

*Education and „Pädagogik”. Philosophical
and Historical Reflections (Central, Southern
and South-Eastern Europe)*, red. Blanka Kudláčová,
Andrej Rajský, Peter Lang Publishing House,
Berlin–Bratislava 2019, ss. 328

Recenzowana publikacja jest wieloautorską próbą międzynarodowej refleksji filozoficznej i historycznej nad pedagogiką jako dyscypliną naukową. Jak piszą redaktorzy we *Wprowadzeniu*, stanowi ona rezultat kilkuletniej współpracy filozofów i historyków edukacji z kilkunastu krajów europejskich. Efekty badań ujęto w dwóch częściach: pierwsza, obejmująca w sumie 11 artykułów, została poświęcona filozoficznej, druga – składająca się z 10 tekstów, historycznej refleksji nad edukacją i pedagogiką jako nauką. Z uwagi na obszar badawczy będący przedmiotem zainteresowania „Rozpraw z Dziejów Oświaty”, w niniejszej recenzji szczególną uwagę zwrócę na teksty dotyczące zagadnień historycznych.

Część pierwszą otwierają trzy teksty, podejmujące próbę konceptualizacji filozofii wychowania jako dyscypliny naukowej. Pytanie: czym jest filozofia wychowania? (czy można ją traktować jako gałąź filozofii, czy też pedagogiki i jakie są konsekwencje owych założeń), stało się przedmiotem rozważań Zdenka Kodeljega (Instytut Badań Edukacyjnych w Lublanie). Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski) przedstawił wyzwania i potencjał anglojęzycznych badań nad teorią i praktyką filozofii edukacji, a Zvonimir Komar (Uniwersytet w Zagrzebiu) przeanalizował koncepcję „pedagogiki kontynentalnej”, postrzeganej jako klasyczne (europejskie) myślenie o edukacji, zapoczątkowane w starożytnej Grecji, rozwinięte w humanizmie, później w niemieckim neohumanizmie, obecne także współcześnie.

Kolejne cztery teksty zostały poświęcone relacji pedagogiki tradycyjnej (Herbartowskiej) do współczesnych nauk o wychowaniu (*educational sciences*). Giuseppe Mari (Katolicki Uniwersytet Najświętszego Serca w Mediolanie) ukazał wieloznaczność rozumienia pojęcia „nowoczesność” (*modernity* jako *plural noun*) – i wynikające stąd możliwości interpretacyjne dla edukacji – kwestionując ograniczanie go do funkcji antonimu pojęcia „postnowoczesność”. Wpływ koncepcji edukacji niemieckiego filozofa Eugena Finka (wychowanka Edmunda Husserla) na czeską filozofię edukacji (poglądy Jana Patočki, Radima Palouša i Jiříego Michálka) przybliżyła międzynarodowemu czytelnikowi Naděžda Pelcová (Uniwersytet Karola w Pradze). Z kolei Andrej Rajský (Uniwersytet w Trnawie) w swoim studium ukazał filozofię edukacji, postrzeganą

zarówno w tradycji kontynentalnej (humanistycznej), jak i angielskiej (pragmatycznej) jako narzędzie ochrony pedagogiki przed dogmatyzacją. Natomiast Jan Hábl (Uniwersytet w Hradcu Králové) przeanalizował alegorię uczenia się w dziele Jana Amosa Komeńskiego *Labirynt świata i raj serca*.

Specyficznymi zagadnieniami filozoficzno-edukacyjnymi zajęli się autorzy czterech tekstów zamieszczonych na końcu pierwszej części książki. David Rybák (Uniwersytet Karola w Pradze) rozpatrzył na gruncie fenomenologii pojęcie edukacji (nawiązując do czeskiej szkoły filozoficznej) przywołanego uprzednio Jana Patočki, wydalonego z uniwersytetu w 1968 r., w dobie panowania filozofii marksistowsko-leninowskiej. Iryna Predborska (Chmielnicki Uniwersytet Narodowy) ukazała ukraińskie doświadczenia w postrzeganiu transgresji w pedagogice, nawiązując do wydarzeń w jej ojczyźnie z 2014 r. Autorka śledzi proces dokonującej się w Ukrainie – po rosyjskiej aneksji Krymu i części Donbasu – reinterpretacji historii II wojny światowej oraz byłego ZSRR z ukraińskiego, nie zaś rosyjskiego (stalinowskiego) punktu widzenia. Zmiany te znajdują odzwierciedlenie w najnowszych ukraińskich podręcznikach szkolnych. Z kolei Lyudmyła Gorbunova (Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie) wskazała na potrzebę kształtowania u uczniów nowych kompetencji: ogólnych (*transversal*), transkulturalnych i transferu wiedzy i umiejętności w kontekście wyzwań edukacji globalnej, natomiast Dariusz Stępkowski (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) zajął się zagadnieniem edukacji moralnej w szkole.

Część poświęcona badaniom historyczno-oświatowym została podzielona wedle kryterium geograficznego. Europę Centralną reprezentują cztery teksty. I tak Milan Krankus (Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie) zajął się poglądami pedagogicznymi XIX-wiecznego filozofa, księdza i słowackiego patrioty Pavola Hečki (1825–1895). Przedstawił go jako jednego z najważniejszych twórców pedagogiki słowackiej. System pedagogiczny Hečki został oparty na historiozofii Hegla, słowianofilizmie i teologii protestanckiej. Co ciekawe, słowacki pedagog czerpał także z polskiego mesjanizmu, jak również z dorobku Bronisława Trentowskiego, tłumaczył bowiem *Chowanę*.

Blanca Kudlačová (Uniwersytet w Trnawie) prześledziła rozwój statusu pedagogiki jako nauki i dyscypliny akademickiej w Słowacji od czasów powstania Czechosłowacji w 1918 r. Autorka zwróciła uwagę, że austriacko-węgierskie porozumienie z 1867 r., dla większości krajów monarchii habsburskiej, w tym Polaków, oznaczające początek ery emancypacji narodowej – dla Słowaków było początkiem procesu madziaryzacji. Rozwój niezależnej pedagogiki słowackiej datuje się dopiero od 1919 r., gdy powołano jedyny w okresie międzywojennym słowacki Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, a na nim, na Wydziale Filozoficznym – seminarium pedagogiczne. Kształcenie pedagogiczne oparto

na modelu Uniwersytetu w Pradze; przez cały okres międzywojenny seminarium prowadzili też czescy profesorowie pedagogiki. Następnie pedagogika akademicka znalazła się w cieniu ideologii reżimów totalitarnych w czasach Pierwszej Republiki Słowackiej (1938–1944) oraz rządów komunistycznych (1948–1989).

Tomáš Kasper i Dana Kasperová (oboje z Politechniki w Libercu) naszkicowali warunki rozwoju pedagogiki czeskiej na przełomie XIX i XX w. Początki pedagogiki akademickiej na ziemiach czeskich sięgają 1837 r., gdy na Uniwersytecie Karola-Ferdynanda w Pradze zajęcia z pedagogiki i religii prowadził prof. Jan Padlesák (1806–1837). Autorzy podkreślili, że rozwój czeskiego ruchu narodowego w drugiej połowie XIX w. wzmógł rywalizację z kulturą niemiecką, czego wyrazem był podział Uniwersytetu w Pradze w 1882 r. na paralelne części – czeską i niemiecką. Pod koniec XIX w. czeska debata na temat oświaty adaptowała także wpływy anglosaskie, a zasady pedagogiczne słabnącego herbartyzmu modyfikowano ideami pozytywistycznymi. Na początku zaś XX w., szczególnie po utworzeniu w 1918 r. niepodległej Czechosłowacji, miała miejsce recepcja progresywizmu amerykańskiego.

Uwagę Andrása Németha (Uniwersytet Jánosa Sely'ego w Komarnie) i Imre Garai (Uniwersytet Eötvösa Loránda w Budapeszcie) przykuły przemiany pedagogiki węgierskiej od drugiej połowy XIX w. do końca okresu stalinizmu. Jej rozwój scharakteryzowali jako historię recepcji – od reform uniwersyteckich w połowie XIX w. wedle modelu Humboldtowskiego i wdrażania założeń pedagogiki Herbarta, poprzez implementację pedagogiki eksperymentalnej w dwóch pierwszych dekadach XX w., powstanie pedagogii jako dyscypliny uniwersyteckiej w niepodległych Węgrzech w okresie międzywojennym, po zastąpienie empirycznego modelu uprawiania pedagogiki przez ideologiczne pryncypia marksizmu i leninizmu po II wojnie światowej.

Zagadnienia początków i rozwoju pedagogiki w krajach Europy Południowej poruszono w dwóch tekstach – Simonetta Polenghi (Uniwersytet Katolicki Świętego Serca w Mediolanie) przybliżyła doświadczenia włoskie, natomiast Gonzalo Jover (Uniwersytet Complutense w Madrycie) – hiszpańskie. We Włoszech pierwsze katedry pedagogiki zostały powołane w 1817 r. na uniwersytetach w Pawii i Padwie, w rządzonym przez Habsburgów Królestwie Lombardii i Wenecji. Na początku XX w. pedagogikę uniwersytecką we Włoszech tworzyli profesorowie o różnych orientacjach badawczych – neoidealizmu, pozytywizmu i herbartyzmu (najważniejsi to Giovanni Gentile, Benedetto Croce), by w okresie międzywojennym uwikłać ją w związki z faszyzmem (pedagogikę akademicką zredukowano do funkcji kształcenia nauczycieli, traktując ją jako gałąź filozofii). Nastanie demokracji po zakończeniu II wojny światowej i upadku faszyzmu zaowocowało rozkwitem pedagogiki. Debaty edukacyjne

dotyczyły głównie kwestii obecności i roli religii w szkole (wpływy katolicyzmu i socjalizmu). Po 1990 r. w kształceniu nauczycieli faworyzuje się dydaktykę i praktykę nad zagadnienia teorii i historii wychowania. Wpływy anglosaskie są widoczne w języku naukowym – słowo „pedagogika” wypiera „edukacja”.

Gonzalo Jover, przybliżając doświadczenia hiszpańskie, skupił się na trzech momentach kluczowych dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny akademickiej w tym kraju. Pierwszy to ustanowienie w 1904 r. Zakładu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Madrycie. Drugi krok to uruchomienie studiów pedagogicznych w latach trzydziestych XIX w. na wzór Instytutu Rousseau w Genewie. Wówczas „starą” pedagogikę (Herbartowską) zastępowano nastawionymi na badania empiryczne naukami edukacyjnymi. Rozwój tych badań na Uniwersytecie w Madrycie przerwała wojna domowa (1936–1939), po niej zaś powrócono do pedagogiki tradycyjnej. Trzeci ważny moment to odrodzenie nauk edukacyjnych w latach sześćdziesiątych XIX w. W efekcie powstał rozdźwięk między pedagogiką akademicką a naukami edukacyjnymi, zorientowanymi na kształcenie nauczycieli.

Interesujący jest podrozdział poświęcony krajom Europy Środkowo-Wschodniej – obejmuje on cztery teksty. Macedońską teorię i praktykę pedagogiczną w ujęciu historycznym przedstawiła Suzanna Miovska-Spaseva (Uniwersytet św. Cyryla i Metodego w Skopje). W kraju tym pedagogika jako dyscyplina naukowa pojawiła się w 1920 r., gdy ziemie macedońskie znalazły się w Królestwie Serbii, Chorwacji i Słowenii. Nie miały jednak statusu niezależnego państwa, lecz były częścią Serbii, a pedagogika służyła umocnieniu serbskich wpływów w macedońskim społeczeństwie. Sytuacja zmieniła się po II wojnie światowej, gdy pedagogikę rozwijano w pierwszej (i jedynej do 1994 r., gdy utworzono albański Uniwersytet w Tetowie) macedońskiej instytucji szkolnictwa wyższego – Uniwersytecie w Skopje. Uniwersytet pozostawał jedynym ośrodkiem przygotowania uniwersyteckiego nauczycieli w kraju. Ścieżki rozwoju pedagogiki kształtowały warunki społeczno-polityczne w regionie, ideologicznie zaś były podporządkowane filozofii marksistowskiej, panującej w Socjalistycznej Republice Macedonii jako części byłej Jugosławii. Ten gorset ideologiczny został zrzucony w 1991 r. wraz z utworzeniem niepodległego państwa.

Dorobek pedagogiki słoweńskiej od czasów austriackich po współczesność stały się przedmiotem zainteresowania Edvarda Protnera (Uniwersytet w Mariborze) i Tadeja Vidmara (Uniwersytet w Lublanie). Dorobek pedagogiki słoweńskiej jest zdecydowanie bogatszy niż Macedonii, sięgając czasów reformacji. Słowenia znalazła się w strefie wpływów Habsburgów i pozostawała w niej do końca I wojny światowej, co nie sprzyjało swobodnemu rozwojowi oświaty narodowej, jednak poprzez Austriaków na ziemie słoweńskie docierały najnowsze nurty naukowe, w tym pedagogiczne. Natomiast Vučina Zorić

(Uniwersytet Czarnogóry w Podgoricy), Ksenija Domiter-Protner (I Gimnazjum w Mariborze) i Nataša Vujisić-Živković (Uniwersytet w Belgradzie) zajęły się analizą wpływu poglądów Johna Deweya na pedagogikę w byłej Jugosławii. Pedagogiką Deweya zainteresowano się w okresie międzywojennym w powstałej wówczas Jugosławii, po okresie wzorowania się na pedagogice niemieckiej. Pierwszych tłumaczeń prac twórcy progresywizmu pedagogicznego dokonano na język słoweński, następnie serbski, korzystając jednak z przekładów niemieckich. Objawem pozostawania pod wpływem pedagogiki niemieckiej były również próby porównywania dorobku amerykańskiego pedagoga z niemieckim przedstawicielem Nowego Wychowania, Georgiem Kerschensteinerem. W latach 1943–1992 zainteresowanie Deweyem osłabło z powodu przyjęcia założeń pedagogiki socjalistycznej. Zgodnie z jej założeniami, amerykański progresywizm interpretowano jako narzędzie amerykańskiej burżuazji i amerykańskiego imperializmu. Do dorobku Deweya powrócono po 1992 r., wraz z silniejszym zainteresowaniem pedagogiką zachodnią po okresie pozostawania „za żelazną kurtyną”. Trudno jednak o wykazanie realnego wpływu na praktykę oświatową. Echa idei Deweya są obecne w narodowej polityce edukacyjnej Czarnogóry i projekcie nauki aktywnej, opartej na myśleniu krytycznym, wprowadzonym w Macedonii.

Tom kończy tekst Albeny Chavdarovej (Uniwersytet Sofijski im. św. Klemensa z Ochrydy) na temat rozwoju pedagogiki w Bułgarii. Początki jej rozwoju jako dyscypliny naukowej sięgają czasów krótko po uwolnieniu kraju spod panowania tureckiego w 1878 r. Zaczęło się od powoływania seminariów nauczycielskich dla nauczycieli szkół elementarnych z kursem przedmiotów pedagogicznych w duchu herbartyzmu. W 1888 r. powstała uczelnia, która dała początek Uniwersytetowi w Sofii. Zgodnie ze wzorem uniwersytetu niemieckiego na Wydziale Filozoficznym pojawiły się seminaria pedagogiczne z kursem teoretycznym i praktycznym. Na zajęciach teoretycznych wykładano psychologię, etykę, filozofię, historię szkolnictwa i myśli pedagogicznej, na zajęciach praktycznych – prowadzono obserwację lekcji i przygotowywano pierwsze prowadzone samodzielnie lekcje. Pedagogika miała zatem wymiar praktyczny (kształcenie nauczycieli). Nowy etap jej rozwoju otworzył się w 1904 r. wraz z ustanowieniem na Uniwersytecie Sofijskim stopnia naukowego z „filozofii i pedagogiki”. Do 1944 r. profesorowie pedagogiki mieli wolność metodologiczną, po tym zaś roku pedagogika straciła międzynarodowy prestiż. Stabilniejszy grunt dla rozwoju niezależnych badań pedagogicznych odzyskano dopiero po 1989 r.

Podstawową zaletą publikacji jest jej międzynarodowy i komparatystyczny charakter oraz zawarty w niej przegląd stanu badań w wielu krajach europejskich, w tym zamkniętych do niedawna „za żelazną kurtyną”. Znaczna reprezentacja krajów należących do tzw. przestrzeni postkomunistycznej odnosi

się do niemieckiej klasycznej (kontynentalnej) koncepcji pedagogiki i zawiera nawiązania i cytaty z dzieł autorów niemieckich. Redaktorzy wyjaśniają w zakończeniu, że ze względu na ograniczone rozmiary publikacji nie zamieszczono w nich przeglądu badań edukacyjnych z obszaru anglojęzycznego. Wszystkie teksty zostały jednak wydane w języku angielskim, co należy traktować jako zaproszenie przedstawicieli owej perspektywy badawczej do dalszych badań, dialogu czy odniesień krytycznych.

Zaproponowane teksty dostarczają wiedzy pozwalającej wypełnić pewną lukę badawczą w zrozumieniu dróg rozwoju edukacji w różnych krajach europejskich. Jest ona widoczna już na poziomie terminologicznym wobec trudności w znalezieniu w języku angielskim ekwiwalentu dla słowa *Pädagogik* – w znaczeniu dyscypliny naukowej i akademickiej (stąd w tytule zrezygnowano z tłumaczenia na język angielski tego słowa). Dla polskiego historyka wychowania publikacja dostarcza wielu interesujących informacji na temat dorobku innych, bliższych i dalszych krajów, nasuwa też refleksję o wyjątkowo bogatych polskich doświadczeniach z dziejów oświaty. Lektura tekstów dotyczących naszych południowych sąsiadów oraz krajów bałkańskich wchodzących w skład byłej monarchii habsburskiej może być zaczynem dla prób nowego odczytania historii wychowania i myśli pedagogicznej w zaborze austriackim, generalnie zaś cała publikacja inspirowa do historyczno-oświatowej refleksji komparatystycznej. Syntetycznie ujęte rezultaty badań, zawarte w recenzowanym tomie, pozwalają spojrzeć na historię pedagogiki jako wciąż żywe i inspirujące źródło dla badaczy.

Mirosław Łapot

Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie
ORCID 0000-0002-1773-8410