywa i obdarza uwagę – jest dostosowane do wymagań szkoły i modelu nauczania, jaki w niej obowiązuje. A ten model jest konstruowany za pomocą określonego języka, jego struktur i zasobów leksykalnych. Konstruktywiści wiedzą, że język nie jest neutralnym narzędziem opisu rzeczywistości. Jest zawsze jej interpretacją, relatywną kulturowo i dyskursywną (Czachur, 2011). Językowy obraz świata konstruuje jego określoną wizję, zapewniając ciągłość znaczeń, ale też generuje określone praktyki społeczne z tą wizją spójne i przez nią uruchamiane (Bartmiński, 1999; Maćkiewicz, 1999). Gdy mowa o dojrzałości/ gotowości do szkoły, otoczenie społeczne podejmuje intensywne wysiłki, by dziecko ukształtowało swoją wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczno-emocjonalne w taki sposób, by do szkoły „się nadawało”. Czyni to zgodnie z językiem programów, dokumentów przedszkolnych i szkolnych, metodyk nauczania. Już dzieci są w sposób ukryty przygotowane językowo do akceptacji takiej szkoły, jaką zastaną po ukończeniu przedszkola (Szyling, 2017). Ten język wytwarza realia edukacyjne i za ich pośrednictwem konstruuje umysły i tożsamości dzieci. O ile nie niepokoi to obiektywistów, którzy szkole przypisują ważne i niedyskusyjne funkcje społeczne, o tyle konstruktywiści przyjmują, że szkoła jako wytwór społeczny służy określonym wartościom, interesom, podlega ludzkim – często nietrafnym i uwikłanym ideologicznie decyzjom i nie jest bezdyskusyjnym

dobrem, a może wręcz być złem hamującym rozwój, ograniczającym myślenie, deformującym tożsamości i charaktery uczniów. Dlatego pytanie, jakie nie tak dawno powszechnie wybrzmiewało w Polsce na temat obniżenia progu szkolnego, w świetle konstruktywizmu okazuje się pytaniem błędnie postawionym. Rzecz bowiem nie w tym, czy sześciolatki powinny iść do szkoły, ale w tym, do jakiej szkoły.

Wśród konstruktywistów sama idea konceptualizacji pojęcia dojrzałości/ gotowości szkolnej nie zawsze budzi zastrzeżenia, chociaż ich pomiar jawi się jako dyskusyjny. Już Wygotski podkreślał, że „testy osiągnięć szkolnych nie odzwierciedlają dziecięcego rozwoju. W rzeczywistości między procesem rozwoju a procesem nauczania istnieją niezwykle złożone, dynamiczne zależności, których nie można ogarnąć jedną, aprioryczną, spekulatywną formułą” (Wygotski, 1971, s. 546). Największe niepokoje dotyczą jednak ustalania, do jakiej edukacji dziecko ma być gotowe, gdyż to właśnie model szkoły determinuje definiowanie dojrzałości szkolnej. Gdy przyjrzeć się założeniom funkcjonowania szkoły, dla potrzeb której są urabiane, modelowane, kształtowane dzieci, a jednocześnie wyobrazić sobie, jaką wiedzę i kompetencje budowałyby, gdyby wymagania szkoły były nastawione na samodzielne myślenie, twórczość, rozwiązywanie problemów, badanie rzeczywistości i współpracę, to motto książki Carol S. Pearson „Jesteśmy tacy, jakie były nasze lekcje” (Pearson, 1995) zaczyna brzmieć zatrzęsająco.

**W perspektywie transformatywnej** w specyficzny sposób łączą się argumenty teorii krytycznych i libertariańskich, wykazując w pewnych zakresach zgodność, w innych różniąc się politycznie (Klus-Stańska, 2018). Z odwołaniem do nich staje się możliwe zakwestionowanie idei dojrzałości szkolnej i jej pomiaru. Taka radykalna problematyzacja ma swoje uzasadnienie wsparte na dwóch, częściowo pokrywających się zakresowo filarach, które można określić jako zarzuty biurokratyzacji i standaryzacji rozwoju.

Biurokratyzacja wyraża się w swoistym redukcjonizmie pojmowania rozwoju dziecka i definiowaniu go za pomocą ustaleń i kryteriów administracyjnych. Zamiast refleksji nad zmianami w funkcjonowaniu dzieci, bazującej na wynikach badań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych czy antropologicznych, status źródła rozumienia osiągnięć rozwojowych nadaje się instytucjonalnym oczekiwaniom oświatowym. Już nie nauka, ale urzędnik ma dyktować rozumienie, czym jest rozwój, uczenie się, wiedza w umyśle.

Gdy mowa o dojrzałości/ gotowości szkolnej, rozwój dziecka zostaje zredukowany do funkcji związanych z odpowiedzią na wymagania instytucji. Zadaniem przedszkola staje przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej, zadaniem klas początkowych przygotowanie do radzenia sobie w starszych klasach szkoły podstawowej, zadaniem starszych klas szkoły podstawowej jest przygotowanie do podjęcia nauki na średnim szczeblu oświaty itd. Samo dziecko, potencjał osiągnięcia

zmian jakościowych, nie mówiąc o osobowości, zainteresowaniach czy prawie do przeżywania dzieciństwa nawet nie tyle schodzą na dalszy plan, co zostają wyrugowane z obszaru administracyjnych rozstrzygnięć. Nawet jeśli tworzone jest wrażenie szerszego ujęcia gotowości przez wymienianie sfer rozwoju: intelektualnej, emocjonalnej i społecznej, są one podporządkowane zdolności do reagowania na arbitralnie ustalone cele i sposoby działania szkoły. Z drugiej strony przymus realizacji państwowego programu i dyscyplinujący model pedagogicznych działań szkoły oznacza instytucjonalizację formowania tożsamości. Ten rodzaj biurokratycznego zawłaszczania obszaru rozumienia świata dziecka i konstruowania go w praktykach społeczno-kulturowych jest jednym z przejawów szerszej tendencji ogarniającej cały system edukacji w naszym kraju (Śliwerski, 2009).

Obok biurokratyzacji przedstawiciele paradygmatu transformatywnego wskazują na postępującą i niszczącą standaryzację rozwoju dzieci, polegającą na unifikacji i „wyrównywaniu” rozwoju dzieci w duchu biologicznego wyjaśniania mechanizmów rozwojowych. Wzmacniana przez psychologię rozwojową logika homogenizującej normy jest źródłem wygaszania akceptacji różnorodności dzieci przychodzących do szkoły w całym ogromnym bogactwie jej przejawów.

Na gruncie niemal nieznannej w naszym kraju psychologii krytycznej (Burman, 2008) zakwestionowano biologizację i uniwersalistyczną trajektorię rozwoju, jaką zakładał Piaget. Chociaż w pełni potwierdza się jego teza o fundamentalnej roli aktywności badawczej dziecka, to wizja ponadkulturowych mechanizmów rozwojowych nie obroniła się w toku badań. Już na podstawowych poziomach, takich jak percepcja, rozwój okazuje się warunkowany kulturowo (Rogoff, 1990; Tomasello, 2002), co oznacza, że placówki edukacyjne, zamiast uporczywego i nacechowanego naciskiem na „wyrównywanie” osiągnięć dzieci, powinny znaczące różnice między nimi przyjmować jako naturalny element swojego funkcjonowania. Psychologii rozwojowej zarzucono zagubienie dzieci, zamknięcie możliwości uznania ich perspektywy rozumienia świata i wprowadzenie w to miejsce homogenizującej diagnostyki i normalizacji. Psychologia dzieci stała się psychologią norm, w świetle których nietypowość oznacza dysfunkcję i dewiację (Hogan, 2005).

Współbrzmia z tym argumenty wolnościowe, skierowane przeciw roszczeniom państwa do szczegółowego decydowania o jakości życia dzieci (Fuller, 2007; Klus-Stańska, 2015) i ustalania języka pomiaru, znormalizowanej jakości, przewidywalności i kontroli (Dahlberg i in., 2013). Polemiczne staje się samo pojęcie rozwoju ujmowanego w perspektywie linearnej jako przechodzenie człowieka z poziomu niższego na wyższy, podlegającego pomiarowi, kodyfikacji i unifikacji (Klus-Stańska, 2015; taż, 2016). Takie ujęcie boleśnie zderza się z realiami polskiej edukacji, w której – jak krytycznie podkreśla Żytko – mamy do czynienia „z normalizacyjną, zestandaryzowaną koncepcją jakości, którą charakteryzuje dominacja łatwo

mierzalnych wskaźników efektywności działania instytucji edukacyjnych” (Żytko, 2014, s. 111).

Wobec koncepcji gotowości szkolnej przenikanie się biurokratyzacji i standaryzacji prowadzi do mocowanego dokumentami państwowymi limitowania i ograniczania rozwoju dziecka przez szczegółowe wskazania oczekiwanych osiągnięć (Żytko, 2020). Innymi słowy, nawet jeśli przyjmujemy, że gotowość szkolna oznacza minimum wymagań wobec dziecka, to podstawa programowa wskazuje dopuszczalne maksimum osiągnięć, co oznacza standaryzację już nie tylko normalizującą, ale uwsteczniającą (Klus-Stańska, 2015), a oba te rezerwuary „wskaźników rozwojowych” mają charakter formalny, wybiórczy i więcej niż kontrowersyjny.

### **Kto zatem powinien być dojrzały?**

Rozumienie dojrzałości szkolnej przeszło dość długą drogę zmian, korekt, doprecyzowań. Jako pojęcie silnie wpływające na praktyki oświatowe wywoływało polemiki i batalie teoretyczne. Wydaje się jednak, że w polskiej edukacji uległo pewnej niebezpiecznej stagnacji i pozorowaniu związku z założeniami teoretycznymi, które wskazuje się jako źródłowe. Zagadnienie jakości wczesnej edukacji, które przyczyniałoby się do rozwoju i służyła dobrostanowi dziecka, jak pisze Żytko:

[...] w debacie publicznej [...] przyjmowane jako oczywiste, choć takim zdecydowanie nie jest. Dyskusję wokół tego problemu podejmują badacze wczesnej edukacji w Polsce, lecz trudno dostrzec związek między ich analizami i rekomendacjami a działaniami władz oświatowych regulujących praktykę szkolną. Wydaje się, że świat współczesnej wiedzy naukowej na temat potrzeb rozwojowych i procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz świat działań i praktyk istniejących w szkolnej rzeczywistości są absolutnie rozbieżne. Praktyka rządzi się tradycyjnymi, sformalizowanymi, oderwanymi od współczesnej wiedzy naukowej prawami. Trudno w niej dostrzec gotowość do zmiany, a działania resortu edukacji wzmacniają tylko status quo szkoły (Żytko, 2014, s. 111).

Dodatkowo kwestia gotowości szkolnej okazuje się też dyskusyjna i nieoczywista, gdy jest rozpatrywana w kontekście efektów nauczania w klasach początkowych (Żytko, 2013).

Stopniową rezygnację ze stosowania w odniesieniu do dziecka kategorii dojrzałość szkolna i wprowadzenie w to miejsce pojęcia gotowość szkolna powszechnie uznaje się za istotne osiągnięcie pedagogiczne. Tymczasem trzeba zwrócić uwagę, że chociaż rzeczywiście ta nowa preferencja oznacza zmianę w leżącej u podstaw tych pojęć teorii rozwoju i uczenia się, jednak w praktyce stosunek do relacji „dziecko–szkoła” pozostawia słabo naruszony, a warunkach polskich –

zupełnie bez zmian. Dziecko nadal ma spełniać oczekiwania instytucji. Model szkoły jest traktowany jako źródło kryteriów rozwoju dziecka, a te kryteria zostają zoperacjonalizowane w testach pomiaru dojrzałości/ gotowości szkolnej. Dojrzałość/ gotowość to nadal kategorie pionowe; nie ma tu horyzontu różnorodności, a zmiana terminologii nie zmieniła statusu i formuły instytucji. To perspektywa z silną behawiorystyczną i socjologiczną funkcjonalistyczną proveniencją, która współcześnie nie może być traktowana jako niedyskusyjna. Wymóg dojrzałości/ gotowości szkolnej daje się rozpatrywać jako źródło błędów i narzędzie destabilizacji rozwojowej nie tylko w perspektywie krytyki konstruktywistycznej i transformatywnej, ale nawet obiektywistycznej.

Już lapidarne wskazanie obszarów niepokojów w trzech paradygmatach pozwala zauważyć różnice napięć, ale i rozległość kontrowersji. Obiektywiści zakładają, że dojrzałość/ gotowość szkolna jest ważna dla rozwoju dziecka i powinna być przez nie osiągnięta jako odpowiedź na wymagania szkoły, ale stawiają pytania o to, jak ją mierzyć. Dla konstruktywistów dojrzałość szkolna jest ważna warunkowo, gdyż kluczowe pytanie brzmi: Do jakiej szkoły mają być gotowe dzieci? W opcjach transformatywnych pobrzmiewa natomiast mocna wątpliwość, czymże w ogóle jest dojrzałość szkolna i do czego prowadzi jej wymuszanie i pomiar w logice jego zbiologizowanego i linearnego rozumienia.

O ile jakość pomiaru można osiągać wskazywaniem standardów metodologicznych, o tyle pozostałe kontrowersje prowadzą nas do krytycznej oceny idei, by to właśnie dziecko miało dojrzeć do wymagań szkoły, której rola sprowadza się do ich formułowania i egzekwowania. Dziecko ma wykazywać gotowość do funkcjonowania według zunifikowanych zasad, na ujednoliconym poziomie i to w duchu stygmatyzacji i podziału dzieci na te zadowolające system i te, które trzeba „podciągać” i „wyrównywać”. Ta asymetria oczekiwań, kto od kogo powinien oczekiwać, generowana jest przez założenie, że wskaźnikiem rozwoju jest odpowiedniość dziecka wobec instytucji. I to instytucji, której założenia i funkcjonowanie są poddawane systematycznej krytyce przez badaczy.

Nie dziwi zatem, że na całym świecie pojawiło się pytanie, kto tak naprawdę powinien wykazywać się dojrzałością/ gotowością. Jej zapewnienie jest traktowane jako priorytetowe zadanie przez wiele rządów i międzynarodowych organizacji, ale zarówno w dokumentach, jak też koncepcjach i badaniach, będących źródłem teoretycznym i empirycznym zmian w rozumieniu rozwoju dzieci, nadaje się mu trzy komplementarne wobec siebie wymiary. Oprócz wskazywania gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej (*children's readiness for school*), pojawia się wymóg „gotowości szkoły do pracy z dziećmi” (*schools' readiness for children*) oraz „gotowości rodzin i społeczności lokalnych do pomocy dzieciom w przejściu progu szkolnego” (*the readiness of families and communities to help children make the transition to*

school) (UNICEF, 2012, s. 2). Takie ujęcie zmienia radykalnie nie tylko rozłożenie odpowiedzialności za jakość przejścia dzieci z przedszkola do szkoły, ale też eksponuje socjokulturowe rozumienie rozwoju, a od szkoły jako profesjonalnej instytucji wymaga się otwartości na różnorodność dzieci. Zasadna bowiem jest teza Wilgockiej-Okoń, która pisała:

W rozważaniach nad progiem szkolnym [...] należy przenieść punkt ciężkości z dojrzałości szkolnej na dojrzałość samej szkoły. Tę dojrzałość szkoły można określić jako osiągnięcie takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania-uczenia się (1998, s. 20).

## References

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, tłum. J. Radzicki. Warszawa: WSiP.
- Bartmiński, J. (1999). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 109–127). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bond, T. G. (2008). Cognitive development and school readiness. W: *Encyclopedia of Educational Psychology*. SAGE. Pobrane z: [https://www.researchgate.net/publication/314283362\\_Cognitive\\_Development\\_and\\_School\\_Readiness.pdf](https://www.researchgate.net/publication/314283362_Cognitive_Development_and_School_Readiness.pdf) [dostęp: 22.06.2022].
- Brzeziński, J. (red.). (2005). *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London; New York: Routledge.
- Czachur, W. (2011). Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji. *Tekst i Dyskurs* 4. Pobrane z: [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7075/Czachur\\_Dyskursywny%20obraz%20%20wiata.pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7075/Czachur_Dyskursywny%20obraz%20%20wiata.pdf?sequence=1) [dostęp: 1.07.2022].
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dąbrowski, M. (2013). *(Za)trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dutkiewicz, K. (1979). Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 98–110.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Filipiak, E. (2005). Dojrzałość potrzebna od dziecka. *Psychologia w Szkole*, 3(7), 3–10.
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Art Studio.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka – projekt: Akademickie Centrum Kreatywności. *Forum Oświatowe*, 27(1), 161–165. Pobrane z: <https://docplayer.pl/25397681-Nauczanie-rozwijajace-wedlug-koncepcji-lwa-s-wygotskiego-we-wczesnej-edukacji-dziecka-projekt-akademickie-centrum-kreatywnosci.html> [dostęp: 7.06.2022].

- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej.
- Fuller, B. (2007). *Standardized Childhood. The Political and Cultural Struggle over Early Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Geary, D. C. (1994). *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington: American Psychological Association.
- Gołębiak, D. B. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/ aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 13–20.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: theoretical advances, empirical research, and policy education. *Science* 337, 1623–1627.
- Gopnik, A., Kuhl, P. K., Meltzoff, A. N. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?* tłum. E. Haman, P. Jackowski. Poznań: Media Rodzina.
- Grochowalska, M., Sajdera, J. (2017). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. *Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1(43), 13–29.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1989). *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?* Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2009). *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Edukacja Polska.
- Hogan, D. M. (2005). Researching 'the child' in developmental psychology. W: S. Green, D. Hogan (red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* (s. 22–41). London: Sage.
- Hornowska, E. (2007). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Kalinowska, A. (2010). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kalinowska, A. (2014). Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych. W: D. Klus-Stańska (red.). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 369–393). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Katz, L., Rezaei, A. (1999). The potential of modern telelearning tools for collaborative learning, *Canadian Journal of Communication* 24(3), 427–448. Pobrane z: [https://www.researchgate.net/publication/278010707\\_The\\_Potential\\_of\\_Modern\\_Telelearning\\_Tools\\_for\\_Collaborative\\_Learning.pdf](https://www.researchgate.net/publication/278010707_The_Potential_of_Modern_Telelearning_Tools_for_Collaborative_Learning.pdf) [dostęp: 29.05.2022].
- Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Klus-Stańska, D. (2014). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51, 7–20.

- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy osobistej w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
- Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2017). Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. *Forum Oświatowe*, 29(1), 249–255. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/482> [dostęp: 11. 08. 2022].
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe* 1(46), 21–40.
- Klus-Stańska, D. (2019). Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7–20.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 68, 15–31.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2009). Nowa podstawa programowa dla najmłodszych jako wyraz kultury pedagogicznej MEN. *Problemy Wczesnej Edukacji*, numer specjalny, 119–122.
- Light P. H., Litteton, K. (1999). *Social Processes in Children's Learning*. Cambridge University Press.
- Łaciak, B. (2011). Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maćkiewicz, J. (1999). Co to jest językowy obraz świata? *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury* 11, 7–24.
- Mendel, M. (2006). Przekraczanie progu szkoły jako „rite de passage”. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 180–188). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377. Pobrane z: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7) [dostęp: 15. 07. 2022].
- Mercer, N., Wegerif, R., Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111.
- Michalak, R. (2020). Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(52), 90–113.
- Murawska, B. (2004). *Segregacja na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Niemierko, B. (2021). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka, M. (2005). Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2(2), 91–103.
- Nowicka, M. (2006). Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozór czy rzeczywistość? W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 16–126). Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pearson, C. S. (1995). *Nasz wewnętrzny bohater czyli sześć archetypów według których żyjemy*, tłum. G. Brelik i W. Grabarczyk. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. Pobrane z: <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005> [dostęp: 14.07.2022].
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (1972). *To Understand Is to Invent*. New York: The Viking Press, Inc.
- Reynolds, D., Teddlie, Ch. (red.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Shelli, A. (2005). Assessing School Readiness. *Educational Perspectives* vol. 38, 1, 47–50. Pobrano z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877618.pdf> [dostęp: 15.06.2022].
- Sheppard, L. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *Phi Delta Kappan* 76, 206–212.
- Skawina, I., Markiewicz E. (2015). The Evaluation of the readiness of the child for the early-school education in the context of the indicators of the school maturity – the model of the mature child ready for education. *Pedagogika Rodziny*, 5(2), 63–77.
- Slavin, R. E. (2013). Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna? W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 248–276), tłum. Z. Janowska. Warszawa: Wolters Kluwers.
- Sławińska, M. (2009). Działania na rzecz przygotowania dzieci do nauki szkolnej w oddziałach przedszkolnych 6-latków – sukcesy i zaniebania. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2006). Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 98–115). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szuman S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 6, 16–24.
- Szyling, G. (2017). Ukryte w języku aspekty przygotowania dzieci do szkoły. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2(37), 41–54.
- Śliwowski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski, B. (2013). Toksyjna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(21), 6–16.
- Téglaś, E., Vul, E., Giroto, V., Gonzales, M., Tenenbaum, J.-B., Bonatti, L. (2011). Pure reasoning in 12-month-old infants as probabilistic inference. *Science*, 332, s. 1054–1059. Pobrano z: [https://www.researchgate.net/publication/51169476\\_Pure\\_Reasoning\\_in\\_12-Month-Old\\_Infants\\_as\\_Probabilistic\\_Inference](https://www.researchgate.net/publication/51169476_Pure_Reasoning_in_12-Month-Old_Infants_as_Probabilistic_Inference) [dostęp: 2.06.2022].
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek. Warszawa: PIW.
- UNICEF (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: United Nations Children’s Fund. Pobrano z: <https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf> [dostęp: 1.07.2022].

- Wilgocka-Okoń, B. (1972a). Dojrzałość szkolna dzieci a powodzenie dziecka w nauce. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1, 1–9.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972b). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (1998). Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego. W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy współczesnej edukacji* (s. 11–23). Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wilgocka-Okoń, B. (2002). Gotowość szkolna w historycznej perspektywie teorii i praktyki. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD*, 23.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wood, D. J., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*, tłum. E. i J. Flesznerowie, Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. i J. Flesznerowie, Warszawa: PWN.
- Żytko, M. (2014). Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 111–122.
- Żytko, M. (2013). Gotowość szkolna czy gotowość szkoły? Kilka refleksji na marginesie dyskusji o 6-latkach. *Meritum*, 2(29), 33–37.
- Żytko, M. (2020). Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(49), 91–102.