

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

**Elżbieta Płóciennik, *Mądrość dziecka – predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*,
Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2018, ss. 339**

Konieczna jest analiza merytoryczna monografii naukowej łódzkiej autorki książki o mądrości dziecka - pani Elżbiety Płóciennik, która sięgnęła do koncepcji i doświadczeń amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga oraz polskiego psychologa Zbigniewa Pietrasińskiego. Prace tych psychologów dotyczą kształcenia intelektualnego czy, inaczej określając, rozwijania m.in. w toku edukacji szkolnej inteligencji uczniów mających za sobą etap nauczania elementarnego. Ci jednak uczeni nie adresowali swoich koncepcji do nauczycieli czy wychowawców dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż absolutnie one do tego się nie nadają. Głównym powodem tego jest poziom rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku przedszkolnym, z czego powinien zdawać sobie sprawę każdy pedagog. Dla psychologów jest to bowiem oczywiste *per se*.

W recenzowanej rozprawie E. Płóciennik odczytuję próbę stworzenia nauczycielom edukacji przedszkolnej swoistego rodzaju szansy zainteresowania ich poznawczym potencjałem u dzieci w starszym wieku przedszkolnym, określanym potocznie pojęciem „mądrości”. Nie byłoby w tym nic niepożądanego, gdyby owa kategoria mogła spełniać taką funkcję poznawczą. Badania naukowe nie mogą jednak bazować na potocznym rozumieniu tak podstawowego pojęcia (kategorii, fenomenu) psychologicznego, jakim jest mądrość tylko dlatego, że przedmiotem badań są dzieci w wieku przedszkolnym. Taka infantylizacja pojęcia mądrość przez przypisanie mu pozanaukowych cech (charakteru, wymiarów, aspektów) tylko po to, by móc ją badać, a następnie wspierać rzekomo adekwatnymi oddziaływaniami

pedagogicznymi, poprowadziła autorkę w niewłaściwym, bo pozanaukowym kierunku, z czego w ogóle nie zdaje sobie sprawy.

Z każdą publikacją, także metodyczną dla nauczycieli, które autorka wydała także w uniwersyteckiej oficynie na ten temat¹, słusznie wychodzi z założenia, że skoro mamy kształtować społeczeństwo wiedzy, to nie może być w tym pominięty najważniejszy, bo fundamentalny etap edukacji, jakim jest wychowanie przedszkolne. W tym też zakresie postrzegam Jej prace jako wysoce znaczące, bowiem ma absolutnie rację, że trzeba jak najwcześniej wspierać rozwój umysłowy dzieci, ich inteligencję integralnie sprzężony z pozostałymi zakresami rozwoju duchowego, fizycznego, społecznego i emocjonalnego osoby. Można dyskutować, czy jakim zakresie inteligencja dziecka ma być szczególnie eksponowany celem kształcenia i wychowania - autotelicznym czy heterotelicznym, ale nie ulega wątpliwości, że rozwój poznawczy dziecka staje się dla dorosłych wyzwaniem i zobowiązaniem zarazem.

Przejdę zatem do analizy monografii naukowej pani Elżbiety Płóciennik, która powinna być czytana łącznie z książką pt. „Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcje i wskazówki metodyczne” (Łódź: Wydawnictwo UŁ 2016). Do niej bowiem Autorka nawiązuje omawiając te same koncepcje teoretyczne, które legły u podstaw własnych badań. Należy zarazem odnotować, że na etapie wydawniczym kluczowa dla tej opinii książka została oceniona przez psycholog kliniczną² p. Iwonę Czaję – Chudybę z Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, która pełni obecnie funkcję kierownik Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej. Nie będę w swojej analizie i ocenie tej monografii odnosił się do kwestii wydawniczych, gdyż te nie są mi znane, poza małym cytatem na okładce. Autorka rozprawy przeprowadza w trzech rozdziałach na s. 19-86 analizę tytułowej zmiennej, jaką jest mądrość dziecka. Rozdział I dotyczy mądrości w dyskursie teoretycznym, rozdział 2 – teoretycznych podstaw wspierania i rozwoju mądrości, zaś rozdział 3 został poświęcony komponentom mądrości i warunkom ich rozwoju. Już z układu nazw tych rozdziałów, ale także ich treści wynika niespójność, powtarzalność pewnych kwestii oraz nierozdzielny logicznie zakres tematyczny. Rozdziały 4-6 związane są z własnym projektem badawczym, jego realizacją i przedstawieniem wyników badań.

¹ Cykl trzech poradników programowo-metodycznych dla nauczycieli pod wspólnym tytułem „Rozwijanie mądrości dziecka w praktyce edukacyjnej”, które ukazały się nakładem Wydawnictwa UŁ w 2016 r.

² http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=106600&_k=hgfh0 odczyt 12.02.2019

Ponad 90 stron książki stanowi aneks, w którym zawarto narzędzie wykorzystywane w badaniu testowym dla dzieci w starszym wieku przedszkolnym (zał.1); zestawienie zbiorcze z arkuszy testowych utworzonych na podstawie nagrań audio zebranych w badaniach z dziećmi (zał.2); tabelaryczne zestawienie analogii/metafor - pomysłów dzieci w starszym wieku przedszkolnym przy zadaniu: „Mądry człowiek jest jak (co lub kto?).... , bo...” (zał.3); tabelaryczne zestawienie danych dotyczących autorefleksji dzieci na temat własnego podobieństwa do mądrego człowieka (zał. 4); tabelaryczne zestawienie danych dot. autorefleksji dzieci na temat własnego podobieństwa do mądrego człowieka (zał. 5) oraz w załącznikach 6-11 przebieg rozmowy z sześciorgiem dzieci, których personalia zakodowane zostały odpowiednim symbolem. Aneksy są tu o tyle istotne, że gwarantują czytelnikom i recenzentom możliwość analizy i oceny zastosowanych w badaniu narzędzi diagnostycznych.

Już we „Wstępie” do rozprawy pojawiają się sądy generalizujące, których zasadność ma potwierdzać wskazany w przypisie autor innej publikacji. Nie akceptuję tego typu narracji, gdyż wprowadza czytelników w błąd stanowczo sformułowanymi sądami np. na s. 9: *W zadaniach i treściach realizowanych w przedszkolach i szkołach brakuje koncentracji na wartościach wyższych (Olbrycht 2012), wykorzystywania sytuacji okolicznościowych i zdarzeń przypadkowych do introcepcji wartości (Chałas, 2012). Uczniowie nie uczą się też sztuki zadawania pytań, nie rozwijają własnej wrażliwości na problemy, odwagi poznawczej czy tolerancji dla wieloznaczności (zob. Kwieciński 2012; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Klus-Stańska i in. 2011; Gadacz, 2013; Szmidt, 2013a). Dodatkowo w polskiej szkole dominuje kult wiedzy.*

To są tak absurdalnie sformułowane wnioski, że musiałbym w tym miejscu przytoczyć Autorce kilkadziesiąt raportów z badań wskazujących, że jest wprost odwrotnie, niż ona wskazuje w powyższych frazach. To zdumiewające, że można tak deformować wiedzę o jakości kształcenia w polskich szkołach. Paradoksalnie Autorka najpierw stwierdza, że w szkole dominuje kult wiedzy, po czym całą rozprawę poświęca temu, by do tego kultu w ogóle mogło dojść. Z innych jej relacji wynika przecież brak mądrości. Można postawić pytanie, czy tylko dlatego, że *W założeniach organizacyjnych i merytorycznych polskiej szkoły brakuje jednak koncepcji wychowania, w tym wychowania uwzględniającego wspieranie mądrości. (...) Nie funkcjonują też w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności pedagogicznej, jak edukacja dla mądrości czy wychowanie do mądrości (...)* (s. 10) konieczne jest ich funkcjonowanie i wprowadzenie nowej tradycji? Z czego został wysnuty taki wniosek i potrzeba badawcza? Nie wiemy.

Na s. 11 E. Płóciennik stwierdza: *Tymczasem na świecie koncepcje związane z organizowaniem warunków do **rozwijania myślenia** (podkreśl. BŚ) są znane i wykorzystywane od wielu lat.* Autorka ma tu na uwadze Brunera, Wygotskiego, Renzulli, Gardnera, Sternberga, Gordona i Lipmana. Otóż można i należy natychmiast przeciwstawić się temu osądowi właśnie w imię szacunku dla polskiej nauki i uczonych, ale także szeregu innych badaczy procesów kształcenia intelektualnego, umysłowego dzieci i młodzieży. Gdyby najpierw Autorka tej rozprawy zafascynowała się polską tradycją nauk pedagogicznych, w tym szczególnie teorii kształcenia, które rozwijali polscy, w tym także łódzcy uczeni np. Sergiusz Hessen, Karol Kotłowski, Tadeusz Jałmużna (znakomita analiza pedagogiki szkoły pracy!), a nie zamierzała adaptować w kraju amerykańskiego kiczu naukowego (poppsychologii), to wiedziałaby, że nie trzeba sięgać do Jana A. Komeńskiego czy Fryderyka Herbart, by wśród współczesnych, rodzimych uczonych znaleźć znakomite prace wskazujące w swej treści na istotę kształcenia ogólnego, którego jednym z aspektów kształcenia ogólnego jest rozwijanie umysłowości dziecka.

W przekładzie „Pojęcia szkoły pracy” Jerzego Kerschensteinera znajduje się niezwykle trafny aksjomat pedagogiczny procesu kształcenia: *Kształcić jednostkę można jedynie na takich dobrach kultury, których struktura całkowicie lub przynajmniej częściowo pokrewna jest strukturze indywidualnej formy życia na jej stopniu rozwojowym* (s. 139). Tadeusz Jałmużna dokonał znakomitej analizy recepcji tego podejścia w modelach szkoły pracy, także w Polsce. Stwierdzenie zatem, że po raz pierwszy w dziejach polskiej pedagogiki to właśnie E. Płóciennik podjęła problem rozwijania mądrości dziecka, jest więcej niż przesadzone. Może warto było najpierw przeczytać rozprawę Bogdana Nawroczyńskiego, by przekonać się, że to Amerykanie powinni od nas uczyć się tego, czym jest inteligencja i jak należy ją ćwiczyć. Laureatem pierwszego konkursu UŁ do Nagrody im. Tadeusza Kotarbińskiego w naukach humanistycznych został nie kto inny, tylko polski psycholog, światowej sławy badacz osobowości Jan Strelau.

Przypomnę, że o potrzebie kształcenia umysłowego, inteligencji pisał Bogdan Nawroczyński w 1931 r. w swojej rozprawie „Zasady nauczania”. Autor ten przywołał nawet z rozdz. XV, 6 Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (sic!) tezę: *Ogólnie w każdej nauce profesorowie starać się i doziierać powinni, aby ich uczniowie więcej na rozum i pojęcie, niżeli na pamięć uczyli się* (s. 93). Jak trafnie pisze o zacytowanej przez naszego pedagoga definicji inteligencji psychologa W. Sterna - jest ona teleologiczna. Charakteryzowana jest bowiem (...) *ze względu na cele, które można osiągać przy jej pomocy* (s. 95). W 1910 r. psycholog Adolfina Gorzycka poświęciła swój artykuł pt „Rozwój

samodzielności umysłowej i nauczanie szkolne” właśnie temu celowi, który jest kluczowy (...) *do korzystania i zastosowania w życiu nabytych przez naukę umiejętności, zdolność do szukania sobie dróg i sposobów celem dalszego kształcenia się poza szkołą i szkolnymi wiadomościami, tudzież orientowania się w każdej potrzebie życia i tworzenie własnych wyobrażeń i pojęć noszących cechę indywidualizmu, a skierowanych ku celom utylitarnym zarówno dla danego osobnika, jak i jego rodziny, narodu itp.* (s. 207, „Nowe Tory”).

Można przytoczyć tu znakomite rozprawy Zygmunta Mysłakowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Czesława Kupisiewicza czy Wincentego Okonia, tylko po co, skoro Habilitantka pomijając je, chce koniecznie przekonać czytelników o racji nieobecności polskiej myśli dydaktycznej w tym zakresie³. Problem rozwijania mądrości dzieci nie jest zatem niczym nowym, a już sposób jego zaprezentowania w monografii istotnie dyskwalifikujący Autorkę, która przywołując różne definicje mądrości nie dokonuje istotnego rozróżnienia między inteligencją, mądrością, potencjałem umysłu dziecka itp. Być może dla R. J. Sternberga definicje mądrości są (...) *postrzegane przez ludzi i naukowców subiektywnie – w zależności od okoliczności życiowych i teoretycznego punktu wyjścia* (s. 13), ale to nie zwalnia współczesnego badacza od refleksyjnego i krytycznego czytania takich rozpraw. Nie bez powodu R. J. Sternberg znając wyniki badań nad rozwojem ontogenetycznym człowieka, które prowadzili m.in. Binet, Stern, Piaget, Wygotski i in. pisze o mądrości w odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym, nie przedszkolnym. Może warto byłoby zastanowić się nad rzeczywistymi a naukowymi powodami bezzasadności odkrywania cech mądrości u dzieci w wieku przedszkolnym?

Właśnie nad tym należało najpierw poważnie zastanowić się w części teoretycznej rozprawy. Ta zaś jest napisana chaotycznie, z wybiórczo dobiieranymi odwołaniami do literatury (w tym jakże częstym do własnych rozpraw), bez jakiegokolwiek selekcji merytorycznej i krytycznej źródeł. Publicystyczne teksty S. C. Michałowskiego są dla Autorki książki równoważne z rozprawami Danuty Waloszek czy Krzysztofa J. Szmidta, skoro przywołuje ich poglądy obok siebie, by wskazać zróżnicowanie definicji mądrości. Chcąc połączyć teorię z praktyką, tak jakby dotychczas to nie miało w polskiej pedagogice miejsca: *Możliwe jest to jedynie po zapoznaniu się z teorią mądrości, z jej subkomponentami i predyktorami oraz po wskazaniu czynników sprzyjających jej rozwojowi i wykorzystaniu.* (...) *Tym bardziej jest to potrzebne, że mądrość*

³ Kazimierz Szewczyk nie był przede wszystkim etykiem i bioetykiem (s. 40), ale jest nim, bowiem żyje i dalej tworzy.

kojarzona jest potocznie z postformalnym okresem rozwoju człowieka i efektem jego bogatej wiedzy, doświadczenia życiowego oraz zawodowego (s. 11).

Obojętnie, bezrefleksyjnie przechodzi nad pojmowaniem przez Wileńskiego mądrości jako fundamentalnej cnoty, (...) *dzięki której człowiek czyni dobro, odróżnia dobro od zła, odkrywa prawdę i uzależnia od tego odkrycia swoje działanie, bowiem „mądrość nie jest [...] zbiorem informacji (potocznych czy naukowych), ale zrozumieniem prawdy o świecie, głębokim wejrzeniem w rzeczywistość, poznaniem jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów, którą łączy z urywkiem sądu C. Michałowskiego - [...]samo poznanie i zrozumienie nie wystarczą* (s. 22). Autorka recenzowanej publikacji przytacza myśli filozofów bez jakiegokolwiek logiki i kryterium porządkującego na dwóch stronach, by na kolejnych (1,5 str.) przywołać eseistyczne spojrzenie socjologa Jana Szczepańskiego na mądrość, stąd uważa, że wiązał je z wiedzą potoczną czy praktyczną. Na s. 203 pisze za nim, że mądrość warunkowana jest (...) *wyobraźnią, umiejętnością przewidywania, intuicją oraz zdolnością wczuwania się w sytuacji. Mądrość wg J. Szczepańskiego przejawia się w „rozumieniu innych ludzi, w widzeniu jasnym ich motywacji, ich dążeń, nadziei i oczekiwań* (s. 25). Jest to jedyny z przywołanych przez autorkę socjologów, z którego rozprawy nie wyciąga żadnych wniosków, nie odnosi też jego pojmowania mądrości do dzieci w wieku przedszkolnym. Szkoda, bo przecież są znakomite studia socjologiczne o inteligencji polskiej J. Chałasińskiego.

Skoro – zdaniem E. Płóciennik - istnieje zależność między wiedzą i mądrością, co ilustruje na schemacie 3 (s. 29), to istotne jest dla czytelnika wykazanie związku między definicją mądrości definiowanej na gruncie psychologii jako cechy, (...) *którą można rozwijać u każdego człowieka od urodzenia, ponieważ łączy się ona nie tylko z wiedzą i doświadczeniem życiowym, lecz obejmuje także postawy, kompetencje społeczne i emocjonalne, zdolności poznawcze oraz motywację do działania* (s. 30). Oczywiście jest, że u człowieka wszystko można rozwijać, także tak rozumianą mądrość, tylko trzeba znać kluczowe dla niej predyktory i właściwości.

W tekście pojawia się po wielokroć logiczna sprzeczność własnej narracji. W rozdziale pt. „Mądrość w dyskursie teoretycznym” E. Płóciennik pisze, że w znanych jej tekstach na temat mądrości ma miejsce (...) *relatywność tego pojęcia i różnorodne formułowanie jego definicji, w zależności od perspektywy naukowej czy koncepcji rozwoju człowieka (...)* (s. 19). Za D. Waloszek przypisuje definicji mądrości – bez merytorycznego uzasadnienia - cechę potoczności: *potocznie utożsamia się z rozmiarem zapamiętanych wiadomości oraz z rozważą, namysłem, rozsądkiem czy wręcz z połączeniem moralności i sztuki życia – w przeciwieństwie do wiedzy, która rozumiana jest*

jako erudycja i „znajomość faktów, zdarzeń, rozpoznanych i zapamiętanych (s. 19). Nie polemizuje z tezą D. Waloszek, że mądrość oznacza (...) *znajomość zasad powstawania trudnych pojęć, struktur, kategorii najwyższych – jest więc wynikiem myślenia naukowego i intuicyjnego* (s. 20), co by oznaczało, że przyjmuje ją ze zrozumieniem.

Zdumiewające jest, że można tak dalece zbanalizować wiedzę naukową pisząc: *Skoro psychologowie poznawczy coraz częściej przyjmują tezę, że każdy rodzi się z potencjałem twórczości (przez małe „t”), to można również analogicznie przyjąć, że każda jednostka rodzi się z potencjałem mądrości (przez małe „m”)* (s. 20). Dalej pojawia się kolejna, absurdalna teza tej Autorki, którą usiłuje przeciwstawić rozprawie D. Waloszek: *Wdrażanie dzieci w wieku przedszkolnym do samodzielności i odpowiedzialności propaguje w Polsce od wielu lat D. Waloszek (1994). Takie działania są jednak możliwe tylko w rodzinach wspierających rozwój kompetencji społecznych* (Hornowska i in. 2014, s. 133) (s. 71).

Przy tak chaotycznym, publicystycznym i bezkrytycznym referowaniu wyimków z rozpraw różnych autorów czytamy, że (...) *głównym zadaniem monografii jest zainicjowanie dyskusji i badań empirycznych na temat identyfikacji i wspierania rozwoju mądrości już od poziomu edukacji przedszkolnej. Zadanie to będzie realizowane poprzez prezentację:*

- *teorii mądrości, także w kontekście edukacyjnych warunków wspierających;*
- *narzędzi, które zostały wykorzystane w badaniach z dziećmi do rozpoznania i opisu przejawów ich mądrości;*
- *empirycznie wyłonionych przejawów takiej aktywności werbalnej i zadaniowej dziecka, która w zgodzie z literaturą przedmiotu jest ściśle związana z komponentami i predyktorami mądrości;*
- *wniosków pozwalających na zastosowanie powstałej teorii w praktyce pedagogicznej* (s. 11-12).

Można się zgodzić z tezą Autorki, że w pedagogice przedszkolnej brakuje (...) *badania naukowych pozwalających stworzyć wiedzę nową i ugruntowaną* (s. 12). To bowiem, co tu zaprezentowała, nie jest ani nowe, ani naukowo ugruntowane. Część teoretyczna nie kończy się własnym modelem teoretycznym, który powinien poprzedzać konceptualizację badań empirycznych. Zdaniem łódzkiej pedagog badanie nad dzieciństwem i umysłem dzieci (...) *obrazują niewykorzystany potencjał umysłu dziecięcego ze względu na infantyлизację definiowania okresu dzieciństwa lub edukacji przedszkolnej, infantyлизację znaczeń oraz formy przekazu, a także normalizację i uniwersalizację w obszarze oddziaływań nauczycielskich w stosunku do dzieci* (s. 13).

Podniosę w odniesieniu do tej części pracy jeszcze kwestię eklektycznego przywoływania z publikacji Z. Pietrasińskiego, Z. Kwiecińskiego, A. Sękowskiego i K. Szmidta poglądów na temat mądrości, które powinny być poprzedzone refleksją, że żaden z nich nie pisał na temat mądrości dzieci w wieku przedszkolnym, ani nie prowadził na ten temat badań naukowych. Po co zatem było to czynić, skoro ich teksty dotyczą tego, co sama określiła mianem postformalnego stanu rozwoju człowieka? W rzeczy samej eklektyczna prezentacja w części teoretycznej rozprawy różnych, wycinkowych poglądów, definicji, podejść teoretycznych do kategorii mądrości nie miała żadnego znaczenia, bowiem od samego początku prowadząca badania zamierzała wykorzystać do własnych celów tylko i wyłącznie koncepcję mądrości R. J. Sternberga jako części inteligencji praktycznej (s. 72).

Przejdę zatem do części empirycznej rozprawy. Zdaniem Autorki książki, jej badania (...) miały charakter *diagnostyczno-eksploracyjny*. *Ogólnym ich celem było wyłonienie i analiza przejawów mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym. Jednak z powodu nowatorskiego przedmiotu badań nad mądrością dzieci osiągnięcie tego celu nie było łatwe* (s. 14). Opracowane narzędzie badawcze (...) miało prowadzić do określenia wskaźników mądrości dziecka (s. 15).

Takie założenie jest błędne. Istotą badań jest rozwiązanie problemu naukowego. Autorka tej książki nie formułuje głównego pytania badawczego. Co zatem zamierzała zbadać? Konstruowanie bowiem narzędzi diagnostycznych ma służyć znalezieniu odpowiedzi na określone pytanie. Właściwie czytelnik musi domyślać się, o co tak naprawdę chodziło badaczce? Stwierdza Ona bowiem w rozdziale podsumowującym teoretyczną narrację, że (...) *mądrość (wraz z twórczością, wiedzą praktyczną i umiejętnościami społecznymi) wymyka się prostym pomiarom, jakie dominują przy behawioralnej ocenie wiedzy, umiejętności i kompetencji w toku typowej diagnozy edukacyjnej opartej na testach i modelach rozwojowych, by zarazem wskazać na to, że nie jest ona (...) wynikiem jedynie etapów rozwoju (jak twierdził J. Piaget), ale zależy od wielu czynników powiązanych ze sobą: predyspozycji i możliwości jednostki rozwiązującej zadania testowe; zainteresowania zadaniem testowym; odpowiedniej ilości czasu, jaką ma ona na ich rozwiązanie; doświadczenia oraz biegłości jednostki w rozwiązywaniu problemów; od rzetelności, obiektywności czy odpowiedzialności za proces edukacyjny lub/i proces diagnozowania osoby przygotowującej i stosującej zadania diagnostyczne* (s. 85).

Sądziłem, że w rozdziale 4 pt. *Organizacja badań nad mądrością dziecka* znajdzie się problem badawczy. Tymczasem Autorka znowu najpierw pisze o tym, że badania dzieci w wieku przedszkolnym są realizowane obecnie zbyt

rzadko, by następnie zacząć sygnalizować ich występowanie i realizację przez różnych badaczy. Istotą jednak badań naukowych nie jest ich częstotliwość, ale jakość, sens, znaczenie naukowe, a może i praktyczne zastosowanie. Pani E. Płóciennik wprawdzie poświęca uwagę temu, jakie miały być jej założenia i cele badawcze, ale w rozdz. 4 nie znajdziemy żadnego pytania badawczego. Jej zdaniem nie ma (...) *określonych i opisanych wskaźników mądrości dziecka w myśleniu i działaniu oraz narzędzi diagnostycznych służących wyłonieniu przejawów mądrości dziecka (...)* (s. 90). Mowa jest tu o konieczności opracowania zadań, (...) *które pozwolą ujawnić predyktory i komponenty mądrości, ale także indywidualne doświadczenia dzieci związane z tą wartością* (s. 91).

Trzeba zatem postawić pytanie, po co prowadzącej badania potrzebne są predyktory i komponenty mądrości dzieci w wieku przedszkolnym, rozumianej zresztą jako cecha (s. 92)? Być może Autorka tego projektu chciała znaleźć odpowiedź na pytanie: Jakie są przejawy mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym? Jeśli tak, to powinna zdefiniować psychologiczną zmienną zależną, jaką jest mądrość i określić jej wskaźniki, żeby dzięki temu możliwe było skonstruowanie narzędzia diagnostycznego do jej pomiaru. W akapicie o celach badań pisze, że chce rozpoznać przejawy mądrości, natomiast na s. 92 komunikuje: *Opracowanie zadań służących identyfikacji wskaźników mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym podczas aktywności zadaniowej wymagało podejścia ilościowego. W badaniach tych mądrość jest bowiem rozumiana jako cecha, którą dzięki przyjętym wskaźnikom można rozpoznać, a następnie dokonać pomiaru jej statystycznego nasilenia w badanej próbie.* Chciała zidentyfikować wskaźniki mądrości dzięki przyjętym wskaźnikom mądrości? Rzeczywiście na s. 93 Autorka pisze: *Przy konfigurowaniu i doborze zadań jako punktu wyjścia do identyfikacji przejawów mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym wzięto pod uwagę nie tylko koncepcję WICS R. J. Sternberga, lecz także sugestie innych psychologów i pedagogów na temat możliwości pomiaru tej cechy.* To znaczy, że zamierzała zidentyfikować wskaźniki mądrości dzięki przyjętym przez siebie (?) wskaźnikom tej mądrości. Gdzie one są? Odpowiedź otrzymujemy dalej:

Model mądrości według R. J. Sternberga okazał się zbyt ogólny do opracowania konkretnych zadań diagnostycznych do rozpoznawania symptomów mądrości dzieci. Nie zawierał konkretnych wskaźników i predyktorów mądrości potencjalnie możliwych do zaobserwowania u dziecka w wieku przedszkolnym (s. 95-96).

Zdaniem łódzkiej pedagog, wbrew wynikom badań psychologów osobowości, u dziecka w wieku przedszkolnym mogą potencjalnie wystąpić przejawy mądrości podczas rozwiązywania zadań diagnostycznych opartych

na materiale obrazkowym i werbalnym. Jej zdaniem owe przejawy mądrości obejmują u dzieci w wieku przedszkolnym (...) *myślenie refleksyjne, dialogiczne, dialektyczne, twórcze i analityczne*. Sądzę, że takimi stwierdzeniami łódzka badaczka zdetronizowała nie tylko wyniki badań Jeana Piageta, Anny Brzezińskiej, Janusza Trempały, a chyba i Roberta J. Sternberga, bo im by przez myśl nawet nie przeszło udowodnienie występowania u dzieci w tym wieku tak rozumianej mądrości, i to jeszcze za pomocą niewystandaryzowanych testów.

Na jakiej podstawie Autorka zdecydowała, że o inteligencji analitycznej dziecka w wieku przedszkolnym świadczy określenie tematu obrazka oraz wyłonienie zagrożeń wynikających z zachowania bohaterów obrazka? Na podstawie jakiej przesłanki naukowej ustaliła, że o myśleniu refleksyjnym, dialektycznym i dialogicznym u dzieci w wieku przedszkolnym (sic!) łącznie biorąc (tak jest w tabeli 2 na s. 97) świadczy wykonanie takich zadań, jak: (...) *wybór trudności zadania z trzech możliwych wariantów; wyrażenie chęci realizacji dodatkowych zadań; określenie treści wieloznacznego obrazka itd.* (sic!?). Jak to jest możliwe, że zdaniem pani doktor te trzy rodzaje myślenia można badać łącznie na podstawie tego typu zadań, pomijając już wiedzę z psychologii rozwojowej na temat tego, czy dzieci w wieku przedszkolnym rzeczywiście myślą dialektycznie, dialogicznie i refleksyjnie?

Co tu jest wskaźnikiem czego? Czy zadania do wykonania są wskaźnikiem tych rodzajów mądrości, czy może proponowana punktacja za prawidłowe - zdaniem Autorki - wykonanie zadań jest jej przejawem? Na jakiej podstawie naukowej traktuje łącznie trzy kategorie myślenia i na jakiej podstawie psychologicznej twierdzi, że można ich w ogóle poszukiwać u dzieci w wieku przedszkolnym? Wynik Jej badań jest równie banalny i potoczny jak ich konstrukcja. Daje temu wyraz w zakończeniu I etapu badań opisanych w rozdziale 4: *Podsumowując zaprezentowane tu analizy warunków badania, można stwierdzić, że jedynym czynnikiem, który może różnicować przejawy mądrości dzieci uczestniczących w badaniu jest wiek przedszkolaków. Należy jednak podkreślić w tym miejscu – pisze dr E. Płóciennik – że nie było celem autorki badań wylanianie poziomów tej mądrości dzieci, różnicowanie tej mądrości na podstawie uzyskanych przez dzieci wyników, a jedynie wykluczenie czynników, które mogłyby w kolejnym etapie badań podważyć wyłonione wnioski związane z przejawami mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym, nasilenie tych przejawów w całej próbie i na poszczególnych terenach badań oraz próbą wyjaśniania kontekstu tych przejawów (s.111).*

Wreszcie, w rozdziale 5 „Poszukiwanie mądrości dziecka” pojawia się w pierwszym akapicie informacja, że E. Płóciennik poszukiwała odpowiedzi na pytanie rozstrzygnięcia: *Czy można mówić o mądrości dziecka w wieku przedszkolnym?* (s. 113). Na potoczne pytanie może paść tylko potoczna odpowiedź. Można, ale po co i czy ma to naukowy sens? Chyba tak, skoro w kolejnym akapicie stwierdza: *Głównym problemem badawczym było tu pytanie: „Czy można mówić o mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym w kontekście definicji mądrości według R. J. Sternberga, przejawianej podczas rozwiązywania zadań o charakterze otwartym i sytuacyjnym?”* (s. 113-114). Z tego pytania wynika, że definicja mądrości tego psychologa przejawia się podczas rozwiązywania zadań...

Uszczegółowieniem głównego problemu badawczego, który został sformułowany w postaci pytania rozstrzygnięcia, jest aż osiem pytań dopełnienia (pytanie numer 5 jest potrójne). Autorka przejawia w tym rozdziale brak samoświadomości metodologicznej w paradygmacie badań ilościowych i jakościowych, co całkowicie dyskwalifikuje przedłożoną pracę. Dalsza część rozprawy jest już tylko tego porażającą konsekwencją. Oto tego przykłady:

- *Podczas rozmowy z dzieckiem w starszym wieku przedszkolnym nie można było całkowicie zrezygnować z aktywnego uczestnictwa w rozmowie z nim* (s. 116). - błąd logiczny idem per idem.
- (...) zestawienie **przejawów** mądrości dzieci uczestniczących w badaniu **pokazuje wskaźniki**, które mogą stanowić element definicji mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym. (s. 155) – błąd logiczny idem per idem. (podkreśl. BŚ)

W tabeli 11 zostały – zdaniem E. Płóciennik – ujęte przejawy mądrości dziecka w sytuacjach zadaniowych. Wskaźnikiem mądrości dzieci nie są ich wypowiedzi, ale przypisane im przez autorkę rzekome przejawy mądrości w myśleniu. Te jednak są w istocie **subzmiennymi kategorii (...) myślenia analitycznego, samoświadomości, zachowań transgresyjnych i zarządzania własnym zachowaniem** (s. 121). Tak oto dla Habilitantki wskaźnikiem mądrości w myśleniu jest *zastanawianie się i podejmowanie decyzji; rozpoznawanie własnych preferencji; poczucie skuteczności własnego działania, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań; wewnętrzna motywacja do działania itd....* .

Nie mamy tu do czynienia z rewolucyjną dla współczesnej psychologii światowej diagnozą. Na podstawie zbadania w ciągu dwóch miesięcy 369 dzieci niewystandaryzowanymi testami nie można zakwestionować badań J. Piageta. Tymczasem Autorka stwierdza na s. 158: *Wykorzystanie zadań z uwzględnieniem opisanej wcześniej organizacji do osiągnięcia głównego celu*

badania było możliwe dlatego, że dziecko osiąga zdolność myślenia logicznego znacznie wcześniej niż uważał J. Piaget – już w okresie kształtowania się pojęć oraz wraz z nauką języka. Ba, na s. 197 dochodzi do jeszcze ciekawszych wniosków: Wyniki badań dotyczące wykorzystywania przez dzieci własnego doświadczenia w sytuacjach zadaniowych pozwalają na kontynuację dyskusji nad piagetowską koncepcją faz rozwoju człowieka. Dziecko w starszym wieku przedszkolnym potrafi myśleć logicznie, twórczo, refleksyjnie, dialogicznie i dialektycznie w powiązaniu z sytuacjami społecznymi, których komponenty są mu bliskie i znane z doświadczeń.

Ogromnie cenię sobie badania empiryczne, o ile są przeprowadzone zgodnie z obowiązującym w naukach społecznych kanonem metodologicznym. W tym przypadku został on po wielokroć naruszony. Biorąc zatem pod uwagę popelnienie przez E. Płóciennik rażących błędów w konstrukcji teoretycznej rozprawy, w konceptualizacji badań, ich organizacji, przebiegu i ocenie wyników nie polecam nikomu wzorowanie się na niej. Można taką książkę zaliczyć do cyklu „modne bzdury”, co zapewne sprawi, że będzie częściej przywoływana przez studiujących nauczycieli, niż rozprawy naukowe np. Jeana Piageta.