

Aleksander Nalaskowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID 0000-0002-7739-5181

Książka zamiast wiedzy.

Recenzja monografii Joanny Łukasiewicz-Wieleby,

Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia

i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci

w narracjach rodziców,

(Wyd. APS Warszawa, 2018, ss. 438)

Rozprawa to bardzo obszerne i znakomicie edytowane dzieło. Jednakowoż wyrażam żal, że nie zostało zaopatrzone w skorowidz rzeczowy i skorowidz nazwisk. Poważnej rozprawie takie rozwiązanie edytorskie ze wszech miar przystoi, a wręcz jest pożądane.

Monografia jest bez wątpienia popisem kompetencji Autorki, a pewne jej części mogłyby być nawet znakomitą podręcznikiem akademickim dla ambitnych studentów i doktorantów zajmujących się tą problematyką.

Pobieżne zapoznanie się z treścią opracowania prowadzić może do przekonania, że mamy do czynienia z dziełem znakomitą, skończonym, bogatym w treść i uporządkowanym. Ale głębsze zapoznanie się z poszczególnymi akapitami tej monografii może nasuwać wątpliwości, które poniżej przedstawiam. Uwagi pozytywne i pochwały zostawiam Czytelnikom.

Autorka na pierwszy rzut prezentuje wyczerpujący przegląd koncepcji zdolności i szeroko pojętych społecznych uwarunkowań ich istnienia, odkrywania, pielęgnowania. Zgodnie z zapowiedzią zawartą w tytule została tu szczególnie mocno wyodrębniona rola rodziców, rodziny, najbliższego środowiska dziecka zdolnego. Część ta imponuje erudycją i wiedzą dr J. Łukasiewicz-Wieleby. Pojawia się tu jednak, obecna również w dalszych partiach rozprawy niedoskonałość, nazwijmy ją, techniczna. Dotyczy ona wielu, wielu książek z zakresu pedagogiki, ale nie tylko. Polega

ona na sposobie redagowania odwołań. Na przykład: „Inteligencja skryształizowana, jest związana z doświadczeniami człowieka i bazuje na posiadanej przez niego wiedzy, w szczególności odnosi się do wiedzy i języka niezbędnych w danej kulturze. Czynnikiem tym są podporządkowane inne, które są bardziej specyficzne. Inteligencja płynna przenika wszystkie czynności umysłu, natomiast inteligencja skryształizowana jest końcowym efektem ukształtowanym poprzez doświadczenie (Limont, 2010; Nęcka, 2003; Sternberg, 2001; Strelau, 2006).” (s.22). I nie wiemy czy zdania te (stanowiące część obszerniejszego akapitu) są jako żywo zaczerpnięte z przywołanych autorów, czy są tylko nimi inspirowane, czy odnoszą się do identycznych, a może tylko podobnych konstatacji, czy wszyscy autorzy przemawiali w tej kwestii zgodnym chórem, etc. Przypis tego nie wyjaśnia. Nie wiemy jaka jest w istocie zależność pomiędzy autorskością tych słów a cytowaniem tego czy innego fragmentu jakiejś monografii. Czy przypis oznacza tylko inspirację czy może bezpośrednie wykorzystanie czyjejś myśli. Niestety to zastrzeżenie dotyczy całego tekstu i powoduje pewną konfuzję poznawczą u czytającego.

Na stronie 95 czytamy, że „Badania noblistów pokazują, że do wysokiego poziomu osiągnięć w danej dziedzinie konieczne było zaistnienie czynników, których źródłem jest dom rodzinny”. Zdumiewająca jest u badaczy twórczości, myślenia twórczego, zdolności, etc. skłonność do używania przykładu noblistów, a szczególnym „pieszczochem” wydaje się tu być Albert Einstein. Chciałoby się zwołać „znaj proporcją Mociumpanie!”. Jest w istocie zasadnicza różnica pomiędzy kohortą zbadanych maluchów ze szkół, podstawowych a absolutną naukową czy literacką światową elitą. Czy zderzenie dwóch kajaków na Krutyni będziemy porównywać z tragedią „Titanica”?

Na stronie 98 czytamy: „Gdy rodzice przekazują negatywne komunikaty lub karzą, dziecko traci swoją motywację i zapal”. Gdybyż życie było takie proste! Nagradzają – to urośnie zdolniak, karzą – nie urośnie. Wystarczy jednak poczytać biografie czy autobiografie Williama Goldinga, Boba Dylana, Thomasa Manna, Johna Lennona, Wolfganga A. Mozarta, Teenesea Williamsa, Charlie Chaplina, Jerzego Hopena, Jerzego Grotowskiego, Tadeusza Kantora, Romana Kłosowskiego, etc., aby się dowiedzieć, że ich zdolności (talenty) rozwijały się niekoniecznie przy akceptacji rodziców, a niekiedy wbrew nim. Ścieżki rozwoju zdolności bywają bardziej skomplikowane niż na to wskazuje niekiedy pragmatyczny, zdrowy rozsądek. Wspomniane zdanie i cały akapit autorka opatruje odwołaniem do pracy Joan Freeman, „The long-term effects of families and educational provision on gifted children”. Tak się składa, że bodaj dwa lata temu tłumaczyłem jakiś obszerny

fragment tego tekstu z irlandzkiego oryginału zamieszczony na łamach szacownego skądinąd kwartalnika. Zatem znam go nieźle. Moim zdaniem to tekst naiwny, nachalnie perswazyjny, a niekiedy wręcz popularny. Stworzony raczej przez J. Freeman działaczkę społeczną, a nie badacza. I tutaj moja uwaga ogólniejsza – nie można każdego artykułu, tekstu, książki traktować z bezkrytycznym nabożeństwem. Nawet jeśli zostały napisane w języku kongresowym. Tego dystansu zdaje się Autorce brakować, ale być może to tylko moje subiektywne odczucie.

Na stronie 99 czytamy, że „Ważne w dorobku badań naukowych są także analizy prowadzone przez Annę Firkowską-Mankiewicz. W jej badaniach ujawniły się zależności pomiędzy psychospołecznymi wyznacznikami sukcesów życiowych – środowisko rodzinne jest kluczowe w okresie dzieciństwa. Nazywane jest ono przez autorkę ogniwem pierwotnym, w którym znaczące są czynniki społeczne, ekonomiczne i zawodowe rodziny składające się na styl wychowania.” W tym miejscu muszę poczynić uwagę dla mnie dość nieręczną. Autorka powołuje się na wydaną w roku 1999 rozprawę tej znakomitej badaczki zatytułowaną „Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków”. Szkoda, że nie sięgnęła po moją, wydaną dziesięć lat wcześniej pod łudząco podobnym tytułem książkę „Ścieżki edukacyjne i losy życiowe twórczych trzydziestolatków. Studium z wykorzystaniem badań podłużnych” (Warszawa 1989). Może by to wzbogaciło jej wiedzę i powiększyło perspektywę spojrzenia. Podobnie Autorka nie zauważyła mojej pracy „Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki” (Toruń 1989, Warszawa 1993). Jakkolwiek w innych jej pracach się ona pojawia. Analizując tam koncepcję rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona wskazałem zarówno na szczególną rolę w kształtowaniu się twórczej modalności pierwszych dwóch lat życia, na niezwykłą rolę matki w tym zakresie i „spóźnioną” rolę ojca. Podobnie jak w pracy napisanej wspólnie z Ryszardem Borowiczem, Krzysztofem Dzieńdziurą pracy „Młodzież na rozdrożach. Zielonogórcy maturzyści ‘87” (Zielona Góra 1990). W niej to właśnie opisałem, na podstawie badań na ca 2500-osobowej grupie młodzieży, rolę środowiska lokalnego i najbliższej rodziny w rozwoju twórczych uzdolnień dziecka. Podkreślam, że nie poczyniłem tej uwagi z próżności czy chęci zaistnienia, ale ze względu na jej merytoryczny charakter wpisujący się w tę opinię. Pewnego smaku całej sytuacji dodaje fakt, że prace (habilitacje, profesury) niektórych z przywoływanych jako wyrocznie autorów, swego czasu recenzowałem i uczestniczyłem w procedurach awansowych. Niezrozumiałe też dla mnie jest pominięcie przez Autorkę znakomitej rozprawy Romana Schulza „Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska” (Warszawa 1990).

Tak jak nie rozumiem kompletnego pominięcia prac Andrzeja Trzebińskiego czy Krystyny Drat-Ruszczak. To klasyka, bezcenna „klasyka gatunku”. Naprawdę psychologia twórczości i pedagogika twórczości istniały długo przedtem zanim dr J. Łukasiewicz-Wieleba się nimi zainteresowała. Mają też swój kanon lekturowy, który po prostu wypada przynajmniej znać, bo nie wszystko tam trąci myszką i jest *passee*.

Na stronie 129 czytamy: „Wskazówki opisujące dzieci zdolne, ich rodziców oraz zalecenia dotyczące ogólnej dbałości o wszechstronny rozwój (Ginsberg, 1976): Nie ma reguły, czy zdolne dziecko będzie urodzone jako pierwsze, drugie czy następne.” Otóż jest różnica! Dyskutując niejako z tezą Barry’ego G. Ginsberga wskazałem zarówno na podstawie badań empirycznych, jak i analiz teoretycznych, że dzieci ostatnie, a zwłaszcza te urodzone po długiej przerwie (tzw. późne dzieci) są z reguły bardziej twórcze i dysponują wyraziściej „wydobytymi na światło dzienne” zdolnościami. Wskazywałem tu na dowiedzioną empirycznie zależność między wiekiem rodziców jako wychowawców, a rozwojem uzdolnień dziecka. (Borowicz, Dzieńdziura, Nalaskowski..., dz. cyt.).

Pewną niejasność budzi u mnie jeden z głównych problemów badawczych, a raczej ich zespół. Na stronie 173 Autorka pisze: „Pierwszy główny problem badawczy został sformułowany następująco: W jaki sposób i w jakich obszarach rodzice dokonują rozpoznania potencjału swoich dzieci? Do tego problemu przynależą następujące problemy szczegółowe:

Jak wcześniej i w jaki sposób ujawnia się potencjał dzieci? Kto, oprócz rodziców, dokonuje identyfikacji potencjału dziecka? Na podstawie jakich wskaźników rodzice uznają, że dziecko posiada potencjał w danej dziedzinie? Jakie cechy i zachowania, specyficzne dla dzieci zdolnych, rozpoznają rodzice? Jakie właściwości psychospołeczne swoich dzieci rozpoznają rodzice? Drugi problem badawczy został ujęty w pytaniu: W jaki sposób rodzice wzmacniają rozwój zdolności dziecka? Do tego problemu również sformułowano pytania szczegółowe, do których należą: Jakie czynniki decydują o tym, że rodzice podejmują działania, by rozwijać rozpoznany potencjał swoich dzieci? Czy rodzice rozważają rozwój zdolności w perspektywie krótko czy długoterminowej? Jakie celowe działania podejmują rodzice, by wzmocnić rozwój zdolności dziecka? W jaki sposób rodzice wzmacniają pożądane dla rozwoju zdolności cechy psychospołeczne swoich dzieci? W jaki sposób rodzice wykorzystują dostępne zasoby edukacyjne w obrębie szkoły i poza nią?”.

Otóż, takie ujęcie dostrzegania zdolności dziecka jest do przyjęcia wyłącznie przy założeniu, że zawsze jest to proces świadomy. Tymczasem wcale i nie zawsze tak być musi. Może to być proces czysto intuicyjny, nienazywany,

a wręcz przez samych rodziców niedostrzegany, bo działający gdzieś w tle, wychodzący „od tyłu głowy”. Tak może być na przykład w przypadku mniej wykształconych i słabszych wychowawczo rodziców. Jak wówczas będzie wyglądała ich narracja? Jak wówczas ten proces badać?

Rozumiem, że istnieje pewna językowa moda. Także w nauce. Przeżyliśmy już rekonstrukcję, dekonstrukcję, ambiwalencję i teraz jest czas na narrację. Pewnie z tym nie wygramy, bo określenie „narracja” brzmi znacznie lepiej i bardziej sekretnie niż prząsne, choć swojskie „opowiadanie” czy opowieść. A to właśnie określenie byłoby ekwiwalentne. Jeśli zaś narrację uznać znaczeniowo jako system reguł konstruujących tekst, to nie znajduję w pracy wątku badającego tę kwestię. A zatem przywołanie dość kuriozalnego stwierdzenia M. Dziemianowicz-Nowak (s. 175), że „Świat człowieka ma postać narracji, jest stale odczytywaną, interpretowaną historią o sobie samym i własnych relacjach ze światem. Narracja jest punktem wyjścia do pytania o i zrozumienia podmiotowości jednostki i pytaniem o to w jaki sposób ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość”, jest przywołaniem bełkotliwego humbugu biegunowo odległego od nauki. Jeśli świat jest tylko opowiadaniem, jest tylko „narracją”, to co właściwie badała Autorka? Czy i jej badania były tylko subiektywną narracją? Czy w istocie godzi się na tak znaczące rozepchnięcie pojęcia „opowiadanie”? Czy zatem jej książka jest narracją o narracji?

W typologii rozpoznawanych potencjałów dr J. Łukasiewicz-Wieleba wskazuje między innymi na potencjał twórczy i potencjał konstrukcyjny. Ich wyodrębnienie jako osobnych każe je traktować jak zbiory matematycznie (lub logicznie) parami rozłączne. Wyraża to wzór . Czyli wobec wyróżnienia jako osobnego zbioru „potencjału twórczego” żaden inny, a zatem konstrukcyjny, plastyczny, muzyczny, etc. nie może posiadać atrybutu twórczości. Na jakiej podstawie Autorka to zakłada? Co skłoniło ją do dokonania tak arbitralnej typologii? Zatem na jakiej zasadzie wśród cech konstruujących predyspozycje przywódcze umieściła obok pomysłowości i niezależności kreatywność. Przyznam, że cały ten fragment rozprawy robi na mnie wrażenie zaawansowanego konspektu tego, co dopiero ma powstać, a nie koherentnej i dobrze przemyślanej całości i każe wątpić czy aby wiedza o procesach twórczych jest u tej Autorki dobrze gruntowana.

Wśród cytowanych prac autorka wymienia Erika Eriksona. Dlaczego więc jego teorii rozwoju psychospołecznego nie aplikuje do własnych badań. Píše wszak, że zdolności mogą pomóc dziecku m. in. imponować rówieśnikom. Biorąc jednak pod uwagę wiek badanych przez nią dzieci (okres wczesnoszkolny) winna uwzględnić fazę rozwojową, w której wedle

Eriksona się znajdują. Znajdujemy tam inicjatywność, ale czy na pewno skłaniającą do mistrzostwa zaradność, nierozzerwalnie związaną właśnie z chęcią imponowania? Jeśli do tego dołożymy ostrzeżenie samego Eriksona, że „the stage is not age”, to robi się nam nieco poważniejszy problem z tego pozornie nieznaczącego drobiazgu. Czy Autorka na pewno dobrze wczytała się w koncepcję Eriksona?

Z najwyższym trudem traktuję tę książkę jako pracę z zakresu pedagogiki. Nie pomaga mi w tym sama Autorka. Zaledwie na trzech stronach (357-359) zawarła kilka akapitów pod tytułem „Konkluzje dla pedagogiki”. A tam banał goni banał. Spotykamy konstatacje godne porad dla młodych matek zamieszczanych w gazetach dla niewiast: „Rodzicielskie opisy relacji zdolnych dzieci z rówieśnikami ukazują, że czasem już w dzieciństwie podejmują one decyzje o ujawnianiu lub ukrywaniu swoich predyspozycji. Dotyczy to głównie zdolności intelektualnych i twórczych. Przy tym decyzja o ukryciu zdolności, łączy się z tworzeniem nowej tożsamości (osoby niezdolnej) oraz ukierunkowuje karierę edukacyjną w sposób pozbawiający dziecko możliwości uzyskania adekwatnych dla niego wyników. To oznacza, że dzieciństwo jest okresem, w którym konieczne jest wspieranie dzieci w kształtowaniu ich adekwatnej samooceny i asertywności, pomoc w budowaniu świata wartości, wzmacnianie poczucia wartości i doceniania wysiłku i osiągnięć. Wraz z wiekiem, gdy dla dziecka coraz ważniejsi stają się rówieśnicy, niezależność w myśleniu i umiejętność przeciwstawienia się grupie (w tym sprzeciw, aby dostosować się do przeciętności) są niezbędne dla adekwatnego rozwoju. Jednak wdrożenie dziecka do tego musi rozpocząć się dużo wcześniej – najlepiej już w okresie przedszkolnym.” Nie można nie zapytać czy takim konkluzjom, takiej „nauce” miała służyć rozpoczarta na kilkuset stronach analiza, badania? Czy nie mały trud badawczy, kwerenda źródeł i praca pisarska były tylko po to, aby uzasadnić takich parę końcowych oczywistości i zdroworozsądkowych konkluzji? Góra urodziła mysz! Czy tak ma wyglądać pedagogika? A jeśli tylko tych kilka zdań jest dla pedagogiki, to dla kogo jest cała reszta?

Książka „Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców” przypomina do złudzenia inne prace z tego zakresu. Ich struktura, zawartość, obsesja przywoływania i omawiania kilkunastu koncepcji twórczości, zdolności czy predyspozycji (bez późniejszego, głębszego nawiązywania do nich) mogłyby stanowić rodzaj sztancy. Ich autorzy nie kryją aspiracji psychologicznych, sugerując swój dystans do pedagogiki, którą zdają się lekko pogardzać. Rzucają jej ledwie ochłap z pańskiego stołu nauki przez duże N. Joanna Łukasiewicz-Wieleba

poświęciła wnioskowi dla pedagogiki 97 wersów w rozprawie liczącej 438 stron. Mam wrażenie, że ten dział badań pedagogicznych, jeśli to są badania pedagogiczne, tkwi w samopowielającym się mechanizmie z którego poza awansami naukowymi, może grantami i publikacjami tak naprawdę dla nauki niemal nic nie wynika. To co najwyżej zwykłe przyczynkarstwo. Próżno tu szukać odważnych wniosków, brawurowych hipotez czy prób tworzenia jakichś własnych teorii. Tego nie da się zrobić przywołując koncepcje innych, korzystając z ustalonych i bezpiecznych ścieżek metodologicznych do nich przypisanych i pisząc dotkliwie przewidywalne rozprawy. To ten rejon pedagogiki, taka jej odmiana, której nie ma sensu pytać o jej klasyków, korzenie i źródła. W znacznej mierze to pedagogika, która się z pedagogiki dawno wypisała.

Czy to jest monografia dyskwalifikująca Autorkę? Absolutnie nie jest. Jako środowisko już dawno wyraziliśmy milczącą zgodę na takie produkcje naukowe. Traktujemy je jako pedagogiczne wiedząc dobrze, że część ich autorów zwiłaby do psychologii, gdyby ta nie była tak pilnie strzeżona przez swoją gildię. W tych przypadkach pedagogika jest po prostu 'zamiast'.