



Eva Zamojska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Alternatywność i innowacyjność w edukacji współczesnej – na przykładzie Czech

KEY WORDS

educational
alternatives,
educational
innovations,
education in
Czech Republic

ABSTRACT

Zamojska Eva, *Alternatywność i innowacyjność w edukacji współczesnej – na przykładzie Czech* [Alternative and Innovative Approach in Modern Education – on the Example of Czech Republic]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1, 2012, Poznań 2012, pp. 105–119, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2470-9

The article in its introduction does present an attempt of facing the difficulties in defining alternativity and innovation in education, taking as the basis opinions of Polish and Czech pedagogists and theoreticians. Second part of the paper is made by a description of examples of alternative and innovative educational activities undertaken in contemporary Czech Republic.

Pojęcia alternatywności i innowacyjności w edukacji zwykle się traktować jak synonimy lub jako pojęcia genetycznie nierozłączne, choć definicja słownikowa takiego związku nie potwierdza¹. Zwyczaj łączenia alternatywności z innowacyjnością w edukacji bierze się z faktu, iż mianem „alternatywnych” nazywano (i często nazywa się także dzisiaj) określoną kategorię szkół, osadzoną w konkretnych realiach historycznych, które nie tylko stwarzały alternatywę wobec szkół tzw. tradycyjnych (konwencjonalnych, głównego nurtu), ale także wprowadzały w praktykę rozwiązania zgodne z nowymi prądami w ówczesnej myśli pedagogicznej czy – szerzej – w humanistyce. Ponieważ współcześnie taka sytuacja zdarzała się nie raz, można wręcz powiedzieć, że jest to sytuacja permanentna; trudno jest określić historyczną konotację pojęcia „szkoły alternatywne”. Także w kwestii łączenia bądź rozłączności pojęć alternatywności i innowacyjności w edukacji nie ma zgody. Niektórzy teoretycy uważają, iż alternatywność w edukacji zawsze znaczy także innowacyjność, inni wskazują na fakt, iż alternatyw-

¹ Por. np. *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa, 2007; *Internetowy słownik języka polskiego*, <http://www.sjp.pl/co/alternatywny> (dostęp 12.07.2012).

ność można rozumieć na wiele różnych sposobów, z których nie wszystkie da się łączyć z innowacyjnością.

Poniżej na podstawie opinii teoretyków reprezentujących współczesną pedagogikę polską i czeską postaram się wyodrębnić podstawowe konotacje terminu „alternatywność w edukacji” i jego powiązań z pojęciem innowacyjności.

Alternatywność w edukacji można łączyć z funkcjonowaniem szkół autorskich powstałych na fali tzw. „nowego wychowania” – historycznie pierwszej i najbardziej radykalnej krytyki dydaktyki i szkoły typu herbartowskiego z końca XIX i początków XX wieku. Wśród krytyków herbartyzmu istotne miejsce zajmował John Dewey, amerykański pedagog i psycholog, przedstawiciel filozoficznego pragmatyzmu. Zaproponowane przez niego, odmienne od tradycyjnego, rozumienie procesu uczenia się, odwołujące się do antymetafizycznego, pozytywistycznego modelu naukowego eksperymentu (Dewey, 1988), miało istotne znaczenie dla działań reformatorów pedagogicznych na całym świecie. Jego krytyka tzw. formalnych stopni nauczania Johanna Friedricha Herbarta oraz rewolucyjne jak na tamte czasy powiązanie procesów myślenia z działaniem istotnie wpłynęło na powstające wówczas koncepcje dydaktyczne oraz ich zastosowanie w praktyce szkolnej. Powiązanie działań wychowawczych z rozwojem psychofizycznym jednostki, który w ogólniejszym sensie jest pojmowany jako interaktywna jedność jednostki i otoczenia społecznego, dało asumpt do zreorganizowania szkolnej edukacji i wraz z ideą pąjdocentryzmu stało się znakiem firmowym szkół „nowego wychowania”. Powstawały one na uboczu, na marginesie głównego nurtu szkół i w jawnej do niego opozycji – w znaczeniu odmienności stosowanych form organizacyjnych, odmienności metod i wykorzystywanych środków dydaktycznych, odmienności funkcji społecznych, odmienności celów i odmienności podejścia do dziecka jako osoby uczącej się. Spośród najbardziej znanych można wymienić między innymi szkoły związane z nazwiskami Marii Montessori, Célestina Freineta, Heleny Parkhurst, Petera Petersena, ale także Rudolfa Steinera i Alexandra S. Neila. Ponieważ były one faktyczną i na dodatek historycznie pierwszą nowoczesną „alternatywą” dla szkoły tzw. tradycyjnej, nie wydaje się, by było nadużyciem stosowanie dla nich nazwy „alternatywne”. Jednakże opinie teoretyków na ten temat są bardzo zróżnicowane.

Czesław Kupisiewicz nazywa nurt amerykańskich i europejskich innowacji pedagogicznych związanych z przebudową szkoły i powstałych pod wpływem idei J. Deweya szkołami „nowego wychowania”, rezerwując przymiotnik ‘alternatywny’ dla szkół amerykańskich, brytyjskich, duńskich z lat sześćdziesiątych XX wieku. Tego typu szkoła alternatywna ma być

otwarta na to, co ją otacza, co twórcze i postępowe, co pobudza uczniów do samodzielnego myślenia i działania, nie wyłączając samorzutnej aktywności poznawczej, kształtuje i rozwija zainteresowania wychowanków, stymuluje grupowe formy pracy umysłowej i manualnej, za-

pewnia szkole możliwość samofinansowania swojego bytu, słowem – sprzyja wielostronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych (Kupisiewicz, 2006: 86).

Jednak różnice między szkołami „nowego wychowania” z początku wieku XX i szkołami alternatywnymi z lat sześćdziesiątych XX wieku nie są zasadnicze i sprowadzają się do tego, że uczniowie tych ostatnich

mają szeroki i bezpośredni kontakt z przyrodą oraz z życiem społecznym, gospodarczym i kulturalnym, uczą się zarówno w szkole, jak i poza jej murami, łączą naukę z pracą, również zarobkową, pracują pod kierunkiem profesjonalnych i nieprofesjonalnych nauczycieli nie tylko indywidualnie, lecz również w grupach, a oprócz tego mają pewien wpływ – chociaż nie tak znaczny, jak w niektórych odmianach szkoły realizującej założenia nowego wychowania – na dobór treści, form organizacyjnych oraz metod kształcenia (Kupisiewicz, 2006: 88).

Jako odmiany tak scharakteryzowanej szkoły alternatywnej Cz. Kupisiewicz podaje amerykańskie tzw. *open schools*, „nastawione przede wszystkim na «niesienie pomocy edukacyjnej» ludności najuboższej, głównie kolorowej” (Kupisiewicz, 2006: 91), duńskie *efterskole* oraz szkoły alternatywne w ówczesnej RFN pracujące według założeń R. Steinera, M. Montessori czy Planu Jenajskiego P. Petersena (Kupisiewicz, 2006: 88–99). W jego ujęciu alternatywność w edukacji ma konotacje szersze i nie może być zredukowana wyłącznie do kategorii całościowych systemów pedagogicznych funkcjonujących w szkołach autorskich, lecz powinna obejmować także częściowe lub niepełne ujęcia alternatywne, które dotyczą tylko pojedynczych składników procesu edukacji. Definiuje szkoły alternatywne jako

placówki edukacyjne, w których wszystkie – lub tylko niektóre – składniki planowego i systematycznego kształcenia są realizowane inaczej, niż to ma miejsce w szkołach pracujących według założeń typowych głównie dla szkoły tradycyjnej. W związku z tym alternatywność szkół może być całkowita lub tylko częściowa (Kupisiewicz, 2006: 85).

Jako przykład Kupisiewicz podaje wykorzystanie w szkole technik Freineta, metod stosowanych do „doskonalenia wrażliwości zmysłów u dzieci, jak w systemie Montessori” (Kupisiewicz, 2006: 85) lub wykorzystanie na szeroką skalę w amerykańskich szkołach typu *open school* metody projektów znanej „w USA od czasów W.H. Kilpatricka, który stosował ją w praktyce szkolnej już w latach trzydziestych XX wieku” (Kupisiewicz, 2006: 88). Można więc stwierdzić, iż alternatywność w ujęciu Kupisiewicza ma odniesienie tak do całościowych systemów pedagogicznych funkcjonujących w szkołach autorskich, jak i do pojedynczych działań edukacyjnych w szkołach różnego typu. Alternatywność to przede wszystkim odmienność od szkoły tradycyjnej i rozwiązania rodem ze szkół „nowego wychowania” i „szkół alternatywnych” z lat sześćdziesiątych XX wieku.

Czeski pedagog Karel Rýdl również zastanawia się nad znaczeniem pojęcia „szkoła alternatywna” (Rýdl, 2011; por. Rýdl, 1994) i twierdzi, że nawet w literaturze przedmiotu konotacje tego terminu są zbyt luźne i nieprecyzyjne; ubolewa nad tym, że nie istnieje żadna zadowalająca definicja. Ze względu na brak ostrych

granic i jednoznacznych definicji można w zasadzie traktować każdą konkretną szkołę jako alternatywną względem wszystkich pozostałych, ponieważ w każdej zapewne znajdzie się chociażby jeden element, który ją odróżni od pozostałych. Takie jednak rozumienie alternatywności prowadzi do absurdu i jest w sensie analitycznym bezużyteczne. Jedyne rozumienie pojęcia „alternatywna szkoła”, które K. Rýdl uznaje za sensowne, to właśnie utożsamianie go z historycznie istniejącymi szkołami, które „od lat 70. poprzedniego wieku, w czasach niezadowolenia z treści i organizacji szkolnictwa publicznego, powoływały do życia pewne grupy i kręgi środowiskowe według własnych wyobrażeń” (Rýdl, 2011: 3–4). Za charakterystyczną cechą szkół alternatywnych uznaje „partnerskie podejście do dzieci uwzględniające ich indywidualne wyobrażenia” (Rýdl, 2011: 4). Jego zdaniem natomiast jest bez znaczenia, czy ma ono miejsce w szkołach państwowych, prywatnych, czy tak zwanych wolnych. Jednakże tego rodzaju kryterium wyodrębniania szkoły alternatywnej jest na tyle szerokie, że może ona obejmować – i faktycznie, zdaniem K. Rýdla, takie podejście należy stosować – także szkoły istniejące w początkach XX wieku i powstające na fali idei „nowego wychowania”. Współcześnie zaś, w ujęciu tego autora, w zakres szkół alternatywnych wchodzi te szkoły, które wyróżniają się specyficznym, odbiegającym od dominującego, podejściem do uczniów i do procesu edukacji, niezależnie od tego, czy nawiązują do konkretnego systemu pedagogicznego związanego z autorskim programem przebudowy szkoły z początku XX wieku. Od pojęcia „alternatywności” ważniejsze jest, zdaniem K. Rýdla, pojęcie „innowacji” lub jego pochodne: „innowacyjność” i „szkoła innowacyjna”, względnie „szkoła nieustająco doskonaląca się” (*inovativní, inovující se škola*), ponieważ dopiero to pojęcie odzwierciedla przemianę zwykłych szkół i w ostateczności prowadzi do zmiany całego systemu szkolnego. Innowacja musi być powiązana z kontekstem społecznym i w pewnym sensie jawi się jako reakcja, odpowiedź na potrzeby zmieniającego się świata społecznego. Spośród globalnych tendencji determinujących kierunki rozwojowe współczesnych społeczeństw i tym samym stwarzających impulsy dla innowacyjnego rozwoju szkół K. Rýdl wymienia demokratyzację i indywidualizację połączoną z technologiczną rewolucją w dziedzinie informatyki. „Społeczeństwo industrialne potrzebowało szkoły, która okazała się być dla dalszego rozwoju społeczeństwa, bazującego na nowych technologiach i rozluźnieniu ograniczających ludzką indywidualność więzi, bardzo nieefektywna” (Rýdl, 2011: 6–7). Szkoła innowacyjna to taka, która wspiera i akceptuje współczesny model społeczeństwa. Co więcej, samo innowacyjne działanie niekoniecznie musi być związane z funkcjonowaniem szkoły. Innowacja edukacyjna oznacza bowiem zarówno wewnętrzną przemianę szkół, jak i przemianę całego systemu edukacji w taki sposób, by odpowiadał nie tylko potrzebom aktualnej chwili, lecz także potrzebom przyszłości (przykłady – e-learning, kształcenie domowe, indywidualizacja dróg kształcenia itp.).

Autorzy czeskiego podręcznika *Pedagogika pro učitele (Pedagogika dla nauczycieli)* w podrozdziale pt „Alternatywne i innowacyjne szkoły” piszą w podobny do K. Rýdla sposób:

Pojęcie [szkoły alternatywne] zaczęło pojawiać się w latach siedemdziesiątych XX wieku na oznaczenie szkół, które starały się spełnić wymagania stawiane przez środowiska promujące alternatywne style życia, niezadowolone z organizacji i treści kształcenia w szkołach publicznych. Dziś jednak do nurtów alternatywnych wlicza się także te, które powstawały w ramach reformatorskiego ruchu pedagogicznego na początku XX wieku (Vališová, Kasíková a kol., 2006: 96).

Szkoły innowacyjne to z kolei takie, które

dążą do zmiany w ramach szkoły istniejącej (standardowej). Kładą akcent na rozwój osobowości i socjalizację ucznia, na konstruktywistyczne podejście do procesów poznawczych, na integrację i strategię współpracy podczas lekcji, na partnerską wewnątrzszkolną komunikację, na współpracę szkoły, rodziny i środowiska lokalnego (Spilková, Kořa, 1998: 342).

Inny czeski pedagog, Jan Průcha, przedstawia odmienną relację alternatywności i innowacyjności w edukacji. Według niego pedagogiczne i dydaktyczne innowacje są genetycznie związane ze szkołami alternatywnymi, należy bowiem je „charakteryzować nie tylko z punktu widzenia ich cech, lecz także z punktu widzenia ich funkcji” (Průcha, 2001). Obok funkcji kompensacyjnej i dywersyfikacyjnej pełnią one także funkcję innowacyjną, która wyraża się w odmienności treści i organizacji procesu kształcenia. J. Průcha znacznie poszerza zakres rozumienia pojęcia szkół alternatywnych, wliczając do tej kategorii: a) klasyczne koncepcje reformowanych szkół z początku XX wieku (Montessori, szkoły waldorfskie, C. Freinet, Plan Jenajski, Plan Daltoński, system Winnetki itp.); b) szkoły prowadzone przez Kościoły i organizacje wyznaniowe; c) pozostałe szkoły alternatywne, które nie bazują na klasycznych koncepcjach reformowanej szkoły i nie są prowadzone przez Kościoły; d) alternatywne formy kształcenia (w sensie: odmienne od dominujących form), które mogą powstawać i istnieć także wewnątrz systemu szkolnictwa państwowego, publicznego (np. *free schools*, *open schools*, w latach osiemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych inspirowane przez system Summerhill A.S. Neilla, ale także formy edukacji pozaszkolnej inspirowane przez deskolaryzację Ivana Illicha). Zarazem J. Průcha podkreśla, iż innowacyjność pedagogiczna nie ma miejsca wyłącznie na terenie szkół alternatywnych, co więcej, podaje w wątpliwość tezę, iż szkoły alternatywne stanowią źródło inspiracji dla szkół państwowych. Często bowiem istnieją i rozwijają się tylko dzięki ruchom „oddolnych” entuzjastów, nigdzie nie stały się dominującym typem szkolnej edukacji, na dodatek niektóre państwowe systemy szkolnictwa, np. w Holandii czy w krajach skandynawskich, osiągnęły „taki stopień własnej wewnętrznej innowacyjnej aktywności, że w porównaniu z nimi niektóre klasyczne typy szkół alternatywnych jawią się jako skostniałe” (Průcha. 2001: 4). Innymi słowy, nurt innowacyjnych,

nieustająco doskonalących się (*improving*) szkół czy innowacji w dziedzinie edukacji jest współcześnie szerszy, nie daje się zamknąć w nurcie alternatywności zredukowanym do „klasycznych” szkół alternatywnych.

Bogusław Śliwerski traktuje „alternatywność” w edukacji chyba najbardziej rozszerzająco, nie ograniczając jej do historycznych konotacji znaczeniowych:

Każdy z nurtów edukacji alternatywnej stanowi określoną opozycję w stosunku do istniejących rozwiązań, tworzy własny system krytyki, a łącząc się z innymi, tworzy zarys i kształt alternatywnych idei czy praktyk pedagogicznych. [...] Niezwykłą siłą alternatyw edukacyjnych jest ich niekończoność, nieograniczoność i permanencja. Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiegś jednej edukacji tradycyjnej, konwencjonalnej. Zawsze będą pojawiać się pedagodzy czy grupowe inicjatywy, których celem będzie dopominanie się o inne rozwiązania, inne treści, formy, prawa czy metody ich realizowania w praktyce wychowawczej i oświatowej (Śliwerski, 2011: 6, 9–10).

B. Śliwerski podkreśla także krytyczne podłoże inicjatyw alternatywnych w edukacji, traktując je jako warunek wstępny i konieczny każdego działania alternatywnego:

Edukacja alternatywna [...], aby mogła zaistnieć, musi najpierw spełnić warunek negatywny poprzez rozpoznanie w obszarze swojej rzeczywistości tego, czego pedagodzy nie zamierzają kontynuować lub uwzględniać w swojej własnej działalności (Śliwerski, 2011: 6).

Można w takim razie używać pojęcia ‘alternatywność’ w edukacji i jego pochodnych na oznaczenie szkół lub działań edukacyjnych istniejących poza dominującym standardowym, konwencjonalnym typem szkół czy form kształcenia. Mogą być one inspirowane a) w całości lub w części autorskimi programami pedagogicznymi szkół tzw. „nowego wychowania” z początku XX wieku, b) wzorować się na szkołach „alternatywnych” typu *open schools* z lat sześćdziesiątych XX wieku, c) realizować innego rodzaju odmienne, specyficzne działania edukacyjne, determinowane namysłem krytycznym wobec istniejących w danym czasie rozwiązań edukacyjnych. W ocenie tego, czy alternatywne działania edukacyjne (lub system czy szkoła) mają jednocześnie znamiona innowacyjności, rozstrzygającym będzie kontekst społeczny, zwłaszcza fakt odzwierciedlenia w nich ogólnospołecznych tendencji rozwojowych.

W dalszej części artykułu przedstawię przejawy edukacji alternatywnej istniejące aktualnie na terenie Republiki Czeskiej oraz przykład alternatywnego innowacyjnego działania edukacyjnego również z terenu współczesnych Czech, którego celem jest zmiana określonego zachowania uczestników procesu edukacyjnego.

Edukacja alternatywna w Czechach

Szkoły alternatywne działające w Czechach, klasyfikowane zgodnie z rozszerzonym pojmowaniem J. Průchy, stanowią mozaikę różnorodnych inicjatyw od-

dolnych, najczęściej społecznych. Spośród szkół wzorujących się czy wręcz realizujących programy szkół alternatywnych powstałych w ramach tzw. „nowego wychowania“ początku XX wieku w Republice Czeskiej funkcjonują i prężnie się rozwijają głównie dwa typy szkół: przedszkola i szkoły podstawowe Montessori oraz przedszkola, szkoły podstawowe i szkoły średnie waldorfskie. Mają one charakter prywatny lub społeczny. Elementy Planu Daltońskiego są realizowane głównie w szkołach państwowych.

Stowarzyszenie Montessori (*Společnost Montessori*) powstałe w Czechach w 1999 roku wspiera zakładanie i funkcjonowanie przedszkoli i szkół podstawowych. W tym celu organizuje szkolenia i kursy z zakresu pedagogiki Montessori dla nauczycieli oraz zapewnia (organizuje zakup, ewentualnie wypożycza) wyposażenie szkół w specjalistyczne pomoce dydaktyczne Montessori. Poprzez organizowanie szkoleń, wykładów, seminariów, warsztatów, wycieczek i konferencji stara się promować idee pedagogiczne M. Montessori wśród opinii publicznej. Z kolei Zrzeszenie Szkół Waldorfskich Republiki Czeskiej (*Asociace waldorfských škol České republiky*) wspiera szkoły waldorfskie i między innymi wydaje czasopismo „Člověk a výchova” („Człowiek i Wychowanie”) poświęcone pedagogice R. Steinera oraz wykorzystaniu jej w szkołach, przedszkolach i klasach waldorfskich w Czechach².

Organizację i metodykę nauczania Planu Daltońskiego wykorzystuje w Czechach około 25 szkół, także państwowych. Nauczanie jest zorganizowane w blokach lekcyjnych, które włączone są z określoną regularnością (np. trzy razy w tygodniu jedna godzina lekcyjna) do zwyczajowego rozkładu zajęć. Wykorzystanie elementów Planu Daltońskiego znaczy w istocie „uwolnienie nauki” ze ścisłych ram frontального nauczania, pozwolenie uczniom na większą swobodę i samodzielność w zdobywaniu wiedzy³.

Przykładem inspirowanym praktyką alternatywnych szkół z lat siedemdziesiątych XX wieku jest otwarty system dydaktyczny pt. *Zacząć razem (Začít spolu)*, bazujący na międzynarodowym programie *Step by Step* stworzonym w ramach sieci fundacji G. Sorosa oraz Children's Resource International (Washington, DC). Jego celem jest budowanie otwartego społeczeństwa obywatelskiego między innymi w nowo powstałych demokratycznych państwach Europy Środkowej i Wschodniej. Edukacyjny system *Zacząć razem* ma charakter programu kształcenia wspierającego stosowanie innowacyjnych metod nauczania i uczenia się; można go stosować w każdej szkole i klasie, „wykorzystuje on organizację i formy kształcenia w taki sposób, by nie było istotne Jak, Co i Kiedy, lecz Dłaczego, Dla kogo i Z jakim skutkiem. Priorytetami programu są: koncentracja na indywidualnych potrzebach

² Por. <http://www.iwaldorf.cz/> (dostęp 14.06.2010).

³ <http://www.alternativniskoly.cz/?cat=10>; oraz <http://daltonsky.sweb.cz/> (dostęp 14.06.2010).

dziecka oraz możliwość wyboru” (Kargerová, 2010). Program odwołuje się do konstruktywizmu, pedagogiki M. Montessori, pedagogiki C. Freineta, psychologii J. Piageta, L. Wygotskiego, E. Eriksona. Akcentuje indywidualne podejście do dziecka, partnerskie relacje między rodziną, szkołą i szerszym społeczeństwem. Bardziej niż inne programy koncentruje się na edukacji wielokulturowej oraz na inkluzji dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (ponadprzeciętnie uzdolnionych, z wadami rozwojowymi, niepełnosprawnych, ale także pochodzących z różnych mniejszości etnicznych). Wykorzystuje metodę projektów, zintegrowane nauczanie oraz stymulujące środowisko klasowe (np. podział przestrzeni klasowej na kilka tzw. centrów aktywności)⁴. Stowarzyszeniu *Step by Step* ČR chodzi o jak najszersze wdrożenie programu *Zacząć razem* do systemu szkolnictwa na poziomie edukacji przedszkolnej i szkoły podstawowej (1–9 klas w Czechach). Główną jednak częścią składową działalności stowarzyszenia jest profesjonalne przygotowanie nauczycieli. W tym celu prowadzona jest działalność promocyjna, warsztatowa i edukacyjna oraz współpraca ze szkołami wyższymi, które kształcą przyszłych nauczycieli. Od 1994 roku powstało w Czechach „22 centrów treningowych, które zajmują się rozpowszechnianiem metodologii programu *Zacząć razem* [...] Co roku *Step by Step* ČR organizuje szkołę letnią i w trakcie roku szkolnego kursy cykliczne dla początkujących pedagogów”⁵. W tej inicjatywie cenne jest przede wszystkim wychodzenie z programem edukacyjnym poza ramy szkoły (obejmuje on także rodzinę i wspólnotę lokalną) oraz fakt, iż programowo koncentruje się ona na grupach mniejszościowych, marginalizowanych. Na terenie Czech chodzi przede wszystkim o dzieci romskie.

Do alternatywnych form edukacji z pewnością zaliczyć należy także edukację domową (*homeschooling*), która rozwija się sukcesywnie w Republice Czeskiej od 1998 roku, kiedy władze zezwoliły na eksperymentalne prowadzenie edukacji domowej na poziomie niższego stopnia kształcenia podstawowego (klasy 1–5). Od 2005 roku, kiedy weszła w życie nowa ustawa o systemie szkolnictwa, każdy rodzic ma prawo, po spełnieniu pewnych warunków, realizować edukację domową na poziomie tak zwanego pierwszego stopnia kształcenia podstawowego (klasy 1–5). Zgodę na edukację domową wyraża dyrektor(ka) odpowiedniej SP i po jej uzyskaniu uczniowi (uczennicy) przysługują prawa przynależne uczniom szkół publicznych (np. do otrzymania pomocy dydaktycznych). Czeska *Asociace pro domáci vzdělávání* (ADV) (Zrzeszenie na rzecz Edukacji Domowej) stara się o uzyskanie ustawowej zgody na edukację domową na poziomach szkoły wyższej podstawowej (klasy 6–9 SP) i szkoły średniej⁶.

⁴ <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=6> (dostęp 14.06.2010).

⁵ *Výroční zpráva Step by Step*, ČI, o.s., 2009; <http://www.sbscr.cz/dokumenty/c1ae09d-73d0a1d4dde2e4b99f7d17765.pdf> (dostęp 14.06.2010).

⁶ Por. <http://www.domaciskola.cz/> (dostęp 14.06.2010).

Alternatywne/innovacyjne działanie edukacyjne. Przykład z terenu Czech

Na stronie internetowej czeskiego Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego umieszczono w tym roku w formacie PDF poradnik metodyczny *Kultura genderově vyváženého vyjadřování (Kultura wypowiedzi uwzględniająca równość płci)*⁷, któremu towarzyszy tekst wprowadzający:

Grupa pracowników⁸ opracowujących programy społeczne w szkolnictwie [...] przygotowała nowy podręcznik dotyczący rodzajowej poprawności językowej. Sposoby wypowiedzania się i pisanie (użycia języka) oraz sposób myślenia o rzeczywistości są ze sobą powiązane. Mają wpływ na to, jak ustalamy priorytety w działaniu i na to, co odsuwamy na margines jako nieistotne. Właśnie czeska sfera publiczna odznacza się tym, że kobiety są w niej w dużym stopniu pomijane, niedoceniane. Podręcznik przeznaczony jest dla pracowników/pracownic sfery edukacyjnej oraz urzędów państwowych.

Lekarz ma lepszy wizerunek niż lekarka, kucharz znacząco więcej niż kucharka i nauczyciel w potocznej świadomości ma wyższy status niż nauczycielka. Nasz podręcznik udowadnia, że z dyskryminacją językową spotykają się już dziewczynki w wieku przedszkolnym⁹.

Wsparcie ministerialne rozpowszechniania wyżej wymienionego poradnika ma, w moim przekonaniu, znamiona działania innowacyjnego w rozumieniu K. Rýdla i jest zarazem przykładem alternatywnego działania edukacyjnego w rozumieniu krytycznej diagnozy rzeczywistości społecznej i odmienności od głównego nurtu praktyki edukacyjnej. Innowacyjny między innymi znacząco odpowiada (reagując) na wyzwania współczesności, czyli na wyzwania najpowszechniejszych i najgłębszych tendencji rozwojowych współczesnych społeczeństw. Czy refleksyjne kształtowanie praktyk językowych, które mogą się przyczynić do osiągnięcia faktycznej równości płci, do takich należy?

Do ogólnych tendencji charakterystycznych dla współczesnych społeczeństw, opisywanych przez socjologów takich jak U. Beck lub A. Giddens jako społeczeństwa ponowoczesne lub społeczeństwa późnej nowoczesności, należą: demokratyzacja, indywidualizacja i emancypacja grup i jednostek wcześniej marginalizowanych lub zajmujących nierównorzędne pozycje względem grup dominujących. Według U. Becka treścią epoki późnej nowoczesności jest konsekwentna realizacja modernizacji (projektu oświeceniowego) poprzez modernizację samych założeń industrialnego, czyli nowoczesnego społeczeństwa. U. Beck pisze:

⁷ Gender_prirucka.pdf.

⁸ W rzeczywistości autorkami poradnika są germanistka i językoznawczyni zajmująca się badaniem *gender* w języku Jana Valdřová z Uniwersytetu Południowoczeskiego w Czeskich Budziejowicach, kulturoznawczyni i orientalistka Blanka Knotková-Čapková z Uniwersytetu Karola w Pradze oraz językoznawczyni Pavla Paclíková.

⁹ <http://www.msmt.cz/socialni-programy/kultura-genderove-vyvazeneho-vyjadrovani> (dostęp 01.05.2010).

Tak, jak w XIX wieku zostały niejako odczarowane przywileje stanowe i religijne postrzeganie świata, tak obecnie żegnamy się ze sposobem rozumienia nauki i techniki w klasycznym społeczeństwie industrialnym, z formami życia i pracy w odniesieniu do nuklearnej rodziny i zawodu, z wzorami ról męskich i kobiecych itd. Modernizacja w ramach społeczeństwa industrialnego zostaje zastąpiona modernizacją założeń tegoż społeczeństwa. [...] Ogólna treść nowoczesności wchodzi w sprzeczność z zeskorupieniami i połowicznymi rozwiązaniami projektu w obrębie społeczeństwa industrialnego (Beck, 2002: 21–22).

A. Giddens charakteryzuje ponowoczesność poprzez wymiar refleksyjności: „Refleksyjność społeczna oznacza, że wciąż analizujemy okoliczności naszego życia.[...] W wielu aspektach życia, którym wcześniejsze pokolenia nie poświęcały uwagi, my jesteśmy zmuszeni dokonywać własnych wyborów” (Giddens, 2004: 698) oraz wzrost znaczenia i poszerzenie zakresu demokracji:

Demokracja nie może ograniczać się do sfery publicznej [...]. W życiu codziennym pojawiło się miejsce dla ‘demokracji uczuć’. Demokracja uczuć odnosi się do nowego życia rodzinnego, w którym kobiety i mężczyźni uczestniczą na równych prawach. Praktycznie wszystkie tradycyjne modele rodziny są oparte na dominacji mężczyzn nad kobietami, niekiedy usankcjonowane przez prawo. Równość płci nie może ograniczać się do równych praw wyborczych, musi ona objąć również sferę osobistą oraz intymną (Giddens, 2004: 699).

Osiągnięciem ruchu emancypacji kobiet oraz badań prowadzonych głównie przez kobiety-feministki jest odkrycie kulturowych uwarunkowań różnicowania płci. Problemem jest więc sposób, w jaki kultura dychotomizuje i waloryzuje obie płcie, ponieważ czyni to w dalszym ciągu w sposób dyskryminujący przede wszystkim kobiety. Zdaniem feministek, ale także między innymi P. Bourdieu (por. Bourdieu, 2004), to ukryte założenia kultury dotyczące płci narzucane poprzez przemoc symboliczną jako naturalne, niezmiennie i neutralne rodzajowo, kształtują naszą świadomość i zachowania. Tak więc w dyskursie równościowym chodzi o zmianę praktyki społecznej i kultury, które są obciążone w wielu aspektach spuścizną tradycyjnych, patriarchalnych schematów myślowych.

Autorki wymienionego wyżej poradnika metodycznego proponują świadome kształtowanie praktyk językowych w szkole i – szerzej – w sferze publicznej w taki sposób, by język przestał być środkiem dyskryminacji kobiet. Alternatywność tej inicjatywy można pojmować jako stojącą w opozycji wobec dominujących praktyk edukacyjnych, w których nie przywiązuje się dostatecznej wagi ani do problemu nierówności płci, ani tym bardziej do faktu wpływu praktyk językowych, w tym szkolnych, na ich kształtowanie.

Dominujące praktyki konstruowania płci w edukacji można rozpoznać między innymi poprzez badanie podręczników szkolnych (*school textbook research*). Merytoryczna ich zawartość jest często utożsamiana w odbiorze społecznym z neutralnością wiedzy w nich prezentowanej. Swoista „sankcja szkolna” przesłania fakt aksjologicznego, ideologicznego, często także politycznego uwikłania ich treści. Jednak podręcznik szkolny jest przede wszystkim konstruktem edukacyj-

nym, „określa zgodnie z wizją polityki oświatowej państwa, ewentualnie zgodnie z wizją twórców programów szkolnych te treści kształcenia, które mają być prezentowane podmiotom kształcenia” (Průcha, 2002: 273). Od wielu lat badaczki i badacze stosujący perspektywę *gender* zajmują się odkrywaniem nierówności w przedstawianiu mężczyzn i kobiet w programach i podręcznikach szkolnych. Zwracają uwagę również na specyficzne stosowanie języka, który nierówności te utrwała¹⁰. O ile jednak w krajach starych demokracji ustala się pewne ramy poprawności językowej w odniesieniu do płci, w krajach postkomunistycznych tego rodzaju praktyki są postrzegane jako coś dziwaczego, śmiesznego, w najlepszym wypadku nienaturalnego. Sytuacja w Czechach i w Polsce jest pod tym względem bardzo podobna – mimo istnienia presji pewnej części środowisk akademickich oraz wielu pozytywnych inicjatyw nieformalnych ze strony feministycznych organizacji pozarządowych¹¹ organy decyzyjne – polityczne w nikłym (Polska) lub w małym stopniu (Czechy) uwzględniają postulaty wprowadzenia problematyki równości płci czy językowej równości płci do praktyki szkolnej.

Omawiany podręcznik składa się z trzech autonomicznych części napisanych przez trzy autorki. Pierwsza część, zatytułowana „Język, dyskryminacja i demokracja”, ma charakter ogólnego wprowadzenia w problematykę. Autorka, B. Knotková-Čapková, wyjaśnia, w jaki sposób język może być narzędziem polityki w społeczeństwie, jak przejawia się dyskryminacja językowa, szczególnie językowy rasizm, seksizm i ageizm, na czym polega językowa poprawność (w tym szeroko omawiana jest poprawność językową ze względu na płeć) i jaki związek ma język z demokracją. „Jeżeli chcemy uczestniczyć jako istoty równoprawne i równorzędne w życiu zawodowym i społecznym oprócz innych rzeczy ważne jest to, by zwracać uwagę na sposób, w jaki się o nas i do nas mówi oraz, w jaki sposób i co jest w przestrzeni publicznej omawiane” (Valdrová, Knotková-Čapková, Paclíková, 2010: 17). Częścią bardziej specjalistyczną jest artykuł dotyczący poprawnej ze względu na płeć mowy w językach angielskim i niemieckim autorstwa lingwistki P. Paclíkovéj.

Jednak zasadnicze i innowacyjne znaczenie ma część zatytułowana „Kultura wypowiedzi uwzględniająca równość płci w czeskich realiach“, w której J. Valdrová koncentruje się na czeskich formach językowych dyskryminujących ze względu na płeć, rysując i szczegółowo omawiając program pozytywny, naprawczy. Za jeden z głównych problemów nierównowagi płci w języku uznaje tak zwany *masculinum generic* – czyli stosowanie męskich form gramatycznych w znaczeniu ogólnym. Stanowi ono przejaw języka androcentrycznego, którym posługujemy się bezwiednie i często uważamy za naturalny i neutralny sposób wyrażania. Przynosi jednak skutek w postaci usuwania kobiet i kobiecego doświadczenia z pola widzenia, roz-

¹⁰ Zob. np. Brannon (2002), *Płeć i rodzaj w edukacji* (2004), Pankowska (2005), Karwatowska, Szpyra-Kozłowska (2010), Zamojska (2010), Valdrová (2006).

¹¹ Por. np. *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji* (2007).

tapiania kobiecości w kategorii rzekomo ogólnoludzkiej (a tak naprawdę męskiej). Drugi, najważniejszy problem językowy to stereotypizacja rodzajów. W związku z tym dwie podstawowe zasady, na których powinny się opierać wypowiedzi rodzajowo neutralne, to „nazywanie i zwracanie się do osób w taki sposób, by w języku ‘uwidocznic’ udział kobiet w najważniejszych dziedzinach życia, takich jak rynek pracy i wszelkie procesy decyzyjne w społeczeństwie” oraz „unikanie stereotypów rodzajowych, takich jak ‘mężczyzna – łowiec’, ‘wyrodna matka’, ‘kobieta – opiekunka domowego ogniska’ itp. (Valdrová, Knotková-Čapková, Paclíková, 2010: 19). Ta część pracy obfituje zarówno w językowe, jak i wizualne przykłady z języka mediów, polityki, reklam i ogłoszeń pochodzących w większości z czeskiej sfery publicznej ostatnich lat. Autorka przekazuje informacje o polityce równości płci w dziedzinie języka zalecanej przez Unię Europejską oraz interesujące dane pochodzące z pierwszych prowadzonych na gruncie czeskim rodzajowych badań nad językiem, których wyniki dowodzą, że stosowanie męskich form językowych ma wpływ na postrzeganie świata społecznego¹². Tutaj znajdziemy także drobiazgowy spis zaleceń dla stosowania rodzajowo neutralnego języka.

W podsumowaniu pracy pod tytułem „Komu to służy?” autorki podkreślają, że stosowanie języka, które uwzględnia równość płci, „czyni kobiety i mężczyzn bardziej równymi (choć nie jednakowymi) i tym samym przyczynia się do eliminacji nierówności społecznych. Język sam w sobie nie rozwiązuje konfliktów między ludźmi i problemów z kondycją demokracji w społeczeństwie, lecz [...] może się przyczynić do zmiany na lepsze, co za pewne leży w interesie każdej kobiety i każdego mężczyzny oraz społeczeństwa – wspólnoty wolnych i swobodnie podejmujących decyzje jednostek” (Valdrová, Knotková-Čapková, Paclíková, 2010: 79).

Literatura

- Beck U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*. Warszawa
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju*. Gdańsk
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy*. Warszawa
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa
- Kargerová J. (2010). *Co je Step by Step ČR?* http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_stepbystep (dostęp: 14.06.2010)
- Karwatowska M., Szypra-Kozłowska J. (2010). *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin
- Kupisiewicz C. (2006). *Szkoła w XX wieku*. Warszawa
- Pankowska D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk

¹² M.in. pisze o badaniach, które zostały opublikowane pod tytułem *Kobieta i naukowiec. To nie idzie w parze*. Tytuł publikacji to znamienna wypowiedź ucznia szkoły podstawowej, który nie potrafił sobie wyobrazić, że kobieta może zajmować się pracą naukową.

- Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje.* (2007). T. 2. *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne.* Red. B. Śliwerski. Kraków
- Płeć i rodzaj w edukacji.* (2004). Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Łódź
- Průcha J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál. (Pdf) http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/lf/ps05/mpmp071/prucha_alter_skoly.pdf
- Průcha J. (2002). *Moderní pedagogika.* 3. přepracované a aktualizované vydání. Praha
- Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji.* (2007). Red. E. Majewska, E. Rutkowska. Gliwice
- Rýdl K. (1994). *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti.* Brno
- Rýdl K. (2011). *K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu.* szs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc (dostup: 25.05.2011)
- Spilková V., Koťa J. (1998). *Zamyšlení nad současnou školou.* „Pedagogika” Roč. 48, č. 4, s. 341–342
- Śliwerski B. (2011). *O nowym modelu szkoły alternatywnej.* <http://cms2.wsp.crowley.pl/files/Boguslaw%20Sliwerski%20Nowa%20szkola%20alternatywna.pdf>
- Valdřová J. (2006). *Gender a společnost.* České Budějovice
- Valdřová J., Knotková-Čapková B., Paclíková P. (2010). *Kultura genderově vyváženého vyjadřování. Jak koncipovat promluvy a texty? Na co dbát v češtině a v cizím jazyce? Jak lépe zviditelnit odborný přínos žen? Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; (PDF); por. takže <http://www.msmt.cz/socialni-programy/kultura-genderove-vyvyazeneho-vyjadrovani> (dostup: 25.05.2010)*
- Vališová A., Kasíková H. a kolektiv. (2006). *Pedagogika pro učitele.* Praha
- Zamojska E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych.* Poznań

Alternative and Innovative Approach in Modern Education – on the Example of Czech Republic

Summary

The concepts of alternativeness and innovation function in modern education. Some theoreticians confirm terminological identity of these terms, treating them as synonyms or concepts genetically inseparable. Others emphasize that the combination of alternativeness and innovation remains a matter of argument. The aim of this article is, thus, distinguishing the basic connotations of the concept “alternativeness in education”, and also its connection with the innovation concept on the basis of opinions of modern pedagogy theoreticians from Poland and the Czech Republic. The alternativeness in education is linked with the functioning of original schools, in the historical terms, basing on the ideas of the New Education movement. The criticism of the didactics and the schools of the Herbartian type at the end of the 19th and in the 20th century favoured new visions of school, writing constructive curriculum which took into consideration the versatile development of a child and the use of various methods of work which activate a pupil’s creativity and experience. The author presents John Dewey’s position as a philosopher, teacher and pragmatist who ran his original school in Chicago in the years 1894–1904. Dewey thought that the crucial changes in the educational process should concern the issue of perception, the process of learning, popularizing the positivist model of the scientific experiment,

stimulating the thinking and acting process for more effective stimulation of the psychophysical development of a child. Dewey treated education as a constant reconstruction of experience. His ideas influenced the changes taking place in the school education, which was in the opposition and which pursued the diversity of aims, methods and social functions, improving the relations with a child. These ideas were close to the prominent teachers and psychologists, such as: Maria Montessori, Célestin Freinet, Helena Parkhurst, Peter Peterson, Rudolf Steiner, Alexander S. Neil. These schools were historically the first modern “alternative” to, the so called, traditional schools, but as the author of the article writes, according to the theoreticians, using the name “alternative” in regard to these schools is a controversial matter. Czesław Kupisiewicz uses the word alternative in regard to the American, Danish and British schools from the 1960s; whereas the pedagogical innovation movement, both ideological and practical, linked with J. Dewey’s thinking, calls the schools of “new education”. The differences between “the new education” schools from the beginning of the 20th century and the alternative schools from the 1960s did not concern the fundamental matters. Czesław Kupisiewicz gives examples of the alternative schools, e.g. American, so-called, open schools, Danish efterskole and German alternative schools working according to the assumptions of R. Steiner, M. Montessori, Jena Plan, P. Petersen. He thinks that alternativeness in education has broader connotations. It relates to, both, entire pedagogical systems functioning at schools in original schools, and to single educational activities taking place at schools of all types. The author of the article describes the position of the Czech educationalist Karel Rýdl, who claimed that it is difficult to define the concept of the alternative school because of the lack of a satisfactory definition. In the literature on the subject, the connotations of this concept are imprecise. He thought that the concept of alternativeness could be identified with the historically existing schools functioning from the 1970s. According to K. Rýdl, the characteristic feature of alternative schools was a partnership with children and their individual representations; and it did not matter if it took place during education in private, public or, so-called, open schools. Currently, K. Rýdl assumes that alternative schools are characterized by a specific attitude towards students and the educational process, without a need to look for a connection with any particular pedagogical system or original program of school restructuring from the beginning of the 20th century. According to this author, more important than “alternativeness” is the concept of “innovation”, “an innovative school”, “a school constantly improving oneself”. Innovation becomes the reflection of the changes happening in normal schools, in which the whole school system may be changed. At the same time, innovation is closely connected with the social context, with the functioning of new media and technology in the world. The Czech educator Jan Průcha claims that pedagogical and didactic innovations are connected to the alternative schools, which should be characterized also from the viewpoint of their function: compensatory, diversification, and also innovative expressed by the distinctness of the content and the organization of the educational process. J. Průcha assumes that pedagogical innovation is not ascribed only to alternative schools. The Polish educator Bogusław Śliwerski says that alternativeness in education is a very broad concept which does not relate only to historical meaning connotations. The necessary condition of every alternative activity is a critical background of alternative initiatives. According to B. Śliwerski, the power of educational alternatives is infinity, limitlessness and permanence. In the article, the author presented current signs of the alternative education in the Czech Republic and the example of the alternative, innovative educational activity. Founded in the Czech Republic in 1999, the Association Montessori supports setting up and functioning kindergartens and primary schools. The Association of Waldorf Schools also functions vigorously. Among other things, it publishes a pedagogical magazine dedicated to R. Steiner, entitled “A man and education”, which supports

the Waldorf Schools. The author gives an example of an open didactic system, inspired by the practice of the alternative schools from the 1970s, called “Start together” and the international program Step by Step, created by the G. Soros foundation and Children’s Resource International (Washington D.C.). The aim of the program is to build an open civil society, among others, in newly created democratic countries in East-Central Europe and to support the applied innovative methods of teaching and learning. This being concentrated on an individual attitude towards a child, partnership between a family and a school, and the environment in which a child grows up. The priority of this program is exceptional care for the education of children with special educational needs and multicultural education. Home education is another form of alternative education that has been developing in the Czech Republic since 1998. In the article there are examples given of initiatives, which are a model of an alternative educational activity in the understanding of a critical diagnosis of a social reality, which are in opposition to the dominant educational practice (e.g. a methodical handbook entitled “Culture of utterance including sexual equality”).

