

Bogusław Śliwerski

Krytycznie o stanie badań i awansów naukowych w pedagogice wczesnoszkolnej

Wraz z oderwaniem się myśli pedagogicznej od filozofii pedagoga jako „dziecko z nieprawego łona” nie może poradzić sobie z autonomią, suwerennością w pozytywnym 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).

Najwięcej wniosków o nadanie tytułu naukowego profesora wpłynęło od samodzielnych pracowników naukowych reprezentujących przede wszystkim dydaktykę, w tym dydaktykę przedmiotową, np. informatykę (po 9), pedagogikę społeczną i pedagogikę specjalną (po 8), historię wychowania (5). Najwyższy wskaźnik sukcesu w postępowaniach na tytuł naukowy profesora odnotowałem w zakresie andragogiki i gerontologii, pedagogiki szkolnej, pedagogiki (pozytywnie zostały rozpatrzone wszystkie, tj. cztery wnioski), historii wychowania (cztery na pięć), pedagogiki resocjalizacyjnej (wszystkie, tj. trzy) i teorii wychowania (pozytywnie przyjęto jedyny złożony wniosek). Porażkę odnotowałem w postępowaniach na tytuł naukowy profesora u co trzeciego dydaktyka (trzy odmowy na dziewięć wniosków) i u co czwartego pedagoga specjalnego (dwie odmowy na osiem wniosków).

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, w latach 2011–2016 wszczęto postępowania habilitacyjne z pedagogiki wczesnoszkolnej w 22 przypadkach na łączną liczbę 330 wszystkich wniosków z pedagogiki, co stanowiło ok. 7%. To niewiele, biorąc pod uwagę tak dynamiczny liczebnie wzrost kształcenia na tym kierunku studiów pedagogicznych. W latach 2014–2015 nie było ani jednego wniosku habilitacyjnego z tej subdyscypliny pedagogiki. Jeszcze gorsza sytuacja miała miejsce w przypadku wniosków o tytuł naukowy profesora, gdyż od 2013 do 2016 roku nie zostało wszczęte z pedagogiki wczesnoszkolnej żadne postępowanie na tytuł naukowy profesora. To oznacza, że w naszym kraju nie prowadzi się intensywnych badań w tym zakresie, które mogłyby skutkować awansem naukowym. Doszło zatem do luki pokoleniowej, którą zapowiadał przed laty Tadeusz Lewowicki. Bardziej bowiem koncentrowano się w okresie transformacji ustrojowej po 1989 roku na kształceniu nauczycieli aniżeli na kształceniu kadr naukowych dla potrzeb pedagogiki wczesnej edukacji (Lewowicki, 2007a; 2007b).

Złą kondycję tej subdyscypliny pedagogiki potwierdzają także dane dotyczące wskaźnika porażek w postępowaniach na stopnie i tytuł naukowy profesora, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Wskaźnik niepowodzeń w postępowaniach habilitacyjnych z pedagogiki wczesnej edukacji na tle pozostałych dyscyplin pedagogicznych

Rok	Wnioski habilitacyjne z pedagogiki wczesnoszkolnej			
	Odmowa nadania stopnia doktora habilitowanego		Umorzenie wniosku przez habilitanta na podstawie informacji o negatywnym wyniku oceny osiągnięć naukowych przez komisję habilitacyjną	
	Pedagogika	PWD	Pedagogika	PWD
2011	0	0	0	0
2012	4	0	1	0

Rok	Wnioski habilitacyjne z pedagogiki wczesnoszkolnej			
	Odmowa nadania stopnia doktora habilitowanego		Umorzenie wniosku przez habilitanta na podstawie informacji o negatywnym wyniku oceny osiągnięć naukowych przez komisję habilitacyjną	
	Pedagogika	PWD	Pedagogika	PWD
2013	2	1	0	0
2014	7	0	1	0
2015	7	0	7	0
2016	11	3	16	3
Razem	31	4	25	3

Źródło: opracowanie własne.

Co publikuje się w ramach pedagogiki wczesnej edukacji?

W badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, jakie mają miejsce w humanistyce i naukach społecznych od lat siedemdziesiątych XX wieku, można wyróżnić trzy odmienne nurty (Behnken, 2006):

- pierwszy nurt koncentruje się na odrębnych badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem (w strukturze grup wiekowych i generacyjnych). Istotną rolę odgrywają w tym obszarze badania etnologiczne nad statusem rodzinnym dziecka i zmianami zachodzącymi w obrębie rodzinnego i społecznego traktowania dzieciństwa;
- drugi nurt 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. Najbardziej skrajne stanowisko reprezentuje w debacie socjologicznej, w której odróżnia się autosocjalizację od heterosocjalizacji – konstruktywizm. Przedmiotem badań są dzieci jako (współ-)twórcy swojego rozwoju (dzieci socjalizują się same), dzieci same rozwijające własne refleksyjne „ja” i działające jako podmioty własnej socjalizacji oraz dzieci wzajemnie się socjalizujące, w ramach jednorodnych grup wiekowych bez udziału dorosłych (por.: Dudzikowa, Borowska, 1999; Smolińska-Theiss, 1993; Segiet, 2007; Sowińska, 2011; Brzezińska, Lutomski, Smykowski, 1995; Marszałek, 2013; Śliwerski, 2007). W tym nurcie badań etnologia skupia się m.in. na rytuałach w życiu dziecka i ich systemowej istocie (por.: Chromiec, 2004; Nowina-Sroczyńska, 1997; Szewczyk, 2002);

- trzeci nurt skupia się na historii dzieciństwa, na historycznych aspektach społecznego konstruktu dzieciństwa, które zapoczątkował w swoich badaniach Philippe Ariès i opublikował w 1960 roku w książce *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (por.: Ariès, 1995; Jundziłł, Żołądz-Strzelczyk, 2002; Jakubiak, Jamrożek, 2002). Mamy tu do czynienia z chronologicznym uporządkowaniem wiedzy o koncepcjach dziecka, począwszy od średniowiecznego obrazu dziecka jako „małego dorosłego”, wyidealizowanej filozofii szczęśliwego dziecka i dzieciństwa u J.J. Rousseau, osiemnastowiecznej teorii dzieciństwa jako okresu wychowywania, uczenia się i zależności, jako przejściowego stadium z połowy XIX wieku do bycia dorosłym, poprzez stadium obrazu dziecka jako obcego, niezrozumianego, niemal tajemniczego, nieznanego, budzącego zgrozę, zagrażającego i wywołującego strach swoją odrębnością i obcością, aż po psychoanalityczne koncepcje dziecka jako istoty seksualnej, ale też wychowywanej represyjnie, ku najnowszemu stadium autosocjalizacji dziecka (por.: Griesse, 2001; Bakan, 2013; Jacyno, Szulżycka, 1999; Lasota, 2010).

Powyższe nurty należy uzupełnić o czwarty, dotyczący praw dziecka w jego relacjach z osobami dorosłymi. Szwajcarski pedagog Hans Saner zaproponował typologię wzajemnych interakcji między dorosłymi a dziećmi właśnie ze względu na to, jak angażują oni wobec „swoich wychowanków” różne oczekiwania, wyobrażenia o dziecku i własną aktywność, wpływając tym samym na odmiennosć wzajemnych stosunków (Saner, 1988). Autor ten uważa, że pojęcia „doroshi” i „dzieci” wchodzą ze sobą w trzy typy relacji: podporządkowania, równoważności lub autonomii. Moim zdaniem jest jeszcze czwarty ich wymiar, który w świecie globalnych rewolucji, wojen, migracji i lokalnych konfliktów prowadzi do ekskluzji zarówno dorosłych, jak i dzieci w ich wzajemnych relacjach ze sobą. Tym samym powinno się wyróżnić cztery perspektywy badań z punktu widzenia tego, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, dzieci mają w nich prawo do swoich praw. Wyróżniam zatem w tej poszerzonej typologii cztery typy relacji:

- 1) „adulstystyczną”, w której dziecko jest „bytem jeszcze nie dorosłym”. Ważne jest tu dostrzeżenie w dziecku stanu – „jeszcze nie”;
- 2) „pajdocentrycznie toksyczną”, w której dziecko jest „bytem bardziej niż dorosły” („bardziej niż”). Dotyczy to syndromu „małego tyrana”. W tym podejściu jest jednak też wariant pozytywnego, bo uspołecznionego pajdocentryzmu, jaki ma miejsce w tzw. republikach dziecięcych, młodzieżowych wspólnotach, komunach;
- 3) izonomiczną, symetryczną, w której wzajemne relacje są konstruowane na zasadach „bycia przez dziecko takim samym człowiekiem jak dorosły”. Dzieci są suwerennymi podmiotami tak jak dorośli, choć w innym zupełnie wymiarze i zakresie;
- 4) ekskluzyjną, eskapistyczną – wzajemnego wykluczania i zarazem życia w osamotnieniu lub ucieczki od życia w społeczeństwie czy życia w ogóle (Śliwerski, 2017b).

O stanie rozwoju naukowego danej dyscypliny świadczą wyniki badań, które zostały opublikowane w recenzowanych artykułach oraz monografiach naukowych. Jeśli przyjrzymy się wydanym rozprawom z pedagogiki wczesnoszkolnej, to przekonamy się, że nie są one w swej większości ani naukowe, ani z pedagogiki wczesnej edukacji, ani też z edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Brakuje rozpraw poświęconych edukacji dziecka z perspektywy dziecka, a więc klasycznych dla pedagogii, a później pądocentryzmu inter- i transdyscyplinarnych monografii teoretycznych i empirycznych. W 70% rozprawy nauczycieli akademickich, którzy afiliowani są przy tej subdyscyplinie nauk pedagogicznych, dotyczą pedeutologii wczesnoszkolnej. Ich autorzy skupiają się przede wszystkim na problemach zawodu nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej, jego kompetencjach, powinnościach oraz na metodyce nauczania, która jest pozbawiona eksperymentalnych uzasadnień (zob.: Bałachowicz, 2009; Soroka-Fedorczuk, Nyczaj-Dług, 2015; Górniok-Naglik, 2013; Korzeniecka-Bondar, 2006; Magda-Adamowicz, 2012; Kamińska, 2007; Adamek, Bałachowicz, 2013; Kwiatkowska, 1997). Najczęściej wydaje się książki będące wynikiem potocznego opisu nauczycielskiej praktyki.

Polscy pedagodzy od ponad 27 lat skupiali się na metodyce kształcenia, na środkach dydaktycznych i zasadności ich stosowania w praktyce szkolnej (zob.: Bogacka-Osińska, 2010; Bogdanowicz, 1991; Erenc-Grygoruk, 2013; Grabałowska i in., 1996; Grzywniak, 2012; Kamińska, 1999; Nowicka, 2010; Kopeć, 2012; Nyczaj-Dług, 2015), stąd przeważa literatura popularnonaukowa. Jeśli pojawiały się na naszym rynku wydawniczym podręczniki akademickie, to również miały one charakter popularyzujący wiedzę. Dominują wśród nich rozprawy zbiorowe, pryncyparskie, które są najczęściej pochodną konferencji naukowych i warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych (zob.: Klus-Stańska, 2014; Guz, 2006; Ogrodzka-Mazur, Szućsik, Oelszlaeger-Kosturek, 2017; Filipiak, 2015; Ostrach, 2016; Klus-Stańska, Bronk, Malenda, 2011; Uszyńska-Jarmoc, Dudel, Głóskowska-Sołdatow, 2013).

Niewiele jest rozpraw naukowych, które zaliczylibyśmy do egzemplifikujących wyniki badań podstawowych w tej dyscyplinie nauk (zob.: Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2013; Klus-Stańska, 2000; Zahorska, 2003). Kiedy dokonamy metaanalizy dorobku naukowego wczesnoszkolnych pedagogów, czytając recenzje ich osiągnięć naukowych, to w przypadku odmowy poparcia ich awansowego wniosku recenzenci zwracają uwagę na takie ich słabości czy błędy, jak: produkowanie informacji o informacji, brak metodologii badań, brak kwestii teoriopoznawczych, brak wkładu w naukę, zwulgaryzowana wizja humanistyki, nieznanomość przez autora podstawowej literatury, brak twórczej inwencji, zasłanianie się autorytetami, przytaczanie tez pozbawionych uzasadnienia itp.

Podsumowanie

Kryzys w pedagogice wczesnej edukacji jest częściowo determinowany przez kryzys w nauce w wyniku, z jednej strony, rutyny wśród nauczycieli akademickich i ich przyzwyczajenia się do niskich standardów badań naukowych, z drugiej zaś – jako pochodna resortowego przymusu prawnego. Z każdą zmianą polityczną w Sejmie RP cierpi edukacja przedszkolna i szkolna. Rządzący albo odraczali reformy, albo oszczędzali środki budżetowe na oświacie publicznej, albo czynili z niej przedmiot politycznej manipulacji w celu zwiększenia własnej popularności wśród elektoratu raczej aniżeli wśród dzieci i ich rodziców. Właśnie dlatego poszczególne ekipy resortu edukacji sprzyjały likwidacji placówek wychowania przedszkolnego lub przenoszeniu dzieci sześciolletnich z przedszkoli do szkół podstawowych. Jeśli jedna władza polityczna podwyższała standardy kwalifikowania do zawodu i kształcenia nauczycielskiego, to druga je radykalnie obniżała (Śliwerski, 2009). Nauka jest już na usługach nie tylko władz politycznych, ale i kłamstwa oraz manipulacji opinią publiczną.

Za każdym razem (re)formujący ustrój szkolny czynią to nieudolnie, niestaranie, bez merytorycznie rzetelnego przygotowania, byle tylko móc zaznaczyć swoją polityczną aktywność w kraju. Każda forma komunikowania projektowanych czy już wdrażanych zmian w edukacji ma na celu sprawdzenie, na jakie poparcie lub opór mogą liczyć pomysłodawcy w Ministerstwie Edukacji, bez uprzedniego weryfikowania zamierzeń metodami naukowymi. Nauczyciel przychodzący do przedszkola czy szkoły w świetle nieustannego dewaluowania jego misji, profesjonalizmu, wartości czasu i nakładu pracy, inwestycji w siebie, by promieniować na dzieci jak najwyższymi wartościami, traci na znaczeniu także dlatego, że można zaoszczędzić mu intelektualnego wysiłku. Po co ma się angażować w innowacje, eksperymentować, skoro władza wie lepiej od niego, co jest dla dzieci dobre. Nauczyciele i uczni stają się zbyt dużym kosztem, obciążeniem dla podatników, budżetu państwa, zmarnowaną inwestycją. Sprzyja to nie tylko utrzymywaniu się w tych zawodach negatywnych motywacji, ale i równaniu przez część kadr w dół, skoro i tak nie docenia się ich potencjalnie twórczej roli i potrzeby życia oraz działania w prawdzie.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, szczególnie w szkołach wyższych poziomów – zarówno przed reformą 1999 roku, jak i obecnie – organizowana była i jest na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX wieku, by możliwe było realizowanie w nich przez partie władzy celów zgodnych z zasadą administracyjnej i ideologicznie determinowanej racjonalności, a więc przy stosowaniu względnie tych samych środków dydaktycznych, w tym samym czasie i warunkach organizacyjnych. Polska szkoła początku transformacji ustrojowej, przekształcając się z instytucji państwowej, a więc tak naprawdę z instytucji swego rodzaju „terroru” ideologicznego i administracyjnego – w placówkę publiczną,

samorządową, miała stać się gwarantem przyszłych zmian demokratycznych, a zarazem sprzyjać uczeniu się rozumienia samych siebie, swojej wolności, przez wszystkie podmioty z nią związane. Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu tej instytucji w kierunku jej uspołecznienia (społeczeństwo obywatelskie, samorządność szkolna), zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji i decentracji władztwa pedagogicznego, nadal jednak odtwarzała właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania (Dudzińska, Knasiecka-Falbierska, 2013; Śliwerski, 2016).

Doktrynalny autorytaryzm czasów PRL został z biegiem lat pozbawionej rzeczywistości przemian edukacji zastąpiony etatystyczną polityką rządów, która nie mogła służyć budowaniu społeczeństwa otwartego i społeczeństwa wiedzy, gdyż miała w swej zasadniczej a ukrytej roli służyć rządzącym do wdrażania z udziałem oświaty projektów przeobrażeń gospodarczych i społecznych. Polskie szkolnictwo unika faktycznych zmian, które byłyby adekwatne do zdefiniowanego w Konstytucji państwa prawa funkcjonującego na zasadach ustroju demokratycznego i urzeczywistniającego zgodnie z naszą kulturą i tradycją wartości chrześcijańskie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane.

Akceptowana i wdrażana przez każdą formację polityczną od 1993 roku zasada zwiększania poziomu autokratyzmu władzy, manipulowania środowiskiem nauczycielskim, przedmiotowego traktowania uczniów, lekceważenia rodziców trafiała w Polsce na podatny grunt. Nie jest bowiem prawdą, że w ciągu ponad 29 lat transformacji ustrojowej od upadku pierwszej formacji solidarnościowej władzy w 1993 roku doszło w szkolnictwie do rozprzężenia systemu wartości, anarchizacji zachowań uczniów czy zaniedbań dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczycieli. Na szczęście są oni – niezależnie od tego, kto sprawuje władzę – odpowiedzialni i wykształceni, w dużej mierze podejmując się tego zawodu z autentycznej pasji i reprodukcji statusu kulturowego we własnej rodzinie. To pedagodzy stawali się czynnikiem minimalizującym straty w wyniku irracjonalnych reform, niekorzystnych dla uczniów zmian czy pozornych innowacji. Incydentalne wydarzenia krytyczne, choć miały miejsce w różnych szkołach, nie powinny być generalizowane z powodu ich zaistnienia na całe szkolnictwo, młodzież czy typ środowiska szkolnego. Niestety, permanentnie stanowią one dla polityków wszystkich już formacji rządzących rzekomy powód do reform, potwierdzając jedynie, że jeszcze nie wyszliśmy z pozostałości po systemie totalitarnym okresu PRL (Smołański, 1994; 1999).

Powrót do rozwiązań oświatowych tamtego okresu, do sprawdzonych i naukowo już zweryfikowanych w nim rozwiązań organizacyjnych, metodycznych i ich pozytywnych oraz negatywnych następstw w wyniku kształcenia uczniów w systemie ośmioletniej szkoły podstawowej ma tylko i wyłącznie charakter politycznej

repulsji. Rządzący obecnie politycy odwołują się do zdecydowanie większej części dorosłych obywateli, którzy sami uczęszczali i kończyli takie szkoły, w tym do ówczesnych przeciwników zmian ustroju szkolnego w 1999 roku. Wywołany w nich resentyment mógł stanowić oparcie dla zwiększenia własnego elektoratu, który miał dość neoliberalnych i lewicowych afer.

Współczesna polska szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc (zob.: Śliwerski, 1993; 1996; 2013; Uryga, 2013). Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie mogą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei demokracji, uważając, że placówki nie są do tego powołane. W efekcie tego rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej. Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (zob.: Śliwerski, 1998; 2002; 2017c). Pedagogikę wczesnej edukacji czeka konieczna transformacja na rzecz nie tyle potwierdzania zasadności wprowadzanych przez polityków i rządzących zmian w przedszkolach i szkołach publicznych, ile na konstruowaniu alternatywnych do wciąż dominującego systemu klasowo-lekcyjnego modeli kształcenia i wychowania w podejściu konstruktywistycznym. To zaś wymaga prowadzeniu w tych placówkach eksperymentów naukowych i publikowania rzetelnych opracowań z ich przebiegu.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (red.), (2013), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ariès P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Marabut, Gdańsk.
- Bakan J. (2013), *Dzieństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, tłum. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa.
- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (red.), (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Behnken I. (2006), *Die „neue” Kindheitsforschung – zur methodischen Programmatik*, http://72.14.207.104/search?q=cache:Id6_1TIg3e0J:www.ucm.sk/FF/Slovensky/Katedry/pedagogika/Behnken.doc+Michael+Sebastian+Honig+&hl=pl&gl=de&ct=clnk&cd=82 (dostęp: 12.08.2006).

- Bogacka-Osińska B. (2010), *Wychowanie uczniów klas początkowych dla bezpieczeństwa w ruchu drogowym. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bogdanowicz M. (1991), *Ćwiczenia grafomotoryczne Hanny Tymichowej usprawniające technikę rysowania i pisanie*, Harmonia, Gdańsk.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), (1995), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Chromiec E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, GWP, Sopot.
- Dudzikowa M., Borowska T. (red.), (1999), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Eruditus, Poznań.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Erenc-Grygoruk G. (2013), *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Filipiak E. (red.), (2015), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Akademickie Centrum Kreatywności UKW, Bydgoszcz.
- Furedi F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa.
- Górniok-Naglik A. (2013), *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Grabalowska K., Jastrząb J., Mickiewicz J., Wojak M. (1996), *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, TNOiK, Toruń.
- Griese H. (2001), *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gromkowska-Melosik A. (2007), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, GWP, Sopot.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2013), *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Nowa Era, Warszawa.
- Grzywniak C. (2012), *Stymulacja rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się – nowe tendencje*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jakubiak K., Jamrozek W. (red.), (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Jundziłł J., Żołędź-Strzelczyk D. (red.), (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność. Średniowiecze*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Kamińska K. (1999), *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Kamińska K. (2007), *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (red.), (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Klus-Stańska D., Bronk D., Malenda A. (red.), (2011), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kopeć E. (2012), *Wiedza pedagogiczna rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Na podstawie badań w powiecie kolbuszowskim*, Wydawnictwo KUL im. Jana Pawła II, Lublin.
- Korzeniecka-Bondar A. (2006), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie*, Trans Humana, Białystok.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, IBE, Warszawa.
- Lasota A. (2010), *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lewowicki T. (2007a), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa–Radom.
- Lewowicki T. (2007b), *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, ITE-PIB, Warszawa–Radom.
- Magda-Adamowicz M. (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Marszałek L. (2013), *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa.
- Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, wyd. 2 poprawione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nowina-Sroczyńska E. (1997), *Przezroczyście ramiona ojca. Studium etnologiczne o magicznych dzieciach*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Nyczaj-Drąg M. (2015), *Edukacja dzieci w narracjach rodziców z klasy średniej*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Oelszlaeger-Kosturek B. (red.), (2017), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie – kierunki i perspektywy zmian*, t. 10, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Olechowski M. (2012), *Kryzys psychologii, psychologia kryzysu*, „Psychologia Społeczna”, nr 7 (22).
- Ostrach Z. (red.), (2016), *Praca przedszkola. Wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Saner H. (1988), *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte*, Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO), Bern, 27.01.1988.

- Segiet K. (red.), (2007), *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Skrzypczak R., ks. (2007), *Antychryst w wersji soft*, „Rzeczpospolita”, 22–23 grudnia.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Smolański A. (1994), *Uspołecznienie szkoły*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Smolański A. (1999), *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Soroka-Fedorczuk A., Nyczaj-Drąg M. (red.), (2015), *Doświadczenia zawodowe w narracjach pamiętnikarskich nauczycielek wczesnej edukacji*, t. I–II, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- Sowińska H. (red.) (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Szacki J. (red.), (1977), *Czy kryzys socjologii?*, wybór i wstęp J. Szacki, Czytelnik, Warszawa.
- Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1996), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2002), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądcentryzmu*, GWP, Sopot.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2011), *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2016), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2017a), *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2017b), *Prawo dziecka do swoich praw*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Śliwerski B. (2017c), *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Śliwerski B. (2018), *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Tischner J. (2000), *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków.
- Uryga D. (2013), *Demokracja czy republika? Czas na zmiany w ustroju szkoły*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (red.), (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Wielecki K. (2012), *Kryzys i socjologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Zahorska M. (red.), (2003), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia, Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.