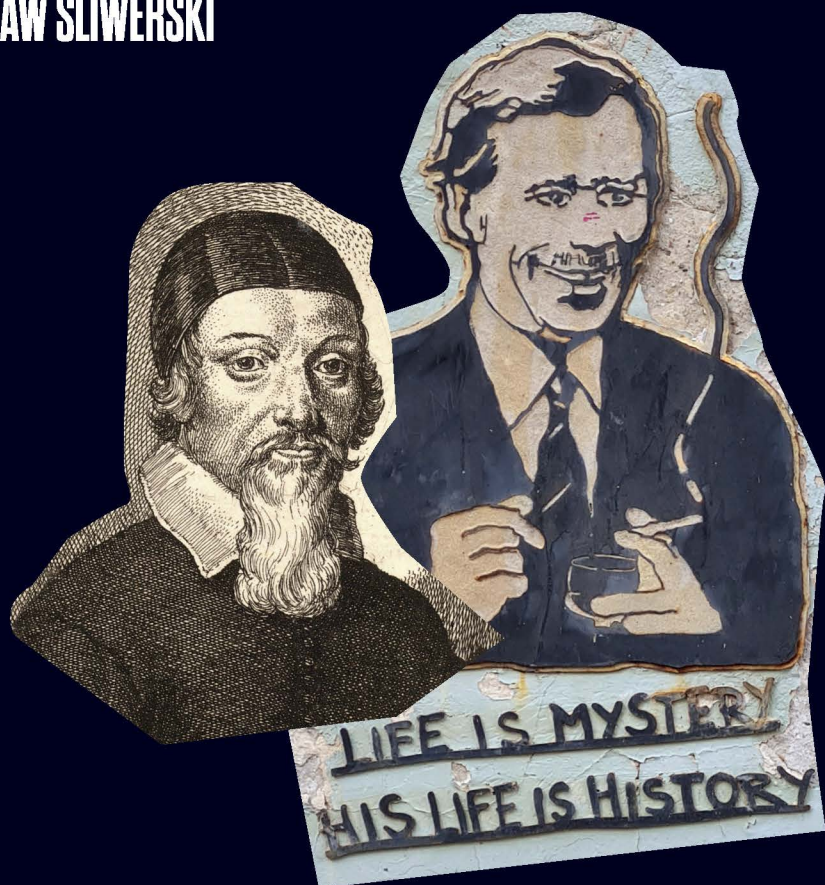


BOGUSŁAW ŚLIWERSKI



**CZESKA EDUKACJA
I MYŚL SPOŁECZNA
STUDIA I SZKICE
PEDAGOGICZNE**



CZESKA EDUKACJA I MYŚL SPOŁECZNA



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

**CZESKA EDUKACJA
I MYŚL SPOŁECZNA
STUDIA I SZKICE
PEDAGOGICZNE**



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2023

Bogusław Śliwerski (ORCID: 0000-0002-3875-8154) – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Marek Konopczyński, Marek Rembierz

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne

Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Na okładce wykorzystano fot. B. Śliwerskiego i rycinę przedstawiającą
Jana Ámosa Komenskigo autorstwa Václava Hollara z 1652 roku (domena publiczna)

© Copyright by Bogusław Śliwerski, Łódź 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie
niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10917.22.0.M

Ark. wyd. 12,0; ark. druk. 13,75

ISBN 978-8331-134-0

e-ISBN 978-83-8331-135-7

<https://doi.org/10.18778/8331-134-0>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 635 55 77

Spis treści

Powód zainteresowania się pedagogiką i naukami społecznymi w Czechach.....	7
Antropologiczne teorie człowieka i kultury.....	17
Antropologia integralna.....	25
Czeska klasyfikacja prądów myśli pedagogicznej.....	35
Filozofia wychowania w analizie historyczno-porównawczej.....	39
Fenomenologiczna filozofia wychowania Radima Palouša.....	43
Pedagogika porównawcza w Republice Czeskiej.....	51
Dydaktyka transdyscyplinarna.....	59
Czeskie podręczniki do pedagogiki.....	63
Socjologiczne teorie szkoły.....	69
Zjazd Nauczycieli i Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego – o problemach edukacji.....	75
Co nowego w kształceniu.....	85
Ocena procesów ogólnokrajowej reformy programowej.....	87
Studium reformy programowej w małej szkole.....	91
Platforma Instytutu Badań Pedagogicznych w Czechach.....	95
Poezja we wczesnej edukacji.....	97
Canisterapia i pies w edukacji wczesnoszkolnej.....	101
Czesi nie likwidują małych szkół.....	107
Mity idealnego nauczyciela.....	109
Mity, błędy i kłamstwa na temat kształcenia i idei pedagogicznych.....	111
Szkolnictwo alternatywne.....	115
Edukacja domowa w Czechach jako cicha rewolucja szkolna.....	119
Aspiracje edukacyjne wychowanków domów dziecka uczęszczających do szkoły średniej.....	123
Interra.....	129
Poważnie o humorze w szkole.....	135
Z perspektywy outsidera.....	139
Niedzielne kazania pedagogiczne.....	141
Opinia publiczna o szkole i kształceniu w Republice Czeskiej.....	145

Psychologiczne wyjaśnienie komunizmu w Czechach	149
Co nowego wnosi psychologia do pedagogiki szkolnej?	155
Psychologia i pedagogika muszą być wrażliwe na rezyliencję (<i>resilience</i>)	159
Prezydent Czech odmówił nominacji profesorskiej i jej wręczenia wybitnemu uczonemu ...	163
Pokolenie akademickich oszustów	165
Pedagog społeczna czternastym doktorem <i>honoris causa</i> Uniwersytetu Ostrawskiego.....	167
Interwiower czy wywiadowca?	169
Czeski wyskok oświatowo-pedagogiczny	171
Biografistyka pedagogiczna	173
Jak historia myśli pedagogicznej kołem się toczy	177
Pożegnania	179
Wspomnienie spotkań czeskiego profesora psychologii Vladimira Smékala z Viktorem E. Franklem	183
Politycy o edukacji w wolności i demokracji	187
Wizja XXI wieku	191
Orwell na sterydach?	195
Bibliografia	199
Aneks	207
Podręcznik: Jan Průcha (1997), <i>Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech</i> , Praha: Portál	207
Podręcznik: Jan Průcha (2000), <i>Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru</i> , Praha: Portál	210
Podręcznik: Vladimír Jůva sen. & jun. (1997), <i>Úvod do pedagogiky</i> , Brno: Paido, edice pedagogické literatury	212
Podręcznik: Alena Vališová, Hana Kasíková (red.) (2011), <i>Pedagogika pro učitele</i> , 2. rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Grada	213

Powód zainteresowania się pedagogiką i naukami społecznymi w Czechach

Każda książka naukowa ma swoją historię, w tym powody, dla których zaistniała. Zawsze coś skłania autora do jej napisania, a następnie zobowiązuje do uwzględnienia w toku prac redakcyjnych wszystkich uwag krytycznych jej wydawniczych recenzentów. Tak jest też w tym przypadku, bowiem Republika Czeska stanowi w jakiejś mierze moją drugą ojczyznę, w której mam wielu przyjaciół i partnerskie uczelnie do prowadzenia wspólnych badań i naukowych debat. W tym kraju nawiązywałem swoje pierwsze kontakty zagraniczne, gdyż w okresie PRL moja uczelnia nie wypuszczała młodych naukowców na Zachód. Chyba że ktoś był tajnym współpracownikiem ówczesnych służb specjalnych lub cieszył się innymi względami, np. był samodzielnym pracownikiem naukowym. Na szczęście totalitarna władza nie była w stanie objąć kontrolą drugiego życia każdego z socjalistycznych społeczeństw, a takie toczyło się także w Czechosłowacji, o czym wiemy nie tylko dzięki współpracy polskiej opozycji m.in. z Václavem Havlem. Jego przemówienie w ONZ w Nowym Jorku w dn. 30 września 1990 roku w związku z uchwaleniem przez tę organizację Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka, wywarło na mnie ogromne wrażenie, toteż stanowi aktualne przesłanie dla kolejnych pokoleń pedagogów humanistycznych.

Prezydent jeszcze niepodzielonej Czechosłowacji oddał bowiem hołd czeskim dzieciom, które pobudziły dorosłych do aksamitnej rewolucji w Czechach, opuszczając szkoły i wychodząc na ulice w centrum Pragi, by zaprotestować w imieniu swoich rodziców przeciwko reżimowi ówczesnej władzy. Jak mówił:

Jestem dumny, że mam dzisiaj ten zaszczyt osobiście podpisać tę Konwencję. Sądzę jednak, że ani ta Konwencja, ani jakikolwiek inny dokument międzynarodowy nie może uchronić dzieci przed pseudoobrońcami ich interesów – a to dlatego, że rodzice w swoim własnym imieniu i we własnym interesie (czy to *bona fide* czy jako środek do świadomego czynionego zła) dalej służą złu, a przez to *de facto* bardziej szkodzą dzieciom niż samym sobie. [...] Gdyby to było możliwe, to dodałbym jeszcze do treści tej Konwencji jeden paragraf: zobowiązanie rodziców i innych dorosłych, by zaprzestali w imieniu dzieci, dla rzekomego ich dobra kłamać, służyć totalitarnym reżimom, denuncjować, upokarzać się, bać się dyktatorów oraz zdradzać przyjaciół i ideały. I żeby wszystkim mordercom i dyktatorom nie było wolno głaskać dzieci po głowie (Havel 1991, s. 150).

Moja droga do czeskiej pedagogii i jej opozycyjnych środowisk w ruchu skautowym była nieprzewidywalna i niekontrolowalna przez władze mojego

uniwersytetu oraz Hufca ZHP Łódź-Bałuty, dzięki czemu mogłem doświadczyć przygody intelektualnej i pedagogicznej skutkującej po kilku latach współpracą z naukowcami z Czech i Słowacji, które kontynuuję do dziś – z obustronną satysfakcją. W okresie studiów pedagogicznych nie mogłem przypuszczać, że dzięki tym kontaktom język czeski będzie sprzyjał wzbogaceniu mojej osobowości, gdyż fascynowała mnie możliwość dostępu do historycznej i najnowszej wiedzy naukowej o istocie kształcenia, wychowania, kulturze i polityce oświatowej tego kraju.

Jak to się zaczęło? – zapytała mnie w czasie XXXIV Forum Pedagogicznego na Uniwersytecie Wrocławskim jedna z jego uczestniczek. Wyjaśnię to w niniejszym zbiorze studiów i szkiców pedagogicznych, które są częścią moich kilkudziesięcioletnich doświadczeń i pobytów w kraju południowych sąsiadów. Po odbyciu egzaminów wstępnych na Uniwersytet Łódzki nie czekałem na ich wynik, tylko z własną drużyną harcerską, w nagrodę za zajęcie I miejsca w Festiwalu Piosenki Harcerskiej Hufca ZHP Łódź-Bałuty, wyjechałem w 1973 roku na międzynarodowy obóz młodzieżowy pod Sitnom koło Bańskiej Szczawnicy (obecnie Republika Słowacka). Nasza podróż do ówczesnej Czechosłowacji zaczęła się od jej stolicy – Pragi, po której wędrowaliśmy w mundurach harcerskich, z białą-czerwoną chustą, w krótkich spodenkach, w czapkach harcerskich z liliją i krzyżem harcerskim na piersi. Umundurowaniem „skautowym” wzbudzaaliśmy sensację, gdyż był to już okres po stłumieniu przez wojska Układu Warszawskiego „praskiej wiosny” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Praska_Wiosna), a tym samym i odrodzonego w Czechach na krótko ruchu skautowego.

Wiele osób zatrzymywało się i nie dowierzało, że po praskich ulicach mogą poruszać się zagraniczni skauci, a tak byliśmy postrzegani: w harcerskich mundurach i ze skautową symboliką. Tam właśnie spotkałem instruktorów zlikwidowanego ponownie Skauta-Junaka, nawiązałem z jego członkami kontakt i umówiłem się na wymianę literatury. Zainteresowała mnie wówczas historia czeskiego ruchu skautowego. Byli zdziwieni, że wiedziałem, kim jest Jaroslav Foglar (1907–1999) – pisarz, redaktor czasopism i książek skautowych, że nie boimy się mówić o skautingu oraz przyznawać do związków ze światowym ruchem skautowym.

Po całym dniu zwiedzania i noclegu w eleganckim hotelu na Václavské náměstí czekała nas długa podróż pociągiem do miejscowości Sitno, gdzie rozbite były namioty organizacji pionierskich z całej Europy. Nie wspominam jej przyjaźnie, bowiem siedzący w wagonie pasażerowie na widok naszych mundurów głośno skomentowali: „Jeszcze Polska nie zginęła, ale zginąć musi”. Moich harcerzy dotknęła ta reakcja, gdyż nie rozumieli, że była spowodowana bolesną pamięcią Czechów po udziale wojsk polskich w militarnej interwencji jednostek Układu Warszawskiego, której celem było stłumienie oporu narodu przeciwko sowieckiej dominacji. Kiedy trafiliśmy pod Sitno, okazało się, że w międzynarodowym obozie są tylko organizacje pionierskie Włoch, Rosji, Danii, Finlandii, NRD, ZSRR czy Bułgarii. Wyraźnie odstawaliśmy tam od całości umundurowaniem, zwyczajami oraz pielęgnacją własnych tradycji i obrzędów.

Pod koniec trwania obozu podeszła do mojej drużyny wędrująca górskim szlakiem drużyna „Psohlavci” z Ostrawy, której przewodził były naczelnik skautów na Morawach – Lubert Bouda. Socjalistyczne władze usunęły go z ostatniego roku studiów na weterynarii w Brnie z powodu wychowywania własnych dzieci w duchu katolickim, utrzymywania przez niego kontaktów z jednym z zakonów katolickich na Morawach oraz kardynałem Františkem Tomaškem w Pradze (1899–1992). Zaprzyjaźniliśmy się ze sobą, wymieniliśmy adresami, a ja od tego czasu zacząłem intensywnie uczyć się języka czeskiego. Po wymianie korespondencji, na zaproszenie Luberta, postanowiłem odwiedzić prowadzoną przez niego grupę ostrawskich skautów, pozorującą działalność pionierską, by w wakacje zaprosić jego drużynę na prowadzony przeze mnie obóz harcerski.

Do Ostrawy jeździłem wówczas kilkanaście godzin pociągiem z Kolušek, w tym co najmniej dwie oczekiwało się na granicy w Petrovice u Karviné, gdzie celnicy z obu państw i pogranicznicy przeszukiwali bagaże pasażerów, by sprawdzić, czy nie przemycają niedozwolonych towarów i materiałów. Pod koniec lat 70. XX wieku przemycalem do kraju niedozwoloną literaturę, głównie czasopisma czeskiego Skauta i Junaka, czeskie publikacje i odznaki skautowe, które były w tym kraju absolutnie zakazane. Czytałem wszystko to, co pozwalało mi zrozumieć, jak bardzo jesteśmy sobie bliscy, jak wiele mamy wspólnego w dziedzinie wychowania i kształcenia młodych pokoleń. Po wybuchu w 1980 roku polskiej „Solidarności” mogłem przewozić do Czechosłowacji naszą bibułę, a stamtąd przemycać do kraju różne teksty, m.in. Václava Havla. Wymianę dziecięco-młodzieżową poszerzyliśmy o współpracę z nauczycielami i ostrawskimi domami kultury, w których organizowaliśmy wystawy o polskim harcerstwie, a Czesi prezentowali w Łodzi, w Szkole Podstawowej nr 49, w której prowadziłem szczepek harcerski, materiały metodyczne do środowiskowej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Po obronie rozprawy doktorskiej na Wydziale Historyczno-Filozoficznym Uniwersytetu Łódzkiego otrzymałem stypendium na semestralny staż naukowy na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Jana Evangelisty Purkyně w Brnie, w Katedrze Psychologii. Piszę o tym dalej w pożegnaniu poświęconemu ówczesnemu docentowi psychologii Vladimirovi Smekalovi. Po aksamitnej rewolucji w 1990 roku Uniwersytet w Brnie nosi już imię wybitnego filozofa Tomáša Garrigue Masaryka (Masarykova univerzita). Moim bezpośrednim opiekunem naukowym był szukanowany przez komunistyczne władze tej uczelni psycholog kliniczny doc. Libor Miček (1931–2004). Szczęśliwie trafiłem pod jego skrzydła jako autora książki, która nosiła tytuł „Samowychowanie a zdrowie psychiczne” (*Sebevýchova a duševní zdraví*). Treść pracy była bardzo bliska moim badaniom na temat samowychowania, a ze względów politycznej niepoprawności w tamtych czasach, opublikowanej dopiero w III RP (Śliwowski 2010). Bardzo szybko znaleźliśmy wspólny język i mogliśmy wspólnie poszerzać zainteresowania poznawcze. Dopiero w 1991 r. ów psycholog uzyskał tytuł profesora. Mój pobyt w Katedrze Psychologii UJEP w Brnie przyniósł mu jednak wiele kłopotów, bowiem wypożyczałem z uczelnianej i miejskiej biblioteki rozprawy doktorskie

oraz publikacje z okresu II Republiki, a więc do 1939 roku, co było wówczas bardzo źle widziane. Oczekiwano bowiem, że będę czytał prace naukowe tylko z zakresu socjalistycznej psychologii. Tego jednak czynić nie zamierzałem.

Dzisiaj, w wolnym kraju, można już wyjechać na tydzień lub nawet cały semestr do dowolnego państwa Unii Europejskiej, by w ramach jednego z programów Erasmus+ poprowadzić wykłady dla pracowników naukowych innego, w moim przypadku także czeskiego, środowiska akademickiego. Można przekonać się o tym, czy jest dobrze lub lepiej, źle lub gorzej badaczom podobnych problemów w naszych krajach. Generalnie, stosunek do nauki u naszych południowych sąsiadów jest zdecydowanie mniej podszyty konfliktami światopoglądowymi. W tym kraju nikogo nie obchodzą czyjeś poglądy ideowe, zaangażowanie społeczne czy polityczne. Czesi są bardzo pragmatyczni, racjonalni. Uzyskane przez nich stopnie zawodowe i naukowe na Uniwersytecie Karola w Pradze nie wymagają nostryfikacji w innych krajach świata, także w USA. Prowadzi się bowiem rzetelne badania naukowe albo – pozorując własną aktywność – rezygnuje się z pracy akademickiej. Prace doktorskie są dostępne w uniwersyteckim repozytorium, toteż nie ma możliwości uniknięcia konfrontacji treści analiz i jakości badań z obowiązującym kanonem współczesnej metodologii w naukach humanistycznych i społecznych.

Organizowane przeze mnie cyklicznie, co trzy lata – od 1992 roku, Międzynarodowe Konferencje „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki” stały się znakomitą okazją do poszerzania współpracy naukowej z uczonymi Republiki Czeskiej. Jednym z nich był Jan Průcha (1934–2021), członek Czeskiej Akademii Nauk, który przyjął zaproszenie do udziału w debacie, a ja miałem okazję do przetłumaczenia na język polski jego referatu (Průcha 2006). Muszę tu zaznaczyć, że w kilka lat później wydał on kilka rozpraw na temat szkolnictwa alternatywnego w Czechach i na świecie (Průcha 1994, 1996, 1999, 2001). W 2009 roku uczony opublikował w Pradze pod swoją redakcją *Encyklopedię pedagogiczną*, podziwiając zarazem wydany pod moją redakcją trzypięciotomowy podręcznik międzynarodowy *Pedagogika* (Śliwerski [red.] 2006a, b, c). W jednym z tomów zawarłem rozdział jego autorstwa (Průcha 2006).

W latach 1938–1940 ukazywała się sukcesywnie w Czechosłowacji trzytomowa *Encyklopedia pedagogiczna* autorstwa trzech wybitnych pedagogów okresu międzywojennego – Otakara Chlupa, Josefa Kubálka, Jana Uhra (1938). Po tak długim okresie otrzymaliśmy nowe spojrzenie na stan nauk pedagogicznych w tym kraju. Co ciekawe, po raz pierwszy wydano encyklopedię, która – w odróżnieniu od istniejących w Polsce – nie ma szeregowanych alfabetycznie haseł, ale jest dziełem tematycznie ujmującym dziedziny i przedmiot badań współczesnej pedagogiki w tym kraju. Autorami ujętych w bloki tematyczne zagadnień jest przeszło 100 autorów, co uwydatnia skalę problemów, z jakimi musiał sobie poradzić redaktor, rozstrzygając o ich przyjęciu do druku lub też odrzuceniu. Prace nad książką trwały prawie cztery lata. Jak ujawnił Průcha w wywiadzie dla Wydawnictwa Portál, psychologowie doczekali się rodzimej *Encyklopedii psychologicznej* dopiero w 2009 roku. Powodem takiego dystansu

czasowego jest nie tylko długotrwały okres bardzo dotkliwego, bo blokującego rozwój nauk humanistycznych, reżimu władz komunistycznych w tym kraju, ale także fakt, że dopiero po 20 latach transformacji społeczno-politycznej i kulturowej w Czechach rozwój teoretyczny oraz metodologiczny nauk pedagogicznych osiągnął światowy poziom.

Polscy pedagodzy mogli się o tym przekonać już kilka lat wcześniej, kiedy to został wydany w naszym kraju przekład rekomendowanego i redagowanego przeze mnie podręcznika akademickiego Průchy pt. *Pedagogika porównawcza* (2004). Na pytanie, jak zrodził się pomysł napisania encyklopedii, jej redaktor przyznał, że rozważał to już na początku lat 90. XX wieku, aby studenci, nauczyciele i pedagodzy oraz środowisko akademickie mieli dostęp do najnowszej wiedzy z nauk o wychowaniu. Było to konieczne ze względu na upadek socjalistycznej metanarracji i radykalną zmianę ustrojową w tym kraju. Prowadził zatem badania porównawcze zagranicznych i rodzimych wydań tego typu publikacji, a następnie bardzo długo przekonywał wydawcę, jakim jest w tym przypadku najlepsza oficyna naukowa w Czechach – Portál, by podjął się tego bardzo kosztownego i czasochłonnego zadania. Profesor J. Průcha musiał jeszcze pozyskać autorów rozdziałów; wybrał ich spośród najlepszych specjalistów od poruszanych w pracy zagadnień.

Redagując *Encyklopedię pedagogiczną*, za podstawową zasadę doboru treści przyjął taki sposób konstrukcji, by odpowiadały one – w sensie teoretycznym i badawczym – współczesnym realiom edukacyjnym. Tak więc ok. 165 zagadnień (2/3 objętości *Encyklopedii*) zostało poświęcone właśnie temu zakresowi pedagogicznego zaangażowania i pedagogicznej profesji. Obejmują one bowiem problematykę funkcjonowania systemu szkolnego, celów, programów i procesów edukacyjnych, najważniejszych w szkole podmiotów, a więc uczniów i nauczycieli, oraz kwestie planowania w polityce oświatowej i zarządzania szkolnictwem. Natomiast jedna trzecia zagadnień dotyczy stanu rozwoju nauk pedagogicznych, a więc ich poszczególnych dyscyplin, metodologii badań i systemu informacji oświatowej.

Znajdziemy w *Encyklopedii* także dane o wydziałach pedagogicznych w szkolnictwie wyższym tego kraju wraz z analizą programów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego, informacje o działającym Stowarzyszeniu Badań Pedagogicznych w Republice Czeskiej oraz jego odpowiednikach poza granicami kraju (np. PTP) czy rejestr najważniejszych norm prawnych dotyczących oświaty. Jest w encyklopedii Průchy także polski akcent. We wstępie do niej pisze bowiem z nutką żalu wobec własnego wydawcy, że jego dzieło nie jest niestety tak bogate merytorycznie i tak pięknie przygotowane jak wydany przez GWP pod moją redakcją międzynarodowy podręcznik akademicki *Pedagogika*. Był to niewątpliwie dowód uznania dla polskiego środowiska naukowego i wydawcy (<http://obchod.portal.cz/ostatni/pedagogicka-encyklopedie/30016/>).

Kolejnym świadectwem znakomitej współpracy z czeskimi uczonymi było zaproszenie wypromowanej przeze mnie dr Aliny Wróbel do wydania w Czechach przekładu jej pracy doktorskiej poświęconej kategorii manipulacji

w wychowaniu (Wróbel 2006). Bardzo szybko polską edycję tej książki przetłumaczono na język czeski, toteż południowi sąsiedzi uwzględniają w pedagogice ogólnej i teorii wychowania także tę kategorię zjawisk społecznych (Wróbel 2008). W wydawanych bowiem znacznie wcześniej w Czechach słownikach pedagogicznych pojęcie „manipulacja” definiowane jest bardzo ogólnie i wąsko. Wyższym stopniem współpracy było podjęcie badań naukowych z udziałem czeskich i słowackich uczonych, a sfinansowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Komitetu Badań Naukowych, które dotyczyły niezwykle istotnego zagadnienia w państwach transformacji ustrojowej. Postanowiliśmy bowiem zbadać, za pomocą wspólnie opracowanego narzędzia diagnostycznego, samoświadomość nauczycieli jako potencjalnych sprawców i ofiar manipulacji w ich środowisku szkolnym.

Projekt składał się z dwóch części. Pierwsza koncentrowała się na wskazywaniu związków, jakie istnieją między teoretycznymi podstawami wiedzy o manipulacji a praktyką edukacyjną. Służyć to miało poszerzeniu pola analiz dotyczących rozumienia edukacji jako źródła podmiotowości, a także poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące roli edukacji w nowej (po transformacji ustrojowej) rzeczywistości społecznej. Część druga obejmowała analizę tych zjawisk społecznych, które są przykładem manipulacji realizowanej w przestrzeni edukacyjnej, w różnorodnych jej wymiarach i przestrzeniach (Wróbel [red.] 2010, s. 5).

Katedra Teorii Wychowania UŁ gościła w Uniwersytecie Łódzkim pięciu naukowców z Republiki Czeskiej w ramach współpracy i wymiany międzynarodowej. Przybyli naukowcy reprezentowali trzy ośrodki badawcze: Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Południowoczeskiego w Czeskich Budziejowicach i Instytut Masaryka w Pradze. Miroslav Procházka wygłosił wykład na temat współczesnych przemian wychowania. Wyróżnił tu pięć perspektyw – jako impulsy do zachodzących zmian celów wychowania:

1. Przełomy egzystencjalne wychowania. Doświadczenie bycia wrzuconym do świata jest podstawową sytuacją życiową współczesnego człowieka. Trzeba zatem umieć dostrzec to, jak dziecko przeżywa taką sytuację, oraz pomóc mu w radzeniu sobie z konfliktami, w doskonaleniu umiejętności służących radzeniu sobie z niepewnością. Zwraca się tu uwagę na kształtowanie takich cech jak: racjonalność – zdolność zrozumienia tego, co w życiu jest możliwe, a co nie; autoregulacja – umiejętność panowania nad sobą, swoimi emocjami, rozwój inteligencji emocjonalnej, ale także regulowanie własnego postępowania; odporność na trudne sytuacje; asertywność, zdolność do adaptacji i samokontrola oraz samoakceptacja.
2. Ukryte kryzysy człowieka oraz jego osobowość. Wychowawca powinien rozpoznawać wewnętrzne konflikty wychowanków, pomóc im w radzeniu sobie z nimi.
3. Społeczeństwa postmodernistyczne sprzyjają dialogowym relacjom dorosłych z dziećmi, ochroną ich praw, ale dialog bez odpowiedzialności

prowadzi do bezgranicznego relatywizmu; to, co jest pewne, zastępowane jest tym, co jest płynne.

4. Troska o planetę a globalizacja stanowi powrót do natury, zachęca do uwzględnienia w relacjach ze światem wartości materialnych i duchowych także świata przyrody.
5. Kryzysy społeczeństw mają różne wymiary – od finansowych, ekonomicznych, politycznych, ekologicznych, po te najtrudniejsze, jakimi są kryzysy antropologiczne. Żyjemy we wspaniałych czasach, bogatych w odkrycia, ale zarazem niosą one z sobą nowe wymiary ubóstwa człowieka.

Procházka zwrócił uwagę na to, że człowiek nie może być egoistą, sobkiem, skoncentrowanym na sobie indywiduum, gdyż nie jest na świecie sam. Rolą wychowania jest doprowadzenie do harmonii między egoizmem a altruizmem. Tak rodzina, jak i szkoła powinny sprawiać, że człowiek otwiera się na innych, przekracza siebie. Kryzysy nie omijają też procesu wychowania. Przejawiają się przede wszystkim w redukowaniu wychowania dzieci i młodzieży do wąskich sprawności, opanowywania niektórych tylko cech czy też ich ekspozowania, np. kształcenie do rywalizacji, do bycia bardziej wydajnym w pracy, do płci kulturowej, wychowywanie do robienia kariery, do życia w służbie pieniądza, bycia singlem itp.

Jak pedagogika powinna sprzyjać pokonywaniu kryzysów? Konieczne jest:

- 1) kształcenie i wychowanie holistyczne, całościowe (szeroko rozumiana alfabetyzacja);
- 2) kształcenie twórcze wraz z dążeniem do integracji osobowości człowieka, a więc stawanie się osobą kompetentną, szlachetną, otwartą na innych, empatyczną, sprawiającą innym radość, altruistyczną, godną, samoświadomą i realizującą własne cele;
- 3) orientacja na osobowość dziecka, odwoływanie się do jego naturalnych potrzeb. Dziecko może być włóczęgą albo pielgrzymem zmierzającym od dzieciństwa do dorosłości, do lepszego rozumienia siebie, nawiązującym stosunki międzyludzkie, posiadającym własne cele życiowe;
- 4) pokonywanie kryzysów w rodzinie dzięki wychowaniu emocjonalnemu, odwołującemu się do doznań osoby, przeżywaniu przez nią Dobra, Piękną i Prawdy, doświadczaniu spotkań człowieka z człowiekiem.

Niejako uwieńczeniem mojej wieloletniej współpracy z czeskimi uczonymi było nominowanie mnie przez Senat Uniwersytetu Tomasza Baty w Zlinie 1 grudnia 2019 roku, na pięcioletnią kadencję, na członka International Board (Międzynarodowa Rada) tej uczelni. Niewątpliwie było to następstwem mojej ponad trzydziestoletniej współpracy naukowej z takimi uniwersytetami jak: Uniwersytet Karola w Pradze, Uniwersytet Masaryka w Brnie, Uniwersytet Ostrawski, Uniwersytet Południowoczeski w Czeskich Budziejowicach, Uniwersytet w Pardubicach i Uniwersytet Tomasza Baty w Zlinie. Międzynarodowa Rada jest organem doradczym Rektora Uniwersytetu Tomasza Baty w Zlinie w zakresie m.in. opracowywania zadań strategicznych dla tej uczelni. Będzie też proponować

zatrudnienie w ramach nowo powstałych kierunków kształcenia i nowych programów naukowo-badawczych, a także opracowywać koncepcje umożliwiające doskonalenie procesów kształcenia i pracy naukowej akademików. Rolą Rady jest także opiniowanie aktywności naukowej oraz programów centrów badawczych UTB. Członkami Międzynarodowej Rady mogli zostać wybitni uczeni o najwyższej reputacji i morale. W polskich uniwersytetach nie tworzy się międzynarodowych rad, tylko uczelniane.

Przetłumaczyłem z języka czeskiego liczne rozprawy naukowe z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, korzystając z nich także do własnych badań naukowych. W jednym z tomów akademickiego podręcznika *Pedagogika* pod moją redakcją, ukazał się w moim przekładzie rozdział autorstwa wybitnego specjalisty z zakresu pedagogiki inkluzyjnej Viktora Lechty (2010) oraz pedeutologa Jana Průchy (2006), zaś dla PWN redagowałem naukowo przekład czeskiego podręcznika akademickiego J. Průchy *Pedagogika porównawcza* (2004). Przetłumaczyłem na język polski artykuły czeskich komparatystów – Jiřiego Prokopa (2001), Hany Lukášovej (Kantorkovej) i Mileny Malinovej (2001), teoretyka wychowania – Stanislava Bendla (2002), psycholog Ilony Gillemovej (2003) oraz historyka oświaty Miroslava Cipro (2003a).

Po wielu latach od tłumaczenia tych artykułów mogłem recenzować wnioski ich autorów na tytuł naukowy profesora, a dotyczyło to trzech czeskich uczonych: dwóch z Uniwersytetu Karola w Pradze – Aleny Vališovej (1995, 2001, 2007, 2008) i Karla Rýdla (1995, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001a, 2001b) oraz z Uniwersytetu w Zlinie – Jaroslava Balvína (2007, 2008). Z naukowcami z tego kraju przygotowaliśmy wspólny projekt badawczy z zakresu źródeł filozofii i teorii wychowania. Regularnie uczestniczę też w Zjazdach Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego (2005). Czesi, znając efekty moich badań w zakresie turystyki habilitacyjnej Polaków na Słowację (Śliwerski 2018), znacznie wcześniej niż polski rząd unieważnili podobną, bilateralną umowę o uznawalności dyplomów między Republiką Czeską a Słowacką. Oni są pragmatyczni i stawiają swoim nauczycielom akademickim najwyższe wymagania.

W ramach międzynarodowego projektu studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu otworzyłem pięć przewodów doktorskich czeskim pedagogom z środowisk pozaakademickich, którzy już prowadzą badania i przygotowują swoje dysertacje w języku narodowym. W Polsce jest co najmniej kilku samodzielnych pracowników w dyscyplinie pedagogika, którzy bardzo dobrze znają język czeski, czytają w tym języku rozprawy naukowe, odnosząc się do ich treści także w swoich badaniach, a także systematycznie współpracują z naukowcami czeskich uniwersytetów, prowadząc w nich gościnnie wykłady. Niniejsze studia i szkice pedagogiczne mają przybliżyć znaczenie dla polskiej myśli i praktyki pedagogicznej dokonań czeskiej nauki i oświaty przez pryzmat moich spotkań, współpracy, analizy lektur, ich recenzji i wspólnie prowadzonych badań naukowych.

Chcę w ten sposób utrwalić zakres wspólnych dokonań w czasie, kiedy zdecydowana większość naukowców orientuje swoją współpracę na równie (a może

i bardziej) znaczącą wymianę z naukowcami z anglojęzycznego świata nauki. Naukowcy i nauczyciele z Republiki Czeskiej mają interesujące doświadczenia pedagogiczne, które są bardzo bliskie polskiej kulturze i tradycji badawczej. Mam nadzieję, że czytelnicy znajdą w tym tomie inspiracje do własnych refleksji i badań. Za przygotowanie tomu do druku dziękuję recenzentom wydawniczym: profesorowi Markowi Konopczyńskiemu z Uniwersytetu w Białymstoku i profesorowi Uniwersytetu Śląskiego Markowi Rembierzowi, oraz redaktor Beacie Otockiej, których uwagi i sugestie zmian pozwoliły na wydanie niniejszej rozprawy. Dedykuję ją przyjaciołom z Republiki Czeskiej i moim współpracownikom z Katedry Teorii Wychowania w trzydziestą rocznicę powstania Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ.

Autor

Łódź, grudzień 2022

Antropologiczne teorie człowieka i kultury

Nakładem czeskiego wydawnictwa Portál ukazała się znakomita analiza antropologicznych teorii kultury autorstwa profesora Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze Václava Soukupa (2000), niezwykle interesująca nie tylko dla specjalistów w zakresie antropologii kulturowej, etnologii, filozofii, socjologii czy archeologii, ale także dla pedagogów. W 2011 roku ukazało się nowe, poszerzone wydanie, które zostało uzupełnione o antropologię człowieka (Soukup 2011). Niewątpliwie znajomość tych teorii znacznie wzbogaca istniejące już w Polsce tłumaczenia czy omówienia nurtów antropologii brytyjskiej i amerykańskiej, jak chociażby przekład Katarzyny Kaniowskiej książki Adama Kupera dotyczący antropologii brytyjskiej (1987) oraz rozprawy Andrzeja Krzysztofa Palucha o rozwoju teorii antropologicznej (1990). Studiujący nauki społeczne i humanistyczne powinni znać oraz zrozumieć różnicowanie kultur współczesnego świata. Warto zatem zapoznać się z tym, jak podchodzą do współczesnych teorii i ich systematyki naukowcy z sąsiedniego kraju, by dokonać stosownych porównań i uzupełnień własnych pól badawczych.

Już w pierwszym akapicie wstępu do najnowszego studium autor wyraża przekonanie, że

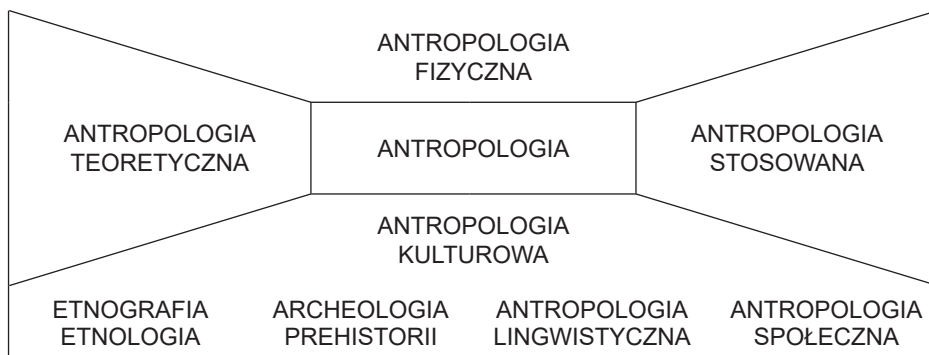
[...] zwierciadłem naszej własnej **kultury** są istniejące **alternatywne światy**. Światy obcych kultur. Światy, w których przedmioty, zjawiska i myśli nie oddziałują na nas „jako zwyczajne”. Są to światy innych wartości, norm i idei. Jestem przekonany, że lustro kultury jest dwuwymiarowe. Jego wewnętrzna, etnocentryczna strona nieustannie nas zapewnia, że jedynie właściwymi wartościami, normami i ideami są tylko te, które wytworzyło nasze własne społeczeństwo. W przeciwieństwie do tego wewnętrzna, relatywistyczna strona zwierciadła umożliwia nam dostrzeżenie samego siebie z perspektywy innych kultur i pomaga zrozumieć, że świat jest pełen kulturowych przekrojów, alternatywnych modeli i odmiennych sposobów życia. Wewnętrzna strona lustra jest opowieścią „o nas”, podczas gdy zewnętrzna strona zwierciadła reprezentuje kąt spojrzenia „tych drugich”. Jest w opozycji do etnocentryzmu. Gdyż dopuszcza optykę **kulturowego relatywizmu** – podejścia, które pierwotnie bazuje na tolerancji wobec kulturowych różnic i programowo wzbogaca równość i pluralizm kultur (Soukup 2011, s. 9, podkreślenie autora).

Pierwsze wydanie książki o antropologii kultur składa się z dwunastu rozdziałów oraz zawiera mały słownik pojęć antropologicznych. Treść książki została zilustrowana rysunkami szczepu Mimbú i Hohokan z południowo-zachodniego regionu Ameryki Południowej. Przybliżę treść tej monografii, w której

kluczowy jest rozdział wprowadzający w podstawowe założenia analiz, pojęcia i metody badań. Václav Soukup nawiązuje do ideowych źródeł antropologii społecznej i kulturowej, ukazując, jak w toku dziejów doszło do przejścia od konceptualizacji społecznego świata w kategorii „my” i „oni” do europocentryzmu, etnocentryzmu i relatywizmu kulturowego. To ostatnie podejście stało się dla europejskich naukowców szczególnym wyzwaniem metodologicznym, o czym świadczą pierwsze próby zastosowania metod komparatystycznych już w pierwszej połowie XVIII wieku przez francuskiego jezuitę i misjonarza Josepha François Lafitau (1681–1740), który zainicjował systematyczne studia etnograficzne wśród Indian z Ameryki Północnej. Był to jakościowy zwrot w dziejach badań nad obcą kulturą.

Ważną rolę odegrali też twórcy teorii cyklicznego rozwoju narodów i kultur: włoski filozof Giovanni Battista Vico, autor doktryny linearnego postępu – francuski filozof Jean Antoine de Condorcet oraz prekursor ewolucjonistycznej antropologii – szkocki filozof i historyk Adam Ferguson. W tym też rozdziale V. Soukup pisze o powstaniu etnografii i etnologii, o genezie pojęcia „kultura” i jej trzech współczesnych koncepcjach: aksjologicznej, antropologicznej i redukcjonistycznej, oraz o metodach badań antropologicznych nad kulturą. Niezwykle ważne dla rozwoju antropologii kulturowej były dokonania brytyjskich i amerykańskich antropologów społecznych, którzy dla potrzeb poznania obcych kultur wypracowali metody badań terenowych, w tym obserwację uczestniczącą (Kuper 1987; Paluch 1990). Współcześnie zostały one wzbogacone o takie metody i techniki jak: praca z kluczowymi informatorami diagnozowanej kultury, metoda genealogiczna, badania biograficzne, studia przypadków, testy projekcyjne, analiza treści dokumentów, kwestionariusze ankiety oraz filmy dokumentalne i fotografie.

W podejściu badawczym antropologów brytyjskich i amerykańskich do etnografii i etnologii istnieją jednak istotne różnice. Wynikają one z wypracowania przez nich różnych wariantów systematyzacji antropologii (schemat 1 i 2). Brytyjscy antropolodzy społeczni preferowali w swoich badaniach inną terminologię czy perspektywę oglądu interesującej ich rzeczywistości niż naukowcy amerykańscy, którym bliższe było przenikanie do istoty kulturowej różnych wspólnot. O ile Brytyjczycy kładą nacisk na badanie instytucji, wartości i tradycji w kontekście społecznym, o tyle Amerykanie pojmują kulturę bardzo szeroko, jako zbiór wszystkich specyficznie ludzkich zjawisk pozagenetycznych, które przejawiają się w artefaktach, regułach życia społeczno-kulturowego oraz w ideach przekazywanych członkom danej społeczności. W związku z tym włączają jeszcze do swoich antropologicznych badań – oprócz etnografii i etnologii – archeologię, prehistorię i antropologię lingwistyczną oraz wykorzystują wyniki badań socjologii, psychologii, historii, folklorystyki i religioznawstwa.



Schemat 1. Amerykański model antropologii ogólnej

Źródło: Soukup 2000, s. 22.

W drugiej połowie XX wieku doszło do istotnego zbliżenia między naukowcami z tych krajów, czego najlepszym skutkiem stało się dążenie do połączenia odmiennych podejść w jedną dyscyplinę o nazwie „antropologia społeczno-kulturowa”.

Tradycyjny przedmiot badań, jakim była kultura społeczeństw przedalfabetyzacyjnych, został współcześnie rozszerzony o nowe obszary tematyczne, np. o antropologię miasta, pełnienie ról płciowych, przemiany tożsamości u osób po operacjach plastycznych, społeczne relacje hodowców roślin uprawnych, wdrażanie w południowej Afryce programu prewencji zdrowia itp. Nic zatem dziwnego, że rozwinęły się takie jej subdyscypliny jak antropologia fizyczna, paleoantropologia, antropologia fizjologiczna, morfologiczna, rozwojowa czy molekularna. Rozwój antropologii społeczno-kulturowej można zatem – zdaniem V. Soukupa – klasyfikować według:

- 1) subdyscyplin antropologii fizycznej, społecznej i kulturowej;
- 2) głównych obszarów tematycznych badań antropologicznych;
- 3) jednorodnych szkół i kierunków badań;
- 4) socjotechnicznych funkcji, jakie pełni antropologia (np. antropologia teoretyczna i stosowana).

Jego studium jest egzemplifikacją trzeciego podejścia, bowiem rekonstruuje w nim najbardziej znaczące, jednorodne w antropologii teorie badania kultur, ich genezę, przedstawicieli, podstawowe pojęcia, modele zastosowań oraz – co wzbudzi szczególne zainteresowanie każdego czytelnika – ich współczesną ocenę. Tak więc w kolejnych rozdziałach mamy syntetyczny przegląd następujących teorii:

- **antropologii ewolucjonistycznej**, w tym teorii uniwersalnej ewolucji kultury wg Edwarda Burnetta Tylora (1832–1917) oraz antropologii jako dziejów kultury w kontekście badań nad ewolucją rodziny wg Lewisa Henry’ego Morgana (1818–1881);

- **antropologii dyfuzyjnej**, w tym szczególnie antropologii jako studium kulturowej dyfuzji wg australijskiego anatoma i antropologa Graftona Elliota Smitha (1871–1937), teorii kultury jako indukcyjnej i kompleksowej wiedzy o rasie, języku i kulturze wg niemieckiego antropologa Franza Boasa (1858–1942);
- **konfiguracjonizmu** jako systemowej teorii kultury, w tym antropologii jako wiedzy o superorganicznej rzeczywistości wg amerykańskiego antropologa Alfreda Louisa Kroebera (1876–1960) czy antropologii jako wiedzy o wzorach kulturowych wg Amerykanki Ruth Fulton Benedict (1887–1948);
- **antropologii psychologicznej** z jej czołową przedstawicielką antropologii jako studium osobowości i kultury – Amerykanką Margaret Mead (1901–1978) czy amerykańskim przedstawicielem antropologii rozumianej jako studium ról społecznych Ralphem Lintonem (1893–1953);
- **antropologii funkcjonalnej i strukturalno-funkcjonalnej** reprezentowanej przez brytyjskiego antropologa polskiego pochodzenia Bronisława Kacpra Malinowskiego (1884–1942), twórcę antropologii jako studium potrzeb i instytucji. Tu także znajduje się brytyjski nurt antropologii jako socjologii porównawczej wg badacza Alfreda Reginalda Radcliffe-Browna (1881–1955), antropologii jako wiedzy o wierzeniach i czarach wg Edwarda Evana Evans-Pritcharda (1902–1973), antropologii jako studium konfliktów społecznych wg Maxa Gluckmanna (1911–1975) oraz antropologii jako kontekstualnego strukturalizmu wg Edmunda Ronalda Leacha (1910–1988);
- **antropologii strukturalnej** rozumianej jako studium opozycji binarnych wg francuskiego filozofa Claude'a Lévi-Straussa (1908–2009);
- **antropologii neoewolucjonistycznej**, będącej renesansem perspektywy rozwojowej w amerykańskiej antropologii definiowanej jako kulturologia wg Lesliego Alvina White'a (1900–1975);
- **antropologii ekologicznej** o perspektywie ekosystemowej, wśród której wyróżnia się w USA antropologię jako kulturową ekologię wg Juliana Stewarda (1902–1973) oraz antropologię jako kulturowy materializm wg Marvinna Harrisa (1927–2001);
- **nowej etnografii w jej semiotycznej i kognitywnej perspektywie** ze szczególnym uwzględnieniem antropologii jako studium symbolicznych form kultury wg brytyjskiej badaczki Mary Douglas (1921–2007), antropologii jako interpretacji symboli wg Szkota Victora Wittera Turnera (1920–1983) oraz antropologii jako sztuki i badań nad kulturą jako systemem semiotycznym (interpretacja tekstów kulturowych) wg Amerykanina Cliforda Geertza (1926–2006).

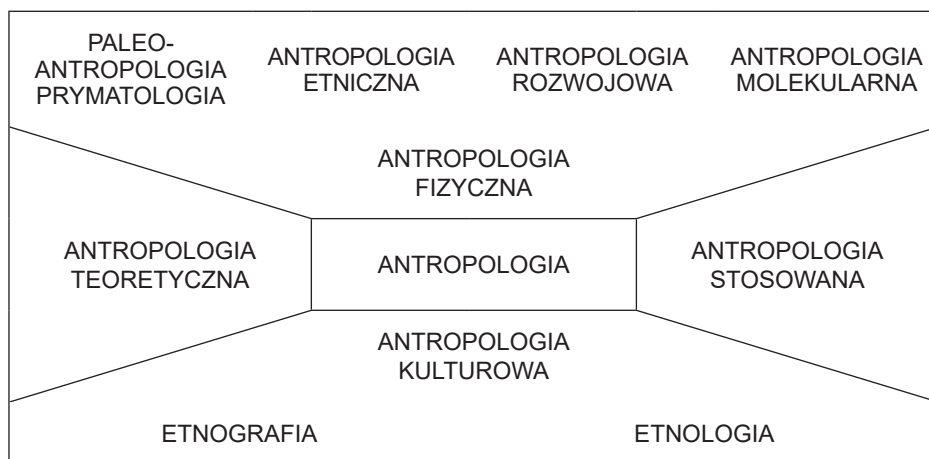
Całość rozprawy zamyka rozdział pt. *Trendy współczesnej wiedzy o człowieku, społeczeństwie i kulturze*. W świetle zawartych w nim analiz charakterystyczną cechą rozwoju współczesnej antropologii kulturowej i społecznej jest intensywne przewartościowanie tradycyjnych podejść, metod, technik oraz

przedmiotu badań tej nauki. Także tutaj na początku lat 80. dotarły wpływy postmodernistycznego myślenia, dzięki czemu można zaobserwować wzrost studiów krytycznych i recenzji pod adresem tradycyjnej antropologii oraz poszukiwanie nowych założeń teoretycznych. Jeśli zatem mówi się dzisiaj o postmodernistycznej antropologii, to rozumie się przez to spotęgowanie wewnętrznej krytyki, która owocuje nową problematyką, np. w USA – badaniami nad wielokulturowością i feminizmem, we Francji – literacką krytyką i filozoficznymi traktatami nawiązującymi do strukturalizmu, poststrukturalizmu, hermeneutyki i teorii dekonstrukcji, zaś w Wielkiej Brytanii – badaniami kulturowymi, obejmującymi szerokie spektrum teorii kultury, poczynając od socjologii kultury, przez teorie mass mediów, aż po literacki krytycyzm.

W najnowszym wydaniu Soukup wprowadza trendy w naukach o człowieku, społeczeństwie i kulturze, które wychodzą od teorii feministycznych i postmodernistycznych czy kulturowych studiów o współczesnej cyberantropologii i kulturologii (Soukup 2011). Zmiana paradygmatów w nauce na przełomie lat 70. i 80. XX wieku

[...] uświadomiła antropologom w całej rozciągłości, że „złoty wiek” nowoczesnej antropologii bezpowrotnie już się kończy. Krytyczna refleksja **epistemologicznych przesłanek antropologicznych** była z jednej strony wywołana ekspansją feministycznych antropologii, które wniosły do andragocentrycznych studiów kultur „głos żeński”, z drugiej strony **postmodernistyczną dekonstrukcją** przedmiotu i metod badań antropologicznych. Jeśli chcemy zrozumieć zmiany, do jakich doszło w antropologii w ostatnich dziesięcioleciach, a zarazem zrozumieć nowe trendy w naukach o człowieku i kulturze, to konieczne jest zwrócenie uwagi na naukowe aspiracje i teoretyczne podejścia, które zostały rozpracowane w ramach **feministycznej i postmodernistycznej antropologii** (tamże, s. 581, podkreśl. autora).

W metodologii badań antropologicznych doszło do zasadniczego zwrotu w metodach pracy w terenie i interpretacji danych antropologicznych. Na nowo została zdefiniowana rola antropologa, który w toku swoich badań ma zrezygnować z postawy wszechwiedzącego „bożka” na rzecz przyjęcia roli antybohatera czy nawet prostaczka, którego mogą się poradzić badani „domownicy”, nierozumiejący tak dobrze swojej kultury jak badający ją z dystansu ów antropolog. Ma on traktować swoich informatorów jak partnerów, współautorów swoich antropologicznych studiów, by w trakcie dialogu z nimi stworzyć obraz badanego świata. Nastąpiło też odejście od scjentystycznego paradygmatu badań w kierunku interpretatywnie zorientowanej antropologii postmodernistycznej, sięgającej w swoich metodach badań do surrealistycznych kolaży, badań literatury przygodowej czy feministycznej.



Schemat 2. Angielski model antropologii

Źródło: Soukup 2000, s. 22.

V. Soukup wyróżnia cztery podstawowe modele antropologicznych teorii kultury:

- 1) **konceptje kultury jako systemu adaptacyjnego**, zawierającą kierunki kulturowej ekologii, kulturowego materializmu i nowej archeologii;
- 2) **konceptje kultury jako systemu kognitywnego**, a w nich kierunki kognitywnej antropologii, etnosemantyki i etnowiedzy;
- 3) **konceptje kultury jako systemu symbolicznego** – ze szkołą antropologii symbolicznej i postprocesualnej archeologii;
- 4) **konceptje kultury jako systemu strukturalnego**, rozwijające się w ramach strukturalizmu i poststrukturalnej antropologii.

Co ciekawe, równoległe z istniejącą tendencją do syntezy wiedzy z zakresu antropologii kulturowej i społecznej, która już dzisiaj wyraża się w rozwoju socjobiologii i kulturologii (schemat 3), nadal rozwijają się bardzo zróżnicowane podejścia teoretyczne o wąskiej specjalizacji jak np. antropologia: archeologiczna, lingwistyczna, polityczna, ekonomiczna, prawa, sztuki, wizualna, feministyczna, krytyczna, religijna, urbanistyczna, dialektyczna czy ekologiczna. Zdaniem autora niniejszej książki dynamiczne przemiany współczesnej antropologii nie wyrażają jedynie rewolucji w teoriach i metodach badań nad kulturą; w pewnym sensie są także reakcją na burzliwe przemiany na całym świecie. Wciąż aktualne jest podejście do antropologii C. Geertza, który uważał, że ma ona swoje miejsce i swój czas, nieustannie zanikając i stale się odradzając¹.

¹ Szersza wersja recenzji pracy Václava Soukupa (Śliwerski 2000).

Poziom analizy zjawisk kulturowych	Przedmiot badań	Tradycyjne dyscypliny	Dyscypliny kulturologiczne
Poziom rodu HOMO	Kultura jako rodowy atrybut ludzkości – kultura generacyjna	antropologia filozoficzna →	filozofia człowieka i kultury biokulturologia
		filozofia kultury →	
Poziom systemów socjokulturowych	Kultury oraz subkultury w czasie i przestrzeni	antropologia społeczna, kulturowa i lingwistyczna; etnografia etnologia →	antropologia socjokulturowa socjologia kultury
		socjologia →	
		ekologia społeczna i kulturowa →	ekologia kulturowa
		archeologia prehistoria dzieje współczesne →	dzieje kultury
Poziom osobowości jednostki	Kultura jako determinanta osobowości człowieka	psychologia społeczna psychologia rozwojowa psychologia osobowości antropologia psychologiczna → psychologia transkulturowa	psychologia kultury

Schemat 3. Kultura jako przedmiot badań kulturologicznych

Źródło: Soukup 2000, s. 197.

Antropologia integralna

Znakomitym poszerzeniem debaty naukowej na temat antropologii człowieka jako źródła badań dla współczesnej pedagogiki jest imponujący tom pod redakcją Martiny Cichej dotyczący antropologii integralnej. Jego redaktorka nawiązuje do tezy Karla Mácha, że istotą reagowania człowieka jako bytu ludzkiego jest zrównoważone zjednoczenie jego obu stron: biologicznej, antropologicznej – ze stroną społeczną, uwarunkowaną historycznie przez cywilizację. „Ich – jakże charakterystyczne dla dzisiejszych czasów – rozszczepienie, jest wskaźnikiem kryzysowej sytuacji człowieka” (Cichá [red.] 2014, s. 12). Cichá opowiada się za holistycznym ujęciem antropologii człowieka, które uwzględnia wszystkie poziomy jego bytu wraz z potencjałem genetycznym, który do niego wnosi. Jeżeli zatem antropolodzy chcą badać jakiś fenomen ludzkiego życia, np. odżywianie się, to powinni postrzegać je i badać wielostronnie, w sposób całościowy.

Tom otwiera rozdział zatytułowany *Ludzkie ciało, zdrowie i choroba z perspektywy antropologii integralnej*, w którym poznajemy genezę wiedzy na temat ciała ludzkiego, jak ona się rozwijała w antropologii i medycynie, by dzisiaj można było mówić o dwoistym wymiarze ludzkiego ciała – bycia ciałem i posiadaniu ciała. Jest ono bowiem syntezą komponentów ludzkiego bytu, a więc biologicznego, psychicznego, społecznego, kulturowego i duchowego. Dalej autorka podejmuje się analizy *homo socialis et homo culturalis* w kontekście antropologii integralnej. Jest to niezwykle ważny dla pedagogiki zakres badań nad enkulturacją, który to fenomen pojawił się najpierw w publikacji amerykańskiego antropologa Melville’a Jeana Herskovitsa, a później u Margaret Mead. Dotyczy on nabywania przez człowieka doświadczeń w wyniku procesu uczenia się, które sprzyjają jego uczestniczeniu w kulturze i jej tworzeniu. Także niemiecki pedagog Dieter Claessens traktuje enkulturację jako tę część tworzącą osobowość, która pojawia się po socjalizacji, ale praktycznie z niej wynika, prowadząc do przekształcania się zewnętrznej kontroli społecznej w samokontrolę indywiduum (tamże, s. 40).

Autorka prezentuje kluczowe paradygmaty w antropologii socjokulturowej, a mianowicie teorie tożsamości etnicznej, teorie kulturowej ciągłości i nieciągłości George’a Elwerta i Frederika Bartha, teorie nowoczesności Jean-Pierre Warniera i Samuela Eisenstadta, w tym teorie konwergencji cywilizacji Eisenstadta. Prezentuje także genezę i ewolucję etnologii, w tym badania terenowe Bronisława Malinowskiego, Alfreda Reginalda Radcliffe-Browna czy

Claude'a Levi-Straussa oraz systemową teorię ekologiczną Urie Bronfenbrennera. Ostatnia część tego rozdziału poświęcona została metodologicznym problemom badań antropologicznych, w tym dylematom badaczy, dla których nie jest możliwe dzielenie antropologii na tę osadzoną tylko w metodach badań nauk przyrodniczych czy tylko w naukach społecznych. Zamyka ją refleksja antropologa Jiříego Špačka o e-kolonizacji ludzkości: „Byłoby czymś naiwnym twierdzenie, że to my wykorzystujemy Internet, bowiem Internet wykorzystuje i formuje także nas. Ten proces jest bezprecedensowy: żadna inna technologia w dziejach ludzkości nie kolonizowała i nie ujednolicała obywateli Ziemi w takiej mierze, jak właśnie Internet” (tamże, s. 58).

W rozdziale autorstwa Andrei Preissovej Krejčí poznajemy założenia antropologii filozoficznej jako subdyscypliny filozofii, której przedmiotem badań jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: co jest istotą człowieka, kim jest człowiek, jak byt ludzki rozwija się, tworzy swoją wspólnotę oraz jakie zajmuje miejsce w kosmosie? Autorka rekonstruuje genezę i rozwój antropologii filozoficznej oraz jej podstawowe kierunki: fenomenologiczny – Maxa Schelera, organiczny – Helmutha Plessnera, przyrodniczy – Arnolda Gehlena, egzystencjalistyczny – Martina Heideggera, krytyczny – Herberta Marcusego i postmodernistyczny – Michela Foucaulta, Richarda Rorty'ego oraz Jacques'a Derridy. Josef Unger w rozdziale zatytułowanym *Antropologia archeologiczna* podejmuje kwestię zastosowania antropologii w archeologii jako nauce służącej opisowi i analizie wykopalisk szczątków ludzkich kości.

Archeologiczna antropologia koncentruje się na rekonstrukcji życia konkretnych ludzi czy grup ludzkich w przeszłości na podstawie źródeł archeologicznych, które mają inny charakter niż źródła pisemne, toteż ich interpretacja wymaga innych metod. Istotą takich badań opartych na znajomości i krytycznej analizie źródeł jest odtworzenie życia konkretnych ludzi w przeszłości (tamże, s. 74).

Tego typu badania skoncentrowane są właśnie na odczytaniu życia jednostek i rekonstrukcji ich biografii, toteż będą z nich korzystać historycy oświaty i wychowania.

Kateřina Boberová analizuje zastosowanie metod biologii i genetyki molekularnej w antropologii w ścisłym związku z współczesnymi badaniami archeologicznymi. Nie określa jednak tego typu dziedziny badań mianem antropologii genetycznej. Jej zdaniem, badania DNA są jednym z głównych kierunków współczesnej antropologii, gdyż pozwalają na uzyskanie ogromnej ilości danych, nowych informacji, jakie się pojawią w wyniku odnalezienia przez archeologów ludzkich kości, w tym np. określenie wieku i płci człowieka, związków rodzinnych czy chorób przenoszonych przez bakterie. Ściśle z tą wiedzą łączy się rozwój „antropologii ewolucyjnej”, której przedstawiciele dociekają przyczyn powstania oraz ewolucji człowieka jako rodzaju *homo sapiens*, jego różnicowania się w różnych populacjach, jakie osiedlały się na poszczególnych kontynentach. Václav Vančata pisze o morfologicznej i genetycznej ewolucji ludzkich form *homo sapiens* od człowieka neandertalskiego po współczesnego.

Kolejny rozdział, autorstwa Dušana Lužný'ego, został poświęcony antropologii religii, która jest przecież podstawowym fenomenem dziejów ludzkiego myślenia i wielką częścią empirycznych badań antropologicznych. W badaniach międzykulturowych, komparatystycznych nie można pominąć religii, wyobrażeń ludzi na ten temat, mitów, związanych z nią rytuałów i obrzędów. Autor przedstawia tu źródła religijności ludzkich społeczności oraz główne kierunki badań określanych mianem orientalistycznych, teorię animistyczną Burneta Taylora, studia klanowego totemizmu Emile'a Durkheima, Franza Boasa – ewolucjonizm i jego uniwersalistyczne skutki, w tym historyczny partykularyzm i kulturowy relatywizm, zamykając całość rozważań interpretatywną teorią kultury Clifforda Geertza oraz kognitywną perspektywą współczesnej antropologii religii.

Lenka Zajícová poświęca swoje studium antropologii lingwistycznej, określanej też mianem lingwistyki antropologicznej czy etnolingwistyki, dyscypliny zajmującej się studiami nad językiem i mową w kontekście antropologii. Jest to

[...] interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, która jest ukierunkowana na badanie języka w kontekście społeczno-kulturowym, w relacji do kultury i społeczeństwa. Używanie języka pojmuję jako zachowanie i działanie, które niesie z sobą znaczenia kulturowe oraz stara się zrozumieć jego rolę w tworzeniu kulturowych przyzwyczajeń i struktur społecznych (tamże, s. 108).

Autorka analizuje trzy etapy rozwoju antropologii lingwistycznej, ilustrując je krótką prezentacją na temat ich przedstawicieli:

- I etap – okres gramatyki deskryptywnej i lingwistyki historyczno-porównawczej, z badaniami Franza Boasa, Edwarda Sapira, Benjamina Lee Whorfa i Bronisława Malinowskiego;
- II etap – okres etnografii komunikacji, który najlepiej charakteryzują badania Noama Chomsky'ego;
- III etap – okres linii kognitywnej, gdy istotne okazały się badania behawiorystyczne Elinora Ochsova i Bambi B. Schiffelinowej, badania nurtu kognitywistycznego lat 80. XX wieku: Dana I. Slobina, Gumperza i Levinsona, Niemeyera i Dirvena, a dotyczące tego, jak w języku odzwierciedla się rzeczywistość i jest poprzez język interpretowana.

O antropologii psychologicznej pisze Martin Soukup, redukując jej przedmiot badań do diagnozowania oddziaływań i uwarunkowań ludzkiej psychiki oraz systemów społeczno-kulturowych. Ponoć pionierem takich badań był na początku lat 70. XX wieku amerykański antropolog Francis Lang Kwang Hsu (1909–1999), który w 1972 roku wydał książkę pt. *Osobowość a kultura*. Jednak prekursorami tego typu dociekań byli już uczeni w XVIII wieku, np. Giambattista Vico, który w książce *Podstawy nowej nauki* z 1725 roku starał się wyjaśnić różnice między narodami na podstawie ich mentalności (tamże, s. 122). Później mamy badania Wilhelma Maximiliana Wundta czy Gustawa Le Bona nad psychologią narodów, Franza Boasa badania myślenia człowieka prymitywnego, francuskiego etnologa Luciena Lévy-Bruhla i Alfreda Corta Haddona z etnicznej psychologii eksperymentalnej.

Najwięcej uwagi poświęcił Soukup szkole naukowej „osobowość a kultura” oraz jej wpływowi na myślenie antropologiczne. Są tu zatem przywołane badania doktryny kulturowego determinizmu Margaret Mead, konfiguracyjizmu, kulturowego wzorca Ruth Fulton Benedict czy Alfreda Louisa Kroebera, psychologii kultury Edwarda Sapira, Johna Whitinga, Carla Gustava Junga, Kurta Koffky czy Harry Stacka Sullivana. Istotne w antropologii psychologicznej są badania nad enkulturacją i stylami wychowania, zainicjowane przez amerykańskiego psychologa dzieciństwa Johna Wesleya Mayhew Whitinga, który prowadził badania w nowogwinejskim plemieniu etnicznym Kwoma, gdzie badał związek między praktykami wychowawczymi a opanowywaniem norm społecznych i moralnych. Tego typu badania prowadzili później John Dollard, Edward Sapir, William Lambert, Irvin Child, Beatrice Whiting i Homer Garner Barnett. Do tej dyscypliny naukowej zalicza także badania emocji i etnopsychoz oraz psychoanalityczne badania zachowań seksualnych człowieka, prymarnych i wtórnych instytucji kulturowych, które warunkują sposoby życia rodzinnego, zachowania ekonomiczne itp.

Martina Cichá i Radoslav Goldmann piszą o „antropologii klinicznej”, która jest ściśle powiązana z naukami medycznymi. Jej przedstawiciele koncentrują się na naukach przyrodniczych, które w Polsce są określane mianem biomedycznych podstaw rozwoju człowieka i jego wychowania (Wojnarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska 2010). Badacze tego nurtu analizują istotne różnice między wzrostem różnych organów ludzkich a rozwojem człowieka, poczynając od fazy prenatalnej po cały okres postnatalny. Do tego rozdziału nawiązuje następny pt. *Antropologia ruchu i sportu* autorstwa Renáty Vařekovej i Ivana Vařeka, w którym zwraca się uwagę na to, że sport jest przedmiotem badań nie tylko antropologii fizycznej, ale i kulturowej, społecznej i archeologicznej. Niektórzy stosują w związku z tym termin „antropologia sportowa”. Nie ulega wątpliwości, że do tej antropologii nawiązuje także pedagogika zdrowia i pedagogika sportu, bowiem zwraca się uwagę na normy, których przekroczenie rodzi ryzyko pojawienia się chorób czy nawet śmierci.

Jaroslav Zvěřina analizuje „antropologię seksualności”, a więc zachowań seksualnych ludzi oraz ich rolę w tej sferze aktywności jako fenomen społeczny i kulturowy zarazem. Seksualność człowieka jest wynikiem wieloletnich procesów ewolucyjnych, toteż w toku badań bierze się pod uwagę różne warunkujące ją czynniki. Autorzy jednak nie poradzili sobie z tym zakresem tematycznym, gdyż dokonali dość powierzchownego opisu dychotomii ludzkiej seksualności, istoty tożsamości seksualnej, orientacji seksualnych człowieka oraz roli emocji i typów interakcji ludzkich w tej sferze. Nie wiadomo, dlaczego podrozdział o zachowaniach seksualnych sprowadzili jedynie do dzieciństwa i wieku dojrzewania. Zupełnie pominięto bogate badania kulturowe światowej seksuologii.

Ciekawy jest rozdział o antropologii macierzyństwa, którego autorkami są Ludmila Reslerová i Pavla Kudlová. Skupiły się w nim nie tylko na medycznej stronie ciąży, rozwoju płodu, ale i genetycznych oraz socjoekonomicznych warunkowaniach macierzyństwa. Zostały tu też przedstawione symptomy patologii

cięży, metody diagnozowania rozwoju płodu oraz strategię odbierania porodu. Skoro jest w tej monografii studium o narodzinach człowieka, to można było się spodziewać, że będzie też o jego śmierci. Problematyka tanatologiczna jest przecież znacznie wcześniejszym zagadnieniem z zakresu badań antropologicznych. Andrea Preissová Krejčí, Josef Unger i Zlatica Dorková poświęcili swój rozdział właśnie antropologii umierania i śmierci, sięgając do wiedzy historycznej i badań archeologicznych. Społeczeństwo Republiki Czeskiej nie jest ich zdaniem ani dobrze oświecone, ani też kulturowo przygotowane do obcowania z procesami umierania i śmierci, gdyż w wyniku transformacji ustrojowej nastąpiła orientacja na konsumpcję i hedonistyczne zaspokajanie potrzeb.

Jak wynika z badań naukowych w tym kraju, brakuje społecznie formowanych umiejętności radzenia sobie ze śmiercią czy poddawania jej transcendencji.

Przedmiotem badań antropologii śmierci jest zatem sam moment śmierci z punktu widzenia osoby umierającej, jak i jej towarzyszącej. Celem tej antropologii jest holistyczne podejście do fenomenu śmierci z punktu widzenia historyczno-społeczno-etnologicznego, psychologicznego, filozoficznego i religijnego. Oprócz tego antropologia śmierci zajmuje się wzorami zachowań wobec zmarłego, związanych z tym obrzędów czy miejscem pochówku (tamże, s. 186).

Powołują się tu na studia z tanatologii kulturolologicznej Jana Assmanna, Paula Ludwiga Landsberga czy Bronisława Malinowskiego. Znajdziemy w tym rozdziale szeroko omówione zjawisko samobójstw, sposoby traktowania samobójców czy wreszcie rytuały pogrzebowe w zależności od religii i lokalnych wzorów kulturowych. W pierwszej dekadzie XXI wieku zaczęto rozwijać w Czechach poradnictwo dla osób, które utraciły bliskich, a także prowadzić badania tanatologiczne, które obejmują nowe zjawiska medialnej detabuizacji umierania i śmierci. Są to także badania w zakresie medykalizacji oraz rekonstrukcji rytuałów domowych czy instytucjonalnych uwarunkowań umierania.

Antropologia prawa to kolejna subdyscyplina nauk antropologicznych, której Martina Cichá i Leopold Pospíšil poświęcają odrębny rozdział. Charakteryzują ją jako naukę zajmującą się problemami źródeł, powstania i form prawa, jego zmianami w toku dziejów oraz wpływem prawa na życie jednostek w różnych społeczeństwach i instytucjach. Giuseppe Maiello dopełnia te studia rozdziałem o antropologii politycznej, której rozwój datuje na II poł. XIX wieku, kiedy to zostały zapoczątkowane badania ewolucjonistyczne antropologa Lewisa Henry'ego Morgana oraz Roberta Harry'ego Lowiego aż po czasy nam współczesne: antropologię polityczną funkcjonalizmu Maxa Gluckmana i Roberta RONALDA Leacha, ekologię kulturową amerykańskiego neoewolucjonizmu Juliana Stewarda, Lesliego Alvina White'a, podejście procesualne i teorie akcji Maxa Webera czy Fredericka Bailey'a, teorie zależności i systemów Maurice'a Wallersteina, teorie krytyczne Michela Foucaulta oraz teorie korupcji Ernesta Gellnera, klientelizmu politycznego René Lemarchanda, Dietera Hallera i Crisa Shore'a. Rozdział ten zamyka podejście określane mianem optymistycznego poststrukturalizmu Jonathana Friedmana, Artura Escobara, Gayatri Chakravorty Spivak

i Marshalla Davida Sahlinse'a. „Dzięki politycznej antropologii, która była zdolna uruchomić dialog z filozofią, naukami o polityce, świat jest mniej etnocentryczny, a pojawiające się w różnych jego stronach konflikty i kryzysy badane są w oparciu o solidną i interdyscyplinarną wiedzę” (tamże, s. 231).

To, że systematyczna teologia zajmuje się także człowiekiem, nie stanowi jeszcze o powstaniu antropologii teologicznej. Ta bowiem – jak piszą w odrębnym rozdziale Andrea Preissová Krejčí i Miroslav Gejdoš – obejmuje jeszcze refleksję nad stworzeniem człowieka i problemy jego egzystencji po śmierci. „Podstawowymi zagadnieniami tej antropologii są kwestie śmierci i nieśmiertelności, osobowości człowieka, dziejów zbawienia i indywidualizacji człowieka za pośrednictwem wiary i moralności” (tamże, s. 232). Ta subdyscyplina nauk antropologicznych powstała dopiero w XX wieku pod wpływem rozwoju filozofii religii, w tym przede wszystkim fenomenologii, zaś jej prekursorami są Rudolf Otto, Martin Heidegger, Paul Tillich i Emil Brunner. Autorzy skupiają się w swojej analizie na antropologiczno-teologicznej myśli Jana Pawła II i Benedykta XVI. Interesujący jest tu wkład czeskiego badacza, katolickiego filozofa, teologa i dominikanina Metoděja Habáňa, autora książki *Antropologia filozoficzna* (tamże, s. 235), szykanowanego przez reżim komunistyczny w tym kraju księdza, teologa i filozofa Dominka Pecka czy kardynała Františka Tomáška.

Mamy wreszcie w tej monografii antropologię przemysłu i handlu autorstwa Martina Soukupa i Michaeli Konopíkovej; ten przedmiot badań jest ściśle związany z antropologią ekonomiczną. Jej przedstawicielem jest Marietta L. Baba, znacząca badaczka procesów produkcji i usług, powstawania nowych produktów i związanych z nimi usług czy wspierających je systemów, aż po kwestie zachowań konsumpcyjnych. Badacze koncentrują się tu przede wszystkim na „[...] organizacji pracy, kulturowej specyfice marketingu, antropologii pracy, zachowań organizacyjnych, komunikacji międzykulturowej czy rozwojem ponadnarodowych firm” (tamże, s. 238). Początki tej antropologii datuje na lata 30.–40. XX wieku, kiedy to Helen B. Schwartzman czy George Elton Mayo prowadzili w przedsiębiorstwach badania z zakresu antropologii przemysłu. Tak powstała naukowa szkoła badań relacji międzyludzkich (*Human Relations School*), którą rozwijali Conrad Maynadier Arensberg, Eliot Dismore Chapple, Burleigh Bradford Gardner, Robert H. Guest, William Lloyd Warner czy William Foote Whyte.

Za M.L. Babao autorzy przywołują w tej antropologii lat 60.–80. XX wieku trzy teoretyczne prądy i podejścia badawcze, a mianowicie: 1) marksistowską krytykę przemysłu, 2) badania nad kulturą pracy robotników i pracowników transportu oraz 3) badania procesów industrializacyjnych w cywilizacji zachodniej (tamże, s. 241). Rozdział zamyka studium transformacji gospodarki rynkowej na świecie w wyniku globalizacji. W tym zakresie antropologia zajmuje się problematyką zachowań organizacyjnych i zarządzaniem oraz różnicowaniem się kultur narodowych. W Polsce znane są przekłady rozpraw z tego zakresu holenderskich psychologów społecznych Geerta Hofstede, Gerta Jana Hofstede, Michaela Minkova (2011). Pojawiają się już jednak badania etnograficzne

skoncentrowane na studiach przypadków dotyczących sfery usług oraz badania Anny McClard i Kena Andersona czy Carrie Lane Chet z zastosowaniem antropologii hi-tech.

Jan Aufart i Veronika Gazdová zatytułowali swój rozdział *Antropologia i kryminalistyka*, a więc skupili się raczej na zastosowaniu badań antropologicznych w kryminalistyce aniżeli potrzebie powołania nowej subdyscypliny wiedzy. Swoje studia poświęcili aplikacji antropologii biologicznej w praktyce kryminalistycznej, stąd mamy ciekawe wyniki badań dotyczące kategorii „ślady”. Celem czynności kryminalistycznych w praktyce jest bowiem uzyskanie odpowiedzi na siedem podstawowych pytań: kto? co? gdzie? kiedy? jak? czym? i dlaczego?

Kolejny rozdział tej publikacji dotyczy „antropologii miasta”. Jego autor Zdeněk Uherek zajmuje się poprzedzającymi rozwój tej subdyscypliny naukowej badaniami z socjologii, geografii społecznej, urbanizmu, demografii i historii kultury. Badania miast pozwoliły na poznanie różnych wspólnot, społeczności, na diagnozę zmiany społecznej w wyniku procesów migracji i marginalizacji. Znalazły tu zastosowanie do badania środowisk miejskich teorie map i teorie „nie-miejsc”.

Tomáš Petrů jest autorem rozdziału o antropologii wizualnej, noetyce, która „zajmuje się zwizualizowanymi przejawami ludzkiego bytu z perspektywy antropologicznych zainteresowań ludzką egzystencją” (tamże, s. 269). Częścią współczesnej kultury stały się trójwymiarowe obiekty, dekoracje, rzeźby, obrazy, ilustracje, fotografie, filmy, wytwory audiowizualne, przedmioty codziennego użytku, kultura niematerialna, symbolika wizualna systemów, ale przede wszystkim wytwory wysokiej kultury. Prekursorem badań w tym zakresie był francuski lekarz i fizjolog Étienne-Jules Marey, który jest twórcą chronofotografii i badań nad ruchem. Są to badania Davida MacDougalla doświadczeń zmysłowo-sensorycznych człowieka. Współcześnie antropologia wizualna zajmuje się badaniem obrazu jako fenomenu społecznego i tekstu kulturowego, są to także badania fotografii społecznej i reklamowej, analiza filmów dokumentalnych, programów telewizyjnych, jak i badanie uczestników filmowych projekcji czy odbiorców telewizji. Antropologia wizualna interesuje się także badaniem zmian wywołanych obecnością „innego”, gdzie interakcja staje się performensem. Rozdział kończy studium o roli muzeum w konstruowaniu ludzkiej tożsamości.

Kolejnym z prezentowanych tu rodzajów antropologii jest antropologia sztuki, a więc tej subdyscypliny naukowej, która zajmuje się „badaniem treści, struktury, formy, funkcji i symbolicznego znaczenia fenomenu sztuki i konkretnych artystycznych artefaktów w perspektywie międzykulturowej” (tamże, s. 288). Początkowo badania Augusta Pitt-Riversa, Edwarda Tylora i Jamesa Frazera obejmowały sztukę egzotyczną pozaeuropejskich kultur, ale były one prowadzone z perspektywy europocentrycznych standardów i wartości estetycznych. Pierwsze prace antropologów sztuki zaczęły się pojawiać w II poł. XIX wieku i obejmowały tzw. sztukę prymitywną, a radykalna zmiana miała miejsce w następnym stuleciu pod wpływem funkcjonalizmu i funkcjonalizmu strukturalnego, kiedy to zaczęły się odnosić do konkretnych społeczności, ich kultur jako systemów symboli i znaczeń. W tym okresie istotną rolę odegrały badania

Raymonda Firtha, Clifforda Geertza, Alfreda Gella i Claude'a Lévi-Straussa. W podsumowaniu autorka zwraca uwagę na negatywną funkcję turystyki, która doprowadziła do profanacji lokalnych kultur i ich wytworów na rzecz wytwarzania ich dla potrzeb odwiedzających.

Rozdział dotyczący antropologii ekologicznej Václav Soukup poświęca badaniu roślin i zwierząt w ich naturalnym środowisku życia. Sama ekologia ma wiele odmian, np. ekologia ogólna, ekologia specjalna, ekologia stosowana, ekologia organizmów, ekologia populacji, ekologia społeczeństw, ekologia ekosystemów, ekologia krainy oraz ekologia molekularna. Istotną rolę odgrywa dzisiaj ekologia kultury, którą poprzedzał w XIX wieku rozwój antropogeografii i doktryna enwiromentalnego determinizmu. Poznajemy przesłanki dwóch nurtów klasycznej ekologii kultury: metodologię wielokulturowej albo multilinearnej ewolucji kulturowej i teorie nielinarnej ewolucji wielokulturowej. Nowa antropologia ekologiczna powstała w wyniku rozwoju szkoły neofunkcjonalizmu Juliana Haynesa Stewarda, procesualnej ekologicznej antropologii w ujęciu Orlova oraz badań nad kryzysem ekologicznym Johna Williama Bennetta. W nowej antropologii ekologicznej można wyróżnić trzy kierunki: 1) ekologię symboliczną, 2) ekologię polityczną i 3) ekologię historyczną (tamże, s. 317).

Antropologia historyczna, kolejna subdyscyplina w antropologii, to kierunek w badaniach społeczno-kulturowych, interpretujący dzieje obcych kultur z perspektywy ich przedstawicieli. Wyróżnia się tu trzy generacje szkół naukowych: francuskiej historiografii (Georges Duby, Philippe Ariès, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff), włoskiej „mikrohistorii” (Carlo Ginzburg, Giovanni Levi) oraz niemieckiej historiografii wczesnej nowożytności (Richard van Dülmen, Alfred Lüdke) (tamże, s. 319).

Całość tomu zamyka antropologia pedagogiczna, określana też skrótowo jako antropagogika, którą rekonstruuja Andrea Preissová Krejčí i Martina Cichá. Trafnie wskazują na to, że można tę subdyscyplinę analizować w ramach filozofii albo jako podejście pragmatyczne, które zostanie zastosowane w konkretnym środowisku wychowawczym. Zdaniem Jaroslava Maliny „pedagogiczna antropologia jest specjalną nauką o człowieku, subdyscypliną adresowaną do pedagogów, nauczycieli i studentów wydziałów pedagogicznych. Jej zadaniem jest aplikacja wiedzy antropologicznej do wychowania rozumianego jako zamierzone, systematyczne i zorganizowane oddziaływanie formujące osobowość człowieka” (tamże, s. 327).

Za prekursora tej antropologii uznaje się Jana Amosa Komeńskiego, zaś początki jej właściwego rozwoju lokuje na przełomie XIX i XX wieku w dziełach Wilhelma Diltheya, Maxa Schelera, Martina Bubera. Następnie była ona rozwijana przez Richarda Rorty'ego, a w Czechach przez Naděždu Pelcovą. W rozdziale tym syntetycznie przedstawiono przesłanki podejścia tych filozofów do człowieka jako *homo educandus*. Nie jest natomiast zrozumiałe, dlaczego zajęto się w nim kwestią kształcenia w zakresie antropologii pedagogicznej na studiach pedagogicznych i nauczycielskich, skoro autorzy poprzednich kategorii antropologii w ogóle nie podejmowali kwestii ich włączenia do programów kształcenia akademickiego.

Zespołowe podejście do badań antropologicznych sprawia, że nie składa się ono na holistyczną, integralną dyscyplinę wiedzy. Redaktorka temu nie przedstawiła kryteriów doboru subdyscyplin antropologicznych, zaś każdy z autorów lub zespołów autorskich podejmował temat zgodnie z własnym (a nieczytelnym) kryterium doboru źródeł i zakresu ich prezentacji. Teksty nie mają jednolitej struktury narracji treści, toteż albo mamy w nich do czynienia z analizą historyczno-problemową danej antropologii, albo tylko problemową czy wybiórczą prezentacją treści związanych z przedmiotem jej badań. Redaktorka Martina Cichá nie sprostала zapowiedzianemu w tytule przesłaniu, które pozostało nadal w sferze postulatów:

W tej specjalistycznej publikacji wyłożyliśmy argumenty na rzecz naszej tezy, że antropologia nie tylko powinna być, ale że wprost musi być integralna. Wychodzimy z założenia, że człowiek jest sam w sobie bytem integralnym, w stosunku do samego siebie, wobec innych przedstawicieli społeczeństwa oraz wobec przyrody ożywionej i nieożywionej. W przeciwieństwie do nich twór ludzki dysponuje atrybutami, bez których ta integracja nie byłaby możliwa. Do antropologii musimy zatem podchodzić jak do dyscypliny holistycznej, której istotą jest integracja odmiennych podejść w badaniach człowieka (tamże, s. 339).

Jeśli jednak pojmować integrację jako sumę wiedzy z różnych subdyscyplin naukowych, która sama w sobie całością nie jest, gdyż stanowi eklektycznie zestawione zakresy badań naukowych, to nie możemy jeszcze mówić o powstaniu intra- i interdyscyplinarnej antropologii. Nie ulega jednak wątpliwości, że tego typu kompendium wiedzy naukowej zbliża antropologów do odnalezienia własnej *raison d'être*. Obszerna monografia różnych antropologii jest dowodem na to, jak można identyfikować istotę badań naukowych w obszarach wydawałoby się odległych od siebie nauk, a przecież posiadających wspólne elementy kulturowe, w tym także metodologiczne. Wprawdzie redaktorze zabrakło w tym syntetycznym studium metanaukowego spojrzenia na całość, jednak niemalże każda z wyróżnionych i zrekonstruowanych w nim antropologii niesie z sobą wiedzę na temat tego, jak przesuwały się w toku dziejów podejścia badawcze do funkcjonowania człowieka w zmieniającym się świecie oraz w jakim stopniu ten świat codziennego życia zmieniał się pod wpływem ewolucji i akceleracji rozwoju *homo sapiens*. Stąd warto zapoznać się z tą monografią zbiorową, gdyż nie wszyscy znamy korzenie już istniejącej wiedzy na interesujące nas kwestie. Nie zawsze też zdajemy sobie sprawę z tego, na bazie jakich źródeł można byłoby konstruować modele teoretyczne do opisywania nowej rzeczywistości i wyjaśniania jej uwarunkowań. Zapewne język czeski tej publikacji będzie znaczącym ograniczeniem dla większości czytelników, ale kto wie, czy także w naszym środowisku nie powstają, czy nie powstaną, podobne studia integralnego, interdyscyplinarnego czy nawet metateoretycznego poszukiwania odpowiedzi na pytanie: kim, dlaczego i jaki jest człowiek w XXI wieku.

Czeska klasyfikacja prądów myśli pedagogicznej

Dla badań współczesnej myśli pedagogicznej nie jest bez znaczenia, jaką naukowiec przyjmie wobec nich pozycję i rolę: czy taką, jaka obowiązuje w naukach przyrodniczych, doświadczalnych (*sophia*), a więc wyeliminuje całkowicie z procesu badawczego czynniki subiektywne, do jakich zalicza się jego osobowość, światopogląd, postawa życiowa, zaangażowanie polityczne, wiara, sympatie i antypatie itp., i będzie kierował się w swoich dociekaniach wiarygodnymi, obiektywnymi, a więc metateoretycznymi czy metaparadygmatycznymi kryteriami wglądu i oceną określonych treści oraz związanych z nimi praktyk pedagogicznych, czy może przyjmie postawę charakterystyczną dla przedstawicieli nauk humanistycznych (*phronesis*), dla których nie jest w pełni możliwa „neutralizacja” czy całkowite oddzielenie w procesie poznania subiektywnych czynników, gdyż stają się one także uobecnianym komponentem dociekań (Śliwerski 2009).

Badania idei pedagogicznych jest związane z ich źródłami, procesem ich interpretacji, tkwiących w nich zapożyczeń o charakterze kulturowym, toteż w procesie poznawczym poddawane są one regułom logiki i rygorom metodologicznym analizy tekstów i dokumentów czy badaniom biograficznym czołowych przedstawicieli określonych nurtów, doktryn, prądów i kierunków. Niezwykle trudno jest uniknąć tu sądów wartościujących, będących wyrazem subiektywnego rozumienia i odczuwania, osobistych preferencji uczonych. Miloslav Petrušek wyjaśnia w swoim studium z nauk społecznych, że

[...] szkoła naukowa jest grupą naukowców, którzy kontaktują się i komunikują ze sobą bezpośrednio lub pośrednio, rozwiązują zbieżne problemy badawcze, kierują się tymi samymi przesłankami teoretycznymi i podstawowymi założeniami metodologicznymi, odwołują się do tych samych uznawanych autorytetów i skupiają się wokół wspólnego żyjącego autorytetu lub programowo nawiązują do jego dzieł (Petrušek, Miltová, Vodáková [red.] 1994, s. 16).

Cechami wyróżniającymi szkołę naukową są:

- przede wszystkim wspólnota miejsca i łącząca wszystkich osobowość mistrza (np. szkoła frankfurcka, szkoła Wundta);
- wspólny temat;
- wspólna metoda badań;
- wspólne zasady teoretyczne;
- poczucie przynależności do „szkoły” u jej przedstawicieli.

Istnienie szkoły naukowej może mieć też negatywny wymiar, gdy prowadzi wśród jej przedstawicieli do zawyżonej samooceny, bezkrytycyzmu wobec własnych dokonań, a nawet arogancji, bezkrytycznej adoracji mistrza itp. Zdaniem M. Petruska kierunek naukowy jest efektem rozprzestrzeniania się szkoły naukowej w nowych miejscach i instytucjach oraz wywierania znaczącego wpływu na całą społeczność naukową w danej dziedzinie wiedzy. Pojawienie się i rozprzestrzenianie kierunku wiąże się najczęściej z jakąś konkretną osobą czy grupą osób, szkołą naukową, a więc i z jej miejscem, np. teoria Parsonsa przekształciła się w strukturalistyczny kierunek etnometodologii, choć początkowo traktowano ją jak „socjologiczną sektę” (tamże).

Natomiast ruch czy prąd naukowy pojawia się wówczas, gdy kierunek naukowy przenika do innych dziedzin wiedzy, np. fenomenologia przekształciła się z czystego kierunku filozoficznego w ruch intelektualny, który wpłynął na socjologię, psychologię, pedagogikę itp. Podobnie jest z psychoanalizą. Tak szkoła, kierunek, jak i ruch naukowy wyrażają zawsze tylko jeden podstawowy paradygmat i nie mogą być wewnętrznie zróżnicowane ze względu na różne paradygmaty. Naděžda Pelcová z Uniwersytetu Karola w Pradze uczyniła źródłem klasyfikacji prądów pedagogicznych antropologię pedagogiczną, która przywraca we współczesnej myśli humanistycznej istniejące od starożytności trzy wzorce ludzkości, a w ślad za nimi trzy wielkie paradygmaty. Trzy sposoby postrzegania świata, stylizujące trzy koncepcje człowieka, generują trzy paradygmaty humanizmu.

Pierwszym z nich jest paradygmat człowieka jako *animal rationale*, który można wyprowadzić już z dzieła Arystotelesa o metafizyce (człowiek jako *zoon logon echon*) i o polityce (*zoon politikon*), a odnosi się on do człowieka jako istoty mówiącej i słuchającej, rozumnej i uspołecznionej. To paradygmat greckiej *paidei*. Drugi paradygmat, chrześcijańskiej *educatio*, nawiązuje do biblijnej tradycji żydowsko-chrześcijańskiej, gdzie człowiek jest *imago Dei*, istotą na podobieństwo Boga, mającą coś z nim wspólnego, ale i zarazem od niego się różniącą. Trzeci paradygmat ujmuje człowieka jako podmiot myślący, uczący się. Nawiązuje się tutaj do myśli oświeceniowej, w świetle której człowiek ma być przygotowywany do życia doczesnego. Człowiek jako byt rozumny powinien czerpać moc swojej świadomej podmiotowości z uniwersalnej wiedzy o świecie i samym sobie (Pelcová 2000).

Nie można zawrócić ani koła historii, ani rozwoju myśli pedagogicznej, a więc tym samym nie można, a nawet nie należy sterylizować różnych prądów i kierunków czy modeli wychowania tylko dlatego, że są one sprzeczne z naszymi indywidualnymi czy zbiorowymi preferencjami. Nie można upodobnić polityki oświatowej do propagandy, gdyż są to sprawy jakościowo różne i w sensie tworzenia wartości uniwersalnych i w sensie wpływania na osobowość ludzką. Musimy mieć świadomość tego, że pluralizm pedagogiczny jest faktem i że ten pluralizm będzie się pogłębiał w miarę podnoszenia się poziomu intelektualnego obywateli, a także w miarę rozwoju masowych środków przekazu oraz upowszechniania się wzorów kultury czy wzorów ludzkości (Pelcová 2001).

Niektóre kierunki w naukach humanistycznych doczekały się już swoistych metod badań, które naukowcy uznali za najwłaściwsze dla ich opisu (rekonstrukcji), wyjaśnienia ich założeń i ich dekonstrukcji. Zbyněk Vybíral proponuje dla krytycznej psychologii metodę dekonstrukcji (Vybíral 2006), którą równie dobrze można wykorzystać do badań idei pedagogicznych z perspektywy pedagogiki krytycznej. Dekonstruowanie jest tutaj rozumiane jako sposób rozkładania, rozbiierania jakiegoś modelu czy konstrukcji myślowej na części i ich analizowanie. Istotną rolę odgrywa tu powątpiewanie, przy czym nie jest to proces destrukcji, ale taki rodzaj rozłożenia na części elementów określonej konstrukcji, by można było ją zbudować inaczej. Analiza tekstu w procesie jego dekonstrukcji bazuje na krytycznym czytaniu, a więc na rozplataniu treści, ich rozwiązywaniu, objaśnianiu, rozsypywaniu, rozdzielaniu, ale także jest teoretycznym atakiem na tradycyjne postulaty, podawaniem ich w wątpliwość.

„Celem zatem dekonstrukcji psychologii tradycyjnej nie jest – jak pisze Z. Vybíral – zastąpienie jej inną psychologią, ale poszerzenie i podanie w wątpliwość dotychczasowego spojrzenia na tę naukę. Postrzeganie i rozszerzenie jest wynikiem dopuszczenia (najlepiej w sposób niehierarchiczny) wykładu pluralizmu podejść, alternatywnych koncepcji, czynników i związków” (tamże, s. 15). Autor podaje za Kennethem Gergenem trzy metody bycia wobec jakiegoś nurtu krytycznym: pierwszy określany jest mianem **denaturalizacji** i ma prowadzić do destrukcji dotychczasowej psychologii, być krytyką źródeł jej fundamentalnych przesłanek, założeń i wyników badań; drugi określany jest mianem **rewitalizacji** i jest już bardziej pozytywnie zorientowany na wzbogacenie rozwijającej się psychologii; trzeci zaś sposób określany jest jako **społeczny konstrukcjonizm** – usiłuje „usunąć” z podstawowych założeń psychologów tzw. mentalne predykaty i zastąpić je konstrukcjonistycznymi. „Krytycyzm przez wielkie »K« jest współczesnym paradygmatem nauk społecznych, które aprobują krytyczną analizę dyskursu” (tamże, s. 29).

Wiedza o paradygmatach pedagogicznych, o prądach i kierunkach ma znaczenie dla współczesnych badaczy rzeczywistości kulturowej, którzy dokonują ich odczytania i interpretacji w wymiarze intertekstualnym i interdyskursywnym oraz w wymiarze ich zakorzenienia się w praktykach kulturowych, w stylach życia, wzorach oddziaływań czy w relacjach instytucjonalnych. Każda synteza określonego kierunku czy ich wielości staje się źródłem i zarazem płaszczyzną do rekonstruowania konfliktu o znaczenia. Można zatem uczynić przedmiotem badań porównawczych dające się wyodrębnić w obrębie współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych dylematy, skrajne stanowiska, które odzwierciedlają pewne wspólne założenia na wyższym poziomie abstrakcji (metazałożenia).

W kolejnych odczytaniach, z perspektywy wybranego paradygmatu wiedzy pedagogicznej każdy z prądów czy kierunków, podejść, orientacji, dyskursów czy ideologii staje się swoistego rodzaju opowieścią, narracją, przy pomocy której ujmuje się świat wychowania i kształcenia, unikając zarazem formułowania ostatecznych i jednoznacznych tez na jego temat. W wyniku tego procesu świat

nauk pedagogicznych jest światem polinarracyjnym czy wielodyskursywnym, w którym każdy ma prawo do tworzenia swoich własnych podejść, orientacji czy nurtów z całą zarazem otwartością na to, co jest w tym świecie od nich inne. Im większy ma przy tym wybór, tym skuteczniej i bardziej odpowiednią teorię może wybrać lub skonstruować dla siebie.

Filozofia wychowania w analizie historyczno-porównawczej

Nie tylko na Uniwersytecie Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie, ale także w Republice Czeskiej toczyła się debata naukowa wokół rozpraw Blanki Kudláčovej z Uniwersytetu w Trnawie, które dotyczą dziejów myśli pedagogicznej (2009). Rozwój pedagogiki w Czechosłowacji, jako jednym z krajów post-socjalistycznych, przyjął inny kierunek i zakres, niż miało to miejsce w Niemczech czy Polsce. Jak pisze w swojej monografii B. Kudláčová:

Współczesne dzieje pedagogiki nie należą do tych subdyscyplin nauk o wychowaniu, które można byłoby usytuować wśród atrakcyjnych, przeżywających swój nowy rozwój i zainteresowanie w społeczeństwie. Wprost odwrotnie: po ich ideologicznym ograniczaniu w państwach byłej Europy Wschodniej w II poł. XX wieku, po 1989 roku nastąpił okres zahamowania. Często są one wykluczane jako przedmiot kształcenia przyszłych pedagogów czy nauczycieli na wydziałach pedagogicznych czy filozoficznych na Słowacji. Zniknęły publikacje i czasopisma z tej dyscypliny wiedzy, co sprawia, że jest coraz mniejszy potencjał specjalistów, którzy poświęcaliby swoje badania tej problematyce. Tymczasem Słowacja ma znakomite tradycje, poczynając od rozpraw J. Rezika i J. Kvačali w II poł. XX wieku (tamże, s. 9).

Okres socjalistycznej indoktrynacji i cenzury, ortodoksji światopoglądowej, przerwał prace nad dziejami myśli pedagogicznej w Czechach i na Słowacji, toteż nastąpiła luka pokoleniowa wśród badaczy. W ramach badań historii idei niewątpliwie konieczna jest analiza krytyczna lat 1948–1989; w tym okresie autorka wyróżnia dwie znaczące generacje:

- I. lata 1940–1950 i rozprawy takich słowackich autorów jak J. Čečetka, V. Ružička i P. Vajcik;
- II. lata 1960–1970 – prace J. Máteja, J. Mikleša, F. Karšaia, A. Čumy, J. Schuberta i L. Bakoša.

O stanie filozofii wychowania na Słowacji na początku XXI wieku, co dotyczy także Czech, świadczą – zdaniem tej autorki – następujące fakty:

- izolacja filozofii i nauk o wychowaniu;
- partykularyzm w naukach o wychowaniu, o czym pisał też Rudolf Lassahn pod koniec XX wieku: pedagodzy skupiają się głównie na bardzo wąskich problemach kształcenia i wychowania;
- brak dyskusji historyczno-pedagogicznej. Brakuje kompleksowych badań. Już od lat 60. XX wieku nastąpił kryzys badań dziejów myśli pedagogicznej, co sprawiło, że powątpiewano w znaczenie tego przedmiotu jako takiego.

Kudláčová przywołuje we wstępie do swojej rozprawy pogląd brytyjskiego filozofa wychowania W. Carra z 2004 roku, że w zachodnich społeczeństwach z jednej strony istnieją małe i zamknięte grupy badaczy akademickich, których rozprawy mają niewielki wpływ na praktykę, z drugiej – możemy obserwować rzesze polityków, urzędników i nauczycieli, którzy podejmują decyzje o szerokim zasięgu, ale bez jakiegokolwiek głębszej refleksji, które mogłyby się za nimi kryć.

To samo ma miejsce w Czechach i na Słowacji. Zdaniem G. Iggersa, krytyka postmodernistyczna wykazała, że nie jest już do utrzymania jednolite wyobrażenie dziejów wychowania, gdyż cechuje je nie tylko ciągłość, ale i przełomy. W dyskursie naukowym słusznie zaczęto powątpiewać w prawdę historyczną, wskazując na występowanie w nim także kłamstwa historycznego. Musiało się to odbić na kryzysie pedagogicznej subdyscypliny, jaką jest historia jej myśli. Niewątpliwie – zdaniem Kudláčovej – na ów kryzys wpłynęło przesunięcie orientacji w treściach kształcenia w krajach Europy Zachodniej na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, w ramach którego postanowiono kłaść większy nacisk na techniczną stronę kompetencji przyszłych nauczycieli (wiedza know-how, czyli jak mają nauczać). Nastąpił zatem okres marginalizowania w toku studiów przedmiotów teoretycznych.

Rozprawa Kudláčovej jest studium historycznym myśli pedagogicznej redefiniującym jej znaczenia we współczesności. Ważne jest to, co determinowało ewolucję myśli pedagogicznej oraz metodologię jej badań. Jak można badać historię pedagogiki? Kudláčová pisze o różnych jej aspektach. Możemy badać dzieje pedagogiki jako:

- dyscypliny naukowej,
- dzieje i rozwój jednolitych form wychowania i kształcenia (instytucji oświatowo-wychowawczych, dzieje szkolnictwa),
- dzieje i rozwój pedagogicznych teorii i koncepcji,
- dzieje pedagogiki jako profesji, a więc historia kształcenia nauczycieli (tamże, s. 13).

W tym ujęciu

[...] dzieje myśli pedagogicznej są tą dyscypliną wiedzy, która zajmuje się badaniami teorii i praktyki wychowania oraz kształcenia w najszerszym kontekście historycznym (a więc z punktu widzenia historycznego, filozoficzno-antropologicznego, religijnego, społeczno-politycznego itp.). W aspekcie treściowym badania te obejmują pięć zakresów treściowych, które wzajemnie się przenikają:

- dzieje pedagogicznych teorii i idei;
- dzieje praktyki wychowania i kształcenia (tu także dzieje pedagogiki jako profesji);
- dzieje pedagogiki jako dyscypliny naukowej;
- pedagogiczna biografistyka (studium życia i dzieł znaczących pedagogów);
- dzieje pedagogicznej historiografii (rozwój badania dziejów myśli pedagogicznej) (tamże, s. 15–16).

Tak rozumiana dyscyplina nauk pedagogicznych jest ściśle związana z pedagogiką ogólną, pedagogiką antropologiczną, pedagogiczną teleologią, filozofią wychowania i pedagogiką porównawczą. Funkcja poznawcza tej

dyscypliny ma na celu umożliwienie poznania istoty wychowania i jego historycznych źródeł. Funkcja prognostyczna zaś umożliwia zastosowanie wiedzy jako źródła inspiracji, impulsów, doświadczeń, ale i ostrzeżeń przy tworzeniu nowych modeli wychowawczo-dydaktycznych. Funkcja propedeutyczna niniejszych badań powinna pomóc zrozumieć stan współczesnej pedagogiki, jej teorię i praktykę oraz jej zakorzenienie w stanowiskach filozoficznych, kulturowych czy społeczno-politycznych.

Autorka przywołuje tu myśl brytyjskiego historyka myśli pedagogicznej F. Mayera, że „[...] główną funkcją dziejów pedagogicznego myślenia jest antycypowanie horyzontów przyszłości kształcenia i wychowania” (tamże, s. 17). Kładzie epistemologiczne podwaliny pod tę dyscyplinę wiedzy, sięgając do rozpraw naukowych historyków i filozofów wychowania: czeskich, słowackich, niemieckich, brytyjskich czy amerykańskich, ale – co może nas zaskoczyć – nie dostrzega znacznie bliżej i z wielkim powodzeniem rozwijanego tego właśnie nurtu badań w Polsce (zob. B. Nawrocyński, S. Hessen, L. Chmaj, K. Sośnicki, B. Suchodolski, W. Okoń, K. Kotłowski, S. Wołoszyn, B. Śliwerski), a także pomija w swoich analizach znaczące rozprawy czeskich autorów: *Filosofické proudy v současné pedagogice* (Heindrich 1926) czy *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích* (Singule 1966).

Blanka Kudláčová, nie znając tych rozpraw, ale przeprowadzając analizę innych, równie wartościowych, choć innych poznawczo źródeł naukowych, konstruuje w sensie pozytywistycznym strukturę subdyscypliny, jaką są dzieje myśli pedagogicznej. Określa przedmiot jej badań, funkcje oraz sytuuje ją na tle innych subdyscyplin nauk pedagogicznych. Interesujący jest w jej książce rozdział o metodologii badań myśli pedagogicznej, w którym wskazuje na potrzebę nie tyle rozumienia wyników tego typu badań, ale przyjrzenia się samej ich istocie. Mało jest bowiem w literaturze przedmiotu informacji na ten temat. Choć na Słowacji nie istnieje już realnie ten przedmiot kształcenia i badań naukowych, to jednak są dostępne ich dotychczasowe wyniki i rozprawy, a także pozostały pewne tradycje.

Zdaniem B. Kudláčovej w tej sytuacji pozostają naukowcom jedynie źródła historyczne, gdyż nie da się badać ewolucji idei i myśli za pomocą eksperymentu pedagogicznego, obserwacji czy diagnostyki empirycznej.

Możemy je zdobyć tylko z dokumentów, które nie mogą być powtarzalne tak, jak ma to miejsce w naukach przyrodniczych. W.R. Borg definiuje historyczne badanie jako systematyczne i obiektywne poszukiwanie, wartościowanie i syntetyzowanie wiedzy o historycznej rzeczywistości w celu potwierdzenia faktów i wyprowadzenia z nich wniosków o historycznej rzeczywistości. Chodzi tu o rekonstrukcję, której dokonujemy w duchu krytycznego badania z zamiarem osiągnięcia jak najbardziej prawdopodobnego i najbardziej precyzyjnego wyobrażenia sobie procesów edukacyjnych w historii (Kudláčová 2009, s. 23).

W badaniach pedagogicznych występuje podwójny subiektywizm: subiektywizm pośredników obiektywnie pedagogicznej przeszłości i subiektywizm historyka pedagogicznego myślenia, które jest historycznie zdeterminowane.

Istotnym wkładem w rozwój nauki w zakresie historiografii myśli pedagogicznej jest bardzo dobre zrekonstruowanie przez słowacką filozof historycznego jej rozwoju w świecie, z podziałem na kraje niemieckie i inne kraje świata na przełomie XIX i XX wieku, a także po II wojnie światowej, oraz genezę i ewolucję pedagogicznej historiografii publikowanej w literaturze czesko- i słowackojęzycznej, tak w powyższych okresach historycznych, jak i po 1989 roku.

Josef Dvořáček (1893–1948), docent Uniwersytetu Masaryka w Brnie, opublikował w 1947 roku studium pt. *Metodologické problémy pedagogiki i didaktiky* (Dvořáček 1947), w którym pedagogikę definiuje jako teorię wychowania, sztukę działalności wychowawczej, odróżniając ją tym samym od dydaktyki. Pedagogika jako nauka zawiera w sobie szereg teorii, co wynika z postrzegania zjawisk wychowawczych z różnych stanowisk, które albo się wzajemnie dopełniają, przeciwstawiają sobie, albo wzajemnie zwalczają. „Jest to świadectwem nie tylko dynamicznego ruchu pedagogicznego myślenia, ale i wskaźnikiem tego, że pedagogiczne dążenia weryfikują nowe sposoby w poszukiwaniu wiedzy, a zatem mają wszelkie cechy naukowego poznania” (tamże, s. 10). Autor odczytuje zróżnicowanie metod badań pedagogicznych w ich zakorzenieniu i czerpaniu z różnych orientacji i metod nauk historycznych, przyrodniczych, socjologicznych i psychologicznych, w wyniku czego obserwujemy w samej pedagogice bogate spektrum metodologicznych kierunków.

W następstwie powyższych tendencji wyłoniła się pedagogika praktyczna jako nauka stosowana, która – w większości teoretycznie ją upelnomocniających prądów – jest normotwórcza. Ma jednak także swoje praktyczne rozwiązania. Pedagodzy są świadomi, że tak złożony proces, jakim jest wychowanie, wymaga wielostronnego, a nie jednostronnego podejścia poznawczego, toteż dociekanie jego istoty i funkcjonowania w rzeczywistości wymaga analiz zarówno historycznych i biologicznych, jak i psychologicznych. Nie bez znaczenia jest tu też wiedza teologiczna, gdy w grę wchodzi rozumienie i wyjaśnianie aspektów religijnych w wychowaniu, czy językoznawstwo, jeśli interesują nas dodatkowo aspekty kulturotwórcze dla tego procesu. Podporządkowywanie zatem badań pedagogicznych tylko jednej z tych nauk jest niewłaściwe. Każda z nauk wspomagających pedagogikę ma także własne zróżnicowanie prądów teoretycznych i metod badań, toteż liczy się to, które z nich wykorzystujemy we własnych dociekaniach poznawczych.

Nie ulega jednak wątpliwości, że w naukach o wychowaniu można wyróżnić dwa przeciwstawne sobie podejścia badawcze, o odmiennych metodologiach i teoretycznych uzasadnieniach, gdzie jeden z nich dotyczy badań ściśle empirycznych, indukcyjnych, a więc zbieżnych z metodami poznania w naukach przyrodniczych, a drugi cechuje podejście aksjologiczne, oceniające, charakterystyczne dla kierunku badań humanistycznych, historycznych, dedukcyjnych, spekulatywnych.

Fenomenologiczna filozofia wychowania Radima Palouša

Radim Palouš (1924–2015), dysydent, filozof, był profesorem Uniwersytetu Karola w Pradze, uczniem zmarłego w 1977 roku wybitnego czeskiego fenomenologa Jana Patočki. W latach 50. XX wieku był nauczycielem szkoły średniej. Oprócz filozofii ukończył jeszcze studia chemiczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej. W latach 1968–1969 kierował Katedrą Technik Nauczania na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Był niezwykle aktywnym działaczem opozycji, podpisał m.in. Kartę 77 (https://pl.wikipedia.org/wiki/Karta_77), zaś w latach 1982–1983 został jej rzecznikiem. Usunięty z Uniwersytetu Karola mógł powrócić na macierzystą uczelnię dopiero po aksamitnej rewolucji. Należy do grona najwybitniejszych współczesnych pedagogów w Republice Czeskiej. W wolnym już kraju został mianowany profesorem, a w latach 1990–1994 był rektorem tej uczelni. Wykładał w Europie, Afryce, Ameryce i Azji; otrzymał doktorat honorowy uniwersytetów: w Krakowie (1991), Lichensteinie (1991), Nowym Yorku (1992), Edynburgu (1993), Pittsburghu (1990), Omaha (1990), Betlejem (1992), Seulu (1993) i Pardubicach (2008). W ostatnich latach wydał tak znakomite rozprawy naukowe jak *Filozofia wychowania* (1991), *Totalizm a holizm* (1996), *Wiek ponowoczesny* (2000), *Ars Docendi* (2004), *O globalizacji* (2005), *Szkoła heretycka* (2008), *Paradoksy wychowania* (2009), które dotyczą fenomenologicznych przesłanek współczesnej agogiki, a także pedagogiki szkolnictwa wyższego i roli nauk humanistycznych ponowoczesnym świecie.

Fenomenologia – zdaniem R. Palouša – jest tym kierunkiem filozoficznym, który stawia na nowo problem bycia, całą metafizykę, wnikając w jego źródła i uwalniając problem prawdy od „sklerozy” tradycji. Stawia pytanie o ostateczną przyczynę jawienia się tego, co się jawi, i czerpie na nie odpowiedzi z „samych rzeczy”, ze zjawisk, tak jak są nam one dane. Palouš pojmuje własną filozofię tak, jak doświadcza się osobistego podejścia do jakiejś sprawy (AUTO-, ENS), tzn. z własnego punktu widzenia, ze swojej strony. Filozofia to – jak pisze: „[...] moja odpowiedzialność, to zrealizowanie osobistej troski o wgląd w życiowe dobro. Wychowanie jest dla nas o tyle czymś istotnym, że oto był ludzki uczestniczy w bycie drugiego człowieka” (Palouš 1991, s. 16).

To, co stanowi o istocie naszego bytu jako takiego, to właśnie życie. Wprawdzie rezerwujemy fenomen życia w odniesieniu do tych zjawisk rzeczywistości,

które uczestniczą w swojej reprodukcji, to jednak doszukując się pierwotnego znaczenia życia jako życia, możemy stwierdzić, iż jest ono ruchem. Powiadamy, że czegoś jest mniej lub więcej, życia w roślinach jest mniej niż w świecie zwierząt, a u tych mniej niż u ludzi itp. Autentyzm ludzkiego bytowania zawiera w sobie przeżywanie siebie nie jako jakiejś martwej rzeczy, spoczywającej w tym świecie, ale jako rozwijającego się, przekazującego i obdarzającego siebie potencjału egzystencji. Otwarte możliwości, do których człowiek wkracza w ciągu swojego życiowego bytowania, przysługują tej właśnie żywej realności, ludzkiej obecności; nie są jakąś ewentualnością przyszłej rzeczywistości. Możliwość jest i jako taka jest częścią ludzkiej egzystencji.

Jedną ze swoich rozpraw R. Palouš rozpoczyna od pytania:

[...] czy istnieje potrzeba zastanawiania się i pisania o podstawowych pojęciach pedagogiki? Czyż zabiegi pedagogiczne nie są w sensie ludzkim czymś oczywistym? Czyż pojęcia z tej sfery ludzkiej działalności nie należą do powszechnie znanych i oczywistych? Rodzic-wychowawca po prostu wychowuje i nie bada pojęcia, które oznacza zmagania wychowawcze. Nie czują się też z tego powodu gorszymi czy mniej wykwalifikowanymi do tego powołania wychowawcami, gdyż rodzicielstwo samo w sobie zakłada już kwalifikacje wychowawcze (Palouš 2010, s. 7).

Zdefiniowanie pojęcia „wychowanie” jest istotne dla nauk pedagogicznych, które potrzebują określenia jego przebiegu i efektów. Każda teoria naukowa potrzebuje podstawowych pojęć, by było jasne, jak są one w niej stosowane.

Definicja (*finis* – koniec, granica) czy termin (*terminus* – granice) znaczą, że pojęcie jest w określony sposób „lokalizowane”. Nie oznacza to jednak, że muszę tkwić w jednym miejscu i nie mogę przekraczać zarysowanych granic, gdyż definicja czy opis określa jego sensowne zastosowanie w danym kontekście. Jakkolwiek definicja stara się uchwycić jądro pojęcia, to jednak jego istnienie nie jest przez nią wyczerpane. Granice nie są nieprzekraczalne, toteż i dane pojęcie może ulegać zmianie, a szczególnie pojęcie z nauk humanistycznych, które funkcjonują w różnych kontekstach współokreślających jego aktualną myśl. Mówimy wówczas o kontekstualnym filtrze (tamże, s. 9).

Dla Palouša wychowanie jest zamierzonym oddziaływaniem jednej osoby na drugą. Człowiek dzięki wychowaniu docieka swojej ludzkiej osobliwości, odrębności tego, co jest swoiste dla ludzkiego bytu, dla ludzkości, a której warunkiem jest autentyzm, bycie kimś autentycznym (*authenticus* – łac. sam, własny, swój), ale nie apertatyczny (*apeiron* – bezgraniczny). Jako poczęta istota człowiek jest oryginalny, a więc i świadom swojej odrębności, postrzegający swój byt jako ograniczoność (mez), jako byt także deficytowy, tzn. doświadczający chwili, kiedy to czuje się „nieswojo”, kiedy brakuje mu egzystencjalnej oczywistości. To właśnie ona wskazuje na konieczność wychowania, aby swoją własną ludzkość rzeczywiście mógł nabyć (tamże, s. 16).

Byt ludzki – zdaniem tego filozofa – wynurza się z czegoś „przed” do teraźniejszości, doczesności, która kończy się śmiercią. To jest właśnie ruch indywiduacji. Człowiek, który zmierza ku dobru, sam staje się dobry. Od czasów Kartezjusza do wychowania przeniknęła idea racjonalności typu technicznego.

Potrzebna jest w życiu jednostki obok racjonalności także irracjonalność, świat emocji, uczuć, wyobraźni. To wyobraźnia spaja rozum, uczucia, wolę, respekt, to, co jest jawne, z tym, co jest marzeniem – a to dzięki miłości (tamże, s. 26).

Wychowanie zachowuje świat! Wyrazić to jakąś metaforą z naszego świata jest nielato – toteż można by zastosować wyjaśnienie typu: uwolnić jądro orzecha można w ten sposób, że orzech rozłupiemy, ale jak wydobyć z niego jądro? Nie ma tu przecież już żadnej powłoki, a chodzi o byt w jądrze! Byt u jądra źródła znaczy w ostateczności bycie źródłem – promieniowanie. UROBOROS – to gad, który zjada samego siebie, od własnego ogona do głowy. Trudno jest jednak sobie wyobrazić, jak on zje samego siebie włącznie z otworem gębowym (tamże, s. 27–28).

Wychowanie, które jest troską o ludzkość jest zarazem pieczę o swój efektywny, dobry pobyt, jest troską o świat, aby było dobrze, a zatem aby on w ogóle był” (tamże). Szkolne kształcenie ma trzy wymiary:

- 1) Kształcenie szkolne staje się przygotowywaniem do przyszłego życia.
- 2) Kształcenie jest czymś więcej niż nabyciem świadectwa, że ukończył ten czy inny typ szkoły. Wykształcenie nie jest czymś dokonanym, ale niedokonanym, toteż jego symptomem jest skromność, która motywuje nas do ustawicznego uczenia się.
- 3) Uczniowie są uczestnikami technonaukowej cywilizacji. Dzięki edukacji szkolnej mogą „[...] w pewnej mierze obudzić się w jaskini utworzonej ze ścian twardej logiki racjonalnej kalkulacji. Wyprowadzić więźnia z jaskini można dzięki uwolnieniu drogi, jaką jest wyobraźnia, która uruchamia niezbędną wolność, aby dusza mogła się wznieść ku zapomnianym ludzkim kontaktom z wszechświatem” (tamże, s. 36).

Metaforycznie ujęte uwolnienie uczniów jako niewolników jaskiniowych jest zadaniem szkoły, gdyż SCHOLÉ, to „wolne chwile”, kiedy to uczeń ma swobodnie, samodzielnie poruszać się w świecie, doświadczając zarazem jego istoty i znaczeń (tamże, s. 37). W wychowaniu chodzi w pierwszym rzędzie o ruch dotykający JA, o kształtowanie tożsamości jednostki. Podmiotu nie da się oddzielić od świata tak, jak koncytuje to obiektywistyczne podejście badawcze. Wprawdzie pozytywizm przyczynił się do lepszego poznania obiektywnego świata, ale doprowadził też do oddalenia od niego podmiotu, problematyzując jego istnienie. Nie da się jednak dłużej utrzymywać owej nieobecności podmiotu w świecie. Doświadczanie subiektywnego istnienia nie jest „tylko subiektywne”, ale jest doświadczaniem tego istnienia z zewnątrz, także poprzez jego ruch. Pozbawiony autonomicznego ruchu obiekt nie żyje, jest w swej istocie martwy.

Ludzkie istnienie implikuje ruch, dążenie, żywy rozwój, ustawiczną zmianę miejsca. To jest uczestniczenie w czasie, w którym byt „realizuje” swoje „jest”. Bycie oznacza bywanie, poddanie się życiowej pielgrzymce, pojawianie się i wyjawianie siebie. Bycie ujawnia się w samorealizacji. Dzięki uczestniczeniu w czasie byt ludzki staje się obywatelem świata. Niebycie to nie-egzystowanie, to niewłączanie się do świata, nieprzyjmowanie w danej chwili na swoim miejscu życia z innymi bytami. „Jest” ma dwojakie znaczenie – po pierwsze oznacza

„dziać się”, „realizować się”, ale też w tym działaniu zachowywać swoją tożsamość. JA jest jednością naszego bytowania, tak tego minionego, jak i zachodzącego, ale i tego, które staje się naszą otwartą możliwością. Gdyby egzystencja nie była żywa, gdyby nie wytwarzała permanentnie swej jedynej postaci w „świecie” jako miejscu dramatu, nie byłaby ani przeszłością, ani teraźniejszością, ani przyszłością. Nie tylko dla obecnego, ale i dla minionego i przyszłego JA jest konieczne wytwarzanie swej „postaci”.

JA wewnętrzne staje się najintymniejszą wiedzą o sobie samym, o własnym jestestwie. Rzeczywistość egzystencji, którą mamy możliwość żyć na zewnątrz, a którą określamy mianem JA, przyczynia się do skutku JA, jest urzeczywistnianiem JA jako żywego jestestwa. Rozwijanie swoich możliwości jako swoich jest wolnością przebywania, przestrzeń zaś jest dopełnieniem tej wolności: swobodny plan rozwoju wytwarza w sobie jedność czasu i przestrzeni, świadectwo identityczności tego pobytu. To właśnie jest jedną ze szczególnych przesłanek wychowania: owa wytworzona tożsamość, to samotworzenie, odnalezienie jedności i jej wypracowanie w różnorodności życiowego procesu, z wewnętrznego i zewnętrznego ruchu. To współtworzenie i współzależność życiowej tożsamości jest odczuciem własnej postaci, swoich własnych możliwości, podobieństwa, określenia odnalezionego w głębi bytu. Wychowanie jest prowadzeniem do tej niesubstancjalnej osobistej misji, pobudzaniem i motywowaniem do niej. Wychowanie rozpościera się pomiędzy samoprzemianną a samoodnalezieniem: chodzi tu w istocie o odejście od tego, co nie jest własne i dobre, co przeszkadza i zanieczyszcza – zaś ów zwrot, to przeczyszczanie, dotyczy owego substancjalnego „siebie”.

Nie jest tak, że w wychowaniu i za pomocą wychowania tworzy się człowieka, tak jak w warsztacie obrabia się jakiś materiał według planu jakiegoś wyrobu. Taka koncepcja wychowania ma cechy woluntarystyczne: tworzenie poprzez wychowanie ludzi według określonego wzoru. Tymczasem wychowanie zwraca się do głębi (jądra) istoty ludzkiej, aby ona sama stawiała się sobą, by szukała i odnalazła siebie. Formacja siebie jest oczywista przy każdym kroku wychowawczym, który nie musi mieć wcale jakiegoś charakteru moralnego, życiowego, filozoficznego itp. Jeśli osoba uczy się języka klasycznego, to otwierają się jej dotychczas zakryte spojrzenia na jej własną językową sytuację i na jej własne dotychczasowe nastroje duchowe. Oczyszcza się wówczas od fałszywych wrażeń (Palouš 1991, s. 23–25). Aktualność oznacza zarazem współbytovanie. To, co przyszłe, staje się możliwe, wytwarza się byt, który jako *factum* oddala się od tego, co minione, od jego przeszłości.

Podobnie jest w wychowaniu, gdzie e-dukowanie tj. wydobywanie postaci, staje się następstwem możliwości skrywanych w głębinach. Wyraz głębia wskazuje na to, co określamy jakimś wkładem, co tkwi we wnętrzu, a co się dzięki wychowaniu aktualizuje, ale także wskazuje na głębię bycia – kiedy to oferowane okoliczności przenikają do ludzkiego ciała. Wychowanie jest zatem zawsze napięciem między tymi dwiema głębinami (tamże, s. 25).

Na pytanie: „czym jest wychowanie?”, odpowiada już we wstępie do książki – przez zaprzeczenie. Stwierdza bowiem, że wychowanie nie jest produktem,

wytworem obróbki jakiegoś materiału, zaś jego paradoksalność oznacza zaistnienie w nim czegoś nieoczekiwanego, zaskakującego, na pierwszy rzut oka nawet bezmyślnego. Niepodlegającym wątpliwościom paradoksem, a określanym przez niego mianem edukacyjnego absurdu, jest to, „że dopóki w samym wychowanku nie dokona się coś wychowawczego, to wychowanie w nim się nie dokona” (Palouš 2009, s. 85). Tego zjawiska nie da się wywołać żadnymi, nawet najbardziej wyrafinowanymi sztuczkami. Jak pisał Kierkegaard: „Najwspanialszy nauczyciel może w sposób bardzo niebezpieczny oddziaływać na ucznia, w następstwie czego ten, który będzie go naśladował, stanie się wytresowanym kłamcą. Uczeń, który naśladuje nauczyciela, jest jego plagiatem i nie będzie potrafił iść po jedynej drodze własnego życia” (tamże, s. 89).

Wychowawca musi zostawić wychowankowi przestrzeń dla jego własnego rozwoju. Odnalezienie własnej nieprawdy może się powieść tylko dzięki własnej dyspozycji, a mianowicie w ten sposób, że się zrodzi w uwolnionym wnętrzu wychowanka: i błąd, kłamstwo czy fałsz muszą być odsłonięte. Nikt nie może utrudniać dostępu do przestrzeni zarezerwowanej dla Boga. „Nauczyciel odpycha wychowanka od siebie, dzięki czemu ten zwraca się ku sobie i nawet nie dostrzeże, że tę prawdę powinien już wcześniej poznać, a teraz odkrywa jedynie własną nieprawdę... Własną nieprawdę może on objawić jedynie sam, a kiedy już ją odkryje, ona staje się odkryta” (tamże). To Kierkegaard reaguje na intelektualne akcenty w europejskiej tradycji filozofii wychowania, przypominając egzystencjalną stronę ludzkiego uczenia się: „każdy sukces w uczniowskiej przemianie musi się odegrać na jego własnej scenie, każdy jest protagonistą w jedynym swego rodzaju dramacie własnego życia mierzonego narodzeniem się i śmiercią” (tamże, s. 92).

Wiele jest w tej rozprawie pytań, na które R. Palouš poszukuje odpowiedzi, odwołując się głównie do myśli Jana Amosa Komeńskiego oraz do klasyków filozofii – Platona, Sokratesa, Paula Ricoeura, Jana Patočki, Edmunda Husserla, René Descartes’a i Sörena Kierkegaarda. Czy można wymagać od wychowanka, aby w sposób zdyscyplinowany słuchał swoich wychowawców, nauczycieli? Czyż nasza nieustannie nieracjonalna rzeczywistość nie sprawia, że nowoczesna nauka poszukuje prawidłowości tj. powtarzalności w zachowaniach osób, a nauki o człowieku, szczególnie te humanistyczne, spoglądają z pewną dozą zawiści na powstające wzory naukowości? Czy oparta na wiedzy technicznej dzisiejsza cywilizacja słusznie opiera proces kształcenia na przygotowywaniu osób przede wszystkim do określonej profesji? Czyż nie jest paradoksem oczekiwanie od uniwersytetów czegoś, co nie mieści się w edukacji do specjalizacji, a więc wychowania, skoro nie można zagwarantować realizacji jego celów? Jak pojmować to, co jest niezrozumiałe – kiedy to jak zawsze w takich sytuacjach wkraczamy do czegoś niedostępnego (a i zdarza się, że zabronionego) jak do jakiejś trzynastej komnaty ludzkiego jestestwa, *intimissima* każdej jednostki, jej jedynego przebiegu życia, z jego jedynym początkiem i jego swoistym końcem? Jak uchwycić wynik prawdziwego odkrycia, kiedy pojawiają się coraz to nowsze, a w związku z tym także prawda właściwie nigdy nie jest dopowiedziana?

Palouš przywołuje za Patočką rzadko spotykany termin „piecza”, który przed ponad dwunastu laty był także w Polsce przedmiotem zainicjowanej przez Marię Łopatkową debaty publicznej – jako niezwykle piękne określenie harmonii „domowego” współżycia na świecie i w świecie jako własnej ojczyźnie, o którą trzeba się troszczyć, strzec jej, nie zaniedbywać jej. Ekologia jest przesłaniem czysto pedagogicznym, gdyż niesie z sobą troskę, pieczę o harmonię świata i społeczeństw, jest ludzką odpowiedzialnością za stan planety Ziemia. „Troska o duszę jest zatroszczeniem się o fenomenalność świata, który się nam jawi i oddaje, toteż słowo EPIMELEJA – piecza przenosimy do języka filozofii współczesnej. Piecza nie jest statycznym posiadaniem prawdy, ale wynikiem swobodnej, czynnie otwartej odpowiedzialności, na jakiej nam zależy” (tamże, s. 41).

Dobry nauczyciel czy wychowawca, podobnie jak dobry polityk czy przedsiębiorca, ma prawo wywierać wpływ na innych i kierować nimi, nie ze względu na brutalną władzę, ile merytoryczne kwalifikacje. Tak też postrzegał zwierzchnictwo i dyscyplinę Herbart. „Nauczyciel (wychowawca) ma prawo i powinność bez oglądania się na uczniów wykorzystywać w stosunku do nich środki dyscyplinujące – zakazy, ograniczania wolności (pozostawienie „po szkole”), karanie (także cielesne), grożenie bez uzyskiwania na to zgody podopiecznych” (tamże, s. 47).

Zdaniem Palouša współcześni wychowawcy są w trudnej sytuacji, gdyż nie są w stanie konkurować z mediami w zakresie wzbudzania zainteresowań wychowanków.

Czym ma wychowawca wzbudzić zainteresowanie, skoro wszystko, co może być interesujące, zostało już wyeksploatowane przez środki masowego przekazu? Czyż szkoła życia nie prześciga szkoły-institucji? Szkoła jako instytucja stoi przed dość znudzonymi widzami telewizyjnymi i słuchaczami, zaznajomionymi z jeszcze tak do niedawna niewiarygodną górą danych (tamże, s. 70).

Niestety, kiedy autor tej książki pisze o roli uniwersytetu, także o własnej Alma Mater, poprzedzając ją krótkim odniesieniem do czasów realnego socjalizmu w Czechosłowacji, kwituje, że był to okres, w którym zewnętrzna przemoc zmusiła środowisko uczelniane do tego, aby służyło politycznej władzy totalitarnej. „Tablica przy wejściu do gmachu Uniwersytetu Karola od ulicy Celetnej głosiła, że uniwersytet jest »socjalistyczną szkołą«. Tablica zniknęła – a Uniwersytet Karola podąża dalej swoją drogą, już niezdeterminowany ideologicznie totalitarną presją” (tamże, s. 81). Budzi jednak rozczarowanie brak u jakże zasłużonego dla opozycji tamtego okresu pedagoga krytycznego spojrzenia na fakt, że uniwersytet tak naprawdę był czymś więcej niż tylko szkołą socjalistyczną, gdyż wykluczał w owych czasach nie tylko inną myśl, filozofię, teorie czy ideologię, hamując rozwój nauki i podporządkowując go jedynie słusznej marksistowsko-leninowskiej ideologii i władzy, ale także niszczył wybitnych naukowców, którzy nie chcieli się jej podporządkować.

Cykl ludzkiego życia (*enkyklios*) zamyka okres starości i śmierci, do której człowiek powinien być także przygotowany. A zatem ostatnim paradoksem naszego wychowania staje się gerontagogika. Wprawdzie starsi ludzie już nie

mają się po co wychowywać, a nawet podejmowanie takiej troski wobec nich byłoby jakąś nieuczciwą bezczelnością, to jednak dojrzała starość jest otwarciem się na świat jako własny byt. Pyta zatem: czyż nie jest paradoksem wmuśzanie osobom starszym (gerontom), a więc tym, które ze względu na swój wiek życia już zakończyły swoją aktywność zawodową, jeszcze jakiegoś wychowania? Takich pytań jest wiele w rozprawach tego uczonego. Warto je zatem przeczytać, by spróbować wraz z autorem podjąć refleksję, a może i uruchomić własne badania, które dopełniłyby naszą wiedzę o życiu każdego człowieka, o jego wychowaniu i rozgrywającym się z jego udziałem dramacie pełnym paradoksów i kolejnych wyzwań. Jak nie zachwycać się pokorą i narracją filozoficzną wybitnego uczonego z Pragi?

Pedagogika porównawcza w Republice Czeskiej

Zmiana ustroju społeczno-politycznego w Czechosłowacji w wyniku aksamitnej rewolucji zaowocowała w pedagogice tego kraju dynamicznym rozwojem jednej z najbardziej cenzurowanych i marginalizowanych subdyscyplin, jaką była pedagogika porównawcza. Proponuję przyjrzeć się nie tylko uwolnieniu nieobecnych w niej przesłanek epistemologicznych nauk o wychowaniu, ale i podejściu do badań komparatystycznych w tym kraju. Porównywanie systemów oświatowych i teorii edukacyjnych w świecie jest znaczącym źródłem wiedzy o minionych i aktualnych tendencjach w kształceniu i wychowaniu, o przyczynach ich sukcesów i niepowodzeń, pozwala na refleksyjne i krytyczne zdiagnozowanie własnego systemu oświatowego, uświadomienie sobie jego niedostatków i potrzeb, pomaga władzom i politykom oświatowym w podejmowaniu strategicznych decyzji dla tego sektora funkcjonowania państwa oraz ułatwia nauczycielom orientację w obcych reformach i innowacjach pedagogicznych.

Jedną z wiodących pedagogów porównawczych tego kraju jest Miroslava Váňová, której zaproponowałem napisanie rozdziału do międzynarodowego podręcznika, jaki przygotowywałem do druku w Gdańskim Wydawnictwie Psychologicznym (Váňová 2006). Wcześniej zapoznałem się bowiem z publikacją docentki Uniwersytetu Karola w Pradze, dotyczącą właśnie pedagogiki porównawczej (Váňová 1998). Stwierdza w niej, że od początku XIX wieku, kiedy pojawiła się nazwa tej dyscypliny nauk pedagogicznych, nie ma powszechnej zgody co do jej pojmowania i stopnia samodzielności naukowej. Wśród komparatystów nadal trwa spór o to, czy można traktować pedagogikę porównawczą jako autonomiczną, interdyscyplinarną naukę, czy może jako jedną z dyscyplin szczegółowych nauk o wychowaniu, czy jako metodę badań w ramach nauk z pogranicza, jak np. socjologii, psychologii, nauk politycznych, czy też w strukturze badań pedagogiki ogólnej, historii i filozofii wychowania.

Istotne są przesłanki epistemologiczne, zakotwiczenie społeczne tej wiedzy w związku z działającymi na świecie wyspecjalizowanymi instytucjami i organizacjami międzynarodowymi. Nie bez znaczenia jest też rozwój w uczelniach akademickich wyspecjalizowanych kadr naukowych oraz wprowadzenie tego przedmiotu do procesu kształcenia przyszłych kadr pedagogicznych. Nawiązując do badań Henk van Deala i W.D. Hallse'a w obszarze tej subdyscypliny, M. Váňová zaproponowała następującą jej definicję:

[...] pedagogika porównawcza jest jedną z nauk pedagogicznych o charakterze interdyscyplinarnym, która z synchronicznego lub diachronicznego punktu widzenia bada zjawiska i fakty pedagogiczne ze względu na ich uwarunkowania polityczne, społeczno-ekonomiczne i kulturowe oraz porównuje ich podobieństwo lub odmiennność w dwóch lub więcej krajach, regionach, kontynentach lub w skali ogólnoświatowej, celem zrozumienia specyfiki każdego zjawiska w jego rodzimym systemie oświatowym oraz określenia prawidłowości sprzyjających doskonaleniu procesu kształcenia. Nie jest to wiedza normatywna, ani też nie formułuje ona dyrektyw efektywnego osiągania celów. Usiłuje jedynie wskazać, co się dzieje z określonymi zjawiskami, wyjaśnić tego powody oraz określić trendy i tendencje rozwojowe (tamże, s. 9).

W strukturze badań pedagogiki porównawczej Váňová wyróżnia następujące zakresy:

- 1) studia nad kształceniem poza granicami kraju (studium vzdělávání v cizině; study of foreign education, l'education à l'étranger, Auslandspädagogik), które dotyczą opisu aktualnego ustroju szkolnego czy zjawisk i faktów pedagogicznych poza granicami kraju, a badanych w kontekście ich wewnątrzpaństwowych uwarunkowań. Takie podejście jest swoistego rodzaju studium przypadku szkolnictwa w danym państwie. Badacze najczęściej pochodzą spoza opisywanego w danym kraju systemu szkolnego lub też są nimi krajowi eksperci. Tego typu studia – zdaniem M. Váňovej – nie powinny być zaliczane do pedagogiki porównawczej, gdyż w istocie nie niosą z sobą żadnych porównań. Stanowią jednak ważny materiał dla przyszłych badań komparatystycznych innych systemów oświatowych;
- 2) pedagogika porównawcza dotycząca szkolnictwa państw rozwijających się (pedagogika rozvojových zemí; Education for Development; l'education pour le développement; Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt, Pädagogik der Entwicklungsländer lub Pädagogik der Dritten Welt). Badania dotyczą zatem tych państw, które uzyskały swoją suwerenność i dostrzegły w oświacie istotne źródło swojego społeczno-ekonomicznego i politycznego rozwoju. Szczególny rozkwit tej pedagogiki miał miejsce w latach 50. i 60. XX wieku wraz z wstąpieniem tych państw do Organizacji Narodów Zjednoczonych i podjęciem przez UNESCO, UNICEF, Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie oraz Bank Światowy programów współpracy międzynarodowej. Prowadzący w tym podejściu badania naukowe operują wskaźnikami do porównywania oświaty państw wysoko uprzemysłowionych z krajami rozwijającymi się. Szczególną uwagę zwraca się tutaj na problemy analfabetyzmu i analfabetyzmu funkcjonalnego, czasu trwania obowiązkowej nauki, stosunku liczby uczniów do liczby nauczycieli, strat szkolnych, liczby studiujących w szkołach wyższych, różnic w wykształceniu chłopców i dziewcząt czy osób pochodzących ze wsi i z miasta itp.;
- 3) pedagogika międzynarodowa jako subdyscyplina pedagogiki porównawczej ze względu na zastosowanie metod badań i formułowanie

problemów badawczych (Internacionální pedagogika; International Education lub Education for International Understanding; l'education internationale lub l'education à vocation internationale; Internationale Pädagogik). W tego typu badaniach dąży się do uzyskania w polityce globalnej lepszej koordynacji i współpracy między państwami w zakresie oświaty na rzecz uzyskania wzajemnego porozumienia i pokoju. Nazwa tej pedagogiki obejmuje także działalność na rzecz rozwoju edukacji takich instytucji międzynarodowych jak UNESCO, Rada Europy, Unia Europejska czy Bank Światowy, które oferują m.in. programy TEMPUS, ERASMUS, SOKRATES itp. Od 1953 roku powstają w ramach Unii Europejskiej szkoły europejskie jako instytucje kształcące przyszłych Europejczyków czy szkoły dwujęzyczne (zob. Leek). W tym podejściu badania dotyczą także rozwoju wychowania wielo- i międzykulturowego w poszczególnych krajach w duchu praw człowieka i obywatela. W literaturze specjalistycznej pojawiły się inne jeszcze nazwy tego typu badań: wychowanie wieloetniczne, wychowanie wielorasowe czy antyrasistowskie, kształcenie migrantów oraz uchodźców.

O udziale komparatystów z tego kraju w badaniach nad historycznym rozwojem tej pedagogiki i jej aplikacji w rodzimej praktyce oświatowej pisze w jednej z monografii członek Czeskiej Akademii Nauk Jan Průcha (1999). Za prekursora tej nauki uważa się pracownika Instytutu Politechnicznego Uniwersytetu Karola w Pradze Karela Františka Kořistka, który odwiedził w latach 1853–1862 wiele europejskich technicznych szkół wyższych i napisał o nich rozprawę naukową (1863), przyczyniając się zarazem do powstania i rozwoju czeskiego kształcenia wyższego w zakresie nauk technicznych. Cennym wkładem w międzynarodowy rozwój pedagogiki porównawczej było wydawanie czasopisma „Slovanský paedagog”, które redagował nauczyciel szkoły głównej w Čáslavi, a następnie w Pradze – Jan Ladislav Mašek (1828–1886). Ukazały się wprawdzie tylko dwa roczniki tego pisma (1872–1874), ale był to pierwszy międzynarodowy periodyk pedagogiczny, w którym publikowano artykuły w językach narodowych. Nie miał on charakteru naukowego, bowiem jego ideą przewodnią była wymiana doświadczeń i stymulowanie współpracy między nauczycielami narodów słowiańskich. W 1882 roku J.L. Mašek wydał też na podstawie badań z podróży naukowych książkę o rozwoju szkolnictwa przemysłowego w Austrii, w Niemczech, w Szwajcarii, w Belgii, we Francji i na Rusi (Mašek 1882).

Lata 1918–1938 określane są przez Průchę mianem „złotego wieku” czeskiej pedagogiki porównawczej, bowiem powstały w tym czasie dziesiątki książek, artykułów i sprawozdań naukowych o systemach oświatowych w innych krajach. Do najważniejszych zalicza się przede wszystkim ogromne wielotomowe dzieło profesora Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Karola w Pradze Otakara Kádnera pt. *Rozwój i stan dzisiejszy szkolnictwa* (1923a, 1923b, 1923c), w którym zostały opisane systemy oświatowe 35 krajów Europy, USA i Japonii. Jeszcze przed II wojną światową pojawiła się monografia analizująca i oceniająca

systemy szkolne w różnych krajach, np. Jana Uhera o ustroju szkolnictwa amerykańskiego (1930), Adolfa Mazela *Przeobrażenia niemieckiej szkoły* (1922), Vaclava Přihody, *Jednolita škola w Bułgarii* (1934), Antonina Hrazdila *Średnie szkolnictwo w dwunastu krajach Europy* (1934). Ta ostatnia praca była o tyle ważna dla rozwoju tej nauki, że jej autor nie tylko opisywał strukturę systemów szkolnictwa średniego, ale także analizował programy kształcenia, przesłanki prawne oraz dokonał ilościowej analizy porównawczej niektórych relewantnych charakterystyk systemu szkolnictwa średniego (np. porównywał liczbę szkół średnich w poszczególnych krajach w stosunku do liczby obywateli itp.).

Jedynym uprawnionym podejściem badawczym w czechosłowackiej pedagogice porównawczej po II wojnie światowej była teoria marksistowska, której przesłanki ideologiczne stanowiły o kształcie i jakości systemu oświatowego. Nie istniała ona też jako odrębny przedmiot badań i zajęć dydaktycznych na studiach uniwersyteckich. Podobnie jak miało to miejsce w Polsce i innych krajach uzależnionych od sowieckiego reżimu, dyscyplina ta miała za zadanie:

- 1) udowadniać występowanie ogólnych prawidłowości niezbędnych przy tworzeniu jednolitego systemu kształcenia we wszystkich krajach socjalistycznych;
- 2) wykazywać wady i problemy w funkcjonowaniu systemów oświatowych w krajach kapitalistycznych oraz udowodnić przewagę socjalistycznej edukacji (Váňová 1998, s. 76).

Tak rozumiana pedagogika porównawcza była w rękach totalitarnej władzy jedynie narzędziem do politycznej indoktrynacji społeczeństwa, w tym profesjonalnie zajmujących się pedagogiką naukowców. W Czechosłowacji ukazały się w latach 1948–1989 tylko dwie prace monograficzne z zakresu tej dyscypliny pedagogiki (Singule 1966). Po 1948 roku przestała się ona rozwijać jako dyscyplina naukowa, zaś w jej miejsce wprowadzono krytykę burżuazyjnej pedagogiki. Jej celem była nienaukowa dezinformacja o systemach szkolnictwie w krajach zachodnich.

Z początkiem lat 60. nastał „burzliwy” okres rozwoju pedagogiki porównawczej, ale tylko w obszarze badań nad systemami oświatowymi. Do końca lat 80. ukazało się wiele rozpraw i podręczników, których autorzy odrzucali w całości nie tylko pedagogikę burżuazyjną, ale przede wszystkim pedagogikę porównawczą jako ideologicznie niezgodną z pedagogiką socjalistyczną (Singule 1966; Pařízek 1967). Prezentowane zaś w nich systemy oświatowe państw socjalistycznych przesycone były treściami ideologiczno-propagandowymi oraz fałszowały niedostatki i rzeczywiste ich problemy. W 1967 roku ukazała się praca Václava Pařízka (1967) pt. *Pedagogické problémy ústavů ošvatových*, którą zalicza się do pierwszych rzetelnych (a przy tym wciąż niezastąpionych) rozpraw naukowych z zakresu teorii i metodologii badań pedagogiki porównawczej.

Jak dzisiaj odnoszą się jej przedstawiciele do badań nad genezą i ewolucją komparatystyki pedagogicznej? Jak – w porównaniu z prekursorami tego typu analiz (A. Vexliardem, H.J. Noahem i M.A. Ecksteinem) – określa się w Republice Czeskiej odrębność i specyfikę owych okresów? Czeska periodyzacja

rozwoju pedagogiki porównawczej wg M. Váňovej (1998), która rozwinęła ją za Jiřím Kotaskem, jest następująca: I okres przedkonstytutywny – sięgający aż do czasów antycznych; II okres konstytutywny, który został zapoczątkowany w 1817 roku książką Marc-Antoine'a Julliena de Paris pt. *Zarys i wstępne uwagi o pedagogice porównawczej*; III okres – analiz historyczno-filozoficznych przypadający na koniec XIX wieku i trwający do początku lat 50. wieku XX; IV okres – pedagogiki porównawczej po II wojnie światowej, który jest przejawem szczególnego rozwoju umiędzynarodowienia problematyki oświatowej na świecie i ponadnarodowej koordynacji polityki w tym zakresie. Wiąże się to z powstaniem ONZ, a w jego ramach UNESCO oraz z powstaniem Unii Europejskiej, Rady Europy i OECD, dzięki którym zaistniały międzynarodowe projekty i komparatystyczne badania stymulujące tak rozwój tej pedagogiki, jak i systemów oświatowych w krajach rozwijających się.

Nieco inną periodyzację rozwoju pedagogiki porównawczej jako nauki proponuje Vladimír Štverák (1997). Pierwsza faza dziejów tej pedagogiki ma swój początek w relacjach z podróży do obcych krajów, konfrontujących rodzimą wiedzę z zagraniczną. Tutaj za prekursorską rozprawę V. Štverák uznaje książkę *An autumn near the Rhine or Sketches of Courts, society, scenert etc. in some of the German states bordering on the Rhine*, jaka ukazała się w 1818 roku w Londynie bez wskazania na jej autora. Był nim jednak Charles Edward Dood, który zawarł swoje refleksje w 32 listach z jesiennej podróży po kontynencie europejskim. W tym okresie znaczące są też dwa tomy rozprawy Johna Russela pt. *Tour in Germany, and some of the southern provinces of the Austrian Empire in the years 1820, 1821, 1822* (Edinburgh 1825) z jego podróży badawczej do Niemiec oraz Gelixa Peccauta pt. *Deux mois de mission en Italie* (Paryż 1880). Drugą fazą ewolucyjną w rozwoju tej dyscypliny wiedzy było „empiryczne” podejście do systematycznego badania teorii i praktyki pedagogicznej poza granicami kraju (pedagogika zagraniczna). Przykładem rozpraw porównawczych z tego okresu są francuska *Enquête sur l'enseignement sécondaire* (1868) czy angielska pt. *Royal Commission on Secondary Education* (1895). W trzeciej fazie mamy do czynienia z przejściem od porównawczych badań wychowania do porównawczej nauki o wychowaniu, która mogła rozwinąć się dopiero po 1900 roku dzięki wcześniejszym pracom o charakterze literackim: Karla Hillebranda, Ernesta Lavissee'a czy Ferdinanda Lota o reformach w niemieckich i francuskich uniwersytetach oraz prekursorskiej rozprawie o pedagogice porównawczej M.-A. Julliena de Paris.

W Czechach pedagogika porównawcza jest wciąż traktowana jako nauka *in statu nascendi*, gdyż nie ma ona określonego zakresu swoich badań. Nie ma też porozumienia między naukowcami tego kraju – nie tylko co do tego, czym jest pedagogika porównawcza, co powinno być przedmiotem jej badań, ale i jak ją usytuować w procesie kształcenia pedagogów i nauczycieli. Analiza literatury przedmiotu umożliwia wyróżnienie dwóch odmiennych modeli uprawiania tej pedagogiki, a mianowicie:

1. Pedagogika porównawcza jako część syntezy historii myśli pedagogicznej, pedagogiki ogólnej i organizacji szkolnictwa. W podręczniku V. Štveráka pedagogika porównawcza stanowi równorzędną część wiedzy profesjonalnej, której synteza ma umożliwić absolwentom wykorzystanie w pracy z dziećmi i młodzieżą niezbędnej wiedzy duchowej i humanistycznej. Autor tego podejścia zastrzega się przy tym, nawiązując zarazem do poglądów z 1923 roku wybitnego historyka wychowania Otakara Kádnera, że „[...] pedagogika należy do tych dyscyplin, które są najbardziej i najsilniej powiązane z pedagogiką niemiecką” (Štverák 1997, s. 5). Za reprezentatywne dla chrześcijańskiego modelu wychowania V. Štverák przyjmuje stanowisko Friedricha Schneidera, dyrektora Instytutu Pedagogiki Porównawczej w Salzburgu, że pedagogika jest czynnikiem sprawczym dziejów świata. Tak wychowanie, jak i nauka o wychowaniu nie są narodowo wyizolowane, ale z racji tkwiącej w nich tendencji do współpracy potwierdzają wkład pedagogiki do budowy światowego pokoju. Wiedza o wychowaniu sprzyja poznawaniu i wykorzystywaniu obcych wzorów oddziaływania na ludzi, poddaje analizie i syntezie zjawisko wychowania, sprzyjając permanentnej samorealizacji człowieka.

V. Štverák, dociekając źródeł pedagogiki porównawczej, uważa, że porównywanie jest zakotwiczone w strukturze ludzkiego ducha, odgrywając od najstarszych wieków istotną rolę w myśleniu i mowie człowieka. Sukcesywnie wyłaniały się w tym podejściu badawczym dwa prawa – prawo podobieństw i prawo kontrastu. W języku pojawiają się jeszcze przyrównywanie, metafory i alegorie. To właśnie w myśleniu naukowym ujawnia się systematyczny komparatyzm, który prowadzi do wyłonienia się specjalistycznych nauk, mających z racji wykorzystywania metod komparatystycznych nazwę „porównawcze”. Jedną z pierwszych nauk porównawczych była nauka o języku, po niej zaś rozwinęła się anatomia porównawcza, mitologia, prawo, nauki religijne, historia, sztuka itp. Najpóźniej w sensie chronologicznym powstały porównawcze nauki o wychowaniu (pedagogika porównawcza). Pedagogika porównawcza nie powinna zatem skupiać się jedynie na wykorzystywaniu swoich metod badań do pozyskiwania danych statystycznych o faktach pedagogicznych, ale próbować szeroko pojmowaną kulturę narodów i ich pedagogicznych osiągnięć porównywać z minioną przeszłością, odpowiadając na podstawowe problemy i prawidłowości w tych dziedzinach życia. Pojęcie pedagogiki porównawczej pojawiało się w różnych krajach i u różnych autorów w innym kontekście i znaczeniu. Najszerzy zakres nadawali mu pedagodzy amerykańscy i angielscy, zaś najwęższy – francuscy. Sam proponuje, by ta pedagogika obejmowała zakresem swoich badań najbardziej upowszechnione w świecie prądy i kierunki wychowania, takie jak:

- Nowe Wychowanie i szkoły reform z przełomu XIX i XX wieku (G. Kerschensteiner, H. Parkhurst, C.W. Washburne, L. Gurlitt, B. Otto, H. Gaudig, G. Wyneken, O. Decroly, C. Freinet, C. Reddie, H. Lietz, E. Desmoulin, P. Geheeb, A. Ferrière, R. Steiner, E. Claparède, J. Piaget, E. Key, M. Montessori);
- pedagogika pragmatyzmu (J. Dewey, W.H. Kilpatrick);

- pedagogika eksperymentalna (W.A. Lay, E. Meumann, W.M.W. Wundt, F. Paulsen, H. Höffding, H. von Ebbinghaus, A. Binte, G.S. Hall, G. Miarek);
- pedagogika dynamiczna, behawiorystyczna (E.L. Thorndike, B.F. Skinner, W. McDougall, M. Wertheimer, K. Lewin);
- pedagogika psychoanalityczna i indywidualistycznie zorientowana pedagogika psychologiczna (A. Bain, W.M.W. Wundt, S. Freud, E. Fromm, A.S. Neill, W. Stern, A. Adler, K.G. Jung, G. Le Bon, G.H. Mead, E. Kretschmer, P. Bovet);
- pedagogika socjologiczna wraz z pedagogiką społeczną (H. Spencer, G.A. Lindner, G.S. Kauer, E. Durkheim, P. Barth, P. Natorp, F. Znaniecki, P. Bergmann, I.A. Blahá);
- pedagogika kultury (A. Lichtwark, F.W. Foerster, F. Nietzsche, F.E. Beneke, E. Haeckel, G. Kerschensteiner, W. Ostwald, T. Ziegler, P. Barth, W. Wundt, R. Eucken, F. Paulsen, W. Dilthey, P. Natorp, B. Croce, G. Gentile, J. Hendrich, E. Spranger, T. Litt, H. Gaudig, P.P. Błoński, P. Oestreich);
- pedagogika esencjalistyczna o orientacji neorealistycznej i neoidealistycznej (F.W. Parker, W.H. Kilpatrick, W.C. Bagley, A.N. Whitehead, B.A. Russel);
- pedagogika egzystencjalna (F. Ballauf, O.F. Bollnow, W. Brezinka, E. Griesbach, O. Kroh, K. Schaller);
- pedagogika religijna (J.B. Bossuet, J.M. Sailer, B.H. Overberg, G.M. Dursch, L. Kellner, F.W. Foerster, R. Steiner, J. Maritain, G. Gentile, A. Ritschl, J.H. Jeanse, Ch.D. Palmer).

2. Drugim modelem uprawiania pedagogiki porównawczej w Czechach jest traktowanie jej jako interdyscyplinarnej nauki opisującej i wyjaśniającej istotę oraz problemy systemów oświatowych w dwóch lub więcej krajach czy regionach, z uwzględnieniem kontekstów ich rozwoju, m.in. historycznych, ekonomicznych, kulturowych, społeczno-politycznych, ideologicznych czy religijnych. Takie podejście reprezentuje Jan Průcha (2000), który przypisuje tej dyscyplinie wiedzy następujące obszary badań: a) opisywanie ustroju systemów oświatowych; b) porównywanie właściwości i sposobu funkcjonowania tych systemów; c) komparatystykę osiągnięć szkolnych w różnych krajach i d) trendy, problemy i perspektywy edukacji w skali międzynarodowej. W 1999 roku ukazała się niezwykle interesująca książka monograficzna tego autora pt. *Kształcenie i szkolnictwo w świecie. Podstawy międzynarodowych badań porównawczych systemów edukacyjnych*, która zawiera trzy części:

- teoria i metodologia pedagogiki porównawczej, wyjaśniająca potrzebę, cele i adresatów badań porównawczych we współczesnym świecie, ukazuje genezę i ewolucję tej dyscypliny wiedzy, porównuje sposoby definiowania przedmiotu i stosowanej metodologii badań tej pedagogiki, określa jej strukturę organizacyjną i bazę informacyjną w świecie oraz

syntetycznie przybliży problemy terminologiczne współczesnej komparatystyki systemów edukacyjnych;

- struktura i funkcjonowanie systemów oświatowych, odchodząca od typowego dla większości podręczników z pedagogiki porównawczej opisu ustrojów szkolnych w poszczególnych krajach na rzecz wyjaśnienia stanu i trendów rozwojowych w kształceniu w Europie i innych rozwiniętych krajach świata (np. USA, Japonia) ze względu na ich strukturalne komponenty, a więc od edukacji przedszkolnej, początkowej, po kształcenie wyższe i instytucje edukacji ustawicznej;
- trendy, problemy i perspektywy edukacji w perspektywie międzynarodowej; w tym przypadku jest to próba spojrzenia na rozwój szkolnictwa czeskiego pod kątem tego, w jakim stopniu znajduje się ono pod wpływem decyzji wewnętrznych i czy nadal będzie się w ten sposób rozwijać, ale także pod kątem rozwiązywania problemów edukacyjnych w otaczającym świecie.

Analiza czeskiego systemu oświatowego została ukazana w tej pracy przez pryzmat najbardziej znaczących w skali międzynarodowej problemów oświatowych, jakimi są: a) kształcenie wobec równości szans edukacyjnych, b) kształcenie wobec możliwości zatrudnienia na rynku pracy, c) problemy strat (niepowodzeń) szkolnych w toku powszechnej edukacji, d) wzajemne relacje i współpraca między szkołami a rodzicami, e) nauczanie języków obcych jako środek do zbliżenia między osobami i narodami (tamże).

Reasumując, w ujęciu czeskich komparatystów pedagogicznych ich dyscyplina wiedzy ma przed sobą ogromną przyszłość, bowiem z jednej strony istnieje wyraźna tendencja do przenikania do edukacji procesów współczesnej globalizacji, z drugiej zaś – narodowe systemy oświatowe starają się za wszelką cenę zachować własną specyfikę i indywidualne rysy ze względu na swoje uwarunkowania historyczne, kulturowe czy religijne. Zawsze więc z większym lub mniejszym natężeniem będzie się przejawiać społeczne zainteresowanie tym, które z obcych rozwiązań czy doświadczeń można i warto wykorzystać z pożytkiem we własnym kraju. Systemy edukacji są bowiem nieodłączną częścią kultury w szerokim tego słowa znaczeniu, a kultura – zgodnie z tezą antropologa Roberta F. Murphy'ego – jest „mechanizmem przeżycia, matczyną glebą, która wykuwa osobowość człowieka i jego los” (Průcha 1999, s. 16).

Dydaktyka transdyscyplinarna

Zanim ukazał się w Polsce nowy podręcznik paradygmatów dydaktyki ogólnej Doroty Klus-Stańskiej (2018), która przedstawia w nim najnowsze osiągnięcia współczesnej światowej pedagogiki, miałem możliwość zapoznania się z monografią czterech uczonych z Uniwersytetu Masaryka w Brnie w Republice Czeskiej – jej autorami są Jan Slavík, Tomáš Janík, Petr Najvar i Petr Knecht. Wydali oni znakomitą monografię, której tytuł w tłumaczeniu na język polski powinien brzmieć *Dydaktyka transdyscyplinarna. O transversalnym przekazie wiedzy i podwyższaniu jakości nauczania przez nauczycieli* (2017). Jest to zupełnie inne podejście do teorii kształcenia, gdyż stanowi ono metateorię kształcenia dla rozwijania dydaktyk szczegółowych, przedmiotowych, a zarazem inspirację dla nauczycieli różnych przedmiotów nauczania, by uwzględniali w swojej pracy dokonania naukowe współczesnej dydaktyki. Dzisiaj nie wystarczy się bowiem koncentrować wyłącznie na przekazywaniu wiedzy w ramach własnej specjalizacji, jaką jest prowadzenie zajęć dydaktycznych z określonego przedmiotu, ale trzeba też wiedzieć, w jaki sposób tego dokonać, uwzględniając jednocześnie kontekst kulturowy, społeczny i psychologiczny procesów edukacyjnych. Niewątpliwie więc również środowisko akademickie zostało wyposażone w nowoczesny podręcznik z metadydaktyki czy dydaktyki ogólnej, który może być i zapewne będzie wykorzystywany w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz przyszłych pedagogów.

Rozdział 1 pt. *Problem teorii i praktyki* został podzielony na dwie części, z których pierwsza poświęcona jest kategorii ludzkiego działania, refleksyjności, intencjonalności, roli *epistémé*, *techné* i *areté* w relacjach dialogicznych, ale i wyraża rozczarowanie z niedoskonałości teorii ze względu na potrzeby praktyki społecznej i kultury. Druga część tego rozdziału dotyczy wiedzy dyskursywnej i praktycznej, nauczycielskiego i uczniowskiego habitusu, skryptów, praktyki i „szkoły podejrzliwości”, struktury w kulturze i postępowaniu nauczycieli i uczniów, zadań dydaktycznych, treści kształcenia z perspektywy psychodidaktyki i ontodydaktyki. Ten rozdział zamyka analiza metajęzyka dydaktyki oraz ramowe uwarunkowania cyklu kształcenia.

Rozdział 2 pt. *Problem poznawania-oceniania* dotyczy relacji między poznawaniem a strukturą aksjologiczną badań dydaktycznych. Wszystkie teorie kształcenia mają bowiem aksjonormatywny, teleologiczny fundament, dzięki czemu możemy nie tylko ustanowić, ale i badać cele, jakim ma służyć edukacja

dzieci i młodzieży, biorąc pod uwagę transformację treści kształcenia, jego temporalny wymiar, funkcje alfabetyzacji oraz konstrukcje obiektywnego czy subiektywnego poznania myśli ludzkiej oraz możliwości jej interpretowania. W edukacji spotykamy bowiem dwie orientacje: albo kształcenia zorientowanego na ucznia, albo edukacji zorientowanej na treści kształcenia. Rozdział ten zamyka studium na temat profesjonalizmu nauczycieli, który jest pochodną refleksji poprzedzającej działania dydaktyczne, jak i uwzględniającą świadomość jego następstw.

Rozdział 3 pt. *Metodyka podejścia zorientowanego na treści kształcenia dla potrzeb badań i doskonalenia edukacji* omawia metodologiczne i metodyczne podejścia do transdyscyplinarnej dydaktyki: model dydaktycznej rekonstrukcji, podejście „design-based research”, metodykę kluczowych kompetencji wg Amade-Escot, teorię dydaktycznych sytuacji w matematyce wg Guya Brousseau i dydaktycznego kontraktu jako kluczową część teorii dydaktycznych sytuacji.

W kolejnej części tego rozdziału autorzy skupili swoje analizy na metodologicznych przesłankach pojęcia metodyki 3A (od trzech procesów konstruowania badań dydaktycznych: adnotacja, analiza, alternatywne podejścia), które dotyczą specyficznego pojmowania badań jakości kształcenia. Mają one przede wszystkim stanowić informacyjny i komunikacyjny łącznik między teorią kształcenia a praktyką, zanim dojdzie do osłabienia potrzeby wykorzystywania teorii w praktyce. „Transdydaktyczna teoria nie ma ambicji informowania o praktyce kształcenia w całej jej rozciągłości, ale ma być tak koncyptowana, aby w bezpośrednich spotkaniach między nauczycielami-teoretykami a nauczycielami-praktykami przedmiotem ich refleksji mogła być właśnie praktyka, umożliwiając zrozumienie teoretycznej i praktycznej sfery kształcenia” (tamże, s. 294).

W ostatnim rozdziale pt. *Dydaktyczne przykłady metodyki 3A: studia przypadków* zostały omówione trzy fazy postępowania w konstruowaniu przypadków (adnotacja, analiza, alternatywa) oraz rodzaje zdobywania wiedzy, poznawania: wyalienowane, utajone, niezamierzone, partycypacyjne. Kazuistyka najlepiej odzwierciedla sposoby myślenia nauczycieli tak w fazie ich przygotowań do zajęć, jak i w następstwie otrzymania informacji zwrotnej na temat procesu kształcenia. Analiza przypadków pozwala na pogłębione studiowanie uwarunkowań, treści, procesów nauczania i uczenia się oraz efektów kształcenia.

Ogromną zaletą tego podręcznika jest dopełniający go portal – DiWiWeb (<http://didacticaviva.ped.muni.cz/>), który stanowi wirtualne środowisko dla nauczycieli służące wymianie doświadczeń, wyników własnych badań i ciekawie konstruowanych przypadków (kazuśów). Autorzy określają ten portal mianem „żywej dydaktyki”. Znajdziemy tu bardzo ciekawe wykłady, artykuły, także zarejestrowane i dostępne w YouTube, a co ważne, zorientowane na doskonalenie profesjonalizmu nauczycieli oraz badanie jakości ich pracy. Doskonale widać, jak istotną rolę w reformowaniu czeskiej edukacji i kształceniu kompetencji zawodowych nauczycieli odgrywają naukowcy, którzy potrafią tworzyć przestrzeń do wymiany wiedzy naukowej, indywidualnych doświadczeń pedagogów i nauczycieli, by ich aktywność zawodowa skutkowałą jak najwyższą jakością edukacji szkolnej. Z dniem 14 maja 2018 roku Republika Czeska stała

się centrum światowych spotkań i debat na temat innowacji, postępowych technologii, najnowszych metod dla biznesu i w zakresie sztucznej inteligencji, które organizuje European Leadership and Academic Institute (ELAI). Wśród referujących gości znalazł się m.in. Igal Raichelgauz, szef izraelskiego stowarzyszenia Cortica, które jest numerem jeden na świecie w dziedzinie sztucznej inteligencji (ma najwięcej patentów), czy Ermi Van Oers z holenderskiego projektu Living Light, który stworzył unikatową technologię oświetlenia za pomocą energii uzyskanej dzięki fotosyntezie roślin.

W Pradze pojawił się też Yishai Potack z grupy ReWalk Technologies, którego egzoszkielec pozwala ludziom przykutym do wózka inwalidzkiego ponownie stanąć na nogi i chodzić. Był też Jonathan Ledgard, innowator i wynalazca futurystycznego projektu The Droneport, oraz Carlo Schmid ze szwajcarskiej inicjatywy The Mindfire Foundation, której celem jest badanie i rozwój „rzeczywistości” sztucznej inteligencji. Specjalnym gościem była robotka Sofia, która jest pierwszą na świecie obywatelką państwa USA zaistniałą dzięki grupie Hanson Robotics, a autorem (ojcem?) projektu jest amerykański konstruktor robotów David Hanson. Sophia powstała na podobieństwo aktorki Audrey Hepburn. Co potrafi? Znakomicie rozpoznaje i imituje ludzkie emocje, a także opanowała sztukę swobodnej konwersacji. Sophie wystąpiła jako gość konferencji, dzięki czemu obywatele Republiki Czeskiej mogli zobaczyć ją „na żywo” (*Tyden ino-vaci* 2018).

Czeskie podręczniki do pedagogiki

Proponuję przyrzeć się strukturze podręczników z pedagogiki dla osób studiujących na tym kierunku oraz dla nauczycieli, którzy uczęszczają na studia podyplomowe, by porównać dobór i układ treści z polskimi pracami tego rodzaju. Rzut oka na sam dobór zagadnień pozwala dostrzec kluczowe problemy, jakie rozwiązuje nauka w tym kraju oraz prezentuje w formie akademickiego przekazu wiedzy. Najbardziej popularnym podręcznikiem z pedagogiki końca lat 90. XX wieku w Czechach jest praca Jan Průchy, członka Czeskiej Akademii Nauk, wybitnego specjalisty w dziedzinie nauk pedagogicznych i psycholingwistyki pt. *Nowoczesna pedagogika. Nauka o procesach edukacyjnych* (1997). Jak zaznaczył we wstępie do niej:

Trzeba mieć wielką śmiałość, by dzisiaj pisać o pedagogice, gdyż u wielu ludzi termin ten wywołuje niedowierzanie czy wręcz niechęć. Utożsamia się ją bowiem najczęściej z karzącym palcem nauczyciela karzącego niepokorną młodzież. Okazuje się, że i nauczyciele są zniechęceni do teorii pedagogicznych jako czegoś niezwykle nudnego i oddalonego od rzeczywistości klas (tamże, s. 9).

Szczególnie w Czechach uważa się, że pedagogika jako nauka humanistyczna skompromitowała się swoją ideologiczną deformacją w okresie socjalizmu. Dzisiaj tego typu oceny są już nieuprawnione, gdyż pedagogika jako nauka w pełnym tego słowa znaczeniu staje się niezwykle interesującym obszarem dociekań badawczych i ludzkiego poznania procesów, które są kluczowe dla rozwoju człowieka i społeczeństwa. Właśnie dlatego J. Průcha przypisał pedagogice cechę nowoczesności, by ukazać ją studentom w zupełnie innym świetle, unikając zarazem mentorskich pouczeń, nieprzejrzystości nazwisk i dat z historii szkolnictwa, oraz przybliżyć najnowszą myśl pedagogiczną. Nowe podejście do przedstawienia pedagogiki wynikało z wielu przesłanek. W odróżnieniu od tradycyjnych teorii pedagogicznych, które są pod wpływem podejścia normatywnego, tj. zalecania czy zobowiązywania do tego, jak należy „właściwie” wychowywać, autor zaproponował podejście eksplanacyjne, czyli poszukujące i wyjaśniające istotę tego procesu. Każdą perspektywę teoretyczną w tej książce wzbogacił o wyniki badań naukowych i eksplanacji (*research-based knowledge*). Pedagogika musi być bowiem zakotwiczona w praktyce, w rzeczywistości rozumianej jako wyjaśnianie realnych, aktualnie zachodzących w kraju i na świecie procesów edukacyjnych.

Struktura podręcznika została tak pomyślana, by w każdej ze swoich części wzbudzała heurystyczną radość czytelników, zadowolenie z odkrywania dotychczas nieznaney wiedzy. Całość analiz została oparta na teorii uczenia się Hansa Aebli, umożliwiając studiującym szybką orientację i systematyczne poznawanie zawartej w podręczniku problematyki. Autor nawiązał do zasady typowej dla wielu zagranicznych publikacji, a mianowicie łączenia monografii naukowej z określonej dyscypliny wiedzy z możliwym wykorzystaniem jej w procesie dydaktycznym, by była ona swoistego rodzaju środkiem do zarządzania własnym procesem studiowania. Struktura książki zawiera takie stałe jej elementy jak:

- sformułowanie problemu – każdy z rozdziałów rozpoczyna się od sformułowania kilku podstawowych pytań, które mają określać tak zakres merytoryczny poruszanej w nim problematyki, jak i stymulować do samodzielnego podejścia do tematu;
- bloki eksploracyjne – graficzne wyróżnienie części, w których są szczegółowo opisane wybrane przypadki eksploracji, a więc różne zjawiska i procesy z rzeczywistości edukacyjnej, tak jakby były one przedmiotem odrębnych analiz empirycznych. Na końcu książki znajduje się rejestr powyższych bloków;
- definicje pojęć – w tekście występują powszechnie uznane definicje pojęć i teoretycznych konstruktów. Każdej nadaje się odrębny numer, by można je było łatwo i szybko odnaleźć w odrębnym wykazie;
- angielskie ekwiwalenty czeskich terminów – w tekście bardzo często pojawiają się terminy, które funkcjonują w międzynarodowej komunikacji (głównie w języku angielskim). Nie wszystkie są znane w czeskiej pedagogice, toteż przybliża się ich znaczenie wraz z podaniem ich angielskiej wersji;
- wizualne (niewerbalne) komponenty – zalicza się do nich niewerbalne prezentacje informacji, czyli tabele statystyczne, schematy i rysunki, które mają zwiększyć przejrzystość i ułatwić zrozumienie oraz wykorzystanie zawartości tekstu (tamże, s. 10–11).

Podręcznik składa się z jedenastu rozdziałów, które zostały ujęte w dwóch częściach, przedstawiających główny zakres nowoczesnej pedagogiki. Część ogólna, na którą składają się rozdziały 1–3 dotyczy problematyki o charakterze teoretycznym, a odnoszącej się do edukacji w ogóle, natomiast część specjalistyczna (rozdziały 4–10) jest ukierunkowana na problematykę dotyczącą środowiska szkolnego, w tym przedszkoli, szkół podstawowych i średnich. Z nią też jest związany ostatni – 11 rozdział podręcznika, który zawiera problematykę pedagogicznych badań krajowych i zagranicznych².

Ten sam autor opublikował syntetyczny przewodnik pt. *Przegląd pedagogiki. Wprowadzenie do studiowania nauki* (2000), który adresuje do studentów pedagogiki, osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz podnoszących

² Szczegółowy przekład tytułów rozdziałów znajduje się w Aneksie.

już w nim swoje dotychczasowe kwalifikacje. Książka ma charakter informacyjnego poradnika, na który składają się:

- **podstawowa informacja** o różnych dyscyplinach, tematach, teoretycznych i badawczych problemach, które są reprezentatywne dla współczesnej pedagogiki;
- **wykaz literatury**, głównie czeskiej, słowackiej i zagranicznej;
- **komentarz do proponowanej literatury przedmiotu** ułatwiający samodzielne studia w poszczególnych dziedzinach;
- **wyjaśnienie terminologii specjalistycznej**, ze szczególnym zwróceniem uwagi na tę, która znajduje się w obiegu międzynarodowym w ostatnich latach (tamże, s. 9).

Jak wskazuje autor we wstępie, na rynku wydawniczym Czech i Słowacji nie ma tego typu publikacji z zakresu pedagogiki, toteż może ona być wielce użyteczna dla każdego, kto chce przejść przez tę „[...] bramę do pogłębionych studiów pedagogiki” (tamże). Praca składa się z trzech części, podzielonych na szczegółowe rozdziały, zaś zamyka ją aneks zawierający schemat systemu oświatowego Czech, podstawowe dla niego dane statystyczne, nakłady finansowe, międzynarodową klasyfikację standardów kształcenia ISCED z 1997 roku, bibliografię i indeks rzeczowy oraz imienny. Każdy rozdział poprzedza wprowadzenie mające czytelnikowi przybliżyć, czego dowie się z jego treści.

Zapotrzebowanie na podręczniki z pedagogiki jest w Czechach bardzo duże, gdyż ta dyscyplina cieszy się wysokim uznaniem w społeczeństwie i środowisku akademickim jako niezwykle potrzebna w kontynuowaniu procesu kształcenia nowych elit, nauczycieli i szeroko pojmowanej kulturze pedagogicznej społeczeństwa. Na rynku wydawniczym pojawiło się kilka podręczników z pedagogiki dla nauczycieli, przy czym najszerszy zakres tych zagadnień zawiera zbiorowa edycja pt. *Pedagogika dla nauczycieli*, której redaktorkami są Alena Vališová i Hana Kasíková (2011). Jak piszą obie redaktorki we wstępie:

Bycie nauczycielem znaczy poznawać, rozumieć i umieć: poznawać świat w jego przejawach i rozumieć zachodzące zmiany, poznawać środowiska edukacyjne, rozumieć czynniki, które mają nań wpływ, rozumieć uczniów i siebie samego w pedagogicznej przestrzeni, umieć z uczuciem reagować na sytuacje szkolne, proponować i realizować optymalne strategie kształcenia, wspólnie działać w zespole koleżeńskim. Tekst, który wam przedkładamy, został napisany z intencją, by przyczynić się do poznania i zrozumienia wszystkiego tego, co dotyczy owego „umieć” (tamże, s. 12).

Wprawdzie redaktorki nie tłumaczą konstrukcji przedłożonych treści, to jednak z całego układu można się zorientować, że są one jednoznacznie ukierunkowane na wsparcie nauczycieli w ich profesjonalnej pracy. Podręcznik ma bowiem wyróżnione części: I – Nauczyciel – pedagogika – szkoła, II – Kształcenie, III – Wychowanie – diagnostyka³. Książka jest aktualizowana, dzięki czemu studiujący pedagogikę na różnych wydziałach uniwersytetów i wyższych szkół

³ Szczegółowy przekład tytułów rozdziałów znajduje się w Aneksie.

zawodowych mogą poznać najnowsze tendencje w rozwoju pedagogiki jako nauki tak w ujęciu historycznym czy współczesnym, jak i prognostycznym.

Recenzję tej książki opublikował Jan Průcha, chwalec wszystkich autorów za przyjazny styl i interesującą narrację oraz profesjonalnie dobrane treści. Podzielił się jednak drobnymi uwagami krytycznymi, które dotyczyły rozdziału o kształceniu nauczycieli na ziemiach czeskich, poczynawszy od XVIII wieku aż do wybuchu II wojny światowej. Te informacje uznał za niesłychanie ważne i zapewne także interesujące dla czytelników, ale według niego zabrakło tutaj analizy przemian w okresie powojennym.

Niemalże w każdym z rozdziałów ich autorzy akcentują filozoficzno-historyczny aspekt danego tematu, jednak w części poświęconej programom kształcenia pominięto osiągnięcia brnieńskich dydaktyków J. Maňáka i T. Janíka z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Przydałaby się też analiza zagadnień, które są dzisiaj niezwykle ważne w zawodzie nauczycielskim, jak chociażby problem dyscyplinowania uczniów, ewaluacji osiągnięć szkolnych uczniów za pomocą testów czy wreszcie możliwości mierzenia psychospołecznego klimatu klasy szkolnej itp. (Průcha 2011, s. 419).

W 2011 roku został wydany w Czechach kolejny podręcznik do pedagogiki, którego adresatem jest młodzież uczęszczająca do szkół średnich, a aplikująca o przyjęcie na studia pedagogiczne czy nauczycielskie. Jak uzasadnia swoją książkę autorka Dagmar Čabalová (2011), mogą z niej skorzystać także początkujący w zawodzie nauczyciele, wychowawcy oraz wszyscy zainteresowani

[...] wędrowką po szlakach pedagogicznej teorii i praktyki. Publikacja wychodzi nie tylko z własnego doświadczenia i studiów autorki, ale opiera się na całym szeregu wartościowych rozpraw specjalistów z dziedziny pedagogiki, jej historii, ogólnej dydaktyki, badań pedagogicznych, diagnostyki pedagogicznej i pedagogiki społecznej. Wychowanie i kształcenie człowieka należy do najtrudniejszych zadań, które powierzone są rodzicom, pedagogom i wychowawcom. Nie wystarczy zwykła świadomość odpowiedzialności za wychowanie młodego człowieka i pozostałych generacji. Konieczna jest bardzo dobra znajomość głównych uwarunkowań i następstw wychowania i kształcenia, które będą szanować i rozwijać każdą jednostkę i jej potrzeby, a przy tym nie staną się tresurą i manipulacją w procesie pedagogicznym. Humanizujące i wspomagające wychowanie będzie wówczas drogą do samowychowania człowieka i jego urzeczywistnienia we współczesnym społeczeństwie (tamże, s. 9).

Treść tego podręcznika jest wyraźnie zorientowana na proces wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Po syntetycznym wprowadzeniu w pedagogikę jako naukę, przedmiot jej poznania oraz strukturę, autorka koncentruje uwagę czytelników na istocie wychowania jako metody zrozumienia siebie i innych. Charakteryzuje nieszablonowe modele szkół innowacyjnych w zakresie wychowania i kształcenia, które są zorientowane albo na transmisję wiedzy, albo konstruktywistycznie na ucznia. W jednym z rozdziałów wprowadza młodych czytelników w zasady prowadzenia badań pedagogicznych i psychologicznych mających na celu diagnozowanie uczniów. Dwa ostatnie rozdziały dotyczą projektowania procesu nauczania oraz zagadnień pedagogiki społecznej jako

jednej z nowoczesnych dyscyplin nauk pedagogicznych zajmujących się wpływem środowiska pozaszkolnego na młode pokolenie. Jak pisze w zakończeniu podręcznika:

Istotą wychowania człowieka powinno być poszukiwanie i odnalezienie własnej tożsamości, samowiedzy o własnej osobowości, zrozumienia siebie i innych, współpracy i współżycia z innymi ludźmi, tolerancji wobec odmienności, kultywowania wewnętrznego i zewnętrznego świata człowieka i spotykania się w otwartym dialogu między wychowaniem a społeczeństwem. Współczesne wychowanie powinno mieć także swój etyczny i ludzki wymiar wobec ludzkiego poznania i działania (tamże, s. 230).

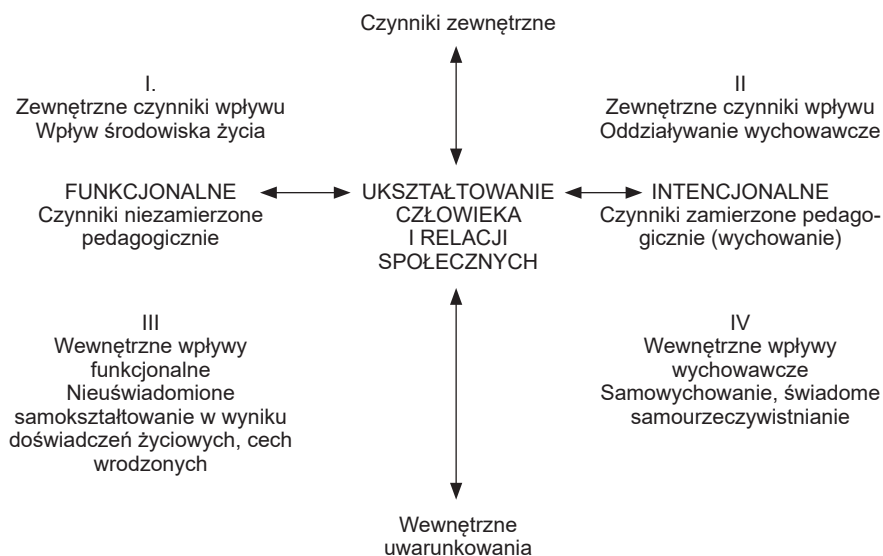
Autorami najnowszego podręcznika do pedagogiki dla studentów i nauczycieli są: Markéta Dvořáková, Zdeněk Kolář, Ivana Tvrzová i Růžena Váňová (2015). Książka ma odmienną formę, jest bowiem swego rodzaju dziełem aktywizującym czytelników do dialogu. Autorzy wyszli z założenia, że każdy z nas doświadczył w swoim życiu wychowania i uczenia się czy bycia nauczonym, toteż trzeba mu jedynie podsunąć specjalistyczną literaturę, ubarwić wprowadzające do zadań teksty różnymi ciekawostkami, ćwiczeniami i kartami do samokształcenia, by każdy mógł stać się autorem własnej pedagogii. Jak piszą:

Interaktywny sposób opracowania niektórych części podręcznika nie ma za zadanie udostępniania studentom gotowej prawdy, ale ma zachęcać do refleksji, samodzielności w dociekaniu wiedzy i współpracy z nauczycielem oraz współuczniwami. Jednym z powodów naszego pojmowania podręcznika jest i rzeczywistość współczesnych czasów, w których szereg uczniów ma skłonność do biernej konsumpcji tego, co jest im udostępniane w mediach, a przede wszystkim za pośrednictwem Internetu. Dochodzi zatem do pewnego paradoksu: z jednej strony jest nieograniczony dostęp do informacji, z drugiej strony bezmyślne przebieganie tego, co należy znaleźć w Internecie – gotowe referaty, prace seminaryjne... Większość uczniów woli mniej wymagający wysiłek. Uważamy, że nauczyciele powinni przekonać swoich studentów, że takie podejście nie musi być wcale idealnym. Podręcznika nie należy traktować jak dogmatu, ale sprawić, by studiujący chcieli z nim pracować (tamże, s. 9).

Zapewne warto byłoby przeprowadzić badania dotyczące zastosowania tego rodzaju podręcznika w procesie kształcenia pedagogicznego, nie wiemy bowiem, jaka jest jego realna wartość, czy studiujący rzeczywiście podejmują aktywność, której celem będzie poszukiwanie wiedzy sprzyjającej rozwiązywaniu zadań zawartych w tym podręczniku.

Przytoczę przykład pierwszego zadania z części ogólnej, a dotyczący przygodności wychowania. Zadanie 1 brzmi:

Przyjrzyjcie się poniższemu schematowi, którego autorem jest wybitny czeski pedagog B. Bližkovský. Spróbujcie przypisać poszczególnym kategoriom na tym schemacie (oznaczonym rzymską cyfrą I–IV) następujące determinanty kształtowania osobowości człowieka: skauting, przodek, rodzice, dążenie do nauczania się angielskiego, muzyczny talent, telewizja (tamże, s. 13).



Schemat 4. Czynniki kształtujące człowieka

Źródło: Bližkovský, za: Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová 2015, s. 14.

W podręczniku znajdą studenci różnego rodzaju zadania w formie tabel do uzupełnienia ich określonymi treściami, krzyżówek, schematów, zadań do grupowego namysłu i uargumentowania własnego stanowiska, zachęty do zastanowienia się nad różnicami i podobieństwami w odniesieniu do określonych zjawisk, pojęć, wydarzeń, udzielenia odpowiedzi na prowokujące pytania, wyszukiwania we wskazanej literaturze oczekiwanych treści, zaproponowania własnych rozwiązań konkretnego problemu wychowawczego itp. Taka konstrukcja podręcznika przypomina szkolne książki, które zawierają ćwiczenia do rozwiązywania ich indywidualnie lub w zespołach. Całość zamyka historyczny wykład dziejów oświaty szkolnej, który jest ilustrowany schematami zmieniających się ustrojów szkolnych i fotografiami światowych i czeskich reformatorów edukacji.

Socjologiczne teorie szkoły

Autorzy najnowszego raportu na temat wykształcenia społeczeństwa Jan Keller i Lubo Tvrđý (2008) podważają powszechnie panujące wśród dziennikarzy, polityków, ale i specjalistów przekonanie, jakoby wyższy poziom wykształcenia miał zwiększyć zdolność człowieka do konkutowania na rynku pracy czy obniżyć poziom bezrobocia w kraju. Oczywiście jest jednak dla nich to, że o kulturze danego narodu świadczy poziom jego wykształcenia. Okazuje się jednak, że wraz ze wzrostem wykształcenia pojawiają się zupełnie nowe problemy. Niewątpliwie gospodarka weszła w nową fazę. „Zamiast wydobywać nowe surowce i wytwarzać energię kładzie się dzisiaj większy akcent na naukę i informację. Stąd mówimy o gospodarce wiedzy i społeczeństwie informacyjnym” (Keller, Tvrđý 2008, s. 10–11).

Już we wstępie do swojej książki zatytułowanej *Společenské učivo – ideál a realita* piszą o nadziei ekonomistów, jaką ci wiążą z osiągnięciem przez społeczeństwo coraz wyższego wykształcenia, co pozwoli zdobyć umiejętności, dzięki którym można będzie skutecznie rywalizować na rynku pracy. Socjolodzy są przekonani, że wykształcone społeczeństwo lepiej poradzi sobie z rozwiązywaniem problemów społecznych, zaś politolodzy lokują w edukacji nadzieję na rozwój demokracji i budowę społeczeństwa obywatelskiego. Jednak wyniki badań empirycznych rozwiewają te nadzieje i przekonania.

Keller i Tvrđý analizują istnienie zależności między poziomem wykształcenia wyższego a ekonomiczną wydajnością danego kraju mierzoną wskaźnikiem PKB w stosunku do siły nabywczej na jednego zatrudnionego. Okazuje się, że np. gospodarki narodowe państw z mieszkańcami o niższym poziomie wykształcenia wyższego, do jakich należy Grecja, Austria czy Luksemburg, osiągają wysoką efektywność pracy. Paradoksem jest, że Włochy, mające najniższy wskaźnik osób z wykształceniem wyższym, osiągają równie wysoki poziom efektywności gospodarczej jak państwa z wyższym wskaźnikiem wykształcenia wyższego, typu Wielka Brytania czy Finlandia.

Nie potwierdza się też socjologiczna hipoteza, że państwa o wyższym poziomie wykształcenia społeczeństwa mają wyższą dynamikę rozwoju gospodarczego i przedsiębiorczości. W 2008 roku, kiedy czescy socjolodzy wydali swoją rozprawę, najwyższy wskaźnik wykształcenia wyższego miały w Europie: Wielka Brytania, Estonia, Finlandia, Dania i Szwecja, natomiast najniższy: Portugalia, Włochy, Malta, Słowacja, Czechy i Polska. Tymczasem najwyższy

poziom aktywności w zakresie przedsiębiorczości miały wówczas Portugalia i Grecja, gdzie poziom wykształcenia osób zatrudnionych był poniżej średniej dla państw europejskich. W tych krajach na 1000 osób przypadało więcej niż 90 przedsiębiorców (tamże, s. 15), podczas gdy w Finlandii czy Danii poziom przedsiębiorczości był poniżej średniej dla państw europejskich. Nie ma zatem żadnego związku między wysokością wskaźnika osób z wyższym wykształceniem a poziomem ich obywatelskiej przedsiębiorczości. Poziom wykształcenia nie rozwiązuje też problemu bezrobocia. Wśród państw, które miały najwyższy wskaźnik bezrobocia, znajdowały się zarówno te, w których obywatele mieli wyższe, jak i podstawowe wykształcenie.

Czescy socjolodzy polemizują z obiegową opinią, że w kraju, gdzie jest nadmiar osób zatrudnionych w sektorze publicznym, występuje niższy poziom efektywności gospodarczej. W świetle ich makroanaliz było odwrotnie, czego najlepszym dowodem były takie kraje jak Polska, Słowacja, Czechy, Portugalia czy Grecja, w których do 2007 roku wydajność gospodarcza była najniższa, ale i najniższy zarazem poziom zatrudnienia w sektorze publicznym (oświata, kultura, zdrowie). Sformułowali zatem pytanie o sens dalszego zmniejszania w tej sferze poziomu zatrudnienia. Jeśli jednak uwzględnimy poziom wykształcenia średniego z maturą, to okaże się, że ten wynik nie był najgorszy, bowiem na pierwszym miejscu były Czechy, dalej Słowacja i Polska, zaś na końcu znalazły się takie kraje jak Malta, Portugalia i Hiszpania. W tych ostatnich państwach był też najwyższy odsetek osób z wykształceniem podstawowym. Należy zatem pozbyć się iluzji, że wzrost poziomu wykształcenia jest sam w sobie czynnikiem sprzyjającym rozwiązywaniu problemów, które dotyczą współczesne społeczeństwa w okresie globalizacji gospodarczej.

Monografia Kellera i Tvrdý'ego z socjologii edukacji zawiera interesujące spostrzeżenia. W rozdziale pierwszym piszą o szkole jako świątyni wiedzy, nawiązując do historycznej roli szkoły jako monumentalnej instytucji, która była dostępna tylko dla nielicznych, dla elit. Nie jest zatem przypadkiem dostrzeżenie przez historyka oświaty europejskiej François Dubeta silnego związku, jaki istnieje między rozwojem szkolnictwa a ewolucją kościoła, który „[...] szkołę wymyślił, by realizować w niej misyjny projekt uniwersalnego wpływu na dusze wierzących” (tamże, s. 27). Tak rozumiana szkoła pozostaje zatem świątynią, instytucją przekazującą wiedzę: coś wyższego, niezwykle cennego, wyjątkowego, co wymyka się codzienności i powszedniemu zastosowaniu niemalże do końca XX wieku.

To właśnie do tak pojmowanej szkoły nawiązują republikanie, którzy w istocie poprzez szkołę starają się realizować boskie, uniwersalne i niepodważalne wartości. Przekazem wiedzy mają zajmować się nauczyciele, u których przejawem mistrzostwa jest wysokie powołanie, misja. „Tak jak wierzący słucha księdza, gdyż ten w jego oczach reprezentuje Boga, tak samo uczeń ma słuchać nauczyciela, gdyż ten jest w jego oczach ucieleśnieniem rozumu” (tamże, s. 29).

Rozdział drugi stanowi metaforyczną analizę istoty szkoły jako windy, która wynosi młode pokolenie ku górze w wyniku procesu upowszechniania edukacji

wśród przedstawicieli najniższych sfer społeczeństwa. Tendencja ta pojawia się w wyniku rozwoju techniki i wzrostu gospodarczego na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, a najlepiej charakteryzuje ją ideologia wykształconego społeczeństwa w ujęciu Daniela Bella. To właśnie w jej świetle w społeczeństwach postindustrialnych wiedza staje się istotnym czynnikiem wytwórczym, motorem rozwoju gospodarczego i źródłem stanowionych wartości. Towarzyszy temu procesowi demokratyzacja społeczeństw, w których o pozycji społecznej nie decyduje jedynie dziedziczenie, ale także indywidualny wkład pracy obywateli, ich zaangażowanie, umiejętności i wykształcenie. Osiągnięcia szkolne stają się kluczem do sukcesu w społeczeństwie. Bramy do szkół średnich i wyższych zostały szeroko otwarte dla wszystkich warstw społecznych, ale nie zredukowało to istniejących społecznych nierówności, co najlepiej dokumentują badania Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude Passerona z 1964 roku (2011). Tak rozumiany trend upowszechniania kształcenia rozwijał się do końca XX wieku.

Francuski socjolog Raymond Boudon (2008) tłumaczył przyczynę wciąż niskiego dostępu do wykształcenia wyższego osób o niższym statusie społecznym teorią racjonalnego wyboru, a więc kalkulowania przez kandydatów możliwych dzięki uczęszczaniu do szkoły zysków i strat (np. ryzyka niepowodzeń szkolnych, długości uczęszczania do szkoły, konieczności ponoszenia nakładów na edukację, ryzyka bezrobocia po szkole itp.). Istotnym powodem nierówności w dostępie do edukacji są czynniki pozaszkolne, do jakich należy kapitał kulturowy tak uczniów, jak i ich rodziców.

Mimo procesów demokratyzacyjnych pojawiają się jednak nowe sposoby podtrzymywania nierówności w edukacji, chociażby poprzez fakt, iż przedstawiciele lepiej usytuowanych warstw społecznych wykorzystują nowe możliwości w obszarze kształcenia znacznie szybciej i pełniej niż pozostali. Amerykańscy badacze sformułowali nawet zasadę „maksymalnego utrzymywania nierówności”, która polega na tym, że pozycja osób z górnych warstw społecznych jest na tyle uprzywilejowana, że szanse na kształcenie uwalniają się dla pozostałych dopiero wówczas, gdy dzieci elit zaspokoją swoje własne ambicje (Keller, Tvrdý 2008, s. 54). Presja na średnie i wyższe wykształcenie spowodowała jednak, że nastąpiło zróżnicowanie jakości kształcenia w obszarze tego szkolnictwa i dostępu do niego.

Niemiecki socjolog Karl Ulrich Meyer wykazał, że w minionych dekadach wzrosła nierówność w dostępie do dobrych szkół (np. kobiety mają lepszy dostęp do mniej wartościowej edukacji) i zwiększyła się różnorodność w składzie grup z wyższym wykształceniem. We Francji ponad 60% uczniów otrzymuje maturę, ale wraz ze spadkiem jej wartości nastąpiło obniżenie jakości kształcenia w szkołach wyższych, do których trafia tzw. „zdeklasowana inteligencja czy lumpen-inteligencja” (tamże, s. 55). Następuje zatem – jak wykazują to badania Langoueta – proces wertykalnej deklasacji wykształcenia przez dopuszczenie do jego najwyższych pięter potomków warstw niższych, oraz horyzontalnej deklasacji, oznaczającej, iż w wyniku uzyskiwania dyplomów tej samej rangi potomkowie klas najwyższych obsadzają na rynku pracy najwyższe stanowiska.

Autorzy z socjologii szkolnictwa ujawniają zarazem, iż wykształcenie stało się dla polityków swoistym placebo. Przedłużenie obowiązku szkolnego sprawia, że np. we Francji zamiast 9 milionów bezrobotnych są na rynku tylko 3 miliony (tamże, s. 56). Tak więc szkoły stają się państwowym aparatem do instytucjonalnego ograniczania bezrobocia. „Cały system bazuje na przeświadczeniu, że mniej istotny jest brak zatrudnienia osoby w okresie, kiedy jest utrzymywana przez swoich rodziców, niż gdyby miała być wyłączona z rynku pracy w okresie, w którym sama powinna żywić swoją rodzinę” (tamże, s. 57). Szkoła pełni zatem rolę przechowalni, by młodzi ludzie nie trafili na rynek pracy zbyt wcześnie. Otwarcie szkół na najszerokie warstwy społeczne sprawiło, że potrzebują one nie tyle charyzmatycznych nauczycieli elit, ile strażników, którzy mają kompetencje w zakresie animacji problemów psychospołecznych, a zarazem orientują się w problemach socjalnych swoich uczniów, potrafią stawić czoła ich przemocy i przestępczości. Gdyby jednak szkoły się do tego przyznały, to mogłyby służyć przedstawicielom niezainteresowanych edukacją warstw społecznych w sposób bardziej przyjazny i efektywny.

Na dalszym miejscu w szkole współczesnej są zatem kompetencje intelektualne uczniów, gdyż to nie one decydują o bezkonfliktowym funkcjonowaniu całego systemu szkolnego (tamże). Uczniowie mają być w szkołach przede wszystkim pilnowani, a nie kształceni, przez co szkoły stają się dla młodzieży swoistego rodzaju społecznym „parkingiem”, mającym przetrzymać ich z dala od ulicy (tamże, s. 58). O tym, że szkoła spełnia funkcję ubezpieczalni, wydając swoim absolwentom świadectwa, które tracą na wartości, gdyż nie gwarantują im one tego, co ta obiecywała wcześniej, piszą autorzy tej książki w rozdziale trzecim. W istocie bowiem wykształcenie, które dawniej służyło jako podstawa do nadziei, zmienia się w sposób płynny i niedostrzegalny w jakąś indywidualną formę ubezpieczenia. „Społeczeństwo ma być złożone z mnóstwa niezależnych jednostek, z których każda działa w sposób mniej lub bardziej samodzielny i na swój sposób wykorzystuje przy tym kapitał wykształcenia, który nosi stale w swojej głowie i który nieustannie stara się uczynić bardziej wartościowym” (tamże, s. 63). Presja na urynkowienie szkoły ma dwie postacie: rozwijania swoistego „biznesu dla szkoły” (profilowania wykształcenia absolwentów) jako zapewnienia sukcesu na rynku pracy oraz uruchamiania „biznesu w szkole”, gdzie firmy prywatne starają się wykorzystać tę instytucję do pozyskiwania przyszłych klientów dla swoich produktów. Chodzi przecież nie o to, jak kształcić w szkołach, ale o to, jak lepiej w nich lub dzięki nim sprzedać swoje towary.

W drugiej części swojego studium nad szkolnictwem Keller i Tvrdý wykazują związek między rozwojem gospodarki czeskiej i rynku pracy a wykształceniem obywateli. Sformułowali trzy hipotezy: 1) poziom wykształcenia powinien immunizować przed ryzykiem bezrobocia i gwarantować zarazem uzyskanie wyższej pozycji społecznej, 2) o sukcesie na rynku pracy powinna decydować wiedza uzyskana w toku kształcenia, a zgodna z oczekiwaniami pracobiorców, 3) wykształcenie jest wartością uniwersalną, która wszystkich jego posiadaczy zabezpiecza w porównywalnym stopniu. Im bowiem niższy jest poziom

wykształcenia, tym większe jest poczucie lęku, że będzie się bezrobotnym. Poziom zlekceważenia tego zagrożenia, wyrażany przeświadczeniem, że „bycie bezrobotnym nie jest żadną tragedią”, jest tak samo wysoki wśród osób z wyższym, jak i z podstawowym wykształceniem (wynosi ok. 35%).

Równie wysoki wskaźnik postaw wobec znaczącej roli edukacji dotyczył respondentów świadomych, że zmiana pracy w ciągu życia będzie konieczna bez względu na poziom własnego wykształcenia. Aby zdobyć dobrą pracę potrzebne są zarówno znajomości, jak i protekcja członków rodziny, znajomych i przyjaciół, i to bez względu na poziom posiadanego wykształcenia. W odniesieniu do ostatniej z hipotez socjologicy czescy formułują następujący wniosek:

Jeżeli przez dobrą pracę wyobrażamy sobie taką, w której nie jesteśmy zagrożeni bezrobociem, pobieramy za nią ponadprzeciętną płacę i mamy dość dużą przestrzeń wolności, to taką pracę mają szansę uzyskać w Czechach dwie osoby na trzy z wyższym wykształceniem, ale tylko jedna na pięciu maturzystów i tylko jedna na dwadzieścia osób z najniższym wykształceniem (tamże, s. 140).

Niniejsza rozprawa, choć utrzymana jest w tonie socjologii krytycznej, to jednak nie podważa roli szkolnej edukacji oraz ustawicznego kształcenia. Odsłaniając ich ukryte wymiary, pozwala dostrzec także w naszej polityce oświatowej rozwiązania, które nie zawsze dobrze służą tym, do których są adresowane. Niewątpliwie edukacja ma w ponowoczesnym społeczeństwie dużo większe znaczenie niż wówczas, gdy szkoła jednych uprzywilejowywała, a innych stygmatyzowała.

Zjazd Nauczycieli i Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego – o problemach edukacji

Tematem wiodącym odbywającego się w Brnie w dniach 30–31 sierpnia 2000 roku II Zjazdu Nauczycieli, w którym wzięło udział ok. 600 pedagogów z Republiki Czeskiej, była „zmiana szkół, nauczycieli i uczniów na przełomie wieków”. Choć od aksamitnej rewolucji upłynęło już w tym kraju 10 lat, to jednak nie doszło do spotkania przedstawicieli wszystkich grup nauczycielskich, by przedyskutować ze sobą najważniejsze problemy narodowej oświaty. Jedynym tego typu forum, o bardzo zawężonej zresztą reprezentacji, był i jest parlament kraju naszych południowych sąsiadów oraz organizacje i stowarzyszenia oświatowe. Swoją numeracją Zjazd nawiązał do zwołanej przed 80 laty pierwszej tego typu konferencji w Pradze, kiedy to ponad pięć tysięcy nauczycieli z Czech, w ramach obchodów 250. rocznicy śmierci wybitnego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego, spotkało się celem podjęcia wspólnej debaty na temat szkolnictwa w wyzwolonym kraju oraz tchnienia w nie nowego ducha bez czekania na odgórne inicjatywy władzy. Nowa republika potrzebowała wówczas nowej, zreformowanej szkoły, jak mówił w czasie tego Zjazdu w swoim referacie pt. *O co zabiegali nauczyciele przed 80 laty i czego jeszcze nie osiągnęli* – prof. Václav Kovářček. Postulowano upowszechnienie jednolitej szkoły publicznej, odwołującej się do głębokiej wiedzy o rozwoju dziecka, jego duszy, w której nauczyciel będzie autonomicznym, wolnym kreatorem procesu kształcenia i wychowania. Upominano się także o to, by wszyscy nauczyciele mieli wykształcenie uniwersyteckie oraz by to oni wybierali spośród siebie w czasie takiego ogólnonarodowego zjazdu kompetentnego i znającego się na problematyce zarządzania oświatą ministra szkolnictwa.

Niestety, jak twierdzono w czasie obrad, większość z tych postulatów nie została urzeczywistniona. II Zjazd Nauczycieli otworzył urzędujący wówczas Minister Szkolnictwa Eduard Zeman, który w swoim krótkim, politycznym przemówieniu nawiązał do najbardziej palących problemów czeskiej oświaty końca XX wieku. Przekonywał, że w mediach niesłusznie krytykuje się stan narodowej edukacji, skoro czeskie szkolnictwo nie ma powodu, by się czegokolwiek wstydzić. Niepokoiła go też negacja dorobku oświaty minionego ustroju, gdyż w ten sposób wraz z radykalną zmianą społeczno-polityczną wyeliminowano z niego to, co było w nim także pozytywne. Sam był przeciwny sięganiu po

wzory edukacyjne krajów anglosaskich, które nigdy nie udowodniły w tym zakresie swojej efektywności.

Kształcenie młodych pokoleń musi być pojmowane jako proces ustawiczny, całościowy, a nie jak jakiś „folklor w skansenie”, dlatego też ministerstwo przygotowało tzw. Białą Księgę, zachęcając do publicznej debaty nad założeniami reformy oświatowej. Władze oczekiwały, że II Zjazd Nauczycieli w jednoznaczny sposób ustosunkuje się do upublicznionych tez i pomoże politykom w podjęciu stosownych decyzji. Sytuacja tej grupy zawodowej nie była – zdaniem ministra E. Zemana – tak zła, gdyż wydatki z budżetu państwa na oświatę zwiększono z 60 do 70 mld czeskich koron, a w roku szkolnym 2000/2001 zaplanowano wzrost płac nauczycieli, by przyciągnąć do tego zawodu młode osoby, wykształcone i zaangażowane w zmiany. Na znaczną poprawę materialną w szkolnictwie nie było jednak co liczyć, toteż należało lepiej gospodarować otrzymanymi środkami i więcej płacić młodym nauczycielom, by uczynić ten zawód bardziej atrakcyjnym oraz mniej sfeminizowanym.

Na globalne uwarunkowania edukacji w Czechach zwrócił uwagę w swoim wystąpieniu koordynator przygotowywanej reformy oświatowej prof. Jiří Kotásek. Przywołując najważniejsze tezy z Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa (1998), wskazał na konieczność zagwarantowania nauczycielom prawa do podmiotowego kreowania zmian, gdyż bez ich wysokich kwalifikacji i zaangażowania żadna reforma w tym kraju się nie powiedzie. Scharakteryzował też ostatnie dziesięciolecie jako okres, w którym zaistniało kilka ważnych, ale i niepokojących tendencji. Do tych pierwszych zaliczył m.in. odrzucenie wszystkiego, co wiązało się z autorytarnym, centralistycznym systemem zarządzania oświatą oraz z indoktrynacyjnym wychowaniem. Efektem tego było m.in. odideologizowanie tych procesów, demonopolizacja ustroju szkolnego, powstanie szkół wyznaniowych oraz decentralizacja systemu finansowania oświaty. Nastąpił też renesans pedagogiki reformy z początku XX wieku (zob. Szymański 1992) w postaci upowszechnienia jej założeń i tworzenia szkół alternatywnych, szkół nowego wychowania, które zostały zbyt skrajnie liberalizowane przez swoją nadmierną orientację na rozwój indywidualny ucznia, jego potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia. W tym też okresie o typach nowo otwieranych szkół decydowano często *ad hoc*, poddając się mechanizmom rynkowym oraz presji roszczeń i aspiracji środowisk lokalnych. Dalszej degradacji uległa w Czechach sytuacja materialna nauczycieli, a w społeczeństwie nadal nie docenia się wagi wykształcenia i potrzeby zwiększania nakładów na tę sferę z budżetu państwa.

Apelowano o konieczność powrotu w polityce oświatowej państwa do ponadpartyjnego planowania i rozwoju szkolnictwa. Zamiast ślepo sięgać po zagraniczne wzory, lepiej jest wykorzystać w planowanej reformie model konwergencji podstawowych dla europejskiego szkolnictwa trendów, przy równoczesnym zachowaniu specyfiki kulturowej czeskiego narodu. Konieczny jest czas na akomodację i asymilację najbardziej charakterystycznych dla danej epoki rozwiązań. Cele kształcenia nie powinny być wyprowadzane jedynie z koncepcji

indywidualistycznych czy kolektywistycznych, ale z jednych i drugich źródeł, i uwzględniać przy tym uniwersalne wartości i prawa człowieka.

Wśród światowych tendencji, jakie miały mieć znaczący wpływ na dalszy rozwój szkolnictwa czeskiego, J. Kotásek wymienił:

- 1) uwarunkowania polityki gospodarczej państw rozwijających się, w tym problem umiejętnego zarządzania zasobami ludzkimi. Nie ma postępu gospodarczego tam, gdzie nie są podnoszone kwalifikacje pracowników. Tak OECD, jak i Bank Światowy oczekują kształcenia wśród młodego pokolenia kompetencji do funkcjonowania w zmieniających się społecznościach i organizacjach;
- 2) uwarunkowania socjologiczne, sprowadzające się z jednej strony do coraz większego niżu demograficznego, z drugiej zaś do konieczności tworzenia społeczeństw informacyjnych, reprodukujących kluczową dla kultury wiedzę oraz umiejętności jej pozyskiwania (m.in. *via Internet*) i selekcjonowania. Charakterystyczny jest tu wzrost aspiracji młodego pokolenia w zakresie osiągania coraz wyższego wykształcenia. Intelktualny potencjał narodu może być zatem zwiększony lub zmniejszony na jego własne życzenie;
- 3) uwarunkowania wewnątrzustrojowe oświaty, takie jak zakres drożności kształcenia i dostępu do edukacji na wszystkich jej szczeblach. Istnieje potrzeba politycznego rozstrzygnięcia o celowości utrzymania lub przekształcenia dotychczasowego ustroju szkolnego, w którym jest kilka typów szkół gimnazjalnych (na podbudowie 5-letniej szkoły podstawowej, po VI lub VII klasie szkoły podstawowej czy na podbudowie 9-letniej szkoły podstawowej). Istotne jest przy tym, by zadbać o wychowanie przedszkolne jako przygotowujące do szkoły i wyrównujące szanse na dalszą edukację. W tym zakresie należy zwracać uwagę na dostępność do szkół średnich dla dzieci niepełnosprawnych. Należy wprowadzić mechanizmy ewaluacji jakości procesu kształcenia i monitorowania całego procesu przemian oświatowych. Czeską oświatę czekał zatem jeszcze ogrom zadań, m.in. wprowadzenie matury państwowej, opracowanie podstaw programowych dla kształcenia w zreformowanej szkole, wprowadzenie obowiązku nauczania dwóch języków obcych, rozszerzenie kształcenia integracyjnego i międzykulturowego (integracja dzieci z środowisk upośledzonych społecznie), dalsza decentralizacja zarządzania systemem oświatowym, podniesienie kwalifikacji menedżerskich dyrektorów szkół oraz wzrost autonomii ich placówek, a tym samym i odpowiedzialności za jakość kształcenia, płacowe równouprawnienie nauczycieli z wszystkich typów szkół (dotychczas bowiem im niższy szczebel kształcenia, tym niższe płace), poprawienie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli itp.

Ważnym wystąpieniem plenarnym w czasie tego Zjazdu, był referat przewodniczącego Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. Vlastimila Šveca, który odniósł się do niezadowolającego stanu kształcenia kandydatów do zawodu

nauczycielskiego, z jednej strony krytykując niechęć nauczycieli do korzystania w pracy z współczesnych teorii, z drugiej zaś akcentując lekceważenie przez kadrę akademicką aktywizujących metod kształcenia. Stan nauczycielski skrytykował też przewodniczący centrali ich związków zawodowych Jaroslav Rössler, który w niezwykle demagogicznym i jakże typowym dla minionego ustroju przemówieniu ostrzegł uczestników Zjazdu przed sięganiem po inne próby budowania solidarności nauczycielskiej i walki o poprawę ich złej sytuacji zawodowej. W istocie nawiązywał tu do oddolnie pojawiających się wśród nauczycieli dążeń powołania samorządu zawodowego nauczycieli na wzór środowisk lekarskich czy adwokackich. Jak stwierdził, nauczyciele nie potrafią wykorzystać już istniejącego potencjału organizacyjnego i samorządnościowego, jaki daje im prawo do swobodnego zrzeszania się w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach, a dają się omamić iluzjami o autonomii i możliwym wpływie na własne losy. To właśnie rolę związków zawodowych jest przekonanie społeczeństwa o wadze tego zawodu i jego publicznym prestiżu. Nie należy tego zatem w żaden sposób osłabiać.

W zupełnie niezamierzony sposób dostarczyłem uczestnikom tego Zjazdu kontrargumentów do powyższych tez, ukazując przesłanki prawne, etyczne, społeczne i pedagogiczne w tworzeniu projektu ustawy o samorządzie zawodowym nauczycieli w Polsce; nad potrzebą jego powołania ponownie rozpięto kurtynę milczenia (szerzej: Śliwerski 1998b). W kolejnym wystąpieniu plenarnym prof. Stanislava Kučerová przypomniała wciąż aktualną, także w odniesieniu do powyższych kwestii, myśl prezydenta Czechosłowacji z okresu międzywojennego – Tomáša G. Masaryka, że „[...] rewolucja w oświacie się jeszcze nie dokonała, toteż trzeba będzie ją kontynuować”.

Wystąpienia plenarne pierwszego dnia Zjazdu zamknął referat, który był przysłowiową łyżką dziegciu, jaką wylali na stan czeskiej oświaty i dotychczasowych w niej przemian kolejni referenci. Zdeněk Kodýtek odniósł się do problemów szkoły jako fundamentu zmiany z pozycji ideologii konserwatywnej, wskazując m.in. na to, że:

- 1) elitaryzm kształcenia publicznego deformuje proces równego dostępu do edukacji dla uczniów z wszystkich środowisk społecznych;
- 2) progresywne poglądy w pedagogice szkolnej prowadzą do redukcji wiedzy, np. pluralizm treści kształcenia, wyrażający się wielością podręczników do danego przedmiotu, niesie z sobą subiektywistyczną manipulację, bazowanie na opiniach ich autorów, a nie na wiedzy naukowej. Uczniowie nie uczą się w prawdzie, nie potrafią oddzielić *ziarna od plew*;
- 3) edukacja czeska powinna nawiązywać do korzeni rodzimej kultury i tradycji, a nie bezwolnie i konformistycznie poddawać się wpływowi Unii Europejskiej. Dochodziło bowiem w tym kraju do swistego rodzaju *duchowej kastracji ludzkich organizmów*. Uczniom każe się uczyć języków obcych, lekceważąc zarazem język ojczysty;

- 4) likwidacja wewnętrzzszkolnej selekcji i klasyfikacji uczniów przez wprowadzenie ocen opisowych prowadzi do pogorszenia wyników kształcenia, osłabiając poziom motywacji uczenia się. Należałoby – jego zdaniem – powrócić do ostrych mechanizmów selekcji i wymagań, by przeciwstawić się w szkole coraz powszechniejszej i silniejszej fali wulgarności, agresji fizycznej, pornografii czy narkomanii;
- 5) w państwie powinno się inwestować przede wszystkim w nauczycieli, a nie w tworzenie sieci komputerowych, gdyż w duszy ludzkiej nigdy nie zaistnieje ani komputer, ani Internet, ale wartość, jaką jest bezpośredni wpływ pedagoga jako osoby.

Równie krytyczny był referat emerytowanego profesora Uniwersytetu w Brnie Bohumíra Blížkovský'ego, który stwierdził, że w ciągu ostatnich lat doszło w Czechach do nędzy materialnej, a z powodu szerzącej się nędzy duchowej – do powstania klasy lumpeninteligencji. Okazuje się bowiem, że naród woli czytać czeski przekład książki Adolfa Hitlera *Mein Kampf* (zob. Hitler 2020) aniżeli dzieła swojego wybitnego filozofa T.G. Masaryka. Zarzucił też ministerstwu szkolnictwa pseudoreformy i uleganie testomanii. Z mierzenia tysięcy faktów więcej będzie biedy duchowej niż korzyści w postaci prawdziwego wykształcenia. Młode pokolenie trzeba nauczyć tego, jak ma się uczyć, a nie ulegać pokusom wystawiania mu łatwych „świadectw”. Wymienił przy tym dwa warunki dobrego kształcenia:

- 1) wybór podstawowych wartości w edukacji, by wyeliminować z niej *balast plew*,
- 2) troskę narodu o dobrych nauczycieli.

Swoje wystąpienie zakończył apelem do stanu nauczycielskiego, zaczerpniętym z jednej z prac Jana Amosa Komeńskiego – „Zgubmy nieświadomość, by nieświadomość nie zgubiła nas”.

Obrady plenarne zamknęły dwa wystąpienia: programowy głos doktora nauk medycznych na temat złej kondycji psychoduchowej i fizycznej nauczycieli oraz niesłusznych wobec nich roszczeń społeczeństwa, domagającego się, by skupiali w sobie jedynie idealistyczne cechy osobowości, łącząc w sobie osobowość Einsteina i Bonda. Ważny był spontaniczny głos rodzica, który podzielił się swoimi pretensjami wobec nauczycieli: że oceniają subiektywnie, niesprawiedliwie, nie potrafią i nie chcą współpracować z rodzicami, manipulując ich emocjami, poniżają godność ich dzieci itp. W dyskusji zwracano uwagę na lokalne uwarunkowania problemów szkół – od nauczania dzieci Romów, potrzeb indywidualizacji kształcenia, nierównych szans dzieci ze środowisk wiejskich, po kwestie mierzenia jakości kształcenia, (bez)zasadności istniejącego podziału na kilka typów gimnazjów, przygotowywanie nauczycieli do zawodu, sprzecznych aspiracji edukacyjnych rodziców uczniów i braku współpracy z nimi czy degradację finansową nauczycieli. Z toku burzliwej, ale rozproszonej dyskusji wynikało, że ministerstwo będzie musiało samo uporać się z podstawowymi dylematami czeskiej oświaty, wyzwaniem globalnymi, kontynentalnymi oraz lokalnymi.

Czeskie Towarzystwo Pedagogiczne skierowało do uczestników Zjazdu ankietę, w której znalazły się następujące pytania:

- Jakie działania powinno podjąć Ministerstwo Szkolnictwa, by wzmocniły one pracę nauczycieli i innowacje w szkołach?
- Jakiego rodzaju zmiany powinny zaistnieć w szkołach wyższych, przygotowujących przyszłych nauczycieli, aby ich absolwenci byli przygotowani do twórczej pracy w nowoczesnej szkole, umieli krytycznie myśleć i samodzielnie podejmować decyzje?
- Jakie zmiany w szkole, w której pracujemy, mogłyby przyczynić się do podniesienia jakości pracy pedagogicznej z uczniami oraz do zwiększenia zainteresowania nauczycieli ich kształceniem i wychowywaniem?
- Jakich zmian oczekujemy w najbliższym czasie od samych siebie?
- Czy jesteśmy zainteresowani współpracą w ramach badań nad a) zmianami i innowacjami w naszych szkołach b) nowym modelem kształcenia nauczycieli?

W 2011 roku Czeskie Towarzystwo Pedagogiczne obchodziło swoje czterdziestolecie. Tematem jubileuszowej konferencji, która odbyła się na Uniwersytecie Karola w Pradze, było wówczas: „Miejsce edukacji we współczesnym społeczeństwie: paradygmaty – idee – praktyka”. Debatę otworzył prorektor UK w Pradze prof. Stanislav Štech, który wprowadził uczonych z Czech, Słowacji i Polski w samo sedno krytycznego dyskursu o problemach oświaty w tym kraju. Zanim jednak je rozwinął, przypomniał, że miejsce konferencji wcale nie jest przypadkowe. Można bowiem powiedzieć, że Uniwersytet Karola jest wizytówką kształcenia i wykształcenia w tym kraju. Każdy ma jednak szereg obaw, dotyczących tego, w jakim kierunku zmierza edukacja. Po dwudziestu latach transformacji Czesi określali stan edukacji mianem *destrukcji publicznego kształcenia*. Prorektor wskazał na dwa procesy, które niszczą publiczną edukację, a mianowicie na jej *deprofesjonalizację i deideologizację*. Jego zdaniem mamy powszechnie do czynienia z podważaniem naukowości pedagogiki, która nie jest w stanie – tak, jak ma to miejsce w naukach przyrodniczych i społecznych – odwoływać się w swoich teoriach do efektu kumulacji wiedzy. Wiedza pedagogiczna nie podlega temu procesowi, a wprost przeciwnie: jest rozproszona, wewnętrznie sprzeczna i pozbawiona metodologicznego reżimu, jaki obowiązuje w powyższych naukach. Bycie zatem ekspertem od edukacji wydaje się dzisiaj zbyteczne, a nawet naganne, jeśli wziąć pod uwagę to, jak politycy reagują na wszelkie ostrzeżenia naukowców, którzy prowadzą badania w państwowych placówkach naukowych czy w szkolnictwie wyższym. Nie obchodzą ich żadne ekspertyzy specjalistów.

Sektor publiczny, do jakiego zalicza się także oświata, jest systematycznie poddawany powierzchownym interwencjom polityków, które stały się doskonaleniem czy reformowaniem szkolnictwa w biegu. Nikt nie zwraca już uwagi na dalekosiężne konsekwencje takiego podejścia. Lekką ręką odrzuca się krajowe doświadczenia, eksperymenty, wieloletnie rozwiązania pedagogiczne na rzecz zastępowania ich wątpliwej jakości projektami amerykańskich edukatorów.

Wystarczy, że w USA ktoś zbadał jakiś banalny fakt, napisał o tym książkę, a już w Czechach podporządkowuje się jego terminologii rozwiązania związane z nadzorowaniem procesów edukacyjnych. Politycy chętnie posiłkują się ekonomicznymi pojęciami typu *outsourcing*, ewaluacja, supervizja, *benchmarking* itp., gdyż mogą za ich pośrednictwem wymusić zmiany, które w istocie są zbyteczne, skoro istnieją w Czechach dużo lepsze rozwiązania.

Jeśli politycy mówią o potrzebie decentralizacji oświaty, to przecież nie po to, by nadać edukacji wyższą jakość, ale by dzięki temu na niej zaoszczędzić, przerzucić ciężar finansowania szkół na samorządy, a więc i na obywateli. Już nikogo nie obchodzą treści kształcenia, stanowienie celów edukacji, gdyż wszystko w niej jest podporządkowywane wymierności, mierzalności, a więc testowaniu wiedzy, któremu to procesowi wymyka się człowiek wraz z jego duchowym rozwojem. Magiczne gry polityków służą jedynie temu, by redukować problemy kształcenia do kwestii technicznych i ekonomicznych. Dzisiaj już nie pracuje się w szkołach, tylko dokumentuje się, że się w nich pracuje, a papier jest cierpliwy, przyjmie wszystko. Warto zatem zastanowić się w toku tej debaty nad tym, czemu służy dzisiejsza edukacja. Czy pedagodzy nie rezygnują z walki o wartości, z konstruowania własnych teorii i wyprowadzania z nich przesłanek do doskonalenia praktyki?

Swoją wypowiedź prorektor zakończył apelem do pedagogów, by przestali się bać, by krytykowali władzę i upominali się o profesjonalizm w edukacji oraz w procesach zarządzania nią. Konferencję otwierał referat pt. *Neoliberalizm w kształceniu i jego cisi sprzymierzeńcy* pedagogów z Uniwersytetu w Trnawie na Słowacji: Branislava Pupaly i Ondreja Kaščaka. Dokonali w nim syntetycznej rekonstrukcji głównych założeń ideologii neoliberalnej, podobnie jak uczyniły to w naszym kraju Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak. Wykazali w nim, że ich hipoteza o podporządkowaniu współczesnych dyskursów pedagogiki humanistycznej przez przedstawicieli neoliberalnej ideologii dokonuje dzieła zniszczenia publicznej edukacji. Ich zdaniem, ekonomiczny reżim pojęciowy, jakim posługują się współcześni politycy oświatowi, np. kapitał ludzki, zasoby ludzkie itp., przenika do współczesnych teorii pedagogicznych pod pozorem nasycania ich humanizmem, a *de facto* go niszczy.

Obaj pedagodzy z Trnawy przestrzegali przed bezkrytycznym przyjmowaniem przez pedagogów tych teorii czy podejść psychologicznych i filozoficznych, których autorzy zachęcają do emancypacji, wyzwolenia, ale w istocie sprzyjają instrumentalizacji i uprzedmiotowieniu człowieka poprzez edukację, która ma na celu wymuszenie na jednostkach posłuszeństwa wobec procesów rynkowych i uległości w stosunku do zarządzających instytucjami, jakby były one przedsiębiorstwami. Najlepszym tego przykładem są – ich zdaniem – dyskursy konstruktywistycznej i humanistycznej pedagogiki, zachęcające jednostki do zarządzania samym sobą, prowadzące do demonopolizacji procesu kształcenia na rzecz akcentowania roli klimatu szkoły, samodzielności uczenia się, moderatorskiej roli nauczyciela itp. Neoliberalizm chętnie sięga po takie dyskursy jak koncepcja efektywnego zarządzania samym sobą (*homo oeconomicus*), idea zaradności życia, koncepcja uczenia się jako radosnego spełniania własnych oczekiwań itp.

Wmawia się społeczeństwu, że psychologia jest dzisiaj neutralną wiedzą sprzyjającą indywidualizacji, podczas gdy wszelkie modele zarządzania własną pamięcią, emocjami, rozwojem społecznym itp. mają sprzyjać lepszemu przygotowaniu obywateli do podporządkowywania się wymaganiom korporacji zawodowych i oczekiwaniom pracodawców. Neoliberalizm jest widoczny w polityce OECD Unii Europejskiej, narzucającej politykom oświatowym nowe kategorie pojęciowe, a tym samym także wymuszającej reorientację edukacji. Najlepszym tego przykładem są neoliberalne konstrukcje, np. kategoria społeczeństwa wiedzy, kompetencji czy uczenia się przez całe życie. Zmienia się także sens pojęcia „twórczość” na rzecz czegoś, co ma sprzyjać efektywniejszej produkcji czy możliwej do ukształtowania w toku lekcji kompetencji.

Słowaccy pedagodzy krytykowali to, że żąda się od nauczycieli, by ich uczniowie gromadzili w portfolio swoje osiągnięcia, gdyż przyda im się to w przyszłości, kiedy będą zabiegać o miejsce pracy. Nie ma to jednak nic wspólnego z troską o lepszą diagnozę rozwoju dzieci i młodzieży czy dokumentowanie ich szkolnych osiągnięć. Roszczenie rozwijania całego arsenału w postaci dokumentowania własnego rozwoju jest przykładem zawłaszczania przez ideologów wolnego rynku tej sfery edukacji, za pomocą której będzie można uzyskać bardziej podatne tym wpływom osoby, tzw. przedsiębiorcze JA.

Czeski psycholog edukacji Zdeněk Helus przeciwstawił w swoim wystąpieniu myślenie ideologiczne pedagogice filozoficznej, która pozwala wyjść z kryzysu dzięki powrotowi w swoich badaniach do antropologii filozoficznej, do podstawowych pytań o człowieka i jego cechy osobowościowe. Pedagogika powinna zachęcać do nieposłuszeństwa i unikać powrotu do służalczej roli – dawniej wobec ideologii komunistycznej, a dziś wobec ideologii ekonomicznej. Nauki o wychowaniu powinny same określać swoje zadania, orientując je na kształtowanie człowieka, a nie czynienie z niego robota czy niewolnika procesów rynkowych. To pedagodzy powinni być tymi, którzy w ponowoczesnym świecie upomną się o godność dziecka. Podjęte przez młodych naukowców tematy wystąpień są ciekawą ilustracją podejmowanych przez nich problemów badawczych:

- *Formatywny aspekt poprawiania błędów w procesie uczenia się*
- *Czy ewaluacja i autoewaluacja są rzeczywiście właściwą drogą do jakości szkoły?*
- *Wewnętrzne stosunki w szkole: teoria stakeholders i możliwości jej wykorzystania*
- *Kompetencja vs kooperacja w polityce oświatowej*
- *Biograficzne uwarunkowania rozwoju zawodowego doradców zawodowych*
- *Problematyka współpracy szkoły z rodzicami*
- *Szkoła potrzebuje mężczyzn z prawdziwego zdarzenia*
- *Moralna odpowiedzialność nauczycieli i pracowników służb społecznych za edukację uczniów romskich*
- *Cyberszykany w szkołach podstawowych*

- *Telefon komórkowy w życiu dziecka*
- *O duchowej sytuacji ucznia w dobie mechanicznej jako przyczynek do analizy kryzysu mądrości współczesnej*
- *M-learning w procesie kształcenia*
- *Cyberprzestrzeń jako środowisko wychowawcze*
- *Wychowanie do odporności w ekstremalnie trudnych sytuacjach*
- *Kryzys kształcenia – klęska czy możliwość zmiany?*

Po powyższych problemach widać, że Czesi mają te same dylematy, z jakimi zmagają się nie tylko naukowcy, ale i nauczyciele. Przypomniało mi to referat dyrektora Instytutu Badań Edukacji Szkolnej na Uniwersytecie Masaryka w Brnie doc. Tomáša Janíka, a zarazem redaktora naczelnego czasopisma Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego „Pedagogická orientace”; tytuł jego referatu został ujęty metaforycznie: *Szkola na rondzie albo jak można do niej podejść naokoło*. Nawiązał wówczas do swojego wystąpienia programowego ze Zjazdu, jaki odbył się w 2013 roku w Libercu, kiedy to zwrócił uwagę na reformę podstawy programowej w Czechach. Miała ona być realizowana w taki sposób, aby stanowiła wsparcie dla bardziej efektywnej kultury kształcenia i uczenia się bezpośrednio w klasach szkolnych. Tymczasem:

[...] reformowanie szkoły w Republice Czeskiej przypomina jazdę po rondzie, z którego nie ma zjazdu w określonym kierunku. Należy analizować zmiany w szkolnictwie z uwzględnieniem procesów zarządzania nimi przez centrum, które umożliwiają uruchamianie procesów interakcyjnych i decyzyjnych między aktorami odpowiedzialnymi za kształt szkoły na różnych poziomach systemu oświatowego (Janík 2015).

W świetle metafory, z ronda jest kilka zjazdów, ale kierunkowskazy odpowiadają w tym przypadku sloganom, jakimi posłużyła się władza, która je postawiła. Mogą one prowadzić do różnych środowisk. Warto zatem pytać: kto kieruje ruchem zmian na rondzie? Kto ustanawia prawo w tym zakresie? Kim są „kierowcy” (aktorzy reform)? Jaka obowiązuje logika funkcjonowania szkół po opuszczeniu „ronda”? Czego możemy się obawiać? Jakie grozi nam ryzyko wjazdu na „rondo”, a jakie pojawiają się przed nami szanse?

Dominik Dvořák z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze, który kierował analogicznym instytutem badawczym, zaproponował w swoim referacie problem: „Czeska szkoła: poszukiwanie stabilności i zmiany”. Swoją referat rozpoczął od myśli J. Spillane’a: „Im więcej elementów zmienia się w szkole, tym więcej z nich pozostaje w takim samym stanie” (Spillane 2012, s. 3). Ta paradoksalna teza mogłaby pojawić się na końcu referatu, gdyż w swej istocie czeska szkoła w ogóle się nie zmienia. Mamy tu jednak drugą stronę medalu, a mianowicie tę, że szkoły tradycyjne zmieniają się efektywniej. Złym wilkiem dla szkół jest autorytarne ministerstwo, zaś nauczyciele i uczniowie są „koziolkami”, które wilk zamierza pożreć.

Teza referującego brzmiała: „Relacje między centralistyczną władzą a szkołami sprowadza się do aporii, jak zarządzać systemem szkolnym, by

wilk się nażarł, a koza ocalała”. W latach 2012–2014 kierowany przez niego zespół badawczy powrócił do pięciu szkół podstawowych, w których wcześniej prowadzono już badania w latach 2007–2008. Wówczas zależało im na zdiagnozowaniu przede wszystkim tego, jak funkcjonuje szkoła, co ma konkretny wpływ na jej instytucjonalne rozwiązania i na kluczowe w niej procesy uczenia się i nauczania oraz na inne aspekty życia szkoły jako organizacji i wspólnoty. Interpretacyjne ramy badań były osadzone tak wówczas, jak i obecnie w socjologii nowego instytucjonalizmu. Po ponownym wejściu do tych samych szkół uwaga badaczy skoncentrowała się bardziej na zaistniałych zmianach w szkołach jako organizacjach; chodziło o to, by się przekonać, jaki jest efekt centralistycznie wdrażanej reformy. Jak stwierdził Dvořák: „Aktualnie jesteśmy przekonani, że diagnozowanie systemu szkolnego w momencie wprowadzanych do niego zmian jest bardzo dobrą okolicznością, by lepiej i głębiej zrozumieć jego aktualne funkcjonowanie” (zob. Dvořák, Dvořáková 2018).

Dominik Dvořák podzielił się też nowymi doświadczeniami z jakościowych badań longitudinalnych oraz ich metodologii. Od strony merytorycznej skupił się na dynamice relacji koniecznych do utrzymania wewnętrznej stabilności szkoły i zewnętrznej jej legitymizacji. Tego typu badania są istotne dla teorii, diagnoz i praktyki zarządzania szkołą przez dyrektora. Zwrócił też uwagę na niektóre planowane, ale i niezamierzone efekty, jakie przyniosła z sobą reforma programowa, oraz porównał współczesny stan i rozwój czeskich szkół z trendami w wybranych krajach środkowej Europy, Skandynawii i świata anglosaskiego.

Co nowego w kształceniu

Z końcem 2015 roku ukazała się w Czechach książka pt. *Co je nového ve vzdělávání* autorstwa Tomáše Feřteka (2015) – publicysty, dziennikarza i pisarza, w której dokonuje bardzo interesującej analizy krytycznej najnowszych poglądów na temat kształcenia młodych pokoleń, pedagogiki i popkulturowych bestsellerów oświatowych. Od dłuższego czasu spotykamy się z rekomowymi bestsellerami na temat edukacji, które są potoczną, banalną merytorycznie literaturą na ten temat, częściowo i fragmentarycznie wykorzystującą prace naukowe. Autor książki nie sili się na idola popkulturowej pedagogiki, tylko racjonalnie i rzeczowo rozprawia się z jej mitami, które krążą w czeskiej przestrzeni publicznej. Powinni wziąć je pod uwagę reformatory szkolnictwa.

Trudno tu dociekać, czy to istniejące różnice w ustrojach szkolnych i ideologiczne odmienności elit politycznych u nas i u naszych południowych sąsiadów sprawiają, że jesteśmy w innym miejscu i na innym poziomie kształcenia młodych pokoleń, ale nie ulega wątpliwości, że poruszane tu kwestie mają jednak wspólny mianownik. Są nim bowiem niemalże te same paradoksy, nonsensowne przeświadczenia czy rozwiązania w procesie kształcenia i zarządzania szkolnictwem.

Zbiór esejów pedagogicznych podzielono na cztery części tematyczne, z których każda zawiera rozprawę z charakterystycznymi dla nich problemami oświatowymi.

W części pierwszej pt. *Piękny stary świat w stuleciu totalitaryzmów* autor podejmuje niezwykle aktualne kwestie „społeczeństw nakazów i posłuszeństwa”, społeczeństw pozornej równości oraz sieci nieprzejrzystej społeczności. Część druga została zatytułowana *Neurologia, technologie a rozwarstwienie społeczne. Co zmieniło świat edukacji* i zawiera polemikę na temat roli mózgu w uczeniu się oraz wyjaśnia zasady motywacji procesu uczenia się. Autor docieka, kto i po co wymyślił tzw. miękkie kompetencje oraz czy słuszne są obawy o cyfrową demencję. Zastanawia się także nad tym, jak to się stało, że szkolnictwo przestało już spełniać funkcję windy wynoszącej na szczyty społecznej akceptacji i pozycji oraz jak rzutuje na edukację rewolucja feministyczna i w czym przejawia się tragedia białych oraz niebieskich kołnierzyków.

Część trzecia książki zatytułowana *Prądy i przeciuprądy. Dlaczego nie istnieje w kształceniu tylko jedno rozwiązanie* dotyczy wpływu mody czy stereotypów na ludzkie postawy wobec edukacji. Feřtek przywołuje zalety, ale i wykazuje

wady tzw. światowych bestsellerów edukacyjnych autorstwa Manfreda Spitzera i austriackiego komparatysty Konrada Paula Liessmanna jako jednego z nielicznych krytyków badań OECD-PISA. W tej części książki znajdziemy więcej esejów o charakterze quasi-wizjonerskim, prognostycznym, a wskazujących na konieczność stanowienia zupełnie nowych celów edukacji szkolnej, która już nie może być przygotowywaniem umysłowym młodych ludzi. W niedalekiej przyszłości uczyć się będziemy wszędzie, a nie tylko lub przede wszystkim w szkole. Jak autor przewiduje, szkoła będzie jedynym miejscem, w którym jeszcze spotkamy ludzi.

Ostatnia część nosi tytuł *Czeskie realia. Rozpad systemu jako swoisty sposób reformowania szkolnictwa*. Autor syntetycznie dowodzi, że od siedemdziesięciu lat nie zmieniło się w jego kraju podejście do zadań edukacji szkolnej. Właściwie niczym nie różni się pogląd na ten temat cesarza Franciszka Józefa II od stanowiska I Sekretarza Komunistycznej Partii Czechosłowacji Gustáva Husáka i obecnego prezydenta Republiki Czeskiej Miloša Zemana. Wszyscy oni oczekiwali od szkoły, by wychowywała dzieci i młodzież do posłuszeństwa oraz zapewniała odpowiednio wykształcone osoby do pracy w tradycyjnie przemysłowym regionie kraju.

W Czechach, podobnie jak w Polsce po 1990 roku, w reformowaniu oświaty mieliśmy do czynienia z chaosem. Zmienił się system finansowania edukacji publicznej oraz przywrócone zostało prawo do kształcenia w szkolnictwie niepublicznym. Co z tego, że nastąpiła liberalizacja w procesie kształcenia, skoro nic z niej nie wynika dla istoty zmian w zakresie uczenia się dzieci i młodzieży, które tak samo jak ich rówieśnicy przed kilkadziesiąt laty są niezadowolone ze szkoły. Edukacja nie radziła sobie ze zmianą mentalności dzieci i rodziców, nie potrafiła wykorzystać zróżnicowania szkolnictwa na państwowe i prywatne, zaś wszelkie innowacje dydaktyczne powstawały w sektorze niepublicznym, ale nie przenikały do szkół publicznych.

Zdaniem tego autora nie ma w Republice Czeskiej dokładnych danych statystycznych na temat szkolnictwa: uczących się osób oraz kształcących je nauczycieli czy różnych jego wymiarów i procesów. Nauczyciele nie mogą liczyć na wsparcie ze strony rządzących. Przez piętnaście lat przygotowywano się w Czechach do wprowadzenia państwowej matury, ale po pięciu latach jej wdrażania okazało się, że w niczym nie przyczyniła się ona do jakości wykształcenia młodzieży. Dokładnie tak jak w Polsce, czeskie szkolnictwo należy do najbardziej konserwatywnych.

Całość tomu zamyka epilog: *Kształcenie w płynnym świecie*, w którym autor nawiązuje rzecz jasna do kategorii płynnej ponowoczesności Zygmunta Baumana. Feřtek formułuje tu ważne pytania, przed którymi staje także nasze społeczeństwo i sprawujący w nim władzę politycy, a mianowicie: Jak przywrócić szkole sens uczenia się? Jak bronić się przed zgłupieniem uczniów? Jak podwyższać poziom wykształcenia? Jak doskonalić szkoły? Jak być dzisiaj szczęśliwą istotą ludzką?

Ocena procesów ogólnokrajowej reformy programowej

W kilka lat po wprowadzeniu w Czechach reformy podstaw programowych kształcenia naukowcy przeprowadzili analizę procesu jej wdrażania przez resort szkolnictwa. Okazało się wówczas, że w środowisku nauczycielskim panuje zgodność poglądów i postaw wobec przeprowadzanych w kraju reform szkolnych. W latach 2001–2004 Ministerstwo Szkolnictwa i Sportu przygotowało reformę programową i zaczęło ją wdrażać, poczynawszy od poziomu edukacji przedszkolnej, potem nadszedł czas, by ją włączyć do procesu kształcenia w szkolnictwie podstawowym i średnim.

Wprowadzaną do czeskiego szkolnictwa od roku szkolnego 2007/2008 reformę podstawy programowej kształcenia ogólnego przygotowywano od 2001 roku, a finalnym dokumentem była opublikowana w 2005 roku tzw. Biała Księga (*Bílá kniha*). Szkoły miały dwa lata na opracowanie wewnętrznych programów kształcenia. Dla każdego poziomu kształcenia opracowano ramowe programy, które miały umożliwić ich zindywidualizowanie adekwatnie do potrzeb uczniów danej szkoły. Powinny one uwzględniać – oprócz wiedzy przedmiotowej – m.in. edukację informatyczną, przyrodniczą (enwiromentalną) i w zakresie nauczania języków obcych. Wiele jednak zależało od nauczycieli. Reforma niosła z sobą różne zagrożenia, okazało się bowiem, że obowiązujące dokumenty były mało klarowne w stosunku do stanowionych celów.

Badaczki – Jaroslava Simonová i Jana Straková – były przeświadczone, że wśród członków rad pedagogicznych istnieją wyraźne różnice w poglądach na temat celów reformy i jej determinantów. Spodziewały się nawet postaw kwestionujących potrzebę takich zmian. Wynikało to z tego, że cele reformy są w różnych dokumentach odmiennie sformułowane, a przy tym w większości zbyt ogólne. „[...] Zaangażowani nauczyciele, którym zależy na przyszłości czeskiego systemu kształcenia, mają często tendencję do nasycania tak ogólnych założeń reformy swoimi własnymi marzeniami i oczekiwaniami, w związku z czym nadają reformie wyższe i bardziej szlachetne cele od tych sformułowanych przez władze” (Simonová, Straková 2005, s. 7).

Jak podkreślają w powyższym raporcie jego autorki:

Reforma kopiuje współczesne trendy polityki państw krajów OECD: wychodzi zatem z potrzeby reagowania na szybkie zmiany we współczesnym społeczeństwie i na oczekiwania globalnego rynku pracy, za którym szkoła odstaje i zagraża zdolności konkurencyjnej swoich absolwentów.

Ze względu na to, że problemy systemów szkolnych są w krajach rozwiniętych w znacznej mierze wspólne, ukierunkowanie reformy w Czechach odpowiadało także oczekiwaniom jego społeczeństwa (tamże, s. 9).

Podobnie jak to miało miejsce w Polsce, reformy programowej w Czechach nie poprzedziła żadna diagnoza stanu kształcenia ani nie określono kierunków jego dalszego rozwoju. Autorki badające skutki projektowanych zmian zwróciły uwagę na związane z tym procesem błędy, które popełniły władze oświatowe:

Projekt reformy programowej nie został poddany ogólnospołecznej dyskusji, w wyniku której można było uzgodnić konsensus co do celów procesu kształcenia. Nie przeprowadzono nawet analizy stanu czeskiego systemu kształcenia ani możliwości jego dalszego rozwoju. Nie przeprowadzono także żadnych badań, które wskazywałyby na konieczność zaktualizowania obecnie stanowiących celów edukacji, a więc, które by stwierdzały, w jakim stopniu uczniowie rzeczywiście opanowali obowiązujące treści. Nie zdiagnozowano poglądów i postaw pedagogów ani ich zawodowego przygotowania do realizowania zmian. Tym samym wdrażana reforma odsłoniła wszystkie przywary charakterystyczne dla współczesnego procesu decyzyjnego w polityce oświatowej: niedostatek transparentności procesu decyzyjnego, nieobecność partycypacji wszystkich zainteresowanych stron i związany z tym brak budowania konsensusu i wytworzenia społecznej wizji i strategii, niechęć czy niezdolność do respektowania i dostrzeżenia specyficznych interesów wybranych grup, brak profesjonalnych projektów i recenzji ze strony krajowych i zagranicznych specjalistów. Reforma kopiuje współczesne trendy polityki kształcenia w krajach OECD: wychodzi od potrzeb reagowania na szybkie zmiany we współczesnym społeczeństwie i na oczekiwania globalnego rynku pracy, za którymi szkoła odstaje i zagraża zdolności konkurencyjności swoich absolwentów (tamże, s. 11).

Jak widać, jest to najczęściej popełniany błąd w strategii top-down, którą realizuje centralna władza oświatowa, nie licząca się nie tylko z opinią społeczną, ale przede wszystkim z środowiskiem nauczycielskim. Jednak wszystkie zmiany, także te ustanawiane ogólnie, wdrażać muszą nauczyciele, którzy – pozbawieni prawa głosu – stają się w dużej części oponentami reform. Tymczasem w świetle wyników badań czeskiej inspekcji szkolnej nauczyciele nie byli zainteresowani indywidualizacją kształcenia, preferując nauczanie frontalne. Wprawdzie uczniowie dość dobrze wypadali w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych TIMMS i PISA, to jednak mieli problemy z rozwiązywaniem zadań otwartych, a więc z samodzielnością myślenia. Być może jest to efekt tego, że i od nauczycieli wymagano w poprzednim ustroju posłuszeństwa, bezmyślności i bezkrytycyzmu. Jak piszą badaczki: „Obecnie nie wymaga się od nauczycieli, by pracowali zespołowo, co znacząco obniża wzrost motywacji do innowacyjności, zaś w nauczaniu nie następuje integracja treści kształcenia. Szkoły zamykają się na współpracę nie tylko między sobą, ale i z środowiskiem lokalnym” (tamże, s. 12).

W 2005 roku stwierdzono, że uniwersyteckie wydziały kształcące nauczycieli utknęły w tradycyjnym nauczaniu, reprodukując stereotypową wiedzę na temat kształcenia, gdyż nie zaakceptowały istoty tej reformy. Co więcej, także nauczyciele i dyrektorzy szkół nie byli wówczas zainteresowani wprowadzaniem zmian do procesu kształcenia. Należy jednak zauważyć, że nauczyciele uzyskali

wysoki poziom autonomii programowej, bowiem sami mogli określać, które treści kształcenia uważają za istotne, żeby można było zrealizować tzw. minimalne standardy programowe. O ile do roku szkolnego 2007/2008 nauczyciele musieli wybrać jeden z trzech zatwierdzonych przez resort programów kształcenia, to od nowego roku szkolnego szkoły uzyskały autonomię programową, która uwzględniała nie tylko poziom profesjonalizmu i zainteresowań nauczycieli, ale i możliwości oraz aspiracje uczniów z danego rejonu.

Na pytania sondażu diagnostycznego firmy Kalibro odpowiedziało 5782 nauczycieli i 598 dyrektorów szkół podstawowych, przy czym zaledwie niepełna 10% dyrektorów stwierdziło, że reforma programowa została wprowadzona do szkół w sposób prawidłowy. Aż 49,9% nauczycieli i 60,8% dyrektorów szkół uważało, że za reformę szkolną odpowiedzialność ponoszą centralne władze oświatowe, ale 43,3% sondowanych nauczycieli potwierdziło gotowość zmiany własnych metod kształcenia w związku z reformą programową, lecz było co do tego przekonanych 37,6% dyrektorów szkół (tamże, s. 13).

Autorki powyższego raportu sięgnęły do wyników badań PISA z 2003 roku, w świetle których dodatkowo zdiagnozowano poziom zadowolenia rodziców piętnastolatków ze szkolnej edukacji. Aż 92,2% z nich wskazało, że szkoła przekazuje wystarczającą wiedzę o osiągnięciach i zachowaniu ich dzieci, 85,1% była zadowolona z poziomu dyscypliny w szkole, a 86,3% z poziomu nauczania. Także 79,7% badanych rodziców piętnastolatków wyraziło zadowolenie z wystarczająco wysokiego poziomu wymagań stawianych ich dzieciom przez nauczycieli (tamże, s. 15).

Studium reformy programowej w małej szkole

Po pięciu latach od wprowadzenia reformy Dominik Dvořák, Petr Urbánek i Karel Starý (2014) postanowili zbadać jej wdrażanie do szkoły za pomocą metody studium indywidualnego przypadku. Interesowało ich ustalenie mechanizmów rzekomo problematycznej implementacji zmian w szkole. Do badania celowo dobrano szkołę znajdującą się na obrzeżach wielkiego miasta, którą na początku diagnozy określono jako zanikającą ze względu na to, że miała wielu uczniów z problemami w uczeniu się. To sprawiło, że spadała liczba dzieci, które chciałyby do niej uczęszczać.

Diagnozą objęto jedną ze szkół podstawowych, która liczyła 165 dzieci, spośród których 49 było zarejestrowanych w edukacji domowej, co lokowało ją w pierwszej dziesiątce najmniej licznych szkół podstawowych w Czechach, i właśnie w niej zdecydowano się zbadać wpływ różnych aktorów na poziom koniecznych zmian. Zastosowano longitudinalną metodę jakościowego studium przypadku, dobierając szkołę, w której od siedmiu lat diagnozowano różne problemy. Władze gminy odwołały dyrektorkę, a wraz z nią odeszło ośmiu na trzydziestu nauczycieli. Nowy zespół nauczycielski miał za zadanie powstrzymać proces zagrażającej szkole likwidacji oraz zatrzeć stygmat kiepskiej szkoły. Poprawie sytuacji sprzyjały zmiany demograficzne, bowiem w latach 2007–2014 o 40% zwiększyła się liczba rodzin z dziećmi do 15. roku życia.

Do analizy wykorzystano przede wszystkim dokumentację szkolną, dane z częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z kierownictwem szkoły, nauczycielami i uczniami szóstych oraz dziewiątych klas, a także przeprowadzono obserwacje lekcji. Wynika z niej, że w badanym okresie nastąpiły znaczne zmiany w programie kształcenia, nie zniknął jednak towarzyszący temu wielki sceptycyzm wobec reformy państwowej, a implementacja ma tylko formalny charakter. Wizja zmian szkoły była formułowana odmiennie od dyskursu reformy, głównym problemem okazali się nauczyciele. Trzej badacze przebywali w szkole w tym samym czasie, porównując następnie dane z obserwacji. Przyjęto, że głównym czynnikiem zmian muszą być nauczyciele, których trzeba do zmian zmotywować, gdyż nie da się wyrzucić na nich presji z zewnątrz. Tej wprowadzić nie da się całkiem uniknąć, gdyż bez niej nie dojdzie do reform, ale musi być ona równoważona wsparciem dla jej głównych aktorów. Drugim zaś czynnikiem zmian są założenia reformy lub system szkolny, w którym funkcjonują nauczyciele

i szkoły. Efekt zmian był pozytywnie zaskakujący. Zainteresowanie posyłaniem dzieci do szkoły wzrosło do tego stopnia, że trzeba było otwierać dwie klasy pierwsze, w których 2/3 uczniów pochodziło spoza jej rejonu.

Efekt ogromnego wzrostu zainteresowania był pochodną wysokiego poziomu zaangażowania się nauczycieli w pracę z dziećmi, którzy słusznie uważali, że o jakości ich pracy ma świadczyć zadowolenie uczniów, a nie szkolny marketing (tamże, s. 17). Okazało się, że o wyborze szkoły decydował jej klimat, brak szykanowania dzieci i postawa nauczycieli. Więcej dzieci przenoszonych ze szkół wielkomiejskich do tej małej szkoły skutkowało uzyskiwaniem większej subwencji, a tym samym przekładało się na lepsze jej wyposażenie w tablice interaktywne, rozbudowę i zwiększenie zatrudnienia nauczycieli. Szkołę tworzą ludzie, którzy nie bali się zmian.

Dyrektor szkoły tak mówił na temat języka reformy programowej:

[...] te frazy i słowa, których się używa, na miłość Boską. [...] To w ogóle nie jest język [nauczycieli], te sformułowania, które są w nim zawarte, to są puste pojęcia, pod którymi ciężko znaleźć to, co określa się mianem kompetencji kluczowych; tematy, to są pojęcia, z którymi nauczyciel sprzed roku w ogóle nie pracował. [...] Różnica między treścią założeń, które są na każdym kroku rozwijania kompetencji, a nieufności wobec kompetencji jako „sztucznego” terminu znajduje więcej wyjaśnień. Pedagodzy tej „małej szkoły” zapewne spełniają (niektóre) cele reformy nawet wówczas, kiedy ich tak nie nazywają (tamże, s. 20).

Zdaniem nauczycieli, dobrze kształcić dzieci to znaczy sprawić, że opamiętają język obcy (a angielskiego uczą się tu od klasy pierwszej) i komputer, a jeśli nie mają dobrze funkcjonującej rodziny, to niech chociaż w szkole opanują podstawowe zasady i nawyki higieniczne, społeczne i nauczą się pracować. Istotą reformy nie była przecież zmiana celów kształcenia, ale to, by jak najwięcej uczniów mogło osiągać cele edukacyjne. Jednak nauczyciele są zmęczeni ciągłymi zmianami w prawie oświatowym. Do każdej nowej regulacji muszą przygotowywać się w swoim wolnym czasie. Publicyści narzekają na „hiperaktywność” ministrów edukacji, którzy każdego dnia ogłaszają kolejne zmiany w szkolnictwie. Niektórzy pełnili tę funkcję średnio niecały rok. W szkołach zatem ustawicznie naruszana jest wewnętrzna stabilizacja, a pożądane innowacje powracają i zanikają. „Nauczyciele nie stoją zatem przed dylematem, zmienić się czy nie zmienić, ale które z narzucanych im zmian wprowadzać w życie. Oni nie są zobowiązani do wprowadzenia jednej zmiany, ale kilku naraz. Wygląda to tak, jakby miano uczestniczyć w tym samym czasie w kilku różnych grach, z których każda ma inne reguły” (tamże, s. 26–27).

Autorzy raportu z badań zwracają uwagę na to, że odrzucenie reformy jest symptomem zdrowej organizacji, jej rezyliencji, zaś nauczyciele mają wysoki poziom samoświadomości ze względu na panujący w małej szkole klimat otwartości. Badając szkołę, należy pamiętać o tym, że o efektach jej pracy świadczą wszystkie zmienne, a nie tylko nauczyciele, tylko uczniowie, tylko zobowiązanie do wprowadzania określonych zmian itp. Każda szkoła działa jako całość, a nie

pod dyktando oczekiwań władz resortu edukacji. Autorzy wskazują w podsumowaniu na paradoks werbalnego odrzucania reformy, języka jej stanowienia i rozdźwięk między teorią a praktyką. Chcąc reformować edukację szkolną, trzeba zapewnić tym placówkom autonomię. Trzeba pozwolić szkołom pracować adekwatnie do kapitału ludzkiego i jej zewnętrznych uwarunkowań (infrastrukturalnych, ekonomicznych).

Platforma Instytutu Badań Pedagogicznych w Czechach

Instytut Badań Pedagogicznych w Republice Czeskiej już w 2010 roku uruchomił w Internecie platformę, na której dostępne są pliki filmowe ilustrujące przebieg zajęć dydaktycznych w czeskich gimnazjach. Dzięki temu nauczyciele mogli porównać swój warsztat pracy z metodyką kształcenia danego przedmiotu stosowaną przez innych nauczycieli. Przewidywano zamieszczanie filmów z różnych przedmiotów o łącznej liczbie 40 godzin nauczania. Inspiracją dla twórców tego projektu był brytyjski serwer: www.teachers.tv. Zamieszczone materiały mogą służyć studentom pedagogiki i kierunków nauczycielskich do analizy związków teorii z praktyką, zaś samym nauczycielom umożliwiają wymianę doświadczeń. Dzięki forum dyskusyjnemu mogą wymieniać się poglądami, uwagami czy własnymi pomysłami na doskonalenie procesu kształcenia. Projekt został sfinansowany ze środków unijnych. Rodzice niepełnoletnich uczniów muszą jednak wyrazić zgodę na nagranie lekcji i jej udostępnienie w Internecie (<http://www.novinky.cz/veda-skoly/193624-na-webu-jsou-videa-z-vyuky-ucitele-mohou-porovnat-svou-praci.html>).

Nasi południowi sąsiedzi należą od 2008 roku do Konsorcjum Instytutów Rozwoju i Badań w Edukacji w Europie (CIDREE – Consortium of Institutes for Development and Research in Education in Europe). W Polsce był Instytut Programów Szkolnych, ale wraz z transformacją ustrojową został zlikwidowany. Głównym celem działalności CIDREE jest upowszechnianie wiedzy z zakresu kształcenia, w tym przede wszystkim metodologii konstruowania i badania programów szkolnych.

Poezja we wczesnej edukacji

W dniu 8 grudnia 2021 roku obroniła napisaną pod moim kierunkiem dysertację doktorską czeska poetka, filolożka języka czeskiego, mgr Zdeňka Braumová. Ukończyła pomyślnie studia doktoranckie, które były prowadzone na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu we współpracy z profesorami i docentami nauk pedagogicznych uniwersytetów z Republiki Czeskiej. Tak zajęcia, jak i prace doktorskie w tej uczelni adresowane dla absolwentów studiów wyższych u naszych południowych sąsiadów były realizowane w języku czeskim. W przekładzie na język polski rozprawa doktorska miała tytuł: „Postawy nauczycieli edukacji początkowej wobec poezji i jej nauczania w Republice Czeskiej” (*Postoje pedagogů primární edukace k výuce poezie a poezii*).

Postanowiliśmy zbadać, jakie miejsce zajmuje poezja w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli wczesnej edukacji. Na początku drogi do konceptualizacji własnych badań zastanawialiśmy się m.in. nad takimi kwestiami jak: Jakie znaczenie w misji edukacji szkolnej ma poezja? Czy odzwierciedla się ono w postawach pedagogów wczesnoszkolnych? Czy poezja może wzmacniać w nich wiarę w moc piękna słowa? Czy oni sami są zainteresowani wychowaniem literackim? Czy mają potrzebę uzasadnienia znaczenia poezji w życiu codziennym i w edukacji? Co sądzą o poetyckiej twórczości autorskiej, o poezji dla dzieci i dorosłych?

Recepcja poezji w procesie kształcenia w tym kraju dotyczyła jak dotąd jedynie edukacji na poziomie ISCED 2 i wyżej (w świetle międzynarodowej klasyfikacji poziomów (wy)kształcenia). Nie podejmowano badań nad rolą poezji w kształceniu elementarnym dzieci. Studia nad literaturą przedmiotu objęły zatem **cztery zakresy tematyczne**, które pozwalały na omówienie istoty poezji w edukacji na poziomie ISCED 1:

- 1) **Poezja a tekst poetycki** – jak są one pojmowane i postrzegane, stąd rozdziały pracy zostały zatytułowane: 1.1. Poeta i tekst, 1.2. Pojmowanie poezji, 1.3. Apoetycki wiek, 1.4. Metafora i nieoczywistość.
- 2) **Sens czytania i czytelnictwa** – od czego zależy zainteresowanie czytaniem tekstów literackich i czytelnictwo w ogóle; jak się bada osvajanie się dzieci z literaturą. Rozdziały w tej pracy uzyskały zatem następujące tytuły: 2.1. Czytelniczy przedalfabetyzm i alfabetyzacja, 2.2. Literackie oddziaływanie na dziecko (ucznia) w edukacji początkowej,

2.3. Kształcenie transmisyjne a konstruktywistyczne, 2.4. Funkcje książki, 2.5. Nauczyciel jako przewodnik po kulturze literackiej.

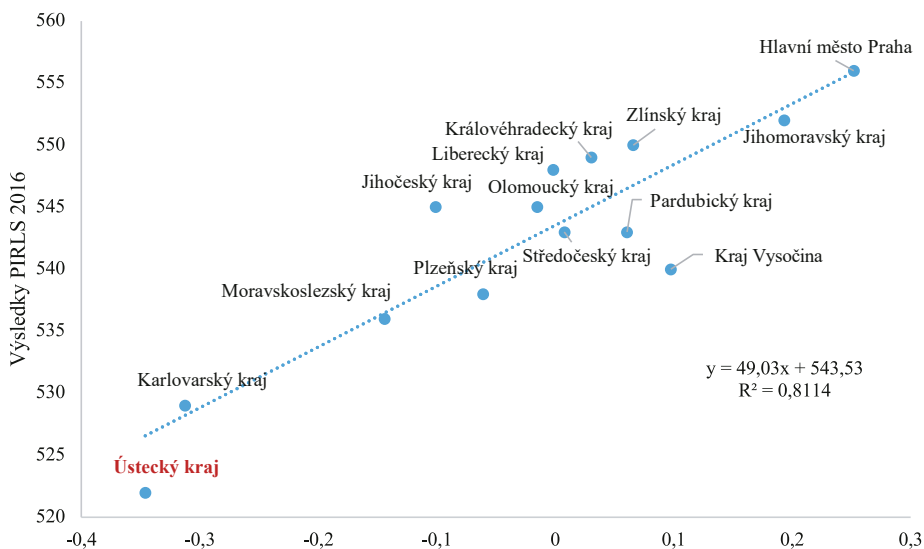
- 3) **Poezja w nauczaniu początkowym** – istotne tu było ustalenie miejsca poezji w edukacji wczesnoszkolnej, toteż odzwierciedliliśmy to w następujących rozdziałach: 3.1. Dydaktyczny potencjał wiersza, 3.2. Metody kształcenia w pracy z poezją, 3.3. Ryzyka związane z wykorzystaniem wierszy w edukacji, 3.4. Problematyka zrozumienia tekstu sztuki poetyckiej.
- 4) **Nie tylko poetycka kultura nauczyciela** – postanowiliśmy scharakteryzować poetycką kulturę nauczyciela wczesnej edukacji. Rozdziały pracy zatytułowano następująco: 4.1. Nauczycielska kultura, 4.2. Standardy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, 4.3. Mieć wykształcenie a być wykształconym, 4.4. Nauczyciel w poetyckim dialogu z dzieckiem.

Biorąc pod uwagę komponenty postaw, poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytania: Jak nauczyciele wczesnej edukacji szacują swoją znajomość poezji i poezji dla dzieci? Jaki jest według nich sens nauczania poezji i jej znaczenie oraz jak je oceniają? Jakie metody dydaktyczne stosują nauczyciele wczesnej edukacji w aplikacji poezji dla dzieci? Badaniami objęto nauczycieli wczesnej edukacji z jednego z czterestu regionów – regionu Ústeckého Republiki Czeskiej. Powodem skoncentrowania diagnozy na tym właśnie terenie były wyniki osiągnięć szkolnych uczniów kończących trzyletnią edukację elementarną, które w porównaniu z pozostałymi regionami były poniżej średniej krajowej (wykres 1).

Od początku lat 90. XX wieku nastąpiła istotna zmiana w polityce oświatowej Republiki Czeskiej. Władze państwowe zdały sobie sprawę z tego, że wyjściu z totalitarnego systemu służy nie tylko likwidacja cenzury pism czy wypowiedzi, ale także wzmocnienie alfabetyzacji dzieci, ich umiejętności czytania ze zrozumieniem. Krajowy pomiar osiągnięć szkolnych włączono zatem do międzynarodowych badań, które obejmują także dzieci po ukończeniu przez nie wczesnej edukacji: badania RLS – Reading Literacy Study, PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study i PISA. Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Sportu powołało Instytut Badań Pedagogicznych, które już w 2001 roku przeprowadziło pierwszą diagnozę poziomu kompetencji czytelniczych wśród reprezentatywnej próby 2719 uczniów klas trzecich oraz 2801 uczniów klas ósmych z 130 szkół podstawowych.

W świetle danych Urzędu Statystycznego Republiki Czeskiej za rok szkolny 2019/2020 w kraju było 4176 szkół podstawowych, zaś w woj. usteckim – 279. Łączna liczba uczniów klas początkowych wynosiła 563 346, zaś w woj. usteckim – 43 524 uczniów. W całej Republice w szkołach podstawowych było zatrudnionych 33 464 nauczycieli, zaś w woj. usteckim – 2559 (Braumová 2021, s. 86). Musieliśmy wziąć pod uwagę te dane, by pobrana próba spełniała rygory reprezentatywności. Metodą pozyskania danych w badaniu postaw nauczycieli wobec poezji i możliwości jej wykorzystywania w kształceniu dzieci był sondaż diagnostyczny obejmujący 231 nauczycieli z powyższego regionu (zwrot ankiet

wyniósł 78%), który był realizowany na podstawie empirycznej procedury pozyskiwania danych sondażowych z wykorzystaniem dyferencjału semantycznego, skali Likerta, pytań otwartych i dopełniających oraz za pośrednictwem wywiadów narracyjnych z dziewięcioma nauczycielami.



Wykres 1. Pomiar osiągnięć szkolnych z języka czeskiego uczniów klas piątych w ramach badań PIRLS w 2016 roku

Źródło: Ústecký kraj. *Výsledky žáků nerovnosti. Struktura a charakteristika soustavy oblnivuhující vzdělávací výsledky 2020*, s. 9.

Badania były prowadzone w okresie pandemii COVID-19, a więc także w czasie zamknięcia szkół, toteż kwestionariusz ankiety przesłano drogą elektroniczną, a następnie przeprowadzono wywiady indywidualne z wybranymi nauczycielami spośród całej próby badawczej. Ankiety skierowano więc z początkiem listopada 2020 roku do 279 szkół podstawowych, w których pracowało 2559 nauczycieli. Sformułowaliśmy hipotezę, że postawa nauczycieli wczesnej edukacji wobec poezji jako takiej zależy zapewne od ich życiowych doświadczeń i kontaktów z poezją w codziennym życiu. Od ich postawy zależy, czy sami ją będą wykorzystywać w edukacji, czy będą jej unikać, pozbawiając uczniów kontaktu z poezją, a tym samym kształtowania ich pozytywnego stosunku do niej.

W świetle uzyskanych wyników badań okazało się, że postawy nauczycieli wczesnej edukacji wobec poezji są negatywne. Poproszeni o ustosunkowanie się do poezji, w większości odczuwali wobec niej niechęć czy maksymalną obojętność. Przyznali się też do nieznamomości poezji oraz poezji dla dzieci. Nauczyciele nie mają satysfakcji z obcowania z poezją, toteż nic dziwnego, że sami unikają z nią kontaktu, a nawet mogą tę twórczość lekceważyć. Jak pisze

Z. Braumová – „Dopóki nauczyciele sądzą, że tzw. wiek apoetycki jest nienaruszalny, że każdego »dosięgnię« (tylko garstki nie) niechęć do poezji, to nie mogą traktować jej za ważną, za trwałą wartość, co zarazem usprawiedliwia tę postawę wobec tzw. wieku apoetyckiego u dzieci” (tamże, s. 153–156).

Trudno będzie wprowadzać dzieci w świat poezji, skoro nauczyciele w ciągu swojego życia nie mają dobrych doświadczeń z tym rodzajem twórczości, nie myślą o niej pozytywnie, a w przeżywaniu poezji nie ma dla nich nic przyjemnego, gdyż w ogóle nie uznają jej za coś, co ma wartość. Zapewne wynika to z faktu, że nie są w stanie zrozumieć poezji, a więc i nie mogą w pełni wykorzystać jej kulturowego potencjału. Skoro ich wiedza o poezji jest nikła, nie wykorzystują jej w sposób pełnowartościowy w procesie kształcenia ani nie starają się wychowywać uczniów przy jej pomocy, by ci sami się do niej odwoływali. Skoro sądzą, że dla uczniów poezja jest jeszcze trudniejsza niż dla nich samych, to spodziewają się, że wykorzystując ją w edukacji, napotkają trudności.

W zakończeniu swojej rozprawy autorka sformułowała tezę, jak poprawić obecną sytuację, by nauczyciele podchodzili do poezji jak do wyzwania, nie obawiali się jej złożoności. Według niej warto wykorzystywać w tym celu biblioterapeutyczną wartość poezji, inspirować uczniów do twórczego dialogu. Należy też poszukiwać nowych metod pracy z dziećmi, by rozwijać ich alfabetyzację czytelniczną w kierunku poszerzania jej przedmiotu (także w niej) o poezję. Te metody znajdziemy w nowej, wydanej właśnie publikacji (Braumová 2022). Rozwijając wśród uczniów wrażliwość twórczą, inicjujemy i wspieramy inność i oryginalność myślenia w pojmowaniu świata i literatury, umożliwiamy uczniom samodzielne zdobywanie wiedzy. Tym bardziej się cieszę, że spośród grona moich dotychczasowych doktorantów wyszła kolejna praca podoktorska z tego zakresu.

Canisterapia i pies w edukacji wczesnoszkolnej

Miałem ogromne szczęście, że w ramach czeskich studiów doktoranckich w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu zgłosiła się do mojej grupy doktorantów czeska ekspertka nie tylko od tresowania psów i dogoterapii, ale także poszukująca możliwości wprowadzenia w jej kraju rozwiązań pedagogicznych, z którymi spotkała się już w szkołach krajów niemieckojęzycznych, a więc w Niemczech, Austrii i Szwajcarii. Šárka Honová jest w Czechach akredytowaną edukatorką Ministerstwa Pracy i Spraw Socjalnych (MPSV ČR) w zakresie teorii i metod pracy socjalnej oraz dogoterapii, zastępcą dyrektora organizacji edukacyjnej Alliance for Development, Integration and Coexistence (ARIS.z.s.), gdzie odpowiada za kursy edukacji dorosłych, programy profilaktyczne dla młodzieży ze środowisk społeczno-kulturowo defaworyzowanych, seniorów, pedagogikę wypoczynku i dogoterapię dla osób w każdym wieku, w tym z zaburzeniami fizycznymi, psychicznymi lub mieszanymi. Okazała się zatem nie tylko wysokiej klasy specjalistką, ale także poszukiwała możliwości empirycznego sprawdzenia za pomocą badań naukowych, w jakim stopniu byłoby możliwe włączenie wyszkolonego psa do wczesnej edukacji.

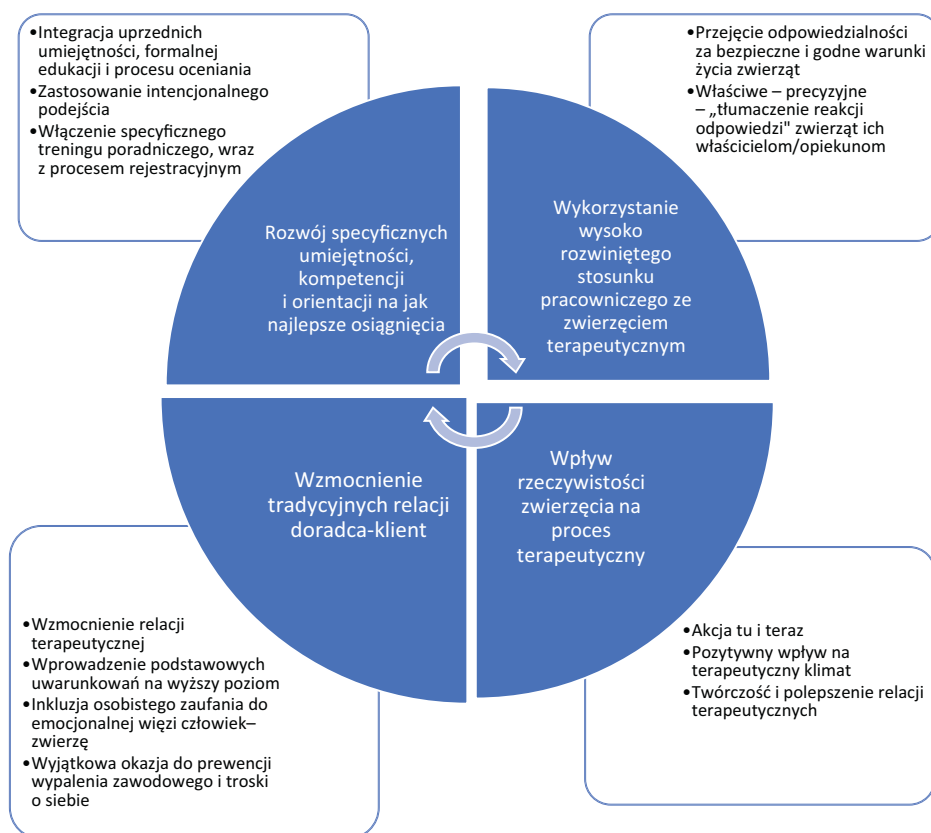
Jej chęć podjęcia studiów doktoranckich w Polsce wynikała ze sprzeciwu wobec używania psów w szkołach w celu poszukiwania w dziecięcych tornistrach narkotyków, co negatywnie nastawiało uczniów do tych zwierząt. Nie zależało jej na badaniu możliwości czy potrzeby włączenia psa do terapii osób niepełnosprawnych, uczniów z porażeniem mózgowym, a uczęszczających do szkół specjalnych czy oddziałów integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych, gdyż jest to już standardem w wysoko rozwiniętych demokracjach. Zainteresował ją problem włączenia do procesu kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej psa, który byłby facylitatorem w redukcji lęku, poczucia niepewności, stresu podczas wypowiedzi na lekcji dzieci z tzw. normą rozwojową, ale wciąż mających problemy emocjonalne i społeczne w toku zajęć szkolnych (Honová 2021).

Canisterapia jest terminem, który jeszcze nie zadomowił się w polskiej myśli pedagogicznej. Tymczasem w krajach niemieckojęzycznych i w Czechach oznacza on włączenie psa do wspomagania procesu edukacji i szkolenia osób o różnych potrzebach rozwojowych. Ministerstwo Zdrowia Republiki Czeskiej uznaje canisterapię jako metodę rehabilitacji osób. Dogoterapia nie jest bowiem jedynie techniką pomocniczą w ramach rehabilitacji

pedagogicznej, jak błędnie przedstawia się to w wielu publikacjach, ale także odnosi się do tzw. psów szkolnych. Dzięki wprowadzaniu do klas psów szkolnych widać znaczące efekty edukacyjne, czego najlepszym przykładem są doświadczenia canisterapeutów w Japonii, ale także uczestniczących w amerykańskim projekcie „HEP” (Humane Education Program) skoncentrowanym na kształceniu etycznych zachowań wobec zwierząt i przyrody. W ramach tego projektu bada się wspieranie umiejętności dzieci poprzez czytanie przez nie psu. Coraz bardziej popularne stają się także australijskie, brytyjskie i polskie projekty zapobiegania urazom u zwierząt, które zostały spowodowane przez człowieka, przeciwdziałania nękanii zwierząt oraz wspierania relacji rówieśniczych (tamże, s. 33–35).

Przystępując zatem do własnych badań, trzeba było zacząć od analizy światowej literatury naukowej na powyższy temat i dokonać jej autorskiej syntezy celem odniesienia tej wiedzy do podstaw programowych kształcenia wczesnoszkolnego (*curriculum*) w Republice Czeskiej. Dokonano także analizy podstaw prawnych, by przygotować wymagania dla nauczycieli, którzy byłoby gotowi na włączenie psa do procesu kształcenia w nauczaniu początkowym w szkole podstawowej. Opracowaliśmy koncepcję badań naukowych, lokując ją w paradygmacie jakościowym, gdyż sięgnęliśmy do studium przypadku, gdzie zastosowaliśmy technikę obserwacji, analizę dokumentów; prowadziliśmy także wywiady oraz analizowaliśmy procedury kodowania wypowiedzi respondentów w ramach trzystopniowej teorii ugruntowanej (<https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/285/243-253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>). Główne pytanie badawcze brzmiało: „Jakie funkcje pełni pies w edukacji szkolnej?”. Postanowiliśmy zdiagnozować: Czy obecność zwierzęcia znajduje odzwierciedlenie w programie nauczania? Czy obecność zwierzęcia w klasie wspomaga procesy pedagogiczne? Czy nauczyciele postrzegają wartość obecności zwierzęcia w toku zajęć? Czy obecność zwierzęcia zmienia pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela? Czy nauczyciele mają wiedzę lub doświadczenie w włączaniu psa do szkolnej edukacji? Czy rodzice uczniów postrzegają wartość obecności psa w klasie?

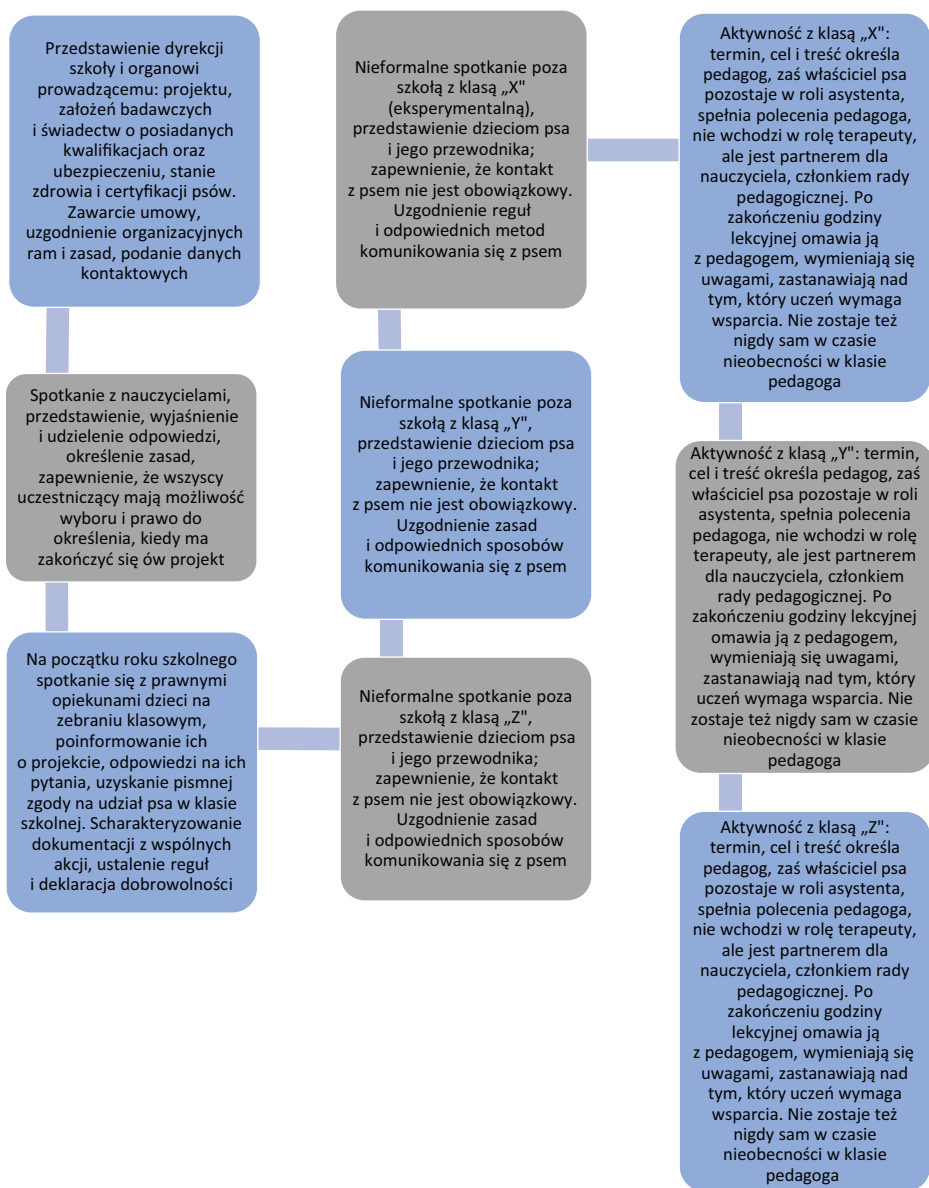
Osoby znające język czeski mogą zapoznać się z szczegółowymi wynikami badań. Mam nadzieję, że wypromowana doktor upowszechni je także w publikacjach, gdyż są one niezwykle interesujące dla edukacji początkowej, także w naszym kraju. Doktorantka zamieściła w swojej dysertacji teoretyczny model Leslie A. Stewarta, Catherine Y. Chang i Roberta Rice’a terapii z asystenturą zwierząt w poradnictwie (AAT-C Animal Assisted Therapy in Counseling, którego schemat zamieszczam poniżej, tłumacząc na język polski jego kluczowe terminy:



Schemat 5. Teoretyczny model Leslie A. Stewarta, Catherine Y. Chang i Robert Rice'a terapii z asystenturą zwierząt w poradnictwie (AAT-C Animal Assisted Therapy in Counseling)

Źródło: Honová 2021, s. 58.

Poniżej przedstawiam schemat postępowania badawczego w ramach projektu – „Pies w edukacji wczesnoszkolnej”. Może on być także zastosowany w przypadku podjęcia własnych prób aplikacji tego modelu w praktyce szkolnej, bez potrzeby prowadzenia badań naukowych:



Schemat 6. Schemat postępowania z uwzględnieniem zasad etycznych o współpracy i respektowaniu dobrostanu – *welfare* – psa

Źródło: Honová 2021, s. 97.

Badania zostały przeprowadzone w latach 2019–2021 w trzech klasach drugich tej samej szkoły podstawowej w województwie morawsko-śląskim. Dane uzyskano poprzez obserwację uczestniczącą, analizę dokumentów oraz wywiady z nauczycielami, rodzicami i przewodnikami psów w klasach. Grupę kontrolną stanowili nauczyciele i rodzice uczniów tej samej szkoły, do których klas nie wprowadzono psa na zajęcia. W klasach eksperymentalnych był obecny specjalnie wyszkolony pies, zaś pod koniec roku szkolnego zmierzono efekty kształcenia zarówno w tych klasach, jak i w klasach kontrolnych. Wyniki były po części zaskakujące dla badaczki, okazało się bowiem, że wprowadzenie obecności psa w klasie pozytywnie wpływa na panujący w niej klimat, tworzy pozytywną atmosferę i promuje dobre zachowania społeczne, ale w jednym przypadku zauważono negatywny wpływ obecności psa na relacje rówieśnicze i klimat w klasie. Był to przejaw zazdrości dzieci – wzajemną „walkę” o psa oraz jego uwagę. Jeden pies nie mógł przecież w tym samym czasie towarzyszyć w czasie lekcji każdemu uczniowi.

Obecność psa w klasie sprawiła, że na jaw wyszły również zjawiska niezgodne z oczekiwaniami. Do najistotniejszych należał lęk niektórych uczestników zajęć przed kontaktem z psem i unikanie aktywności z jego udziałem. Wszyscy nauczyciele, którzy nie są właścicielami psów, zauważyli u siebie zmniejszoną wrażliwość na niewerbalne komunikaty uczniów, które mogły wskazywać na strach lub obawę dzieci przed psem w klasie szkolnej. Nauczyciele zdali sobie sprawę, że działali pod wpływem rozpowszechnionego stereotypu, iż dzieci lubią przebywać w towarzystwie zwierząt, w tym psów. Na podstawie obserwacji nie można było jednak zgodzić się z opinią, że obecność psa zmniejsza stres, i to zarówno wśród dzieci, jak i wśród nauczycieli. Stres u tych drugich wiązał się z przygotowaniem lekcji, podczas których powinni sobie radzić z pokonywaniem własnych ograniczeń. Tym samym nauczyciel i przewodnik-dogoterapeuta powinni umieć ocenić sytuację i odpowiednio na nią reagować.

Honová zaobserwowała, że podczas jej wielokrotnych wizyt w szkole atmosfera w obecności psa się rozluźniła i w naturalny sposób zaczął on pełnić funkcję integrującą i wspierającą relacje społeczne między dziećmi, dziećmi a nauczycielem, a nawet między nauczycielami. Co ciekawe, z biegiem czasu pies szukał osób, u których wyczuwał, że potrzebują wsparcia – jego obecność była przez niektóre dzieci niejako oczekiwana, gdyż lepiej się przy nim czuły. Z obserwacji doktorantki wynika, że obecność psa w klasie szkolnej pozytywnie motywowała dzieci do zgłaszania się do odpowiedzi. Motywowała także nauczycieli do samorozwoju.

Ubocznym efektem wielkiego entuzjazmu niektórych uczniów z powodu obecności psa był ich brak koncentracji lub popełnianie błędów wynikających z pośpiesznego wykonywania zadań, by na dywanie pobawić się z psem. Nauczyciele zaś na początku trwania eksperymentu byli obciążeni koniecznością dzielenia uwagi między realizację programu kształcenia, utrzymywanie dyscypliny i podświadome monitorowanie bezpieczeństwa uczniów, co uniemożliwiało im „cieszenie się” obecnością psa w toku nauki w klasie szkolnej.

Czesi nie likwidują małych szkół

Na początku lat 90. XX wieku miałem przyjemność prowadzić wykład dla polskich nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim, po drugiej stronie granicy. Otrzymałem wówczas zaproszenie ze strony Konsulatu Generalnego Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Republice Czeskiej w Ostrawie, by wraz ze studentami i naukowcami Wolnej Szkoły Nauk Filozoficznych i Społecznych im. Jana Szczepańskiego wziąć udział w spotkaniu z Polakami, którzy polskość pielęgnują na obczyźnie także w edukacji i dzięki edukacji, jaka ma miejsce w szkołach z polskim językiem nauczania. Dyrektor Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego Marta Kmeťová przedstawiła ewolucję współczesnego szkolnictwa dla polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu. Obradowaliśmy bowiem w siedzibie Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Stonawie, w której wystąpiły dla nas ze specjalnie przygotowanym programem artystycznym dzieci lokalnego przedszkola i szkoły podstawowej. Spotkanie to sprawiło mi wielką radość.

Kiedy w naszym kraju likwiduje się małe szkoły, tam, na Zaolziu, utrzymuje się je jako wyspy polskiej kultury, patriotyzmu, sztuki i nauki, bowiem dzięki nim rozwija się wspólnota narodowa oraz w naturalny sposób – kapitał społeczny. Dzięki zaangażowaniu mieszkańców, ukazywaniu się „Miesięcznika Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego” i podejmowaniu przez mieszkańców w środowisku lokalnym różnych aktywności związanych z narodowymi, religijnymi czy/i oświatowymi świętami czy innymi okolicznościami następuje naturalna asymilacja Polaków jako mniejszości narodowej w Czechach. O ile przed II wojną światową było na tych terenach ok. 150 tys. Polaków, to już po 1945 roku liczba ta zmalała do 30 tys. Pani Marta Kmeťová wspomniała o tym, że aż 300 Zaolziaków zostało zamordowanych w Katyniu. Kierowane przez nią Centrum Pedagogiczne wspiera nauczycieli szkół polskich, których nie jest wcale mało, a wszystkie są placówkami publicznymi, a więc ogólnodostępnymi. Wszystkie funkcjonują zgodnie z ustawą i bilateralnymi umowami między rządami Republiki Czeskiej i III RP, określającymi warunki, jakie te placówki muszą spełnić, by uzyskiwane w nich wykształcenie czyniło tę edukację drożną poziomo i pionowo.

Na Ziemi Cieszyńskiej działają 33 szkoły państwowe, głównie szkoły podstawowe, oraz jedno liceum ogólnokształcące, których ustrój jest zgodny z czeskim prawem. Tak więc dzieci uczęszczają do szkół z językiem polskim,

gdzie uczą się jeszcze obowiązkowo języka czeskiego i angielskiego. Największym problemem tych placówek jest niż demograficzny (liczba dzieci polskich z każdym rokiem maleje: w 1920 roku było ich ponad 23 tys., w 1989 roku – ok. 9 tys., w 2003 roku – 3,7 tys., zaś w 2015 roku już tylko 1781 uczniów). Szkoły z nauczaniem języka polskiego w Czechach muszą konkurować ze szkołami czeskimi atrakcyjnością swoich ofert dydaktycznych i wychowawczych, gdyż także u naszych południowych sąsiadów subwencja oświatowa jest wyliczana odpowiednio do liczby uczniów. Tu jednak mała ciekawostka – otóż Czesi zamierzają odstąpić od finansowania szkolnictwa publicznego ze względu na liczbę uczniów, a przywrócić podstawowy wskaźnik, jakim jest liczba nauczycieli. Nie ma bowiem znaczenia, ilu jest uczniów, skoro i tak muszą mieć jak najwyżej wykwalifikowane kadry nauczycielskie.

Szkoły z językiem polskim na Śląsku Cieszyńskim borykają się z problemami asymilacyjnymi, brakiem kontaktu z tzw. żywą kulturą polską i kwestiami programowymi w procesie dydaktycznym. Chcą bowiem, niezależnie od realizacji narodowego *curriculum* Republiki Czeskiej, wprowadzać jak najwięcej polskich treści historycznych, kulturowych, naukowych. Warto zajrzeć na stronę Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego (pctesin.cz), gdzie są dostępne niezwykle interesujące materiały dydaktyczne w wersji elektronicznej, np. do historii obu naszych narodów (m.in. *curriculum* nauczania historii regionalnej).

Mity idealnego nauczyciela

Profesor Alena Vališová prowadzi w Czechach badania dotyczące autorytetu nauczycieli i powstających mitów na temat idealnego nauczyciela. Jedną ze zmiennych, które w dużej mierze niewątpliwie wpływają na jakość procesu kształcenia i wychowania, jest osobowość nauczyciela. Spojrzenie na jego rolę nie powinno jednak bazować na mylnych przesłankach i wypaczonych wyobrażeniach. Nie istnieje też jakaś jednolita i uniwersalna koncepcja pełnienia przez nauczycieli tej roli społeczno-zawodowej, gdyż rodzice, uczniowie, kierownictwo i nadzór szkoły, społeczeństwo, samorząd gminy itp. oczekują od tych profesjonalistów różnych zachowań. Dążenie do spełnienia czy niespełnienia tych oczekiwań może prowadzić do konfliktu między różnymi rolami. Jak pisze w jednej ze swoich publikacji praska pedagog:

Jednym z wymagań stawianych nauczycielskiemu powołaniu jest odpowiedzialność, jaką nauczyciele przyjmują na siebie. Jest ona też tej profesji powszechnie przypisywana. Jeśli jednak odpowiedzialność ma mieć jakiś sens, to warto postawić pytanie, za co i wobec kogo nauczyciel jest odpowiedzialny, za i wobec: uczniów, rodziców, dyrekcji szkoły, organów państwa, gminy...? A co z odpowiedzialnością wobec siebie samego? W rzeczywistości nauczyciel nie jest w stanie spełnić odpowiedzialności za życie uczniów, gdyż to, co się stanie z ludzkim bytem, nie jest determinowane tylko przez szkołę (ten fakt, mimo innych, wynika z prostej refleksji nad czasowymi możliwościami bezpośredniego oddziaływania nauczycieli na uczniów). Właśnie ta wewnętrzna niepewność i nieokreśloność efektów oddziaływania nauczycieli na uczniów może prowadzić do poczucia zbyteczności lub pustki w ich powołaniu. Uświadomienie sobie własnych możliwości i granic wpływu na rozwój osobowości młodego człowieka jest niezbędne w pracy nauczyciela, jeśli chce uniknąć wyrzutów sumienia – nawet gdyby mu się to nigdy całkowicie nie udało (co najmniej w przypadku „straconych talentów” czy „zmarnowanego życia” tych, w stosunku do których miał jakieś aspiracje) (Vališová 2007 s. 88).

W ramach jednego z gościnnych wykładów w Katedrze Teorii Wychowania UŁ czeska pedagog zaproponowała następującą typologię nauczycielskich mitów:

Mit pierwszy: **Idealny nauczyciel poradzi sobie** w pracy z dowolną liczbą dzieci w klasie. Czy można się z tym zgodzić, biorąc pod uwagę wiedzę o dynamice małej i dużej grupy społecznej, o problemach związanych z ograniczoną możliwością nawiązywania kontaktu z uczniami w czasie lekcji, o możliwościach indywidualizacji pracy z wszystkimi dziećmi w klasie, o ekonomicznym wymiarze tego, czy ilość przechodzi w jakość itp.?

Mit drugi: **Idealny nauczyciel nie ma w klasie żadnych problemów.** Analogicznie należy ten mit rozszerzyć i na kadrę kierowniczą, a zatem idealny dyrektor nie ma w swojej szkole żadnych problemów. Brak problemów oznacza jednak często szereg problemów, które ujawniają się po jakimś czasie. Jest to najczęściej efekt braku zaufania do pozbawionego autorytetu nauczyciela, który powinien te problemy rozwiązywać, a nie ukrywać, dostrzegać, a nie wypierać.

Mit trzeci: **Idealny nauczyciel jest po prostu bezstronny i obiektywny.** Czy nam się to podoba, czy nie, nauczyciel jest tylko człowiekiem i reaguje na innych na swój sposób. Zupełnie normalne jest to, że niektórzy wydają mu się mniej lub bardziej sympatyczni. Jednak jako profesjonalista zdaje sobie z tego sprawę i do pewnego stopnia koryguje własne postawy. Obiektywny i bezstronny nie jest także rodzic wobec własnych dzieci czy konkubent wobec życiowej partnerki.

Mit czwarty: **Idealny nauczyciel doskonale wszystko opanuje** – także panuje nad sobą (jest aktywny, elastyczny, przystosowuje się do ludzi i stosuje innowacje w swojej specjalności, nie jest wypalony zawodowo i w stu procentach zrównoważony). Jeśli na zewnątrz kontrolują swoje błędy, zmęczenie, nastroje, to uczę także tego drugiego. W następstwie społecznej presji na „doskonałość” w końcowym efekcie może dojść do zakłamania w realnych sytuacjach, które – co zrozumiałe – nie spełniają tych żądań.

Mit piąty: **Idealnym nauczycielem człowiek się rodzi, a nie nim się staje.** Bycie zatem nauczycielem we właściwym tego słowa znaczeniu to pracowanie nad sobą lub skupianie się na rozwoju własnej osobowości. Antytezą tego mitu jest ranienie innych i błędzenie – także jako część tego ideału, który nauczyciel oferuje swoim uczniom.

Mit szósty: **Bycie nauczycielem jest misją, a nie zawodem.** Nie ma zatem potrzeby, by chcieć z tego żyć, bowiem mocą jego działania jest świadomość powołania i entuzjazm pedagogiczny. Nie mają znaczenia jego koszty. Myślimy sobie, że rzadko który nauczyciel marzy o zarabianiu milionów – tak na marginesie to mu one w szkolnictwie jeszcze długo nie grożą – ale prawie każdy tęskni za przeciętnym standardem życiowym. A domyślamy się, że ma do niego uzasadnione prawo z punktu widzenia jakże złożonej i trudnej profesji (tamże, s. 89–90).

Mity, błędy i kłamstwa na temat kształcenia i idei pedagogicznych

O tym, jak ważne są w Republice Czeskiej analizy mitów oświatowych, świadczy przekład z języka niemieckiego siedmiu esejów, którego autorem jest uczony z Uniwersytetu Masaryka w Brnie Tomáš Janík (2020). Od kilku lat czeski pedagog redaguje serię wydawniczą „Refleksje”, która stała się platformą do namysłu nad naukami o wychowaniu, dydaktyką, szkołą i stanem nauczycielskim. Klarowny język przekazu sprawia, że niewielkiej objętości książeczki docierają do szerokiego grona odbiorców, chociaż największym zainteresowaniem cieszą się wśród studentów pedagogiki i nauk społecznych. Najnowszy zbiór myśli wyszedł już cztery lata temu w Niemczech, toteż znany jest czytelnikom krajów niemieckojęzycznych. Autorami esejów są naukowcy z niemieckich i szwajcarskich uniwersytetów, zaś pierwsza niemieckojęzyczna edycja ukazała się pod redakcją Hansa Ulricha Grundera – emerytowanego już dyrektora Instytutu Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie w Bazylei. Szkoda, że do czeskiej edycji nie włączyli się czescy naukowcy, gdyż krótki wstęp i posłowie redaktorów obu wydań nie spełnia oczekiwań, jakie stawiamy tego typu publikacji.

Przybliżę wypowiedzi poszczególnych autorów, byśmy mogli porównać stan pedagogiki krytycznej na Zachodzie i w Polsce; dotyczą one zagadnień, które są kluczowe także dla czeskiego społeczeństwa i polityki oświatowej tego państwa. Od przełomu lat 80. i 90. XX wieku rozwinęły się w naszym kraju studia krytyczne nad wychowaniem, kształceniem, polityką oświatową i szkolnictwem. W Niemczech krytyczna dydaktyka, krytyczna teoria wychowania i filozofia krytyczna w naukach społecznych święciły swoje triumfy w latach 70.–90. XX wieku (Kościelniak 2019; Śliwerski 1998, 2009). W Polsce rozwinęły się ich rekonstrukcje, analizy, polemiki oraz aplikacje, m.in. w wyniku prowadzonych przez Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego po 1989 roku w Ośrodku Studiów Kulturowych na UMK w Toruniu ogólnopolskich seminariów „Nieobecne dyskursy”.

O czym piszą zachodnioeuropejscy naukowcy?

1. Szwajcar Hans-Ulrich Grunder w eseju pt. *Szkola to załatwi... Skierowane do szkoły życzenia, marzenia i roszczenia* podnosi kwestię nonsensowności roszczeń i oczekiwań wobec szkoły, a także specyfiki pełnienia ról pedagogicznych, które odpowiadałyby na postulaty płynące z otoczenia społecznego.

O sensie szkoły publicznej miała decydować jej użyteczność w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności uczniów. W interesie władz państwowych jest bowiem zobowiązywanie szkół do jednolitego wychowywania młodych pokoleń i takiego kształtowania charakterów, by ich absolwenci mogli być włączeni do życia w społeczeństwie.

Szkoła musi pełnić tak wiele funkcji, że coraz bardziej oddala się od życia, jakie toczy się poza jej murami, a przy tym zмага się z wieloma problemami, których rozwiązania oczekują od niej rodzice. O tym, jak zmieniały się funkcje szkoły od 1850 roku do dzisiaj, dowiemy się z interesującego zestawienia, gdzie na osi historycznej przedstawiono formułowane wobec szkół oczekiwania, ich źródła, kontestatorów, reakcje instytucji i ich następstwa czy inne problemy. Szkolnictwo będące sektorem pedagogicznym służy polityce jako *trouble-shooter* (Janík 2020, s. 25). Skoro szkoła musi reagować na tak różne oczekiwania, to trudno się dziwić, że postępuje niepedagogicznie. Nie może jednak ich nie spełniać ani też przeczeekać wywieranej na nią presji.

2. Ludwig Haag z Uniwersytetu Bayreuth w Niemczech (Bawaria), gdzie pracuje w Katedrze Pedagogiki Szkolnej, napisał esej pt. „*Non scholae, sed vitae discimus*”, a dlaczego nie: „*Et scholae et vitae discimus?*”, czyli – jak mówił Seneka: „Nie uczymy się dla szkoły, ale dla życia”. Autor wyjaśnia genezę tej myśli, która dzisiaj jest błędnie odczytywana, bowiem postrzega szkołę w negatywnym świetle. Tymczasem szkoła jest konieczna, by najpierw osiągnąć poziom alfabetyzacji i zdać maturę, a następnie móc studiować i wreszcie doświadczyć systemu oceniania jako środka stratyfikacji społecznej. Jeśli bowiem młodzi ludzie nie zmierzą się z faktem, że są oceniani w szkole, to uczyni to później inna instytucja (tamże, s. 32). Autor tego eseju wyjaśnia zarazem, w jaki sposób myśl Seneki była zniekształcana. Jego zdaniem, w dziełach takich filozofów jak Herbart czy Herder znajdziemy potwierdzenie, jak ją właściwie interpretować, tzn. że człowiek musi uczyć się zarówno dla szkoły, jak i dla życia.

3. Hans-Ulrich Grunder w swoim kolejnym esej pt. *A zatem pięknie wydrukujcie albo o tym, jak dać dzieciom głos. O problemach recepcji pedagogiki Freineta* przypomina, jak to na początku lat 60. XX wieku nauczyciele szkół w Niemczech i Szwajcarii odkryli tę pedagogikę, lecz uwagę skoncentrowali wyłącznie na technikach kształcenia francuskiego reformatora edukacji.

Nie potrafiono jednak wniknąć w głębię myśli tego pedagoga ani jego żony, podając nawet z błędami ich nazwisko. Nieprawidłowo przekładano tezę francuskiego reformatora szkoły mówiącą, iż: „Orły nie łażą po schodach” (tamże, s. 46). Ba, recepcja tej pedagogiki jest obciążona ignorancją, przemilczeniami, jednostronnością, gdyż została skoncentrowana na technikach kształcenia, bez wnikania w jej filozoficzne i pedagogiczne przesłanie.

Profesor trafnie wskazuje na uproszczoną, powierzchowną, niezgodną z głębią źródeł charakterystykę pedagogiki nowego wychowania: Rudolfa Steinera – jako nieprzejrzystą; Johna Deweya – jako opartą na pragmatyzmie i pedagogice demokratycznej; Claparède’a i Dottrense’a – rzekomo traktujących szkołę jako „funkcjonalną dla dzieci”; Marię Montessori – jako (za Mussolinim)

zwolenniczkę eugeniki; Celestyna Freineta – jako zorientowanego politycznie lewicowca o postawie libertyńskiej. Szwajcar odkłamuje błędnie przypisywany Freinetowi związek jego myśli pedagogicznej z doświadczeniami wyniesionymi z podróży do Rosji czy Niemiec.

4. Szwajcarski pedagog **Philipp Gonon**, dyrektor Instytutu Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie w Zurichu, opublikował esej pt. *Czego nauczysz się za młodu, na starość będzie, jak znalazł albo czego Jaś się nie nauczył, tego już Jan się nie nauczy. O wychowawczym potencjale przysłów*. Swój tekst zaczyna ciekawie – od wykazania, jak ważną rolę odgrywają w wychowaniu przysłowia typu:

Pycha kroczy przed upadkiem.
Ranny ptaszek doleci dalej.
Szewcze, trzymaj się swego kopyta.
Lepszy wróbel w garści niż gołąbków sto na dachu.
Tak długo dzban wodę nosi, dopóki mu się ucho nie urwie.
Nie szaty zdobią człowieka.
Nie oceniaj książki po okładce (tamże, s. 60).

Powyższe przysłowia określa mianem manifestu protestanckiego etosu (za M. Weberem), by skoncentrować swoją analizę na tytułowym przysłowiu, którego autorstwo przypisuje się Martinowi Lutrowi: *Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał*. Jak wynika z jego analiz, to przysłowie powstało w starożytnym Rzymie. Interesujące są także dalsze dzieje tego powiedzenia, jego nowe wykładnie i interpretacje, aż po czasy współczesne. Błędnie twierdzi się, że: „[...] już w latach 20. XX wieku pojawiło się antyprzysłowie: Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan zdąży się jeszcze nauczyć” (tamże, s. 66–67).

5. **Michael Knoll** dokonuje w swoim eseju pt. *Learning by doing. O genezie jednego pedagogicznego hasła* analizy kluczowej idei pragmatyzmu Johna Deweya. Autor jest emerytowanym dyrektorem placówki opiekuńczo-wychowawczej (Landerziehungsheim Schloss-Schule Kirchberg/Jagst), która ma swoje korzenie w pedagogice reformy. Odkłamuje historię oświaty, twierdząc, iż za ideą *learning by doing* wcale nie stoi amerykański filozof wychowania. Nie są też jego twórcami – jak twierdzi się w Internecie – Baden-Powell, Diesterweg, Froebel czy Komeński.

Autorem tej myśli jest bowiem Arystoteles, a nawet można ją przypisać Sofoklesowi, który tak pisał w jednym z dramatów: „One must learn by doing the thing, for though you think you know it, you have no certainty, until you try” (tamże, s. 72–73). Interesująca jest analiza recepcji tego powiedzenia w dziejach myśli pedagogicznej. Sięgając do dzieł Deweya, badacz wykazuje, że amerykański pragmatysta był przeciwnikiem tak jednostronnego ujmowania uczenia się przez działanie, skoro może ono być też powodem utrwalania błędów.

6. **Karl-Heinz Dammer** w eseju pt. *Nie ma potrzeby, żeby wszystko wiedzieć, gdyż wystarczy nam wiedza o tym, gdzie się coś znajduje* przeciwstawia

się naiwnemu używaniu tej frazy we współczesnym dyskursie. Autor eseju jest profesorem w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Heidelbergu i specjalizuje się w badaniach teoretycznych z pedagogiki ogólnej. Według niego każda myśl i działanie człowieka są poprzedzone wiedzą. Trzeba rozróżniać między wiedzą a informacją (tamże, s. 85). Zdaniem Dammera, nie można żyć w społeczeństwie wiedzy, a zarazem mylić wiedzę z informacjami, znajomością czegoś, czego człowiek wcale nie musi sobie uświadamiać i zapamiętywać. Należy brać pod uwagę, że dostosowanie się do powyższej frazy będzie skutkowało społeczeństwem niewiedzy, społeczeństwem ignorantów, głupców, co w sytuacji zagrożeń współczesnego świata staje się zagrożeniem dla ludzkości. Dla wiedzy, dla mądrości nie ma alternatywy. Nie zastąpi jej nonsensowna próba polegająca na kształceniu u osób jedynie miękkich kompetencji, bo resztę znajdują w sieci czy innych źródłach informacji.

7. Autorem ostatniego eseju jest **Ewald Terhart** – pedagog szkolny i dydaktyk na Uniwersytecie w Münster. Jego esej nosi tytuł *Zależy od nauczycieli... uwagi na temat pedagogicznej kliszy*. Taka teza jest oczywista sama przez się, wszystko bowiem zależy od nauczyciela. Profesor jednak stara się dociec, co oznacza ten pogląd i jaki ma rezonans społeczny, oraz, na ile ważne jest to, kto tak mówi. Podaje zatem w wątpliwość powyższą tezę, którą można zakwestionować lub nieco złagodzić jej znaczenie, by nauczyciele nie byli zbyt zadufani w sobie (*Nic nie zależy od nauczyciela* lub *Tylko trochę zależy od nauczyciela*) (tamże, s. 98). Tymczasem szkoła nie jest fabryką, a nauczyciel producentem uczniowskich sukcesów i/lub porażek. Profesor kwestionuje istniejące badania empiryczne dotyczące nauczycieli, które nietrafnie łączą ich oddziaływania z osiągnięciami uczniów. Te ostatnie zależą bowiem od stosowanych kryteriów pomiaru, nierozpoznania wszystkich przyczyn osiągnięć, od różnic indywidualnych, retrospektywnego charakteru diagnoz i niestabilności wniosków z badań. Analizy autora eseju wskazują na wieloznaczność i niejasność stwierdzenia, że wszystko zależy od nauczyciela.

Chociaż publikacja dotyczy różnych aspektów uczenia się, kształcenia, szkoły i nauczycieli, to jednak zapomniano w niej o uczniach, o pedagogach jako badaczach szkoły oraz o politykach oświatowych (nadzorze pedagogicznym), gdyż także te podmioty są źródłem i nośnikiem różnych kłamstw, pomyłek i absurdów.

Szkolnictwo alternatywne

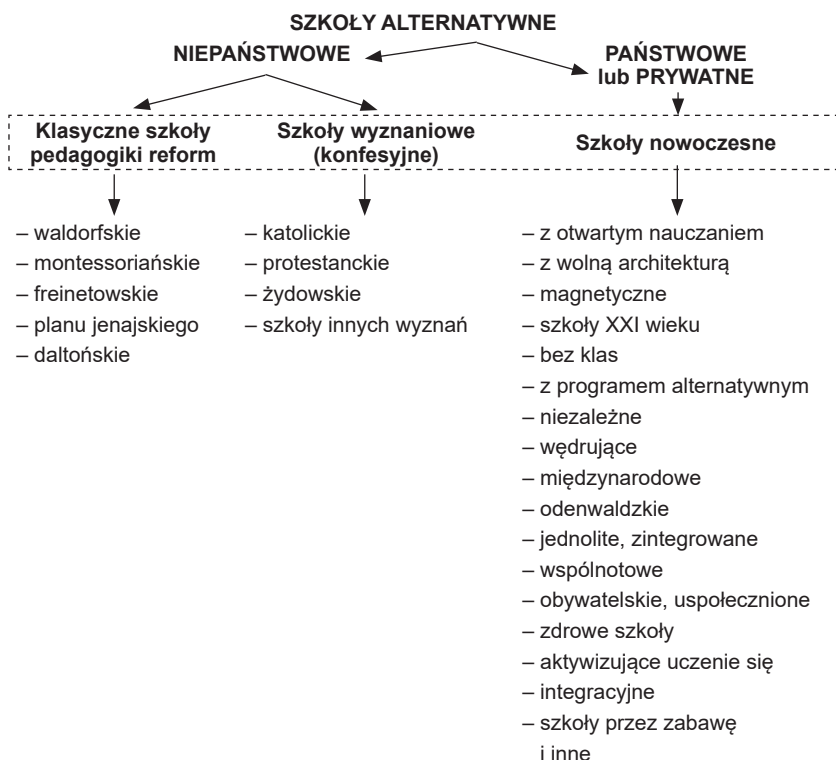
Aksamitna rewolucja zapoczątkowała renesans szkolnictwa alternatywnego, które – podobnie jak w II Rzeczypospolitej – rozwijało się w Czechosłowacji w okresie międzywojennym, w dobie II Republiki. Od początku lat 90. XX wieku nastąpił niezwykle dynamiczny rozwój placówek oświatowych, których założyciele sięgnęli do pedagogiki reformy z początku XX wieku. Szkolnictwo alternatywne adresowane jest przede wszystkim do rodziców, którzy nie chcą posyłać swoich dzieci do szkół publicznych, gdyż zależy im na zaspokojeniu adekwatnych do ich marzeń potrzeb. Podobnie jak w Polsce otwierano w sferze prywatnej przedszkola i szkoły Montessori, szkoły planu daltońskiego, szkoły planu jenajskiego oraz najliczniej – przedszkola i szkoły waldorskie.

Powstające współcześnie rozprawy z dziejów pedagogiki przewodnim motywem analiz czynią właśnie nowatorskie rozwiązania edukacyjne, szkoły alternatywne czy modele działań opiekuńczo-wychowawczych. Tak stało się w przypadku rozprawy dwóch czeskich historyków wychowania – Tomáša Kaspera i Dany Kasperovej (2008), którzy napisali dzieje pedagogiki, zaczynając od wybitnego reformatora szkoły na progu doby nowożytnej Jana Amosa Komeńskiego, a skończywszy na pedagogice reformy okresu dwudziestolecia międzywojennego XX wieku. Znajdziemy w tej pracy niezwykle cenną dla analiz edukacji alternatywnej konstatację, że do profesjonalnej oceny współczesności nie należy przystępować bez znajomości jej korzeni, bez wiedzy o tym, jakie dążenia reformatorskie, a także ich praktyczne rozwiązania i problemy rzutowały na wyłanianie się w toku dziejów nowoczesnej szkoły, która jest w jakiejś mierze ich egzemplifikacją, a zarazem odzwierciedleniem krytyki nowoczesnych społeczeństw i ich instytucji. Jan Průcha (2001) w swojej rozprawie poświęconej alternatywnym szkołom i innowacjom w procesie kształcenia zaliczył szkoły planu daltońskiego do klasycznych placówek niepublicznych.

Do 2019 roku we współczesnych rozprawach z dziejów szkolnictwa na świecie całkowicie pomijano alternatywny model kształcenia konstruktywistycznego autorstwa Helen Parkhurst, określany jako plan daltoński (Okoń 1997; Kupisiewicz 2010). Nie ma o nim również mowy w podręczniku poświęconym powszechnej historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej (Orczyk 2008; Sztobryn, Świtka 2006). Jeśli się w ogóle ten temat pojawiał, to traktowano go bardzo powierzchownie, skrótowo i encyklopedycznie (Kujawiński 2010; Kupisiewicz 2006; Możdżeń 2000; Orczyk 2008; Sztobryn, Świtka 2006), bez wglębiania

się w istotę jego założeń. Rzadko nasi dydaktycy zwracali uwagę na to, że plan daltoński nie jest jakąś zapomnianą koncepcją, zapisaną w archiwum naszej przeszłości efemerydą, lecz w wielu krajach świata odczytuje się go na nowo, jest aktualizowany i rozwijany w taki sposób, by nie uronić niczego z jego źródłowych przesłań edukacyjnych. W 2019 roku wprowadziłem to podejście do podręcznika akademickiego *Pedagogika* w jego nowym, poszerzonym i zmienionym wydaniu (Śliwerski 2019).

Tabela 1. Typologia szkół alternatywnych



Źródło: Průcha 2001, s. 38.

Na Słowacji czy w Czechach wcale nie było pod tym względem lepiej, ale szybko nadrobiono zaległości. O ile w pierwszej monografii najlepszego w tych krajach znawcy i badacza szkolnictwa alternatywnego we współczesnym świecie – profesora Karla Rýdla – nie było nawet wzmianki na temat Helen Parkhurst i jej planu daltońskiego (Rýdl 1994), o tyle już pod koniec lat 90. XX wieku stał się on wiodącym promotorem tej pedagogii, przybliżając zarówno jej najważniejsze założenia programowo-metodyczne i filozoficzne, jak i organizując międzynarodowe konferencje o szkolnictwie daltońskim (Rýdl 1998d). Helen Parkhurst, w odróżnieniu od Marii Montessori, nie upowszechniała swoich rozwiązań w taki

sposób, jak robiła to włoska reformatorka wychowania, tzn. nie zabiegała dla swojego ruchu innowacyjnego o różne formy wsparcia społecznego i instytucjonalnego w postaci zakładania stowarzyszeń czy organizacji jej imienia, nie organizowała specjalnych szkoleń dla nauczycieli i nie autoryzowała swojej koncepcji, dzięki czemu mogłaby kontrolować, czy nie jest ona nadużywana lub zniekształcana przez nauczycieli w szkołach. Była szczęśliwa, gdy dowiadywała się, że wzrasta zainteresowanie jej metodą. Sama skupiała się na własnych publikacjach na ten temat i na kierowaniu jedną szkołą daltońską, jaka ostała się do lat 40. w Nowym Jorku (tamże, s. 8–9).

Powstałe w 1996 roku w Brnie Stowarzyszenie Czeskich Daltońskich Szkół, na czele którego stoi dr Vladimír Moškvan (<http://www.asociacedalton.cz/?page=asociace>), prowadzi na szeroką skalę kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz wydało w języku czeskim przekład współczesnego podręcznika metodycznego dwóch holenderskich pedagogów daltońskich Roela Röhnera i Hansa Wenkego (2003). To właśnie w stolicy czeskich Moraw znajduje się najwięcej szkół daltońskich w całej Europie Środkowej; pracuje już w nich tą metodą ponad 500 nauczycieli. Wszyscy odbyli co najmniej tygodniowy staż w holenderskich szkołach tego typu: w Utrechcie i prowincji Utrecht. Drugim z postsocjalistycznych państw, gdzie zarejestrowano takie stowarzyszenie i intensywnie rozwija się ruch szkół daltońskich, są Węgry.

W pierwszej dekadzie XXI wieku – jak pisze Michaela Vaníčková – powstało 14 przedszkoli waldorfskich działających w myśl pedagogiki Rudolfa Steinera, 10 szkół podstawowych tego typu, cztery szkoły średnie oraz jedna waldorfska szkoła specjalna (Vaníčková 2020). Nie ma potrzeby charakteryzowania tych typów przedszkoli i szkół alternatywnych, gdyż mamy w Polsce bardzo bogatą literaturę na ten temat (zob. Dobiasz-Krysiak 2021; Edmunds 1996; Głazewski 1996; Kowalewska 2013; Ostolska 2021; Szymański 1992; Wasiukiewicz 2003), natomiast warto przytoczyć głosy krytyczne na temat powyższych szkół w Czechach, by zastanowić się nad tym, czy także w naszych placówkach występują podobne problemy. Jedno nie ulega wątpliwości: szkolnictwo alternatywne podlega krytyce przede wszystkim ze strony zwolenników powszechnej, ogólnodostępnej edukacji, w tym także niektórych naukowców.

Michaela Vaníčková twierdzi, że rodzice kierujący swoje dzieci do szkół waldorfskich sądzą, iż te znajdują w nich jak najlepsze warunki do uczenia się. Po kilku latach pojawia się jednak rozczarowanie, bowiem realizuje się w nich znacznie mniej treści programowych niż w szkołach publicznych, a ponadto dzieci uczestniczą w niezrozumiałych zajęciach i rytuałach. Krytyka pod adresem tych placówek jest lekceważona, a nawet ukrywana przed opinią publiczną. Autorka wskazuje na to, że w wielu szkołach waldorfskich zatrudniani są „nauczyciele/-ki” bez pedagogicznego wykształcenia, gdyż wystarczy ukończenie tzw. waldorfskiego seminarium, w ramach którego są oni szczegółowo zapoznawani z antropozofią (zob.: <http://www.bipomat.de>, <http://waldorfcritics.org/>). Jan Dostal (1920–2015), antropozof i mentor szkół waldorfskich, przyznaje, że

waldorfska pedagogika nie powstała jako projekt efektywniejszej i bardziej radosnej pracy z dziećmi ani jako projekt rozwijania ich artystycznych potencjałów. Od samego początku miała być częścią dążeń o zmianę świata dzięki siłom duchowym. Nauczyciele mogą być tylko służebnikami, sprawcami przemian, które są podporządkowane wyższemu światu. Tym samym w szkołach waldorfskich chcemy wytworzyć więź z światami duchowymi (za: Vaníčková 2009).

Brak podręczników szkolnych sprawia natomiast, że rodzice nie wiedzą, czego uczą się ich dzieci.

Edukacja domowa w Czechach jako cicha rewolucja szkolna

Edukacja domowa w Polsce święci jubileusz trzydziestolecia. Mamy bogatą literaturę na ten temat, a jeszcze więcej doświadczeń praktycznych, które aż proszą się o ich upowszechnienie (Budajczak 2004; Holt 2007; Illich 2010; Nawrot-Borowska 2011). Przebywając w Republice Czeskiej, zorientowałem się, dlaczego u naszych południowych sąsiadów dopiero w XXI wieku zaczęła odradzać się edukacja domowa. Byłem zdumiony, że w naukach społecznych interesują się nią bardziej socjolodzy, etnografowie, antropolodzy aniżeli pedagodzy. W wydanej w oficynie Uniwersytetu Karola w Pradze książce o edukacji domowej (Kašparová 2020), do której się odwołam, znalazłem odpowiedź na moje pytania.

Irena Kašparová, socjolożka na Uniwersytecie Masaryka w Brnie, podjęła ten temat w książce na temat edukacji domowej w Republice Czeskiej. Uczona stworzyła własnym dzieciom środowisko domowej edukacji, a zatem prowadzi badania naukowe z uwzględnieniem biograficznej perspektywy i doświadczeń. W teoretycznych podstawach edukacji domowej przekonuje opinię publiczną, że nie należy traktować tego podejścia do procesu uczenia się dzieci i młodzieży w kategoriach mody czy ideologicznej nowości, skoro w dziejach także tego kraju nie jest ono niczym nowym. To, że następuje renesans homeschoolingu, wynika raczej z rozczarowania szkolnictwem publicznym, które nie liczy się z indywidualnymi potrzebami uczniów. Czeskie społeczeństwo nie jest homogeniczne ideowo ani ideologicznie, a już na pewno nie odgrywa w nim istotnej roli wyznanie religijne jego obywateli.

Uczona stawia sobie zatem pytanie: kto i dlaczego sięga po edukację domową w jej kraju? (tamże, s. 16). Praktykowana przez wiele stuleci edukacja domowa została przerwana w 1947 roku w wyniku przejęcia władzy przez komunistów, którzy postanowili podporządkować społeczeństwo ideowej unifikacji i jednolitości.

Utopijna idea komunizmu, że każdy człowiek, każde dziecko dysponuje w systemie kształcenia tymi samymi możliwościami startu życiowego, przenika do krajowych podstaw programowych, państwowych podręczników i jednego możliwego instytucjonalnego kształcenia przez przygotowanych do tego pedagogów. Elity polityczne zapewniły jedynie swoim dzieciom elitarnie wykształcenie w szkołach wymykających się tym rozwiązaniom. Dzisiaj wiemy, że równe warunki są

w społeczeństwie utopią, podobnie jak idea komunizmu. Na jakość i poziom wykształcenia wpływ ma obok indywidualnego potencjału intelektualnego także kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny rodziny, w której wyrasta dziecko oraz jakość i ilość czasu poświęcanego dziecku przez rodziców. Istotną rolę odgrywa też przypadek i szereg innych czynników, których nie sposób przewidzieć (tamże, s. 17).

Renesans edukacji domowej w Czechach nawiązuje do usunięcia ze szkół w okresie socjalizmu lekcji religii. Aksamitna rewolucja radykalnie zerwała z postrzeganiem i traktowaniem społeczeństwa jako jednorodnej struktury na rzecz zróżnicowania i prawa do jego wyrażania. Nieliczna część rodzin wychowujących dzieci w duchu religijnym odzyskała prawne podstawy do uwzględniania tej odmienności w odniesieniu do procesu kształcenia własnych dzieci w domu, skoro państwo całkowicie odstąpiło od wychowania religijnego, jak i jego promowania. Socjolog z Instytutu Socjologii Czeskiej Akademii Nauk Andrea Beláňová potwierdza, że Czechy są jednym najbardziej świeckich państw we wspólnocie europejskiej. W świetle badań z 2011 roku do wiary religijnej przyznało się 14% populacji, 30% stwierdziło, że są niewierzący, zaś 45% odmówiło odpowiedzi na pytanie o tę kwestię (tamże, s. 88). Jednak prawo do tej alternatywy pojawiło się w tym kraju dopiero w 2004 roku i to wyłącznie w odniesieniu do edukacji w szkole podstawowej I stopnia, a więc na poziomie wczesnej edukacji. W 2016 roku zostało wydane prawo do kształcenia domowego na poziomie szkoły podstawowej II stopnia, a więc do 9 klasy, zaś w roku 2017 prawo przyzwala na ten model wychowania w odniesieniu do dzieci z rocznika obowiązkowej edukacji przedszkolnej, a więc dla pięcioletków (tamże, s. 18).

Tym samym, w porównaniu z Polską, Czesi dość późno odzyskali prawo do domowej edukacji. Jak pisze badaczka, są rodziny, które decydują się na poprowadzenie własnego dziecka od wieku obowiązku edukacji przedszkolnej w 5. roku życia aż do końca cyklu kształcenia podstawowego. Są jednak i takie rodziny, które korzystają z tego prawa tylko przez rok czy dwa. Wszystko zależy od nich, ich warunków życia i możliwości. Nie chodzi tu o to, by owa edukacja służyła rozwojowi jedynaków czy dzieci wybitnie uzdolnionych. „Rodzice nie podejmują się edukacji domowej, by ich dzieci miały dzięki temu same piątki. Sukces dziecka jest mierzony wieloma wskaźnikami, jak chęć do uczenia się, porozumienia, przenikania wiedzy i umiejętności np. w realizacji projektów” (tamże, s. 19).

Autorka wymienia pięć fundamentów edukacji domowej, a mianowicie:

- 1) podmiot kształcenia – najczęściej jest nim kobieta, matka dziecka. To ona inicjuje i prowadzi edukację;
- 2) wsparcie partnera i/lub pozostałych członków rodziny. Dotyczy to głównie wsparcia finansowego umożliwiającego stabilność edukacji domowej;
- 3) szeroko pojmowana wspólnota edukatorów domowych, spotykających się i wspierających w bezpośrednich kontaktach, na wspólnych konferencjach, happeningach, jak i wirtualnie. Tu można uzyskać *know-how*,

a więc porady, propozycje, pomysły, gotowe materiały, wsparcie psychiczne itp.;

- 4) ustawodawstwo to nie tylko krajowe gwarancje prawne, ale także instytucjonalne, między rodziną a instytucją oświatową;
- 5) nauczyciele, którzy mają pod swoją opieką/nadzorem dzieci w edukacji domowej, a więc są otwarci na ten model kształcenia, wspierają go z własnej woli, dobrowolnie organizując między sobą konferencje, debaty na temat tego procesu.

Edukacją domową zainteresowani są rodzice dzieci niepełnosprawnych, gdyż nie są zadowoleni z ofert kształcenia inkluzyjnego w szkolnictwie publicznym. Uczona z Brna przeprowadziła badania, którymi objęła 58 rodzin edukujących dzieci w domu, w tym przeprowadziła 40 wywiadów z ich dziećmi oraz z dyrekcją pięciu szkół podstawowych i z 21 nauczycielami. Były to badania etnograficzne, oparte na obserwacjach i rozmowach, toteż nie zostały zilustrowane danymi ilościowymi czy analizą kategorialną wypowiedzi respondentów. Pandemia koronawirusa zmusiła wszystkie podmioty odpowiedzialne za edukację do koniecznych zmian w procesie kształcenia i wychowania młodych pokoleń. Możemy uczyć się od bogatszych w doświadczenia, zobaczyć, jak radzą sobie z tym problemem także nasi postsocjalistyczni sąsiedzi, których naukowcy opracowali strategię polityki oświatowej 2030+ w taki sposób, aby była akceptowalna dla wszystkich stron politycznych.

W okresie lockdownu Czeši usunęli z egzaminów końcowych matematykę, przestając tylko na egzaminie z języka ojczystego i angielskiego. Zawiesili też egzamin państwowy, incydentalnie przywracając przeprowadzenie powyższych egzaminów w szkołach. Uczniom nie wystawiano ocen, tylko formułowano ich osiągnięcia w systemie zero-jedynkowym za pomocą określeń: „zdał”, „nie zdał”. Instytucja centralna (odpowiednik polskiej CKE) opracowała testy jedynie do przedmiotów maturalnych.

Dyrektorzy szkół zostali uwolnieni od przesadnej biurokratyizacji. Znacząco podwyższono płace nauczycielom (o 9%), by mogli oni inwestować we własne kompetencje, sprzęt i poziom zaangażowania w zróżnicowanych formach komunikacji z uczniami oraz w egzekwowaniu od nich wykonalności zadań. Należało też zrekompensować koszt zużycia domowej energii i sprzętu do realizacji zadań szkolnych. Każdy nauczyciel szkoły podstawowej w Czechach otrzymał jednorazowo 20 tys. koron na zakup tabletu do prowadzenia zdalnej edukacji, zaś wszystkie szkoły musiały mieć do dyspozycji jedną salę konferencyjną do prowadzenia zajęć zdalnych z tymi uczniami, którzy przebywali w swoich domach na kwarantannie. Ponieważ w okresie wiosennym okazało się, że 10 tys. uczniów nie ma własnego sprzętu komputerowego do komunikacji w sieci, ministerstwo przeznaczyło środki na ich zakupienie, by można go było wypożyczyć uczniom na czas zdalnej nauki. Po uzgodnieniu z dyrektorami szkół w jednej czwartej placówek zdecydowano się też uzupełnić lub wymienić sprzęt komputerowy, z którego mogliby na miejscu korzystać nauczyciele.

Uelastyczniono plan zajęć szkolnych. Edukacja online nie musiała zaczynać się o godzinie 8.00, ale godzinę później. Niektóre zadania uczniowie mogli wykonywać w czasie bardziej dla siebie dogodnym, np. pod wieczór, czy zaliczać je w ciągu kilku dni. Brano pod uwagę, że czas pracy przed ekranem męczy dzieci znacznie bardziej, niż gdyby miały bezpośredni kontakt z nauczycielem. W przedszkolach i we wczesnej edukacji alfabetyzacja dzieci odbywała się w warunkach realnych. Tym samym zwiększono w Czechach zatrudnienie w tych placówkach, by nauczyciele mogli pracować w mniej licznych grupach. Wzmocniło to obustronne poczucie bezpieczeństwa oraz efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W edukacji domowej uczniów pomocne okazały się takie aplikacje jak Google Classroom, Google Meet, Google Suite itp., dzięki którym nie musieli swoich zadań kopiować czy fotografować, ale jednym kliknięciem zamieszczali je w sieci, co każdy nauczyciel mógł sprawdzić i bez problemu ocenić. Nie wolno było zobowiązywać uczniów do oglądania godzinnych projekcji edukacyjnych, gdyż poziom koncentracji uwagi dzieci w takich warunkach sięga maksymalnie 10 minut. Szkoła online może być ciekawą przygodą dla uczniów, zachęcając ich do większej systematyczności, samodzielności oraz lepszego planowania własnego czasu w ciągu dnia. Kluczowe jest przekazywanie im informacji zwrotnej o osiągnięciach oraz włączanie do procesu kształcenia zadań, które mają komponent do autoweryfikacji i autoewaluacji.

Pandemia sprzyjała odchodzeniu od systemu klasowo-lekcyjnego i redukowaniu roli władz centralnych w zarządzaniu oświatą. Jedno i drugie okazało się zbyt kosztowne i nie przyczyniało się do lepszej jakości kształcenia. Uznano, że środki pomocowe wspierające naprawdę potrzebujących powinny być dystrybuowane regionalnie, lokalnie, a nie ustalane przez kogośkolwiek w centrum władzy. W systemie zdalnym można odchodzić od podziałów uczniów na zgodne z ich wiekiem życia klasy-roczniki, by adresować treści i zadania kształcenia w sposób zróżnicowany i zgodny z poziomem wiedzy i umiejętności dzieci czy młodzieży. Szkoła może stać się miejscem rozwiązywania problemów osobistych uczniów, ich społecznych czy aspołecznych konfliktów, radzenia sobie z własnymi emocjami, poczuciem sensu działania czy sprawstwa na co dzień.

Aspiracje edukacyjne wychowanków domów dziecka uczęszczających do szkoły średniej

Doktor nauk biologicznych Jana Motyková z Czech podjęła się napisania pracy doktorskiej pod moim kierunkiem w ramach studiów doktoranckich w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, które były realizowane w jej ojczystym języku. Temat pracy był niezwykle ważny także dla polskich pedagogów społecznych, gdyż dotyczył aspiracji wychowanków domów dziecka, którzy kończyli szkoły średnie i powinni podjąć decyzję, co dalej zamierzają robić w swoim życiu. Czy pragną kontynuować edukację na poziomie wyższym, czy może nie widzą dla siebie szans i będą poszukiwać możliwie szybkiej ścieżki przygotowania zawodowego, by podjąć pracę i uzyskać pełną samodzielność. Przez wiele lat troszczyło się o nich państwo, zapewniając im opiekę i możliwości kształcenia ogólnego w placówce opiekuńczo-wychowawczej, jaką jest dom dziecka.

Moja doktorantka, a po obronie dysertacji doktorskiej w dn. 27 października 2022 roku i zatwierdzeniu stopnia przez Radę Dyscypliny Naukowej DSW we Wrocławiu doktor nauk społecznych, miała znakomite przygotowanie do podjęcia problemu badawczego, gdyż przez osiemnaście lat była nauczycielką biologii i chemii w jednym z najlepszych gimnazjów w czeskiej Pradze. Przez kolejnych czternaście lat do chwili obecnej była zatrudniona w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Pradze, gdzie realizowała wiele projektów edukacyjnych, w tym związanych z podstawami programowymi kształcenia ogólnego i zawodowego. Zainteresowała się wówczas aspiracjami edukacyjnymi młodzieży, które dają jej szansę, jeśli rzeczywiście ma potrzebę i możliwości dalszego uczenia się, podwyższania własnych kwalifikacji i wykształcenia na poziomie wyższym.

W roku szkolnym 2019/2020 w 203 placówkach opiekuńczo-wychowawczych w całej Republice było umieszczonych 6553 dzieci (Motyková 2022, s. 38). Kiedy J. Motyková rozpoczynała pracę w Instytucie, a było to w roku szkolnym 2008/2009, studia wyższe podejmowało w całej Republice tylko 40 wychowanków domów dziecka, co stanowiło 0,5% wszystkich podopiecznych. Oczywiście ten odsetek wiąże się z tym, że w roku szkolnym 2020/2021 do szkół średnich z maturą uczęszczało 22,4% młodzieży będącej wychowankami domów dziecka w Czechach. W roku szkolnym 2020/2021 liczba przyjętych na studia wyższe wyniosła 71 wychowanków, a w rok później zmalała do

63, co stanowiło 1,48% wszystkich podopiecznych domów dziecka w 18. roku życia, a zaledwie 0,14% całkowitej liczby studentów przyjętych na studia wyższe we wszystkich szkołach wyższych tego kraju (tamże, s. 64).

Tabela 2. Liczba wychowanków domów dziecka uczęszczających do szkół

Rok szkolny	Ogół dzieci w domach dziecka	W tym dziewczęta	W wieku obowiązku szkolnego	Uczniowie szkoły średniej w strukturze placówki	Uczniowie szkoły średniej poza placówką	Studiujący w szkole wyższej
2011/12	4451	2097	2642	94	1 232 205	49
2012/13	4442	2077	2611	74	1224	62
2013/14	4253	1989	2444	50	1302	64
2014/15	4314	2002	2455	71	1279	70
2015/16	4260	2011	2486	80	1153	63
2016/17	4270	2006	2531	67	1101	66
2017/18	4262	1987	2646	81	994	65
2018/19	4248	2030	2632	61	980	76
2019/20	4345	2058	2750	83	915	62
2020/21	4303	2055	2790	69	891	71
2021/22	4247	2018	2768	97	866	63

Źródło: Motyková 2022, s. 64.

Warto było zatem zainteresować się powodem takiego poziomu aspiracji do studiowania wśród podopiecznych tych placówek. Trudno stwierdzić, czy jest on zbyt niski, gdyż do szkół wyższych u zachodnich sąsiadów, w Niemczech, uczęszcza niespełna 1% wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych (Tricarico 2014). Trudno też mówić o nierówności szans edukacyjnych w sytuacji, gdy są one mocno osłabione w wyniku pozbawienia młodych ludzi wsparcia w naturalnym środowisku życia, jakim powinna być rodzina. Opieka zastępcza nad sierotami naturalnymi i społecznymi jest zawsze i wszędzie mniej efektywna, jeśli chodzi o zapewnienie każdemu wychowankowi indywidualnego, finansowego i kulturowego wsparcia, by rozbudzić jego potrzeby i aspiracje do zdania matury i studiowania w szkolnictwie wyższym.

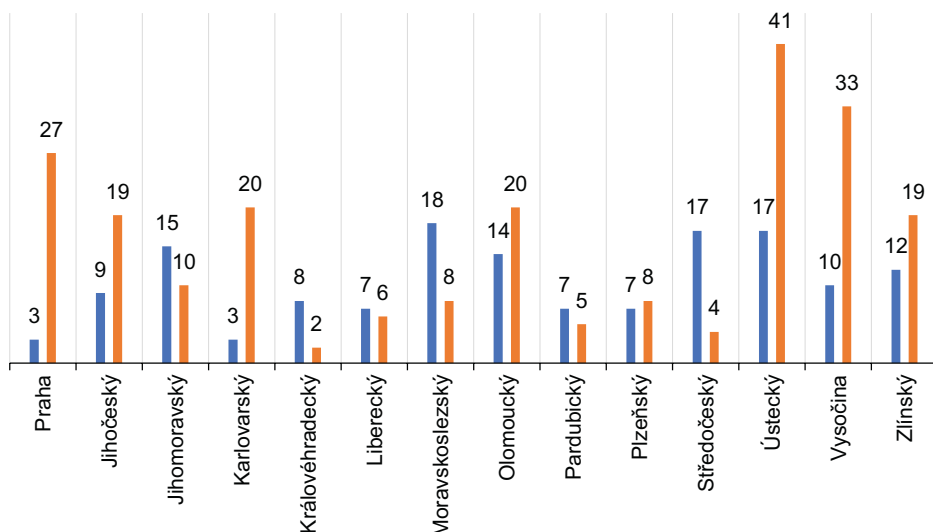
Nie tylko badania socjologów edukacji oraz pedagogów szkolnych, które są znane w Polsce (Bourdieu, Passeron 2011; Bielecka-Prus 2010; Dolata 2008; Dudzikowa, Jaskulska, Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, Knasiecka-Falbierska, Marciniak 2011, 2013; Gromkowska-Melosik, Szymański [red.] 2014; Kwieciński 2002a, 2002b; Mikiewicz 2014, 2016; Szymański 1996; Zemło 2013), ale także nieobecne w przekładach rozprawy uczonych czeskich (Dopita 2007; Dvořáková, Smrčka 2018; Havlík, Kořa 2002; Katrňák 2004; Keller, Tvrdý 2008; Kreidl 2008; Matějů, Straková, Veselý 2010; Matějů, Straková [red.] 2006; Průcha 2015; Simonová 2011) i słowackich (Kaščák, Pupala 2012; Ondrejko-vič 1998) potwierdzają, że pochodzenie społeczne jest głównym czynnikiem

determinującym ścieżki edukacyjne dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Zastępuje opieką nad sierotami ten stan jeszcze bardziej pogłębia, gdyż tracą szansę na wsparcie, które w rodzinnym środowisku wynika z naturalnych więzi macierzyńskich i międzypokoleniowych. W Republice Czeskiej – jak pisze autorka dysertacji – obowiązek szkolny trwa dziewięć lat.

Uczniowie zazwyczaj kończą go w szkole podstawowej lub wieloletnich gimnazjach w wieku 15 lat, a następnie mogą przejść do szkoły średniej, gdzie wybierają kształcenie ogólne (czteroletnie gimnazjum lub liceum) albo kształcenie zawodowe. Z danych statystycznych Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu wynika, że znaczna liczba dzieci wychowanych w domach dziecka boryka się w szkole z problemami zdrowotnymi i innymi deficytami rozwojowymi, dlatego średnio 17,3% z nich kończy obowiązek szkolny później niż zdecydowana większość uczniów. Jest też stosunkowo duży odsetek uczniów (ok. 2,5%), którzy nie kontynuują nauki po ukończeniu obowiązku szkolnego w szkole podstawowej. Do takiej sytuacji przyczynia się przede wszystkim duże zainteresowanie pracodawców siłą roboczą, część tych uczniów jest więc zatrudniona na rynku pracy jako robotnicy niewykwalifikowani [...]. (Motyková 2022, s. 67).

Główny problem badawczy został sformułowany w formie deskryptywnej, chcieliśmy bowiem dowiedzieć się od samych wychowanków domów dziecka, co decyduje o ich aspiracjach edukacyjnych. Biorąc pod uwagę ich opinie na ten temat, dociekaliśmy: Czy istnieje istotny związek między składnikami środowiska społecznego a aspiracjami edukacyjnymi osób wychowywanych w domu dziecka? Czy istnieje istotny związek między ich samooceną jako uczniami szkoły średniej z domów dziecka a aspiracjami edukacyjnymi? Czy istnieje istotny związek między przygotowaniem do nauczania i wsparciem edukacyjnym w domu dziecka a ich aspiracjami edukacyjnymi? Czy istnieje istotny związek między czasem trwania ich pobytu w placówce a aspiracjami edukacyjnymi? Czy istnieje istotny związek między nastawieniem nauczyciela szkoły średniej wobec nich jako wychowanków domu dziecka a ich aspiracjami edukacyjnymi?

W związku z pandemią COVID-19 i zamknięciem szkół zastosowano metodę badań diagnostycznych CASI (*CASI – computer assisted self-interviewing*) z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, udostępniając ją 137 placówkom opiekuńczo-wychowawczym. Otrzymano 207 wypełnionych kwestionariuszy, w tym 109 (52,7%) respondentów było płci męskiej i 91 (44%) płci żeńskiej. W badaniach uczestniczyli wychowankowie dwóch grup wiekowych: uczniowie kończący obowiązek szkolny w wieku 14–16 lat i uczniowie ostatniego roku szkoły średniej w wieku 17–19 lat. W kategorii wiekowej 14–16 lat odpowiedziało na ankietę 114 uczniów i uczennic (55% ogólnej liczby respondentów, w tym 4,2% uczniów szkół podstawowych z domów dziecka), w kategorii 17–19 rok życia odpowiedziało 93 uczniów szkół średnich (45% ogólnej liczby respondentów, 8,9% uczniów z domów dziecka uczęszczających do szkół średnich) (tamże, s. 117).



Wykres 2. Liczba placówek (kolor niebieski) i badanych wychowanków domów dziecka (kolor pomarańczowy) w poszczególnych regionach Republiki Czeskiej

Źródło: Motyková 2022, s. 118.

Z odpowiedzi uzyskanych od osób badanych przywołam w tym miejscu kilka danych, gdyż nie sposób tutaj zreferować kilkudziesięciu stron pełnych wyników badań.

1. Aż 74,6% wychowanków domów dziecka pozytywnie oceniło szkołę średnią, do której uczęszczają, tym samym można przypuszczać, że nie będzie ona powodem zniechęcenia do dalszej edukacji. Jednak dla 42,2% respondentów to koleżanka/kolega z klasy byli tą osobą, dzięki której chętnie chodzili do szkoły, na nauczyciela zaś powoływało się tylko 4,5% respondentów.
2. Uczniowie szkół średnich wskazywali najbardziej ich interesujące i ciekawie realizowane przedmioty szkolne; były to w większości przedmioty zawodowe, a mianowicie: technologia, warsztaty, rysunek techniczny, prawo, wiedza o zdrowiu (45,5%). Wśród przedmiotów kształcenia ogólnego znalazły się: wychowanie fizyczne, matematyka, język czeski, historia i wychowanie plastyczne (54,5%).
3. Ambicję uzyskania wykształcenia średniego zakończoną egzaminem maturalnym deklarowało 36,5% wychowanków domów dziecka, zaś spośród jeszcze uczęszczających do szkoły podstawowej 21,5% chciałoby kontynuować naukę aż do studiów wyższych. Chłopcy najchętniej zostaliby w przyszłości policjantem, murarzem, kucharzem lub mechanikiem samochodowym, zaś dziewczęta ze szkół średnich wymieniali pielęgniarkę, artystkę, menadżerkę, a nawet wychowawczynię domu

dziecka, jednak aż 74% wychowanków w wieku 17–19 lat nie potrafiło wymienić, jaki zawód chciałoby wykonywać w przyszłości. Na pytanie, czy otrzymali odpowiednią informację na temat różnych zawodów, aż 93,8% uczniów szkoły średniej to potwierdziło. Tylko 3,7% respondentów uważało, że uczenie się i uzyskanie wykształcenia nie będzie im potrzebne w życiu.

4. Niemal wszyscy podopieczni (93,5%) byli zdania, że mają czas na odrabianie lekcji i przygotowywanie zadanych w szkole prac, a 62,4% nie oczekiwało od pedagogów pomocy w tym zakresie. W swoich odpowiedziach 61% informowało, że działa aktywnie w jakimś szkolnym kole zainteresowań, uprawia sport lub włącza się poza szkołą do prac brygady budowlanej.
5. Czas pobytu w domu dziecka mógłby rzutować na aspiracje edukacyjne wychowanków, gdyż w takiej placówce mają oni kontakt z pedagogami-profesjonalistami po studiach wyższych. Jak się okazało, 52,5% wychowanków w wieku 14–16 lat przebywało w placówce średnio 42 miesiące, zaś w grupie wiekowej 17–19 lat było to średnio 54 miesiące.
6. Biorąc pod uwagę samoświadomość w zakresie uzyskiwanych osiągnięć szkolnych, dowiedzieliśmy się, że 43,9% wychowanków ocenia je jako bardzo dobre lub dobre, 39,2% jako przeciętne, zaś 16,8% jako raczej słabe. 93% podopiecznych domów dziecka było zadowolonych z przygotowania do egzaminów wstępnych do szkół wyższych.
7. Niemalże co trzeci wychowanek domu dziecka nie miał żadnych kontaktów z którymkolwiek ze swoich rodziców (27% wskazań). Bardzo rzadko dochodziło do spotkania z co najmniej jednym z rodziców (u 33% badanych wychowanków powyżej 16. roku życia). Bardzo wysoko oceniało swoją wiedzę i umiejętności 87% wychowanków uczęszczających do szkoły średniej, zaś 20,6% sądziło, że są one zbyt niskie.

Jak pisze w zakończeniu dysertacji jej autorka:

[...] domy dziecka zapewniają swoim podopiecznym niezbędne zabezpieczenie materialne oraz w ramach możliwości także konieczną pomoc w wychowaniu i kształceniu ich jako uczniów. Obecna sytuacja pozwala dzieciom z domów dziecka, jeśli mają przesłanki i zainteresowania, na naukę w szkole średniej i na studiach wyższych. Edukacja instytucjonalna nie musi ich stygmatyzować jako osoby pokrzywdzone w społeczeństwie. Dowodem na to są doskonałe wyniki w nauce i pozytywne reakcje wychowanków domów dziecka, a także ich aspiracje i decyzje dotyczące własnego, samodzielnego życia (tamże, s. 192).

Interra

Katedra Nauk o Wychowaniu Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Pardubickiego zorganizowała w grudniu 2011 roku Międzynarodową Konferencję „INTERRA 13”. Było to 33. spotkanie współpracujących ze sobą w Republice Czeskiej i Słowackiej „szkół R”. Co kryje się za tymi nazwami? Hasło „Interra” wymyślił Jaroslav Balvin z Uniwersytetu Tomasza Baty w Zlinie. W 1992 roku po raz pierwszy od aksamitnej rewolucji zorganizował ruch społecznego wsparcia nauczycieli zaangażowanych w edukację dzieci romskich. Litera „R” w nazwie tego ruchu oznacza nie tylko podmiot jego aktywności, a więc Romów, ale także odnosi się do międzynarodowej idei braterstwa, egalitaryzmu, równości praw także tej mniejszości w społeczeństwie czeskim i słowackim.

Tematem konferencji był problem autorytetu w praktyce wychowawczej, pracy socjalnej i opiece zdrowotnej z uwzględnieniem kwestii resocjalizacji młodzieży i osób dorosłych. W tę problematykę wprowadził Karel Rýdl – ówczesny prorektor Uniwersytetu Pardubickiego, historyk wychowania i myśli pedagogicznej XIX/XX wieku, a zarazem autor znakomitych rozpraw z zakresu pedagogiki nowego wychowania, szkolnictwa alternatywnego w świecie i biografistyki pedagogicznej. Badał on szkolnictwo dla dzieci romskich na Rusi Podkarpackiej w okresie I Republiki Czechosłowackiej, a więc do 1940 roku.

Czechosłowacja po odzyskaniu po I wojnie światowej niepodległości stała się w okresie rządów Tomasza Masaryka zupełnie nową strukturą społeczno-polityczną, która odchodziła od autorytarnej struktury władzy. Tworzenie szkół dla mniejszości romskiej wymagało budowania nowego typu relacji z władzami państwa. Nawiązywano do filozofii T. Masaryka, filozofa demokracji, który uważał, że politycy są jedynie od tworzenia warunków prawnych do zmiany społecznej, ale ich wprowadzaniem w życie powinni zajmować się w terenie najlepsi specjaliści.

W tym okresie Romów na Podkarpackiej Rusi cechował tradycyjny sposób życia. Dorośli byli zatrudniani głównie w rolnictwie, budownictwie i zajmowali się handlem. Wszelkie wpływy państwa, mające na celu ich cywilizowanie, wywoływały u tej mniejszości opór. W szkołach należało zatem stworzyć dzieciom warunki do poznania kultury romskiej, by były tolerancyjne dla uczęszczających do ich szkoły dzieci romskich. Romowie żądali jednak własnych szkół („akcja Z”). Pierwszą szkołę cygańską w Užhorodzie Romowie założyli w grudniu 1926 roku, ale niewiele wiemy o tym, jak przebiegał w niej proces kształcenia. Z archiwów

wynika, że Romowie respektowali program kształcenia, który był realizowany w języku czeskim i słowackim. Uczęszczanie dzieci do szkoły było bardzo ważne, gdyż dzięki temu uznawano ich wykształcenie. Szkoła miała być pierwszym krokiem inkulturacji Romów, których zgodnie z ustawą nr 117 z 1927 roku obowiązywały zasady koczowania. Wydawano im legitymacje cygańskie.

Wspomniana szkoła była znana poza granicami kraju. Karel Rýdl dotarł do kilku fotografii oraz do reportażu kroniki filmowej (5 sekund), pokazującego zajęcia 15 dzieci w klasie w 1932 roku. Zwrócił uwagę na to, że traktowano tę szkołę jako laboratorium nowej demokracji. W 1940 roku została ona zlikwidowana. Dzieci romskie nie musiały chodzić do szkoły, gdyż w okresie okupacji obowiązek szkolny ich nie obowiązywał. Nastąpił okres eksterminacji; w obozach koncentracyjnych wymordowano siedem tysięcy Romów. Spośród nich zaledwie 300 powróciło do kraju.

Gościem szczególnym konferencji okazał się 78-letni Miroslav Dedič, nauczyciel założonej przez Josefa Pola w 1950 roku pierwszej po okupacji szkoły dla romskich dzieci, a później twórcą ruchu szkół i klas romskich w całej Czechosłowacji. Napisał książkę pt. *Typowa szkoła bez przemocy*, w której opisał swoje doświadczenia pedagogiczne w pracy z dziećmi, ale także relacje z nadzorem pedagogicznym. Co z tego, że jako nauczyciel chciał wszczepiać swoim uczniom wartości, skoro część ich rodziców postrzegała je jak „kwaśny deszcz”. Musiał się zatem zastanowić nad tym, jak przekonać dzieci, by chciały przychodzić do szkoły i uczyć się w niej nawet wbrew własnemu środowisku, gdzie relacje między rodzicami a dziećmi są wyjątkowe. Dzieci uwielbiają swoich rodziców i traktują ich jak prawdziwe autorytety, mistrzów.

Wszystkie dzieci romskie były w okresie międzywojennym analfabetami, dlatego tak też były postrzegane w społeczeństwie. Nie wiedziały też, co robić w klasie szkolnej, jak się zachować. Jeśli nauka ich nie bawiła, to uciekały do domu. Dedič przeniósł zatem swoją romską klasę do piwnicy, by w czasie przerwy dzieciaki z niej nie uciekały. Wielokrotnie słyszał ich komentarze, że nie będzie ich pouczał. Dzięki swojemu autorytetowi udało mu się jednak oswoić je z kulturą życia codziennego. Wpadł na pomysł, że będzie im grał na skrzypcach, gdyż dzieci romskie są bardzo muzykalne i lubią śpiewać oraz tańczyć. Najpierw więc trochę się uczyły, a potem on im grał i z nimi śpiewał.

Drugi „chwyt pedagogiczny” polegał na tym, że przynosił do szkoły piłkę nożną i znowu: najpierw zachęcał, by się trochę uczyły, a potem razem szli grać w nogę. Wkrótce bardzo się ze sobą zżyli. W ten sposób zyskał u Romów ogromny autorytet, choć w jego środowisku powtarzano, że niepotrzebnie stara się ich edukować. Okazało się jednak, że dzieci zaczęły się uczyć i sprawiało im to dużą przyjemność. Słuchały go nie dlatego, że miał nad nimi władzę, ale dlatego, że go lubiły. Największym dramatem tego pedagoga było, kiedy rodzice uczniów postanowili wyjechać całym taborem do innej, odległej miejscowości. Rozłąka była bolesna. Nauczyciel powiedział dzieciom, że jeśli wrócą w ciągu 14 dni, to on będzie na nie czekał, będą też mogły wrócić do szkoły. Tymczasem władze szkolne sądziły, że mogą zamknąć tę szkołę. Jakież jednak było

zdziwienie inspektora szkolnego, kiedy okazało się, że dwunastego dnia wszystkie dzieci uciekły z taboru i wróciły do szkoły. Były brudne i smutne, w podartych ubraniach. Przy szkole trzeba było utworzyć dla nich internat. Dedič pracował tak z nimi przez kolejnych 10 lat. Niestety, władze postanowiły zlikwidować tę szkołę i kazały mu rozwieźć dzieci do domów dziecka w całej republice.

Podsumowując swoje wspomnienia, M. Dedič stwierdził, że z Romów-analfabetów wyrosły dzięki szkole wykształcone osoby – nauczyciele przedszkolni, dziennikarz, budowniczowie. Każdy miał zawód. Wszyscy jego wychowankowie odnieśli w życiu sukcesy. To jego autorytet okazał się decydujący dla ich dalszych losów, a można go zyskać poprzez działania, które przyciągają innych i są przez nich szanowane.

W nurcie wspomnieniowym utrzymany był też referat doktora praw Emila Ščuki, który na słowackim Spiszu, w Popradzie, zakładał ruch szkół i klas „R”. Jak przyznał, sam pochodzi z rodziny romskiej, gdzie było dziesięcioro dzieci. W 1963 roku chodził do szkoły, ale nie był wcześniej w przedszkolu, toteż nauka była dla niego czymś zupełnie obcym. Nagle został oderwany od swoich romskich kolegów. W klasie był jedynym kolorowym dzieckiem, więc nikt nie chciał z nim siedzieć i się kolegować. Z tego powodu nie lubił chodzić do szkoły. Starsze rodzeństwo go namawiało, by chodził na wagary, ale on wiedział, że powinien się uczyć. Rodzeństwo się z niego wyśmiewało. Na szczęście trafił w placówce na świetnych nauczycieli. Do dziś pamiętał, że nauczycielki mówiły mu, jak się odpowiednio zachowywać. Odwiedzały też rodziców, by poinformować ich, że dzieci wagarowały.

Wspominał, jak przy tych nauczycielkach ojciec zbił rzemieniem jego braci za wagarowanie. Zdarzały się jednak i takie romskie rodziny, w których to nauczycielki zostały pobite przez ojców uczniów, gdyż ośmieliły się krytykować ich dzieci z tak błahego powodu. Widać więc, że szczególnie w sytuacjach trudnych, konfliktowych konieczny jest autorytet rodziców. Ščuka przyjmował sądy i opinie nauczycieli jako swoje. Szkołę postrzegał jak inwestycję, która opłaci się w życiu. „Dlaczego dzisiaj dzieci romskie nie chodzą do szkół?”, pytał. Po aksamitnej rewolucji on sam zajmował się sprawami dzieci romskich, tym, że nie chodzą do szkoły. Po 20 latach transformacji Czesi i Słowacy nadal nie rozwiązywali tego problemu. Co się stało? Co się zmieniło po tylu latach przemian politycznych? Może brakuje środków na wspieranie romskiej edukacji? W państwie jest to duża grupa ludzi, którym trzeba pomóc. Czy chcemy chodzić po ulicy bezpiecznie, czy będziemy na siebie wzajemnie napadać? Co działo się we Francji, w Hiszpanii? Palenie aut. Czy tego chcemy?

Realia życia codziennego są teraz trudne. Nadchodzi generacja dzieci, które nie mają pozytywnych wzorów w rodzinie, gdyż ich rodzice nie pracują. W socjalizmie wszyscy rodzice mieli pracę, więc mogli być dla dzieci autorytetem. Romowie też wówczas pracowali. Dzisiaj nie ma dla nich pracy. Co w tej sytuacji może zrobić romskie dziecko? Przeżyć? Tylko przeżyć? To oczywiste, że będzie się starało to państwo oszukać, wykorzystać, bo poza pomocą socjalną na nic więcej nie może liczyć. Na zakończenie swojego referatu

E. Šćuka zapytał retorycznie, czy widać jakieś światło na końcu tunelu? Żadna władza nie ma dobrej woli, by rozwiązać problem romskiej społeczności. Każda po wygranych wyborach ma nową koncepcję, przez dwa lata się o niej mówi, snuje się plany, co trzeba zrobić, by przez kolejne dwa lata debatować o tym, jak należy to uregulować prawnie. Po skończonej kadencji przychodzi nowa władza i zaczyna od zera. Nie jest tu ważny kolor ideologiczny władzy. Każda zdradza swoich obywateli i ich dzieci.

Petr Bakalář, podejmując w jednej ze swoich monografií kwestię tabu w naukach społecznych (2003), uświadamia nam, że wciąż nie mogą sobie one poradzić z problemem dociekania prawdy. Jak pisze w przedmowie:

[...] nauka jest w zasadzie wolna wobec prawdy i jej poszukiwaniu, co gwarantują jej ustawy. Są jednak społeczeństwa, w których zaniedbuje się, tłumi, a nawet zabrania prawdy, co najczęściej jest możliwe dzięki interwencji państwa, partii czy instytucji wyznaniowych, kiedy stosują własną cenzurę lub prowadzą tzw. państwowe badania (tamże, s. 9).

Autor zwraca uwagę, że nauki społeczne są w rzeczywistości przede wszystkim ideologiczne, toteż jest zbyt mało teorii, które mogłyby przenikać do systemu społecznego, wyjaśniając jego siłę.

Tak studenci, jak i większość populacji jest poddawana systematycznemu oddziaływaniu, które dotyczy następujących sfer:

1. Wspieranie genetycznych różnic między rasami, które dotyczą kognitywnych umiejętności i osobowości. Idealizacja możliwości współżycia poszczególnych ras i grup etnicznych. Harmonijna wieloetniczna społeczność traktowana jest jako trudno osiągalny ideał.
2. Prezentowanie antysemityzmu jako psychiatrycznych zaburzeń i idealizacja judaizmu jako systemu wyższego etycznie („światło narodów”).
3. Dyskredytacja eugeniki jako sposobu myślenia, który prowadzi do obozów koncentracyjnych i ludobójstwa (tamże, s. 10).

O ile po II wojnie światowej nasiliła się polityczna kampania przeciwko badaniom rasowym, o tyle współcześnie dominuje ortodoksja egalitaryzmu i environmentalizmu.

Dominacja egalitarnych koncepcji wszak jeszcze nie oznacza, że nie istnieją biologiczne różnice między rasami (czy też są zaniedbywane) i że *a priori* źle jest podejmować nad nimi refleksję i badać ich skutki w życiu społeczeństw, w których żyją różne rasowe lub etniczne grupy. Antydyskryminacyjne prawa ograniczają wolność słowa, która jest szeroko akceptowana w nierasistowskim kontekście. Popularne jest myślenie, że rasy są niebezpiecznym mitem, że w rzeczywistości nie istnieją, że zostały wytworzone politycznie i ekonomicznie jako społeczne konstrukty przez dominujące grupy, aby te mogły utrzymać swoją dominującą pozycję. Zdaniem obrońców egalitaryzmu eksponowanie różnic między rasami może prowadzić do podwyższania napięć społecznych, a nawet przemocy. W rzeczywistości wszystkie myśli mogą być wykorzystane do tego, aby usprawiedliwić nienawiść. Szczególny w tym udział ma religia i egalitaryzm (tamże, s. 13).

Na pytanie, czym jest rasizm, Bakalář wskazuje na ten typ postawy wobec jednostki, którego podstawą jest rasa, etniczność. Wskaźnikiem takiej postawy

są m.in. takie zachowania jak dawanie pierwszeństwa partnerom z własnej grupy etnicznej, nieakceptowanie stylu życia czarnoskórego czy Roma i niechęć do kontaktów z nimi, ale także twierdzenie, że czarnoskórzy są lepszymi graczami w koszykówkę niż biali. Nie wynika jednak z tego, że życzy się komuś czegoś złego (tamże, s. 15).

Poważnie o humorze w szkole

Humor w szkole jest znakomitą przedmiotem badań naukowych, które w Polsce zapoczątkowała Maria Dudzikowa (1996). Na Uniwersytecie Masyryka w Brnie ukazała się monografia naukowa pt. *Humor w szkole* autorstwa Kláry Šed'ovej (2013), asystentki Instytutu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym. Od kilku lat prowadzi ona badania w zakresie komunikacji w szkole i socjologii wychowania, toteż nic dziwnego, że zajęła się fenomenem szkolnego humoru. Aż trzech recenzentów podkreśliło wyjątkowość tej rozprawy ze względu na znakomitą rozdział teoretyczny i przeprowadzone przez autorkę badania empiryczne. Humor – za Bariaudem – „[...] jest specyficznym typem przeżyć w wyniku percepcji czy ewokacji śmiesznych lub zabawnych zdarzeń. Humor to także wytwarzanie czegoś śmiesznego”. Koller uważa podobnie, że humor jest uniwersalną zdolnością człowieka, by postrzegać jako śmieszne lub zabawne zdarzenia, okoliczności, sytuacje czy myśli (tamże, s. 11). Autorka konfrontuje humor z nonsensem, traktując go jako wentyl i jako atak. Analizuje rozmaite teorie humoru i za czeskimi psychologami społecznymi przywołuje różne jego klasyfikacje:

- 1) humor ze względu na jego nadawcę – uczeń, nauczyciel, klasa itp.;
- 2) humor ze względu na adresata – nauczyciel, uczeń, klasa szkolna itp.;
- 3) humor ze względu na poziom intencjonalności – chciany, refleksyjny, bezmyślny, nieumyślny;
- 4) humor ze względu na poziom związku z kontekstem jego powstania – humor przenośny i uniwersalnie zrozumiały *versus* humor niezrozumiały dla niektórych osób z danej grupy;
- 5) humor ze względu na stopień przygotowania – wcześniej przygotowany, przygotowany w określonych ramach, spontaniczny (tamże, s. 23).

Społeczną funkcję humoru postrzega jako typ dyskursu, który rozwija się w ramach konkretnej grupy społecznej. Za McGhee wymienia sześć takich funkcji:

- 1) facylitacja społecznych interakcji – humor jest społecznym „lubrykantem”, czyniąc sytuacje zabawniejszymi, miłszymi;
- 2) nawiązywanie przyjaźni i wzbudzanie sympatii – ten, kto nas doprowadza do śmiechu, jest przez nas lubiany;
- 3) akceptowalne zwrócenie komuś uwagi;

- 4) subtelne podkreślenie dominacji w interakcji, jeśli jeden z partnerów jest typem dominującym – wówczas humor może to kompensować;
- 5) pozyskiwanie informacji, która nas interesuje, bez ponoszenia ryzyka, że dana osoba potraktuje to jako niestosowne zachowanie;
- 6) ujawnianie informacji o sobie (tamże, s. 27).

Autorka omawia związki humoru z takimi fenomenami jak solidarność, poczucie przynależności, władza, by przejść do odrębnego rozdziału na temat humoru w środowisku szkolnym. Zwraca uwagę na to, z czego śmieją się uczniowie, jak radzą sobie z ich humorem nauczyciele oraz jaki jest związek między humorem a uczeniem się. Tę ostatnią kwestię ilustruje wynikami badań eksperymentalnych w różnych krajach, gdzie badaczy interesowało to, w jakim stopniu uczniowie lepiej zapamiętują pożądaną informację, jeśli mają kontakt z dowcipnym nauczycielem, który poprzedza przekazanie trudnej dla uczniów wiedzy jakimiś humorystycznymi przykładami.

Ten sam nauczyciel prowadził lekcje ze statystyki w klasie eksperymentalnej, gdzie lekcje były nasycane dowcipami dotyczącymi wykresów statystycznych i prawidłowości, oraz z klasą porównawczą, w której zajęcia prowadzone były standardowo, na poważnie. Wynik eksperymentu okazał się oczywisty. Najlepiej rozwiązywali testy uczniowie z klasy eksperymentalnej. Podobnie Bingham i Hernandez wykorzystywali na uniwersytecie w ramach zajęć z socjologii ze studentami skecze typu *stand up comedy* jako impuls do wywołania dyskusji na temat prezentowanych teorii społecznych. Ci z grupy eksperymentalnej osiągaliby wyższe wyniki na egzaminie i wykazywali wyższy poziom zrozumienia określonych treści, niż kształceni w sposób tradycyjny i na poważnie (tamże, s. 50).

Interesująca jest prezentacja założeń i wyników własnych etnopedagogicznych badań humoru w szkole. Autorkę interesowało to, jakie są odmiany szkolnego humoru w tym środowisku, a więc co postrzega się w nim jako śmieszne, jaki jest tego kontekst, jakie funkcje pełni humor w szkole oraz do czego ów humor doprowadza jego aktorów i słuchaczy? Poprosiła uczniów i nauczycieli o opisanie śmiesznych wydarzeń i sytuacji, których sami doświadczyli w szkole w ostatnim czasie. Wykorzystała zatem jedną z metod badań etnopedagogicznych Woodsa, by pozyskane teksty poddać analizie narracyjnej (zob. Kawecki 1996). Tak więc to respondenci rozstrzygali o tym, co było dla nich humorystyczne, by przedstawić to w ramach swojego wypracowania. Badacz natomiast musiał zastanowić się nad tym, dlaczego dana sytuacja jest postrzegana przez narratora jako śmieszna, co jest jej istotą i co wywołało efekt humorystyczny.

Na tej podstawie powstała mapa szkolnego humoru, obejmująca jego następujące sfery: a) grupowy (grupa jest przedmiotem i kreatorem humoru); b) wolnoczasowy (związany z wycieczkami szkolnymi, feriami, świętami); c) survivalowy (związany z tym, jak przeżyć szkołę, lekcje oraz sam humor); d) dotyczący tego, z czego śmieją się nauczyciele. Ich humor skupia się bowiem na uczniach, popełnianych przez nich błędach egzaminacyjnych oraz na wydarzeniach z udziałem uczniów w czasie zajęć pozaszkolnych.

W strukturalnej analizie narracyjnej i topografii szkolnego humoru autorka pokazuje różne konfiguracje aktorów humorystycznych sytuacji, identyfikuje ich wzorce, odczytuje humorystyczne powikłania w szkole oraz zawarte w nich bipolarne skrypty, np. w sytuacji humorystycznego odsłonięcia braku kompetencji takim skryptem opozycyjnym jest zdolny nauczyciel *versus* niezdolny nauczyciel czy przygotowany uczeń – nieprzygotowany uczeń (tamże, s. 143). Całość studium wieńczy problem humoru w społecznej przestrzeni szkoły. Jest to zarazem powrót do naukowego dyskursu na temat dziecięcej kultury rówieśniczej, szkoły jako instytucji i jej kultury oraz warunkowania przez nią powodów humoru, jakimi są nuda, ale i władza szkolna oraz powstające w jej obrębie subkultury.

Z perspektywy outsidera

W styczniu 2011 roku gościłem Stanislava Bendla, który jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Szkolnej i Społecznej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Karola w Pradze. Wygłosił wówczas wykład na temat istoty, rodzajów i funkcji dyscypliny w szkole oraz podzielił się z naukowcami swoim warszta-tem badawczym. Omówił nie tylko założenia własnych badań w tym zakresie, ale i pokazał różne dylematy związane z wyborem określonej metody badań tego zjawiska. Dopełnieniem natomiast był jego wykład dla nauczycieli, pracowników służb socjalnych i policji na temat szykanowania nauczycieli przez uczniów.

Zanim jednak nawiążę do treści tych wykładów, mała dygresja związana z tym tematem. Poprosiłem S. Bendla o komentarz do opisywanego w blogu Dariusza Chętkowskiego oraz w łódzkiej prasie problemu, jaki wywołali uczniowie XXI LO, zgłaszając dyrekcji szkoły potrzebę zmiany jej statutu (Kałach, Jasińska 2011, s. 5). Chodziło im głównie o to, by mieli prawo do własnego wizerunku, do ubierania się zgodnie ze swoimi potrzebami, m.in. chłopcy upominali się o prawo do noszenia dredów, a dziewczęta – do bluzek z większym dekoltem czy zakładania butów na wysokich obcasach. U nas głosy opinii szkolnej w tej sprawie były podzielone.

Zdaniem czeskiego docenta, w jego kraju nie byłoby z tym problemu, choć trzeba brać pod uwagę typ szkoły, której dotyczy ta zmiana. Są przecież na mapie oświatowej tzw. prestiżowe, elitarne szkoły średnie, które dbają o rozwój moralny swoich uczniów, o edukację estetyczną, poszanowanie prawa itp. W tych, w których preferuje się tradycyjne wartości, tego typu roszczenia uczniów nie mają w ogóle racji bytu, a nawet wprowadza się uniformizację postaw i ubioru, np. mundurki szkolne, *savoir vivre* itp. Są też prywatne szkoły średnie, gdzie płaci się wysokie czesne. W nich obowiązuje zasada, że trzeba zabiegać o uczniów, bowiem im więcej się uczniów zgłosi, tym wyższe są dochody na ich prowadzenie. Nauczyciele w takich szkołach zezwalają uczniom na wszystko, byle nie odstraszyć kolejnych kandydatów. W średnich szkołach publicznych uczniowie czują się jak dorośli, toteż trudno jest ograniczać ich prywatność, a tym samym i wygląd. Nikogo zatem nie obchodzą dredy czy tatuaże, pod warunkiem, że te ostatnie nie mają związku z symboliką nacjonalistyczną czy faszystowską. Nauczyciele nie protestują przeciwko nadmiernym dekoltom u dziewcząt, gdyż nie mają możliwości, by im tego zakazać; starają się raczej przekonać uczennice do bardziej skromnego ubioru albo wprowadzają do regulaminu szkolnego związane z tym zakazy. Rodzi to jednak kolejny problem, trudno jest bowiem precyzyjnie określić,

jak duży może być ten dekol. Dlatego szuka się ogólnych sformułowań w stylu: „duży na tyle, aby nie pobudzał seksualnych chuci czy emocji, by nie prowokował”. Oczywiście, gdy zapytamy nauczycieli o wielkość dopuszczalnego dekol, to może się okazać, że każdy z nich wyobraża to sobie inaczej. Kto zatem rozstrzygnie, jaki dekol prowokuje, dekoncentruje i kogo, a jaki nie?

W Czechach od początku aksamitnej rewolucji twierdzi się, że tworzone w szkołach regulaminy mogą być w sytuacjach konfliktowych podważone przez każdego prawnika. Łatwo jest bowiem udowodnić, że szkoła nie ma prawa do tego czy innego nakazu, czy też do takich czy innych zakazów, gdyż nie zostały one zawarte w obowiązujących w kraju ustawach oświatowych. Nauczyciele są tego świadomi, toteż mają ogromne poczucie niepewności i lęku. Kiedy dochodzi do jakiegoś sporu z uczniami czy ich rodzicami, nie odwołują się zatem ani do statutu szkoły, ani wewnętrznych regulaminów, bo przeczuwają, że rychło by ów spór przegrali przed każdym sądem.

Zapytałem zatem w tym kontekście o to, jak wygląda kwestia przestrzegania w szkole praw ucznia. Zdaniem doc. S. Bendla nauczyciel ma niewielkie możliwości, by ograniczać swobodę uczniów. Przykładowo, w okresie minionego ustroju nauczyciel mógł zostawić ucznia w szkole po lekcjach, by ten dokończył rozpoczęte w czasie lekcji zadanie. Dzisiaj nie może tego zrobić, bo po pierwsze, uczeń go nie posłucha, twierdząc, że ten nie ma prawa ograniczać jego osobistej wolności. Po drugie, uczeń może zagrozić nauczycielowi, że rodzice – zaniepokojeni przedłużającą się nieobecnością dziecka po lekcjach – oskarżą go o naruszenie miru domowego. Stąd też nauczyciele nie zostawiają uczniów po lekcjach, by dokończyli pracę lub żeby ich przepytali, obawiając się pretensji ze strony rodziców. Podobnie jest z korzystaniem przez uczniów z telefonów komórkowych w klasie, w czasie lekcji. Kiedy uczniowi zadzwoni telefon, nauczyciel nie może mu go zabrać, ponieważ to osobisty majątek ucznia. Uczeń może jeszcze dodać, że to majątek jego rodziców, więc nauczyciel nie ma prawa zawłaszczać nie swoich rzeczy. Zapewne zabierze takiemu uczniowi telefon na czas prowadzonej przez siebie lekcji, ale potem musi mu go oddać, więc uczeń będzie mógł przeszkadzać już innemu nauczycielowi.

Sytuacja w czeskich szkołach wygląda tak, że nauczyciel, który chce coś osiągnąć w toku lekcji, wyegzekwować od ucznia wiedzę, nie ma wsparcia z zewnątrz – w prawie, w zarządzeniach. Obowiązuje tu rynkowa zasada, że uczeń jest klientem, którego oczekiwania i potrzeby muszą być zaspokojone. Klient szkoły to jej pan. Szkoła jest w istocie zakładem serwisowym, w którym nauczyciele stają się dla uczniów służbą mającą za zadanie zadowolić klientów. Nie jest jednak tak, jak mówił S. Bendl, że liczba praw i obowiązków jest dla obu stron różna. Jeśli nauczyciele czy uczniowie mają do czegoś prawo, to jego realizację powinna zabezpieczyć druga strona. Przykładowo: uczeń ma prawo do tego, by go nie krzywdzono w szkole. Z tego prawa wynika, że inni mają obowiązek niekrzywdzenia go. Jeśli uczeń ma prawo, by w szkole nie dochodziło do sprzedaży czy zażywania narkotyków, to szkoła ma obowiązek, aby narkotyki były w niej zabronione, niedostępne. Prawa i obowiązki to są dwie dopełniające się strony tego samego medalu – stwierdził S. Bendl.

Niedzielne kazania pedagogiczne

Tomáš Janík posłużył się powyższą metaforą w tytule swojej publikacji – *Niedzielne kazania pedagogiczne* (2019), której celem jest dotarcie do szerszego kręgu odbiorców. Chce w ten sposób uświadomić społeczeństwu znaczenie reform szkolnych w Republice Czeskiej oraz pokazać ich efektywność i opór wobec nich. Skoro nie można dokonać naukowej analizy tych procesów, to eseistyczna narracja na temat przemian oświatowych staje się dla studiujących w tym kraju pedagogikę czy przedmiotowe kierunki nauczycielskie bardziej czytelna. To jednocześnie wyraz naiwnie pedagogicznego romantyzmu uczonego, który przybliży czytelnikom najważniejsze problemy oświatowe. We wstępie tak usprawiedliwia nietypową dla badacza stylistykę wypowiedzi:

Z końcem lipca 2018 r. podjąłem zobowiązanie, że przynajmniej w okresie wakacyjnym będę głosił kazania pedagogiczne, kiedy to my – leniwi nauczyciele – nie chodzimy do pracy ze względu na wakacje. W taki oto sposób powstał najpierw mój blog tematyczny, a na jego podstawie niniejsza książka. Jak wiadomo, kazania muszą cechować się językowo subtelną wypowiedzią, wyrażać określone (tu – pedagogiczne) oczekiwania czy problemy, kontrowersje czy paradoksy. Muszą jednak mieć szczęśliwe zakończenie (tamże, s. 13).

Wybrane kazania są częścią wystąpień na krajowych konferencjach czy fragmentami uniwersyteckich wykładów na temat oświatowych aporii. Janík trafnie przekonuje nas o tym, że w kwestiach wychowania i kształcenia nic nie jest czarno-białe. Oto podjęte w kazaniach problemy:

1. O niecodzienności niedzieli i szkoły: „[...] znaczenie słowa *scholae* wskazuje na usytuowanie jej w czasie wolnym od codzienności, a więc w niedzielę. Tym samym to niedziela powinna być dniem szkolnym. W toku dziejów doszło do tego, że niedzielę zastąpiły dni powszednie, przez co szkoła spowszedniała” (tamże, s. 17). Skoro najlepszą szkołą jest życie, to protagoniści pedagogiki codzienności zarysowali program odszkolnienia społeczeństwa.

2. O alternatywach w reakcji na obcość: „Powodem powstawania »pedagogiki oporu« i flexi-schoolingu jest poczucie wyobcowania, społecznej oziębłości i presji na wydajność” (tamże, s. 21). Tu autor pisze o tyranii szkolnej, skutkującej samobójstwami uczniów, o biurokratyzacji i przeciążeniu dzieci nauką, co skutkuje ucieczką do edukacji domowej.

3. O przewrotach oraz o zrównoważeniu w wychowaniu i kształceniu: „Mamy w szkole do czynienia z sukcesem, jeśli udaje się przekroczyć

w wychowaniu i kształceniu horyzont personalizacji w kierunku socjalizacji i enkulturacji” (tamże, s. 28).

4. O wspomaganiu niewidzialnej ręki rynku i autoedukacji: „Niewidzialna ręka państwa – zamyka, a ręka rynku – wzmacnia. Kto by przypuszczał, że kształcenie innych może być także dobrym biznesem. W okresach kryzysowych państwa otwiera się przestrzeń dla wolnego rynku” (tamże, s. 31).

5. O działaniach destrukcyjnych w polityce oświatowej po aksamitnej rewolucji: tu mamy ciekawą analizę kilku faz reform szkolnych, które tylko częściowo są zbliżone do polskich. Najpierw bowiem do 2000 roku miała miejsce proinnowacyjna polityka oświatowa ukierunkowana na oddolne inicjatywy nauczycieli, których jedynym a obowiązującym narzędziem regulacji była podstawa programowa kształcenia ogólnego. Okres po 2005 roku cechowały: wprowadzenie reformy programów kształcenia, koncentracja na kluczowych kompetencjach, prawo nauczycieli do konstruowania autorskich programów kształcenia i włączenie się do programów międzynarodowych pomiarów osiągnięć szkolnych (PISA, TIMSS). Po 2013 roku nastąpiła w polityce szkolnej orientacja na standardy kształcenia i ewaluację ich efektywności, której wskaźnikiem jest zwiększenie autonomii szkół i kształcenia, by każdy uczeń był zadowolony z uczęszczania do szkoły i osiągał cele na miarę swoich możliwości.

6. Szkoła na skrzyżowaniu dróg albo na rondzie: ta metafora dotyczy czeskiego szkolnictwa doświadczającego dylematów kierunku „jazdy” oraz wydośstania się z „ronda” ciągłych zmian (orientacja na progi edukacyjne, na proces kształcenia albo na osiągnięcia).

7. O tworzeniu podstaw w szkole zwanej podstawową: w edukacji konieczna jest gramatyka wszystkiego, czego dzieci się uczą.

8. O wszystkim i o niczym w edukacji: z badań wynika, że uczniowie są coraz mniej zaciekawieni uczeniem się – uczęszczają do szkoły ze względu na obowiązek. Zmniejsza się zatem zakres treści kształcenia i wymagań, rezygnuje z bardziej złożonych sposobów analizowania treści; różnorodność zadań dydaktycznych jest coraz mniejsza, zaś nauczyciele mają trudności z rozpoznaniem poziomu rozumienia treści przez uczniów czy aplikacji wiedzy.

9. O sukcesach i porażkach w nauczycielskiej profesji: w Czechach nauczyciele cieszą się relatywnie wysokim uznaniem, chociaż sami mają poczucie, że ich profesja ma niską wartość społeczną. Nauczyciele są zorientowani na rozwój uczniów i wspierają ich, korzystając ze zdobyczy nowoczesnej dydaktyki. Szkoła jest jednak postrzegana jako muzeum starych skarbów, których nikt nie potrzebuje, co prowadzi do deprofesjonalizacji. Nauczyciele odziedziczyli z przeszłości powinność realizowania zadań państwowych w zbiurokratyzowanym systemie szkolnym, który kształtuje w nich mentalność urzędniczą. Także w tym kraju zwraca się uwagę na niski poziom dochodów w zawodzie nauczycielskim, a przez to jego niską atrakcyjność oraz niemożność osiągania sukcesów zawodowych w sytuacji zmieniających się wymagań wobec tej profesji.

10. O budowaniu zaufania w profesji: profesja nauczyciela przechodzi dzisiaj kryzys zaufania. Widać go także w innych służbach publicznych. Brakuje

obiektywnych dowodów na to, co rzutuje na niepowodzenia szkolne. Nauczycielstwo jest profesją ustawicznej niemożności zapewnienia sukcesów wszystkim uczącym się.

W zakończeniu Janík pisze o kruchości konsensusu w wychowaniu i kształceniu. „W kształceniu jest tak, że dopóki o wprowadzonych tematach się mówi, to jest spokój. Jeśli jednak zamierzamy je legalizować i osadzać w praktyce, to zaczynają się problemy” (tamże, s. 86). Po siedmiu latach od wprowadzenia w tym kraju państwowej matury wyniki się nie poprawiły, a pogorszyły. O ile w ubiegłym roku absolwenci szkoły podstawowej w 90% zdali egzamin z języka ojczystego, to już w tym roku było to tylko 80%.

Dziennikarze nie mają zatem racji, sugerując, że znaleziono pretekst, by już po raz trzeci od 2012 roku odwołać Jiřfego Zíkę, przewodniczącego CERMAT-u (odpowiednika polskiej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej), i zastąpić go osobą z wykształceniem statystycznym, a nie pedagogicznym. Nie wiadomo bowiem, co kryje się za słabymi wynikami z egzaminów: niska jakość edukacji w szkołach? A może młodzież ma niższy potencjał intelektualny albo... musiała rozwiązywać zbyt trudne zadania testowe?

Absolwenci dziewięcioletniej szkoły podstawowej mieli poważny problem z rozwiązaniem następującego zadania: „W ciągu godziny rolnik sprzedał na targu dwie piąte kartofli. Zapiszcie ułamkiem, ile kartofli pozostało mu po tej godzinie”. Jak się okazało, prawidłowo odpowiedziało na to banalne pytanie zaledwie 27% uczniów. Ponoć zmyliło ich wprowadzenie do treści zadania godziny handlowania ziemniakami przez tego rolnika. Powodem odwołania szefa CERMAT-u była jeszcze jedna wpadka w treści odpowiedzi do wyboru z języka czeskiego. W jednym z zadań aż dwie z czterech wskazanych odpowiedzi były prawidłowe ze względu na ich dwuznaczność, a trzeba było wskazać tylko jedną.

Nowa szefowa Państwowej Komisji Egzaminacyjnej Michaela Kleňhová zobowiązała się, że dopilnuje poprawności zadań testowych, będzie przeciwdziałać błędom w ich ocenianiu oraz że najpóźniej w 2022 roku matematyka będzie przedmiotem obowiązkowym na maturze. Zapowiada się jeszcze wiele innych rozwiązań egzaminacyjnych, np. zrezygnowanie z części ustnej, a pozostawienie jedynie testów pisemnych z języka czeskiego, matematyki i języka angielskiego.

Opinia publiczna o szkole i kształceniu w Republice Czeskiej

Eliška Walterová, Karel Černý, David Greger i Martin Chvál przeprowadzili w pierwszej dekadzie XXI wieku interesujące badania dotyczące postrzegania szkoły i edukacji w tym kraju przez jego obywateli. Wyniki tej diagnozy, którą objęta była reprezentatywna grupa 2080 osób w wieku 18–69 lat, okazały się po części zaskakujące. Szkoła jest przecież naturalnym czynnikiem socjalizacji i wykształcenia, toteż wydawałoby się, że temat ten interesuje wszystkie osoby, które zrealizowały obowiązek szkolny. Tymczasem w świetle uzyskanych danych tylko 5% Czechów postrzega szkolnictwo jako jeden z najważniejszych czynników rozwoju społeczeństwa. Na takim samym poziomie zainteresowania u obywateli pozostaje problem terroryzmu (5%), a na nieco mniejszym – kwestia prawnej ochrony środowiska życia (3%) i obrony (1%). Natomiast największą uwagę społeczeństwo poświęca kwestiom: zamieszkania i bezrobocia (34%), służby zdrowia (33%), przestępczości (27%), sytuacji gospodarczej kraju (26%) i emerytur (19%). Kiedy sięgnięto do badań porównawczych w Unii Europejskiej, okazało się, że i w innych państwach członkowskich poziom zainteresowania problematyką szkolnictwa wynosi średnio 7% (Walterová, Černý, Greger, Chvál 2010, s. 34).

Być może powodem niewielkiego zainteresowania szkolnictwem jest fakt, że aż 60% Czechów jest z niego zadowolonych, zaś tylko 6,5% dorosłych deklaruje swoje niezadowolenie. Szczegółowe diagnozy socjodemograficzne wskazują na to, że najbardziej zadowoleni ze szkolnictwa są w tym kraju obywatele o konserwatywnych preferencjach ideologicznych (72%), a najmniej – osoby o orientacji lewicowej (56%). Który poziom edukacji najlepiej oceniają czescy respondenci? Na pierwszym miejscu znajduje się wychowanie przedszkolne (aż 24% zadowolonych w najwyższym stopniu, 42% – w stopniu wysokim, a tylko 5,2% – niezadowolonych). Na drugim miejscu znajduje się edukacja elementarna w szkole podstawowej I stopnia (tu najbardziej zadowolonych jest 14,9%, wysoce zadowolonych aż 53,2%, zaś niezadowolonych – zaledwie 3,4%). Najwyższy odsetek niezadowolonych dotyczy zasadniczych szkół zawodowych (21,3% to raczej niezadowoleni i 8,5% – bardzo niezadowoleni) oraz średnich szkół zawodowych (analogicznie do ww. 19% : 3,2%). Dość wysoko oceniane są w społeczeństwie czeskim gimnazja (łącznie na poziomie najwyższym

i wysokim – 55,4%) oraz szkoły wyższe (także łącznie oba stopnie zadowolenia na poziomie 54,1%) (tamże, s. 41).

Ciekawe są dane na temat zainteresowania szkolnictwem ze strony mediów. Okazuje się, że oświata jest jak popiół, wypalony temat. Media nie są zainteresowane prezentowaniem poważnych, merytorycznych debat na ten temat. Jeśli szkoła staje się przedmiotem zainteresowania mediów to tylko jako środowisko, w którym mają miejsce skandale, szykany, narkotyki i inne formy dewiacji. Odbiorcy mediów sami wskazują, że nie poszukują w nich informacji na temat szkolnictwa. Tylko 9,2% obywateli systematycznie śledzi tę problematykę w telewizji, 6,9% w prasie, 2,8% w radiu, a tylko 4,3% w Internecie.

Poziom aspiracji wobec kształcenia własnych dzieci jest dość wysoki, bowiem tylko 13% uważa, że wystarczy matura, a 1% – iż szkoła podstawowa. Prawie połowa obywateli, bo 46% twierdzi, że w dzisiejszych czasach należy mieć co najmniej wykształcenie magisterskie/inżynierskie, a 19% – że licencjackie (tamże, s. 45). Co ciekawe, zapytani o to, który z podmiotów powinien się w największym stopniu przyczynić do rozwoju czeskiego szkolnictwa, wskazywano następujące podmioty: organizacje pozarządowe, media, Unię Europejską, Parlament Republiki Czeskiej, naukowców badających system szkolny, nauczycieli, władze województwa, miast i gmin, szkoły wyższe przygotowujące nauczycieli do zawodu, dyrektorów szkół, a na samym końcu Ministerstwo Szkolnictwa (tamże, s. 50). Czesi są jednak realistami, toteż na pytanie o to, który z powyższych podmiotów ma rzeczywiście największy wpływ na rozwój szkolnictwa czeskiego, wskazywali w następującej kolejności: Parlament Republiki Czeskiej, NGO, media, Unię Europejską, Ministerstwo Szkolnictwa, naukowców badających szkolną edukację, władze województwa, miast i gmin, wyższe szkoły kształcące nauczycieli, dyrektorów szkół i na samym końcu – nauczycieli (tamże, s. 55).

Widać ogromną różnicę w postrzeganiu podmiotów, które powinny mieć wpływ na rozwój szkolnictwa, a mającymi na to realny wpływ. O ile nie budzi zaskoczenia przypisywanie postulatywnie istotnej roli resortowi edukacji, o tyle niepokojąca jest świadomość najniższego poziomu sprawstwa właśnie wśród tych, którzy na co dzień są odpowiedzialni za jakość procesu kształcenia i wychowania, a mianowicie – nauczycieli. To wyraźnie odsłania ich submisyjną rolę wykonawców wyreżyserowanego przez innych „spektaku”.

Na zakończenie tej skrótovej relacji z badań w Republice Czeskiej wspomnę jeszcze o tym, jaki portret idealnej szkoły wyłania się z wypowiedzi – oczekiwań respondentów. Na pierwszym miejscu wszyscy badani eksponowali to, by szkoła potrafiła wzbudzić u uczniów pasję uczenia się (63%), na drugim – że powinna sprawić, by dzieci chciały do niej uczęszczać i cieszyły się z tego powodu (57%), zaś na trzecim – by uczniowie mogli zdobyć w szkole jak największą wiedzę (53%). Na czwartym miejscu wskazywano, by nauczyciele posiadali jak najlepsze wykształcenie i dalej podnosili swoje kwalifikacje (44%), zaś na piątym – by szkoła jak najlepiej przygotowała dzieci do egzaminów (35%) (tamże, s. 83). Oznacza to, że czeska szkoła była, jest i będzie wysoce konserwatywną

instytucją, słabo przystosowaną do zmieniającej się rzeczywistości, a co dopiero mówić, by potrafiła wyprzedzać pojawiające się w niej problemy. Na pytanie, jak będzie wyglądać szkoła przyszłości, respondenci stwierdzili:

1. Rola szkoły nie ulegnie wyraźnej zmianie (48%).
2. Szkoła wyraźnie podwyższy poziom jakości kształcenia (25%).
3. Szkoła stanie się centrum życia społecznego w gminie (18%).
4. Dzisiejsza szkoła zniknie, a uczniowie będą uczyć się za pośrednictwem Internetu (7%).
5. Uczniowie będą kupować oferty edukacyjne u różnych agencji prywatnych (2%) (tamże, s. 93).

Sposób, w jaki dorośli obywatele Czech postrzegają swoje szkolnictwo wraz z czynnikami warunkującymi jego rozwój i przydatność nie tylko dla społeczeństwa i kraju, ale przede wszystkim dla dzieci świadczy o wciąż tradycyjnym charakterze szkoły i roli nauczycieli. Z drugiej strony zaświadcza o znaczącej obecności organizacji pozarządowych w procesie rozwoju wiedzy i umiejętności dzieci i młodzieży, a tym samym wskazuje na wyższy poziom rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Oczekuje się wyraźnego zmniejszenia roli krajowych władz politycznych i oświatowych i otwarcia się na inspiracje płynące z komisji UE i mediów. Nie chodzi tu tylko o prasę, radio i telewizję, ale przede wszystkim o potrzebę większego wykorzystywania mediów społecznościowych i związanych z nimi najnowszych technologii w edukacji młodych pokoleń.

Psychologiczne wyjaśnienie komunizmu w Czechach

W Czechach ukazała się monografia naukowa Jindřicha Kabáta pt. *Psychologia komunizmu* (2011). Wstęp do niej napisał biskup Václav Malý, dzieląc się z czytelnikami osobistą refleksją i dociekając, jak to było możliwe, by tak prymitywna ideologia komunistyczna zawróciła w głowach tylu jej zwolennikom, a przy tym miała wpływ na codzienne życie milionów osób, które nie miały przecież z nią nic wspólnego. Malý zwraca uwagę na to, jak istotne jest dla młodego pokolenia urodzonego po 1989 roku poznanie i zrozumienie destrukcyjnych mechanizmów minionego ustroju. Potrzeba więcej odwagi, by dokonać rozliczeń z minionymi czasami i ich wpływem na ludzi. Być może niektórzy powinni przyjrzeć się sobie, by lepiej zrozumieć własne postawy i zachowania.

Autor książki Jindřich Kabát urodził się w 1953 roku w Pradze. Na Uniwersytecie Karola ukończył studia z filozofii wraz z psychologią. W dobie socjalizmu wykładał psychologię na macierzystym Uniwersytecie w Katedrze Teatru, a po wyjeździe z kraju do USA był wykładowcą na Uniwersytecie w Virginii. Specjalizuje się w psychologii klinicznej i społecznej. Ma za sobą pobyty stażowe w Warszawie, Budapeszcie, Londynie, Paryżu, Monachium, Wiedniu i Berlinie, dzięki którym mógł bliżej zgłębić problem komunizmu jako patologicznego zjawiska skutkującego dyktaturą w wielu krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Sądziłem, że jego rozprawa będzie przynajmniej po części psychologiczną diagnozą komunistycznych postaw, zachowań czy resentymentów osób wychowanych w minionym ustroju. Tak się jednak nie stało. A szkoda. Psychologowi stała się bliższa narracja filozoficzno-etyczna aniżeli psychologiczna w paradygmacie badań empirycznych. Nie ma jednak tego słabego, co by na dobre nie wyszło, bowiem układ i dobór treści w rozprawie pozwala na uchwycenie globalnej zmiennej wraz z możliwą jej redukcją do subzmiennych i ich operacjonalizacją.

Biorąc pod uwagę istniejące już rozprawy filozoficzne i społeczno-polityczne na temat totalitaryzmów, możemy je skonfrontować z podejściem psychologa klinicznego, by spróbować opracować teoretyczny model czynników warunkujących – także w naszym kraju – reprodukcję syndromu *homo sovieticus*. Książkę otwiera analiza fundamentalnych cech totalitaryzmu, a kończy dość pesymistyczna konstatacja, że

[...] ludzie, którzy w określony sposób nauczyli się postępować w dobie komunizmu, dzisiaj postępują podobnie [...]. Społeczeństwo nie uruchomi presji na jednostkę celem wzbudzenia w niej naturalnego i normalnego postępowania zgodnie z ogólnoludzkimi wartościami i prawami człowieka. Pozwala jej na działanie zgodnie ze stereotypowym nawykiem, który powstał dawno temu. Społeczeństwo i jego instytucje sukcesywnie przestają mieć zdolność do nazywania rzeczy po imieniu – ze strachu, z poczucia niepewności, z kompromisu, ale także dlatego, że nie czują się kompetentne w ustanawianiu jakichkolwiek norm etycznych. Przestajemy już nawet komentować i mówić o tym, co tkwi w nas z przeszłości (tamże, s. 458–459).

Monografia liczy dwanaście rozdziałów, w których wyodrębniono podrozdziały uszczegóławiające analizowane kwestie. Warto je tu skrótkowo wymienić, by zobaczyć, jak ważne jest w naukach społecznych podejście do makropolityki oraz jej uwarunkowań.

Rozdział I – *Istota totalitaryzmu* – zawiera definicję kłamstwa, przybliża mechanizmy manipulacji i przeprowadza analizę strachu jako kluczowego czynnika rozwijania i utrzymania dyktatury, prowadzącego do chaosu i stresu, tłumienia swobód, uległości, stereotypizacji życia oraz wywołania u obywateli poczucia, że polityka ich nie dotyczy, a więc nie powinni się nią interesować.

Rozdział II nosi tytuł *Mechanizmy budowania władzy* i mówi o dzieleniu przez rządzących społeczeństwa, nagradzaniu „swoich” i gwarantowaniu im poczucia bezpieczeństwa oraz nietykalności, oddziaływaniu na emocje przez rytualizację działań, stosowaniu taktyki wielkich obietnic przez rozbudzanie wiary w doktrynę, awansowaniu osób bez wyższego wykształcenia, by można było nimi lepiej manipulować, wytwarzaniu atmosfery unifikującej różne postawy, wykorzystywaniu propagandy i stosowaniu taktyki kłamstwa powiązanej z kultem wobec przywódcy, wybiórczym respektowaniu norm, wprowadzaniu ograniczeń i wywoływaniu lęku przed możliwym dyscyplinowaniem osób przez władze, stosowaniu zamierzonego i częściowego terroru, ukrywaniu wyników badań społecznych dotyczących postaw ludzkich oraz przenikaniu najróżniejszych przejawów reżimu do wszystkich sfer naszego życia, skrywaniu konfliktów i wymuszaniu rozwiązań sytuacji problemowych zgodnie z oczekiwaniami władzy.

Rozdział III pt. *Symptomy władzy* dotyczy ograniczeń w dostępie do informacji, mówi o cenzurze, braku zaufania, podejrzliwości, paranoidalności władzy generującej strach, obawy i oczekiwania, donosicielstwie (szpiegomanii), tworzeniu fałszywej rzeczywistości, niszczeniu prawdziwych wartości, manipulowaniu emocjami, odraczeniu rozwiązywania problemów, przymusie czekania, ograniczaniu spontaniczności, prywatności, formalizowaniu relacji międzyludzkich, publicznym organizowaniu prywatnych radości, utrwalaniu poczucia braku innej perspektywy, niesprawiedliwości i zagrożenia.

Rozdział IV pt. *Na drodze do patologii* dotyczy kwestionowania w społeczeństwie norm, wzrostu zaburzeń zdrowia psychicznego (neurotyzm, psychopatie, psychozy), oportunistów i wywoływania konfliktów.

Rozdział V poświęcony jest barierom i postawom oporu społecznego, w tym emigracji zewnętrznej i wewnętrznej, skrytemu lub jawnemu

nierespektowaniu prawa przez przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości (policja, sądy), inwigilacji, kolaboracji z reżimem w powiązaniu z kwestią wiarygodności osób, członkostwem w partii lub jego unikaniem, iluzjom pluralizmu poglądów, niedostrzeganiu tego, czego nie chcemy widzieć, czy wreszcie unikaniu otwartych konfliktów.

Rozdział VI nosi tytuł *Opresja a styl życia* i porusza zagrożenia, jakie wynikają dla osób ze względu na różne tabu, odstępstwa od ustanawianych przez reżim norm w ubiorze, estetyce, zachowaniach (np. długość włosów u chłopców), ingerowanie w prywatność, naruszanie praw jednostek, zakaz określonych zachowań w przestrzeni publicznej, wykonywanie pewnych gestów, ograniczenia w podróżowaniu, egzekwowanie różnego rodzaju dokumentów, świadectw, okazywanie antypatii osobom z charakterem czy dysydentom.

Rozdział VII – *Społeczności i instytucje* – autor porusza tu następujące zagadnienia: zagrożenie dla reżimu ze strony inteligencji, osób wykształconych, generowanie nienawiści do określonych grup społecznych, np. do osób wierzących, walka z Kościołem i zabór jego majątku, wykorzystywanie systemu szkolnego do utrzymania władzy reżimu (indoktrynacja, karanie za inne poglądy, dryl i dyscyplina, tłumienie twórczości, krytycyzmu, podporządkowanie wiedzy doktrynie marksizmu-leninizmu, decydowanie za uczniów o ich dalszych etapach kształcenia, obniżanie poczucia godności i wartości uczniów, militaryzacja kształcenia, redukcja osiągnięć szkolnych do systemu mechanistycznego oceniania stopniami, totalna unifikacja postaw, celowe obniżanie samoświadomości uczniów, wspieranie masowych akcji reżimu z powinnością uczestniczenia w nich, obniżanie jakości kształcenia przez wymianę nauczycieli na tych o niższych kompetencjach, stwarzanie okazji do protekcji i zachowań nieetycznych podporządkowanie rodziców wymaganiom szkoły itp.), niska podaż dóbr, limitowanie zakupów, sklepy dla wybranej klienteli, tysiące mikrotraum w związku z brakami na rynku towarów, przymusowa służba wojskowa, militaryzacja życia, dewastacja kultury i opieki zdrowotnej, rozwój domów dziecka i domów starców, kolektywizacja itd.

Rozdział VIII – *Człowiek i społeczeństwo* – dotyczy problemów socjalizacji w systemie demokratycznym w porównaniu z systemem totalitarnym. Kryterium porównawcze stanowi dziesięć rodzajów aktywności człowieka w demokratycznym państwie przestrzegającym praw człowieka w porównaniu z prawami oraz sytuacjami osób żyjących w państwie totalitarnym, a więc nierespektującym praw człowieka. Autor przedstawia także skutki funkcjonowania ludzi w państwie totalitarnym: zubożenie, kolaborację oraz sytuację oprawców i ofiar.

Rozdział IX nosi tytuł *Poszczególne fazy komunistycznego totalitaryzmu*. Mowa jest tu o fazie przed przewrotem, dalej o fazie dojścia komunistów do władzy, powolnej destalinizacji i relatywnym uwalnianiu kontroli, o okresie erupcji oporu w 1968 roku, dalej o fazie normalizacji po wejściu wojsk sowieckich, fazie opresji i protestów, okresie pragmatyzmu w czasach totalitaryzmu, fazie rozwoju sieci relacji międzyludzkich i wreszcie fazie upadku.

O tym, że nie nastąpił koniec totalitarnego reżimu świadczy rozdział X pt. *Niektóre przejawy stylów życia z okresu totalitarnego*. Autor pisze tu m.in. o zniszczeniu więzi między rodzicami a dziećmi, destrukcji tradycji rodzinnych, postawach obojętności w relacjach międzypokoleniowych w wyniku rozpadu rodziny, niższym progu wrażliwości emocjonalnej, osłabieniu wzajemnego zaufania, tabuizacji życia seksualnego, utrzymywaniu poziomu życia obywateli na granicy lub poniżej minimum socjalnego, by nie mieli czasu na rozmyślanie o własnej sytuacji życiowej lub na rekreację, degradacji własności prywatnej, ale też o rozkwicie humoru politycznego.

Dwa ostatnie rozdziały są krótkim podsumowaniem powyższych analiz. Jak pisze psycholog: „Dyktatura zawsze i we wszystkich swoich okresach oparta była na kłamstwie i zawsze występuje w opozycji do kogoś” (tamże, s. 440). Odpowiada też na pytanie, dlaczego komunizm tak naprawdę nam dzisiaj nie przeszkadza. Jak twierdzi, mamy tu do czynienia z mechanizmem obronnym, który można wytłumaczyć w następujący sposób:

- Chcemy sami sobie udowodnić, że nie wszystko z czasów totalitaryzmu było czymś złym, skoro wszystko czyniliśmy dobrowolnie. Wyobrażenie, że mógłbym się wówczas czegoś bać lub natychmiast coś realizować, jest gorsze niż poczucie bycia kolaborantem. Lepiej twierdzić, że sam tego chciałem i do dziś mi to nie przeszkadza.
- Ta postawa wiąże się z optymistycznym postrzeganiem młodości i związanymi z nią wspaniałymi przeżyciami. Złe chwile zostały wyparte z pamięci.
- Chcemy sobie udowodnić, że wszystko mamy pod kontrolą, jesteśmy wewnętrznie niezależni, mamy do siebie zaufanie, dzięki czemu dystansujemy się od tamtego ustroju i fikcyjnie oczyszczamy.
- Ludzkie sentymenty są w danym momencie silniejsze od uczuć, gdyż są ich sztucznym wytworem.
- Potrzeba utrzymania obecnego stanu, poczucia kontynuacji, by zachować wewnętrzny spokój.
- Zachowanie stereotypowe, nawykowe, może być kolejną przyczyną braku poczucia odpowiedzialności za jego skutki, np. ktoś ma dobre samopoczucie w trakcie odbywania służby wojskowej, gdyż jedynie wykonuje czyjeś rozkazy.
- Niejasny protest przeciwko ślepej zmianie współczesności. Po co wracać do przeszłości, do ówczesnych lęków, obaw, tchórzostwa, skoro lepiej udawać bohatera czy utożsamiać się z milczącą większością.
- Intelktualizacja połączona z mechanizmem obronnym w postaci racjonalizacji.
- Niska inteligencja społeczna u niektórych osób może rzutować na ich błędną ocenę sytuacji.
- Postawa uległości w sytuacjach konfliktowych, naturalna tendencja do podporządkowywania się większości.

- Bagatelizacja zjawisk czy problemów jako unik od konieczności zareagowania.
- Postawa przypominająca prowokowanie bezbronnego „smoka” w terrarium – nie dlatego, że nas interesuje, a dlatego, że się go boimy (tamże, s. 441–448).

Być może i u nas ktoś zainspirowany niniejszym studium zechce się przyrzuć pozostałościom syndromu *homo sovieticus* w polskim społeczeństwie. Na pewno warto przeprowadzić badania naukowe na ten temat, które będą oparte na solidnych źródłach i empirycznych diagnozach.

Co nowego wnosi psychologia do pedagogiki szkolnej?

Odpowiedzi na to pytanie udziela w swojej najnowszej publikacji profesor psychologii Zbyněk Vybíral, który kierował Katedrą Psychologii na Uniwersytecie Masaryka w Brnie. Od początku swojej akademickiej kariery zajmował się psychologią społeczną, kliniczną, psychoterapią i psychologią krytyczną. Ostatnia z wymienionych subdyscyplin psychologii rozwija się w Polsce bardzo wolno, bo ponoć każdy, kto ośmieli się podjąć badania w tym nurcie, może mieć mniejsze szanse na awans. Mam nadzieję, że to tylko czyjeś subiektywne podejście do współczesnej myśli psychologicznej i „odkryć” w tej nauce.

Wszystkie studia i szkice psychologiczne czeskiego psychologa dotyczą krytyki zakorzenionych w kształceniu akademickim i literaturze naukowej uproszczonych schematów i interpretacji najsłynniejszych eksperymentów psychologicznych. Vybíral przeciwstawia się zredukowanemu wyjaśnianiu zachowań człowieka w kategoriach jednoczynnikowych wpływów społecznych. Jego zdaniem „[...] krytyka nie jest po to, by coś niszczyć czy czemuś szkodzić, ale wprost odwrotnie: ma pomóc w tym, aby psychologia była postrzegana jako poważna nauka” (Vybíral 2017). Środowisko psychologiczne cechuje wyraźny brak samokrytycyzmu. Nie prowadzi się w tej dyscyplinie metabadań weryfikujących opublikowane przez innych wyniki eksperymentów, a tym bardziej narzędzia diagnostyczne, jakimi najczęściej są testy. Zdecydowana większość psychologów zupełnie pomija kontekst społeczny, kulturowy, a nawet biograficzny osób, których postawy czy działania czyni przedmiotem własnych zainteresowań badawczych. Vybírala niepokoi to, że coraz większa liczba testów jest dostępna w Internecie i wykorzystywana do celów niezgodnych z ich przeznaczeniem.

Co gorsza, niektóre testy, jak np. test Rorschacha, powinny być wycofane z praktyki diagnostycznej, gdyż są obciążone licznymi wadami, a psychologowie o tym milczą, co stawia pod znakiem zapytania ich etykę zawodową (zob. Garstka, Śliwerski 2019). Ponowne analizy eksperymentu Milgrama na Uniwersytecie w Yale potwierdzają, że w jego analizie przedstawiono niezgodną z prawdą interpretację wyników, toteż nie mogą one być dowodem na ślepe posłuszeństwo jednostek w grupie społecznej. Krytycy nie oszczędzają też Zimbardo za jego eksperyment na Uniwersytecie w Stanford. Błędne wnioski nadal są przekazywane w wielu salach wykładowych na świecie.

Czeski psycholog buntuje się przeciwko wyprowadzaniu błędnych wniosków z jednoczynnikowych korelacji między zmiennymi typu: *Im więcej X, tym więcej Y*. Podaje przykłady pseudonaukowych prawidłowości, które upowszechnia wielu psychologów, np. *Im więcej macie przyjaciół na Facebooku, w tym większym jesteście stresie* czy *Użytkownicy Facebooka żyją dłużej* (Vybíral 2017, s. 16). Problemem nie jest prowadzenie badań, ale wyprowadzanie z ich wyników nieuprawnionych wniosków o charakterze ogólnym. Podaje przykłady książek pop-psychologów, np. tłumaczonego także w Polsce Manfreda Spitzera (2013), który upowszechnia nonsensowne tezy typu: „[...] wielkość mózgu jest wynikiem poszerzania przez człowieka sieci społecznej” (Vybíral 2017, s. 21).

Podobnie Abraham Maslow: wyprowadził z dwóch przypadków prawidłowość, w którą wszyscy uwierzyli, że osoby samorealizujące się doświadczają szczytowych doznań jako momentów największego szczęścia i spełnienia. „W przedmowie do książki Masłowa pt. *Psychologia bycia*⁴ Richard Lowry odsłania metodologiczne słabości tego badacza. Stwierdza, że w jego rozprawie znajdziemy »wątpliwą logikę«, »słabą metodologię«, »osobiste zamiłowania i preferencje«, »ślepą wiarę« itd.” (tamże, s. 35). Także psychoanaliza Zygmunta Freuda czy eksperyment Ascha wcale nie dowodzą tego, że grupa ma dominujący wpływ na konformizm jednostek. W 2015 roku brytyjski psycholog Ian Parker zaczął wydawać serię książeczek pod wspólnym tytułem *Psychologia po...* – po psychoanalizie, po kryzysie, po dekonstrukcji itp. (tamże, s. 29). Wyniki wielu badań są często efektem oczekiwań samego eksperymentatora. Warto zatem sięgnąć do metaanaliz Johna Bargha, który od lat prowadzi blog „Psychology Today Blog”.

Vybíral ostrzega pedagogów przed tym, by nie nabierali się na rozprawy, które tylko brzmią bardziej naukowo z racji tego, że odwołują się do neuro-nauk. Tak w przeszłości, jak i obecnie niektórzy psychologowie kłamią i popełniają w swoich badaniach błędy, do których nie zamierzają się przyznać. Ukrywają je w statystycznych manipulacjach danymi, bo nikt tego nie sprawdzi. I nadal nie sprawdza. Spitzer w wydanej także w Polsce książce pt. *Cyfrowa demencja* (2013) wyprowadza swoje twierdzenia o izolacji jednostki w wyniku korzystania z internetu z badań z 1998 roku. Zdaniem Vybírala, wyniki eksperymentalnych badań psychologicznych należy traktować z dużą rezerwą, w interpretacji ich wyników dodając, że: „»[...] w takich sytuacjach większość ludzi uczyni...« lub »w takich warunkach ludzie mają skłonność do reagowania...«. Wskaźnik powtarzalności tych wyników jest bardzo niski” (Vybíral 2017, s. 42). W tej sytuacji nic dziwnego, że niektórzy postrzegają współczesnych psychologów jako szamanów. Jedni bowiem namawiają ludzi do tego, by byli empatyczni, podczas gdy drudzy tę empatię deprecjonują. Dla jednych psychopatia jest zaburzeniem psychicznym, inni zaś piszą, dlaczego warto być psychopatą.

Najbardziej zdumiewający jest rozwój tzw. psychologii codzienności, która jest niczym innym jak pop-psychologią. Wystarczy dowolny problem

⁴ Polski przekład nosi tytuł *W stronę psychologii istnienia*.

z naszego życia, by znalazły się setki psychologów piszących książki na temat tego, jak go rozwiązać. Według Wybórala wszyscy oni tylko czyhają na niepewnych siebie ludzi – z kompleksami, obniżoną samooceną, depresyjnych, sfrustrowanych, niezaspokojonych, by sprzedać im pseudonaukowe tezy w rzekomo naukowym opakowaniu (tamże, s. 45). Wystarczy zajrzeć do najbliższej księgarni, by się przekonać, że więcej w niej jest książek na temat tzw. rozwoju osobistego, niż rzeczywiście udowodnionych wyników badań naukowych. Śmieszy czeskiego profesora język, którym posługują się rektorzy uczelni, wprowadzając do regulaminów karykaturalne już kodeksy językowe, np. „[...] o mężczyźnie będziemy mówić jako »o osobie bez waginy« [...]” itp. Pojawiają się też tak absurdalne tezy jak ta autorstwa trzech psychologów, których jednym z artykułów z 1999 roku musiał zająć się nawet Kongres USA. Twierdzili oni bowiem, że nie ma nic destrukcyjnego w relacjach seksualnych między dziećmi a dorosłymi (tamże, s. 47).

W USA profesor Kenneth Pope zaprotestował w 2008 roku przeciwko zmianom w kodeksie etycznym psychologów amerykańskich, które pozwoliły władzy na stosowanie w ramach śledztw opresji wobec osób przesłuchiowanych (tamże, s. 50). Z książki Wybórala warto zapamiętać, że wszystko to, co zostało przedstawione przez psychologów na podstawie ich badań „[...] nigdy nie dotyczyło wszystkich ludzi. Silną stroną psychologii – co nie ulega wątpliwości – jest odkrywanie ukrytych prawidłowości i związków, rozpoznawanie trendów, ale także to, że należy zachować respekt wobec indywidualności, wyjątków, szczególnych cech i odstępstw” (tamże, s. 59).

Psychologia i pedagogika muszą być wrażliwe na rezyliencję (*resilience*)

Niewielkiej objętości publikacja czeskiej psycholog Ivy Šolcovej na temat fenomenu rezyliencji (*resilience*) powstała w ramach grantu badawczego Czeskiej Agentury Badań (odpowiednik polskiego Narodowego Centrum Nauki). Okazuje się, że nie tylko w Polsce mamy problem z przekładem na własny język pojęcia *resilience*. Czesi podobnie – posługują się jego opisem, charakterystyką. Słowniki tłumaczą *resilience* jako sprężystość, elastyczność, przystosowalność, prężność czy żywotność. W rzeczy samej chodzi o zrównoważony rozwój osoby, jej postaw wobec czynników zagrażających jej indywiduum i owej żywotności. Autorka tej publikacji przywołuje ponad 100 rozpraw w języku angielskim na temat *resilience*, doszukując się w swoim syntetycznym ujęciu zarówno jego genezy, ewolucji, wyników badań i teorii sprzyjających uruchamianiu procesów i mechanizmów socjalizacyjnych, wychowawczych, resocjalizacyjnych czy terapeutycznych, które będą sprzyjać wspomnianej równowadze psychofizycznej osób.

Ewolucja powyższego pojęcia ma dwa źródła: psychologię rozwojową z jej działem interdyscyplinarnych badań nad rozwojem człowieka i jego psychicznymi problemami (Rutter, Garmezy, Cicchetti, Luthar i in.) oraz kierunek psychologii pozytywnej, która rozwija się od połowy XX wieku (N. Garmezy, K.H. Neuchterlein, M. Rutter, Kent, Rolf). W Czechach zajmują się tą problematyką psycholodzy: Zdeněk Matějček, Josef Kubíčka, Lucie Koluchová, Václav Břicháček, Petr Prokopec, Miluše Havlinová, Daniela Sobotková, Zuzana Dittrichová, Vladimír Kebza i Iva Šolcová. Czym zatem jest *resilience*? Tak u dzieci, jak i u osób dorosłych jest to „zdolność radzenia sobie ze stresem i doświadczaniem czyjejs nieżyczliwości, nieprzychylności. [...] Wskaźnikiem *resilience* jest sukces w osiągnięciu celów. To splot następujących w czasie skutków dynamicznych procesów wzajemnego oddziaływania na siebie dzieci, ich rodziców i środowiska życia” (Šolcová 2009, s. 11). Kluczowe są dwa czynniki: „podleganie nieprzyjaznym bodźcom czy okolicznościom (sytuacjom ryzykownym), efektywna adaptacja w powyższych uwarunkowaniach, okolicznościach” (tamże, s. 12).

Ann S. Mastenová i Jelena Obradovičová wyróżniły trzy okresy badań nad *resilience*:

- 1) fazę deskrypcyjną, dla której psycholodzy ustalili markery pozytywnej adaptacji jednostek, które musiały poradzić sobie z problemowymi sytuacjami;
- 2) fazę diagnozy procesów i systemów regulacyjnych, które mogą być odpowiedzialne za pozytywny rozwój osoby niezależnie od jej trudności życiowych;
- 3) fazę podejmowania działań na rzecz wspierania rezyliencji u osób zagrożonych kryzysem (tamże, s. 10).

Badacze mają różne poglądy na temat tych czynników, gdyż w zdolności osoby do *resilience* zwraca się jeszcze uwagę na determinanty genetyczne, ale też wychowawcze, np. gdy rodzice celowo stawiają dziecko przed trudnymi sytuacjami, wymagającymi samodzielnego sprawdzenia siebie. Istnieją tu duże różnice kulturowe, bowiem podejście do wychowywania dzieci w wysokorozwiniętych gospodarczo krajach Zachodu jest zupełnie inne niż w Azji czy Afryce. O ile w tych pierwszych wzmacnianie tego czynnika odbywa się w środowiskach rodzinnych, o tyle w krajach azjatyckich, południowoamerykańskich czy afrykańskich wiąże się ono ze zdolnością osób do radzenia sobie w sytuacjach masowych zagrożeń czy katastrof o dużym zasięgu.

Z badań wynika, że chłopcy są bardziej wrażliwi, a tym samym mniej rezyliencyjni, do 10. roku życia, zaś dziewczęta po 10. roku życia. Inaczej niż dziewczęta, bo psychopatologicznie, reagują na brak lub niski poziom tej zdolności życiowej. „Dziewczęta mają tendencję do patologicznych reakcji intrapsychicznych, jak depresja, lękliwość, próby samobójcze, zaś chłopcy są bardziej skłonni do eksterioryzacji tej niezdolności przez ucieczkę w alkohol, narkotyki, stosowanie przemocy wobec innych itp.” (tamże, s. 16). Nic dziwnego, że w tej sytuacji fenomen rezyliencji powinien zainteresować nie tylko psychologów, ale i pedagogów korzystających z wyników ich badań, w tym szczególnie pedagogów resocjalizacyjnych, pedagogów społecznych i pedagogów szkolnych. Zdolność do rezyliencji może bowiem być kluczową zmienną tak w profilaktyce pedagogicznej, jak i w pracy socjalnej, resocjalizacyjnej czy terapeutycznej.

Konieczne jest prowadzenie badań wzdłużnych, by uchwycić konteksty psychicznego rozwoju osób, akceleracji, odporności na przeszkody oraz czynniki kulturowe, historyczne i społeczne. Inny poziom rezyliencji będzie miało dziecko wychowywane w rodzinie nadopiekuńczej, tzw. helikopterowi rodzice (Kraus 2013), a inny – dzieci obojętne swoim rodzicom czy nawet przez nich odpychane. Pedagodzy powinni dociekać, w jakim stopniu szkoła sprzyja wzrostowi poziomu rezyliencji, a co osłabia czy niszczy tę zdolność do zdrowej psychicznie adaptacji.

Zwraca się uwagę na czynniki wysokiego ryzyka, takie jak: ubóstwo, bieda, średni czy wysoki poziom komplikacji perinatalnych, nieprawidłowy i opóźniony rozwój osoby, anomalie genetyczne lub czynniki psychopatologiczne u rodziców dziecka, długotrwała nieobecność rodziców w pierwszym roku życia dziecka, przyjsięcie na świat rodzeństwa do drugiego roku życia dziecka, istotne i powtarzające się choroby wieku dziecięcego, chroniczna choroba rodzica,

choroba psychiczna rodzica, rodzeństwo niepełnosprawne czy mające problemy z zachowaniem lub w uczeniu się, chroniczne konflikty rodzinne, absencja ojca, bezrobocie, czasowy brak zatrudnienia rodziców, zmiana miejsca zamieszkania, zmiana szkoły, nowy partner matki czy pojawienie się ojczyma w rodzinie dziecka, odejście lub śmierć starszego rodzeństwa czy bliskiego kolegi, umieszczenie w placówce opiekuńczej.

Autorka publikacji przytacza szereg wyników badań w różnych krajach i kulturach, które wskazują na czynniki sprzyjające rezyliencji lub ją osłabiające. Z przywołanych przez nią badań Fullera wśród adolescentów wynika, że do czynników sprzyjających rezyliencji należą: „Na pierwszym miejscu poczucie przynależności do rodziny i społeczności. Na dalszych miejscach są to: więzi/powiązania z rówieśnikami, przyjazna szkoła, poczucie, że jednostka jest kochana w rodzinie, i posiadanie osoby dorosłej spoza rodziny, która także zajmuje się dzieckiem w pozytywnym tego słowa znaczeniu” (Šolcová 2009, s. 34–35). Poziom rezyliencji jest większy, kiedy w domu jest zwierzę, np. pies, kot, chomik itp., ale sprzyjają jej także takie czynniki jak wola dążenia do celu, przystosowalność, duchowość (religijność), poczucie godności, szacunek i miłość, włączenie się do życia wspólnoty, społeczności pozarodzinnej itp. W środowisku szkolnym ważne są relacje koleżeńskie z rówieśnikami, pozytywny wpływ nauczyciela oraz sukcesy szkolne lub np. sportowe, techniczne itp. W Wielkiej Brytanii i USA prowadzone są kursy dla dzieci i młodzieży w zakresie wzmocnienia rezyliencji oraz szkolenia dla nauczycieli, by uświadomili sobie zagrożenia w rozwoju ich uczniów, których to patologii sami mogą być współsprawcami. Proponuje się postępowanie zgodnie z zasadą 3 C – wspomagania osób w rozwoju: (*control*) – kontrola (nad sytuacją); (*coherence*) – spójność; (*connectedness*) – więź (tamże, s. 65).

W Polsce badania nad rezyliencją prowadził pedagog Uniwersytetu w Białymstoku Karol Konaszewski, który wydał bardzo interesującą monografię *Pedagogika wrażliwa na resilience* (2020), znacznie lepszą i bogatszą teoretycznie od monografii czeskiej psycholog. Tym samym wzbogacił dotychczasową wiedzę psychologiczną o pedagogiczny wymiar, co jest niesłychanie ważne ze względu na wzrost liczby zaburzeń psychicznych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych, do czego szczególnie się przyczynił okres lockdownu. U wielu osób skutkował on nasileniem chorób czy zaburzeń w sferze duchowej, do czego nie była przygotowana służba zdrowia. Mówił o tym w jednym z wywiadów Cezary Żechowski, psychoterapeuta, lekarz-psychiatra dziecięcy w Szpitalu Wolskim w Warszawie:

Szpital psychiatryczny jest na końcu pewnej drogi, którą powinno przejść dziecko znajdujące się w kryzysie. Być może w ogóle nie powinno tam trafić. [...] Już sama sytuacja powrotu do szkoły jest ogromnym stresem dla wielu dzieci. Moim zdaniem działania powinny iść w dokładnie odwrotnym kierunku. Dzieci powinny być zwolnione z tych wszystkich dodatkowych zaliczeń. Trzeba byłoby stworzyć im takie warunki, żeby one mogły odbudować to wszystko, co straciły, a więc odbudować przyjaźnie, relacje między sobą i szkołą. To będzie bardzo długo trwało (Nodzyńska 2021).

Wynikami swoich badań Konaszewski znacznie pogłębia wiedzę środowiska pedagogicznego i psychologicznego na temat zaburzeń dobrostanu psychicznego polskich dzieci i młodzieży. Żyjemy w społeczeństwie ryzyka, nieprzejrzystości, trudności przewidywania nawet w krótkim czasie wydarzeń, które mogą rzutować na nasze życie, dezorganizując je, zmniejszając naszą odporność na stresy i pogłębiając niezdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Pedagogika wrażliwa na rezyliencję to pedagogika koncentrująca uwagę wszystkich wychowawców – naturalnych, profesjonalnych, wolontariuszy, instruktorów harcerskich itp. – na sprzyjaniu zrównoważonemu rozwojowi każdego wychowanka, a jeśli dojdzie u niego do jakichś zaburzeń, to konieczne jest przywrócenie mu równowagi duchowej. To zapewne jeden z nurtów pedagogiki egzystencjalnej, zorientowany na kruchość człowieka, jego słabość, podatność na kryzysy. Im więcej będzie osób, które są świadome możliwych przyczyn niezrównoważenia, tym łatwiej będzie nam funkcjonować w życiu społecznym. Kluczowa jest tu partycypacja, dzięki której uczący się czy resocjalizujący będą mogli poznać własną wartości i odczuć sens swojego działania. Wszyscy jesteśmy niejako skazani na sukcesy i porażki, w różnym stopniu i zakresie.

Trzeba umieć sobie psychicznie radzić z wahaniem w obu wymiarach naszego życia. Analizując terminologię nauk społecznych, Konaszewski wyjaśnia, że współcześnie *resilience* może charakteryzować „[...] osobę, która łatwo i szybko dochodzi do siebie po przebytych nieszczęściu lub chorobie. Może ono także określać zdolności obiektu do odzyskania pierwotnego kształtu lub położenia po zgięciu lub rozciągnięciu” (Konaszewski 2020, s. 17). Czyż nie jest to wyzwanie dla pedagogów, by potrafili pomóc dziecku w odzyskiwaniu równowagi duchowej po zderzeniu z krytyczną dla niego sytuacją, a dla pedagogów resocjalizacyjnych, by wzmocnionym rezyliencją osobom skazanym umożliwili powrót do społeczeństwa?

Prezydent Czech odmówił nominacji profesorskiej i jej wręczenia wybitnemu uczoneму

„Prezydent zagraża wolności uniwersytetu” – tak brzmiał tytuł artykułu na pierwszej stronie liberalnej „Gazety Ludu” („Lidové noviny”), która ukazała się w dn. 18 maja 2013 roku w Czechach. Wybrany w 2013 roku Prezydent Republiki Czeskiej Miloš Zeman po raz pierwszy od aksamitnej rewolucji nie wyraził zgody na mianowanie profesorem tytularnym wybitnego uczonego Uniwersytetu Karola w Pradze, krytyka literatury i historyka Martina C. Putny. Nie zamierzał uzasadniać swojego stanowiska. Mimo krytyki społecznej w maju 2013 roku ogłosił, że nominacji nie podpisze, jednak w następstwie licznych publikacji ustąpił i ją podpisał, ale nie wręczył jej osobiście, tylko przekazał do Ministerstwa Szkolnictwa, Sportu i Młodzieży, by kierujący nim minister wręczył ową nominację 25 czerwca 2013 roku. Właściwa uroczystość odbyła się na Hradczanach w dniu 11 czerwca 2013 roku (https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin_C._Putna). W związku z tym, że w Polsce pojawił się podobny problem (Śliwerski 2021), przybliżyć jego powody.

Martin C. Putna (ur. w 1968 roku) jest historykiem i krytykiem literatury; w ramach tej dyscypliny prowadzi badania w zakresie literatury katolickiej. W ostatnich latach zajął się zmapowaniem historii katolicyzmu w nowożytnych czasach czeskiej kultury ze szczególnym uwzględnieniem jej europejskiego i światowego kontekstu. W swojej aktywności publicystycznej zwraca uwagę na problem homoseksualizmu w literaturze i w Kościele. Ten czeski humanista był wielokrotnie nagradzany za swoje książki. Jest laureatem prestiżowej nagrody Toma Stopparda za książkę pt. *Václav Havel – Duchovní portrét v rámu české kultury 20. století* (Václav Havel – Portret duchowy w sferze czeskiej kultury XX wieku). Kierował Biblioteką Václava Havla, dzięki czemu miał dostęp do wszystkich publikacji i manuskryptów pierwszego, postsocjalistycznego prezydenta Republiki Czeskiej.

Jego postępowanie o awans naukowy trwało ponad 1,5 roku. Podstawą ubiegania się o tytuł profesora była rozprawa i dorobek naukowy z zakresu antropologii kultury i antropologii społecznej. Całość została bardzo wysoko oceniona nie tylko przez macierzystą, naukową radę wydziału, Senat Uniwersytetu Karola w Pradze, ale także przez trzech recenzentów z uniwersytetów zagranicznych (z kalifornijskiego w Berkeley, niemieckiego w Regensburgu

i duńskiego w Aarhus). Prezydent M. Zeman nawiązał tym samym do najgorszej praktyki komunistów z lat 1945–1948, kiedy to „czyszczono” uniwersytety z burżuazyjnych naukowców. Poparł go opat strachowskiego klasztoru Michael Josef Pojezdny, który podziękował Prezydentowi M. Zemanowi za taką postawę.

Przeciwko temu osobiście zaprotestował rektor Uniwersytetu Karola – prof. Václav Hampl, który zażądał od Prezydenta wyjaśnienia, co było podstawą jego decyzji, jakim prawem bez podania przyczyn nie uszanował woli Senatu Uniwersytetu Karola. Jak stwierdził:

Jeśli prezydent Zeman naprawdę nie zaakceptuje wniosku Rady Naukowej Uniwersytetu Karola, nie dysponując żadnymi obiektywnymi przesłankami ku temu, to mielibyśmy bezprecedensowe wydarzenie. Dlatego podjąłem dzisiaj decyzję o skierowaniu na piśmie zapytania do Prezydenta Republiki o definitywne wyjaśnienie dotyczące tej okoliczności. Jeśli nie otrzymam stosownych wyjaśnień, to mogę przypuszczać, że będzie musiała zająć w tej sprawie stanowisko Rada Naukowa i Senat Akademicki UK na swoim posiedzeniu w przyszłym tygodniu.

prof. Václav Hampl – rektor Uniwersytetu Karola w Pradze, 17 maja 2013

Magnificencję Uniwersytetu Karola solidarnie poparli rektorzy dwóch znaczących uniwersytetów w Republice Czeskiej: brneńskiej politechniki (VUT – Vysoké učení technické) – Karel Rais, i Uniwersytetu Ostrawskiego – Jiří Močkoř. Ministerstwo Szkolnictwa nie chciało włączać się do tego sporu. Prawo o szkolnictwie wyższym nic nie mówi o niemianowaniu profesorów. Odpowiedni paragraf dotyczy tylko nadawania przez Prezydenta tytułu naukowego profesora w ramach określonej dziedziny nauk na wniosek rady naukowej szkoły wyższej, za pośrednictwem ministra szkolnictwa wyższego. Poprzedni prezydent Václav Klaus w ciągu 10 lat mianował 1581 profesorów, a jego poprzednik Václav Havel – ok. 1300.

Postrzegano zatem ów konflikt nie jako spór między prezydentem a kandydatem do tytułu naukowego profesora, tylko jako spór o państwo prawa. W opinii środowiska akademickiego prezydent powinien jedynie wręczać nominacje i dyplomy profesorskie, bowiem do weryfikowania kandydatów i rozstrzygania o ich kompetencjach są odpowiednie gremia. Tymczasem prezydent Zeman zemścił się na docencie Putnie za to, że ten od wielu lat publicznie go krytykował za popieranie polityki Władimira Putina. Być może komuś też przeszkadzały liberalne poglądy kandydata do tytułu profesora, jego orientacja czy udział w pochodzie homoseksualistów – „Prague Pride”. Martin Putna prowadzi własny blog, więc można przeczytać, jak postrzega świat, jakie prowadzi badania naukowe oraz jakie ma osiągnięcia w skali międzynarodowej.

Pokolenie akademickich oszustów

Akademickie fałszerstwa mają miejsce także w Czechach. W 2010 roku na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Pilźnie (Republika Czeska) zakończyła kontrolę Komisja Akredytacyjna powołana po ujawnionej przed rokiem aferze nielegalnego skrócenia czasu studiów, w której brali m.in. udział prominentni politycy. Studia w trybie krótszym, niż tego wymaga prawo, ukończyły 23 osoby. Przy okazji tej kontroli stwierdzono, że były dziekan tego wydziału tolerował „wiecznych studentów”, którzy studiowali ten kierunek nawet 13 lat. Ponad 120 studentów trzeba było skreślić z listy, gdyż nie spełniali odpowiednich rygorów. Członkowie rady naukowej tego uniwersytetu zażądali ujawnienia listy nazwisk studentów, którzy skorzystali z tzw. krótszej ścieżki kształcenia.

Niestety, po ich stronie stanął Rzecznik Praw Obywatelskich Otakar Motel, który zauważył, że byłoby to naruszeniem ich praw do ochrony danych osobowych. Rektor Uniwersytetu wszczął postępowanie mające na celu odebranie stopni naukowych doktora tym sześciu „cwanyim ludziom”, którzy uzyskali je w wyniku skróconej edukacji. Tak więc praktyki fałszerstw, działań niezgodnych z prawem, wykorzystujących koniunkturę, zamieszanie, nieczytelność czy nieprzejrzystość procedur akademickich, mają miejsce nie tylko w Polsce, ale także u naszych południowych sąsiadów.

W Czechach, podobnie jak ma to miejsce na Słowacji, ale także i w naszym kraju, coraz częściej krytykuje się niepubliczne szkoły wyższe, których właściciele łamią prawo i skrywają działania niezgodne z prawem, by wykorzystać dany im formalnie czas do pomnażania własnych dochodów kosztem jakości kształcenia, działalności naukowo-badawczej czy inwestowania w rozwój kadr akademickich. Pseudoakademicki biznes niszczy najważniejsze wartości szkolnictwa wyższego, wpisując się w rynkowy świat pozoru.

Ciekawe, jak długo jeszcze będzie przyzwolenie na tego typu praktyki? Jak stwierdziła przewodnicząca czeskiej Komisji Akredytacyjnej Vladimira Dvořáková: tego typu praktyki „stawiają w złym świetle nie tylko wydział, na którym dochodziło do bezprawnych praktyk, ale i potwierdzają brak profesjonalizmu w tym środowisku”. O etyce nawet nikt nie wspomina (Blažek 2010, s. 4). W Rosji naukowcy też oszukują. Jak podaje agencja prasowa Nowosti tylko w 2000 roku co dziesiąta rozprawa doktorska z historii okazała się – po przebadaniu jej antyplagiatowym programem – plagiatem. Analizie poddano 14,5 tys. dysertacji, z czego 1,5 tys. zawierało ponad 70% treści skopiowanych z innych

źródła, a bez podania ich autora. Badano tylko bazy prac doktorskich, ale twierdzi się, że gdyby weryfikacji poddać książki i artykuły, to poziom bezprawnych zapożyczeń byłby dużo większy.

Z podobnym problemem nie mogą się uporać Czesi, gdzie można zakupić gotową rozprawę doktorską i uzyskać na tej podstawie stopień naukowy Ph.D. Wspecjalizowane w tym zakresie agencje oferują rozprawy naukowe o objętości ok. 150 stron w cenie od 67 do 90 tys. koron. Podobnie jak ma to miejsce w Polsce, za odpowiednio niższą cenę można też zamówić w internetowej firmie napisanie pracy licencjackiej czy magisterskiej. Właściciele tych firm zacierają ręce, mają bowiem tysiące zadowolonych klientów, a uczelnie nie są w stanie rozpoznać w tych pracach obcego udziału szarej strefy. Dziennikarze „MF DNES” w Czechach zamówili w czterech „agencjach akademickich” rozprawy naukowych z dziedziny reklamy. Jak się okazało, napisały je dla nich osoby, które nie mają z nauką większych doświadczeń.

Pod artykułem, w którym dziennikarz opisał powyższy proceder, zamieszczono sondaż z pytaniem: Czy w czasie swoich studiów przedłożyłbyś jako własną rozprawę dyplomową, którą napisał za ciebie ktoś inny, na twoje zamówienie? Wynik sondażu był następujący: TAK – 1879; NIE – 4784 (tamże, s. 4).

Pedagog społeczna czternastym doktorem *honoris causa* Uniwersytetu Ostrawskiego

Polska pedagog z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego prof. Ewa Marynowicz-Hetka decyzją Senatu Uniwersytetu Ostrawskiego w Republice Czeskiej została czternastym w dziejach tej uczelni doktorem *honoris causa* za Jej wkład w nauki społeczne, w tym szczególnie w zakresie pracy socjalnej! Pani Profesor jest znaną i wysoce cenioną w naszym kraju uczoną, członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, autorką wielu rozpraw monograficznych z pedagogiki społecznej, w tym ostatnio wydanych w PWN dwóch tomów podręczników akademickich tej dyscypliny nauk pedagogicznych. Wielki to honor dla polskiego środowiska akademickiego, a także Jej macierzystego Uniwersytetu. Rektor UŁ został zaproszony na powyższą uroczystość, która odbyła się 10 listopada 2011 roku.

Jubileuszowe posiedzenie Senatu Uniwersytetu Ostrawskiego łączyło się z dwudziestolecie tej uczelni, jak również dwudziestolecie Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, który prof. E. Marynowicz-Hetka tworzyła w 1991 roku po wyłączeniu się środowiska pedagogów i psychologów z Wydziału Filozoficzno-Historycznego UŁ. Ostrawski Uniwersytet został utworzony 28 września 1991 roku, chociaż pewne przesłanki do jego powstania widać już w 1953 roku, kiedy to w Opawie powstała Wyższa Szkoła Pedagogiczna mająca swoje placówki ćwiczeń w Ostrawie. Tam właśnie kształcono nauczycieli dla szkół podstawowych II stopnia. W 1959 roku w Ostrawie utworzono Instytut Pedagogiczny, który w 1964 roku został przekształcony w samodzielny Wydział Pedagogiczny. Przygotowywano na nim kandydatów do pracy w szkołach podstawowych I i II stopnia, a w kilka lat później także do szkół średnich. Ostrawski Uniwersytet organicznie nawiązuje do tych tradycji przygotowywania kadr dla humanistycznej edukacji.

Obecnie Uniwersytet Ostrawski liczy sześć wydziałów: Wydział Studiów Społecznych, Wydział Sztuki, Wydział Filozoficzny, Wydział Lekarski, Wydział Pedagogiczny i Wydział Nauk Przyrodniczych. Prof. Ewa Marynowicz-Hetka jest związana z Wydziałem Studiów Społecznych, gdzie znalazła się w składzie międzynarodowej kadry profesorskiej kształcącej w języku angielskim doktorantów w zakresie pracy socjalnej (The Doctor of Philosophy programme in Social Work). Pracuje tu wspólnie z takimi profesorami jak: prof. P. Erath (University

of Eichstätt, Niemcy), prof. D. Baum (Fachhochschule Koblenz, Niemcy), prof. B. Littlechild (University of Hertfordshire, Wielka Brytania), prof. J. Keller (University of Ostrava, Czechy), prof. S. Hubík (Masaryk University in Brno, Czechy) czy prof. L. Musil (Masaryk University in Brno, Czechy). Była też recenzentką w przewodzie doktorskim mgr. Michala Trouсила pt. *Nevládni organizace a sociální práce s imigranty* (Pozarządowe organizacje a praca socjalna z imigrantami), która została przygotowana pod kierunkiem wybitnego socjologa czeskiego Jana Kellera. Prof. Ewa Marynowicz-Hetka jest w związku z tym także członkiem Rady Wydziału Studiów Społecznych Uniwersytetu Ostrawskiego.

Warto jeszcze odnotować, że wśród doktorów *honoris causa* Uniwersytetu Ostrawskiego są: • Ilja Hurník (Czechy), kompozytor, pianista, autor i pedagog (1992) • Lofti A. Zadeh (USA), naukowiec i pedagog, California University w Berkeley (USA), twórca nowej dyscypliny na pograniczu matematyki, logiki, informatyki i inżynierstwa (1998) • Július Alberty (Słowacja), pedagog, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (1999) • Peter Demetz (USA), profesor literatury niemieckiej, Uniwersytet w Yale (2000) • Ivan Moravec (Czechy), międzynarodowej sławy pianista i pedagog Akademii Sztuk Muzycznych w Pradze (2001) • Detlef Baum (Niemcy), profesor socjologii, Uniwersytet we Frankfurcie nad Menem (2002) • Georg Jiří Klir (USA), profesor nauk systemowych, State University of New York w Binghampton (2003) • Antoni Furdal (Polska), emerytowany profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, dyscyplina: językoznawstwo (2004) • PhDr. Ivo Stolařík, CSc. (Czechy), międzynarodowej sławy muzykolog, etnograf i pedagog muzyki (2005) • prof. Dr. Juha Erkki Antero Hämäläinen (Finlandia), profesor pracy socjalnej, Uniwersytet w Kuopiu (2006) • prof. PhDr. Martin Hilský, CSc. (Czechy), profesor literatury angielskiej i amerykańskiej, Uniwersytetu Karola w Pradze (2008) • prof. Ing. Kamil Wichterle, DrSc. (Czechy), kierownik Katedry Chemii w Wyższej Szkole Górniczej – Technicznego Uniwersytetu w Ostrawie (2008) • prof. PhDr. Ladislav Daniel, CSc. (Czechy), wybitny muzyk i pedagog w zakresie teorii muzyki (2010).

W tym miejscu składam Pani Profesor wyrazy najwyższego uznania, bowiem uzyskanie doktoratu *honoris causa* poza granicami kraju rozśławia nie tylko nasz kraj i polskie środowisko akademickie, ale też polską myśl pedagogiczną w świecie, będąc zarazem potwierdzeniem ogromnego wkładu Pani Profesor w międzynarodowy rozwój pedagogiki społecznej (za: <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=55>).

Interwiówer czy wywiadowca?

Poza własnym środowiskiem życia codziennego czy pracy zawodowej możemy trafić na zupełnie nowe zjawiska, doświadczyć czegoś dotychczas niespodziewanego, spotkać nowych ludzi, przeczytać obcą literaturę itp. Zaintrygował mnie tytuł książki, która ukazała się w moim ulubionym wydawnictwie naukowym Portál w Pradze; nosi ona tytuł: *Interviewer*. Jest to wywiad-rzeka z nestorem czeskiego dziennikarstwa, prowadzącym i publikującym swoje wywiady z tak znakomitymi osobistościami świata czeskiej polityki, kultury i nauki jak choćby z profesorem socjologii politycznej Václavem Bělohradským, z pierwszym postsocjalistycznym Prezydentem Republiki Czechosłowackiej Václavem Havlem, wybitnym czeskim fotoreporterem Josefem Koudelką czy z praskim rabinem Efraimem Karolem. Tym razem jednak jest to wywiad z Karlem Hvižďalą jako interviewerem, czyli z dziennikarzem, pisarzem, a przede wszystkim mistrzem tego gatunku, który określany jest mianem wywiadu-rzeki. Niestety, nie odnajduję w języku polskim odpowiednika dla słowa *interviewer*. Jak bowiem nazwać w naszym języku tego, który przeprowadza wywiad z kimś innym: prowadzący wywiad czy wywiadowca? W Internecie znajdziemy nawet portal poświęcony samym wywiadam z celebrytami czy VIP-ami (www.wywiadowcy.pl), więc chyba jednak powinienem użyć nazwy „wywiadowca”.

Termin „interwiówer” raczej się nie przyjmie, gdyż jest zaprzeczeniem tego, o czym marzył poeta, gdy apelował, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa. Nie miał okazji stanąć przed dylematem, jak przetłumaczyć tytuł książki: *Interviewer*. Ten anglicyzm nie byłby niczym złym, o ile użyłbym go w poprawnej formie i z umiarem. Interwiówer odpowiadałby wprawdzie nowemu „językowi”, który opiera się na używaniu słów-hybryd, o angielskim rdzeniu i z polskimi końcówkami, ale brzmiałby jednak dość pokracznie. Chyba zatem zastosuję w przekładzie słowo „wywiadowca”, ale założę się, że natychmiast będzie się ono kojarzyć ze służbami specjalnymi albo z harcerzami. Kim zatem jesteś, kiedy przeprowadzasz z kimś wywiad? Interwiówerem czy wywiadowcą?

Czeski wyskok oświatowo-pedagogiczny

Moi przyjaciele z czeskich Moraw narzekają na pogarszającą się sytuację gospodarczą w ich kraju, który słynął z tego, że dwie sfery nie poddały się jak dotychczas wpływom globalizacji i nadzorowi unijnemu. Były to służba zdrowia i oświata. Nie będę odnosił się do tej pierwszej, ale szkolnictwo jak dotychczas rzeczywiście dzielnie broniło się przed uniformizacją, przedstawianą przez unijnych biurokratów jako źródło powszechnego szczęścia i poprawy jakości procesów kształcenia oraz wychowania. Czesi nie podporządkowali swojego ustroju szkolnego – tak jak myśmy to uczynili reformą ustrojową w 1999 roku – strukturze 6+3+3. Zachowali swój tradycyjny system szkolny, co wcale nie oznacza, że jest im łatwiej czy funkcjonuje się bezproblemowo, ale przynajmniej nie docho-
dzą im nowe problemy, które by z tego procesu wynikały.

Niestety, presja wśród polityków jest tak silna, że coraz częściej mówi się o konieczności wprowadzenia egzaminów zewnętrznych i dokonywania pomiaru jakości pracy szkół. Władze resortu edukacji przygotowują zatem wielki pomiar porównawczy osiągnięć szkolnych absolwentów klas piątych i dziewiątych szkół podstawowych. Ponoć to oświeceni rodzice, zatroskani o jak najlepsze warunki do edukacji własnych dzieci w szkołach publicznych, którzy coraz częściej podróżują po świecie, upominają się o to, by władze dokonały takiej diagnozy jakości szkolnictwa publicznego, by można było – podobnie jak ma to miejsce w Wielkiej Brytanii – kupić w każdym kiosku najnowszy ranking szkół.

Nie może być tak, że rodzice nie wiedzą, jaki poziom reprezentuje szkoła rejonowa, do której powinno czy mogłoby chodzić ich dziecko. Tak więc ministerstwo oświaty przygotowuje diagnozę 100 wylosowanych szkół podstawowych w Czechach (będą to testy z wiedzy i umiejętności absolwentów ww. klas z języka ojczystego, obcego i matematyki), na którą wyda 140 milionów czeskich koron, ale... nie ujawni jej wyników. Testy były przeprowadzone pilotażowo, natomiast już w przyszłym roku obejmą uczniów wszystkich szkół podstawowych (ok. 4,2 tys.). Był to rodzaj „małej matury”, której wyniki powinny być dowodem na to, co dzieci wiedzą, potrafią i jakiej jakości jest w związku z tym proces ich kształcenia. Ministerstwu szkolnictwa chodziło głównie o to, by sprawdzić, czy dzieci w określonym wieku umieją to samo, niezależnie od tego, gdzie uczęszczają do szkoły. Jak pisała w sobotnim wydaniu gazety „DNES” (16.07.2011, s. 2) Kateřina Frouzová – rodzice, którzy chcieliby wcześniej poznać wyniki tego pomiaru, będą musieli wejść w role detektywów, gdyż wyniki tych testów będą dostępne jedynie dyrektorom szkół.

Biografistyka pedagogiczna

Badania z biografistyki pedagogicznej utrwalają stan świadomości współczesnych pedagogów o poprzednikach i reprezentowanej przez nich dyscyplinie wiedzy, sprzyjając pielęgnowaniu pamięci o nich. To także sposób odnajdywania naukowców w chaosie współczesności. Przedstawicielem badań biografistycznych w Czechach był historyk wychowania Mirosláv Cipro (1918–2003), który w serii „Encyklopedia źródeł wychowania” wydał własnym sumptem trzypięciotomowe dzieło pt. *Galeria światowych pedagogów* (2002a, b, c) oraz *Niemieccy pedagodzy* (2003b). W Polsce nie są znane rozprawy tego autora, a znajdują się wśród nich tak znakomite i przydatne w pracy badawczej historyków wychowania książki jak: *Przewodnik po dziejach wychowania* (1984), *Zasady wychowania* (1987), *Portrety pedagogów* (1988), *Wychowanie a społeczeństwo* (1996) czy *Słownik pedagogów* (2001). Wkład tego uczonego w rozwój pedagogiki dostrzegł Wincenty Okoń, który umieścił o nim notę biograficzną w *Słowniku pedagogicznym*. Cipro był nie tylko pracownikiem naukowym Uniwersytetu Karola w Pradze, ale i wiceministrem oświaty (w latach 1971–1975), w latach 1976–1980 pracownikiem UNESCO, zaś w latach 1989–1993 prezesem Światowego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (AMSE).

Jak pisał Cipro w artykule adresowanym do polskiego czytelnika:

Do tego typu uniwersalnie wytwarzanych dyscyplin należy nauka czy wiedza, którą nazywam **biografistyką**, tj. nauką o życiu specjalistów, którzy wyłonili się w tej czy innej nauce, a bez wiedzy o nich nasza wiedza czy chociażby orientacja w nauce byłaby niepełna. Dopiero ów wymiar biograficzny może wydobyć z naszych studiów nad daną nauką tak charakterystyczną dla niej żywotność i zmienność. Studiowanie jedynie wykładów czy teoretycznych przesłań, choć cenne samo w sobie, to w izolacji od osób, które wzbogaciły i nasyciły je swoimi twórczymi treściami, nierzadko bywa nudne czy mało interesujące. Osiągnięcia każdego przedmiotu zawsze są o tyle głębsze i trwalsze, im więcej oferują wymiarów, a zwłaszcza jeśli abstrakcyjne idee zostają ożywione przykładami ich twórców. Problem kształcenia ogólnego lepiej wyjaśnimy, odwołując się do biografii J.A. Komeńskiego, nauczanie wychowujące odnosząc do osoby J.F. Herbarta, pajo-centryzm – do życia i dzieła J. Deweya itd. Pedagogiczna biografistyka ma swoje uzasadnione miejsce w tej wielowymiarowej paletce nauk o wychowaniu, ukierunkowującej przyszłych nauczycieli i wykwalifikowanych wychowawców na pedagogiczne podstawy ich profesji. Właśnie dla pedagogiki jej ścisły związek z biografistyką jest bardziej znaczący niż dla innych nauk. Oferuje ona bowiem treści kształcenia, a zarazem zbliża do nich studiujących, wzbudzając ich uwagę, zaś posługiwanie się konkretnymi przykładami jest przecież od dawna jedną z bardziej cenionych zasad pedagogicznych (Cipro 2003a, s. 17).

Bogactwo doświadczeń naukowo-badawczych, możliwość konfrontowania dorobku nauk pedagogicznych, jak i osobista znajomość czołowych przedstawicieli tej nauki z całego niemal świata sprawiły zapewne, że mając dostęp do źródeł historycznych, Cipro mógł przygotować do druku wielotomowe dzieło leksykograficzne, które łącznie liczy sobie aż 1861 stron. Nie mamy w Polsce tak usystematyzowanych słowników biograficznych, które obejmowałyby liczną, bo 162-osobową grupę rozproszonych w toku dziejów i po całym świecie najwybitniejszych przedstawicieli nauki o wychowaniu. Do tego typu edycji tylko częściowo przystaje wydana przez Wincentego Okonia książka pt. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich* (1993), rozprawy pod red. Wandy Bobrowskiej-Nowak oraz Danuty Dryndy pt. *Słownik pedagogów polskich* (1998) czy książka Ireneusza Pyrzyka pt. *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej* (1998). Dzieło Cipro nie ma jednak sobie równych, gdyż swoją objętością, zakresem terytorialnym, ideologicznym i historycznym przekracza wszystkie możliwe granice, przybliżając nam dokonania i wiedzę o *primus inter pares* wśród pedagogów świata.

W tomie pierwszym galerii światowych pedagogów M. Cipro zawarł 53 życiorysy z okresu od starożytności do oświecenia: od Konfucjusza po Christiana Gotthilfa Salzmanna. Tom drugi został poświęcony 54 pedagogom XIX wieku, począwszy od Jana Henryka Pestalozziego, a skończywszy na Bertholdzie Otto. W tomie trzecim natomiast, zamykającym wiek XX, znalazły się biografie 55 pedagogów: od Johna Deweya po Paulo Freire'a. Z polskich pedagogów możemy odnotować w tomie II tego dzieła Jana Władysława Dawida, zaś w tomie III – Janusza Korczaka i Bogdana Suchodolskiego. Mogłoby się wydawać, że to niewiele, ale warto uświadomić sobie zakres historyczny i geograficzny tego dzieła. Nie jest łatwo przyjąć adekwatne do tych rozmiarów kryterium doboru postaci, by uwzględnić z każdego kontynentu chociaż po kilku przedstawicieli pedagogiki jako nauki.

Dzięki temu poznajemy jednak w ogóle nieznane w naszym kraju postaci pedagogów. Wśród nich są m.in.: z Japonii – Kunijosi Obara (1892–1981), egipski minister oświaty Taha Husajn (1889–1973), argentyński pedagog, zaangażowany w oświatę innych krajów Ameryki Łacińskiej – José Pedro Varela (1845–1879), Węgier József Eötvös (1813–1871), Hiszpan Francisco Ferrer i Guàrdia (1859–1909), szwajcarska progresywistka Mme Necker de Saussure (1765–1841) czy czeski filozof wychowania Karel Slavomil Amerling (1807–1884). Nie sposób tu wymienić wszystkich pedagogów, których M. Cipro umieścił w swojej galerii, dlatego znających język czeski zachęcam do jej poznania.

Piękna także od strony graficznej galeria historycznych portretów jest nie tylko studium o życiu i dziełach znaczących twórców pedagogiki, ale i swego rodzaju kartografią źródeł ludzkiej myśli. „Každy, kto głęboko interesuje się teorią wychowania, powinien poznać znaczące w dalszej i bliskiej nam przeszłości osobowości, które w takim czy innym zakresie przyczyniły się do rozwoju wychowania, szkoły i pedagogiki” (Cipro 2002a). To dzięki studiom inkontologicznym mogą powstawać odrębne biografie znaczących pedagogów, serie pogłębionych studiów o wybranych osobistościach świata edukacji, pozwalając

na porównywanie ich życia oraz dzieł w ujęciu diachronicznym i synchronicznym. Dzięki publikacjom Cipro pojawiają się w wydaniach encyklopedycznych czy podręcznikowych biogramy oraz nowe hasła, dając szansę na wzbogacenie wiedzy o minionych dokonaniach pedagogów z różnych stron świata oraz wgląd w zakres ich zaangażowania w teorię i praktykę oświatową. Poznajemy także losy powstających w danej epoce instytucji edukacyjnych, inicjatyw pedagogicznych o charakterze narodowym, emancypacyjnym czy wyznaniowym.

Trzytomowe dzieło Mirosława Cipro stwarza także doskonałą okazję do prowadzenia dalszych i bardziej już pogłębionych badań historycznych, porównawczych i międzykulturowych, otwierając przed nami skarbnicę oświatowych i akademickich archiwów. To właśnie takie głęboko sięgające w przeszłość i w treść życia wybitnych humanistów publikacje uświadamiają nam ogromne pokłady wspólnoty ludzkiej myśli i świata uniwersalnych wartości oraz przybliżają osobistości, których wymierne dokonania wpisują się w biografie kolejnych pokoleń badaczy i praktyków wychowania. Tak pięknie skumulowana pamięć o egzystencji wybitnych pedagogów sprawia, że ich dzieła trwają dłużej niż oni sami, stanowiąc zarazem dowód rozwoju ludzkiej cywilizacji. Retrospektywna podróż M. Cipro w dzieje wychowania i oświaty odkrywa złożoność i wartość naszej pracy, prawdy i głębi ludzkiego istnienia oraz budzi refleksję, która nas inspirowa do jeszcze większej dbałości nie tylko o ślady przeszłości, ale i teraźniejszość, która stanie się przyszłością. Z takim mozołem skonstruowana galeria pozwala nam choć przez chwilę obcować z mistrzami, duchowymi przewodnikami po świecie pedagogicznych tożsamości. To archipelag jestestw, stale jeszcze żywych w pamięci lub częściowo utraconych, które biograficzna narracja odkrywa nam na nowo.

Jak historia myśli pedagogicznej kołem się toczy...

Studenci pedagogiki, zapytani przeze mnie o to, z czym kojarzy się im postać Sebastiana Petrycego z Pilzna, odpowiadali nieśmiało i pytająco: „Czyżby z browarem Pilsner?”. Jak Pilzno, to globalnym nastolatkom miasto kojarzy się jedynie albo głównie z piwem. Ponowoczesność kultury tak bardzo drażni współczesną młodzież i młode pokolenie nauczycieli, że warto ich zainteresować dziejami oświaty, by odnaleźli tam oazę spokoju ducha, poczucie pewności, radość doświadczania codzienności i walor wychowywania innych w cnotach. Przywołam w tym miejscu rozprawę naukową Agnieszki Michalkiewicz-Gorol, którą wydała po obronie swojej pracy doktorskiej noszącej tytuł: *Aretologiczny wymiar koncepcji pedagogiczno-filozoficznej u Sebastiana Petrycego z Pilzna*. Podjęcie przez nauczycielkę języka łacińskiego w szkole średniej tej właśnie problematyki stanowi rzadkość, a przy tym okazuje się ważnym wkładem w rozwój myśli pedagogicznej Sebastiana Petrycego (1554–1626) z Pilzna, która w dziejach wychowania przypada na schyłek epoki Odrodzenia.

Problematyka aretologiczna podejmowana jest najczęściej przez tych badaczy, którzy łączą zainteresowania filozoficzno-etyczne z zagadnieniami wychowania i kształcenia młodych pokoleń. Jest to niewątpliwie odpowiedź na ponowoczesność: otwartość na pluralizm idei, zróżnicowanie światopoglądowe, wyznaniowe, filozoficzne, teoretyczne, ideologiczne itp. Z jednej bowiem strony pojawia się potrzeba poszukiwania korzeni polskiej myśli społeczno-wychowawczej, z drugiej zaś chęć wzbogacenia współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej o wciąż aktualne, a słabo dostrzegane wątki w literaturze z zakresu szeroko pojmowanej humanistyki. Studiujący pedagogikę mogli spotkać się z syntetycznym omówieniem poglądów tego arystotelika, który nie napisał przecież dzieła o kształceniu czy wychowaniu. Poświęcono mu jednak uwagę w podręczniku *Historia wychowania* (Kurdybacha [red.] 1965), w rozprawie Wiktora Wąsika *O systemie pedagogicznym Sebastiana Petrycego z Pilzna* (wydanej w czasach restrykcyjnej cenzury na ATK w 1968 roku), w książce Agnieszki Budzyńskiej-Dacy pt. *Cnoty i retoryka w dziele Sebastiana Petrycego z Pilzna* (2005) oraz w wielu innych pomniejszych pismach na jego temat.

Twórczością Petrycego bardziej interesowali się literaturoznawcy i filozofowie aniżeli pedagodzy. Tak właśnie rozwija się nauka, że kolejne pokolenie badaczy wyłuskuje z pola własnych zainteresowań badawczych te kwestie, które nie były dotychczas przedmiotem głębokiej diagnozy i interpretacji lub też zakres

prowadzonych analiz nie uwzględniał w szerszym zakresie wybranych kwestii, a w tym przypadku jest nimi koncepcja dzielności (cnót) i dążenia człowieka do doskonałości w toku wychowania i dzięki niemu. Dla historii myśli pedagogicznej czy badań z dziejów oświaty oraz pedagogiki filozoficznej tego typu studia są wartościowe właśnie ze względu na ich interdyscyplinarny charakter.

Autorka pracy doktorskiej zwróciła swoją rekonstrukcją uwagę na to, jak historia kołem się toczy, przywracając nieustannie te same prawdy w nieco innym ujęciu stylistycznym, treściowym i strukturalnym. W jakiejś mierze, pośrednio, obnaża także słabości i nieskuteczność edukacji, która przez wieki nie była i nie jest w stanie doprowadzić do zmian w społeczeństwie dzięki wychowaniu moralnemu dzieci i młodzieży. Pojawia się tu odwieczny dylemat, w jakim stopniu każde kolejne pokolenie jest w tym zakresie nieskuteczne pomimo przecież świadomości uwarunkowań pewnych procesów, które powinny być coraz lepiej animowane czy wzmacniane. Można dzięki tej rozprawie pytać, jak to możliwe, że przekonania takich humanistów jak Kwintyliusz – o znaczącej roli nauczyciela, Vives – o byciu wzorem osobowym dla jego podopiecznych, czy Petrycy – o istocie i uwarunkowaniach szlachectwa, nadal jest wyzwaniem czy zobowiązaniem etycznym, a nie kanonem kulturowym w relacjach międzyludzkich. Może rację mieli ci uczeni, że nieustannie, z pokolenia na pokolenia, źle lub nieskutecznie wychowujemy dzieci i młodzież, gdyż zbyt wiele jest w środowisku życia toksyn oraz nierugowalnych patologii postaw wśród części ludzi dorosłych. Czyż dzisiaj nie mamy dylematu wynikającego z napięcia między entuzjazmem a zwątpieniem w pracy wychowawczej?

Po kilku wiekach badaczka odnajduje w poglądach S. Petrycego to, co jest przedmiotem współczesnych sporów i kontrowersji kulturowych, oświatowych, edukacyjnych czy naukowych, np. kwestia eugeniki, zachęta do naturalnego karmienia noworodków, istota wychowania moralnego i estetycznego, kwestia pozycji kobiety w rodzinie i społeczeństwie, macierzyństwo, wychowanie w zgodzie z płcią biologiczną, zakres koniecznego wykształcenia nauczycieli, błędy w wychowaniu dzieci elit, roli swoboda i przymus w edukacji, demokratyzacja praw i obowiązków obywateli, orzekanie o dojrzałości szkolnej, rola wychowania fizycznego i zdrowotnego, kształcenie mówcy (por. dzisiaj autoprezentacja), trudności w tłumaczeniu cudzych tekstów, zachowanie tożsamości znaczeń kulturowych czy aksjonormatywnych, metody badania tekstów humanistycznych itp. Analizy cieszyńskiej nauczycielki są szczególnie cenne w studiowaniu etyki pedagogicznej, ale i konstytuowaniu etyki naukowca w czasach pozorów, fałszu i złodziejstwa. Kategorie cnót, m.in. męstwa, dzielności, nie są bez znaczenia w świecie iluzji, powierzchowności czy migotliwych znaczeń. No tak, ale w jednej z polskich szkół dzieci z pierwszej klasy szkoły podstawowej zapytane, gdzie żyje żubr, odpowiedziały, że w lesie, ale teraz go nie spotkamy, bo jest na piwie.

Pożegnania

Początek jesieni staje się dla znanych mi i cenionych profesorów czeskiej pedagogiki okresem wejścia w strefę naukowej ciszy, ale nie zapomnienia. Zmarli bowiem autorzy rozpraw, których twórczość zajmowała znaczące miejsce w środowisku akademickiej pedagogiki. W Polsce zapewne niewiele jest osób, które znały przynajmniej publikacje takich uczonych jak prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., dr.h.c. (1935–2016) z Uniwersytetu Karola w Pradze czy doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc. (1931–2016) z Uniwersytetu Południowoczeskiego w Czeskich Budziejowicach. Niszowe języki, do jakich – podobnie jak język polski – należy także język czeski, słowacki, węgierski, bułgarski itp., nie są przedmiotem zainteresowań naukowych, z wyjątkiem może filologów. Bohemiści jednak wcale nie musieli spotkać się z rozprawami z filozofii czy teorii wychowania powyższych naukowców. Nie takie jest ich zadanie i przedmiot badań.

Odnotuję zatem biogramy moich czeskich kolegów-naukowców, z którymi miałem okazję spotykać się bezpośrednio w czasie międzynarodowych konferencji, rozmawiać z nimi, a nawet uczestniczyć w procedurach recenzyjnych, a dzięki znajomości ich ojczystego języka także głębiej studiować wydane przez nich publikacje naukowe. Są obecni albo w moich książkach, kiedy przywołuję ich myśli, konstrukty czy modele teoretyczne, albo w wydawanym pod moim kierunkiem kwartalniku „Studia z Teorii Wychowania”. Niech ten wpis będzie symbolicznym pożegnaniem z tymi, których bardzo ceniłem.

Prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., dr.h.c. był niewątpliwie jednym z najwybitniejszych czeskich pedagogów, którzy konsekwentnie prowadzili badania w zakresie psychologii pedagogicznej. U nas określano by takich specjalistów mianem psychopedagogów, albo psychologów wychowania, ale nie jest to właściwe określenie. Praski uczony był nestorem Towarzystwa Czeskiej Psychologii Pedagogicznej, zajmując się przede wszystkim fenomenem dzieciństwa i wpływu współczesnego świata na rozwój osobowości dziecka. Reprezentował w psychologii społecznej i psychologii osobowości nurt pajdocentryczny, a więc badań zorientowanych na integralny rozwój dziecka. Studia z psychologii w specjalności psychologia pedagogiczna ukończył w 1961 roku na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Uzyskał wszystkie stopnie i tytuły naukowe, jakie istnieją w czeskiej nauce.

W latach 1961–1989 był pracownikiem naukowym w Czechosłowackiej Akademii Nauk, gdzie kierował Zakładem Psychologii Pedagogicznej przy

Instytucie Pedagogicznym J.A. Komeňského. W roku 1990 został zatrudniony na Wydziale Pedagogicznym UK w Pradze, gdzie w latach 1994–1999 pełnił funkcję dziekana. Na początku lat 90. XX wieku był ekspertem ministra szkolnictwa ds. reformy szkolnej, przygotowując i wydając wraz z nim – prof. PhDr. Petrem Piňhą, CSc. – dwie znakomite publikacje pod wspólnym tytułem: *Návrh pojetí občanské školy* (Propozycja rozumienia szkoły publicznej) i podtytułami: część I: *Pojetí 1. stupně povinné školní docházky. Dítě jako východisko transformace obecné školy* (Istota obowiązkowej szkoły I stopnia. Dziecko jako punkt wyjścia transformacji szkoły ogólnokształcącej) wydana w 1993 r., część II: *Charakteristika pedagogického záměru. Škola – žák, učitel, ředitel. Vnější rámec školy* (Charakterystyka pedagogicznych założeń: Szkoła – uczeń, nauczyciel, dyrektor. Wewnętrzne ramy szkoły) wydana w 1994 roku.

W 2008 roku prof. Zdeněk Helus otrzymał tytuł doktorat *honoris causa* Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie. W 2011 roku został wyróżniony Medalem I stopnia Ministra Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury Fizycznej. W Republice Czeskiej przewodniczył także Stowarzyszeniu Dziekanów Wydziałów Pedagogicznych. Był Honorowym Przewodniczącym Rady Naukowej Wydziału Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Karola. Do najważniejszych publikacji tego autora, które ukazały się w XXI wieku, zalicza się: *Sociální psychologie pro pedagogy* (Psychologia społeczna dla pedagogów), Praha: Grada 2007; *Dítě v osobnostním pojetí* (Dziecko w teoriach osobowości), Praha: Portál 2009; *Osobnost a její vývoj* (Osobowość i jej rozwój), Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2009; *Úvod do psychologie* (Wstęp do psychologii), Praha: Grada 2011.

Przedmiotem zainteresowań badawczych Profesora były takie kwestie jak: człowiek i społeczne uwarunkowania jego życia, socjalizacja osobowości, psychologia społeczna, psychologia rodziny, psychologia społeczna szkoły oraz psychologia i pedagogika dzieciństwa. Do jego najbardziej poczytnych książek w latach 80. XX wieku można zaliczyć dwie monografie: *Vyznat se v dětech* (Znać się na dzieciach), Praha 1984; *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti* (Pojmowanie ucznia w perspektywie osobowości), Praha 1982. Należał do znakomych wykładowców, uwielbianych przez studentów, którzy na społecznościowych portalach pisali o nim z własnej inicjatywy:

Złoty, wspaniały pan profesor [...]. Nie trzeba się niczego obawiać, jeśli tylko człowiek jest dobrze przygotowany. Daje dużo czasu na egzaminie i na inne sprawy. Sprawiedliwy i świętyy [...]. Zaufanie, pogoda ducha, atmosfera. Jedna z niewielu osób, która pozostanie w naszej pamięci. Jak on sam mówi – mam go w sobie :-)) Po prostu cudowny pan profesor z niebywałą charyzmą.

W październiku 2016 roku zmarł uniwersytecki pedagog, filozof wychowania doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc. Był absolwentem filozofii i pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Tuż po studiach podjął pracę nauczyciela w szkole podstawowej w Křivoklácie, małej wsi w okolicach Pragi. W 1965 roku został zatrudniony na stanowisku adiunkta na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Południowoczeskiego w Czeskich Budziejowicach.

Tam też pełnił funkcję dziekana, a do roku 2015 współpracował z tą uczelnią, nadając kształceniu pedagogów i nauczycieli głęboko humanistyczny charakter. Docent M. Somr specjalizował się w historii pedagogiki i dziejach oświaty szkolnej. W kraju ceniony był za swoje studia komeniologiczne. W ostatnich latach coraz bardziej fascynowała go jednak filozofia wychowania, w tym zagadnienia aporii kształcenia, problematyka władzy, rozwoju ludzkości i humanizmu w dziełach Jana Ámosa Komeńskiego, mistrza Jana Husa oraz takich filozofów jak G.W.F. Hegel i T.G. Masaryk.

Do najważniejszych rozpraw M. Somra należą: *Hegel a pedagogika*, Praha: SPN, 1971; *Nástin dějin školství a pedagogiky* (Zarys dziejów szkolnictwa i pedagogiki), Praha: MON, 1987; *Idea vzdělání a dialektika vzdělávání* (Idea a dialektyka kształcenia), Praha: SPN, 1988; *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých* (O kształceniu dorosłych), Č. Budějovice: PF JU, 2008; *Kapitoly z dějin filosoficko-pedagogického myšlení* (Z dziejów myśli filozoficzno-pedagogicznej), Č. Budějovice: PF JU, 2009; *Vědění je moc – Scientia potestas est* (Nauka jest potęgą), Č. Budějovice: PF JU, 2010; *Hegelova edukační teorie* (Heglowaska teoria edukacji), Č. Budějovice: PF JU, 2011; *Jan Ámos Komeňský*, Č. Budějovice: PF JU, 2013. Na łamach „Studiów z Teorii Wychowania” ukazały się trzy ostatnie artykuły M. Somra, w tym dwa, które przygotował ze swoją adiunkt – Heleną Pavličikovou z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Południowoczeskiego (University of South Bohemia) w Czeskich Budziejowicach (Somr 2014; Pavličiková, Somr 2016; Somr, Pavličiková 2015). Zachęcam do lektury już opublikowanych studiów czeskiego pedagoga na łamach powyższego periodyku. Mam nadzieję, że ich dzieła znajdą swoje odczytanie w pracach kolejnych badaczy dzieciństwa, socjalizacji, historii szkolnictwa i filozofii wychowania.

Wspomnienie spotkań czeskiego profesora psychologii Vladimira Smékala z Viktorem E. Franklem

W Czechach ukazał się przekład znakomitych wykładów Viktora E. Frankla pt. *O sensie życia* w pięknym przekładzie Ewy Kochanowskiej oraz z wstępem Joachima Bauera (2021). Frankl napisał je w 1945 roku po powrocie z obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu, w którym stracił ojca i żonę, ale o jej śmierci dowiedział się dopiero w 1945 roku. Ojcu sam podał zastrzyk morfiny, który udało mu się przemyścić do obozu, by nie umierał w potwornym cierpieniu. Wspomina o tym w swojej autobiografii, niestety nieprzetłumaczonej na język polski. O jakże trudnym dla niego momencie rozstania z 81-letnim ojcem pisze w książce pt. *Was nicht in meinem Büchern steht* (Czego nie ma w moich książkach), a przetłumaczonej na język czeski i wydanej w Brnie w 2013 roku.

Współczesna pedagogika wciąż czeka na recepcję myśli tego wybitnego psychologa egzystencjalizmu. U naszych południowych sąsiadów, w Republice Czeskiej, jego logoterapia stanowi jeden z ważniejszych nurtów nie tylko w psychoterapii, ale także w teoriach wychowania, które muszą reagować na czasy kryzysu. Innych zresztą już chyba nie będzie. Psycholodzy zainteresowani historią własnej dyscypliny naukowej oraz najważniejszymi w niej postaciami uczonych powinni poznać zdarzenia, które wzbogacają naszą wiedzę o wybitnych naukowcach, twórcach własnych szkół terapeutycznych, a do takich niewątpliwie należy kreator logoterapii Viktor Emil Frankl (1905–1997). Przeżył potworny czas jako więzień obozów koncentracyjnych, w tym obozu w Oświęcimiu.

Czesi szanują i wielbią światowej sławy uczonych, których pochodzenie wiąże się z ich ojczyzną. Do takich należą trzej wybitni psychoterapeuci – Zygmunta Freud, Alfred Adler i Viktor E. Frankl. Odbываяc staż naukowy w Katedrze Psychologii na Uniwersytecie Jana Evangelisty Purkyně w Brnie w czasach socjalistycznej Czechosłowacji, miałem zaszczyt spotykać się z czołówką psychologów tego kraju, którzy przyjeżdżali do stolicy Moraw z gościnnymi wykładami oraz do zaprzyjaźnionych z nimi uczonych. Jednym z nich był ówczesny docent, a dzisiaj już emerytowany profesor Uniwersytetu Masaryka w Brnie Vladimír Smékal. Przewoziłem dla niego z kraju rozprawy z współczesnej psychologii i psychoterapii, które ukazywały się nakładem PWN oraz Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (m.in. znakomite studia S. Sieka, K. Popielskiego, Biuletyny Polskiego Towarzystwa Psychologicznego z przekładami psychologii humanistycznej itp.).

Niezmiernie zatem ucieszył mnie bardzo osobisty artykuł Vladimira w jednej z prac zbiorowych, która została poświęcona twórcy logoterapii. Przywołuje w nim nie tylko swój trzymiesięczny staż u Frankla w Wiedniu (na rok przed jego śmiercią), ale i jego wcześniejszy pobyt na Uniwersytecie Masaryka w Brnie w 1994 roku, kiedy to w trakcie konferencji poświęconej naukowym osiągnięciom Frankla i przyznaniu mu Medalu Masarykowego Uniwersytetu, wygłosił referat pt. „Logoterapia – psychoterapia z ludzką twarzą”. Tytuł wystąpienia był symbolicznym gestem powrotu do Praskiej Wiosny 1968 roku. W czasach socjalizmu prace zachodnioeuropejskich czy amerykańskich psychologów były objęte cenzurą, a jeśli ktoś nawet miał do którejś z rozpraw dostęp, to nie wolno mu było jej cytować czy przywoływać w trakcie wykładów ze studentami. W swoim artykule Smékal podzielił się interesującymi faktami z osobistych spotkań i wielogodzinnych rozmów z logoterapeutą.

Viktor E. Frankl pochodził z rodziny żydowskiej z południowych Moraw. Jego rodzice mieszkali w Pohořelicach jeszcze na dwa lata przed jego przyściem na świat, lecz ze względu na trudną sytuację w kraju wyemigrowali do Austrii. W Pohořelicach ponoć został poczęty, bowiem rodzice często odwiedzali swoich bliskich, przyjeżdżając z Wiednia na krótkie wakacje czy święta. Z okien mieszkania Frankla widać było domy, w których mieszkali Freud i Adler. Logoterapia Frankla była inspirowana zarówno psychoanalizą, jak i psychologią indywidualną. Do Frankla przyjeżdżał młody rosyjski psycholog Dmitrij Aleksiejewicz Leontiew, wnuk słynnego radzieckiego psychologa Aleksieja Nikołajewicza Leontiewa, który po nauczaniu się języka niemieckiego konsultował z Franklem tłumaczenia jego dzieł na język rosyjski. W 2005 roku D. Leontjew, już jako profesor Moskiewskiego Uniwersytetu, zorganizował międzynarodową konferencję poświęconą setnej rocznicy urodzin Frankla. Brał w niej udział także polski psycholog-psychoterapeuta afirmujący w naszym kraju logoterapię – ks. prof. Kazimierz Popielski z KUL.

Druga żona Frankla (pierwsza została zamordowana w Oświęcimiu) była aktywną katoliczką, którą Viktor aż do 92. roku życia zawsze odprowadzał na mszę do kościoła. Frankl przyjaźnił się z rzymskokatolickim kardynałem Franzem Königiem. Swoją wykład w Brnie wiedeńczyk zakończył następującą refleksją:

Zygmunt Freud raz mi doradził, żebym spróbował zachęcić swoich pacjentów o różnych cechach charakteru do odczuwania głodu. Wówczas przekonam się, że popęd głodu wyeliminuje wszystkie indywidualne różnice między nimi, zaś w ich psychice pojawi się ten sam przejaw niemożliwego do stłumienia popędu. Dzięki Bogu, że Zygmunutowi Freudowi zostało to oszczędzone i sam nie poznał obozu koncentracyjnego. Jego klienci leżeli na pokrytej pluszowym ozdobnym materjałem kozetce w stylu wiktoriańskim, a nie w brudnych oświęcimskich barakach. Tam indywidualności w ogóle nie uległy zatarciu, ale wprost przeciwnie. Ludzie coraz bardziej różnili się między sobą; opadały z nich maski, tak z osób świeckich, jak i wierzących, księży. A dzisiaj nie musimy mieć już wątpliwości używając słowa „święty”, bo wystarczy pomyśleć o Maksymilianie Kolbie, który wybrał śmierć głodową, a na koniec został zamordowany zastrzykiem w Oświęcimiu, zaś w 1983 roku ogłoszono go świętym.

Możecie mnie obwiniać o to, że jako przykład przywołuję wyjątkową osobę, która nie potwierdza reguły. *Sed omnia praeclara tam difficilia quam rara sunt*⁵. Oczywiście, możecie pytać, czy naprawdę potrzebujemy świętych. Czy nie wystarczyłoby mówić o przyzwoitych ludziach? To prawda, że oni są w mniejszości. A może to świat jest w złym stanie, a będzie w jeszcze gorszym, dopóki każdy z nas nie będzie czynił tego, co najlepsze. A zatem bądźmy czujni – czuwajmy w dwojakim sensie: od czasu Oświęcimia wiemy, do czego człowiek jest zdolny, a od Hiroszimy wiemy, co jest stawką naszego życia (za: Smékal 2014, s. 42).

⁵ *Lecz wszystko, co wzniosłe, jest równie trudne, co rzadkie* (Spinoza, Etyka).

Politycy o edukacji w wolności i demokracji

Odwołując się do polityki, nie sposób nie wspomnieć postaci Václava Havla, który walczył o wolność i demokrację w swoim kraju. Wśród jego bliskich przyjaciół i doradców był wybitny pedagog, teoretyk wychowania i andragog z Katedry Pedagogiki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze – Jiří Pelikan, który z końcem lat 60. zachęcał go do założenia własnej partii politycznej. Na fali Praskiej Wiosny Havel utworzył Koło Pisarzy Niezależnych. Jak wspominał ten okres:

Już za Husaka, zapewne w roku '69, zaczęły się pierwsze internowania. Napisaliśmy petycję pisarzy, domagając się ich uwolnienia. Byłem jednym z tych, którzy zbierali podpisy, i widziałem, jak się ludzie zaczęli zmieniać. Niektórzy się wykrecali i wycofywali, mówiąc, że przeżyli już dość kłopotów, że tego podpisać nie mogą, bo chcieliby chociaż na starość mieć trochę spokoju. Niektórzy bardzo rozwlekłe tłumaczyli, że ta metoda jedynie zadrażnia sytuację i jest nieskuteczna, a bardziej ustępliwe i powściągliwe działanie mogłoby przynieść lepszy efekt. Inni podpisywali tę petycję ze świadomością, że najprawdopodobniej na długie lata ich twórczość będzie na indeksie. Później zainspirowało mnie to do napisania sztuki *Protest* (<http://serwisy.gazeta.pl/wyborcza/1,34474,3245067.html>).

Dla swoich rodaków Václav Havel był zwolennikiem małego sabotażu (podobnie jak Aleksander Kamiński, który w okupowanej przez Niemców Polsce także stosował tę formę walki w Szarych Szeregach). W czasie inwazji wojsk Układu Warszawskiego na Czechosłowację Havel zachęcał grupy hippisów przebywających w Libercu, by zdjęli z wszystkich domów tablice informacyjne i adresowe. Mieli to uczynić po to, żeby okupanci radzieccy nie mogli się zorientować w mieście. Po latach przyznał:

Byłem raczej zwolennikiem spokojnej, opanowanej postawy, której konsekwencja i upór jest skuteczniejsza niż jednorazowa ostentacyjna demonstracja. [...] W piętnastą rocznicę „aksamitnej rewolucji” Vaclav Havel wspominał z goryczą: „Dawniej o wszystkim decydowało państwo, a ludzie, szczególnie w średnim i starszym wieku, zaczynają postrzegać wolność jako brzemię. W końcu nieustannie trzeba podejmować jakieś decyzje. Kiedy siedziałem w więzieniu, całymi latami tęskniłem za wolnością. I oto, kiedy mnie stamtąd wypuszczono, musiałem stale o czymś decydować. Nagle okazuje się, że musimy codziennie zmagać się z nadmiarem wyborów, co prowadzi nieuchronnie do bólu głowy. Wtedy w zakamarkach podświadomości pojawia się myśl, że może warto byłoby wrócić do więzienia (tamże).

Ivan Pilný – przedsiębiorca i inżynier, parlamentarzysta, minister finansów – to kolejny ważny polityk w Czechach. Nie był wprawdzie ministrem szkolnictwa, ale odwiedził w kraju wiele szkół, przyglądając się temu, jak są zorganizowane, w jaki sposób są w nich prowadzone zajęcia, jakie mają wyposażenie, czy mają dostęp do Internetu, jakie kadry w nich nauczają oraz w jakim stopniu uczniowie i ich rodzice są zadowoleni z warunków i jakości uczenia się. W 2020 roku opublikował książkę *Hledáme nové Amose. Učit nebo vzdělávat?* (Poszukujemy nowego Amosa. Nauczać czy kształcić?), której treść była adresowana nie tylko do polityków oświatowych, ale i administratorów szkół, kuratorów oświaty, dyrektorów szkół i nauczycieli akademickich edukujących kandydatów do zawodu nauczyciela. Z pozycji outsidera pokazuje w niej, że poważne zaniedbania odciskają swoje piętno na współczesnej szkole oraz jej uczniach i nauczycielach.

Od jakości wykształcenia młodych pokoleń będzie także zależeć przyszłość tych, którzy teraz są u władzy, a swoimi nieodpowiedzialnymi decyzjami niszczą jakość życia wszystkich mieszkańców kraju: dzieci, młodzieży, dorosłych, jak i osób wchodzących w okres „złotej” lub „czarnej” jesieni swojego życia. Czesi nie tylko pamiętają o światowej sławy czeskich pedagogach, wielkich humanistach, których dzieła przetrwały wieki, ale potrafią też do nich nawiązywać, by pokazać ich ponadczasowy charakter, uniwersalizm idei wciąż inspirujących nowe generacje. Nie da się bowiem uciec od prawidłowości społecznych, kulturowych, psychologicznych i pedagogicznych, które są niezależne od epoki, jednak ignorowane przez rządzących skutkują klęskami, marnotrawstwem kapitału ludzkiego, społecznego, kulturowego i ekonomicznego. Nasi południowi sąsiedzi mają podobne problemy w sferze socjalno-ekonomicznej; dotyczy to kadr dla szkół publicznych, gdyż także w ich kraju są one wciąż niedoceniane i niedofinansowane. Może mamy do czynienia z utrwaleniem syndromu *homo sovieticus* we wszystkich krajach postsocjalistycznych, w których jest on reprodukowany przez kolejne pokolenie, zarażone nim przez swoich rodziców.

Książka Ivana Pilnego wskazuje, że w Czechach potrzebny jest obecnie myśliciel, filozof wychowania i dydaktyk na miarę Jana Amosa Komeńskiego, który przekona czeskie społeczeństwo do edukacji, której rozwiązania będą wyprzedzać własną epokę, a nie hamować rozwój kulturowy społeczeństwa. Autor sięga do wybranych poglądów tego reformatora pedagogiki szkolnej i wybitnego dydaktyka, potwierdzając zarazem, że edukacja nieprospektywna, niewyprzedzająca swojej epoki, spycha naród na margines. Widać to szczególnie na tle innych krajów, w których dla rządzących edukacja stała się pierwszoplanową inwestycją w przyszłość.

W Czechach to nauczyciele ratują sytuację w szkolnictwie, gdyż nie traktują swojej pracy jedynie jako zawodu, ale jako powołanie, misję. Dzięki ich pasji, fascynacji kształceniem uczniów, o której dowiadują się z sieci inni pedagodzy, przybywa w tym kraju „[...] edukacyjnych wysp pozytywnej dewiacji. [...] Niestety, w większości przypadków nadal przeważa model »bulimicznego nauczania«, które polega na tym, że nauczyciel przerzuca treść na uczniów, a ci ją

wymiotują w czasie egzaminów i zapominają” (Pilny 2020, s. 9). Autor wyraża zarazem zdziwienie, że dla większości nauczycieli konieczne jest bazowanie jedynie na podstawie programowej kształcenia ogólnego. Co to ma wspólnego z J.A. Komeńskim? Otóż ma, bowiem kilkadziesiąt lat temu napisał on w *Didaktika Magna/Opera didactica omnia* (1883): „Jedynym nauczycielem godnym tego miana jest ten, który pobudza ducha wolnej myśli i rozwija poczucie osobistej odpowiedzialności” (tamże, s. 15), a nie kształci pod testy, do egzaminów. Edukacja powinna każdego rozwijać holistycznie, na miarę jego potencjału, motywacji i potrzeb.

Model szkoły, do której chodzi się przez dziesięć, dwadzieścia lat, w połączeniu z pracą zawodową przez nawet czterdzieści lat życia, jest już od dawna przestarzały, anachroniczny. „Wszystkie zawody, które mają rutynowy charakter, a prace w nich są powtarzalne, sukcesywnie znikają” (tamże, s. 11). Nie ma potrzeby kształcić młodzież do czegoś, co za kilkanaście lat jej się nie przyda. To nie jedyna aktualna myśl Komeńskiego. Oto kolejna prawidłowość, która jest wciąż niedostrzegana i nieszanowana przez wszystkich nauczycieli: „Poszukujemy takich sposobów, żeby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej rozumieli” (tamże, s. 16). Ta zasada znakomicie nawiązuje do aktualnej kwestii, jaką jest szerzenie się dezinformacji i fake newsów, toteż szkoła powinna stać się miejscem, gdzie uczy się ich krytycznego myślenia. Uczniowie wraz z nauczycielem powinni pracować na konkretnych przykładach: bieżących wydarzeniach i fake newsach, dzięki czemu nabiorą koniecznych kompetencji, by je dekodować. Muszą rozumieć, a nie zakuwać. Szkolna bulimia jest bowiem toksyczna. Credo Pilnego brzmi: „Jeśli edukacja wydaje się wam kosztowna, to doświadczajcie ignorancji. Nie szukajcie zatem klucza pod zapaloną latarnią, ale tam, gdzie go zgubiliście (tamże).

Wizja XXI wieku

Czescy intelektualiści, najwybitniejsi przedstawiciele świata nauki, kultury, sztuki, mediów, edukacji zostali poproszeni z okazji 20-lecia aksamitnej rewolucji o sformułowanie własnej wizji obecnego stulecia. Zebrano je i zostały one wydane w Brnie przez Centrum Dialogu. Mały formatem, ale wielki duchem tomik otwiera cytata z wypowiedzi Sekretarza Stanu USA Madelaine Albright, z pochodzenia Czeszki, z 17 listopada 2009: „Najważniejszymi wartościami dla przyszłości czeskiego społeczeństwa są wartości uniwersalne, a nie jakieś wyłącznie czeskie. To są wartości Masaryka i Wilsona, Havla i demokratów na całym świecie” (Mozga [red.] 2011, s. 1).

Dlaczego potrzebujemy wizji XXI wieku? – pyta redaktor tomu Tomáš Mozga.

W dzisiejszym świecie poszukujemy tych najważniejszych wartości, a więc wartości, które pomogą nam stać pewnie na ziemi, na których może opierać się także nasza tożsamość. Wraz z klarowną tożsamością pojawi się i odwaga do prowadzenia dialogu ze swoim otoczeniem, odwaga komunikowania się i wsłuchiwania. Dzięki otwartemu dialogowi rozpoznamy to, co jest najistotniejsze i kluczowe, a na co powinna być ukierunkowana nasza praca. Twórcza, sensowna i efektywna praca sprawi radość i stanie się naszą pasją, która w dłuższym okresie będzie sprzyjać naszej wierze w wartości (tamże, s. 1).

Czesi doświadczają tego samego co Polacy, chociaż ich gospodarka i brak zadłużenia wobec Zachodu sprawiły, że jako państwo byli w lepszej kondycji do przeprowadzenia transformacji ekonomicznej z socjalizmu do neoliberalnego kapitalizmu. Natomiast zmiany społeczne w tym kraju niewiele różnią się od tych, jakie mają miejsce także w Polsce. U nich nie było może takich braków jak w Polsce, jeśli chodzi o podstawowe produkty żywnościowe. Nie mieli wydzielanych porcji mięsa, masła, mąki, cukru, a nawet liczby jajek na kartki, być może więc gwałtowne zmiany w codziennym życiu, narastające rozwarstwienie i zubożenie społeczeństwa stały się dla nich bardziej dotkliwe. Być może Polacy są lepiej przygotowani do ponowoczesnego kapitalizmu, gdyż bardziej uodpornili się na stres, lepiej radzą sobie w sytuacji ryzyka, konieczności zatroszczenia się o byt własny i bliskich. Jeśli przywołuję tę publikację to dlatego, że nasze narody mają bardzo zbliżone poglądy i na kwestie psychospołeczne i podobne doświadczenia.

Tak pisze o nich redaktor Mozga:

Na nic nie mamy czasu. Jesteśmy przytłoczeni pracą i obowiązkami, poszukiwaniem przecen i dążeniem do tego, by zgromadzić jak najwięcej rzeczy, majątku – by mieć go więcej od sąsiada. Przejadamy się. Stajemy się marudni, złośliwi i nadwrażliwi z powodu najmniejszej głupoty, przemęczenia. Przepracowani idziemy spać, niewyspani wstajemy. Ucieka nam dzień za dniem, ciągle gdzieś dążymy, o coś zabiegamy, ścigamy się z czasem. Dokąd tak jednak gnamy? Dokąd zmierza czeskie społeczeństwo? Czy mamy jeszcze czas i ochotę, by nad tym rozmyślać? [...] Jak to dobrze, że mimo tego nieustannego pośpiechu znaleźli się ludzie, którzy zgodzili się podzielić własnymi refleksjami, podzielić własnymi doświadczeniami i umiejętnościami, opowiedzieć o swoich niedostatkach czy niepowodzeniach. Zastanowili się nad swoją przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, niektórzy mówią o swojej rodzinie, przyjaciółach, społeczeństwie, w którym żyją, a którego są częścią. Podzieliли się refleksją o duszy czeskiego człowieka. Piszą o przyszłości Czechów, w której staną się pełnowartościową częścią Europy, o byciu mądrym i odpowiedzialnym partnerem, cennym dla innych państw źródłem inspiracji. Postulują zaangażowanie się w inicjowanie otwartego dialogu, bycie twórcami ponadczasowych wartości, z których skorzystają także przyszłe pokolenia. A może i na tej drodze odnajdziemy swoją tożsamość (tamże, s. 13).

Redaktor tomu zwrócił się do współobywateli o podzielenie się z nim przemyśleniami nad powyższymi kwestiami. Część z nich jest od lat na emigracji, rozproszona po świecie, kreuje nowe wartości bez względu na swoje miejsce pobytu. Łącznie wypowiedziało się 100 osób. Niektórzy już nie żyją, jak np. pierwszy prezydent postsocjalistycznej Czechosłowacji – a po secesji, Republiki Czeskiej – Václav Havel, czy więziony z powodów politycznych Antonín Huvar. Wśród narratorów własnych wizji znaleźli się już przywoływani w moich studiach i badaniach tak wybitni uczeni jak politolog Martin C. Putna, biolog molekularny i biochemik Lumír Krečí, socjolog Ján Sokol, reżyser Vladimír Morávek, filozof i publicysta Erazim Kohák, pracujący z sukcesami w innych krajach, np. na Uniwersytecie Colorado, chemik Josef Michl, profesor studiów kanadyjskich Thomas Donaldson Sparling czy publikująca w Argentynie pisarka i felietonistka Markéta Pilátová. Jest też w tym gronie najlepszy czeski interviewer Karel Hvižďala oraz dziennikarz czasopisma „Reflex” Jiří X. Doležal.

Nie sposób tu przytoczyć wszystkich znakomitości, gdyż nie ma na to miejsca. Jedni wypowiedzieli się w formie felietonu, inni – eseju, a jeszcze inni wymieniali dziesięć najważniejszych dla nich, i w życiu społeczeństwa, wartości. Lubię czytać tego typu publikacje w czasie podróży, bo czas mija szybko, a ulotność myśli można na chwilę powstrzymać, by odnieść je także do sytuacji w naszym kraju i społeczeństwie. Przytoczę kilka wypowiedzi, by czytelnicy się przekonali, jak nasi południowi sąsiedzi postrzegają te kwestie:

Erazim Kohák: W centrum europejskich ideałów, które często są lekceważone w praktyce, ulokowałbym ideał wolności. Europa jako jedyna potrafiła zrozumieć wolność jednostek nie jako ucieczkę czy alienację, ale jako wypełnienie ich człowieczeństwa. To istota wolności warunkuje sprawiedliwość jako drugą, kluczową cnotę *humanum*. Trzecią zaś jest solidarność jako walka przeciwko

tym, którzy są za totalitaryzmem, nie szanują drugiego człowieka, jego praw i godności (za: Mozga [red.] 2011, s. 80).

Vladimír Morávek: Najważniejsze jest moim zdaniem: kochać kogoś bardziej od samego siebie; nie bać się i nie kraść; nie być samotnym; czytać; nie wpadać w panikę; pić dużo wody; nie przejadać się; być pewnym, że prawda i miłość jest silniejsza niż kłamstwo i nienawiść; jeździć nad morze; dostrzegać tu i tam wschód słońca (tamże, s. 82).

Ivan Medek: Ziemska cywilizacja, podobnie jak europejska, wyrosła z chrześcijańsko-judaistycznych tradycji, której fundamentem jest 10 przykazań. Jeśli kiedykolwiek w toku naszych dziejów ludzie popełniali błędy, to tylko dlatego, że nie byli zdolni do przestrzegania tych praw. Nie znam lepszego tekstu od mojeszowych przykazań, którymi powinniśmy kierować się także w przyszłości (tamże, s. 92).

Ján Sokol: [...] Nie musimy „wydawać na świat” jakiegoś noblisty, odkrywcy czy rekordzisty, ale musimy postarać się o to, by nasi potomkowie nie zapomnieli ojczystego języka, a w związku z tym, żeby opanowali jeszcze chociaż dwa języki obce. Wówczas przestaną się bać innych tak samo, jak nie bali się ich nasi przodkowie [...] (tamże, s. 98).

Antonín Huvar: [...] Żadna struktura polityczna nie ma prawa wyśmiewać się z jakiegokolwiek prawdy. Taka, gdzie jednostki nie mogą żyć w zgodzie z prawdą i tkwią w kłamstwie, nie ma już nic do przekazania kolejnej generacji. Nic nie jest tak ważne dla rodzin i narodu jak ufność pokładana w autorytecie. Jego odrzucenie wywołuje u wszystkich trwały smutek. Naród przeżywa dzięki istotom ludzkim, a nie dzięki błogiej nadziei (tamże, s. 101).

Josef Michl: Istotne jest to, by znać miarę wszystkiego, a o to nie jest tak łatwo. Wydaje mi się, że potrzebujemy więcej optymizmu i wiary w siebie, mniej zawiści i cynizmu, byśmy nie byli naiwni, ale i nie przeceniali swoich możliwości. Potrzebujemy więcej odporności i taktu. Powinniśmy być bezwzględni wobec złodziejstwa, intryg, podstępów i manipulacji. Powinniśmy też bardziej polegać na sobie i brać odpowiedzialność za sytuacje, w których się znajdujemy. Nie wierzę, że nic się nie da z tym zrobić, że winę za zło ponosi władza, mafia, Rosjanie, Amerykanie, Unia Europejska, Romowie, bogaci, biedni, młodzi, starzy czy pies sąsiadów, tylko nie my sami (tamże, s. 104).

Karel Hvižd'ala: Oto 10 najważniejszych wartości dla ludzkości: zdrowie i troska o nie; humor i miłość wobec ludzi, także wobec tych, którzy zmarli, czy tych, którzy jeszcze się nie narodzili, albo w stosunku do tych, których nie rozumiemy; wykształcenie i szacunek wobec edukacji, dzięki której ludzie powinni się nauczyć, że należy szanować każdą ludzką pracę, co w całym społeczeństwie

skutkowałoby wyższym poczuciem szacunku do siebie; przestrzeganie praw i należyta praca sądownictwa, policji, władz państwowych itp.; stawianie oporu wobec władców (*ius resistendi*); krytyczna autorefleksja, która pozwoli odpowiedzieć na pytanie: kim jestem, skąd przychodzę i dokąd zmierzam, ale i gdzie na tej drodze zbłądziłem i dlaczego; niezależność mediów publicznych i świadomość znaczenia wszystkich mediów jako czwartej władzy; kultura i przestrzeń dla pielęgnowania wartości; sport jako sposób dbania o ciało; obrona powyższych wartości (tamże, s. 106).

Jiří X. Doležal: [...] czeskie społeczeństwo powinno opierać się pięciu czy sześciu podstawowych cechach prawdziwych Czechów: oszukiwanie jest tak głęboko zakorzenione w narodowej naturze Czechów, że bez tej cechy nie można sobie wyobrazić ich przyszłości. Czesi od niepamiętnych czasów oszukują w sklepach, w pracy, w małżeństwie i w końcu także oszukują samych siebie; korupcja – już od czasów Austro-Węgier należy ona do kluczowych regulatorów życia społecznego. Czesi przyzwyczaili się do niej, potrafią z nią się obchodzić, toteż powinna być utrzymana i chroniona jak rodzinne srebro czeskiego charakteru narodowego; niesolidność – należy do najlepszej czeskiej tradycji. W kontekście europejskimi możemy na niej nawet z dumą polegać; zawiść – historyczny konik Czechów, który objawił się w porzekadłach ludowych (niech sąsiadowi zdechnie koza); małostkowość – to sam filar czeskości i podpora tożsamości narodowej. Oprócz bogactwa, które w Czechach postrzegane jest jako przestępstwo, nie może zdarzyć się nic gorszego niż wymysknienie się szarej myszce przeciętności. Dopiero wówczas w pełni pojawi się i szósty filar czeskiej tożsamości. Jest nim nienawiść (tamże, s. 110).

Thomas Donaldson Sparling: [...] Przywołam creda i poglądy niektórych czeskich osobistości, aby ludzie uświadomili sobie, że o przyszłości nie stanowi państwo czy naród, gdyż tworzą ją jednostki własnymi czynami i z poczuciem odpowiedzialności:

Tomasz G. Masaryk: „Nie bójcie się i nie leniuchujcie”;

Jan Ámos Komenský: „Nikt nie urodził się dla siebie, gdyż wszyscy urodzili się dla ludzkiej społeczności”;

Karel Havlíček Borovský: „Prawdziwa demokracja nie polega na tym, abyśmy podporządkowywali się tym, którzy są wyżej od nas, chociaż jest to łatwe, ale abyśmy nie wywyższali się ponad będącymi niżej, niż my jesteśmy; każdy musi zacząć z demokracją od samego siebie, to wówczas ona dalej się rozwinie”;

Václav Havel: „Obojętność wobec drugich i obojętność wobec osądu całości jest dokładnie tym, co otwiera drogę do zła”;

Karel Čapek: „Prawda zwycięży, ale trzeba się w tym celu napracować” (tamże, s. 119).

Orwell na sterydach?

W Czechach ukazał się zbiór wywiadów z ekonomistami, naukowcami, biznesmenami i intelektualistami, których poproszono o podzielenie się swoją wizją świata w roku 2050. Za wiodące motto przyjęto myśl Charliego Chaplina: „Troszę się o swoją przyszłość, gdyż zamierzam w niej spędzić resztę swojego życia” (za: Chlupaty [red.] 2020, s. 7). Pierwszym rozmówcą analityka mikroekonomii Martina Kupki jest pisarz, autor książek science fiction Ondřej Neff. Jak stwierdza Kupka – horyzont 2050 roku jest zbyt odległy, żeby można było formułować racjonalne predykcje. Dynamika zmian jest tak duża, że nawet makroekonomiści nie są w stanie przewidywać w horyzoncie dłuższym niż pięć lat. Inna kwestia to, jaka generacja będzie decydować o świecie w 2050 roku, skoro urodziła się w czasach pokoju, dobrobytu, wolności, swobody podróżowania, możliwości realizowania własnych zainteresowań itp.? Nikt jednak nie mógł przewidzieć, że dwa lata później właśnie ci milenialsi doświadczą także bezrobocia czy kryzysu ekonomicznego i energetycznego w wyniku wojny na Ukrainie. Tyle są warte przewidywania przyszłych zdarzeń. Nie unikniemy – zdaniem ekonomisty – procesów migracyjnych ludności, gdyż jest to proces równie naturalny jak padający deszcz. Wprawdzie Somalijscy nie zdomowią się na wsiach czy w małych miasteczkach, ale opanują metropolie, które przekształcą się w *megapolis* z etnicznymi gęttami (np. Paryż, Mediolan, Harlem w Nowym Jorku).

Będziemy musieli wyżywić tych ludzi, utrzymać ich w pokoju, żeby nie mordowali więcej, i by nie doszło do wojny domowej. Zapewne pomocne okażą się technologie cyfrowe, które wygenerują sztucznych ludzi stojących na straży naszego bezpieczeństwa. Będziemy chodzić z wirtualnymi okularami, coś zjemy i będziemy happy [...] Zachód jest zasadniczo pod wpływem zielonej lewicy i szykuje się do kontynuowania autodestrukcji. Sądzę, że nastąpi przyspieszenie cyfryzacji społeczeństw. Covid wykazał, że osobiste kontakty nie są konieczne, a nawet są niebezpieczne. Wirtualna rzeczywistość ma stuprocentową ochronę, więc czemu do niej nie wejść? (tamże, s. 23–24).

W rozmowie padło pytanie o edukację, o to, co może się w niej zmienić. Zdaniem Neffa nie powróci już model klasycznego kształcenia, gdyż dzisiaj człowiek może znacznie szybciej pozyskać konieczne informacje. Jednak nowe technologie, a nawet doświadczenia e-learningu nie wyprą z procesu kształcenia bezpośredniego kontaktu uczniów z nauczycielami. Tej „ludzkiej sztafety” żaden robot nie będzie w stanie zastąpić nawet w trzecim tysiącleciu, gdyż nie da się sztucznie kształtować u innych empatii, ludzkiej symbiozy. Zapewne zmieni się

typ relacji na rzecz zbliżenia między nauczycielami a uczniami, co będzie sprzyjać efektywniejszemu uczeniu się. Zawodem przyszłości już jest biotechnologia i inżynieria genetyczna oraz energetyka jądrowa, którą Neff uważa za „[...] czystą, bezpieczną, racjonalną i pożądaną” (tamże, s. 30). A co z demokracją? Neff z niepokojem obserwuje wzrost nieufności do demokracji parlamentarnej i możliwość pojawienia się jakiegoś władcy, który podporządkuje sobie ministra sprawiedliwości i poszerzy przestrzeń do manipulowania społeczeństwem. „Gdybym miał to opisać metaforą, to byłaby to gra bez reguł, która zawsze kończy się sińcami i wypaczeniami” (tamże, s. 29).

Wywiad z geopolitykiem Janem Kofroňem nie tylko nie wnosi niczego nowego do naszej wiedzy o megatrendach w polityce światowej, ale potwierdza, że jako realista nie miał zielonego pojęcia o zagrożeniach ze strony Federacji Rosyjskiej. Przewidywał bowiem, że USA porzuci Europę, przenosząc swoje interesy w kierunku azjatyckim, zaś wkrótce dojdzie do rozpadu czy dezaktywacji NATO ze względu na brak zainteresowania Europą. Jak widać, mocno się mylił. Podobnie słabo prognostyczny jest wywiad z ekonomistą Uniwersytetu Karola w Pradze Janem Lamserem, który niewiele ma do powiedzenia na temat przyszłego systemu finansowego na świecie. Jak mówi: „[...] w zasadzie nic się na świecie nie zmieni, nie znikną dolary i euro, chociaż będzie dochodzić do doraźnych wahań na rynku finansowym i wielkich kryzysów. Trzeba liczyć się z tym, że może dochodzić do nieoczekiwanych rzeczy” (tamże, s. 66). Tak może wyrokować każdy maturzysta.

Kolejną rozmówczynią – tym razem docenta Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Pradze Pavla Hnáta – jest Bublu Sarbani Thakur-Weigoldová, wykładowczyni na Wydziale Logistyki i Zarządzania na Uniwersytecie w Zurichu. Przedmiotem zainteresowań stała się globalizacja, której czesko-szwajcarska asystentka nie postrzega jako kontrowersyjnego procesu, jakiegoś zła czy formy kolonializmu. Dzięki globalizacji wiele miliardów ludzi na świecie nie żyje już w ubóstwie, co jest fenomenalnym osiągnięciem. Jej zdaniem „[...] ów trend jest z nami od początku historii, gdy tylko dochodziło do skracania odległości i przenikania światów” (tamże, s. 69). Rozmówczyni dodaje jednak, że „w wyniku otwarcia granic wielu ludzi, a nawet całe regiony, doświadczyło obniżenia standardu życia. Ludzie ci wybrali w USA, Wielkiej Brytanii, na Węgrzech i w Polsce oraz w innych krajach populistyczną władzę, która przeciwstawia się swobodnemu przepływowi towarów i ludzi” (tamże, s. 83).

Ekonomiczną swoistość globalizacji wyznaczają trzy cechy: konwergencja cen towarów, zdolność do zniszczenia monopolu i realokacja źródeł (tamże, s. 70). Na pytanie, jak będzie wyglądać globalizacja w 2050 roku, Thakur-Weigoldová stwierdza:

Niewątpliwie nastąpi proces deglobalizacji. Nie sądzę, że doczekamy się kompletnego czy częściowego wycofania globalnych produktów i rynków do regionów, gdyż jest to nierealne. Rozbitego jajka już nie zamkniemy z powrotem w skorupie. Nawet wówczas, gdyby pojawiły się w Niemczech,

Francji, Wielkiej Brytanii czy USA jakieś autorytarne rządy, to nie uda im się całkowicie zmienić ekonomicznej logiki, na której opiera się globalizacja. Nikt nie będzie chciał mieć jutro mniej niż ma dzisiaj (tamże, s. 82–83).

Trendsetterka Marian Salzmanová uważa, że chaos stanie się czymś normalnym, o czym świadczy m.in. pandemia COVID-19, która wszystkich zaskoczyła, chociaż ona pisała o tym niebezpieczeństwie piętnaście lat temu, podobnie jak o zagrożeniach związanych z wzrostem nierówności społecznych i systemowym rasizmem. Ludzkość nie wróci już do dawnych kolein. W rozmowie z nią pojawia się wreszcie kwestia edukacji. Według niej szkoła w przyszłości się zmieni na skutek rewolucji cyfrowej. Szkoła i kształcenie na każdym poziomie już nigdy nie będą się ograniczać do sali lekcyjnej. „Podstawą będą wirtualne wykłady, mentoring i współpraca. Trzeba będzie wynaleźć dla tego rozwiązania bezpieczną przestrzeń fizyczną i mentalną, w której uczniowie czy studenci będą mieli możliwość poznania realnego świata” (tamże, s. 146). Chciałoby się powiedzieć, że jednak mieliśmy z Michałem Paluchem rację, wywołując dyskusję na ten temat także w naszym kraju.

Skoro żyjemy w świecie pełnym złości i agresji, które prowadzą do polaryzacji społeczeństw, pojawia się także problem zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Jak twierdzi trendsetterka: „Jeszcze tak niedawno rodzice dążyli do tego, by ich dzieci miały jak najwyższe wykształcenie, by miały wysoką inteligencję poznawczą i emocjonalną. Dzisiaj najbardziej oczekiwanym przez rodziców i pedagogów celem kształcenia jest nauczanie dzieci odporności” (tamże, s. 143). Zanika zdolność do racjonalnej dyskusji. Trzeba zatem przygotować młode pokolenie do radzenia sobie w świecie, w którym do władzy dochodzą populści nadużywający kontroli i megafonów. „Populści dostają się do władzy dlatego, że mówią to, co ludzie chcą usłyszeć (a są w tym naprawdę dobrzy). Nie będą jednak w stanie rozwiązać niektórych problemów społecznych, które bezspornie istnieją, a zatem w następstwie ich rządów społeczeństwa będą nieco bardziej poranione” (tamże, s. 144). O edukacji w XXI wieku rozmawiali Lenka Čabelová i Bohumil Kartous, który jest badaczem wirtualno-fizycznej społeczności naszego stulecia. Jego zdaniem szkoła sama z siebie się nie zmieni.

Jest instytucją społeczną, która cierpi na wysoki poziom konserwatyzmu, gdyż tworzy ją ok. 150 tys. nauczycieli, milion uczniów i średnio dwa miliony rodziców (dane dotyczą Czech – dop. BŚ). Potwierdzają to ostatnie dwie dekady, w czasie których byliśmy świadkami pojawienia się internetu, nowych technologii, mobilnych technologii, rozwoju sztucznej inteligencji i wirtualnej rzeczywistości – a szkoła z zasady niczego z nich nie wchłonęła. Postęp dzieje się poza nią (tamże, s. 177).

Čabelová ma rację, że nawet ci nauczyciele, którzy w wyniku pandemii COVID-19 musieli opanować prowadzenie lekcji online, nie zmienili podejścia dydaktycznego. Nadal instruowali swoich uczniów i zadawali im prace domowe. Zaletą tego okresu było to, że część rodziców sobie uświadomiła, iż do uczenia

się nie jest ich dzieciom potrzebne uczęszczanie do szkoły. Tym samym wzrosło zainteresowanie edukacją domową (flexischoolingiem).

Z każdym rokiem coraz większa część umiejętności, wiedzy i cech osobowości staje się domeną nieformalnego kształcenia, które omija szkołę. Tak będzie też w przyszłości. Grozi to rozpadem społeczeństwa na różne kasty. Trzeba zatem przyznać, że szkoła jest jednym z ostatnich miejsc, w których spotykają się ze sobą dzieci z różnych warstw społecznych. Gdy tylko zaniknie szkoła, a poszczególne warstwy społeczne będą rozwiązywać problemy wykształcenia swoich dzieci we własnym środowisku, natychmiast zaniknie podstawowa, naturalna komunikacja między różnymi warstwami, co doprowadzi do rozpadu społeczeństwa (tamże, s. 177).

Co jednak ciekawe, szkoła będzie potrzebna ze względów socjalnych, do współpracy z innymi, i z powodu konieczności przygotowywania młodych pokoleń do radzenia sobie z zachodzącymi na świecie zmianami.

Čabelová, przyparta do muru, by spróbowała sformułować bardziej radykalną wizję szkoły, przedstawiła wizję szkoły przyszłości, która opiera się na założeniu o powstaniu sztucznej inteligencji zdolnej do komunikowania się z ludźmi na wysokim poziomie.

Dzięki temu w szkołach pojawiają się osobiści asystenci edukacyjni. Jeśli przykładowo uczeń będzie miał problemy w matematyce, to rozwiąże je taki asystent wraz z robotem, który na podstawie kilku przykładów będzie potrafił perfekcyjnie zdiagnozować, co jest przyczyną tych problemów, a następnie zaproponuje rozwiązania odpowiadające danemu uczniowi. Będzie też potrafił go motywować za pomocą grywalizacji (gamifikacji) lub tym podobnych rozwiązań. Będzie mógł też dokładnie stwierdzić, kiedy uczeń traci koncentrację uwagi, a zatem jak należy mu dawkować wiedzę (tamże, s. 181).

To jest najlepsze zakończenie dla moich szkiców i studiów, w których od ponad 55 lat wędruję po oświatowych, akademickich i skautowych szlakach kraju naszych południowych sąsiadów.

Bibliografia

Literatura naukowa

- Bakalář P. (2003), *Tabu v sociálních vědách*, Praha: VOTOBIA.
- Balvin J. (2007), *Aspekty narodowe i humanistyczne w kształceniu uczniów romskich*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika alternatywna – Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2, *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 393–408.
- Balvin J. (2008), *O zmianie z autorytarnego sposobu kształcenia na edukację demokratyczną w szkołach z uczniami romskimi w Czechach i na Słowacji*, tłum. B. Śliwerski, „Wychowanie na co Dzień”, nr 1–2, s. 10–14.
- Bendl S. (2002), *Współczesne dylematy wychowania moralnego w Czechach*, tłum. B. Śliwerski, „Edukacja Alternatywna Rocznik”, nr 1, s. 233–240.
- Bielecka-Prus J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blažek I. (2010), „Pravo” z dn. 29.04, s. 4.
- Bobrowska-Nowak W., Drynda D., Adamczykowa Z. (1998), *Słownik pedagogów polskich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, tłum. A. Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braumová Z. (2021), *Postoje učitelů primární edukace k výuce poezie a poezii v České republice*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, dr h.c. multi, Wrocław: Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
- Braumová Z. (2022), *Školní krůčky k niternosti. Poezie v edukaci*, Liberec: H&H, Vyšehradská s.r.o.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*, Gdańsk: GWP.
- Budzyńska-Daca A. (2005), *Cnoty i retoryka w dziele Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chlup O., Kubálek J., Uher J. (1938), *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Novina.
- Chlupatý R. (red.) (2020), *Orwell na steroidech. Průvodce chaosem 21. století*, Praha: 65.pole.
- Cichá M. (red.) (2014), *Integrální antropologie*, Praha: TRITON.
- Cipro M. (1984), *Provodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama.
- Cipro M. (1987), *Principy výchovy*, Praha: Univerzita Karlova.
- Cipro M. (1988), *Portrety pedagogů*, Praha: vlastním nákladem.
- Cipro M. (1996), *Vychová a společnost*, Praha: vlastním nákladem.
- Cipro M. (2001), *Slovník pedagogů*, Praha: vlastním nákladem.
- Cipro M. (2002a), *Encyklopedie. Prameny výchovy. Galerie světových pedagogů, svazek I – od starověku k osvěcenství*, Praha: vlastním nákladem.
- Cipro M. (2002b), *Encyklopedie. Prameny výchovy. Galerie světových pedagogů, svazek II – devatenácté století*, Praha: vlastním nákladem.

- Cipro M. (2002c), *Encyklopedie. Prameny výchovy. Galerie světových pedagogů, svazek III – dvacáté století*, Praha: vlastním nákladem.
- Cipro M. (2003a), *Biografistika a pedagogika*, tłum. B. Śliwerski, „Edukacja Alternatywna”, nr 1, s. 17–21.
- Cipro M. (2003b), *Němečtí pedagogové*, Praha: vlastním nákladem.
- Čabalová D. (2011), *Pedagogika*, Praha: Grada.
- Delors J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Dobiasz-Krysiak M. (2021), *Szkoła transformacji. O szkole waldorfskiej w dobie przełomu demokratycznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dolata R. (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dopita M. (2007), *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*, Olomouc: Uniwerzita Palackého v Olomouci.
- Dudzikowa M. (1996), *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacja – konteksty*, t. 4, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dvořáček J. (1947), *Methodologické problémy pedagogiky a didaktiky*, Brno: Komenium – učitelské nakladatelství, společnost s r.o.
- Dvořák D., Dvořáková M. (2018), *Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání*, „ORBIS SCHOLAE”, 12(1), s. 135–157.
- Dvořák D., Urbánek P., Starý K. (2014), *High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools*, „Pedagogická orientace”, 24(6), s. 919–940.
- Dvořáková V., Smrčka J. (2018), *Lesk a bída vzdělávání*, Praha: Euromedia Gropu a.s. – Knižní klub v edici Universum.
- Dvořáková M., Kolář Z., Tvrzová I., Váňová R. (2015), *Základní učebnice pedagogiky*, Praha: Grada.
- Edmunds F. (1996), *Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Spektrum.
- Fefek T. (2015), *Co je nového ve vzdělávání*, Praha: Nová beseda z. s.
- Frankl V.E. (2021), *O sensie života. Ze wstępem Joachima Bauera*, przeł. E. Kochanowska, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Garstka T., Śliwerski A. (2019), *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gillernová G. (2003), *O profesjonalnych umiejętnościach nauczyciela*, tłum. B. Śliwerski, „Rocznik Edukacji Alternatywnej”, nr 1, s. 179–189.
- Głazewski M. (1996), *O vitalności szkoły*, Zielona Góra: Wydawnictwo WSP w Zielonej Górze.
- Gromkowska-Melosik A., Szymański M.J. (red.) (2014), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Havel V. (1991), *Angst vor der Freiheit. Reden des Staatspräsidenten*, przeł. J. Bruss, G. Heißig, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Havlík R., Kořál J. (2002), *Sociologie výchovy a školy*, Praha: Portál.
- Heindrich J. (1926), *Filosofické proudy v současné pedagogice*, Praha: nakladem „Dědictví Komenického”.
- Helus Z. (1982), *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*, Praha: SPN.
- Helus Z. (1984), *Vyznat se v dětech*, Praha: SPN.
- Helus Z. (2007), *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha: Grada.
- Helus Z. (2009a), *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál.
- Helus Z. (2009b), *Osobnost a její vývoj*, Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Helus Z. (2011), *Úvod do psychologie*, Praha: Grada.

- Hitler A. (2020), *Mein Kampf. Moja walka*. Edycja krytyczna, tłum. E.C. Król, Warszawa: Bellona.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje*, wyd. 3, tłum. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, tłum. D. Konowrocka, wprowadzenie B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Honová Š. (2021), *Pes v procesu vzdělávání. (Možnosti a omezení na prvním stupni základní školy v ČR)*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, dr h.c. multi, Wrocław: Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
- Hrazdil A. (1934), *Střední školství v dvanácti státech evropských*, Praha: Státní Nakladatelství.
- Illich I. (2010), *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Warszawa: Wydawnictwo bęc zmiana.
- Janík T. (2019), *Nedělní pedagogické krasořeči*, Brno: Muni Press.
- Janík T. (2020), *Mýty. Omyly. Nepravdy. O chybách ve vzdělávání a pedagogice*, Brno: Masarykova Univerzita.
- Kabát J. (2011), *Psychologie komunismu: Ojedinělý pohled na čtyřicetileté období komunismu u nás*, Praha: Nakladatelství Práha.
- Kádner O. (1923a), *Dějiny pedagogiky. Díl I., Do konce středověku. Vydání druhé, opravené a rozšířené*, v Praze: nákladem České grafické unie a.s.
- Kádner O. (1923b), *Dějiny pedagogiky. Díl II., Od renesance a reformace do konce století osmnáctého. Svazek II. Vydání druhé opravené a rozšířené*, v Praze: nákladem České grafické unie a.s.
- Kádner O. (1923c), *Dějiny pedagogiky. Díl III., Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého. Svazek I. Vydání druhé, opravené a rozšířené*, v Praze: nákladem České grafické unie a.s.
- Kasper T., Kasperová D. (2008), *Dějiny pedagogiky*, Praha: GRADA.
- Kaščák O., Pupala B. (2012), *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*, Praha: SLON.
- Kašparová I. (2020), *Domácí vzdělávání*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Katrnák T. (2004), *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*, Praha: SLON.
- Kawecki I. (1996), *Etnografia i szkoła*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Keller J., Tvrđý L. (2008), *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha: SLON.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myšleć teorią o praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konaszewski, K. (2020), *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kořistka K.F. (1863), *Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich, Belgien und England: Ein Bericht an den h. Landesausschuss des Königsreichs Böhmen*, Gotha: Verlag von Rudolf Besser.
- Kościelniak M. (2019), *Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kowalewska B. (2013), *Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych. Propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kraus J. (2013), *Helikopter Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kreidl M. (2008), *Cesty ke vzdělání. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*, Plzeň: Fakulta Filozofická ZU.
- Kudláčova B. (2009), *Dejiny pedagogického myslenia*, prvé vydanie, Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- Kujawiński J. (2010), *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Kuper A. (1987), *Miedzy charyzmą i rutyną. Antropologia brytyjska 1922–1982*, tłum. K. Kaniowska, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Kupisiewicz C. (2006), *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz C. (2010), *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kurdybacha Ł. (red.) (1965), *Historia wychowania*, tom I, Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (2002a), *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z. (2002b), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2019), *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i nauki o edukacji*, t. 4, Gdańsk: GWP, s. 321–335.
- Lukášová (Kantorková) H., Malinová M. (2001), *Ewaluacja procesu kształcenia przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w Ostrawie (Czeska Republika) i Jönköping (Szwecja)*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, red. W. Mikołajewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 165–174.
- Mašek J.L. (1882), *O vývoji průmyslového školství v Rakousku, v Německu, ve Švýcarsku, v Holandsku, v Belgii, ve Francii a na Rusi*, Praha: F. Šimáček.
- Matějů P., Straková J., Veselý A. (2010), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, Praha: SLON.
- Matějů P., Straková J. (red.) (2006), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, Praha: Academia.
- Mazel A. (1922), *Německá škola v přerodu. Obrázky ze studijního pobytu v Německu, zvláště v Lipsku*, Zábřeh: Osvětová knihovna (Jiří V. Klíma, František Merta).
- Mikiewicz P. (2014), *Kapitał społeczny a edukacja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikiewicz P. (2016), *Sociologia edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Motyková J. (2022), *Vzdělanostní aspirace mladých lidí vychovávaných v dětských domovech v České republice na prahu sekundárního a terciárního vzdělání*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, dr h.c. multi, Wrocław: Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
- Mozga T. (2011), *Slovo Úvodem*, [w:] *Česká vize. Hledání identity 21. století...*, red. T. Mozga, Brno: DIALOG Centrum.
- Mozga T. (red.) (2011), *Česká vize. Hledání identity 21. století...*, Brno: DIALOG Centrum.
- Możdżeń S.I. (2000), *Historia wychowania 1918–1945*, Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Nawrot-Borowska M. (2011), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe UKW.
- Okoń W. (1993), *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (1997), *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: WSiP.
- Ondrejko P. (1998), *Úvod do sociologie výchovy*, Bratislava: VEDA.
- Orczyk A. (2008), *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostolska M. (2021), *Szkoły waldorskie w Polsce. Konteksty, źródła, współczesność*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Palouš R. (1991), *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, Praha: SPN.
- Palouš R. (1996), *Totalismus a holismus*, Praha: Karolinum.
- Palouš R. (2000), *Světověk a Časování*, Praha: Vyšehrad.
- Palouš R. (2010), *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Paluch A.K. (1990), *Mistrzowie antropologii społecznej: rzecz o rozwoju teorii antropologicznej*, Warszawa: PWN.
- Pařízek V. (1967), *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav. Srovnávací studie*, Praha: Academia.

- Pavličiková H., Somr M. (2016), *Czech Media Education at the Crossroads*, „Studia z Teorii Vychovawania”, nr 2(15), s. 101–108.
- Pelcová N. (2001), *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*, Praha: ISV Nakladatelství.
- Petrusek M., Miltová A., Vodáková A. (red.) (1994), *Sociologické školy, směry, paradigmaty*, Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Pilný I. (2020), *Hledáme Nové Amose. Učit nebo vzdělávat?*, Velké Přílepy: Olympia.
- Prokop J. (2001), *Plan Daltoński w Brnie*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 545–560.
- Průcha J. (1994), *Alternativní školy*, Hradci Králové: Vysoká Škola pedagogická, Gaudeamus.
- Průcha J. (1996), *Alternativní školy*, Praha: Portál.
- Průcha J. (1997), *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Praha: Portál.
- Průcha J. (1999), *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*, Praha: Portál.
- Průcha J. (2000), *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*, Praha: Portál.
- Průcha J. (2001), *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha: Portál.
- Průcha J. (2004), *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, tłum. M. Politowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Průcha J. (2006), *Pedeutologia*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk: GWP, s. 293–316.
- Průcha J. (2011), *Vališová A., Kasíková H. (ed.), Pedagogika pro učitele*, „Pedagogika”, R. LXI, s. 418–419.
- Průcha J. (2015), *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomen národní kultury*, Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha J. (red.) (2009), *Pedagogická Encyklopedie*, Praha: Portál.
- Příhoda V. (1934), *Jednotná škola bulharská studie ze srovnávací pedagogiky*, Praha: Dědictví Komenského.
- Pyrzyk I. (1998), *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Řehka K. (2017), *Informační válka*, Praha: Academia.
- Röhner R., Wenke H. (2003), *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*, tłum. K. Čechová, Brno: Paido – edice pedagogické literatury.
- Rýdl K. (1994), *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*, Brno: nakladem vlastním.
- Rýdl K. (1995), *Problemy i tendencje czechskiej pedagogiki w kontekście europejskim*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 313–326.
- Rýdl K. (1998a), *Przemiany polityczne i pedagogiczne paradygmaty w Republice Czeskiej*, tłum. B. Śliwerski, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 1, s. 3–7.
- Rýdl K. (1998b), *Pedagogiczne problemy autonomii szkoły*, tłum. B. Śliwerski, „Edukacja i Dialog”, nr 4, s. 38–40.
- Rýdl K. (1998c), *Paradygmaty nowych doktryn pedagogicznych w Republice Czeskiej*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 59–66.
- Rýdl K. (1998d), *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Daltonský plan jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*, Praha: Agentura STROM.
- Rýdl K. (2001a), *Pedagogiczne problemy autonomii szkoły. Od bajki do merytorycznej debaty*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraš-Krawczyk, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 122–126.
- Rýdl K. (2001b), *Polityka oświatowa wobec programów szkolnych w Republice Czeskiej*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 379–387.
- Šedová K. (2013), *Humor ve škole*, Brno: Masarykova univerzita.
- Simonová N. (2011), *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*, Praha: SLON.

- Simonová J., Straková J. (2005), *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*, Praha: SKAV, o. s.
- Singule F. (1966), *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*, Praha: SPN.
- Slavík J., Janík P., Najvar P., Knecht P. (2017), *Transdisciplinární didaktika o učitelském sdílení a zvyšování výuky napříč obory*, Brno: Masarykova Univerzita Pedagogická fakulta.
- Somr M. (1971), *Nástin dějin školství a pedagogiky*, Praha: MON.
- Somr M. (1988), *Idea vzdělání a dialektika vzdělávání*, Praha: SPN.
- Somr M. (2008), *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*, Č. Budějovice: PF JU.
- Somr M. (2009), *Kapitoly z dějin filosoficko-pedagogického myšlení*, Č. Budějovice: PF JU.
- Somr M. (2010), *Vědění je moc – Scientia potestas est*, Č. Budějovice: PF JU.
- Somr M. (2011), *Hegelova edukační teorie*, Č. Budějovice: PF JU.
- Somr M. (2013), *Jan Ámos Komenský*, Č. Budějovice: PF JU.
- Somr M. (2014), *Vivat Comenius (Disident a exulant v přílivu a odlivu času)*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(9), s. 9–32.
- Somr M., Pavličková H. (2015), *Fichte's concept of the educated man and the idea of education*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(11), s. 19–29.
- Soukup V. (2000), *Přehled antropologických teorií kultury*, Praha: Portál, s.r.o.
- Soukup V. (2011), *Antropologie. Teorie člověka a kultury*, Praha: Portál.
- Spillane J.P. (2012), *The more things change, the more things stay the same?*, „Education and Urban Society” 44(2), s. 123–127.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Šolcová I. (2009), *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*, Praha: Grada Publishing.
- Štverák V. (1997), *Obecná a srovnávací pedagogika*, Praha: Karolinum Nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Sztobryn S., Świtka M. (2006), *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, Gdańsk: GWP.
- Szymański M.J. (1996), *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa: IBE.
- Szymański M.S. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa: WSiP.
- Śliwerski B. (1998a), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1998b), *Jak zmieniać szkołę. Studia z pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2000), *Václav Soukup, Přehled antropologických teorií kultury*, s.r.o., Praha 2000, ss. 230, „Teražniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3, s. 121–127.
- Śliwerski B. (2003), *Podstata sebevýchovy*, „Učitelství Listy”, č. 6/02–03, unor, s. 14–15.
- Śliwerski B. (2005), *Pedagogika jako hipermarket věd o výchově*, [w:] *Proměny pedagogiky*, red. J. Prokop, M. Rybičková, Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 59–66.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2010), *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2018), *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016. Studium krytyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski B. (2019), *Pedagogika planu daltońskiego*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, wyd. nowe, zmienione, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 749–776.
- Śliwerski B. (2021), *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa. Krytyka naukowa (nie tylko) w pedagogice*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ústecký Kraj. *Výsledky žáků nerovnosti. Struktura a charakteristika soustavy obvlivňující vzdělávací výsledky* (2020), Praha: Česká školní inspekce.
- Vališova A. (1995), *Autorytet a manipulacja – problem kierowania rozwojem*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 321–326.

- Vališová A. (2001), *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu?*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 191–199.
- Vališová A. (2007), *Mit idealnego nauczyciela? Założenia a rzeczywistość*, tłum. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika alternatywna – Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 87–92.
- Vališová A. (2008), *Autorytet jako problem pedagogiczny*, tłum. B. Śliwerski, „Studia Edukacyjne”, nr 7, s. 25–40.
- Vališová A., Kasíková H. (red.) (2011) *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada.
- Váňová M. (1998), *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Váňová M. (2006), *Pedagogika porównawcza*, tłum. J. i A. Urbanowie, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańsk: GWP, s. 9–104.
- Vybíral Z. (2006), *Současná kritická psychologie*, Praha: ACADEMIA.
- Vybíral Z. (2017), *Co je nového v psychologii*, Praha: Nová beseda z. s.
- Walterová E., Černý K., Greger D., Chvál M. (2010), *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*, Praha: Karolinum.
- Wasiukiewicz J. (2003), *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wojnarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K. (2010), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wróbel A. (2006), *Wychowanie a manipulacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wróbel A. (2008), *Výchova a manipulace. Podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*, tłum. F. Koky, Praha: Grada.
- Wróbel A. (red.) (2010), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zemło M. (2013), *Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Netografia

- dbl (2012), klaus-porusil-ustavu-tvrdi-pithart, http://www.lidovky.cz/klaus-porusil-ustavu-tvrdi-pithart-dbl/ln_domov.asp?c=A120228_230139_ln_domov_mpr (dostęp: 28.02.2012).
- DiWiWeb, <http://didacticaviva.ped.muni.cz/> (dostęp: 3.08.2022).
- Havel V. (2011), *Inwazja zaskoczyła mnie podczas kolacji*, http://www.dziennik.pl/opinie/article223618/Inwazja_zaskoczyla_mnie_podczas_kolacji.html (dostęp: 19.12.2011).
- Janík T. (2015), *Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem...*, <http://www.ceskaskola.cz/2015/12/tomas-janik-skola-na-kruhovem-objezdu.html> (dostęp: 14.02.2022).
- Kalach M., Jasińska A. (2011), *Licealiści wypowiedzieli wojnę szkole, bo chcą nosić dekolty, dredy i tatuaże*, „Dziennik Łódzki” z dn. 26.01, <http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=1190> (dostęp: 26.01.2011).
- Komeński J.A. (1883), *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, przeł. H. Wernic, Warszawa: Nakładem Redakcji Przeglądu Pedagogicznego, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=689&from=publication> (dostęp: 2.08.2022).
- Na webu jsou videa z výuky. Učitelé mohou porovnat svou práci*, <http://www.novinky.cz/veda-skoly/193624-na-webu-jsou-video-z-vyuky-ucitele-mohou-porovnat-svou-praci.html> (dostęp: 11.03.2010).
- Nodzyńska P. (2021), *Psychiatra dziecięcy: W pandemii wzrosły depresje u dzieci. Moi koledzy już nie dają rady, a problem dopiero narasta*, <https://wyborcza.pl/7,82983,27155587,psychiatra-dzieci-w-pandemii-wzrosly-depresje-u-dzieci.html> (dostęp: 6.02.2023).
- Pedagogická Encyklopedie*, <http://obchod.portal.cz/ostatni/pedagogicka-encyklopedie/30016/> (dostęp: 10.01.2010).
- Praska Wiosna*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Praska_Wiosna (dostęp: 28.10.2022).

- Předpoklady k dokončení studia na UJAK prověří komise*, <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1504498-predpoklady-k-dokonceni-studia-na-ujak-proveri-komise> (dostup: 2.08.2022).
- Tricarico T. (2014), *Heimkinder müssen für Recht auf Bildung kämpfen*, <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article128367045/Heimkinder-muessen-fuer-Recht-auf-Bildung-kaempfen.html> (dostup: 27.10.2022).
- Tyden inovaci*, <https://www.elai.cz/tyden-inovaci-2018-predstavi-spicky-vyzkumu-umele-intelligence-vystoupi-i-robotka-sophia/> (dostup: 12.10.2018).
- Uher J. (1930), *Základy americké výchovy*, <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:b821e9a0-5813-11e3-ac69-005056827e51?page=uuid:c6f83220-99e2-11e3-a880-5ef3fc9ae867> (dostup: 28.10.2022).
- Vaníčková M. (2009), *Alternativní školství ano, ale za jakou cenu*, <http://www.ceskaskola.cz/2009/03/michaela-vanickova-alternativni.html> (dostup: 21.12.2022).
- Vaníčková M. (2020), *Alternativní školství ano, ale za jakou cenu*, <http://vanickova.blog.respekt.cz/c/72859/Alternativni-skolstvi-ano-ale-za-jakou-cenu.html> (dostup: 8.08.2010).
- Wyniki projektu: Historia ponad granicami, www.pctesin.cz/HHN/wyniki-projektu.html (dostup: 2.08.2022).
- Zmarl Vaclav Havel*, <http://serwisy.gazeta.pl/wyborcza/1,34474,3245067.html> (dostup: 19.12.2011).
- <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-14464.html> (dostup: 7.02.2023).
- <http://waldorfcritics.org/> (dostup: 20.02.2023).
- <http://www.asociacedalton.cz/?page=asociace> (dostup: 20.09.2017).
- <http://www.bipomat.de> (dostup: 20.02.2023).
- http://www.lidovky.cz/strahovsky-opat-podekoval-zemanovi-za-postoj-k-putnove-profesure-1d3-/zpravy-domov.aspx?c=A130517_164246_In_domov_vs (dostup: 7.02.2023).
- http://www.lidovky.cz/tri-plus-jeden-duvod-proc-zeman-nema-rad-putnu-fo8-/zpravy-domov.aspx?c=A130517_153049_In_domov_pef (dostup: 7.02.2023).
- http://www.lidovky.cz/zeman-putnu-profesorem-nejmenuji-duvody-nereknu-nehci-ho-ponizovat-12s-/zpravy-domov.aspx?c=A130517_114835_In_domov_mpr (dostup: 7.02.2023).
- <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=55> (dostup: 7.02.2023).
- <http://www.vuppraha.cz/o-kurikularnich-reformach-evropy-se-bude-jednat-v%c2%a0praze> (dostup: 7.02.2023).
- <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/285/243253.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostup: 20.02.2023).
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Karta_77 (dostup: 7.02.2023).

Aneks

**Podręcznik: Jan Průcha (1997), *Moderní pedagogika*
Věda o edukačních procesech, Praha: Portál**

Rozdział 1. Co to jest pedagogika?

- 1.1. Zakres pojęcia „pedagogika”
- 1.2. Pedagogika jako nauka o edukacji
- 1.3. Terminologia pedagogiki

Rozdział 2. Rzeczywistość edukacyjna: podstawowe pojęcia i relacje między nimi

- 2.1. Problem „praktyki edukacyjnej”
- 2.2. Edukacyjna rzeczywistość
- 2.3. Procesy edukacyjne
- 2.4. Edukacja
- 2.5. Konstrukty edukacyjne
- 2.6. Środowisko edukacyjne

Rozdział 3. Istota procesów edukacyjnych w społeczeństwie

- 3.1. Istota procesów edukacyjnych
- 3.2. Struktura i kontekst procesów edukacyjnych
- 3.3. Ogólny model procesu edukacyjnego
 - 3.3.1. Uwarunkowania geograficzne i demograficzne
 - 3.3.2. Środowisko społeczne
 - 3.3.3. Środowisko polityczne
 - 3.3.4. Środowisko ekonomiczne
- 3.4. Pierwotne determinanty procesów edukacyjnych

Rozdział 4. Uczeń: podmiot edukacji

- 4.1. Różnice poziomów inteligencji i nierówności w procesie kształcenia
- 4.2. Uwarunkowania socjalne i językowe kształcenia
- 4.3. Determinanty kognitywne (teoria Blooma)
- 4.4. Różnice płciowe jako determinanta w edukacji
- 4.5. Wybrane trendy współczesne

Rozdział 5. Nauczyciel: charakterystyka profesji edukatora

- 5.1. Określenie profesji nauczycielskiej
- 5.2. Socjoprofesjonalna struktura nauczycieli
 - 5.2.1. Feminizacja profesji nauczycielskiej
 - 5.2.2. Prestiż profesji nauczycielskiej
- 5.3. Osobowościowa charakterystyka nauczycieli
 - 5.3.1. Nauczycielskie myślenie pedagogiczne
- 5.4. Profesjonalna droga rozwoju nauczycieli
 - 5.4.1. Wybór profesji nauczycielskiej
 - 5.4.2. Start zawodowy: początkujący nauczyciel
 - 5.4.3. Doświadczony nauczyciel (ekspert)
 - 5.4.4. Konserwatywny („wypalony”) nauczyciel?

Rozdział 6. Curriculum: program szkolnej edukacji

- 6.1. Teoria programu kształcenia
- 6.2. Formy istniejących programów kształcenia
- 6.3. Projektowane programy kształcenia
 - 6.3.1. Narodowy program a standardy kształcenia
- 6.4. Jak program reguluje szkolną edukację

Rozdział 7. Podręczniki: edukacja za pośrednictwem mediów

- 7.1. Struktura i funkcje podręczników
 - 7.1.1. Podręcznik jako projekt programu kształcenia
 - 7.1.2. Podręcznik jako środek dydaktyczny
- 7.2. Uczenie się z tekstu a właściwości podręczników
 - 7.2.1. Trudności tekstów podręcznikowych
- 7.3. Jak nauczyciele wykorzystują podręczniki?
- 7.4. Podręczniki, państwo i ekonomika rynku
- 7.5. Nowe media

Rozdział 8. Profil edukacji w klasie szkolnej

- 8.1. Jak bada się nauczanie
- 8.2. Komunikacja w nauczaniu
- 8.3. Czynności kształcenia
- 8.4. Klimat nauczania
 - 8.4.1. Psychospołeczny klimat w klasie szkolnej
 - 8.4.2. Źródła i efekty klimatu w klasie

Rozdział 9. Wyniki i efekty szkolnej edukacji

- 9.1. Wytwory szkolnej edukacji
- 9.2. Wyniki kształcenia
 - 9.2.1. Prowadzenie ewaluacji osiągnięć szkolnych w szkołach czeskich
 - 9.2.2. Poziom osiągnięć szkolnych w Czechach
- 9.3. Efekty szkolnej edukacji
 - 9.3.1. Empiryczne wskaźniki efektów edukacji

Rozdział 10. Szkoła: instytucja kierowania edukacją

- 10.1. Szkoła jako część społeczeństwa
- 10.2. Jak nowoczesna pedagogika bada fenomen „szkoły”
- 10.3. Czeskie szkoły a szkoły poza granicami
 - 10.3.1. Struktura czeskiego szkolnictwa w porównaniu z oświatą zagraniczną
- 10.4. Jak szkoły funkcjonują (pomiar efektywności szkoły)
- 10.5. Szkoła i środowisko: relacje z rodzicami i środowiskiem lokalnym
- 10.6. Czy szkoły są instytucjami konserwatywnymi?

Rozdział 11. Badania pedagogiczne: stan, struktura, rozwój

- 11.1. Czemu służą badania pedagogiczne?
- 11.2. Profil badań pedagogicznych w krajach rozwiniętych
 - 11.2.1. Infrastruktura badań pedagogicznych
- 11.3. Stan badań pedagogicznych w Republice Czeskiej

**Podręcznik: Jan Průcha (2000), *Přehled pedagogiky*
Úvod do studia oboru, Praha: Portál**

CZĘŚĆ I. TEORETYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI JAKO NAUKI

1. Współczesne pojęcie pedagogiki

- 1.1. Podstawowe pojęcia pedagogiki (klasyczne pojęcia: wychowanie – kształcenie; Nowe pojęcia: edukacja – edukacyjna rzeczywistość – środowisko edukacyjne)
- 1.2. Pedagogika jako teoria normatywna
- 1.3. Pedagogika jako teoria eksploracyjna i eksplanacyjna

2. Zastosowanie pedagogiki

3. Struktura pedagogiki jako nauki (konstytutywne dyscypliny pedagogiki i ich przedmiot badań)

4. Dyscypliny pedagogiki

- 4.1. Pedagogika ogólna
- 4.2. Historia pedagogiki i dzieje szkolnictwa
- 4.3. Pedagogika porównawcza
- 4.4. Filozofia wychowania
- 4.5. Teoria wychowania (teoria wychowania jako przede wszystkim dyscyplina filozoficzna, empirycznie zorientowana teoria wychowania)
- 4.6. Socjologia wychowania
- 4.7. Pedagogiczna antropologia
- 4.8. Ekonomia kształcenia (nakłady na oświatę, efektywność i jakość kształcenia, kształcenie a rynek pracy, marketing szkoły)
- 4.9. Psychologia pedagogiczna
- 4.10. Pedagogika specjalna
- 4.11. Pedagogika społeczna
- 4.12. Pedagogika czasu wolnego
- 4.13. Andragogika
- 4.14. Dydaktyka ogólna (teoria a badania nad programami kształcenia, teoria a badanie nauczania)
- 4.15. Dydaktyki szczegółowe
- 4.16. Technologia kształcenia
- 4.17. Pedagogiczna ewaluacja (ewaluacja potrzeb kształcenia, e. programów kształcenia, e. środowisk edukacyjnych, e. nauczania, e. osiągnięć edukacyjnych, e. na bazie standardów kształcenia, e. działalności i efektywności szkoły)
- 4.18. Diagnostyka pedagogiczna
- 4.19. Pedeutologia (teoria nauczycielskiej profesji)
- 4.20. Teoria zarządzania szkołami
- 4.21. Polityka oświatowa (rola państwa w zarządzaniu oświatą, programy rozwoju edukacji, środki realizacji polityki kształcenia, podmioty polityki edukacyjnej)
- 4.22. Prognozyka pedagogiczna

5. Znaczące tematy współczesnej pedagogiki

- 5.1. Funkcjonalny alfabetyzm/analfabetyzm
- 5.2. Wychowanie wielokulturowe
- 5.3. Rodzice a szkoła
- 5.4. Szkoły alternatywne i innowacyjne
- 5.5. Zróżnicowanie kształcenia w Europie

CZĘŚĆ II. TWORZENIE WIEDZY PEDAGOGICZNEJ: BADANIA**6. Rodzaje badań pedagogicznych****7. Metody badań pedagogicznych****CZĘŚĆ III. INFRASTRUKTURA PEDAGOGIKI JAKO NAUKI****8. Źródła pedagogicznej informacji**

- 8.1. Czasopisma pedagogiczne (czeskie, słowackie, międzynarodowe)
- 8.2. Słowniki pedagogiczne
- 8.3. Dokumentacja o szkolnictwie

9. Programy kształcenia**10. Pedagogiczne biblioteki i bazy danych****11. Pedagogiczne instytuty i katedry****12. Pedagogiczne stowarzyszenia****13. Gdzie się studiuje pedagogikę?**

- 13.1. Średnie szkoły zawodowe
- 13.2. Wyższe szkoły zawodowe
- 13.3. Uniwersytety i szkoły wyższe

Podręcznik: Vladimír Jůva sen. & jun. (1997)
***Úvod do pedagogiky*, Brno: Paido**
edice pedagogické literatury

1. Pedagogika
 - 1.1. Przedmiot pedagogiki
 - 1.2. Metody pedagogiki
 - 1.3. Pedagogika a inne nauki
 - 1.4. Struktura pedagogiki
 - 1.5. Znaczenie pedagogiki
2. Wychowanie
 - 2.1. Pojęcie wychowania
 - 2.2. Ogólne cechy wychowania
 - 2.3. Cele wychowania
3. Funkcje wychowania
 - 3.1. Przygotowanie do ról społecznych
 - 3.2. Rozwój podstawowych cech osobowości
 - 3.3. Rozwój w obszarze kulturowym
4. Czynniki wychowania
 - 4.1. Pedagog
 - 4.2. Wychowanek
 - 4.3. Środki wychowania
5. Zasady wychowania
 - 5.1. Rozwój zasad pedagogicznych
 - 5.2. Podstawowe zasady pedagogiczne
 - 5.3. Aplikacja zasad pedagogicznych
6. Formy wychowania
 - 6.1. Wychowanie szkolne
 - 6.2. Wychowanie pozaszkolne
 - 6.3. Wychowanie w rodzinie
 - 6.4. Samowychowanie

Podręcznik: Alena Vališová, Hana Kasíková (red.) (2011)
Pedagogika pro učitele, 2. rozšířené a aktualizované vydání
Praha: Grada

CZĘŚĆ I. NAUCZYCIEL – PEDAGOGIKA – SZKOŁA

Rozdział 1. Nauczycielstwo jako zawód (Jaroslav Kořa)

- 1.1. Nauczycielstwo jako inicjacja i dyscyplinowanie dziecka
- 1.2. Nauczycielstwo a szacunek wobec osobowości dziecka
- 1.3. Nauczycielstwo a model profesjonalizacji
- 1.4. Cechy nauczycielskiej profesji
 - 1.4.1. Ogólne trendy rozwoju nauczycielskiej profesji
- 1.5. Wybór nauczycielstwa

Rozdział 2. Kształcenie nauczycieli na ziemiach czeskich (Růžena Vaňová)

- 2.2. Kształcenie nauczycieli szkół elementarnych
- 2.3. Kształcenie profesorów dla szkół średnich
- 2.4. Kształcenie nauczycieli po drugiej wojnie światowej
 - 2.4.1. Kształcenie nauczycieli a uniwersytet
 - 2.4.2. Relacje między kształceniem nauczycieli szkół podstawowych a profesorów szkół średnich
 - 2.4.3. Treść, struktura i długość trwania studiów

Rozdział 3. Pedagogika i jej naukowy profil (Jaroslav Kořa)

- 3.1. Pytania o naukowy profil pedagogiki
- 3.2. Pedagogika jako nauka o wychowaniu
 - 3.2.1. Wychowanie a kształcenie
- 3.3. Pedagogika jako dyscyplina naukowa
- 3.4. Stosunek pedagogiki do filozofii
- 3.5. Pedagogika w relacji do innych nauk

Rozdział 4. System szkolny na ziemiach czeskich – rozwój i stan współczesny (Růžena Vaňová)

- 4.1. Reformy Marii Teresy (XVIII wiek)
- 4.2. Czeskie szkolnictwo w drugiej połowie XIX wieku
 - 4.2.1. Reforma szkół ludowych
 - 4.2.2. Rozwój pozostałych typów szkół
 - 4.2.3. Narodowe dążenia w obszarze szkolnictwa
- 4.3. Szkolnictwo w Czechosłowacji (1918–1939)
 - 4.3.1. Postulaty reform
- 4.4. Szkolnictwo w Czechosłowacji po II wojnie światowej (1945–1989)
- 4.5. Współczesne szkolnictwo

Rozdział 5. Szkoły i ich alternatywy (Ivana Tvrzová)

- 5.1. Rodzaje szkół
- 5.2. Klasyfikacja szkół wg podmiotu założycielskiego
- 5.3. Programy kształcenia
- 5.4. Szkoły alternatywne i innowacyjne
 - 5.4.1. Alternatywne i innowacyjne tendencje ich aplikacji w czeskiej szkole

Rozdział 6. Wybrane problemy polityki oświatowej i zarządzania szkolnictwem (Ivana Tvrzová, Hana Kasiková)

- 6.1. Polityka oświatowa
- 6.2. Zarządzanie szkolnictwem (zarządzanie szkołą)
 - 6.2.1. Kierowanie szkołą
 - 6.2.2. Organizacyjna struktura szkoły
 - 6.2.3. Praca zespołowa w szkole

CZĘŚĆ II. KSZTAŁCENIE**Rozdział 7. Nauczanie i jego odmiany (Hana Kasiková)**

- 7.1. Społeczno-historyczne koncepcje nauczania
- 7.2. Nauczanie z dwóch perspektyw na szkolne poznawanie
- 7.3. Modele nauczania – modele uczenia się
- 7.4. Nauczycielskie pojmowanie nauczania

Rozdział 8. Planowanie nauczania (Hana Kasiková, Alena Vališová)

- 8.1. Planowanie dla szkoły
 - 8.1.1. Program nauczania
 - 8.1.2. Standardy nauczania
- 8.2. Planowanie dla klasy
 - 8.2.1. Dydaktyczna analiza treści
 - 8.2.2. Fazy czynności nauczycieli w zakresie nauczania w klasie

Rozdział 9. Cele nauczania (Hana Kasiková)

- 9.1. Stanowienie celów nauczania
- 9.2. Praca z celami w toku nauczania

Rozdział 10. Treści kształcenia (Hana Kasiková)

- 10.1. Zakres treści kształcenia
- 10.2. Podmioty stanowiące o treści kształcenia
- 10.3. Rodzaje treści kształcenia
- 10.4. Formy treści kształcenia
- 10.5. Niektóre problemy merytoryczne rozwiązywane przez teorie i praktykę

Rozdział 11. Indywidualizacja i zróżnicowanie w szkole (Hana Kasiková, Pavel Dittrich, Josef Valenta)

- 11.1. Możliwości indywiduacji i zróżnicowania we współczesnej szkole
- 11.2. Zalecane i sprawdzone sposoby wdrażania zasad indywiduacji
 - 11.2.1. Podejście administracyjne
 - 11.2.2. Zabezpieczenie indywiduacji
 - 11.2.3. Typy indywiduacji
 - 11.2.4. Systemy indywiduacji

Rozdział 12. Programowane nauczanie (Alena Vališová)

- 12.1. Repetytorium programowanego uczenia

Rozdział 13. Organizacyjne formy nauczania (Hana Vonková)

- 13.1. Pojęcie i klasyfikacja organizacyjnych form nauczania
- 13.2. Rozwój nowoczesnych form organizacyjnych nauczania
- 13.3. Niektóre problemy organizacyjnych form nauczania we współczesnej teorii dydaktycznej i w praktyce
 - 13.3.1. Problematyka frontálnego nauczania
 - 13.3.2. Problematyka godziny lekcyjnej
 - 13.3.3. Nauczanie indywiduálne a indywidualizowane
 - 13.3.4. Zespołowa forma organizacyjna
 - 13.3.5. Pozaklasowe i pozaszkolne formy organizacyjne
 - 13.3.6. Mniej stosowane organizacyjne formy z punktu widzenia czasu i przestrzeni
 - 13.3.7. Nauczanie w grupie – forma organizacji partycypacji nauczycieli

Rozdział 14. Kooperacyjne uczenie (Hana Kasiková)

- 14.1. Podstawowe komponenty (znaki) kooperacyjnego uczenia
- 14.2. Rola i czynności nauczyciela w kooperacyjnym uczeniu

Rozdział 15. Metody nauczania i ich modernizacja (Alena Vališová, Josef Valenta)

- 15.1. Pojęcie metody nauczania i jej historyczna konotacja
- 15.2. Kategorizacja metod nauczania i problemy z ich podziałem
- 15.3. Dobór i funkcje metod nauczania
- 15.4. Wybrane metody nauczania i możliwości ich aplikacji w toku zajęć
 - 15.4.1. Metody monologiczne a aktywizujące je alternatywy
 - 15.4.2. Metoda pracy z tekstem drukowanym
 - 15.4.3. Metody dialogiczne
 - 15.4.4. Wybrane metody nauczania i możliwości ich aplikacji w toku zajęć
 - 15.4.5. Metody decyzyjne, sytuacyjne, projektu i inscenizacyjne
 - 15.4.6. Gra dydaktyczna a rywalizacja jako metoda nauczania

Rozdział 16. Wychowanie do pracy z informacjami i źródłami informacji (Alena Vališová, Miroslav Bureš)

- 16.1. Rozwój umiejętności informacyjnych
- 16.2. Wykorzystanie szkolnej biblioteki do procesu pedagogicznego
- 16.3. Elektronizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego
- 16.4. Możliwości wykorzystania komputera w szkole

Rozdział 17. Pedagogiczna interakcja a komunikacja jako część kompetencji społecznych (Alena Vališová)

- 17.1. Problematyka interakcji pedagogicznej a komunikacja w szerszym kontekście społeczno-psychologicznym
- 17.2. Społeczne kompetencje w interakcji nauczyciela i ucznia
 - 17.2.1. Jak należy pojmować kompetencje społeczne i ich znaczenie w relacjach dorosły-dziecko
 - 17.2.2. Rozwój społecznych kompetencji u nauczycieli w ich przygotowaniu do zawodu i w praktyce

Rozdział 18. Zarządzanie klasą szkolną (Hana Kasiková)

- 18.1. Niektóre pojęcia z zakresu zarządzania klasą
- 18.2. Fazy zarządzania klasą
- 18.3. Podstawowe czynniki zarządzania klasą
- 18.4. Komponenty dobrego zarządzania

Rozdział 19. Ocenianie w toku nauczania (Markéta Dwořáková)

- 19.1. Znaczenie oceniania
 - 19.2. Istota oceniania
 - 19.3. Funkcje oceniania
 - 19.4. Środki oceniania
 - 19.5. Współczesne tendencje w rozwoju oceniania
 - 19.6. Możliwości wewnętrznej dyferencjacji
 - 19.7. Kryteria oceniania
 - 19.8. Język oceniania
 - 19.9. Ocenianie formatywne i sumatywne
 - 19.10. Słowne ocenianie a rodzice
- Załącznik – treść szerszego oceniania opisowego
Powierzchowne (formatywne) ocenianie opisowe
Klasyfikacyjne (sumatywne) ocenianie opisowe jako forma świadectwa

CZĘŚĆ III. WYCHOWANIE – DIAGNOSTYKA**Rozdział 20. Kompleksowy rozwój osobowości ucznia w procesie nauczania (Josef Valenta)**

- 20.1. Kompleksowe pojmowanie osobowości ucznia
- 20.2. Kompleksowe pojmowanie celów nauczania

- 20.3. Kompleksowe podejście do treści
- 20.4. Kompleksowy proces uczenia
- 20.5. Kompleksowe środki rozwoju
 - 20.5.1. Atmosfera szkoły, względnie klasy; szkolne sytuacje i ich edukacyjne wykorzystanie
 - 20.5.2. Przenikanie przedmiotów i tematyki rozwoju społeczno-moralnego – podejście integralne do kompleksowego rozwoju osobowości ucznia
 - 20.5.3. Odrębne bloki czasowe specyficznie orientowane na osobowość i rozwój społeczny
- 20.6. Nauczyciel w systemie kompleksowego rozwoju osobowości

Rozdział 21. Etyka wychowania (Jitka Lorenzová)

- 21.1. Miejsce wychowania etycznego w podstawie programowej kształcenia podstawowego i średniego
 - 21.1.1. Ramowe programy kształcenia
- 21.2. Terminologiczny kontekst wychowania etycznego
 - 21.2.1. Wychowanie/kształcenie aksjologiczne
- 21.3. Znaczące koncepcje wychowania etycznego a zweryfikowane badawczo i w praktyce
 - 21.3.1. L. Kohlberg – wychowanie etyczne jako orientacja na rozwój moralny i praktykę demokratyczną
 - 21.3.2. Teoretyczne wyjaśnianie wartości – nienormatywne orientacje na wartości osobiste
 - 21.3.3. Wychowanie prospołeczne – normatywne orientacje na pomoc innym
- 21.4. Podsumowanie trendów w zakresie wychowania etycznego
- 21.5. Metody wychowania etycznego
 - 21.5.1. Metody światopoglądowego oddziaływania
 - 21.5.2. Metody ukierunkowania postępowania ucznia
 - 21.5.3. Metody emocjonalnego zaangażowania ucznia
 - 21.5.4. Metody rozwoju moralnego postrzegania i zrozumienia
 - 21.5.5. Metody wsparcia introspekcji i samopoznania
 - 21.5.6. Metody rozwoju odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej

Rozdział 22. Szkoła a rozwój estetyczny ucznia (Radomir Dvořák, Lenka Počtová)

- 22.1. Dlaczego w ogóle zajmować się teorią wychowania estetycznego?
- 22.2. Co jest celem wychowania estetycznego?
- 22.3. Zasady wychowania estetycznego
 - 22.3.1. Procesualna kompleksowość
 - 22.3.2. Treściowa integracja
 - 22.3.3. Interdyscyplinarność

- 22.4. Szkoła a wychowanie estetyczne w kontekście ostatnich wpływów formacyjnych
- 22.5. Podsumowanie

Rozdział 23. Wielokulturowość (Eva Janebová, Hana Kasiková)

- 23.1. Dlaczego zajmować się wychowaniem wielokulturowym
 - 23.1.1. Migracja a zróżnicowanie
 - 23.1.2. Praca z różnicą
- 23.2. Wielokulturowe wychowanie: definicja pojęcia
 - 23.2.1. Wychowanie wielokulturowe jako dział interdyscyplinarny
- 23.3. Wychowanie wielokulturowe a inne wybrane zagadnienia
- 23.4. Wielokulturowe wychowanie w szkole: pedagogiczna dokumentacja a praktyka kształcenia
 - 23.4.1. Propozycje dla praktyki pedagogicznej
 - 23.4.2. Gdzie szukać wsparcia w zakresie wychowania wielokulturowego

Rozdział 24. Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania i kształcenia (Michaela Vitečková)

- 24.1. Cele współpracy rodziny i szkoły
- 24.2. Definicja poradnictwa w środowisku szkolnym
 - 24.2.1. Prawo o służbach poradniczych oferowanych szkołom i w szkolnych placówkach
 - 24.2.2. System służb poradnianych w szkołach i ich współpraca z rodziną
 - 24.2.3. Kwalifikacje zawodowe do wykonywania profesji doradcy wychowawczego
 - 24.2.4. Wprowadzanie do szkół ofert doradczych, diagnostycznych i informacyjnych służb
 - 24.2.5. Wprowadzanie do szkół ofert do realizacji zadań ustawowych i związanych z bezpieczeństwem wychowania
- 24.3. Założenia pracy poradnianej w środowisku szkolnym
 - 24.3.1. Poziomy osobistego i zawodowego rozwoju nauczyciela (doradcy)
 - 24.3.2. Proces doradztwa w środowisku szkolnym
 - 24.3.3. Działania poradniane w środowisku szkolnym

Rozdział 25. Pedagogiczno-psychologiczna diagnostyka a oczekiwane zmiany ich pojęć (Hana Krykorková, Martin Chvál)

- 25.1. Dyspozycja jako wyjściowe pojęcie diagnostyki wg Hrabala
 - 25.1.1. Podstawowe cechy dyspozycji socjopsychicznych
- 25.2. Diagnostyka pedagogiczno-psychologiczna dla nauczycieli i wpływające z niej kompetencje nauczycielskie
 - 25.2.1. Naturalna diagnostyka
 - 25.2.2. Pedagogiczna diagnostyka
 - 25.2.3. Diagnostyka na podstawie wystandaryzowanych metod i działań

- 25.2.4. Diagnostyka na podstawie niewystandaryzowanych metod i działań – diagnostyka sytuacji zadaniowych – diagnozowanie uczniowskich kompetencji (część realizacji działań sprzyjających rozwojowi, programu i projektów)
- 25.2.5. Autodiagnostyka nauczyciela
- 25.3. Pedagogiczno-psychologiczna diagnostyka pod szczególnym kątem społecznych i technologicznych zmian i innowacyjnych tendencji w szkolnictwie
 - 25.3.1. Możliwości wykorzystania informacyjnych technologii w pedagogiczno-psychologicznej diagnostyce
 - 25.3.2. Rozszerzone pojęcie pedagogiczno-psychologicznej diagnostyki w wyniku następstw zmian, które przynoszą z sobą uwagi o roli współczesnej pedagogicznej psychologii
 - 25.3.3. Rola pedagogiczno-psychologicznej diagnostyki w nauczaniu wychowującym a niektóre zmiany w jej pojmowaniu wnoszące nową jakość do pedagogicznej i pedagogiczno-psychologicznej aktywności nauczycieli – należy je określić jako diagnostyczne usposobienie
- 25.4. Zakończenie

Rozdział 26. Pedagogiczna diagnostyka, profilaktyka wychowawcza a oferty służb poradnianych w szkole (Richard Jedlička)

- 26.1. Znaczenie pedagogicznej diagnozy dla nowocześnie koncipowanej działalności doradczej i wychowawczej
 - 26.1.1. Znaczenie waluacji i autoewaluacji dla kierowania szkolnictwem i rozwoju pracy dydaktyczno-wychowawczej
 - 26.1.2. Pedagogiczna diagnoza a koncepcja działalności dydaktyczno-wychowawczej
- 26.2. Szersze konteksty diagnostyczne
 - 26.2.1. Rodzinne środowisko, uczeń a interakcje wychowawcze
 - 26.2.2. Typy pierwotnego oddziaływania wychowawczego, ich stosunek do postępowania ucznia w środowisku szkolnym i wpływ na dalsze zachowanie
 - 26.2.3. Zdrada wychowawców: niestaranność, nieregularność wychowania, zaniedbania
- 26.3. Socjalizacja dziecka w środowisku szkolnym a niektóre przeszkody
 - 26.3.1. Wyjściowe pojęcia
 - 26.3.2. Wtórna socjalizacja a instytucje wychowawcze
 - 26.3.3. Wychowanie w przedszkolu i jego wpływ na rozwój kompetencji społecznych
 - 26.3.4. Szkoła podstawowa a jej oczekiwania wobec ucznia
- 26.4. Wybrane problemy z zakresu pracy pedagoga specjalnego
 - 26.4.1. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami wychowawczo-dydaktycznymi

- 26.4.2. Opieka dydaktyczno-wychowawcza nad dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością
- 26.4.3. Uczniowie uzdolnieni i utalentowani – wyzwanie dla nauczycieli
- 26.4.4. Uczniowie z problemami w uczeniu się – potrzeba pomocy i wsparcia
- 26.4.5. Specyficzne zaburzenia zachowań
- 26.4.6. Zaburzenia zachowania a problemy wychowawcze u uczniów młodszego i średniego wieku szkolnego
- 26.5. Stany społeczno-patologiczne zagrażające dzieciom i młodzieży
 - 26.5.1. Zaburzenia przyzwyczajzeń
 - 26.5.2. Problemy wynikające z przyzwyczajzeń
 - 26.5.3. Alkohol i alkoholizm
 - 26.5.4. Zaburzenia nawyków i impulsywne
 - 26.5.5. Zaburzenia tożsamości połączone z szkodliwym stylem życia
 - 26.5.6. Zaburzenia życia społecznego
 - 26.5.7. Samouszkodzenia i samobójstwa
- 26.6. Pedagogiczno-psychologiczna pomoc uczniom
 - 26.6.1. Społeczny opór
 - 26.6.2. Kryzys życiowy a interwencja kryzysowa
- 26.7. Wybór dalszej ścieżki kształcenia i przygotowania do zawodu

Rozdział 27. Droga do uzależnień od narkotyków i możliwości powrotu (System opieki dla młodzieży uzależnionej od narkotyków i uzależnionych jednostek w Republice Czeskiej) (Milada Votavová)

- 27.1. Wstęp
- 27.2. Etapy uzależniania się młodych od narkotyków
- 27.3. Możliwości terapii w poszczególnych fazach uzależniania się osób od narkotyków
- 27.4. Struktura systemu sprawowania opieki z perspektywy jego klientów
 - 27.4.1. Detoksykacja
 - 27.4.2. Opieka ambulatoryjna
 - 27.4.3. Instytut opiekuńczy
 - 27.4.4. Opieka w terapeutycznych grupach
 - 27.4.5. Programy uzupełniające leczenie
 - 27.4.6. Pomoc rodzicom i bliskim
- 27.5. Zakończenie

28. Autorytet w zwierciadle wychowania (Alena Vališová)

- 28.1. Co jest, a co nie jest autorytetem, czyli niejasność pojęcia
- 28.2. Wybrane kryteria podziałów autorytetu i jego typologie
- 28.3. Poszukiwanie związków między autorytetem a wychowaniem
- 28.4. Respektowanie autorytetu – problem rodziny, szkoły, społeczeństwa
- 28.5. Autorytet z punktu widzenia rozwoju ontogenetycznego
- 28.6. Autorytet z punktu widzenia oczekiwań praktyki wychowawczej
- 28.7. Zakończenie

Książka jest autorskim, bardzo interesującym naukowym studium pedagogiczno-filozoficznym, opartym z jednej strony na własnych doświadczeniach i wynikających z nich perspektywach poznawczych, ale niepozbawionych prób obiektywizowania, z drugiej – na w pełni zobiektywizowanych analizach o charakterze naukowym zarówno materiałów źródłowych, jak i osobowych wątków twórców czechosłowackiej i czeskiej pedagogiki, a szerzej ujmując, obecnego czeskiego systemu edukacji i wychowania. Poruszane w monografii wątki wykraczają poza granice geograficzne oraz ukazują uniwersalność i tradycje myśli pedagogicznych w tej części Europy w ostatnich okresach historyczno-politycznych. Książkę czyta się z dużym zainteresowaniem i lekkością, co nieczęsto ma miejsce w przypadku naukowych publikacji pedagogicznych. Autor znakomicie operuje piórem, a przyjęta przez niego koncepcja pracy, jej styl narracji i charakter treści temu wyraźnie sprzyjają.

Z recenzji prof. dr. hab. Marka Konopczyńskiego



 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8331-134-0

