

Bogusław Śliwerski

Gotowość szkolna sześciolatków jako instrument rynkowej polityki oświatowej

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 4, 53-69

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Bogusław Śliwerski
Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Gotowość szkolna sześciolatków jako instrument rynkowej polityki oświatowej¹

School Readiness
in Case of Six-Year-Old Students
as a Market Instrument
of Educational Policy

Z ogromną ciekawością przeczytałem numer 33 (3/2014) „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce”, który w całości został poświęcony diagnozowaniu dziecka w szkole i przedszkolu. Rzecz bowiem dotyczy nie tylko polskiej polityki oświatowej, ale także pedagogiki wczesnoszkolnej i porównawczej, do których to dyscyplin nawiązują autorzy rozpraw. W systemie szkolnym III RP wdrażana jest kolejna zmiana ustrojowa w zakresie obowiązku szkolnego. Od roku szkolnego 2015/2016 wszystkie dzieci sześciolatków są zobowiązane znowelizowaną ustawą do podjęcia edukacji w szkole. Tym samym kluczowe staje się pytanie, czy są do tej zmiany gotowe, dojrzałe? Czy sześciolatkowie poradzą sobie w szkole, która konstruuje proces uczenia się w sposób już radykalnie odmienny od przedszkolnego?

Problem nie sprowadza się w naszym kraju do dojrzałości psychofizycznej, ale do dojrzałości instytucjonalnej. Katarzyna Szewczuk w swoim artykule „Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza” skupia się na politycznej ar-

¹ Artykuł jest częścią zadań badawczych w ramach projektu VEGA è. 1/0935/14 (*Možnosti kooperatívnej edukácie detí a seniorov v rezidenčialnych zariadeniach, Vedecká grantová agentúra MŠVVaŠ SR a SAV.*)

gumentacji MEN, która nie ma nic wspólnego z nauką, by przekonać czytelników, nauczycieli wczesnej edukacji, jak wielkim dobrodziejstwem dla 6-letnich dzieci będzie wcześniejsze objęcie ich obowiązkiem szkolnym. Przytacza m.in. następujące argumenty, w świetle których za obniżeniem wieku obowiązku szkolnego przemawia:

- wyrównywanie szans edukacyjnych;
- dostęp do lepszej infrastruktury naukowej, sportowej i informacyjnej;
- spośród 202 państw w 134 obowiązek szkolny dotyczy sześciolatków².

Każdy z tych powodów można z łatwością odrzucić, gdyż nie ma naukowych dowodów na to, że dzieci dotychczas uczęszczające do przedszkoli do 7 roku życia nie miały z tego powodu wyrównanych szans edukacyjnych na starcie do szkoły. Wystarczy zajrzeć do raportów oświatowych, z których wynika, że 98% dzieci kończących przedszkolną edukację, osiągało dojrzałość szkolną³. Obniżając wiek obowiązkowego uczęszczania do szkoły, de facto naruszamy ten proces, bowiem już tylko z diagnozy innej autorki wynika, że sześciolatkowie wtłoczeni do szkół w porażająco wysokim stopniu nie byli dojrzały do szkoły⁴. To jest i powinno być oczywiste dla każdego psychologa rozwojowego. Dlaczego nie jest dla pedagogów? Absolutnie, liczba państw, w których dzieci uczęszczają do szkół w wieku niższym niż 7 rok życia, nie jest jakimkolwiek znaczącym warunkiem na rzecz konieczności obniżenia tego wieku w Polsce. Co bowiem z tego wynika? Czyżby to, że Polska należy do grupy państw zacofanych, opóźnionych? Jakie kryterium rozstrzyga o tym, skoro np. najwyższe wyniki w badaniach międzynarodowych PISA osiągnęli uczniowie Finlandii, w której edukacja szkolna zaczyna się dokładnie w tym samym czasie życia dziecka, co w Polsce?

Z przeprowadzonych przez K. Szewczuk diagnoz w jednym przedszkolu wśród 5- i 6-latków wynika, że „(...) dzieci sześciolatki w większości przypadków osiągnęły wysoki poziom gotowości szkolnej w zakresie umiejętności potrzebnych do uczenia się matematyki w klasie pierwszej. Niektóre zadania diagnostyczne sprawiały im trudności, a w szczególności rozróżnianie prawej i lewej strony oraz rozwiązywanie zadań logicznych, w mniejszym natomiast zakresie dzieci miały problemy z odczytywaniem

² K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3, s. 26.

³ Najwyższe wskaźniki edukacji przedszkolnej dotyczyły przygotowania dzieci do szkoły i funkcji socjalizacyjno-wychowawczej edukacji przedszkolnej w zakresie wspomaganie umiejętności dzieci nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Zob.: P. Swianiewicz (red.), *Edukacja przedszkolna*, Warszawa 2012, s. 16; P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, *Polityka samorządów gminnych wobec edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2012, s. 27.

⁴ M. Christ, „Doniesienie z pola walki” – doświadczenia z diagnozowania gotowości szkolnej dzieci, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3.

informacji przekazywanych za pomocą symboli i przyporządkowaniem elementów według podanego kryterium”⁵. Pomijam już fakt, że próba badawcza licząca 15 dzieci w wieku 5 lat i 15 dzieci w wieku 6–6,5 lat nie upoważnia do wyciągania jakichkolwiek wniosków natury ogólnej. Uzyskane dane nie powinny być wyrażane w procentach przy tak niskiej próbie badanych ani porównywane. To tak, jakby porównywać ze sobą jabłko z gruszką. Co z tego, że są owocami. Oba diagnozowane zbiory można byłoby porównywać tylko wówczas, gdyby dzieci młodsze i starsze realizowały ten sam program edukacyjny z tym samym nauczycielem. Czy tak było? Z relacji autorki to nie wynika. Przedszkole Miejskie Nr 1 w Rabce-Zdroju organizuje pracę nauczycieli z dziećmi w grupach jednorodnych wiekowo, a każda z nich realizuje inny program⁶. Trudno zatem, by wyniki diagnozy w zakresie gotowości szkolnej nie były dla starszych dzieci wyraźnie odmienne i to na ich korzyść. Autorka tej diagnozy nawet nie poświęca uwagi kluczowemu dla tego typu analiz czynnikowi, jakim jest proces edukacyjny i opiekuńczo-wychowawczy. Przeprowadzenie diagnozy jednorazowo na początku roku szkolnego tym bardziej nie uzasadnia ani jego sensowności, ani tym bardziej wyprowadzanych wniosków. Autorka wykreowała artefakty, które tworzą fałszywe przekonanie jakoby gotowość szkolna dzieci była niezależna od ich socjalizacji, wychowania i kształcenia tak w przedszkolu, jak i w rodzinie.

Warto też postawić pytanie, czy można mówić o gotowości szkolnej dziecka w zakresie matematyki, a pomijać tę gotowość w zakresie innych jej komponentów? Przecież dojrzałość szkolna jest zmienną globalną, a każda z subzmiennych ma wpływ na inne subzmiennie. Jeśli dziecko nie potrafi czytać ze zrozumieniem lub nie rozumie wyrażonego słownie polecenia, to nie wykona poprawnie działania matematycznego. Diagnozowanie samych kompetencji matematycznych nie może przesądzać o tym, czy dziecko jest dojrzałe do szkoły. Z tego jednak autorka tego badania już zdaje sobie sprawę, bowiem pisze: „Prezentowane wyniki badań dotyczą tylko jednego, wąskiego obszaru. Diagnozę gotowości szkolnej należy poszerzyć o zadania diagnostyczne, które zilustrują poziom rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego, a także intelektualnego w innych zakresach”⁷. Nie wolno jednak formułować wniosków z badań, których założenia są obciążone błędami metodologicznymi.

⁵ K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, dz. cyt., s., 43–44.

⁶ Program grup przedszkolnych, <http://www.przedszkole1.rabka.pl/index.php/grupa-ekoludki> (dostęp: 9.12.2014).

⁷ K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, dz. cyt., s. 44–45.

Podobne błędy popełniła Magdalena Christ, która objęła diagnozą 33 dzieci uczestniczących w badaniu psychologiczno-pedagogicznym ukierunkowanym na ocenę poziomu ich dojrzałości szkolnej. Badania prowadziła od marca do lipca, a nie w tym samym czasie, podczas gdy już kwartał w życiu dziecka znaczy bardzo wiele. Nie wiemy zatem czy niższe wyniki dotyczą dzieci z marca czy z czerwca lub lipca, gdyż zbiór danych został skumulowany. Podobnie jak poprzednia badaczka dokonała nieuprawnionych ze względu na tak małą próbę obliczeń procentowych. W tym jednak przypadku mamy do czynienia z dziećmi tego samego rocznika, a więc uzyskane informacje na podstawie diagnostyki są już nieco bardziej wiarygodne i mogą uświadomić nam racje, dla których nie powinno się kierować sześciolatków do szkół podstawowych. Dane są bowiem jednoznaczne: jedna trzecia dzieci miała problem z zachowaniem równowagi przy staniu na jednej nodze oraz różnicowaniu paronimów, zaś prawie co drugie dziecko nie potrafiło jeździć na rowerze. Ponad połowę dzieci cechowała skrzyżowana lateralizacja, co może powodować problemy z odtwarzaniem wzorów, symboli, a także liter. Również ponad połowa miała problemy z określaniem głóski w wygłosie wyrazu. Aż trzy czwarte sześciolatków miało wady wymowy (trudności natury logopedycznej), a prawie wszystkie wykazywały problemy w sferze społeczno-emocjonalnej. U tych dzieci „(...)pojawiła się nadmierna lękliwość i płaczliwość w nowych sytuacjach, trudności z przystosowaniem się do zmian czy też z rozstaniem się z rodzicami. W wielu przypadkach badani nie radzili sobie ze zrozumieniem i przestrzeganiem reguł i norm społecznych, a także rozpoznawaniem i nazywaniem emocji”⁸.

Autorka tych badań realizowanych na szczęście w placówce niepublicznej, a więc niepodatnej na wywieranie presji przez kuratorium oświaty, by nie wydawać orzeczeń o niedojrzałości szkolnej dzieci, bo MEN musi mieć sukces polityczny, przyznaje, że jej diagnoza ma charakter wybiórczy, bo została przeprowadzona na niewielkiej próbie. Rozumiem jednak, że w tej placówce była to pełna próba, a więc obejmująca wszystkie dzieci, których rodzice zabiegali o przeprowadzenie właściwego badania. Przytacza za redaktor J. Suhecką z „Gazety Wyborczej” (gazety zaangażowanej w popieraniu polityki MEN) dane o tym, ilu sześciolatków zostało objętych badaniem w różnych województwach poziomu dojrzałości szkolnej dzieci na wniosek rodziców. Trafnie komentuje, że trudno jest poczytywać za sukces MEN to, że w niektórych regionach kraju skierowano do szkół nawet 90% dzieci w wieku sześciu lat. Nie wiadomo

ilu rodziców zrezygnowało z badania swoich dzieci, np. z powodu długiego oczekiwania na spotkanie w poradni czy też ze względu na brak zaufania do diagnozujących. W rozmowach z rodzicami diagnozowanych przedszkolaków pojawiały się też informacje, że nauczyciele w przedszkolach, w bezpośrednim kontakcie z rodzicami, w wielu wypadkach sugerowali brak gotowości szkolnej dzieci. Jednak poproszeni o przedstawienie takiej opinii w formie pisemnej często wycofywali się z niej⁹.

Reasumując, dobrze że pojawiają się pierwsze publikacje z diagnoz sześciolatków i ich gotowości szkolnej. Konieczne jest jednak zatroszczenie się o poprawność konceptualizacji badań, rzetelność ich realizacji i trafność interpretacyjną. W przeciwnym razie będziemy mieli do czynienia z sytuacją, w której władze polityczne sięgną po „wygodne” dla nich wyniki bez zrozumienia warunkujących je błędów metodologicznych. Wspomniane tu przez mnie autorki są zapewne osobami młodymi, toteż dla przeciwwagi, by zachęcić do doskonalenia warsztatu badawczego odwołam się do skandalicznej interpretacji wyników badań wśród sześci- i siedmiolatków, jakie przeprowadzili pod kierunkiem prof. Anny Brzezińskiej doktorzy Radosław Kaczan i Piotr Rycielski¹⁰.

Wspomniani autorzy dokonali dwukrotnego pomiaru umiejętności matematycznych oraz umiejętności związanych z nauką pisania i czytania w tej samej grupie dzieci sześci- i siedmioletnich (jesienią 2012 r. i wiosną 2013 r.), co ich zdaniem pozwoliło określić przyrost umiejętności dzieci w ciągu roku szkolnego. Wprawdzie zastrzegają się, że wyników ich badań „(...) nie należy jednak traktować jako pomiaru gotowości szkolnej. Nie obejmowały one pomiarów rozwoju emocjonalnego czy społecznego, nie odnosiły się także do gotowości dziecka do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Podobnie jest z ocenami rodziców. Choć przynoszą one ważne informacje, to nie mogą zastępować profesjonalnej oceny dokonywanej przez pedagogów lub psychologów”¹¹, to jednak posłużyły one władzom resortu edukacji do kontynuowania reformy obniżania wieku obowiązku szkolnego. Nigdzie nie przeczytałem opinii tych autorów, że tego typu diagnoza nie może być podstawą do powyższej reformy.

Diagnozą objęto trzy grupy dzieci: „6-latki uczęszczające do „zerówki” przedszkolnej lub szkolnej oraz 6-latki z pierwszej klasy szkoły podstawowej. W badaniu brały udział również 7-latki z pierwszej klasy oraz 7-latki z drugiej klasy szkoły podstawowej (czyli te, które poszły do szko-

⁹ Tamże, s. 99.

¹⁰ R. Kaczan, P. Rycielski, *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań? Umiejętności matematyczne. Czytanie. Pisanie. Opinie rodziców o dzieciach i placówkach*, Warszawa 2014, http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/EE_szeszciolatki_okok.pdf (dostęp: 9.12.2014).

¹¹ Tamże, s. 5.

ły, mając 6 lat). Sposób doboru dzieci do badania umożliwił porównywanie dwóch dużych grup. Dzięki temu zminimalizowano błędy pomiaru. Można też było zastosować różnorodne analizy. Trzeba jednak pamiętać, że naukę w pierwszych klasach rozpoczęła niecała 1/5 część populacji sześciolatków. Dlatego wnioski na ich temat należy wyciągać ostrożnie¹². Zwracam uwagę na stwierdzenie, jakoby sposób doboru do badania umożliwił porównywanie grup wiekowych. Umożliwił to i owszem, ale nie ma to nic wspólnego z poprawnością metodologiczną doboru próby badawczej.

Po pierwsze autorzy sami przyznają, że w grupie sześciolatków uczęszczających do szkół było zaledwie 20% całej populacji, a w świetle powyższych diagnoz dotyczyło to dzieci o wysokim kapitale społecznym ich rodzinnych środowisk¹³, po drugie część spośród tych sześciolatków uczęszczała do oddziałów przedszkolnych w szkołach, a po trzecie, co moim zdaniem wyklucza jakikolwiek sens porównywania danych z tej diagnozy, nie raczyli uwzględnić faktu, że nauczyciele sześciolatków pozostających w przedszkolach mieli odgórny zakaz prowadzenia zajęć alfabetyzacyjnych, jakie miały sześć- i siedmiolatki uczące się w tym samym okresie w szkołach. Wyciąganie wniosków z diagnozy, że dzieci w szkolnej i przedszkolnej „zerówce” istotnie różnią się od badanych tymi samymi testami uczniów klas pierwszych poziomem kompetencji poznawczych, aktywności, sprawności psychomotorycznej, odporności emocjonalnej i umiejętności matematycznych, jest najwykleszym szalbierstwem. Jedyne uprawniony wniosek z tych badań został zawarty na końcu publikacji, a brzmi on: „Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej”¹⁴. Jeśli niekompetentni badacze wpisują się w polityczne zamówienie władzy, która jest dla nich pracodawcą, to trudno by skazane na ogólnikowy przekaz społeczeństwo miało jakąkolwiek szansę na zrozumienie tej manipulacji.

Efektom gry MEN ze społeczeństwem „fałszywymi kartami” jest utrzymywanie na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych wyników badań sześciolatków w szkole, które całkowicie pomijają proces dydaktyczno-wychowawczy, koncentrując się na pomiarze instrumentalnej zmiennej, jaką jest poziom dziecięcych umiejętności. Polityczna manipulacja polegała przecież na tym, że nadzór pedagogiczny zabronił nauczycielom przedszkoli prowadzenia zajęć w zakresie czytania, pisania i liczenia z pozostającymi w placówkach przedszkolnych sześciolatkami, by móc ogłosić tryumfal-

¹² Tamże.

¹³ Zob. P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, Warszawa 2014.

¹⁴ R. Kaczan, P. Rycielski, *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań? Umiejętności matematyczne. Czytanie. Pisanie. Opinie rodziców o dzieciach i placówkach*, dz. cyt., s. 14.

nie istotną statystycznie różnicę między ich niższym poziomem wiedzy i umiejętności a tymi samymi zmiennymi u ich rówieśników uczęszczających do klasy pierwszej wraz z siedmiolatkami¹⁵. Czy skupieni w resortowym instytucie badacze oraz urzędnicy MEN uważają, że pedagodzy nie wiedzą i nie pamiętają o wykreśleniu z podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez minister Katarzynę Hall wiedzy i kompetencji dla dzieci uczęszczających do przedszkoli, gdyż te zostały przeniesione do edukacji szkolnej? Jak zatem wyniki badań miały być inne? Czy można określić je mianem naukowych?

Co gorsza, opublikowano na stronie resortowego Instytutu Badań Edukacyjnych wypowiedź psycholog Anny Brzezińskiej, która została mianowana kierownikiem Zespołu Wczesnej Edukacji w tej placówce na temat tego, czy sześciolatki mają wystarczający kapitał, aby iść do szkoły. Innymi słowy, czy dzieci w tym wieku osiągnęły już dojrzałość szkolną. Treść tej niepopartej naukowo interpretacji jest następująca: „Byłabym nierzetelna uogólniając. Ten kapitał, jak już powiedziałam, jest zróżnicowany. Nie ma jednak zasadniczych przeszkód, by dzieci w tym wieku objąć nauką w szkole. Edukacja przedszkolna, która siłą rzeczy musi być bardziej nasycona opieką, trochę dusi potencjał sześciolatków, który dziś jest zdecydowanie inny niż nawet kilka lat temu. W przedszkolach często ciągle myśli się o dziecku jako o małym badaczu, a to już nie jest ani „mały”, ani tylko „badacz”. Jest to człowiek, który ma swoje przekonania, opinie, teorie na wiele tematów, bystro obserwuje dorosłych, choć o wielu rzeczach nie mówi, bo wie, że rodzicom czy wychowawczyni byłoby przykro. Niestety, w wielu placówkach dziecko przebywa w środowisku zbyt infantylnym w stosunku do jego potencjału. To warto zmienić – przedszkola nie mogą być tylko przechowalnią lub bawialnią dla dzieci czy nawet bezpieczną szkółką, choćby najlepszą pod względem opiekuńczym. Powinny tak pracować z dziećmi, aby przygotowywać je do przejścia do nowego etapu życia i rozwoju – do szkoły z mocnym poczuciem kompetencji, odwagą, ciekawością i chęcią uczenia się”¹⁶.

Niestety, jeśli psycholog rozwojowy nie ma żadnej wiedzy na temat stanu edukacji przedszkolnej w Polsce oraz poziomu przygotowywania dzieci do dojrzałości szkolnej, to może operować potocznymi określeniami, które mają charakter propagandowy, np. kiedy stwierdza, że nie ma przeszkód, by objąć dzieci edukacją szkolną. Nie wyjaśnia bowiem, co kryje się za tym procesem i na czym miałyby polegać różnica między tak ujętą

¹⁵ A. Grabek, *Przedszkolne litery na cenzurowanym*, <http://www.rp.pl/arttykul/19,968719-Przedszkolne-litery-na-cenzurowanym.html>, (dostęp: 11.01.2013).

¹⁶ Trzy pytania do prof. Anny Brzezińskiej, http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/index.php?option=com_content&view=article&id=609, (dostęp: 14.06.2013).

edukacją a tą, która realizowana była dotychczas w polskich przedszkolach. Jakie są dowody na to, że: (...) w wielu placówkach dziecko przebywa w środowisku zbyt infantylnym w stosunku do jego potencjału? Czy obniżenie w podstawie programowej wychowania przedszkolnego przez Katarzynę Hall w 2009 r. do poziomu infantylności obciąża przedszkola? Do tej pory dzieci miały w edukacji przedszkolnej zajęcia dydaktyczne na poziomie w pełni normalizowanym przez resort edukacji stosowanym prawem i adekwatne do potencjału psychofizycznego dziecka sześciolatniego. Jak można deprecjonować poziom wychowania przedszkolnego w kraju twierdzeniem, że te placówki są (...) przechowalnią lub bawialnią dla dzieci czy nawet bezpieczną szkółką? Na jakiej podstawie głosi się takie oceny? Czy naukowców nie obowiązują rygory rzetelności interpretacyjnej procesów, które komentują dla społeczeństwa?

Brytyjski system szkolny jako kryterium porównawcze dla polityki oświatowej MEN

Ministrowie edukacji w Polsce w latach 2007–2014 chętnie posługiwali się w swojej argumentacji na rzecz potrzeby natychmiastowego obniżenia wieku obowiązku szkolnego do co najmniej 6 roku życia między innymi rozwiązaniem, jakie ma rzekomo miejsce w systemie edukacyjnym Wielkiej Brytanii. To na tej podstawie przypisali polskiemu szkolnictwu „opóźnienie” wieku rozpoczęcia edukacji wczesnoszkolnej, skoro w Anglii dzieci rozpoczynają edukację szkolną już w 5 roku życia¹⁷. Taki jednak argument miał tylko i wyłącznie propagandowy charakter, gdyż wskazując na bardzo niski próg wiekowy rozpoczynania obowiązku szkolnego w np. w Zjednoczonym Królestwie, politycy mieli świadomość niewiedzy społeczeństwa na temat powyższego stanu rzeczy i istniejących rozwiązań systemowych. Tymczasem proces przenoszenia edukacji także przedszkolnej do szkół rozpoczął się w Wielkiej Brytanii już pod koniec XIX w. i jest do dnia dzisiejszego sukcesywnie doskonalony.

Usprawnianie reformy ustrojowej w szkolnictwie brytyjskim dla najmłodszych rozpoczęło się jeszcze przed I wojną światową w 1880 r. tak zwanym Akcie Mundella, a poszerzonym w kolejnym Akcie Edukacyjnym Balfoura-Moranta z 1899 r. Od tej pory już tylko wydłużano czas trwania

¹⁷ Wyjaśnienie resortowego instytutu: Po co posyłamy sześciolatki do szkoły. Warto podkreślić, że sześciolatki (lub młodsze dzieci) idą do pierwszej klasy w 22 krajach Unii Europejskiej. Do szkół sześciolatki idą w Austrii, Belgii, Niemczech, Czechach, Danii, Francji, Hiszpanii, Irlandii, Luksemburgu, Portugalii, Rumunii, na Słowacji, Słowenii, na Węgrzech oraz we Włoszech. Na Cyprze, w Grecji, Holandii i Wielkiej Brytanii do szkół trafiają pięciolatki. W tej decyzji Polska nie jest więc odosobniona, <http://www.ive.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/197-zla-interpretacja-wynikow-analiz-ibe-nie-może-podwazac-reformy>, (dostęp: 14.06.2013).

obowiązku szkolnego, który był najpierw do 14, potem 16, a od 2015 r. ma być do 18 roku życia. Ustawą *Education Act of 1936* przyjęto powszechne rozpoczynanie obowiązku szkolnego dzieci od 5 roku życia. Ma ona zatem długie tradycje i była sukcesywnie wdrażana w życie, po uprzednich raportach badawczych ekspertów w zakresie polityki reform oświatowych. Niezwykle ważnym elementem wprowadzania każdej reformy szkolnej czy doskonalenia ustroju szkolnego było i jest w tym kraju kształtowanie opinii publicznej o potrzebie kształcenia przedszkolnego i elementarnego w odpowiednich warunkach. Każdą zmianę oświatową w Zjednoczonym Królestwie Narodów poprzedzała poważna debata publiczna ze światem nauki i polityki.

Jak więc porównywać polską edukację z brytyjską, skoro radykalnie różnią się nie tylko nasze kultury, tradycje, ale i ustrój polityczny oraz stan rozwoju gospodarczego kraju? Czy rzeczywiście wystarczy kierować się jedynie faktem, że w Wielkiej Brytanii dzieci uczęszczają do szkół od 5 roku życia i z tego tylko powodu twierdzić, że nasze dzieci nie mają szans w rywalizacji z uczniami tego państwa należącego do Unii Europejskiej? Po co uruchamiano propagandową, a jakże sprzeczną z faktami, zmianę w polskim szkolnictwie, skoro dalece różni się ona z tą, jaką zaczęli Brytyjczycy prawie 80 lat temu? Nie wszystko w kształceniu wczesnoszkolnym było pozytywnie oceniane przez ekspertów. Już w latach 30. XX w. krytykowano wprowadzoną do szkół publicznych wewnętrzną klasyfikację uczniów na trzy kategorie: A – bardzo zdolni (*bright children*), B – przeciętni (*average*) i C – opóźnieni (*retarded*), gdyż prowadziła ona do coraz silniejszej rywalizacji między uczniami kosztem wyrównywania ich szans edukacyjnych. Od osiągniętego poziomu sukcesów szkolnych zależy przecież dalsza ścieżka kształcenia młodych pokoleń.

Karol Kotłowski pisząc kilkadziesiąt lat temu rozprawę o szkolnictwie angielskim po drugiej wojnie światowej¹⁸ ostrzegał polskiego czytelnika i władze oświatowe przed automatycznym przejmowaniem zagranicznych rozwiązań ustrojowych czy programowo-metodycznych obcych systemów szkolnych. Jako komparatysta zdawał sobie sprawę z tego, że obserwatorzy zjawisk zachodzących w innym kraju w interesującej ich dziedzinie mimo woli dokonują konfrontacji różnych faktów i idei z analogicznymi w kraju na zasadzie dychotomii: „oni–my”, „u nas–u nich”, „dlaczego u nich tak, a u nas inaczej?”¹⁹. Jeśli jednak władze polityczne naszego kraju, zachwycone parcjalnymi rozwiązaniami edukacyjnymi czy systemowymi w oświacie w różnych krajach, zamierzają je kopiować przez

¹⁸ K. Kottowski, *Szkola angielska po drugiej wojnie światowej*, Warszawa 1960.

¹⁹ Tamże, s. 7.

nadanie im jedynie prawnej zgodności z Konstytucją III RP i ustawami zasadniczymi z pominięciem zarazem wielu, często nieznanych jej czynników, to narażają projektowaną zmianę na wcześniejszą lub nieco odroczoną w czasie i skutkach klęskę.

Naukowcy powinni zatem sięgać do pedagogiki porównawczej i do historii powszechnej oświaty, by przypomnieć tym, którzy nie pamiętają lub poinformować ignorantów w strukturach władzy o tym, od kiedy, dlaczego i w jakich warunkach w Anglii dzieci uczęszczają do szkół już od 5. roku. Może wówczas nie atakowałiby krytycznej opinii Doroty Klus-Stańskiej z Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN jako rzekomo konserwatywnej, nienowoczesnej i szkodliwej. Jej krytyka projektu nowelizacji ustawy obniżającej wiek szkolny do 6. roku życia nie dotyczyła przecież kwestii granicy wieku tylko sposobu podejmowania w kraju decyzji w warunkach całkowitego nieprzygotowania środowisk szkolnych do ich realizacji.

Trzeba wiedzieć, a nie demagogicznie głosić nieprawdę, że obowiązek szkolny wprowadzono w Anglii dla dzieci w wieku 5 lat, ale z założeniem ustawowym, że szkoła pomiędzy piątym i siódmym rokiem życia nazywa się *Infant Schools*, co tłumaczy się jako szkoła dla małego dziecka, w której edukacja ma charakter jedynie przygotowujący je do kształcenia początkowego obowiązującego od 7. do 11. roku życia, a więc do czteroletniej szkoły podstawowej. Tym samym rząd Jej Królewskiej Mości zdecydował, że edukacja wczesnoszkolna jest ... sześćioletnia, a przy tym podzielona na dwa etapy. Pierwszy etap edukacji „szkolnej” rozpoczynają dzieci pięcioletnie w dwuletniej „szkole małego dziecka” (*infant schools*), a w niektórych regionach *first schools*). Ten etap edukacji dzieci 5–7-letnich jest szkołą o charakterze przejściowym pomiędzy żłobkiem/przed-szkolem i szkołą właściwą (*primary school*), która na drugim etapie trwa cztery lata²⁰.

Po II wojnie światowej pojawiły się różne formy realizacji obowiązku szkolnego małych dzieci, gromadząc je np. od 2. do 7. roku życia w równoległym typie szkoły (*Two to Seven Nursery Schools*), która łączyła wychowanie przedszkolne z edukacją przysposabiającą uczniów do szkoły właściwej lub umożliwiając im realizację obowiązku szkolnego w tzw. klasach opiekuńczych (*nursery classes*), jakie były tworzone w szkołach edukacji początkowej (*infant schools*). Celem tego pierwszego rozwiązania było (...) zaoszczędzenie dziecku różnych przykrości w związku z prze-

²⁰ Por. K. Kottłowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, Warszawa 1960; Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji*, Warszawa 1946; P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, przeł. Władysław Gumplowicz, uzupełnił wizytator Jan Hellmann, Warszawa–Łódź 1927; J. Konopnicki, *Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.

chodzeniem do nowego zakładu wychowawczego. Połączone w ten sposób zakłady należy odróżniać od (...) klas opiekuńczych, ponieważ w przeciwieństwie do tamtych mają własny plan i organizację²¹. Te drugie struktury edukacyjne pojawiały się już z początkiem lat 30. XX w. na skutek wielkiego kryzysu gospodarczego, w wyniku niemożności organizowania dzieciom odrębnych oddziałów (zakładów) tylko dla 5–7 latków.

W 1936 r. ustalono, że klasy dla dzieci 5–7-letnich musiały być rozmieszczane w osobnych budynkach, a nie razem z klasami początkowymi (*juniors*) dla dzieci w 7–11 r.ż. w szkołach podstawowych. Po II wojnie światowej stwierdzono, że warunkiem koniecznym skutecznej nauki na tym de facto przedszkolnym etapie szkolnej edukacji musi być zapewnienie dzieciom w szkołach nie tylko odpowiednich warunków przestrzennych, ale i m.in. codziennie jednego ciepłego posiłku. Każda szkoła mogła uczyć według własnego programu oraz własnego planu lekcyjnego, zaś jedynym sprawdzianem jej efektywności były państwowe egzaminy. W przepisach prawa określających rolę programów szkolnych nie precyzowano programu kształcenia, nie wymieniano wiadomości do opanowania przez uczniów, ale określano program oddziaływania pedagogicznego, który akcentował dziecko, jego zamiłowania i sposób bycia, jego pragnienia i możliwości rozwojowe.

Jak pisze w swojej porównawczej rozprawie na temat roli reform szkolnictwa w Anglii w I połowie XX w. Żanna Kormanowa: „Nie chodzi tu o przekaz kulturalny, ale raczej o model człowieka i obywatela, o model Anglika, do którego ukształtowania szkoła zmierzać winna. Chodzi o całą osobowość ucznia, o jego zdrowie fizyczne i psychiczne, o wolę i charakter bardziej jeszcze niż o kulturę intelektualną. Kładąc cele szkoły początkowej ustawa żąda, by dziecko znalazło tu: zdrowe życie (powietrze, światło, żywność, odzież, ewentualnie wypoczynek); kulturę języka ojczystego (sztukę czytania, śpiewu, głośnego czytania, recytacji, dramatyzacji, opowiadania ustnego); kulturę estetyczną (prace ręczne, rysunek, malarstwo, muzykę, pismo, poezję); elementy kultury naukowej (arytmetykę, przyrodę – rośliny i zwierzęta, dni i pory roku, pewne zjawiska fizyczne; opowiadania geograficzne i historyczne). Szkoła początkowa nastawiona na kształcenie pełnej osobowości ucznia hołduje raczej idei jednego nauczyciela–wychowawcy i nauczania łącznego, globalnego”²².

Jedne szkoły dla 5–7-latków były lepiej wyposażone, a nawet luksusowo zarządzane, a inne, w biedniejszych regionach, były skromnie wy-

²¹ K. Kottowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 49.

²² Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji*, dz. cyt., 1946, s. 57.

²³ K. Kottowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 46.

posażane, a nawet zdarzało się, że były w nich przeładowane klasy. Potwierdza ten stan rzeczy K. Kotłowski: „Architektura nowoczesnych budynków «infant schools» niewiele różni się od architektury (...) żłobków: te same pełne światła i powietrza sale i korytarze, oszklone werandy, sypialnie z rozsuwanymi ścianami, bezpieczne schody, luksusowe umywalnie o nieskazitelnie białych umywalkach, niklowanych kranach i błyszczących od czystości podłogach; wszędzie fajans i majolika. W miarę możliwości zakłady te umieszcza się na wolnej, niezabudowanej przestrzeni, gdzie łatwo urządzić boiska sportowe, ogródki i zieleńce, nie zawsze jest to jednak możliwe, zwłaszcza w dużych miastach”²³. W szkołach brytyjskich uczniowie są oceniani według czynów i możliwości realnych uczenia się, a nie według pozorów popartych chociażby przez świadectwo i dokumenty. Obecnie, na etapie dwustopniowego cyklu wczesnoszkolnego kształcenia w *infant schools*, który sprowadza się do tzw. poziomu KS1 (*key stages*) dla dzieci 5–7-letnich i szkoły podstawowej (*primary schools*) – KS2 (*key stages*) dla uczniów od 7. do 11. roku życia, nie stosuje się żadnych stopni czy selektywnych ocen. Wprowadzono bowiem ocenę opisową, dzisiaj znaną nam jako pisemna charakterystyka dziecka ze zwróceniem w niej uwagi na mocne strony jego osobowości wraz ze wskazaniem na problemy, które należy rozwiązywać w czasie kolejnego etapu edukacji.

Warto zatem zatroszczyć się o wiedzę na temat tego, od kiedy, jak i dla czego mielibyśmy dzisiaj podziwiać Anglików za zorganizowanie obowiązkowej edukacji już od 5. roku życia dzieci. Jeśli ktoś nie dowierza historykom i twierdzi, że obecne rozwiązanie ustrojowe jest wynikiem zmian końca lat 80. XX w., to się myli. Niech zajrzy do rozpraw współczesnych komparatystów także tego poziomu edukacji w szkołach brytyjskich, jak np. do najnowszej książki Hanny Pac Meijer, która w całości poświęcona jest brytyjskiemu systemowi edukacji dzieci do lat 7²⁴. Autorka potwierdza w swoich analizach, że przebudowa systemu kształcenia w Wielkiej Brytanii rozpoczęta tuż po zakończeniu pierwszej wojny światowej, dzisiaj, w nowych warunkach została jedynie wzbogacona o dodatkowe instrumenty społecznej i państwowej kontroli, ale co do jej organizacji i pedagogicznych przesłanek niewiele się od tamtego czasu zmieniła. Dla dzieci 5–7-letnich nie ma klasycznej edukacji szkolnej, jak to usiłuje się bezmyślnie czynić w Polsce, ale ma miejsce zintegrowana forma kształcenia. Jest ona oparta „(...) na zabawie, działaniach praktycznych i użytecznych, stwarzaniu okazji do wchodzenia w role znanych bohaterów,

²³ K. Kotłowski, *Szkola angielska po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 46.

²⁴ H. Pac Meijer, *Brytyjski system edukacji dzieci do lat 7 – znaczenie reformy z 1988 roku*, Warszawa 2012.

członków dyskusji, różnych profesjonalistów. Przebiega w sposób zintegrowany, a układ zadań dydaktycznych jest niezależny od układu treści podstawy programowej. (...) Zajęcia szkolne nie podlegają podziałowi na jednostki lekcyjne, a od uczniów nie wymaga się statycznej pracy w ławkach szkolnych”²⁵. W Polsce zaś lokuje się sześciolatków w szkołach podstawowych, w wielu przypadkach w strukturze klas łączonych z siedmiolatkami i w budynkach zespołów szkolnych (szkoła podstawowa i gimnazjum), żeby tylko było taniej dla organu prowadzącego.

W istocie, kierunek przyjętego kształcenia wczesnoszkolnego zależy także od tego, jakiej orientacji politycznej i ideologicznej jest minister edukacji. Jeszcze tak niedawno premier Wielkiej Brytanii Tony Blair w ramach Programu „Troska o każde dziecko” (*Children’s Plan*)²⁶ apelował o wykorzystywanie każdej możliwości do zwiększenia efektywności kształcenia. Jak mówił w styczniu 2008 r.: „Na pierwszym miejscu powinniśmy stawiać potrzeby konsumentów, klientów edukacji, a więc uczniów, a nie nauczycieli. Uczmy się od tych, którzy są na pierwszej linii, którzy zajmują się daną problematyką. Nie służmy tylko systemowi, ale i krytykujemy go. Wspierajmy pracowników służb państwowych, którzy nie boją się ryzykować i podejmować trudne wyzwania. Eksperymentujmy i twórzmy innowacje. Pieniądze są istotne, ale nie może chodzić tylko o nie. Musimy rozbić bariery między sektorem państwowym, biznesowym a społecznym, pozarządowym. Służba publiczna nie jest pomnikiem, który stawiamy po to, żeby go potem podziwiać”²⁷. Premierowi zależało na stworzeniu dzięki edukacji wszystkim dzieciom warunków do szczęścia, zdrowia i wykształcenia. Szkołę postrzegał jako centrum lokalnej wspólnoty, która będzie się troszczyć o właściwe relacje między rodzicami, nauczycielami, sektorem usług zdrowotnych, pomocą socjalną, policją i innymi służbami wspomagającymi najmłodszych. Dla potrzeb reformowania edukacji wczesnoszkolnej i opieki nad dziećmi rząd brytyjski opublikował w 2004 r. odpowiednią strategię a Parlament przyjął Ustawę o Opiece nad Dziećmi w 2006 r., która stała się podstawą dla pierwszego etapu przygotowawczego do właściwej edukacji małych dzieci (*Early Year Foundation Stage, EYFS*)²⁸.

Obecny szef tego resortu w Anglii – Michael Gove, który reprezentuje partię konserwatywną, postanowił powrócić do modelu tradycyjnej edukacji, odchodząc od progresywistycznej, a dotychczas silnie zoriento-

²⁵ Tamże, s. 125.

²⁶ Children’s Plan 2007, https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Childrens_Plan_Summary.pdf, (dostęp: 23.07.2013).

²⁷ V. Ježková, D. Dvorák, Ch. Chapman, *Školní vzdělávání ve Velké Británii*, Praha 2010, s.195.

²⁸ Early Years Foundation Stage (EYFS) Pack May 2008, <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-00261-2008>, (dostęp: 23.07.2013).

wanej na dziecko. W debacie publicznej drugiej dekady XXI w. padają takie argumenty, jak te, że: „(...) całe generacje dzieci nauczone zgodnie z zaleceniami tzw. pedagogiki progresywistycznej opanowały umiejętności empatii zamiast zasobu wiedzy. (...) najlepszym sposobem trenowania umysłu jest zapamiętywanie wszystkich królów i królowych angielskich, czytanie wielkich dzieł literatury i pamięciowe wykonywanie operacji matematycznych”²⁹. Na skutek krytyki niskich wyników w międzynarodowych badaniach porównawczych osiągnięć szkolnych (PISA), pojawiła się zatem w polityce oświatowej Zjednoczonego Królestwa tendencja odwrotu od realizacji edukacji o charakterze liberalnym, pajdcentrycznym na rzecz powrotu do realizacji procesu kształcenia w szkole podstawowej w ramach odrębnych przedmiotów jedynie z elementami ścieżek międzyprzedmiotowych. Nie zostanie jednak z tego powodu podwyższony próg wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego.

Schemat 1. Mapa implementacji reform

Odwaga reformowania	A Polemiki bez realnego wpływu	B Transformacja	Skuteczność implementacji
	C Status quo	D Lepsze wyniki	
Jakość wdrożenia zmiany			

Źródło: M. Barber, *An Instruction to Deliver*, London: Politico's 2007, s. 8; za: V. Ježková, D. Dvořák, Ch. Chapman, *Školní vzdělávání ve Velké Británii*, Praha 2010, s. 190.

Tak więc polska akcja „Ratuj Maluchy” i „Chcę mieć wybór” mają głęboko psychopedagogiczny sens, niezależnie od naturalnego prawa rodziców jako pierwszych wychowawców własnych dzieci do tego, by nie krzywdziły ich instytucjonalne działania polityki MEN. Powinniśmy systematycznie analizować dyskurs publiczny w Polsce w zakresie skutków obniżenia wieku obowiązków szkolnego dzieci. Do analiz można wyko-

rzystać mapę implementacji reform edukacyjnych (Schemat 1), jaką opracował Michael Barber z Partii Pracy w Wielkiej Brytanii, która pozwala na refleksję na temat przyczyn społecznego oporu wobec projektowanej i wdrażanej zmiany strukturalnej także w Polsce. Z jednej strony możemy bowiem odczytać szanse, jakie wiązały i wiążą się z wspomnianą tu zmianą, a z drugiej strony dostrzec postępującą wraz z nią erozję wartości w sektorze publicznym i profesjonalnym.

Nie można wdrażać obniżenia wieku obowiązku szkolnego w sytuacji, gdy objęcie edukacją szkolną małych dzieci, nawet w wieku 4 lat, wymaga klarownego wyjaśnienia społeczeństwu, a przede wszystkim rodzicom, że istotą takiej zmiany jest przeniesienie wychowania przedszkolnego do budynków szkolnych. Można jednak ten proces realizować w infrastrukturze przedszkolnej tak, jak mieliśmy z tym do czynienia zanim ministrowie PO postanowili wprowadzić toksyczne zmiany do polskiej oświaty. Szkoda, że nie doczytali w rozprawach poświęconych reformom edukacyjnym w Wielkiej Brytanii, z której tak wiele rozwiązań usiłuje się przenieść do Polski: „Żaden system szkolny nie może bezkarnie zaniedbać zasadniczych cech narodowych, albo robić im na przekór”³⁰. Dlaczego polscy ministrowie edukacji czynią własnemu narodowi na przekór, a w dodatku w sposób sprzeczny z naukową wiedzą o kształceniu wczesnoszkolnym?

Bibliografia

Christ M., „*Doniesienie z pola walki*” – *doświadczenia z diagnozowania gotowości szkolnej dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, „Impuls”, Kraków 2011.

Grabek A., *Przedszkolne litery na cenzurowanym*, <http://www.rp.pl/artykul/19,968719-Przedszkolne-litery-na-cenzurowanym.html>, (dostęp: 11.01.2013).

http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/EE_szesciolatki_okok.pdf, (dostęp: 9.12.2014).

http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/EE_szesciolatki_okok.pdf, (dostęp: 9.12.2014).

<http://www.ive.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/197-zla-interpretacja-wynikow-analiz-ibe-nie-może-podwazac-reformy>, (dostęp: 14.06.2013).

³⁰ P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, dz. cyt., s. 9.

Kaczan R., Rycielski P., *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań? Umiejętności matematyczne. Czytanie. Pisanie. Opinie rodziców o dzieciach i placówkach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Konopnicki J., *Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.

Kormanowa Ż., *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji*, PZWS, Warszawa 1946.

Kotłowski K., *Szkola angielska po drugiej wojnie światowej*, PZWS, Warszawa 1960.

Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja*, PWN, Warszawa 2014.

Program grup przedszkolnych, <http://www.przedszkole1.rabka.pl/index.php/grupa-ekoludki>, (dostęp: 9.12.2014).

Sandiford P., (przeł.) W. Gumpłowicz, (uzupełnił wizytator) J. Hellman, *Szkolnictwo angielskie*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa–Łódź 1927.

Swianiewicz P. (red.), *Edukacja przedszkolna*, Wyd. ICM, Warszawa 2012.

Swianiewicz P., Krukowska J., Lackowska-Madurowicz M., *Polityka samorządów gminnych wobec edukacji przedszkolnej*, ORE, Warszawa 2012.

Szewczuk K., *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3.

Trzy pytania do prof. Anny Brzezińskiej, http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/index.php?option=com_content&view=article&id=609, (dostęp: 14.06.2013).

Streszczenie

Przedmiotem analizy jest upolitycznienie w polskim systemie szkolnym wieku obowiązku szkolnego w ramach wdrażanej przez ministerstwo edukacji od 2009 r. zmiany ustrojowej. Odpowiadam na pytanie, czy rzeczywiście sześciolatki są do tej zmiany gotowe, dojrzałe? Czy poradzą sobie w szkole, która konstruuje proces uczenia się w sposób już radykalnie odmienny od przedszkolnego? Problem nie sprowadza się bowiem do dojrzałości psychofizycznej, ale do dojrzałości instytucjonalnej i obowiązującego curriculum. Argumentacja władz edukacyjnych nie ma nic wspólnego z nauką, gdyż nie o wspieranie rozwoju dzieci chodziło w tej zmianie, ale o jak najwcześniejsze wypchnięcie absolwentów obowiązkowego szkolnictwa na rynek pracy. Wykazuję, jak powoływanie się przez władze na brytyjskie rozwiązania w tym zakresie służy jedynie manipulacji politycznej.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, obowiązek szkolny, dojrzałość szkolna, polityka oświatowa, manipulacja polityczna.

School Readiness in Case of Six-Year-Old Students as a Market Instrument of Educational Policy

Summary

The analysis is based on the politicization of the age of compulsory school since 2009 in Poland. It was implemented in the framework of state system change by the Ministry of Education. In my work I answer the question whether six years old children are ready for this change and mature enough? Can they cope in schools, which lead the learning process in a way that is radically different from the pre-school education? The problem is not related only with the psychophysical maturity, but the maturity of the existing institutions and curriculum. Education authorities presents different point of view to scientific approach, due to the fact that the main aim of this educational change was movement of compulsory education graduates into labor market as early as possible. It was not related with support of children's development. I claim that quoting the British authorities solutions, by educational political authorities from our country, only serves to political manipulation.

Keywords: pre-school education, compulsory education, school maturity, education policy, political manipulation.

Adres do korespondencji:

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

e-mail: boguslawsliverski@gmail.com