

Danuta Waloszek

Rzecz o edukacji dzieci dla przyszłości społeczeństwa : kilka refleksji wokół „sześciolatek w szkole”

Labor et Educatio 3, 377-396

2015

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.

POLEMIKI I DYSKUSJE

Danuta Waloszek

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Rzecz o edukacji dzieci dla przyszłości społeczeństwa
Kilka refleksji wokół „sześciolatek w szkole”

The Thing about Children’s Education for
the Future of Society

Some Reflections around “Six-Years Old Children at School”

Wstęp

Edukacja – co współcześnie oczywiste – jest **egalizatorem** szansy na życie indywidualne i społeczne. Bez niej trudno znaleźć godziwe miejsce wśród ludzi, w cywilizacji. Na tę kwestię, w różnych aspektach, różnych ujęciach i odniesieniach, zwracały uwagę społeczności ludzi od zarania dziejów. Wystarczy przejrzeć różne koncepcje wychowania, nauczania zawarte w historycznych opisach, by się przekonać, że edukacji towarzyszyły zawsze różne wątpliwości, dylematy, spory, szczególnie w odniesieniu do dzieciństwa. Najszerzej dotyczyły one czynników kształtujących człowieka, czyli natywizmu i socjologizmu. Te dwie narracje towarzyszą także i współczesnym dyskusjom i sporom o usytuowaniu szkolnym dzieci, o wychowaniu.

Początek dyskusji

Wielu badaczy, ludzi odpowiedzialnych za kształt systemu oświaty w Polsce, dowodziło znacznej wartości środowiska w procesie kształtowania osobowości człowieka. Helena Radlińska w latach trzydziestych ubiegłego stulecia przekonywała o wartości edukacji dla całości życia, podkreślała ważność wczesnych zapisów do szkoły, mających pomóc człowiekowi w wyrównaniu zaniechań środowiskowych w dzieciństwie, ułatwić mu start edukacyjny. W Polsce w latach sześćdziesiątych Barbara Wilgocka-Okoń dowiodła niezwyklej siły oddziaływań środowiskowych, szczególnie przedszkolnego środowiska edukacyjnego, w osiąganiu przez dzieci tzw. dojrzałości szkolnej. W latach siedemdziesiątych i następnie w 1989 roku w raportach Komitetu Ekspertów,¹ a także w Raporcie edukacyjnym UNESCO z 1998 roku, zawarte zostały ważne dla rozwoju społecznego postulaty w zakresie edukacji, których urzeczywistnienie mogłoby się przełożyć na poprawę usytuowania ludzi i rozwój państwa. Postulaty te to między innymi: 1) polskie dzieci, w stosunku do innych krajów, zbyt późno rozpoczynają naukę w szkole, co przekłada się na różnice w funkcjonowaniu w stosunku do dzieci z innych krajów, a także w znaczący sposób opóźnia ich usamodzielnianie się i uniezależnianie; 2) w krajach rozwiniętych obserwuje się tendencje do obniżania wieku objęcia dzieci nauką, w dostosowanej do potrzeb i możliwości dziecka szkole co skutkuje szybszym w czasie wchodzeniem w sferę zadań zawodowych a tym samym przyczynia się do podnoszenia jakości życia; 3) rozważając o zmianie w systemie edukacji należy zadbać o potencjał młodych ludzi, potęgowany przez zmiany cywilizacyjne i ukierunkować go na ważne zadania przyszłościowe; 4) zbyt szeroka różnorodność instytucjonalna edukacji przedszkolnej nie sprzyja integrowaniu treści w edukacji na wyższych etapach w szkole, szczególnie w nauczaniu początkowym, głównie z powodu różnej jakości realizacji zadań przez nauczycieli, opiekunów, instruktorów. Stan ten powoduje powstawanie u nauczycieli wątpliwości o efekty dzieci tam kształconych i w rezultacie powtarzanie w klasie I tego, co dzieci już potrafią; 5) do zbadania są warunki startu szkolnego dzieci, zróżnicowanego środowiskowego; 6) obniżenie obowiązku szkolnego o rok jest odpowiedzią na nowe potrzeby edukacyjne ludzi i wymusić powinno upowszechnienie edukacji dla dzieci pięcioletnich, co przyczyni się do kształtowania stosunku człowieka do uczenia się przez całe życie¹.

¹ Komitet Ekspertów z 1973 roku; Komitet Ekspertów z 1989 roku; *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport edukacyjny*, red. J. Delors, UNESCO, Warszawa 1998.

Za upowszechnieniem edukacji w dzieciństwie i odpowiedzialnej jej organizacji przemawia wiele badań, ekspertyz, analiz. Badania porównawcze, także statystyczne, zwracają uwagę na wartość edukacji dla przebiegu całości życia człowieka i społeczeństwa, od dzieciństwa począwszy. Argumentów za edukacją szkolną dostarczają także same dzieci, jako najbardziej zainteresowani zmianami. Przedszkole traktowane jest przez nie mniej poważnie niż szkoła, bardziej „na luzie” (*bo nie ma stopni, nie ma dzienniczka ucznia, lekcji, no i inna jest pani niż w przedszkolu* – wypowiedź sześciopółletniej dziewczynki, uczennicy klasy I), do szkoły „sposobią się” już nawet trzyletnie dzieci – na pytanie o to, czym się zajmuje, co robi, dziecko odpowiedziało: *piszę, a potem będę citał. Tak lobi moja Kasia co już jeś w škole. Pójście do szkoły to ważny moment w biografii każdego dziecka i jego rodziców: do przedszkola muszę chodzić bo nie przyjmą mnie do szkoły i już ale nudzi mi się tam. Chciałbym już być w szkole*(chłopiec, pięć i pół roku). Dzieci oczekują tego momentu jako czegoś niezwykle ważnego, podnoszącego ich wartość wśród koleżanek, kolegów. Wynika to z wpisanej w naturę człowieka potrzeby osiągnięcia postępu, bycia ważnym, dominacji i potrzeby przynależności do szczególnej elity, jaką jest grupa uczniowska. Pięcioletni chłopiec usłyszawszy od studentki, że jest jeszcze przedszkolakiem, bo chodzi do przedszkola wykrzyczał odpowiedź: *ale już niezadługo to będę szkolakiem bo się zapisze do szkoły!* Pięcioletnia dziewczynka: *W przedszkolu jest fajnie, ale ja już nie chcę tu być. Ciągłe te małowanki, i takie siedzenie na dywanie. W szkole są fajne ławki, tablica. Fajniej tam jest niż tu.*

W ubiegłym roku w Polsce postanowiono o zmianie w strukturze szkoły, włączając w jej zakres dzieci sześcioletnie, co uznać należy za przejaw konstruktywnego myślenia o przyszłości młodych ludzi i dostosowanie rozwiązań do krajów UE. Wydano setki tysięcy złotych na przygotowanie warunków pod potrzeby młodszych uczniów, na darmowy elementarz dla pierwszoklasistów (który budził wiele wątpliwości natury merytorycznej, psychologicznej, społecznej i pedagogicznej, ale można go było poprawić), na przygotowanie darmowych podręczników dla kolejnych etapów kształcenia. Jako społeczeństwo mieliśmy nadzieję na normowanie i unowocześnianie edukacji jako realizatora szansy życiowej. Zmiana rządu spowodowała odstępianie od tych decyzji, a Pani Minister Edukacji publicznie oświadczyła, że nieważne są w Polsce standardy europejskie, że budować będziemy własne. W kontekście członkostwa w UE wypowiedź tę należy uznać za dalece nieodpowiedzialną i niekompetentną.

Poszukiwanie wyjaśnień

Od wielu lat zastanawiam się nad przyczynami ustawicznego eksperymentowania dziećmi, brakiem odpowiedzialności za konsekwencje zmian w systemie, w treściach edukacji dzieci, i nie potrafię ich zdefiniować. Wielokrotnie wypowiadałam się na temat potocznej wiedzy o dzieciństwie w stanowieniu o edukacji, wiedzy infantylizującej możliwości dziecka. Wypowiadałam się na temat dość rozpowszechnionego oczekiwania od dzieci „milczenia”, podporządkowania się woli dorosłych, o braku wiary/przekonania w budowaniu historii życia od dzieciństwa.

Rozmowy cieszą się nawet sporym zainteresowaniem, ale nie przekładają się na zmianę stosunku do dziecka w konkretnych sytuacjach. Można zauważyć dominację braku zrozumienia potrzeb dzieci (poza biologicznymi), poszukiwanie winy w dziecku za „złe zachowanie”, karcenie ich w przestrzeni publicznej i społecznej, ustawiczne pouczanie bez woli pokazania, na czym polegał błąd w zachowaniu. Zawsze słychać pouczenie: *masz być grzeczną/ny, masz słuchać Pani*. W rozmowie o obowiązku szkolnym dzieci zdecydowana większość rodziców odwołuje się do ogólników, haseł i bezkrytycznie przyjmuje rozwiązania władzy, ta z kolei podporządkowała decyzje Stowarzyszeniu „Ratujmy Małuchy”. Sytuacja ta przypomina grę, mistyfikację, a nie dążenie do uregulowania sytuacji szkolnej dziecka. Co leży u podłoża takiego zachowania się dorosłych, że pozwala na zgodę na ustawiczne eksperymentowanie losem dziecka? Te same pytania stawiamy już od ponad 40 lat i ciągle nie znajdujemy odpowiedzi z zachowaniem szacunku wobec uczącego się siebie i świata dziecka. Sądzić można, iż kolejna ekipa rządowa wrzuci do niszcarki obecne pomysły i wprowadzi własne, kolejny raz dowodząc braku odpowiedzialności za państwo, za społeczeństwo, za człowieka. *Quo vadis educatio...?*

Czy rozwiązanie tej niełatwej sprawy, jaką jest sensowna edukacja dzieci, tkwi w niemocy rozumu czy w nadmiarze emocji wobec niej? Co takiego ważnego nie pozwala nam na wpisanie dzieciństwa w ważne obszary życia? Myślę, że odpowiedź na to pytanie związana jest z dość wyraźnie z uwidaczniającym się (*implicite*) lękiem o los dzieci w szkole, zakodowanym w ogólnie pojętej trosce o dziecko, szczególnie ze strony matek. Ojcowie tylko nieliczni podejmują dyskusje o sprawach dziecka.

Mimo ogólnego doceniania dzieciństwa dla całości życia w rozmowach przewija się potrzeba ochrony dzieci przed bliżej nieokreśloną traumą, wyzwa-

laną powszechną gadaniną², stwarzającą pozory ważności i zainteresowania sprawą dzieci, w gruncie rzeczy jałowej, nieefektywnej, bardzo często nieodpowiedzialnej i dyskredytującej szkołę, nauczycieli, warunki w niej panujące. Erving Goffman porównuje podobne sytuacje do sceny, kulisów i rzeczywistości przez nią wytwarzanej³. Ludzie prowadzą grę bez bliżej określonych celów, manipulując często prawdą, uczuciami. Czy z podobną grą mamy do czynienia wobec dzieci sześciolatków? Sądzę, że tak i że sugestie autora, bez ryzyka pomyłki, odnieść można do dyskusji/sporu wokół ich edukacji. Rozważmy jej elementy.

Scena główna dyskusji/sporu

Wypełniona jest postaciami głoszącymi różne koncepcje, narzucającymi rozwiązania. To niektórzy rodzice, niektórzy nauczyciele, naukowcy, ludzie zarządzający sferą oświaty, edukacji, nadający sobie role pierwszoplanowe. Każdy wygłasza swoje racje (kwestie, teksty roli) i jest to raczej scena monologów równolegle prowadzonych niż dialogu. Rekwizytem są jakieś dokumenty. Nie ma wśród nich Konstytucji RP gwarantującej obywatelom właściwą ich zdolnościom edukację. Scenografia jest wyraźna, nawet krzykliwa, wypełniona wyimkami z Konwencji o Prawach Dziecka, Statutu Stowarzyszenia „Ratujmy Maluchy”, Deklaracji Praw Człowieka, przypomina raczej patchwork skompiłowany z różnych racji, poglądów, przekonań, oczekiwań aniżeli uporządkowane tło rozmowy o ważnej, społecznie i indywidualnie sprawie. Przebieg akcji trudny jest do opisu i podzielenia na akty. Widoczne są powtórzenia i powroty do przeszłości, szczególnie u nauczycieli w warstwie programowej. Tekstów o przyszłości brak, a jeśli są, to w postaci truizmów o jakościowo dobrej edukacji, o szanowaniu praw dziecka do niej, bez konkretów. Społeczeństwo – widownia – patrzy wyłącznie na wprost, na scenę i stara się zrozumieć to, co się na niej dzieje. Na scenie dominuje narracja o dzieciach bez dzieci, bez odniesienia do ich rzeczywistych możliwości i potrzeb, nakazująca im dostosowanie się do woli dorosłych, uznająca prymat środowiskowych wpływów na osobowość, a nie natury człowieka. Narracja wypełniona jest ogólnikową, nieuzasadnioną troską o dzieciństwo, o jego obronę przed nauką. Powstający

² M. Heidegger, *Bycie i czas*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 180.

³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 199–200.

w tle rozmowy obraz dziecka jest mglisty, ogólnikowy co do formy, życzeniowy w treści.

Publiczność przyjmuje akt końcowy z epilogiem – *wasze dzieci ochroniliśmy przed szkołą, przed nauką i Was drodzy rodzice przed obowiązkami*. Nikt nie pyta o przyszłość tak zlokalizowanych edukacyjnie ludzi. Bo i po co? Przecież to tylko dzieci. W takich przekonaniach nie pomaga przesłanie chętnie przez wielu cytowanego Jana Pawła II: „dzieci nie są ciężarem dla społeczeństwa, nie są narzędziem zysku ani też osobami pozbawionymi praw; są ważnymi członkami ludzkiej zbiorowości, konkretnym wcieleniem jej nadziei, oczekiwań i możliwości”⁴ czy J. Korczaka: „dzieci są przyszłością narodu (...) i widzę jak za krótkie lat trzydzieści będą zajadali kurczęta, zabawiali się flirtem, zajmowali synekury (...) będą czytali gazety, prowadzili płytkie rozmowy (...) pamiętamy nasze krótkie spodenki, i sukienki do kolan; baciki, lalki – zdaje się nieledwie, żeśmy je wczoraj porzucili trzydzieści klat (...) Po co mam wam mówić, jak postępować należy? Wy wiecie, wiecie i beze mnie! Tylko nie chcecie moi mili postępować inaczej. Więc szkoda słów”⁵.

Kulisy

Na obrzeżach dużej sceny przebieg akcji, w oczekiwaniu na sygnał włączenia się, śledzą także niektórzy nauczyciele (z moich badań wynika, iż ok. 25% z nich, pozostali tworzą widownię), większość organizatorów edukacji, bowiem zmiany dotyczą bezpośrednio budżetów samorządów i nieliczni, aktywni rodzice. Dzieci nie widać nawet za kulisami, czekają przykucnięte gdzieś w kątku. Są w treści rozmów dorosłych, ale nic od nich nie zależy. Chciałyby się włączyć do akcji, ale nikt im tego nie umożliwia. Są niemymi uczestnikami gry realizowanej przez dorosłych na scenie ich codzienności. Czekają na decyzje co do przypisanych im ról – mimo chęci pójścia do szkoły, zostaną w przedszkolu? Mimo bycia już w szkole wrócą do przedszkola? Powtarzać będą klasę pierwszą od nowego roku, bo tak chce ministerstwo? Słyszą także teksty wygłaszane przez dorosłych odnośnie zagrożeń czekających na nie w szkole – mają się jej bać? Czy ktoś im pomoże w przewyciężeniu strachu,

⁴ Jan Paweł II, Orędzie na XXIX Światowy Dzień Pokoju, z 8 grudnia 1995, „L'Osservatore Romano” 1996.

⁵ J. Korczak, *Koszałki Opalki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1896–1911)*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 33–34.

skoro sami dorośli przejawiają lęk? Czy i kiedy zaproszone zostaną do dyskusji? Po co? W jakiej roli?

Scena obok

Zdecydowanie mniejsza, mniej przeładowana. Przypomina skupienie ludzi wokół ogniska – idei. Racje wygłaszane są po kolei, z uwagą ze strony słuchających. Tu zdaje się dominować rzeczywista troska o przyszłość kształtowaną przez współczesnych ludzi – jeszcze dzieci. Zgłębiana jest istota słów Korczaka: „(...) ten dwuletni Kazio czy Jasio będzie wywachiwał duże posągi, a dwuletnia dzisiejsza Mania, Zosia, Jadzia czy Helcia będzie się starała na wędkę swoich wdzięków pochwycić rybkę – sukniodajnego męża... Ten roczny Józio, Stasio czy Władzio (...) będzie lekarzem, prokuratorem, nauczycielem”⁶.

Bohaterowie „małej gry na małej scenie” skupieni są nad istotą przesłania Jana Pawła II:

„Weź myśl i dokończ człowieka
lub też mu pozwól rozpocząć siebie samego na nowo
lub też inaczej: niech On ci tylko pomaga,
a Ty go prowadź”⁷.

Przewija się motyw drogi wędrowca (dziecka) i przewodnika (dorosłego), wolnych w swych wyborach ludzi. Dominuje tu narracja natywistycznych wpływów na kształtowanie się człowieka, w dobrze zorganizowanym środowisku. Pojawia się również myśl Arystotelesa o dzieciństwie jako materii życia i konieczności jego pielęgnowania (troski)⁸. Kulisów brak. Wszyscy są razem: dzieci, rodzice, organizatorzy edukacji. Akcja zawiera sekwencje wyraźnie zaznaczone – każdy ma możliwość uczestniczenia w dyskusji. Scenografię tworzy podstawowe hasło o szanowaniu różnorodności ludzkiej i dostępu do oferty edukacyjnej na miarę możliwości odbiorcy. Zgromadzeni na niej ludzie zgadzają się co do tego, że niektórym dzieciom bezpieczniej będzie w mniejszej grupie, innym w większej, niezależnie od tego, gdzie jest zlokalizowana. Rozumieją, że tak jak wśród aktorów, tak i tu są główni bohaterowie i statyści, ale każdy jest potrzebny dla przebiegu sztuki. Na scenie małej gra się nie kończy, bowiem dotyczy tego, co ma się zdarzyć w ślad za terazniejszymi decyza-

⁶ Tamże, s. 32–33.

⁷ Jan Paweł II, *Polska 1999. Przemówienia i homilie*. Warszawa 1999 s. 107.

⁸ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, księga II, Warszawa 2000, s. 131.

mi. Bez podziałów politycznych, bez ferowania wyroków podporządkowujących ludzi jedynie słusznej racji. Tak stanowiono o kształcie edukacji dzieci w przeważającej części krajów rozwiniętych UE. Akcja gry toczy się wokół idei „szkoły dla dziecka” a nie „dziecka dla szkoły”. Widownia jest zintegrowana ze sceną, wie, że może brać aktywny udział w kształtowaniu tego, co się dzieje na niej i korzysta z tego prawa. Racje są dyskutowane, a nie jak na dużej scenie – komunikowane.

Recenzje zdarzeń na scenie

Gra zakończona została autonomiczną decyzją MEN, ogłoszoną w różnych publikatorach. Cieszą się obrońcy dzieci przed nauką szkolną, zwyciężyli. Czy nie jest to jednak pyrrusowe zwycięstwo? Nieetyczne wobec społeczeństwa, które chce wyrównywać poziom życia notowany w innych krajach UE i które wie, że tylko edukacja i to jak najwcześniejsza szanse takie daje? Czy zwycięzcy zdają sobie sprawę z przyszłościowych konsekwencji własnych decyzji?

Zwycięzcy wnoszą do rzeczywistości/ codzienności dzieci racje uznane przez siebie za jedynie słuszne. Publicznie oczekują ich przyjęcia. Czy zdają sobie sprawę z tego, że biorą udział w mistyfikacji na szeroką skalę? Co na to ci, którzy zgadzają się na taką mistyfikację i przyjmują jej logikę bezrefleksyjnie, przez aklamację? Co na to *pokonani*, nauczyciele, uczeni, rodzice? Odwołując się myśli D. McCannela, bohaterowie zdarzeń przyjęli na siebie role intelektualistów i turystów po problemie⁹. Tych ostatnich jest zdecydowanie więcej. Turysta, w znaczeniu meta socjologicznym, raczej metaforycznym niż konkretnym, rzeczywistym, wędruje od problemu do problemu, nie zatrzymuje się, aby je zgłębić lecz przesuwa się ku nowym doznaniom.

Zdecydowana większość społeczeństwa w sprawie obowiązku szkolnego tak się właśnie zachowała. Dorośli powtarzają emitowane ze sceny frazesy o zagrożeniach, patologiach, dewiacjach szkolnych i z czasem mistyfikacje te zastępują im rzeczywistość. Ludzie tak usytuowani są odporni na inne argumenty niż przejęte przez nich, nie można ich przekonać, że jest/może być inaczej. W ten sposób poniekąd zwolnili się z wnikania w istotę edukacji, w jej państwo i osobotwórczą rolę. Przyjmują ogólnikowe, populistyczne i hasłowo formułowane opinie za własne i nie dręczą ich obawy o ich prawdziwość. Ro-

⁹ D. McCannel, *Turysta. Nowa teorie klasy próżniaczej*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2002, s. 159.

dzice nasycani są lękami o los dzieci i to im wystarcza, by sprzeciwić się włączeniu ich w strukturę szkoły. Jedna z matek decyzję o zniesieniu obowiązku szkolnego od 6. Roku życia tak uzasadniła: *przecież to dla dobra dziecka. Jak mówią w telewizji i w gazetach, że szkoła dla sześciolatka jest zła to czemu mam im nie wierzyć? Niech pobędą sobie w przedszkolu i wyjdzie im to na dobre*. Na pytanie o owo dobro studentka nie uzyskała odpowiedzi. Przedszkola są na mapie edukacyjnej Polski. Pracują nieźle, w trosce o dziecko, o jego bezpieczeństwo, przygotowują do wejścia do szkoły. Po co więc ten spór? Po co się spierać o to, czy sześciolatek ma być w szkole skoro, zdaniem dorosłych, lepiej mu w przedszkolu. Można także podwyższyć wiek przedszkolny do np. 7. roku życia i szkołę rozpoczynać od 8. roku życia, dlaczego nie? Dlaczego jednak warto dyskutować o wartości całościowej edukacji szkolnej rozpoczynanej od 6. roku życia? Otóż, *po pierwsze*, jak pokazują badania, same dzieci tego chcą, co przedstawię referując niektóre wyniki badań: chcą iść do szkoły, przedszkole jest „fajne ale szkoła fajniejsza”; przedszkole jest nieobowiązkowe a szkoła tak; *po drugie*, wyrównamy szanse na wejście w samodzielne dorosłe życie porównywalnie do innych zrzeszonych w UE krajów, a młodzi ludzie szybciej zaczną gromadzić doświadczenia w zawodzie i mogą stać się partnerami dla innych, *po trzecie*, nagromadzone informacje, wiedza w świecie współczesnym powodują zagubienie się człowieka w ich jakości i przydatności i ważne jest wykorzystanie specyficznych cech dzieciństwa do ich selekcji, wyspecyfikowania, ukierunkowania. Przedszkole może proces rozpocząć, ale nauka szkolna go kontynuuje i dynamizuje. Jest i kolejny argument, ważny osobiście dla człowieka, związany z motywacją, z gotowością do uczenia się potrzebnych rzeczy. Dzieci mają takie odczucia i dlatego uważają, że w szkole: *nauka jest na poważnie a nie jak w przedszkolu taka jeszcze na niby bo nie ma stopni, dziennika lekcji, zadań* (Chłopiec, lat sześć i siedem miesięcy). Dzieci intuicyjnie opisują fakt wejścia do szkoły jako szansę na *bycie mądrzejszym niż w przedszkolu*. Dla nich sprawa jest zerojedynkowa: są duże i chcą iść do szkoły. Małuchy są w przedszkolu, bo są za małe do szkoły, *bo nie byłoby widać ich w ławce*, albo ci którzy do szkoły się nie nadają. Dlaczego dorośli myślą inaczej? W czym imieniu wypowiadają odmienne racje? W tym kontekście zmianę ustawową zrecenzować trzeba negatywnie, bez troski o potrzeby aktualne dzieci i przyszłościowe państwa, społeczeństwa.

Kto i czego się obawia?¹⁰

Powróćmy do sygnalizowanego już problemu lęku przed szkołą. Można przypuszczać, że skierowanie uwagi badawczej na przeżywany przez rodziców i nauczycieli lęk, wywołany mistyfikacją, skutkowałby uzyskaniem wyjaśnień na *obronę dzieci przed szkołą*, w swej wymowie irracjonalnej, nie mającej odzwierciedlenia w zachowaniach dzieci, które nie boją się pójścia do niej, a jeśli to ma miejsce, to raczej wynika z wmówienia im przez dorosłych takiego lęku: *to mama mi mówi cały czas, że w szkole to już jest źle, że nie wiem. A moja siostra mówi, że wcale tam źle nie jest, ma dobre stopnie i dużo koleżanek i takich różnych rzeczy się uczy, takich ciekawych. No i Asia z przedszkola poszła do szkoły i mówi, że jest tam fajnie. Ja też chciałam ale mama nie pozwoliła* (Dziewczynka, lat sześć i osiem miesięcy). Rodzajów lęku o dziecko jest zapewne tyle, ilu ludzi. Można wskazać na najczęściej pojawiające się takie jak lęk przed: a) nierównością, b) niedoskonałością, c) zagrożeniem zdrowia i życia, d) bliżej nieokreślonym zjawiskiem niszczenia dzieciństwa, dziecka, lęk raczej transcendentny niż immanentny: „o spokój duszy dziecka”, o jego „wrażliwą psychikę”. Lęk budowany jest na poczuciu/odczuciu niepewności przed „nieznanym, niejasnym i składają się nań co najmniej dwa aspekty 1) ocena zdarzeń jako istotnych lub nieistotnych, przyjemnych lub nieprzyjemnych, 2) wzbudzanie na ich podstawie nowych zachowań i przeżyć. Lęk często mylony jest ze strachem. Mimo braku klarownych sposobów odróżniania tych pojęć, przyjmijmy, iż strach (jako emocja) wywoływany jest intensywnym pobudzeniem systemów mózgowych, zachęcających organizm do intensywnego działania, lęk natomiast mieścimy zazwyczaj w polu pojęciowym uczuć i wiążemy go z pobudzeniem łagodniejszym, choć trwalszym nastawiającym organizm do otoczenia/do sprawy bardziej refleksyjnie¹¹. Można ogólnie przyjąć, iż strach powstaje bardziej na podłożu fizjologicznym, lęk na psychicznym.

¹⁰ Ten fragment wypowiedzi traktuję zdecydowanie polemicznie, nawet zaczepnie wobec tych czytelników, którzy podobnie jak ja odczuwają potrzebę wyjścia poza schematy myślowe o dzieciństwie, dziecku i ustosunkowania się do nich przez dorosłych. Czynię to z nadzieją, że ewentualna polemika pomoże spojrzeć na problem szerzej aniżeli przez pryzmat przejętych opinii i racji innych ludzi, pozwoli wyjść poza mistyfikację problemu edukacji człowieka we wczesnym dzieciństwie

¹¹ J. Panksepp, *Emocje podstawowe i wielość pojęć, których nie można jednoznacznie rozróżnić*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 80.

Długie w czasie odczuwanie strachu może prowadzić do stanów lękowych, bardziej lub mniej trwałych.

W takim rozumieniu pojęć i ich źródeł sądzić można, iż dzieci częściej przeżywają strach aniżeli lęk. Dodać należy, iż strach jako emocja wyraża reakcję na pewien szczególny typ zdarzeń i prowadzi do adaptacyjnych zachowań o charakterystycznych dla niego postaciach, np. zakrywanie oczu, odwracanie głowy, ucieczka, unikanie kontaktu, i pełna jego postać trwa z reguły krótko. Lęk jako uczucie, stan psychiki trwa zdecydowanie dłużej, czasami bez uzasadnienia, na tle intuicji, wyimaginowanych zagrożeń¹². Strach jest, obok innych emocji, bardzo powszechnym odczuciem i towarzyszy również dziecku wstępującemu do żłobka, przedszkola czy szkoły. Towarzyszy człowiekowi, w mniejszym lub większym natężeniu, w nowych, trudnych sytuacjach, a taką jest niewątpliwie początek nauki w szkole. Jak dowodzą badacze problemu – utrwalany, podsyćany może przekształcić się w trwałe stany lękowe czy fobie¹³. Zachowania dorosłych, wypowiedzi dzieci w obszarze dyskusji „o szkole dla dzieci sześciolletnich”, wskazują na nieuzasadnione podsyćanie tego strachu, co może skutkować całozyciowym lękiem u dzieci wobec sytuacji nowych, nieznanych. Mówiąc o lękach przed szkołą kieruję więc uwagę czytelnika na zachowania dorosłych, a nie dzieci. Z uwagi na ograniczoną rozmiarami treść artykułu i możliwość wypowiedzi zatrzymam się na dwóch rodzajach lęku, najczęściej pojawiających się w rozmowie z rodzicami. Są to: lęk przed nierównością i przed niedoskonałością. Myślę, że odrębną kwestią, wartą przeanalizowania, jest lęk nauczycieli przed, ogólnie mówiąc, „sześciolatkami w klasie szkolnej wśród siedmiolatków” i rozpisanie pogłębiających poszukiwania badań w tym zakresie byłoby ze wszech miar pożądane. W opracowaniu uwzględnię lęk rodziców, bowiem wedle uzasadnień MEN to oni są głównymi reżyserami gry, w którą włączono dzieci sześciolletnie pozostawiając je w formach przedszkolnych.

Lęk przed nierównością

Lęk ten budowany jest najczęściej na podłożu niepewności własnych pozycji i ról w grupie społecznej¹⁴. Wyraża się bardzo ogólnie (aby nie rzec – ogólnikowo) w obawach rodziców o umiejętności ich dzieci poradzenia sobie

¹² D. Watson, L. Clark: *Emocje, nastroje, cechy i temperament: rozważania pojęciowe i wyniki badań*, [w:] *Natura emocji...*, dz. cyt., s. 83.

¹³ P. Ekman, R Davidson, *Posłowie*, [w:] *Natura emocji...*, dz. cyt., s. 157.

¹⁴ T. Parsons, *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009, s. 109, 157 i n.

w sytuacjach szkolnych – emocjonalnych, społecznych i intelektualnych, a także obawą przed brakiem należytej kontroli środowiska szkolnego nad zbiorowością uczniowską. Obaw raczej wmówionych niż osobiście doświadczanych, wzmacnianych przez zapamiętane doświadczenia własnej kariery uczniowskiej. Wielu z nich pamięta taką właśnie szkołę – pełną zagrożeń osobistych, niepowodzeń, niesprawiedliwości. Rzucane ze sceny hasła uaktywniają te wspomnienia i wywołują zgodę na wprowadzenia zmiany w usytuowaniu dzieci, bowiem troska o nie nakazuje ochronę. Czynią to bez znajomości chociażby ogólnych mechanizmów uczenia się przez dzieci w nowych warunkach, bez znajomości procesów społecznych, którym poddawany jest człowiek w grupie społecznej i które są nieuchronne we wchodzeniu w jej obszary lub wygaszane. Dzieci uczą się nowych gratyfikacji przez eksponowanie zachowań pożądaných, identyfikują się w roli opisanej przez dorosłych. Jeśli w jej zakresie mieści się lęk dorosłych o to co dziecko i w jaki sposób dotyka wówczas naturalne odczucie strachu przed „nowym” może przerodzić się w trwały lęk przed szkołą.

Lęk przed nierównością wyraża się w „oczekiwaniu” dyskryminacji, dyskredytacji, wykluczeniem/odrzuconiem dziecka przez koleżanki, kolegów, przed nierównym/niesprawiedliwym traktowaniem je przez nauczyciela, przed nierównym dostępem do sukcesu, powodzenia, zysków. Ogólnie – przed zagrożeniami czekającymi na dziecko w szkole, opisywanej w mediach jako środowisku patologicznym, niezorganizowanym i nieprzyjaznym i nauczycielem w niej pracującym jako osobą niekompetentną, niezainteresowaną rzeczywistymi postępkami dzieci, narzucającą własne rozwiązania, bez uwzględniania potrzeb dzieci. Opisy te wywołują ogólny, niezidentyfikowany lęk o los dziecka w roli ucznia wzmacniany jego „niedojrzałością emocjonalną”. Mimo informowania społeczeństwa o wynikach badań wskazujących na to, że nic złego dziecku nie spotka w szkole, mimo wypowiedzi dzieci oczekujących z radością, choć i niepewnością, na pójście do szkoły poglądy te trwają i są rozpowszechnione¹⁵. Problem polega na tym, że skutki podjętej przez rząd (w zgodzie z opinią publiczną¹⁶, głównie rodziców) będą widoczne dopiero za kilka, kilkanaście lat. Wiele z wywołujących lęk u dorosłych nierówności jest treścią

¹⁵ Na co wskazał sondaż opinii podczas debaty o sześciolatkach w szkole w TVP z udziałem specjalistów, naukowców, publiczności – ponad 80% widzów wyraziło zgodę na głoszone przez jednego z uczestników debaty negatywne opinie o szkole.

¹⁶ Takie uzasadnienie otrzymałam od Pani Minister A. Zalewskiej na mój list do Pani Premier w sprawie obowiązku szkolnego dzieci sześciolatków. Dowiedziałam, że to nie rząd proponuje i realizuje politykę edukacyjną, lecz rodzice, co uznać należy za ewenement w skali Europy.

życia szkolnego. Tak jak wiele z nich charakteryzuje każde środowisko społeczne. Nie ma w tym fakcie niczego zaskakującego ani nowego. Wystarczyłoby wspólne zastanowienie się na sposobami jego obniżenia u rodziców po to, by „malowany” dzieciom przez nich obraz szkoły był zrównoważony. Wystarczyłoby więc porozumienie podmiotów włączonych w organizację i kontrolę systemu edukacji, a nie dyskredytacja społecznej roli szkoły/edukacji i potrzeby uczenia się, osiągania postępu przez dzieci. Rywalizacja jest (zrównoważona, tzw. zdrowa, w przeciwieństwie do niszczącej, porównywalnej z buldożerem) postrzegana przez dorosłych jako źródło zagrożenia, jest naturalnym mechanizmem socjalizacji człowieka.

Dzieci odczuwają „strach przed szkołą”, który jednak dość szybko mija, jeśli trafiają do nich rzeczywiste opisy szkoły jako miejsca przyjaznego, ciekawego do poznania: *jest tam chyba trudno ale przecież jest pani nauczycielka albo dyrektorka i starsze koleżanki i pomogą jak czegoś nie będę wiedziała, gdzie jest np. toaleta czy szatnia* (Dziewczynka, sześć lat i dwa miesiące). Gdyby rodzice postrzegali swojej roli jako przewodników w wędrówce dzieci ku nowemu światu, to, po pierwsze, sami wyzbyliby się lęku przed nierównościami, które mogą spotkać ich dzieci, po drugie, zdecydowanie pomogliby dzieciom w zrozumieniu odmienności ról i pozycji szkolnych wobec przedszkolnych, po trzecie, nie protestowaliby przed obniżeniem obowiązku szkolnego, ale przed jego podwyższeniem. Stało się inaczej. Może dlatego, że ciągle nie jesteśmy jeszcze społeczeństwem wiedzy, społeczeństwem uczącym (także się).

Lęk przed niedoskonałością

Na początku należałoby postawić pytania o to, przed czyją niedoskonałością? Prawidłowości rozwoju człowieka pokazują, że dzieciństwo przed-szkolne i szkole to czas uczenia się, a więc przechodzenia od stanu braku umiejętności, wiadomości, sprawności w różnych zakresach do stanu ich nabycia/opanowania, rozwijania, doskonalenia i sprawdzania. Niedoskonałość jest więc immanentną cechą tego okresu rozwojowego. Dziecko ma prawo do niewiedzy, do nieumiejętności, do naiwności, infantylizmu. Nie może być rozliczane z czegoś, czego jeszcze doświadcza. Podstawowy argument obrońców dzieci przed szkołą dotyczy ich niedoskonałości emocjonalnej. Odwołując się do wiadomości zawartych w encyklopediach można się dowiedzieć, że emocje to subiektywne stany organizmu wywoływane chwilą, zdarzeniem/zda-

rzeniami, modelowanymi cechami tych zdarzeń i odczuwanymi sytuacyjnie. Ich rozwój polega na uczeniu się reakcji na zdarzenia podobne, ale bez możliwości wyuczenia się trwałej reakcji, uniwersalnej, modelowej, przydatnej do zastosowania jako utrwalony sposób odpowiedzi na te zdarzenia. W związku z powyższym, każde dziecko inaczej reaguje na zdarzenia związane ze szkołą (także z przedszkolem żłobkiem, studiami). Wejście dziecka do szkoły zdarza się mu się przecież po raz pierwszy i nie wie jeszcze, co je konkretnie, sytuacyjnie czeka. Z dnia na dzień poznaje nowe odłony życia szkolnego, uczy się je rozpoznawać w innych zdarzeniach. Uczy się dopiero tzw. powszechników i wyznaczników emocji i z tego względu nie może być emocjonalnie przygotowane do szkoły jak tego oczekują dorośli. Szkoła jest sceną i gdy popatrzymy na nią z punktu widzenia specyficznych emocji w niej wyzwalanych zrozumieemy, że jest to rozległa przestrzeń z wieloma rolami do zagrania przez dzieci¹⁷. Zdobywają dopiero takie rozeznanie, gromadzą doświadczenia. I mogą w tym procesie być niedoskonałe. Dorośli, zamiast pomóc dziecku w uczeniu się rozwiązywania zadań/problemów, wskazują na brak ich dojrzałości.

Lęk przed niedoskonałością dzieci budowany jest także na przekonaniu, że muszą nadawać się do szkoły. Obecność na rynku edukacyjnym niezliczonych, w swych rodzajach, „testów dojrzałości dzieci do szkoły” jest wyrazem takiego przekonania. Testy pokazują standardowy obraz osiągnięć, uznany za „przepustkę” do innego świata. Wywołują jednak tendencje do naprawiania dziecka, wmawiania mu konieczności uczenia się czegoś, do czego nie zostało predestynowane przez naturę, tendencje do rozlicznych zajęć wyrównujących, korepetycji (nawet dla dzieci sześcioletnich), ustawicznego poszerzania dydaktyki, marginalizacji zabawy (która określana jest jako strata czasu). Dzieci są szeroko doskonalone wedle ocen zewnętrznych i często formułowanych szybko, powierzchownie, na podstawie standardów¹⁸.

Podczas jednego z zebrań rodziców u tzw. średniaków (pięcio- i sześciolatków) w przedszkolu rozdano im wytyczne dla nauki w domu, które – jeśli zostaną zrealizowane – przyczynią się, jak zapewniano, do powodzenia dziecka w szkole. Teksty tych ulotek zostały uzgodnione z nauczycielem wczesnoszkolnym. Zestaw wymagań był absurdalny w kontekście idei szkoły jako podsta-

¹⁷ J. R. Averill, *Mały świat, duża scena*, [w:] *Natura emocji...*, dz. cyt., s. 130.

¹⁸ Wiele dzieci zajętych jest różnymi ofertami od rana do wieczora. Matka jednego z dzieci skomentowała: *dzisiaj już tak jest, że kto nie jest doskonały ten w tym wyścigu o sukces odpada. Ja chce dla nich jak najlepiej i dlatego wożę go na różne zajęcia po przedszkolu i starsze po szkole* (z badań własnych).

wowego miejsca uczenia się i w kontekście rozwoju człowieka. Zestaw ten został całkowicie wpisany w pogląd, że to dziecko ma się nadawać do szkoły, do programu nauczania, do jej organizacji a nie odwrotnie. Takie praktyki przedszkoli i szkół zdecydowanie przekładają się na odczucie przez rodziców lęku o niedoskonałość ich dzieci i w konsekwencji wstrzymywania decyzji. Ogólna (obiegowa) idea „jeszcze nie teraz, potem” jest lepsza aniżeli „teraz, już niech to ma miejsce” i hasło „ratujmy dzieci przed doświadczeniem takiej niedoskonałości” przemawia do takich rodziców wymowniej niż argumenty przeciwne. Jest też lokowane na podłożu braku znajomości mocnych stron u własnych dzieci, przewadze krytyki tego, czego nie potrafią, na oczekiwaniach, często niespójnych z potencjałem dzieci, na obawie przed negatywną opinią ich samych jako rodziców. Wolą się utożsamiać z populistycznymi hasłami aniżeli z powagą rozważyć możliwości dzieci i podjąć odpowiedzialną decyzję odnośnie ich przyszłości.

Co można uczynić?

Czy lęk ten można osłabić? Zapewne tak. Jest to jednak związane z procesem zmiany nastawienia do dzieciństwa, zarządzanego przez dorosłych na rzecz uznania jego wartości jako okresu ważnego dla przebiegu życia. Co powinniśmy/moglibyśmy zrobić aby poprawić nastawienia dorosłych do nauki dzieci (nie tylko szkolnej)? Myślę, że zdecydowanie doinformowywać społeczeństwo o szczególnej wadze dobrze zorganizowanej edukacji, w tym: a) objaśnianie sensu określenia, że jest *egalizatorem szansy*, b) opracowanie na nowo podstawy programowej ujmującej minimum cywilizacyjne (a nie stanowiącej, jak obecna, listę życzeń dorosłych), c) opracowanie na nowo zasad integrowania i korelowania treści z doświadczeniem dziecka wychodzącego z przedszkola i wstępującego do szkoły, d) prowokowanie nauczycieli do innowacyjności rozwiązań z myślą o różnorodności potencjału dzieci. Wypowiedź ministra edukacji o nieuleganiu standardom europejskim, według mojego poglądu na sprawę, bardzo komplikuje zmianę w podejściu do wartości dzieciństwa. Zapowiedź zaś powtarzania klasy pierwszej przez ubiegłorocznych sześciolatków w szkole uznać należy za nieetyczną wobec nich i społeczeństwa i nieodpowiedzialną z punktu widzenia procesu uczenia się i osiągania postępu.

W edukacji splatają się interesy różnych grup społecznych. Najsilniejszą obecnie okazali się rodzice, najsłabszą dzieci. Nie umiem ocenić siły grupy

zarządzającej oświatą. Z odpowiedzi ministerstwa na mój list wnoszę, że rząd nie ma długofalowej strategii zmiany. Zwolenników powrotu do stanu sprzed 2016 roku nie przekonują argumenty statystyczne: 70% dzieci sześciolletnich rozpoczęło z powodzeniem w roku ubiegłym edukację w szkole; $\frac{3}{4}$ szkół zadbalo o warunki przyjęcia dzieci młodszych niż dotychczas; nauczyciele podjęli szereg kursów, studiów podyplomowych w tym zakresie. Nie przekonały argumenty finansowe związane z doskonaleniem warunków aktywności dzieci w szkole, z darmowym podręcznikiem dla klasy pierwszej, drugiej i przygotowywanymi dla kolejnych etapów nauki. Przekonał opór grupy rodziców wobec domniemanych zagrożeń. Ostateczną decyzję o losie dzieci pozostawiono rodzicom i wypada wierzyć w mądrość tych, którzy zdecydowali się rok temu na rozpoczęcie nauki w szkole przez dzieci, i tych którzy wierząc w możliwości dzieci zrobią to w kolejnym roku szkolnym.

Problem jest tzw. gorący społecznie, bowiem w jego rozwiązanie zaangażowanych było wiele podmiotów, społecznych (samorządy, instytucje edukacyjne), wiele szkół kształcących nauczycieli, projektodawców. Decyzje rządu mocno skomplikowały wiele podjętych już działań i zainicjowanych procesów. Mogą spowodować zniechęcenie, nieufność, niepewność. Stagnację i inercję, szczególnie w środowiskach marginalizowanych, o mniejszym potencjale ekonomicznym i kulturowym. Skierowanie dzieci sześciolletnich do form edukacji przed-szkolnej może okazać się trudne w skutkach dla dzieci młodszych z uwagi na zlikwidowanie wielu z nich. Klubiki dziecięce, z zasady punkty opieki, a nie edukacji, które zdaniem MEN przejmą zadania edukacji dzieci do 5. roku życia, a pozostające poza kontrolą władzy oświatowej, nie spełnią funkcji *egalizatora* szansy.

Wybrane argumenty badawcze¹⁹

Podstawą rozpoznania było kilka, niektórych uznanych przez nas za ważne, tez. W opracowaniu zobrazuję wyniki uzyskane dla dowodu na tezę najważniejszą, mianowicie: *dzieci sześciolletnie są gotowe do podjęcia nauki w szkole, niezależnie od środowiska życia, zależnie od warunków w szkole przyjmującej je w roli ucznia.*

¹⁹ Wybiórczo prezentuję wyniki rozpoznania problemu prowadzonego pod moim kierunkiem w latach 2011–2015 przez studentów pedagogiki w trzech województwach: małopolskim, świętokrzyskim i śląskim.

Wyniki rozpoznania

Wśród 550 badanych dzieci nie ma ani jednego, które nie wypowiedziałoby się o szkole jako miejscu doświadczenia czegoś ważnego, ciekawego, mądrego, poważnego, ale i zagadkowego i budzącego niezidentyfikowany strach przed porażeniem siebie, głównie z odnajdywaniem klasy. Chcą się uczyć w szkole: *bo proszę pani szkoła to taka ważniejsza jest od przedszkola. Tu jest fajnie ale tam to idą duże dzieci a ja już jestem taka. Maluszkciem i średniakiem jak byłam to chodziłam do przedszkola bo po to ono jest. A teraz to już chciałabym do szkoły chodzić* (Dziewczynka, lat sześć i dwa miesiące).

Strach dzieci przed szkołą podsycany jest przez nierozsądnych rodziców (wynikający z ich lęku przed nierównością, niedoskonałością, itd.): *moja mama mi mówi, że w szkole to inni są jak sępy i mogą mnie zniszczyć a w przedszkolu ich nie ma. Ja nie wiem co to jest. Moje koleżanki chodzą do szkoły i mówią, że żadnych takich tam nie ma* (Dziewczynka, sześć lat, dwa miesiące). Na 176 zapytanych rodziców (głównie matki) o najważniejsze kwestie związane z decyzją o posłaniu sześciolatka do szkoły aż 165 z nich wskazało na konieczność porzucenia zabawy na rzecz nauki. Na podpowiedź badacza, że same dzieci chcą się uczyć już, a nie bawić, podały odpowiedzi wymijające i dyskredytujące wartość dziecięcych argumentacji: *mówią tak bo nie wiedzą co je tam czeka. Jak pójdą to się dowiedzą o co mi chodziło*. Podawano argumenty związane z a) wiekiem: *przecież to jeszcze takie małe dzieci, szkoda ich do ławki wsadzać*, b) zagrożeniami zdrowia a nawet życia: *nie posyłając mojego chłopaka do szkoły uchronię go przed zagrożeniami narkotykami, palenia papierosów, agresją, przed rozpasaniem seksualnym starszych uczniów, bo wiem co się w takiej szkole dzieje*, c) utratą niewinności dzieci: *niech sobie będzie jeszcze dzieckiem chodząc do przedszkola. Na prawdziwe życie przyjdzie jeszcze czas*, d) nieporadnością dziecka: *on jeszcze niewiele umie więc po co do szkoły? Niech się najpierw nauczy różnych rzeczy a potem zobaczymy*. Na pytanie badacza o zakresy tych nieumiejętności uzyskaliśmy odpowiedź: *no tak ogólnie sobie jeszcze nie radzi*.

Jak wynika z wypowiedzi dzieci uczęszczających do oddziałów przedszkolnych w szkołach, przebywanie w przestrzeni i czasie tzw. szkolnym nie sprawia im żadnego kłopotu i nie rozumieją dlaczego nie mogą być już uczniami klasy pierwszej w szkole: *wolałbym być już uczniem bo zerówkowicze to muszą ustępować wszystkim, a do sali gimnastycznej to już w ogóle. Muszą ustępować na podwórku, na korytarzu. Nawet w kiblu. A uczniowie już nie* (Chłopiec, lat sześć i trzy miesiące).

Rozpoznanie prowadzone w 24 szkołach wskazuje na troskę władzy oświatowej o warunki aktywności dzieci młodszych w szkole. Mimo iż dzieci nie wyrażają potrzeby bawienia się w szkole (*do szkoły się idzie żeby się uczyć a nie bawić. Po szkole tak – proszę bardzo, w domu, na podwórku; jakby nie było tego kąta to ławki można by luźniej rozstawić...* a kącki do zabawy trochę prześmiewają (*co to za kącik – stoliczek, pudełko klocków... śmieszne to jakoś*) to ich ogólne oczekiwania co do logistyki szkoły są pozytywne. Wskaźnikami troski o dzieci-uczniów ze strony szkół są plany zagospodarowania terenu, sukcesywnie urzeczywistniane, wydzielone miejsca dla dzieci młodszych (choć w niektórych przybiera to postać gettyzacji), wymiana sprzętu i mebli, urządzenie węzła sanitarnego w pobliżu pomieszczeń klasowych, pomoce, środki do eksperymentowania, badania, aktywności ruchowej. W 75% szkół pracują nauczyciele o podwójnej specjalności przedszkolno-wczesnoszkolnej, w innych wykształcenie uzupełniają. Nie potwierdza się zarzut, że w szkołach jest brak troski o dziecko, że pracuje tam niekompetentna kadra. Wiele jest jeszcze do zrobienia, ale publicznie głoszone opinie są przejawem demonizacji (łęków?). W szkołach zlokalizowanych na wsi zaobserwowaliśmy szerszy aniżeli w miastach udział rodziców w organizowaniu warunków na przyjęcie dzieci młodszych, w których wszelkie wymagania i ich spełnienie kierowane są do dyrektorów i nauczycieli.

Nie poruszam tu kwestii obaw samych nauczycieli w zakresie „radzenia sobie ze zróżnicowaniem poziomu przygotowania dzieci do nauki przez przedszkole”, konieczności różnicowania treści programowych dla sześciu i siedmiolatków, operowania standardowym pojęciem: *uczeń klasy pierwszej*, oczekiwań rodziców odnośnie nauczycieli i postrzeganej przez nich własnej roli w uczeniu się dzieci w szkole. Problemy te po części rozpoznaliśmy i warte byłyby przedstawienia, jednak z uwagi na rozmiar wypowiedzi nie mogę się do nich ustosunkować. Dokonałam wyboru według mnie najważniejszych kwestii, wartych zarekomendowania jako obszarów ewentualnych dalszych dyskusji.

Podsumowanie

Rozważanie wokół niektórych, wybranych przeze mnie, kwestii związanych z usytuowaniem dzieci sześciolatków w szkole nie zamykam stwierdzeniem: *mleko się wylało*. Ani tym, że ustawa została podpisana przez Prezydenta i to kończy sprawę. Nie czynię tak dlatego, że dzieci takie na pewno trafią do

szkoły, za nimi do szkoły pośrednio trafią także ich rodzice, których dręczyć będą lęki o szkolny los dziecka. Mając na uwadze spokój edukacyjny dziecka warto pochylić się nad ich niepewnością i pomoc w jej przewyciężeniu. Warto podjąć trud demystyfikacji problemów szkolnych i edukacyjnych.

Streszczenie: Rozważania wokół szkolnej edukacji dzieci sześciolletnich prowadzę na tle pytań o bariery blokujące rozwiązanie trudnego, jak się okazuje, problemu związanego z przyszłością człowieka i społeczeństwa. Wiele jest powodów, dla których ciągle nie znajdujemy rozwiązania na miarę potrzeb człowieka XXI wieku. W opracowaniu próbuję analizować różne postacie lęku dorosłych o dzieci: przed nierównością, niedoskonałością, przed różnymi trudnościami egzystencjalnymi, przed zagrożeniem utraty dzieciństwa, Lęki tego rodzaju ujawniają się *implicite* w rozmowach, argumentacjach prowadzonej na scenie gry o przyszłość edukacji, w kulisach i przenoszone są bezkrytycznie, nierefleksyjnie do rzeczywistości jako jej mistyfikacje, tworzące pozory poważnej debaty.

Słowa kluczowe: szansa, edukacja, lęk, mistyfikacja

Abstract: Considerations around the school education of six-years old children on the background of questions about the barriers blocking solution difficult as it turns out, the problem of the future of man and society. There are many reasons why we still do not find a solution to the needs of man in twenty-first century. This paper is an attempt to analyse the different forms of fear adults with children: against inequality, imperfection, against various existential difficulties, against the threat of loss of childhood. Fears of this type are revealed in conversations, argumentations performed on a stage play about the future of education, behind the scenes and are transferred uncritically to reality as its hoaxes, creating the appearance of serious debate.

Keywords: chance, education, fear, mystification

Literatura przedmiotu

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, księga II, Warszawa 2000.
- Averill J. R., *Mały świat, duża scena*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport edukacyjny UNESCO*, Warszawa 1998.
- Ekman P., Davidson R., *Posłowie*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994.
- Jan Paweł II, Orędzie na XXIX Światowy Dzień Pokoju, z 8 grudnia 1995, „L'Osservatore Romano” 1996.
- Jan Paweł II, *Polska 1999. Przemówienia i homilie*, Warszawa 1999.
- Komitet Ekspertów z 1973 roku; Komitet Ekspertów z 1989 roku.
- Korczak J., *Koszalki Opalki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1896–1911)*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- McCannel D., *Turysta. Nowa teorie klasy próżniaczej*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2002.
- Parsons T., *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009.
- Panksepp J., *Emocje podstawowe i wielość pojęć, których nie można jednoznacznie rozróżnić*. [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Watson D., L. Clark, *Emocje, nastroje, cechy i temperament: rozważania pojęciowe i wyniki badań*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.