

Dorota Klus-Stańska

*Uniwersytet Gdański**

E-mail: 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 Bążyńskiego 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 szerszej 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 pedagogdy 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 prawidłości, 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, wyzwalająca 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 zdefiniowano 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,