

HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Kreowanie środowiska
uczenia się

pod redakcją
Jolanty Bonar
Moniki Wiśniewskiej-Kin
Anny Buły

WCZESNA EDUKACJA



HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Kreowanie środowiska
uczenia się



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Kreowanie środowiska
uczenia się

pod redakcją
Jolanty Bonar
Moniki Wiśniewskiej-Kin
Anny Buły

WCZESNA EDUKACJA

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2019

[Kup książkę](#)

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin, Anna Buła – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Hanna Krauze-Sikorska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Izabela Baran

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: fragment rysunku dziecięcego

Autor: Daria, 6 lat, Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi

© Copyright by Authors, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08555.18.0.K

Ark. wyd. 8,3; ark. druk. 9,0

ISBN 978-83-8142-117-1

e-ISBN 978-83-8142-118-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wstęp.....	7
Bogusław Śliwerski Krytycznie o stanie badań i awansów naukowych w pedagogice wczesno- szkolnej	13
Wiesława Leżańska Działania polskich pedologów jako dobre tradycje badań nad dzieckiem ..	29
Joanna Sosnowska Organizacja i zadania miejskich placówek wychowania przedszkolnego w Łodzi w okresie międzywojennym	43
Alina Wróbel Relacja teoria – praktyka jako element myślenia pedagogów wczesnej edu- kacji	59
Krzysztof J. Szmidt Twórczość dzieci jako przedmiot sporu romantyków z realistami w świetle najnowszych koncepcji kreatologii pedagogicznej	71
Marta Uberman Od kształtu koła do wizerunku człowieka – obrazowanie figuratywne dziecka w perspektywie poszukiwań archetypowo-mitycznych symboli kultury	83
Elżbieta Płóciennik Twórczość jako predyktor mądrości dziecka w starszym wieku przed- szkolnym statusem	97

Anna Buła

Najmłodsi uczniowie filozofują – w horyzoncie dziecięcej dyskusji o prawdzie, wolności i pięknie	109
--	-----

Jovita Vaškevič-Buś

Twórcza aktywność uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w zakresie pisania opowiadań inspirowanych obrazkiem	121
--	-----

Karolina Skarbek

Pobudzanie rozwoju dziecięcych uzdolnień matematycznych	131
---	-----

Noty o Autorach	143
-----------------------	-----

Wstęp

Tytuł książki *Horyzonty dziecięcych znaczeń* jest wynikiem wielu rozmów o istocie i znaczeniu współczesnych debat poświęconych dziecku i wczesnej edukacji. W ich efekcie podjęliśmy decyzję o zainicjowaniu refleksji wokół napięć i nieoczywistości w tym obszarze. Nasze rozważania dotyczą krytycznego namysłu nad kondycją wczesnej edukacji, potencjału dziecka i jego sposobów doświadczania świata, środowiska edukacyjnego rozwijającego kompetencje dzieci, twórczego charakteru procesu uczenia się oraz metodologicznych aspektów badań dziecka i dzieciństwa.

Tom pierwszy stał się zapisem wielowątkowej dyskusji w perspektywie konstruktywistycznej i kognitywistycznej wokół dzieciństwa jako zespołu dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań oraz metodologicznych aspektów badań dziecka i dzieciństwa.

Tom drugi powstał z inspiracji rozważań zogniskowanych wokół trzech obszarów. Dotyczyły one krytycznego namysłu odnoszącego się do kultury edukacji osadzonej w tradycji prowadzącej kształcenie do transmisji wiedzy i przekonań, środowiska edukacyjnego pobudzającego rozwój dziecięcych zdolności oraz kreatywności pojmowanej jako dziecięce odczytywanie, rozpoznawanie i wymyślanie świata. Podobnie jak w pierwszym tomie także tu odwołujemy się do wielu teorii mieszczących się w dyskursie konstruktywistycznym. Również tu, niezależnie od podejmowanej problematyki, większość Autorów ujmuje ją z perspektywy interpretatywnej.

W tekście wprowadzającym niniejszego tomu **Bogusław Śliwerski** dokonuje krytycznej analizy kondycji pedagogiki wczesnoszkolnej dotyczącej stanu jej badań. Wskazuje na cztery nurty obecne w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem. Pierwszy z nich koncentruje się na badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem. Drugi skupia uwagę na dzieciach jako aktorach czy konstruktorach

ich własnego życia, ich własnego środowiska i własnego rozwoju. Poszukuje się odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko. Kolejny nurt dotyczy praw dziecka w jego relacjach z osobami dorosłymi, a ostatni historii dzieciństwa, historycznych aspektów społecznego konstruktu dzieciństwa.

I właśnie w tym obszarze mieści się tekst **Wiesławy Leżańskiej**, w którym Autorka, odwołując się do badań psychologów i pedagogów niemieckich, francuskich i angielskich, pokazuje powstawanie psychologii empirycznej i próby jej wykorzystania w naukach o wychowaniu. Przypomina, iż rozwój tych badań pozwolił na powołanie nauki o dziecku, którą amerykański badacz Oscar Chrisman w roku 1893 nazwał pedologią. Główna część artykułu to rozważania na temat działań Jana Władysława Dawida, Anieli Szyćówny i Józefy Joteyko, uważanych za wybitnych przedstawicieli polskiej pedologii, którzy wypracowali specjalną metodologię poznawania dziecka, mieszczącą: szczegółową obserwację, testy, kwestionariusze, analizę dokumentów i twórczości dziecka. Zadaniem pedologii, którą Józefa Joteyko wykładała na prestiżowych uczelniach Europy, było poznać dziecko.

Poznać dziecko, poznać je w jego objawach, zarówno fizycznych, jak umysłowych i moralnych! Zanim przystąpi się do jego kształcenia, zanim się je uczyć zacznie. [...] W gruncie rzeczy już dawno w świecie pedagogicznym dają się zauważyć nowe dążenia, chęć badania, obserwowania dzieci — dla tym lepszego zastosowania metod pedagogicznych. W dzisiejszym jednak pojęciu pedologii poznać dziecko nie znaczy to samo, co dawniej. Dawna obserwacja, dorywcza z konieczności rzeczy, zastąpiona być powinna obserwacją metodyczną... (Józefa Joteyko, 1908, za: S. Sedlaczek (1928), *Józefa Joteyko*, Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego. Skład Główny, Warszawa).

Wnioski z przeprowadzonych przez nich badań niosły praktyczne przesłanie dla programów i metod nauczania, zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji, a dziś skłaniają do refleksji i pozwalają poznać źródła współczesnego myślenia o edukacji.

Nie ma ogólnych przepisów, nie ma wykończonych i bezwzględnych prawideł; życie w całym swym ruchu, w nieskończonej różnorodności objawów w żadne prawidła wtłoczyć się nie da [...] można tylko powiedzieć, że ile wychowawców, tyle sposobów wychowania... (Dawid, 1887, za: K. Poznański (1994), *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz).

Ciekawy przykład praktycznej egzemplifikacji wypracowanych na przełomie wieków założeń daje **Joanna Sosnowska**. Autorka dowodzi, że podstawowy krok

w dziedzinie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym władze miasta Łodzi postawiły już w połowie lat dwudziestych XX wieku. Zorganizowano wtedy miejską sieć placówek wychowania przedszkolnego, wyposażono je w materiały dydaktyczne, zadbano o profesjonalne przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli oraz ukierunkowano ich pracę na nowoczesne trendy w wychowaniu. Pierwszą własną miejską placówkę wychowania przedszkolnego łódzki magistrat otworzył 1 marca 1924 roku. W 1935 roku z liczby 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym zaledwie 2098 (11%) uczęszczało do przedszkoli. Pomimo niewielkiej liczby placówek, starano się zapewnić dzieciom optymalne warunki pobytu i rozwoju.

Bogusław Śliwerski zwraca też uwagę na fakt, iż w 70% rozprawy nauczycieli akademickich, którzy afiliowani są przy pedagogice wczesnoszkolnej/pedagogice wieku dziecięcego, dotyczą pedeutologii. Ich autorzy skupiają się przede wszystkim na problemach zawodu nauczyciela wczesnej edukacji, jego kompetencjach, powinnościach oraz na metodyce nauczania, która jest pozbawiona eksperymentalnych uzasadnień. Zdaniem Autora wydaje się książki będące wynikiem potocznego opisu nauczycielskiej praktyki.

Mamy nadzieję, że tekst **Aliny Wróbel** okaże się dla czytelników inspirującym wyjątkiem. Autorka stawia w nim tezę, iż o jakości działań realizowanych przez nauczycieli wczesnej edukacji w dużym stopniu decyduje przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną. Wskazując na różne perspektywy tej relacji istniejące w dyskursie pedagogicznym, postuluje „dialektyczny ruch wzajemnego zapośredniczenia się”, czyli ujęcie, w którym „teoretycy ukierunkowują swą myśl na działanie, a praktycy skupiają się na myśleniu”.

W kontekście problematyki niniejszego tomu szczególnego znaczenia nabiera przywołana przez Autorkę myśl Mieczysława Malewskiego, według którego doniosłymi dla praktyków mogą się stać tylko takie teorie, które są w stanie ich „zadziwiać, zaskakiwać, korygować dotychczasowe myślenie, kwestionować rutynowe sposoby postępowania, usensowniać to, co robią, i do czego dążą”.

Kolejnym, mocno zarysowanym wątkiem prezentowanego tomu jest problematyka twórczości dzieci. Tekstem otwierającym ten obszar analiz badawczych i refleksji teoretycznych jest artykuł **Krzysztofa J. Szmidta**. Autor prowadzi w nim pogłębioną refleksję dotyczącą fundamentalnego pytania o to, czy dzieci są twórcze czy nie, a co za tym idzie – daje uzasadnienie do podejmowania wysiłków badawczych i aplikacji wniosków z badań do praktyki pedagogicznej.

Zamierzam bowiem przedstawić konflikt poznawczy pomiędzy zwolennikami pan-kreacjonizmu pedagogicznego, określanymi tu umownie jako romantycy, a tymi badaczami twórczości, którzy ograniczają fenomen twórczości tylko do osób dorosłych, lub wręcz odmawiają dzieciom zdolności do tworzenia czegoś nowego i cennego – nazywam ich realistami.

Spór pomiędzy romantykami a realistami sprowadza do trzech kwestii: powszechność i naturalność twórczości dzieci, wartość dziecięcej twórczości oraz źródła motywacji aktywności twórczej dzieci. W konkluzji proponuje, by twórczość dzieci i twórczość dorosłych rozpatrywać jako dwa podobne w swej istocie, ale różne w szczegółach fenomeny i przedstawia propozycję, by w odniesieniu do dzieci mówić raczej o pomysłowości utożsamianej z ideacją czy guilfordowską płynnością ideacyjną.

Może w odniesieniu do twórczości dzieci młodszych lepiej zastosować pojęcie t w ó r c z o - ś c i p o t e n c j a l n e j l u b p o m y ś l o w o ś c i . S k ł a n i a m s i ę d o t e g o o s t a t n i e g o p o j ę c i a , r o z u m i e j ą c p r z e z n i e z d o l n o ś ć d z i e c k a d o g e n e r o w a n i a w i e l u r o z w i ą z a ń p r o b l e m ó w o t w a r t y c h , k t ó r a m o ż e b y ć u t o ż s a m i a n a z i d e a c j ą l u b G u i l f o r d o w s k ą p ł y n n o ś c i ą i d e a c y j n ą .

Wątek twórczości dzieci, a dokładniej – ich spontanicznej twórczości plastycznej, podejmuje **Marta Uberman**. Inspiracją dla prowadzonej przez nią refleksji naukowej jest hipoteza postawiona przez Carla G. Junga zakładająca, że pojawiające się w rysunkach dzieci różnych epok i kultur plastyczne formy są nośnikiem dziedziczonych pokoleniowo wzorców zachowania, odczuwania, myślenia i działania, są symbolami kultury, archetypami. Wydobywają się one od najprostszej ich postaci bazgrot prefiguratywnych, czyli „archetypu samego w sobie”, przez „archetyp zaktualizowany” posługujący się plastyczną formą kształtu koła, następnie krzyża, kwadratu, trójkąta, aż do wizerunku człowieka. Symbole o archetypowo-mitycznej wymowie pojawiające się w spontanicznej twórczości plastycznej dziecka stanowią żywy i wartościowy dla jego rozwoju świat, ważny dla indywidualizacji i tworzenia się ludzkiej świadomości. Ich źródłem jest rodzina, środowisko społeczne o określonej kulturze, tradycja, symbole skupione w dogmatach religijnych, rytuale, sztuce, literaturze, wzorcach zachowania, odczuwania, myślenia, działaniach przekazywanych pokoleniowo. Autorka podkreśla, że ważne jest, by pozostawiać dzieciom czas na ich poszukiwanie, odkrywanie i doświadczanie.

Dążenie do inicjacyjnego przeżycia symboli archetypowo-mitycznych jest niezwykle ważnym dla dziecka doświadczeniem duchowym w sytuacji, kiedy w edukacji i wychowaniu dominują „suchy intelekt i myślenie techniczne” pozbawiające psychikę „duszy”.

Z kolei **Elżbieta Płóciennik** stawia tezę, że twórcza aktywność dziecka może być drogą do identyfikacji jego mądrości. Ponieważ Autorka ma świadomość faktu, iż mądrość jest cechą złożoną i wieloznacznie interpretowaną, w projekcie swoich badań wykorzystuje koncepcję Roberta J. Sternberga, dla którego mądrość jest częścią inteligencji praktycznej i jednocześnie pełni funkcję nadzorującą współ-

działanie inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej w działaniu jednostki. W opracowaniu Autorka omawia badania, których celem było rozpoznanie, analiza i interpretacja takiej twórczej aktywności werbalnej dzieci, która wskazywać może na ich mądrość i pozwoli na zidentyfikowanie i opis symptomów mądrości.

Anna Buła prezentuje wyniki badań uzyskane w toku filozofowania z dziećmi mającego na celu doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak rozumiejące czytanie, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami. Program Matthew Lipmana, obecnie stosowany w wielu krajach na wszystkich kontynentach, jest propozycją wspierania i wykorzystania w edukacji filozoficznego potencjału dzieci, związanego z myśleniem dywergencyjnym. Małe dzieci mają tę przewagę nad dorosłymi, że permanentnie mogą być w stanie zdziwienia, nieustannie mogą pytać, są gotowe do redefiniowania, do formułowania wielu zróżnicowanych hipotez.

Jovita Vaškevič-Buš dzieli się swoimi doświadczeniami z wykorzystywania w procesie edukacyjnym metody przekładu intersemiotycznego. Stawia tezę, że obrazy plastyczne o tematyce fantastycznej mogą być skutecznym stymulatorem twórczej aktywności w zakresie umiejętności narracyjnych uczniów klasy trzeciej.

Karolina Skarbek dokonuje natomiast przeglądu strategii kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie, które stosowane są w polskim systemie edukacyjnym. I choć dostrzega, że jest ich wiele, to jednak wskazuje, iż wszystkie one korzystają z tradycyjnej metodyki osadzonej w modelu transmisyjnym. Być może dlatego z prowadzonych przez Autorkę obserwacji wynika, że dzieci, które przed rozpoczęciem edukacji szkolnej wykazywały się zadatkami uzdolnień matematycznych, po dwóch latach nauki nie prezentują już w wielu przypadkach tak wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności matematycznych, stają się mniej twórcze zarówno w zakresie rozwiązywania, jak i układania zadań.

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin, Anna Buła

Krytycznie o stanie badań i awansów naukowych w pedagogice wczesnoszkolnej

Wraz z oderwaniem się myśli pedagogicznej od filozofii pedagogika jako „dziecko z nieprawego łona” nie może poradzić sobie z autonomią, suwerennością w pozytywistycznym znaczeniu tego fenomenu. Nie ma się co dziwić, że kolejno pojawiające się w świecie nauk kryzysy humanistyki dobrze służą ogłaszaniu końca pedagogiki, podobnie jak ma to miejsce w innych naukach szczegółowych filozofii, do jakich zalicza się psychologia (Olechowski, 2012), socjologia (Szacki, 1977; Wielecki, 2012), nauki o mediach, nauki o polityce publicznej, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej, nauki o bezpieczeństwie, nauki o obronności czy nauki o polityce. Każda z tych dyscyplin przeżywała swoje kryzysy, ale – w odróżnieniu od pedagogiki – potrafiła wychodzić z nich obronną ręką. Powód tego jest bardzo łatwy do zidentyfikowania, ma bowiem swoje dwa wymiary: pierwszy to ucieczka do dziedziny nauk społecznych, które w angloamerykańskich krajach (a te przeważają w rozstrzyganiu o tym, co jest *Science*, a co nią nie jest) zdominowały przestrzeń nauk, wykluczając z nich to, co jest niemierzalne, a zatem nie daje się empirycznie, jednoznacznie udowodnić. Drugi to przeniesienie w 2011 roku przez minister Barbarę Kudrycką pedagogiki jako nauki humanistycznej do dziedziny nauk społecznych.

Humanistyka, której powyższe nauki były także formalnie immanentną częścią w naszym kraju do 2011 roku¹, jest dziedziną nauk – jak to pięknie określił J. Tischner – myślących według wartości (Tischner, 2000) Nie można prowadzić badań nad człowiekiem w różnych wymiarach jego życia, kontekstach, uwarunkowaniach, jeśli będziemy redukować go tylko i wyłącznie do tego, co badać można, z pominięciem tego, co zarazem uwzględnić trzeba. Żadne z najbardziej wyra-

1 Minister Barbara Kudrycka wykluczyła rozporządzeniem z dnia 8 sierpnia 2011 r. część dyscyplin nauk humanistycznych, z tej dziedziny przenosząc je do dziedziny nauk społecznych oraz kreując administracyjnie nowe dyscypliny nauk.

finowanych narzędzi diagnostycznych psychologii, socjologii czy nauk o polityce nie jest w stanie dotrzeć do prawdy ludzkiej cielesności i duchowości zarazem. Człowiek nie jest bowiem bytem dającym się zredukować do wskaźników jako rzekomo świadczących o sposobach, głębi i istocie jego bycia w świecie. Wyrowadzenie z jego egzystencji wartości, duchowości, transcendencji, a nawet poprzestanie na rzekomym ich uchwyceniu inferencyjnymi wskaźnikami nie czyni z tak rozumianych nauk społecznych nauki w rozumieniu *Science*, gdyż gubi człowieka jako istotę holistyczną, integralną, która tylko częściowo jest poznawalna, a w dużej mierze pozostaje tajemnicą dla niego i jego badaczy.

Od pedagogiki jako nauki społecznej, która ma być użyteczna dla władzy i rynku pracy, nie oczekuje się poszukiwania prawdy o rozwoju dziecka, jego talentach, skutkach bycia ofiarą czy przedmiotem ustawicznych reform edukacyjnych, skoro społeczeństwo traci kontrolę nad instrumentalnymi oczekiwaniami władzy. Nauki społeczne mają służyć inżynierii społecznej, socjotechnice władztwa politycznego, ekonomicznego, ale i edukacyjnego. Każda próba wyjścia poza obowiązujące w państwie standardy bądź kanon prędkiej czy później prowadzi na margines, do wykluczenia lub rezygnacji z projektu badawczego albo wdrożeniowego. „Odkąd bowiem istota nauczania i sztuki przestała mieć sens społeczny, standardy zaczęły podlegać negocjacjom i łatwo podporządkowywały się celom pragmatycznym” (Furedi, 2008, s. 20).

Osoba ludzka ujęta w dowolnej kategorii psychologicznej – osobowości, postaw, dynamizmów, konstruktów itp. – jest w procesie badań „zespołem «sensów subiektywnych», czyli własności habitualnych, które są korelatem społeczności innych osób” (Tischner, 2000, s. 80). Tym samym żadna z nauk społecznych badających „*humanum* [...] nie może zamknąć oczu na to, co idealne we wnętrzu owego człowieka” (Tischner, 2000, s. 80). Lokując pedagogikę w naukach społecznych, wyrządzono więc badaczom i społeczeństwu szczególną krzywdę, sprowadzono ją bowiem do wyjałowionej aksjonormatywnie nauki, która ma służyć głównie politycznym interesariuszom zamawiającym dowody na skuteczność kształcenia, wychowania, opieki czy terapii. Nie jest przypadkiem stworzenie zbioru nauk społecznych, w którym są zarówno nauki o społeczeństwie, o psychice ludzkiej, o komunikacji, zarządzaniu środowiskami (instytucjami) publicznymi i bezpieczeństwem w świecie, który dewaluował od kilkudziesięciu lat rolę wartości.

To tym naukom powierza się zadanie formułowania reguł działania w duchu etyki technologicznej, ekonomicznej, a zatem pozapodmiotowej. Pedagogika ma poznawać świat socjalizacji, edukacji czy wychowania nie po to, by jego podmioty mogły odnajdywać w nim swoje człowieczeństwo i je kształtować zgodnie z określonym systemem wartości, światopoglądem, ale by zmieniać ten świat zgodnie z oczekiwaniami polityków, władzy oraz sił gospodarczych. „Nic więc dziwnego, że podstawową troską wyrastającego stąd myślenia o człowieku jest formułowa-

nie powszechnych «norm działania», które niczym instrukcje funkcjonowania maszyn mają zapewnić ład w społeczeństwie. Pomija się przy tym pytanie, jaki jest wewnętrzny stosunek człowieka do własnej działalności. [...] myślenie etyczne jest oderwane od swych doświadczalnych źródeł» (Tischner, 2000, s. 362). Staje przed nami pytanie, czy mamy włączać się w krytykę słabości poznawczej także pedagogiki, czy może jest szansa na dostrzeżenie w niej, podobnie jak w pozostałych dyscyplinach nauk społecznych, mocy ustawicznej rewitalizacji, symbolicznego odradzania się w nich humanistyki.

(Samo)krytyka naukowa

Krytyka jest warunkiem rozwoju każdej nauki. Pedagogika nigdy nie była w stanie bezwzględniego spokoju, bezpieczeństwa i komfortu wolności od krytyki, gdyż sama nieustannie rozwija w sobie nurt krytyczny i samokrytyczny. W dobie ponowoczesności postęp nauk polega jednak nie na prowadzeniu sporów zgodnie z obowiązującymi kryteriami metodologicznymi i etycznymi, ale na podważeniu roli uczonych jako prorządowych lub opozycyjnych wobec władzy, a zatem wykluczanych z dyskursu publicznego o zachodzących czy projektowanych zmianach. „Tak jak przywykliśmy do kawy bez kofeiny, czekolady bez cukru, tak niektórzy chcą, by było chrześcijaństwo bez Chrystusa, a nauka bez standardów badań i bez wykwalifikowanych kadr” (Skrzypczak, 2007, s. A24). Techniczne i rynkowe podejście do nauk społecznych sprawia, że nauczyciele akademicki i studenci stają się poddani metodom badań empirycznych oddalających ich wzajemnie od siebie i zmuszających do wyrafinowanego kalkulowania zgodności pracy z jakimś jej modelem. Naukowcy zaczynają orientować się na to, co daje im punkty, z których będą rozliczani przez swoich zwierzchników.

Szkoła wyższa przestaje być ośrodkiem kultury i nauki, kiedy staje się codzienną grą o przetrwanie na rynku, przedsiębiorstwem poszukującym coraz lepszych strategii dotarcia do bogatych, by zainwestowali w pomnażanie swojego kapitału i spekulowali nim na „giełdzie” ludzkich istnień. Wprawdzie nie wszystko jest tu na sprzedaż, jak i nie wszystko da się kupić, ale coraz częściej spotykam się z rozprawami naukowymi, których jakość znacząco odbiega od standardów przyjętych w świecie nauki. Krytyka wewnątrzśrodowiskowa nie wyklucza, ale wzmacnia podmioty, które dzięki niej uczą się nie tego, jak zaprzestać negatywnych praktyk, tylko jak jeszcze lepiej je skrywać przed innymi, by nie stać się obiektem ponownej krytyki. Tak rozumiany proces krytyki zwraca się zatem przeciw nauce.

Na szczęście wraz z reformą nauki i szkolnictwa wyższego w 2011 roku został wprowadzony czynnik zabezpieczający środowisko akademickie przed pozorantami i nieuczciwością naukową w wyniku obowiązkowej jawności postępowań awansowych, kiedy badacze aplikują o stopień naukowy doktora, doktora

habilitowanego czy wniosku o tytuł naukowy profesora. Publikowanie recenzji i uchwał o nadaniu stopni czy rekomendowaniu wniosku do nadania tytułu naukowego profesora wprowadza czynnik społecznej i indywidualnej oraz oddolnej (samo)kontroli, by nie dochodziło w procesie oceniania do nieetycznych, a więc także pozamerytorycznych działań ze strony recenzentów. Jawność powyższych dokumentów umożliwia każdemu rozpoznanie zróżnicowania podejść ekspertów do osiągnięć naukowych, organizacyjnych i dydaktycznych osób ubiegających się o awans. Jest to także szansa na podnoszenie przez nich samych własnych kwalifikacji ze względu na rozpoznawalność i częściową porównywalność kryteriów ocen. Szerzej piszę o tym w innej rozprawie (Śliwerski, 2017a).

Diagnoza awansów naukowych z pedagogiki wczesnej edukacji na tle innych nauk pedagogicznych w latach 2011–2016

W tym miejscu skupię uwagę tylko i wyłącznie na sytuacji w pedagogice wczesnej edukacji. Przewody doktorskie można przeprowadzić w dwudziestu jednostkach akademickich uczelni państwowych i dwóch niepaństwowych (Ignatianum w Krakowie oraz DSW we Wrocławiu). Nieco mniejsze są możliwości ubiegania się o stopień doktora habilitowanego, bowiem prawem do tego dysponuje czternaście jednostek akademickich, w tym tylko jedna uczelnia niepaństwowa (DSW). Nie można jednak twierdzić, że dostęp do awansu jest trudny czy niemożliwy, gdyż jest to wystarczająca liczba wydziałów, które mogą przeprowadzać przewody doktorskie i pozostałe postępowania na stopnie naukowe. Pedagogika wieku dziecięcego należy do najbardziej obleganych specjalności na kierunku pedagogika, a są uniwersytety, w których powołano ją jako odrębny kierunek studiów. Oznacza to, że istnieje duże zapotrzebowanie na kadry kształcące przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i do edukacji elementarnej (nauczania początkowego, zintegrowanego).

Część zatrudnionych w jednostkach szkół wyższych młodych pracowników nauki nieposiadających żadnych uprawnień naukowych jest w trudniejszej sytuacji, jeżeli w ich jednostce akademickiej nie ma powyższych uprawnień. Nie mają oni dostępu do informacji na temat warunków, przebiegu i skuteczności procedowania w tych sprawach oraz nie funkcjonują w rozwijanych od lat w uniwersytetach czy akademiach badaniach naukowych. Naukowcy o wysokich aspiracjach, zaangażowani w pracę badawczą i o rzeczywistych osiągnięciach prowadzą badania w osamotnieniu, toteż u części pojawiły się skłonności, by rozpoznać, gdzie mogliby „najłatwiej” i najszybciej uzyskać upragniony stopień naukowy. Masowość kształcenia sprawiła, że znalazły się wśród nauczycieli akademickich osoby, które nie mają potencjału naukowego, lokalnego wsparcia albo traktują szkołę wyższą jak każde inne

miejsce pracy, w którym liczy się posiadanie kredencjału, a nie uzyskany w wyniku własnej pracy twórczej awans naukowy (por.: Gromkowska-Melosik, 2007; Melosik, 2009). Ta kategoria nauczycieli akademickich, określona przez L. Witkowskiego mianem „IV ligi akademickiej” (Witkowski, 2009, s. 628–639), albo rezygnowała ze starań o awans, albo podejmowała działania, których efektem miało być uzyskanie dyplomu doktora habilitowanego czy profesora poza granicami własnego kraju, na Słowacji. Tam bowiem można było uniknąć oceny i weryfikacji zgodnie z kryteriami naukowymi, jakie obowiązują w Polsce, a dotyczącymi oceny dorobku naukowego i jego rzeczywistego poziomu (Śliwerski, 2011; 2018).

Tabela 1. Wykaz postępowań awansowych na stopień naukowy doktora habilitowanego i tytuł naukowy profesora z pedagogiki wczesnoszkolnej na tle pozostałych wniosków z innych dyscyplin pedagogiki

Rok	Postępowanie habilitacyjne		Postępowanie na tytuł naukowy profesora	
	Postępowanie w procedurze starej (nowej)	Pedagogika wczesnoszkolna	Postępowanie w procedurze starej (nowej)	Pedagogika wczesnoszkolna
2011	35 (0)	6	8 (0)	1
2012	38 (5)	2	16 (0)	2
2013	137 (11)	8	43 (0)	0
2014	0 (12)	0	0 (2)	0
2015	(31)	0	0 (1)	0
2016	(61)	6	0 (5)	0
Razem	330	22 (6,7%)	67 (8)	3 (4%)

Źródło: opracowanie własne.

Nikt dotychczas nie analizował liczby wniosków habilitacyjnych z pedagogiki, a tym bardziej jej subdyscyplin. Mogłem tego dokonać, dysponując danymi z posiedzeń sekcji I Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów, przewodnicząc jej w latach 2013–2016. Na podstawie obowiązku powoływania przez tę sekcję składu komisji habilitacyjnych także z pedagogiki, mogłem ustalić, że najwięcej wniosków o wszczęcie postępowania habilitacyjnego w tym okresie wpłynęło od pedagogów reprezentujących następujące dyscypliny nauk pedagogicznych: pedagodzy specjaliści (26), pedagodzy społeczni (25), historycy wychowania (20), dydaktycy (19). Najwyższy wskaźnik sukcesu, a więc podjęcia przez rady jednostek uchwały o nadaniu stopnia doktora habilitowanego, dotyczył naukowców habilitujących się z teorii wychowania (na dziesięć wniosków dziewięć oceniono pozytywnie), pedagogiki szkolnej oraz pedeutologii (sześć na osiem).