

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

Potoczna rozprawa o potocznych koncepcjach psychoterapii, psychologii i pedagogiki – recenzja książki Tomasa Garstki pt. „Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu” (Warszawa: Wolters Kluwer 2016, ss. 496)

Książka psychologa Tomasza Garstki pt. *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu* (Warszawa: Wolters Kluwer 2016, ss.496) ma nośny tytuł zachęcając potencjalnych czytelników do zapoznania się z jej treścią, by w ich życiu mity nie stanowiły przeszkody do radzenia sobie w codziennym życiu z problemami edukacji i wychowania. Autor pisze o sobie jako rozczarowanym psychoanalizą członku Klubu Sceptyków Polskich. Nie jest pierwszym z uwiedzionych psychoanalizą psychologiem, który przejrzał na oczy i postanowił rozprawić się z jej obecnością w środowiskach edukacyjnych, głównie związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Sam bowiem od wielu lat prowadzi wykłady, seminaria, warsztaty dla nauczycieli, odbywa szereg spotkań z radami pedagogicznymi różnych typów szkół oraz publikuje swoje popularnonaukowe teksty na łamach m.in. tygodnika Związku Nauczycielstwa Polskiego „Głos Nauczycielski”. To zapewne zbliża go do nauczycielskiego środowiska, które stanowi dla tego psychologa punkt odniesienia do oceny przedstawicieli tej profesji.

Książka słusznie ukazała się w serii „Inspiracje edukacyjne”, bowiem T. Garstce zależy na tym, by właśnie pobudzać nauczycieli, do krytycznego myślenia, czytania wszelkich tekstów, także naukowych ze zrozumieniem i pewną dozą sceptycyzmu. Nie jest to jednak, jak słusznie się do tego przyznaje na stronie 19, książka naukowa, gdyż musiałby napisać ją zgodnie

z obowiązującym w nauce kanonem, przyjąć poprawne dla postawionego problemu badawczego założenia metodologiczne i dokonać jego rozwiązania. Magistrowi nauk społecznych w zakresie psychologii, po odbyciu dwóch studiów podyplomowych z zakresu psychoterapii pogłębionych samokształceniem i krytyczną refleksją może wydawać się, że to wystarczy do walki z mitami upowszechnianymi przez popkulturową psychologię i potoczne koncepcje kształcenia czy wychowania.

Autor stosuje w swoim podejściu do zagadnienia tę samą metodę, jaką posługują się mitotwórcy, czyli potoczną, mimo iż przywołuje w swojej książce wybrane cytaty z artykułów i książek także naukowych. Nie czyni to jednak jego narracji naukową, z czego zresztą zdaje sobie sprawę. Można stwierdzić po przeczytaniu tej publikacji, że jest ona także w jakiejś mierze próbą samooczyszczenia własnego kapitału edukacyjnego z zakresu psychoanalizy, by zarazem dać odpór jej dalszemu przenikaniu do oświaty i kształcenia kadr nauczycielskich. Słusznie. W pełni popieram tak autobiograficzne podejście do problematyki, bowiem czyni własne analizy wiarygodnymi. Garstka nie ukrywa, jak wielu czy nawet większość autorów tego typu rozpraw, z jakiego miejsca ją napisał i jakie są jego preferencje także światopoglądowe.

Nie jest to jednak książka dla rodziców, gdyż mimo wszystko nie mają oni ani potrzeby, ani kompetencji ku temu, by wczytywać się w dość złożone studia krytyczne. Język jest, mimo wszystko dla tego odbiorcy mało komunikatywny, toteż nie da się tej książki potraktować jako poradnik dla rodziców. Nauczyciele zresztą też specjalnie nie będą tą książką zachwyceni, gdyż w niewielkim stopniu odnosi się do ich doświadczeń i pól zawodowych zainteresowań. Bardziej zatem skorzystają z tej publikacji kształcący nauczycieli czy uczestniczący w ich doskonaleniu zawodowym.

Nie da się walczyć z mitami samemu je kreując. Tomasz Garstka nie zauważa we własnym warsztacie tego, co stanowi zaprzeczenie jego własnych tez, a nawet postulatów. Skoro bowiem o wartości naukowej mają świadczyć jedynie eksperymenty psychologiczne czy/i pedagogiczne, a najlepiej by było, gdyby były prowadzone inter- i transdyscyplinarnie, to powinien zdawać sobie sprawę z tego, że generuje utopię. Eksperymenty na wybranych funkcjach psychicznych człowieka można prowadzić po uzyskaniu akceptacji komisji etycznej, z czego zresztą psycholodzy najczęściej korzystają, ale nie da się przeprowadzić w warunkach ściśle laboratoryjnych eksperymentu dydaktycznego, a już w ogóle – wychowawczego. Powód tego jest banalny. Tak proces kształcenia, jak i tym bardziej proces wychowania nie są możliwe do odizolowania ich w warunkach eksperymentalnych od innych wpływów

(socjalizacyjnych i pedagogicznych). Tym samym to, co można tą metodą weryfikować, dotyczy tylko i wyłącznie wybranych cech instrumentalnych osób uczących się, które są kulturowo obciążone zmiennymi nie dającymi się uwzględnić w tym pomiarze.

Kształcenie i wychowanie – gdyby Garstka uwzględnił w swoich studiach rozprawy psychologów wychowania np. Stefana Baleya, Antoniny Guryckiej, Zbigniewa Zaborowskiego czy Zygmunta Skornego, to nie formułowałby roszczenia, aby pedagogika osiągnęła status nauk medycznych. Psychologia też tego nie osiągnie. Na marginesie dodam, że najwięksi reformatorzy wychowania w XX wieku pochodzą właśnie z lekarskiego środowiska – Maria Montessori, Elen Key, Janusz Korczak, a psychologia nie wypracuje dla nauczycieli żadnych praw, bo podobnie jak pedagogika może co najwyżej formułować sądy probabilistyczne. Unaukowienie psychologii czy pedagogiki przez wprowadzenie procedur badań statystycznych jest mitem, podobnie jak twierdzenie, że eksperymenty zagwarantują komukolwiek pewność wiedzy o czynnikach rzeczywistego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży w okresie ich (przed-)szkolnej edukacji.

Kiedy więc T. Garstka pisze za Eamoonem Noonanem, że jest (...) *konieczność stworzenia pedagogiki opartej na dowodach przez analogię do medycyny opartej na dowodach* (s. 34), to jest mitotwórcą. Psychologia też nie tworzy żadnych dowodów, czemu sam daje przykład w swojej książce. Warto zatem nieco obniżyć loty roszczeń, a tym bardziej imperatywów, bo ulega się – jak twierdzi dzisiaj młodzież – „samozaoraniu”. Wymieniany kilkakrotnie przez tego autora psycholog Jerzy Brzeziński nie jest popularyzatorem naukowego podejścia w pedagogice w Polsce. Jeśli już, to raczej od lat nie zawsze rzetelnym krytykiem, bo niedostrzegającym zmian w tej nauce. Jest natomiast autorem świetnych podręczników do metodologii badań, w których wyjaśnia, dlaczego trzeba starać się w paradygmacie badań ilościowych zadbać o obiektywne procedury i analizy statystyczne, by to, co jest przedmiotem naszych badań, miało charakter możliwych do sformułowania prawidłowości, ale nie praw naukowych.

Rację ma T. Garstka pisząc, że w badaniach laboratoryjnych dokonując manipulacji eksperymentalnej zachowuje się kontrolę nad istotnymi zmiennymi. Nad istotnymi, ale nie nad wszystkimi. O istotności zmiennych decyduje badacz, a ta wcale jedynie istotną być nie musi. W swojej książce autor ucieka od krytycznej analizy jakości i możliwości empirycznych badań psychologicznych i pedagogicznych w zakresie kształcenia i wychowania. Właściwie, poza niezwykle trafnie skrytykowaną, ale jakże marginalną właśnie ze względu na jej pseudonaukowy charakter, koncepcją NLP czy tzw.

neurodydaktyki, nie raczy spojrzeć na procesy uczenia się w ujęciu konstruktywistycznym (oj, tu okazał się totalnym ignorantem), behawioralnym czy humanistycznym. Nie jest prawdą, że nie ma wyników badań empirycznych wśród uczniów i absolwentów szkół publicznych i niepublicznych. Nie rozumiem zatem, dlaczego stwierdza bez znajomości literatury: *Uważam jednak, że to, co autorzy przedstawili w tekście na temat wpływu psychologii humanistycznej i kontrkultury na psychoterapię i „ruch rozwoju osobistego”, dotyczy również pedagogiki. Dobrymi przykładami są antypedagogika czy pedagogika waldorfska autorstwa filozofa, wizjonera, gnostyka i ezoteryka Rudolfa Steinera. Nie miejsce tu na ocenę ich konkretnych propozycji (...)* (s. 29-30).

Tak nie formułuje się sądów, skoro nie przytacza się żadnych argumentów. Sam stworzy przykłady pseudonaukowych twierdzeń, z którymi chce walczyć. Niestety, ale Garstka nawet nie wie, że nie wie. On jest przekonany do swoich tez, zaprzeczając własnym zabiegom o naukowy sceptycyzm. Skoro dla Garstki *O prawdzie w naukach świadczyć ma dowód empiryczny, pozwalający uznać z wysokim prawdopodobieństwem dane twierdzenie za trafne* (s. 39), to powinien przeczytać to zdanie ze zrozumieniem. Występuje w nim bowiem, i słusznie, cecha wszystkich badań humanistycznych i społecznych (sic!) – iż o pewnych zjawiskach wypowiadamy się co najwyżej *z wysokim prawdopodobieństwem*. Przykładowo, badania eksperymentalne R.B. Cialdiniego nie dają podstaw do przypisania wynikających z nich wyjaśnień mechanizmów psychologicznych miana sądów *stricte* naukowych, jeśli mamy na uwadze jako takie tylko aksjomaty, prawa naukowe. Cialdini nie sformułował żadnych praw naukowych. Jest takim samym twórcą prawidłowości (a więc bazujących na sądach probabilistycznych), a nie praw naukowych, jak czyni to wielu innych psychologów społecznych także w naszym kraju czy pedagogów.

Autor recenzowanej przez mnie książki powinien także mieć świadomość tego, że trafność zewnętrzna i wewnętrzna w badaniach naukowych psychologów i pedagogów, także w paradygmacie badań jakościowych, musi dotyczyć procedury i analizy danych empirycznych. Tymi są przecież także wyniki obserwacji, rozmów i wywiadów. Deprecjonowanie zatem kategorią „myślenia humanistycznego” tych badań jest wpisywaniem własnych analiz w mit rzekomo nienaukowych badań humanistycznych czy badań społecznych, których podmiotem jest człowiek, a wszystkich zmiennych biograficznych nie uchwyci ani nie wyizoluje nawet najlepiej wykształcony psycholog, socjolog czy pedagog. Musi dokonywać redukcji i przeprowadzać operacjonalizację fenomenów, które są nieobserwowalne. Psycholog

nie otworzy duszy dziecka, nie rozkroi jego sumienia, tak jak postępuje chirurg, kiedy chce najpierw zdiagnozować a potem zoperować jakiś organ wewnętrzny. Garstka zatem tworzy mit rzekomo możliwej nauki empirycznej w oderwaniu od istoty i tajemnicy homo sapiens.

I znowu, w kolejnym akapicie sam sobie zaprzecza pisząc: *Co zatem przemawia za traktowaniem psychologii i pedagogiki jako społecznych o empirycznym charakterze? Przede wszystkim możliwość sformułowania w poznawczo uprawniony sposób **twierdzeń** psychologicznych oraz ustalenia praw i procedur postępowania psychopedagogicznego, które **sprawdzają się z bardzo dużym prawdopodobieństwem**, wobec **niemal każdej** młodej osoby* (s. 44). Tam, gdzie jest *stopień prawdopodobieństwa*, a nie pewności oraz wskaźnik liczbowy „*niemal każdy*” – nie ma sądów naukowych, którymi posługują się przedstawiciele nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych czy medycznych. To powinien wiedzieć student I roku wszystkich studiów humanistycznych i społecznych, a więc i pan Tomasz Garstka, który je ukończył.

Mam zatem nadzieję, że pisząc kolejne książki o pedagogice i psychologii na użytek szkoleń nauczycieli Tomasz Garstka weźmie sobie do serca zasady, które obowiązują w myśleniu krytycznym, a więc rozpatrzy interesujące go podejścia do edukacji z wielu punktów widzenia, odwoła się do uzasadnionych kryteriów, rozważy argumenty za i przeciw, a nie tylko będzie dobierać źródła pod własną tezę, do czego zresztą się przyznaje. No i wreszcie konieczne jest dążenie do prawdy, a nie do prowadzenia rozliczeń z własnymi nauczycielami psychoanalizy, trenerami, superwizorami czy niekompetentnymi pracownikami ORE itp. To, że centralne i terenowe instytucje doskonalenia nauczycieli służą przede wszystkim władzy politycznej, a więc i manipulacji aksjonormatywnej i teoretycznej, wiemy od czasów PRL. Nic się w tym zakresie nie zmieniło. Musi wreszcie zdecydować się na odpowiedź na pytanie, czym w istocie jest nauka, co jest naukowe, a co tym nie jest. W pedagogice już dawno temu rozstrzygnięto ten dylemat, więc warto sięgnąć do naukowej literatury pedagogicznej i psychologicznej, zamiast moralizować wyrwanymi cytatami z mało znaczących publikacji zagranicznych. Doprawdy, warto uczynić wszystko, by własna książka nie wpisywała się w przypisywane innym *trele-morele* i by unikać tez, jakoby ktoś napisał coś po raz pierwszy, bo tego Garstka nie zbadał. No i unikałbym sformułowań w stylu: (...) *w wielu placówkach edukacyjnych (szkołach, uczelniach, ośrodkach doskonalenia nauczycieli) „wiedza” niedowiedziona naukowo lub pseudonaukowa jest nauczana na równi z koncepcjami naukowymi, nie zaś jako „fakt jedynie historyczny na drodze rozwoju nauki” lub „przykład nienaukowej koncepcji”* (s. 73). Takimi sądami autor wpisuje się

w pseudonaukową publicystykę. Trzeba coś zbadać, empirycznie, by formułować tego typu sądy.

Nie chciałbym, żeby z mojej recenzji wynikał negatywny obraz publikacji. W pełni zgadzam się z psychologiem co do pseudonaukowej koncepcji neurodydaktyki czy logodydaktyki, które to zresztą publikacje oceniłem jako niegodne czytania. Niestety, w Polsce zarabia się na ignorancji urzędników MEN, ORE i placówek doskonalenia nauczycieli, którym wydaje się, że jak coś brzmi obco, to zapewne jest mądre i naukowo zasadne. Nie jest. Dlatego warto przeczytać te rozdziały książki T. Garstki, które poświęcone są gimnastyce mózgu, BLP, neurodydaktyce itd. Znacznie słabsza jest część poświęcona wychowaniu, interwencji i terapii, gdyż zostały napisane jednostronnie, bezkrytycznie wobec źródeł i miejscami trącą demagogią. Jednak świecki psycholog nie poradził sobie z odpowiedzią na pytanie, czy religia w szkole jest gwarancją moralnego wychowania. Nonsensownie, ale na użytek sporów światopoglądowych, zakłada bowiem, że w ramach lekcji religii ma miejsce wychowanie moralne tak, jakby nie miało ono miejsca także w trakcie zajęć z fizyki, chemii, języka polskiego czy wuefu. Dlaczego nie docieka gwarancji tego wychowania na innych przedmiotach? Może jednak warto byłoby zbadać proces kształcenia moralnego na lekcjach religii, a nie wysługiwać się obcymi sądami.

Można mieć nadzieję, że czytelnicy książki Tomasza Garstki będą bardziej sceptyczni od Autora nie tylko wobec jego poglądów, bo przecież sam żadnych badań empirycznych na użytek krytyki innych koncepcji nie przeprowadził, ale i omówionych przez niego potocznych podejść do badań psychologicznych i praktyk edukacyjnych.