

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-0430-3776

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.03>

W świecie nonsensu i „Świerszczyka”, czyli bezdroża pseudonauki. Studium przypadku książki Aleksandry Kruszewskiej „Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym”

Summary

In the world of nonsense and children’s journal “Świerszczyk”, that is wasteland of pseudoscience. A case study of the book “Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym” [“Emotions, feelings and social behaviour of children starting school”] by Aleksandra Kruszewska

The article is an attempt at a detailed analysis of the book on emotions, feelings and social behaviour of children starting school written by Aleksandra Kruszewska as a case of thickened errors in the theory, methodology and interpretation of collected empirical data. The book is an exemplification of the mechanisms of generating pseudoscience, both these which could occur in every discipline of science and those which are particularly typical of pedagogy.

Keywords: pseudoscience, criticism of science, theoretical errors, methodological errors

Słowa kluczowe: pseudonauka, krytyka naukowa, błędy teoretyczne, błędy metodologiczne

Nauka jako obszar działań społecznych i wytworów kulturowych opierała się zawsze na próbach wypracowania możliwe najlepszych strategii, metod i standardów postępowania badawczo-poznawczego. Właśnie to zdyscyplinowanie postępowania i dbałość o jakość pracy i jej efektów decydują o zaufaniu, jakie jest społecznie pokładane w publikacjach naukowych, mimo zmieniających się wzorców jej uprawiania, modyfikacji założeń ontologicznych i epistemologicznych, leżących u jej podstaw oraz – co za tym idzie – modeli gromadzenia i analizy danych¹.

Możliwe jest wskazanie określonych wspólnych dla całej nauki zasad, reguł, pryncypiów i wymagań, jakie powinny cechować prace naukowe. Ale też poszczególne

¹ Akcentując zaufanie do nauki, nie kwestionuję w żaden sposób potrzeby zachowywania ostrożności recepcyjno-krytycznej i świadomości, że również nauka – jako wytwór ludzki – nie jest wolna od zniekształceń, nietrafnych hipotez, błędów pomiaru, czy powiązania z interesami ekonomicznymi. Jednak są podstawy, by przyjąć, że naukowiec dokłada wszelkich starań, by tych uchybień uniknąć lub przynajmniej minimalizować ich wpływ.

dyscypliny mają swoją specyfikę, która stanowi o ich mocnych i słabszych stronach, mających bezpośrednie przełożenie na wartość badań, teorii i opisujących je publikacji.

Na przykład pedagogika jest dyscypliną silnie aksjologicznie zaangażowaną w rzeczywistość społeczną, co nawet znalazło swój wyraz w ukształtowaniu się odrębnej subdyscypliny określanej jako aksjologia pedagogiczna (Ostrowska 2017). Takie nacechowanie nadaje jej normatywny charakter, którego nie ma na przykład archeologia czy inżynieria materiałowa. To niewątpliwie walor pedagogiki, choć tworzy także ryzyko zamiany analiz w deklaracje i słabo uargumentowane rekomendacje.

Po drugie, pedagogika jest wieloparadygmatyczna (Klus-Stańska 2018; Malewski 2010; Paulston 2000), co otwiera szeroką przestrzeń do badań prowadzonych z różnej perspektywy, ale też, niestety, sprzyja omijaniu wymagań teoretycznych i metodologicznych za pomocą definicji przez negację. Przykładowo niektórzy z „badaczy”, wskazując, że w nauce nie ma zgody teoretycznej i paradygmatycznej, rezygnują z jasnego określenia własnego stanowiska. Inni, wyjaśniając, że w ich badaniach nie dąży się do uogólnień, gdyż mają one charakter jakościowy, traktują to jako zwolnienie z metodologicznej poprawności i rzetelności.

Po trzecie, pedagogika to dyscyplina w rozległych swoich obszarach bezpośrednio związana z kształceniem kadr dla pewnego zcentralizowanego tworu, jakim jest państwowy system szkolny. Daje jej to możliwość inspirowania zmian zapewniających wysoką jakość warunków edukacyjnego funkcjonowania całych generacji, ale też wytwarza ryzyko uległości badaczy wobec roszczeń rządowych i regulacji prawnych oraz mylenia zawartych w nich ustaleń z argumentacją naukową formułowaną w psychologii, socjologii, antropologii czy samej pedagogice².

Krótko mówiąc, prace badawczo-naukowe powinny spełniać kanon wymagań typowych dla całej nauki, a dodatkowo wykorzystywać specyfikę dziedziny w sposób świadczący o wysokiej trosce o jakość wyników i analiz.

Pedagogika – jak każda dyscyplina naukowa, ale też jako dyscyplina z właściwymi sobie cechami – na różne sposoby jest narażona na miałość, powierzchowność, niestaranność czy zwykłą nieuczciwość, czyli ogólnie, jak określiłam to w tytule artykułu: pseudonaukowość. Liczne grono badaczy umiejętnie i odpowiedzialnie omija te rafa, oddając się pogłębionym studiom literaturowym, rzetelnie projektując i realizując badania, świadomie prowadząc analizy. Niestety, zdarzają się też tacy, którzy ignorują wszelkie standardy pracy na każdym etapie tworzenia publikacji naukowej³. Dyskusje i krytyka naukowa są niezbędna w procesie rozwoju nauki (Goćkowski 2001). Tym bardziej niezbędne wydaje

² Por. analizy prawnych regulacji oświatowych, demaskujące ich założenia i wskazujące na szkodliwy wpływ na warunki edukacyjno-rozwojowe dzieci i młodzieży (Klus-Stańska 2014; Śliwerski 2009, 2013) oraz identyfikujące bezkrytyczność wobec rządowych programów kształcenia jako cechę określonych odmian dydaktyki i metodyki (Klus-Stańska 2018).

³ Liczne takie przypadki opisuje na swoim blogu B. Śliwerski. Wiele innych zostaje rozpoznanych przez wnikliwych recenzentów w procedurach wydawniczych i awansowych.

się wskazywanie na publikacje, które urągają nawet podstawowym wymaganiom, które powinien respektować badacz akademicki.

Celem tego tekstu jest analiza książki Aleksandry Kruszewskiej „Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym. Z teorii i badań” (Sie-dlce 2018, AKKA) recenzowana przez prof. dr hab. Bożenę Muchacką i dr hab. Annę Klim-Klimaszewską jako klinicznego przypadku złamania wszystkich reguł obowiązujących w tworzeniu prac naukowych w sposób, który pozwala zrekonstruować mechanizmy charakterystyczne dla wielu pseudonaukowych produkcji. W tym sensie książka A. Kruszewskiej – choć wskazana w tytule artykułu – stanowi przypadek instrumentalny w rozumieniu R.E. Stake’a (Stake 2009), pozwalając zilustrować fenomen zdarzającej się patologizacji nauki i lepiej opisać mechanizmy tego zjawiska.

Zejscie z drogi naukowej na błędne ścieżki pseudonauki może dotyczyć każdego momentu pracy badawczej i jej publikowania: wyboru tematu, doboru i analizy literatury, tworzenia metodologicznego projektu badań, analizy i interpretacji zgromadzonych danych, formułowania konkluzji i prowadzenia podsumowującej dyskusji wyników. Te elementy nie są od siebie niezależne, ani nawet całkowicie rozdzielne. Wybór tematu jest wszak bezpośrednio związany z dostrzeżeniem podczas studiowania literatury wartej zbadania luki w nauce. Interpretacja wyników zależy od wybranej i wskazanej w części teoretycznej koncepcji teoretycznej. Jakość danych, które gromadzimy, jest bezpośrednio uwarunkowana jakością projektu badań itd. Zejscie na bezdroża pseudonauki może być epizodyczne i niewielkie; stanowi wówczas najsłabsze ogniwo przedsięwzięcia, ale nie decyduje o niskim jego poziomie jako całości. Jeśli owo zbłądzenie dotyczy kluczowej koncepcji teoretycznej albo zasadniczych elementów metodologicznych, przestaje być epizodem i wpływa na wszystkie elementy postępowania naukowego, które – w przypadku opublikowania i upowszechnienia – tworzy najgorsze wzorce badań, wprowadza w błąd, fałszuje rzeczywistość.

Ważny temat i chybiona konceptualizacja

Wybór tematu, czyli przedmiotu dociekań, jest kluczową decyzją badacza. Wynika z tego, co w psychologii twórczości określa się jako wrażliwość na problemy i umiejętność podejmowania czynności poszukiwania problemu (*problem finding*) oraz ich właściwego formułowania (*problem starting*) (Nęcka 1995: 135) w połączeniu z profesjonalnym rozpoznaniem dotychczasowych osiągnięć nauki w danym obszarze, by nie wyważać dawno otwartych drzwi i nie trywializować swoich wyników.

Niestety, już na tym etapie pseudonauka daje o sobie znać. Dzieje się tak, gdy badania podejmowane są w wyniku powierzchownego zajęcia się zagadnieniem, często dlatego, że zostało ono rozpowszechnione nośnymi medialnie publikacjami popularnonaukowymi, albo folk-teoriami lansowane z reguły przez dziennikarzy. W ostatnich latach takim zagadnieniem, które podejmowano w rozmaitych wariantach i konfiguracjach, jest na przykład kwestia zagrożeń płynących z używania Internetu przez dzieci i młodzież. Pojawiają się

dziesiątki publikacji z inspiracji między innymi rozpropagowanych książek niemieckiego psychiatry M. Spitzera (2013, 2016), ale za to z pominięciem dogłębnej krytyki, jakiej te książki poddano w Niemczech i dziesiątek dobrze kontrolowanych badań nad rozwojowym wpływem Internetu i gier. Jakiś dwie dekady temu ten sam efekt wywołała koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera (...), wywołując lawinę prac, dla których była ona źródłem centralnych kategorii i zaleceń pedagogicznych. I tu również osoby, które uległy urokowi nowości i popularności, wybierając temat pominięły zarówno rozległą na świecie krytykę tej teorii, jak i zignorowany fakt, że H. Gardner nigdy nie poddał jej weryfikacji. Przykłady tego typu „przyciągających uwagę” tematów można by mnożyć.

Możemy więc powiedzieć, że w przypadku niektórych prac (tu zajmujemy się pedagogicznymi) może się zdarzyć, że podjęty temat jest ważny, ale już jego uzasadnienie i osadzenie koncepcyjno-teoretyczne nie wytrzymuje próby walidacyjnej. W takich sytuacjach na poziomie recenzji pojawia się kurtuazyjny w znacznym stopniu aplauz dla wagi podjętego tematu (recenzencki pozytywny argument-wytrych, którego – przyznając z pewnym wstydem też czasem używam, gdy książce zabraknie innych walorów).

Przejdźmy zatem do naszego analizowanego przypadku. Aleksandra Kruszewska swoją książką zwróciła uwagę na ważny temat, często zaniedbywany w pedagogice wczesnej edukacji. Kwestia emocji dzieci i ich dojrzałości w tym zakresie to problematyka o kapitalnym znaczeniu dla jakości ich życia i funkcjonowania, ale także dla nauki. Jak sama Autorka pisze, te zagadnienia „nie były wcześniej przedmiotem szerszych badań. Większość opracowań dotyczących dojrzałości dzieci do podjęcia nauki szkolnej skupiała się głównie na gotowości dzieci do nauki czytania i pisanie oraz na dojrzałości fizycznej – motorycznej” (2018: 135). Przywołanie w temacie kategorii gotowości szkolnej oznacza, że Autorka swoje analizy odniosła do napięć i debat, jakie przetoczyły się przez całe polskie społeczeństwo w związku z propozycją obniżenia wieku szkolnego. Wartość tego wyboru leży zatem również w tym, że sytuując swój temat w kontekście nie tylko teoretycznym, ale też politycznym, Autorka podjęła próbę zderzenia ze sobą wydarzeń oświatowych w Polsce z problematyką emocji podejmowaną w nauce. Te decyzje należy ocenić pozytywnie.

Ale... No właśnie, istnieją liczne ale. Za szyldem pracy kryje się bowiem nie do końca przemyślany i kontrowersyjny wybór konceptualizującej go teorii. Podstawą teoretyczną badań A. Kruszewska uczyniła bowiem koncepcję inteligencji emocjonalnej i społecznej, co może zdawać się obiecujące, ale – niestety – zaczerpnęła ją z prac Daniela Golemana. Autorka nie poprzestaje na przywołaniu jego prac, co można by usprawiedliwić faktem ich wyraźnej obecności na polskim rynku wydawniczym, ale czerpie z nich jak z krynicy wiedzy. Opisuje i wielokrotnie przywołuje argumenty z jego książek „Inteligencja emocjonalna”, „Inteligencja emocjonalna w praktyce” i „Inteligencja społeczna”. Nadaje jego koncepcji status bezdyskusyjnie przełomowej teorii naukowej. I – wpisując ją na sztandary swojej pracy – pozostaje wobec niej całkowicie bezkrytyczna. Nie tylko pomija publikacje i mocne metodologicznie badania wielu innych badaczy inteligencji emocjonalnej, ale przemilcza też istnienie dziesiątek publikacji krytycznych, jakie pojawiły się na świecie

wobec propozycji D. Golemana. Krytykę koncepcji Golemana podjęli najwybitniejsi psychologowie o światowej randze, w tym bardzo wielu badaczy emocji i EQ. A. Kruszewska raczej nie jest świadoma, że koncepcję Golemana często zalicza się do pop-psychologii i publicystycznej popularyzacji (Jasielska i Leopold 2000; Matthews i in. 2002), wskazuje jako sukces jedynie komercyjny (Daus, Ashkanasy 2003), określa jako nienaukową i rozpowszechnioną siłą medialną, a nie siłą dowodów, wskazuje, że publikuje swoje przekonania i życzenia, a nie dane naukowe oraz że został ekspertem od autopromocji i działań businessowych (Hein 2006). Przeciwnie, Autorka nawet nie wskazuje na istniejące odrębne modele inteligencji emocjonalnej, choć dyskusja nad nimi jest prowadzona nie tylko w publikacjach obcojęzycznych (Daus, Ashkanasy 2003; Matthews i in. 2002), ale także przez polskich pedagogów (Kowalik-Olubińska 2005). Popularność koncepcji Golemana leży, jak można przypuszczać, w tym, że ludzie chcą wierzyć, że inne, bardziej egalitarne czynniki niż intelektualne są w życiu ważne (Epstein 1998; Matthews i in. 2002).

Publicystyczna ekscytacja i rynkowy szum

Jak powiedziała w wywiadzie dziennikarka Annie Murphy Paul: „Kiedy dwaj naukowcy, którzy wymyślili koncepcję inteligencji emocjonalnej, powierzyli ten pomysł publiczności New York Timesowi, Danielowi Golemanowi, nigdy nie śnili, że stanie się to chałupnictwem” (Murphy Paul 1999). D. Goleman, zapożyczając pojęcie inteligencji emocjonalnej od Johna D. Mayera (o czym nie wspomina, prezentując siebie niezmiennie jako jedynego eksperta w tym zakresie), poszerzył jego treść i zakres do granic, które pozbawiły je naukowego znaczenia (Epstein 1998), a stworzoną przez niego listę składników EQ D. Caruso nazywa absurdalną (za: Hein 2006). Liczne składowe EQ, które wymienia H. Goleman, nie mają żadnego uzasadnienia w badaniach z zakresu psychologii, a część z nich nie ma nawet statusu pojęć naukowych. Inteligencja emocjonalna jest fenomenem wciąż niejasnym i obciążonym licznymi ograniczeniami pomiarowymi (Murphy 2006). Nie jest oczywiste, czy można ją zmieniać i rozwijać, a lansowany przez Golemana optymizm w tym zakresie jest instrumentem rynkowym, uruchamiającym erupcję książek, broszur, materiałów wypełnionych strategiami, mającymi podobno rozwinąć naszą EQ i tą prostą drogą zapewnić sukces życiowy. Tymczasem promowana przez H. Golemana teza jakoby inteligencja emocjonalna była wiodącym prognostykiem sukcesu życiowego, nie ma poparcia w danych naukowych (Mayer 2001; Matthews i in. 2002), co skutkuje wprowadzaniem w błąd środowiska naukowego i opinii publicznej. A. Kruszewska jak refren w wielu miejscach książki pomniejsza znaczenie kompetencji poznawczych w biografii jednostki, podkreślając rolę inteligencji emocjonalnej. I tak na przykład pisze: „badania potwierdziły, że ani wysoki iloraz inteligencji, ani umiejętności czytania, pisania, rozległa wiedza nie determinują sukcesu dziecka. Ważna jest inteligencja emocjonalna...” (2018: 128). Nie znam badań, w których udało się komuś wykazać, że w równym stopniu i z równą częstotliwością osiągają sukces osoby, które cechuje wysoka inteligencja, jak i te, które mają niską inteligencję; osoby, które potrafią czytać i pisać, jak i te, które tego nie potrafią itd.

U podstaw ocenianej książki leży wielokrotnie przywoływane i parafrazowane założenie o brzmieniu: „Pozostawanie z ludźmi w dobrych stosunkach wymaga zarówno inteligencji emocjonalnej, ja i społecznej – nie ma to nic wspólnego ze zdolnościami umysłowymi” (Kruszewska 2018: 27). O ile pierwsza część zdania nie budzi żadnych zastrzeżeń, o tyle druga jest po prostu naiwna. Co dziwne, w tym samym akapicie Autorka wymienia obszary inteligencji emocjonalnej i społecznej, w tym na przykład: umiejętność negocjacji, rozwiązywania problemów, pracy w zespole. Nie trzeba kwalifikacji naukowych, by zdawać sobie sprawę, że te kompetencje wiążą się z umysłem.

Brak czytania (a może wręcz znajomości) publikacji anglojęzycznych, widoczny w zasobach bibliograficznych książki A. Kruszewskiej, spowodował w sposób nieunikniony, że zawarte w niej treści obciążone są wszystkimi słabościami koncepcji Golemana. Jego prace mają oczywiście także swoich licznych zwolenników i A. Kruszewska ma prawo dokonać osobistego wyboru teorii, na której bazuje. Jednak na poziomie rozprawy naukowej przemilczanie i ignorowanie rozlicznej krytyki i bardzo precyzyjnych zarzutów jest niedopuszczalne.

Innymi słowy, emocje, uczucie i społeczne zachowania dzieci to ważne zagadnienie. Ale emocje, uczucia i społeczne zachowania dzieci definiowane z perspektywy koncepcji inteligencji emocjonalnej i inteligencji społecznej Golemana, to temat wybrany na oślep i bardzo nietrafnie.

Gdy badacz zabłądzi w świecie nonsensu i „Świerszczyka”...

Dokonując analizy literatury, A. Kruszewska korzysta chętnie z popularnych stron internetowych, codziennych serwisów i portali informacyjnych, oprócz Wikipedii takich jak np. dobrewiadomosci.net.pl, polski serwis internetowy – forsal.pl; portal dla nauczycieli i edukatorów edunews.pl., traktując je jako pełnowartościowe źródło wiedzy naukowej. Przy całym szacunku dla takich przedsięwzięć (wszak pełnią one bardzo ważne funkcje kulturowe, a z *edunews* sama współpracuje, popularyzując wiedzę wśród nauczycieli), nie są to jednak źródła o naukowym charakterze.

O kuriozalnej bezkrytyczności Autorki wobec źródeł świadczy zamieszczone w pracy zestawienie informacji o opiece przedszkolnej w kilku krajach o wiodących w badaniu PISA wynikach (Kruszewska 2018: 48 i dalsze). Już same te pobieżne, jedno-dwuakapitowe opisy obnażają niskie kompetencje naukowe A. Kruszewskiej, jednak gdy wczytamy się w nie dokładnie, staje się jasne, że osiągają one poziom, który określiłabym jako wstrząsający. Bo oto na s. 48 w punkcie o opiece przedszkolnej w Korei Południowej z rosnącym zdumieniem przeczytałam: „»Pęd do wiedzy« jest tak monstualny, że już dwuletni Koreańczycy uczą się angielskiego, aby po roku zacząć edukację w elitarnym przedszkolu dla poliglotów. W drugim semestrze jednorocznego przedszkola, oprócz rozszerzonej matematyki, dochodzi astrofizyka i fizyka cząstek elementarnych, biologia molekularna, anestezjologia (*jak znieczulić się przed egzaminem*) i kardiochirurgia (*jak nie paść tamże na serce*)”. Doprawdy nie trzeba naukowego krytycyzmu, by napotykać na

takie „rewelacje” zrozumieć, że coś z tymi informacjami jest nie w porządku. A. Kruszevskiej zabrakło tu najzwyczajszego zdrowego i racjonalnego rozumowania (niedoceanianego zresztą przez nią i w wielu miejscach książki przeciwstawianego *expressis verbis* afirmowanej przez nią inteligencji emocjonalnej). Ten brak spowodował, że czytając takie treści nie zorientowała się, że to po prostu internetowy dowcip. Czy ktokolwiek myślący (nie mówiąc o osobie ze stopniem doktora i utytułowanych recenzentkach tej rozprawy) może poważnie potraktować informację, że w jakimś kraju 2–3-latki są nauczane fizyki cząstek elementarnych, anestezjologii i kardiologii? A z jakiegoż to źródła skorzystała A. Kruszevska? Z nonsensopedii..., czyli polskiej encyklopedii humoru, o której sami jej Autorzy piszą „Tutaj lud prosty znajdzie odprężenie i zabawę, jarmark, tancerzy, występy atletów, grajków”. No cóż... Nigdy nie przypuszczałam, że sięgając po jakąkolwiek pracę naukową, zetknę się z takim jej fragmentem.

W innym miejscu A. Kruszevska skorzystała z równie zaskakującego źródła. Chodzi mianowicie o współcześnie kontynuowane, a znakomicie znane mi z dzieciństwa czasopismo „Świerszczyk”. Autorka sięgnęła do świerszczykowych stron dla rodziców i – podkreślając, że zamieszczono w nim bardzo dobre rady – wprowadziła bodaj najdłuższy, bo ponadstronicowy cytat w swojej książce (Kruszevska 2018: 130). „Świerszczyk” został przez nią podany w bibliografii jako źródło wiedzy pracownika naukowego. Nie umiem tego skomentować.

Banal i oczywistości zamiast odkrycia i oryginalnej myśli

W części teoretycznej książki przeważają prezentacje elementarnych informacji na temat wiodących dla książki pojęć, takich jak emocje, środowisko dzieci czy próg szkolny. Autorka „wnosi do nauki” podstawowe definicje i rozróżnienia, informacje dostępne na dziesiątkach stron internetowych, argumenty banalne i oczywiste. Nawet dla ustalenia różnicy między emocją a uczuciem – czyli tytułowych pojęć w książce, za dobre źródło został przez nią uznany „Słownik języka polskiego”.

Poza jedną pozycją czeską i jedną słowacką A. Kruszevska nie sięgnęła po ani jedno źródło obcojęzyczne. Z pewnością żadnych podstaw nie ma jej deklaracja zawarta w rozdziale metodologicznym, że projekt jest efektem studiów nad literaturą polską i zagraniczną (Kruszevska 2018: 136). Wobec osiągnięć nauki na świecie ograniczyła się do omówień z drugiej ręki oraz nagminnie do przetłumaczonych na język polski podręczników dla studentów, również tych sprzed kilku dziesiątek lat. Szczególnym sentymentem Autorka darzy książkę „Rozwój dziecka” Elisabeth B. Hurlock, opierając na niej całe strony swojej rozprawy, a – przypomnę – której pierwsze wydanie miało miejsce w 1972 r. Jeśli badacz akademicki czerpie swoją wiedzę z podręcznika dla studentów sprzed pół wieku i ma przekonanie, że streszczając zawarte w nim treści wnosi coś do nauki, musi to zostać ocenione jednoznacznie negatywnie.

A. Kruszevska chętnie sięga po książki popularnonaukowe. Stąd nie zaskakuje, że używana przez nią narracja jest typowa dla poradników i bardzo prostych tekstów

popularyzujących naukę. Przykładowo: „Naukowcy i badacze zastanawiają się: *skąd się biorą emocje?, w jakim celu?, czy można nad nimi panować?, czy wszyscy ludzie odczuwają je w ten sam sposób?, i czy wyrażają je w ten sam sposób?* Brak zgodności badaczy co do tego, czym są emocje, pociąga za sobą kontrowersje dotyczące sposobów ich generowania. Psychologowie starają się wyjaśnić dylematy związane z naturą emocji, odwołując się do własnych badań oraz dociekań teoretycznych, w konsekwencji prezentując wyniki swej pracy w postaci teorii emocji” (Kruszewska 2018: 57); „Rodzice powinni zadbać, by dziecko przekroczyło w miarę spokojnie, bez stresu próg szkolny (...); nigdy nie wolno straszyć dziecka szkołą i nauczycielami; dziecko powinno się cieszyć, że idzie do szkoły; dziecko powinno uczestniczyć w zakupach przyborów szkolnych, wybrać to, co mu się podoba; dziecko powinno mieć wcześniej przygotowane biurko, półkę na książki i przybory szkolne...” (Kruszewska 2018: 108). Trudno się nie zgodzić z tymi zaleceniami. Trudno jednak też uznać jej za uprawianie nauki, a tym bardziej za oryginalny wkład do niej.

W podobny sposób prowadzony jest wywód na wielu stronach książki, gdzie całe akapity pozbawione są jakichkolwiek odniesień do badań, źródeł lub innych danych. „Dowiadujemy się” z nich o rzeczach od dziesiątek lat powszechnie znanych, rozpowszechnionych i akceptowanych.

Gdy badacz myli regulacje oświatowe z argumentacją naukową

Analizowana książka jest rodzajem kampanii na rzecz ministerialnej próby obniżenia progu szkolnego, która stała się w naszym kraju zarzewiem ostrego konfliktu na linii resort – rodzice (por. Groenwald 2014). W części teoretycznej ważne miejsce zajmują rozporządzenia, przywoływane w sposób, który ujawnia mylenie argumentów politycznych z naukowymi, a decyzjom ministerialnym Autorka przypisuje wartość prorozwojową. Na przykład czytamy: „Obowiązkowa stała się nauka dziecka w przedszkolu, a Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie, ukazujące kompetencje, jakie powinno posiadać dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej. Wszystko to sprzyja osiągnięciu dojrzałości szkolnej, jak i wyrównywaniu startu szkolnego” (Kruszewska 2018: 28). Ignorowanie publikacji krytycznych wobec polityki oświatowej, nawet tych dotyczących Polski (por. B. Śliwerski 2009, 2013), dowodzi pobieżnych studiów literaturowych i słabej znajomości zagadnienia. A lansowanie decyzji resortowych jako „jedynie słusznych” i stronicza nadinterpretacja danych nadaje części wyводу charakter agitacyjny.

A. Kruszewska powtarza argumenty przedstawicieli resortu, nie konfrontując ich z danymi naukowymi. Na przykład pisze: „Istotnym czynnikiem mającym wpływ na gotowość szkolną dzieci jest fakt uczęszczania przez dziecko do przedszkola, co znacznie zwiększa poziom społeczeństwa oraz przygotowania do nauki szkolnej” (2018: 31). Tymczasem – jak pisze I. Białycki – „dane statystyczne polskie i z innych krajów (...) nie przynoszą jednoznacznie pozytywnych ustaleń, jeśli chodzi o wyrównywanie szans przez przedszkole” (2007: 249). Z przytaczanych przez niego badań wynika, że największe korzyści

z przedszkola odnoszą dzieci z rodzin o wyższym statusie (2007: 252). Nie wiadomo też, czy każdy rodzaj opieki przedszkolnej dobrze służy dzieci. Niektóre projekty realizowane na świecie (np. High Scope) dowodzą, że intensyfikacja opieki w przedszkolu zwiększa szanse edukacyjne dzieci ze środowisk dewaloryzowanych (Karwowska-Struczyk 2012), ale na przykład z badań M. Sławińskiej prowadzonych w polskich przedszkolach (2010) wynika, że marginalizują one rozwój poznawczy dzieci, ograniczają ich aktywność badawczą i nie stymulują samodzielności myślenia. Powszechnie znane badania J. Belsky'ego (2006) dowodzą, że długa wczesna opieka instytucjonalna w porównaniu z opieką na terenie rodziny wysoko koreluje z zachowaniami agresywnymi i brakiem kontroli emocjonalnej w wieku szkolnym. Tymczasem dr A. Kruszewska przedstawia opiekę przedszkolną jako bezdyskusyjnie zbawienną dla rozwoju dziecka, a wszelkie działania rządowe, zmierzające do silniejszej instytucjonalizacji dzieciństwa jako jedyne do zaakceptowania. I pisze: „Z całą powagą należy stwierdzić fakt, iż przedszkole wpływa znacząco na poziom dojrzałości umysłowej, emocjonalnej, fizycznej i społecznej dzieci, jest czynnikiem stymulującym rozwój dzieci. Lata pobytu w placówce mają wpływ na poziom przygotowania do podjęcia nowych obowiązków, a tym samym bezstresowe i bezproblemowe przekroczenie progu szkolnego” (2018: 119–120) i dalej: „Edukacja przedszkolan ma niewątpliwie korzystny wpływ na cały rozwój dziecka, we wszystkich jego obszarach. Im dłuższy staż dziecka w przedszkolu, tym większe korzyści dla samego dziecka” (2018: 120). Brak odczytania w literaturze prowadzi A. Kruszewską w widoczny sposób do stanowczego formułowania twierdzeń niezgodnych z aktualną wiedzą naukową.

Obrazu stroniczości programowej dopełnia niezgodne z prawdą przedstawianie modelu obrazu edukacji wczesnoszkolnej obecnego w polskiej szkole, co wynika – mam nadzieję – z braków w lekturze, a nie z dążenia do świadomie dokonywanych zafałszowań. A. Kruszewska pisze: „Zabawowy charakter lekcji, liczna zajęcia w terenie, unikanie ocen niedostatecznych w pierwszym okresie nauki wyraźnie zmniejszają ciężar obowiązku szkolnego (...) dziecko w młodszym wieku szkolnym (...) uczy się bawiąc i nie musi podejmować poważnych obowiązków za cenę rezygnacji z zabawy” (2018: 38). Jedyne, co można tu zaakceptować, to określenie „ciężar obowiązku szkolnego”. Wszystko poza tym dowodzi całkowitej nieznajomości jakichkolwiek badań nad obciążeniem nauką szkolną i pracą domową dzieci z klas początkowych (np. Kruszko 2006) oraz badań nad przebiegiem lekcji w polskiej szkole i stosowanymi metodami nauczania (np. Kalinowska 2010; Nowicka 2010; Żyto 2006). To w przypadku pedagoga wczesnej edukacji kompromitująca niewiedza.

Kontrowersje wokół dojrzałości szkolnej i dobrodziejstwa instytucji

A. Kruszewska szczególnie wysoki status nadaje osiągnięciu przez dzieci dojrzałości / gotowości szkolnej i regulacjom ministerialnym w tym zakresie. Niestety, podrozdział „Poglądy na dojrzałość szkolną” jest wybiórczy i stroniczy. Autorka prawidłowy rozwój dziecka utożsamia z funkcjonowaniem oczekiwanym przez instytucję, co zarówno

teoretycznie, jak i metodologicznie jest więcej niż problematyczne. Całkowicie pomija napięcia i kontrowersje, jakie pojawiają się wobec tych kategorii także w Polsce. Powołuje się na badania B. Wilgockiej-Okoń nad dojrzałością szkolną, ale już nie na późniejsze analizy tej Autorki (1999), w których odcina się ona od nacisku na dojrzałość szkolną, a w zamian rekomenduje wymóg dojrzałości szkoły, która powinna być gotowa na przyjmowanie dzieci o zróżnicowanych kompetencjach i umiejętnościach. Nie zna badań, w których wykazano, że w przedszkolu brakuje wsparcia dzieci w zakresie odkrywania, eksperymentowania i samodzielnego myślenia (Sławińska 2010), a początek formalnego przygotowania do szkoły, jaki jest realizowany w ostatnim roku edukacji przedszkolnej, oznacza jeszcze silniejszą redukcję stymulacji poznawczej dzieci i koncentrację na sprawnościach formalnych (Sławińska 2009).

A. Kruszewska pozbawiona jest świadomości, że operacjonalizacja dojrzałości szkolnej, z jaką mamy do czynienia w kwestionariuszach, jest wyznaczona nie tyle specyfiką dzieci i przeżywania dzieciństwa, co formalnymi wymaganiami takiego a nie innego programu i takiego a nie innego modelu nauczania. Gdyby kwestionariusz gotowości szkolnej był formułowany w świetle funkcjonowania na przykład szkół progresywestycznych, wskaźniki byłyby całkowicie odmienne.

W takiej sytuacji nie zaskakuje fakt, że źródła problemów dzieci A. Kruszewska identyfikuje jako ich deficyty. Przyczyn tych deficytów nie określa wprost, chociaż wyraźnie nawiązuje do sytuacji w rodzinie, ale już nigdy na przykład przedszkola czy szkoły. Instytucje są w książce jedynie wskazywane jako źródło dobra i narzędzie kompensacji braków, których przyczyną są rodziny dzieci.

Podjęcie Autorki do dziecięcych emocji również zaskakuje. Bardzo dużo treści poświęca Ona emocjom negatywnym. Od dziecka wymaga uczenia panowania nad emocjami i eliminowania emocji negatywnych. Brak tu rozumienia, że stanowią one ważny sygnał. Na przykład emocje negatywne wobec szkoły powinny być dla dorosłych sygnałem, że być może szkoła jest środowiskiem nieprzystosowanym do dziecka, a nie jedynie, że dziecko nie jest przystosowane do szkoły. Tłumienie negatywnych emocji może być bardzo niekorzystne rozwojowo. Jako recenzentkę i badaczkę procesów uczenia się dziwi mnie też fakt, że mimo zajmowania się emocjami w szkole Habilitantka nigdzie nie podejmuje wątku emocji wyzwalanych przez zaciekawienie, ani negatywnych emocji powodowanych przez nudę. Z całości jej analiz wynika, że szkoła jest bez zarzutu i dziecko z definicji powinno być do niej pozytywnie ustosunkowane i – ku zadowoleniu nauczycieli – wyważone emocjonalnie. To bardzo jednostronny obraz życia emocjonalnego dzieci. Nawet przywołując kwestę fobii szkolnej, jej przyczyny lokuje jedynie w niedojrzałości emocjonalnej dzieci (Kruszewska 2018: 92–93). Takie ujęcie dowodzi rozległych luk w wiedzy o dysfunkcjach szkoły.

Składająca się z trzech rozdziałów część teoretyczna książki A. Kruszewskiej to wyrazisty przykład pseudonauki. Urąga ona podstawowym standardom naukowym i dowodzi bardzo niskich kompetencji w zakresie studiowania, analizowania i problematyzowania literatury naukowej.

Projekt badań czy mierzenie długości gumką

Prawdziwa nauka przejawia się w tym, że po dobrze nakreślonym i autorsko wzbogaconym kontekście teoretycznym następuje profesjonalny i obiecujący opis metodologiczny badań. Chociaż, trzeba przyznać, że zdarzają się książki, które po ubogim, pobieżnie nakreślonym (nie mylić z błędnym, stroniczym czy naiwnym) kontekście teoretycznym, zaskakują czytelnika dobrym lub bardzo dobrym projektem badawczym: oryginalnym, inspirującym, solidnie przemyślanym i dopracowanym. W każdym z tych przypadków praca badawcza solidną metodologią stoi.

Język projektu, zawarte w nim ważne problemy, przemyślane w każdym detalu szczególności, by zapewnić jego spójność, przełożenie na czynności badawcze i zdyscyplinowanie metodologiczne – wszystko to ma zasadniczy wpływ na przebieg badań i ich jakość. Współczesne projektowanie tego rodzaju nie jest łatwe. Zwrot epistemologiczno-metodologiczny w naukach, szczególnie mocno odczuwalny w dyscyplinach społecznych i humanistycznych, zaowocował ogromnym wzrostem liczby podejść, metod, strategii badawczych, co w sposób nieuchronny prowadzi do niejednoznaczności metodologii i złożoności podejmowanych przez badacza decyzji (Denzin, Lincoln 2009). Tym większa zatem odpowiedzialność badacza. Brak prostych, przejrzystych zasad i wskazówek powoduje, że projekt wymaga bardzo starannego przemyślenia.

Przechodząc do analizy części metodologicznej książki wskazanej tu jako wart przebadania przypadek, docenić trzeba fakt, że zaplanowano w niej badania ilościowe, których brak odczuwamy obecnie dość mocno w pedagogice polskiej. Niestety, błędne założenia teoretyczne musiały doprowadzić do wadliwych założeń projektowych, a te straciły też dodatkowo na wyjątkowo nieprawym budowaniu zawartości rozdziału.

Ponownie pojawił się w nim typ dydaktyczno-popularyzującej narracji, znany nam już z części teoretycznej książki, pozostający na poziomie treści dla studentów – początkujących seminarzystów. Oto przykład: „Formułowanie problemów badawczych to tylko z pozoru prosty zabieg formalny, ale bardzo ważny etap w koncepcyjnej fazie badań. Problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami (...), to jeszcze inaczej – deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Kruszewska 2018: 135). Przypomnijmy, że książka z założenia ma charakter naukowy i do naukowców jest kierowana. Nie wyobrażam sobie, żeby w naukowym tekście medycznym Autor wyjaśniał, co to jest wątroba albo badanie krwi.

Konstrukcja projektu badawczego i sformułowane w nim hipotezy pokazują także już nam znaną siłą, uprzedzającą tendencję do potwierdzenia własnego stanowiska, zgodnie z którym rodzice, którzy byli przeciwko wysłaniu sześciolatek do szkoły, popełnili błąd. Oto mamy hipotezę H_5 : „Można domniemać, że opinie nauczycieli dotyczące stanu kompetencji i umiejętności społeczno-emocjonalnych dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne w roku 2016 mogło być wyższe niż w poprzednich okresach badawczych i mogło świadczyć o gotowości dzieci do podjęcia roli ucznia. Zakładano, że uzyskane wyniki poświadczą niesłuszność »cofnięcia« sześciolatek do przedszkola”

(Kruszewska 2018: 139). Pomijam fakt niezręczności sformułowania tej hipotezy. Zwracam tylko uwagę, że ponownie mamy tu do czynienia z promocją działań resortowych. Słabością projektu jest też dość nieudolne formułowanie problemów, hipotez i ich uzasadnień, choć jest możliwe odczytanie ich znaczenia i intencji Autorki.

Najbardziej rażącym błędem metodologicznym jest permanentne przypisywanie danym o opiniach na temat faktów statusu danych o faktach. Traktowanie opinii o rzeczywistości jako wskaźników stanu tej rzeczywistości to kardynalny błąd metodologiczny. Innymi słowy, opinia o dojrzałości emocjonalnej potraktowana została jako wskaźnik dojrzałości. Autorka nawet pisze o zapewnianiu w jej badaniach „obiektywnego obrazu stanu rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka” (Kruszewska 2018: 145). O ile w większości postawionych problemów widać jej świadomość, że bada jedynie oceny i opinie (główny problem ma początek brzmienia: „Jaka jest opinia nauczycieli i rodziców dotycząca dojrzałości emocjonalnej i społecznej dzieci 6-letnich...?”), o tyle wskazane cele (2018: 134–135), niektóre hipotezy i ich uzasadnienia (2018: 138–140) odnoszą się już do kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci, a nie do opinii na ich temat. Do dojrzałości odnoszą się też zmienne (pomijam tu wyjątkową niezręczność ich definiowania i graniczenie wywodu z nonsensem).

Autorka nie dotarła do opracowań metodologicznych, w których analizowane są ukryte mechanizmy udzielania odpowiedzi w tego typu badaniach, wskazywane są strategie zapewniania wiarygodności danych, zalecana daleko idąca ostrożność w ich ocenie (Schuman 2013). W ocenianym projekcie świadomości metodologicznej niewątpliwie zabrakło. Sięgnięcie przez Autorkę do podstawowego niewielkiego podręcznika dla studentów autorstwa T. Pilcha i T. Bauman jest całkowicie niewystarczające w przypadku badacza akademickiego.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem arkusza obserwacji dla nauczycieli i kwestionariusza ankiety dla rodziców. Podstawą budowy kwestionariusza było „koło emocji” Roberta Plutchika (Kruszewska 2018, przypis 127). Z jego teorii Autorka czerpała jednak bardzo powierzchownie, korzystając jedynie z Wikipedii i dwóch opisów z drugiej ręki (Kruszewska 2018, przypis 128). Nie wiedziała też zapewne, że jest to teoria, dla której nie znaleziono żadnego potwierdzenia w danych empirycznych (Smith, Schneider 2009).

Zastosowane kwestionariusze nie zostały poddane standaryzacji. Nie zweryfikowano zatem ani ich trafności, ani rzetelności, ani mocy dyskryminacyjnej pytań. Brak normalizacji pomiaru oznacza, że w sensie statystycznym zastosowana skala ma cechy skali co najwyżej porządkowej. Dokonywanie na niej wielu operacji matematycznych nie jest zatem możliwe. Mimo to dokonywano sumowania pytań łącząc je w grupy odpowiadające wskazywanym elementom dojrzałości emocjonalnej i społecznej i wykorzystywano statystyki przeznaczone dla skal iloczynowych i ilorazowych (np. odchylenie standardowe, współczynnik korelacji Pearsona). Nie sprawdzono także rozkładu zmiennych, chociaż Autorka pisze, że r Pearsona wymaga rozkładu normalnego (2018: 149). Ogólnie zatem dokonywane w badaniach pomiary przypominają nierzadko mierzenie długości gumką. Dlatego też odnoszenie się do uzyskanych wyników jest w znacznym stopniu niecelowe.

Krótko mówiąc, opracowany projekt badań co najwyżej przypomina uprawianie nauki, ale nim nie jest. Fakt, że planuję zadawanie ludziom jakichś pytań, że proszę o wypełnienie jakichś kwestionariuszy, że potem zamierzam opisać, jak odpowiadali, zdecydowanie nie wystarczy, by stwierdzić, że będzie to postępowanie naukowe.

Badania i ich analiza – błędne ogniki uproszczeń i nadinterpretacji

Odnosnie do części empirycznej książki docenić trzeba niewątpliwie fakt, że badania zawierają dane gromadzone przez wiele lat i że ich celem była próba uchwycenia pewnej dynamiki zjawiska ocenienia dojrzałości szkolnej przez nauczycieli i rodziców w kontekście zmian świadomości społecznej wywoływanych między innymi reformowaniem systemu oświatowego. Zdecydowanie pozytywnie oceniam też ujawniającą się w formułowaniu konkluzji rzetelność i otwarte wskazywanie hipotez, które się nie potwierdziły oraz tych, które wymagają dalszej weryfikacji i pogłębionych badań. To końcowy element książki, który osłabia nieco stronniczość Autorki mocno widoczną w wielu innych miejscach. Niestety, i na tym etapie postępowania z drogi nauki A. Kruszevska zesłała na bezdroża jej pozorowania.

Przede wszystkim w konsekwencji wadliwej zawartości projektu metodologicznego w całej analizie wyników traktowano opinie jako dowody wskazujące na poziom dojrzałości dzieci. Pozbawia to rozległe obszary przeprowadzonej analizy jakiegokolwiek wartości naukowej. Tam natomiast, gdzie pomiar kompetencji wykazywał słabsze osiągnięcia 6-latków w porównaniu z 7-latkami A. Kruszevska rozprawia się z tymi różnicami w sposób bardzo kontrowersyjny: „Ostatnie badanie (...) wykazało, że są różnice między dziećmi w wieku 6-ciu lat i 7-miu lat. Ale, z pewnością, gdybyśmy przeprowadzili dogłębną diagnozę pierwszoklasistów na starcie szkolnym tylko dzieci siedmioletnich, to wyniknęłyby spore różnice w ich rozwoju” (2018: 245). W ten sposób można kwestionować znaczenie jakichkolwiek różnic rozwojowych między dziećmi. W końcu nawet dzieci urodzone tego samego dnia nie są identycznie kompetentne.

W badaniach rodzicom i nauczycielom zadawano w kwestionariuszach inne pytania, traktując je jako tożsame wskaźniki (por. Kruszevska 2018: 145), a więc dające podstawę do bezpośrednich porównań między tymi grupami, co jest nie do zaakceptowania. A analizując uzyskane wyniki Badaczka dokonuje bardzo upraszczającej interpretacji motywów rodziców, którzy nie chcieli wysłać do szkoły swoich dzieci w wieku 6 lat, czerpiąc wyłącznie z nagłaśnianych argumentów akcji „Ratujmy Maluchy”. Dlatego też uważa, że wszyscy rodzice, którzy wstrzymali start szkolny dzieci, to bez wyjątku osoby, które nie doceniły rozwoju społeczno-emocjonalnego swoich dzieci. Tymczasem możliwe są również liczne inne argumenty: niechęć wobec skracania czasu na zabawę w dzieciństwie, krytyczny stosunek do modelu kształcenia realizowanego w szkole, negatywna ocena przeciążenia uczniów pracami domowymi itd. Tego Autorka nie bierze pod uwagę. Stąd też jej jednokierunkowe, niepogłębione interpretacje, zgodnie z którymi na przykład fakt przypisywania sześciolatkom przez ich rodziców rozwoju społecznego wyższego niż

ten przyznawany przez nauczycieli, ma być równoznaczny z przyznaniem, że „w trakcie burzliwie prowadzonej kampanii przeciwko obniżeniu wieku szkolnego / Ratujcie Maluchy/ część rodziców nieprawidłowo oceniała potencjał dzieci” (Kruszewska 2018: 243). Szkoda też, że dr A. Kruszewska nie zainteresowała się danymi na temat tysięcy sześciolatków, które zostały wysłane do szkoły, po czym nie otrzymały promocji i musiały powtarzać pierwszą klasę.

Ponownie też, analogicznie do części teoretycznej książki, dr A. Kruszewska przypisuje wymaganiom instytucji status prawidłowości rozwojowych. W tej perspektywie niepowodzenia dzieci i ich problemy zawsze są interpretowane jako deficyt rozwojowy, nigdy natomiast jako deficyt funkcjonowania instytucji. Dlatego we wszystkich wnioskach dotyczących danych niezadowolających nauczycieli (gdy nisko oceniali np. kontrolę emocji czy emocjonalne radzenie sobie z trudnościami przez dzieci) Badaczka nie rekomendowała zmiany modelu szkoły, ale zawsze kładła nacisk na edukację emocjonalną dzieci i rodziców. Tymczasem w najbardziej podstawowych koncepcjach przystosowania społecznego podkreśla się, że źródłem zaburzeń mogą być zarówno cechy jednostki, jak i cechy środowiska. Pytanie, czy model edukacji w klasach początkowych jest dostosowany do charakterystyk rozwojowych dzieci i zapewnia im możliwość uczenia się w warunkach zgodnych ze specyfiką dzieciństwa, jest pytaniem bardzo aktualnym.

Dlatego, chociaż doceniam rzetelność Autorki w jej ocenie trafności postawionych hipotez, jednak muszę zwrócić uwagę na widoczne nadinterpretacje we wnioskach, braki interpretacji danych sprzecznych oraz wnioski bezpodstawne. Przykładowo:

- zgromadzone dane obrazowały tendencje wzrostową ocen rozwoju społecznego na kolejnych etapach badań i tendencję spadkową ocen kompetencji emocjonalnych. Autorka pisze: „Zatem można wysnuć wniosek, że wraz ze wzrostem kompetencji społecznych współczesnych dzieci obniżają się ich kompetencje emocjonalne” (2018: 243). Otóż nie. Na podstawie uzyskanych danych można jedynie wnioskować o tendencjach w ocenianiu rozwoju przez nauczycieli, a nie w samym rozwoju. Można by też postawić pytanie, czy postępująca skolaryzacja przedszkoli, która przejawia się w coraz silniej regulowanym planie zajęć, nie jest przyczyną obserwowania narastających problemów emocjonalnych dzieci. Badaczka jednak takich pytań nie stawia.
- Obok konkluzji [zachowuję oryginalną składnię – DKS]: „Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać tezę o szybszym, niż chłopcy, rozwoju kompetencji społecznych dziewczynek” (2018: 243) spokojnie sformułowana jest następująca: „Z każdym rokiem wzrastała u chłopców umiejętność kontaktu i współpracy z rówieśnikami, u dziewczynek odnotowano tendencję spadkową”.

Podsumowując przeprowadzoną przez A. Kruszewską analizę i interpretację zgromadzonych danych, trudno nie zauważyć, że mają one liczne cechy wiedzy nie naukowej, ale potocznej. Ta ostatnia, choć ważna w życiu codziennym, jest jednak pełna przekłamań, wewnętrznych sprzeczności, nadinterpretacji, uprzedzeń i złudzeń, a także – co w kontekście głównych tez omawianej książki nie jest bez znaczenia – bardziej emocjonalna

niż racjonalna (Hołówka 1986). Autorka nie tylko porusza się chętnie w obszarach wiedzy publicystycznej i praktycznej, ale sama uruchamia strategie rozumowania nacechowane potocznością.

Pseudonauka jako zagrożenie

Przedstawiona wyżej analiza przypadku nie stanowi, niestety, wskazania unikatowego fenomenu. Choć nagromadzenie deformacji, splotów, potoczności i wreszcie elementarnych błędów występuje w omówionej książce w zdumiewającym stężeniu, jednak poszczególne mechanizmy zagubienia na bezdrożach pseudonauki zdarzają się w publikacjach pedagogicznych niepokojąco często, prowadząc do skandalicznych czasem wypaczeń, fałszując rzeczywistość i demoralizując środowisko akademickie. Procedury recenzenckie, które powinny stanowić tamę dla takich praktyk, napotykać na kolejne pułapki w postaci recenzentów niekompetentnych, nierzetelnych, pozorujących swoją pracę dla uzyskania gratyfikacji finansowych. Wydaje się, jakby w pedagogice doszło do wyraźnego podziału na naukę, budowaną przez ludzi o wysokich standardach teoretyczno-metodologicznych i etycznych, oraz produkcję utytułowanej tandety i podróbek, której skutki są poważne i niebezpieczne.

Literatura

- Appel M., Schreine C. (2014), *Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung*. „Psychologische Rundschau” nr 65 (1).
- Belsky J. (2006), *Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care*, „European Journal of Developmental Psychology” vol. 3, nr 1.
- Białecki I. (2007), *Przedszkole – wstęp do kariery edukacyjnej?* [W:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*. Warszawa, IBE.
- Daus C.S., Ashkanasy N.M. (2003), *Will the Real Emotional Intelligence Please Stand Up? On Deconstructing the Emotional Intelligence “Debate”*, <http://www.siop.org/tip/Oct03/16daus.htm> [dostęp: 5.01.2019].
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [W:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Epstein S. (1998), *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Westport, CT, Praeger.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Goćkowski J. (2001), *Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2 (18),
- Groenwald M. (2014), *Dzieciństwo w ofierze, by przedstawienie mogło trwać*. [W:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hein S. (2006), *Critical Review of Daniel Goleman* <http://eqi.org/gole.htm#How%20Goleman%20misled%20the%20public> [dostęp: 2.01.2019]
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa, PIW.

- Jasielska, A., Leopold, M.A. (2000), *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych. Między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik-Olubińska M. (2005), *Spoleczno-edukacyjne konteksty rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka*. „Psychologia Rozwojowa” t. 10, nr 1.
- Kruszko K. (2006), *Nauka domowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Matthews G., M. Zeidner, R.D. Roberts (2002), *Emotional Intelligence Science and Myth*, A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts London.
- Mayer J.D. (2001), *A field guide in emotional intelligence*. [W:] J. Ciarrochi, J. Forgas i J. Mayer (red.), *Emotional intelligence in everyday life*. New York, Psychology Press.
- Murphy K.R. (red.) (2006), *A Critique of Emotional Intelligence. What are the problems and how can they be fixed*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy Paul A. (1999), *Promotional Intelligence*. http://eqi.org/p1/a_paul1.htm [dostęp: 11.12.2018].
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska U. (2017), *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki* (in statu nascendi) „Roczniki Pedagogiczne” vol. 9, nr 2.
- Paulston R.G. *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa IBE
- Schuman H. (2013), *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Smith H., Schneider A. (2009), *Critiquing models of emotions*. „Sociological Methods and Research” 2009, nr 37.
- Sławińska M. (2010), *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sławińska M. (2009), *Działania na rzecz przygotowania dzieci do nauki szkolnej w oddziałach przedszkolnych 6-latków – sukcesy i zaniedbania*. [W:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk, Dobra Literatura.
- Spitzer M. (2016), *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Tłum. M. Guzowska. Słupsk, Dobra Literatura.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. [W:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1.

- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wilgocka-Okon B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły*. „Edukacja” 1999, nr 1.
- Żytko M. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.