

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

PONADCZASOWA DONIOSŁOŚĆ PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Ponadczasowa doniosłość pedagogiki porównawczej Bogdana Nawroczyńskiego* [The Timeless Importance of Comparative Pedagogy Presented by Bogdan Nawroczyński]. *Studia Edukacyjne* nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 21-32. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.2

The subject of the analysis are the excellent scientific achievements in the field of comparative pedagogy presented by Professor Bogdan Nawroczyński (1882-1974). His contacts with the world's leading scholars in the field of pedagogy of the New Education resulted in a radical change in comparative studies in Polish pedagogy. I pay attention to the universality of Nawroczyński's thought and its integrity with the theory of personality and education of young people. I am introducing his contribution to the internationalization of pedagogy, its systematisation and typology of pedagogical thought.

Key words: comparative pedagogy, neo-colonialism, personality education, character, pedagogy of reforms

W czasach rodzącej się w II RP demokracji, a następnie dwóch totalitaryzmów, w których przyszło żyć i tworzyć znakomitemu pedagogowi z Dąbrowy Górniczej, tylko ten pierwszy okres w jego naukowej aktywności spełniał fundamentalne warunki do prowadzenia badań komparatystycznych. W dwudziestoleciu międzywojennym najbardziej zaangażowani w konieczność przemodelowania edukacji pedagodzy naszego kontynentu, do których należał także Bogdan Nawroczyński, prowadzili między sobą „(...) ożywioną wymianę myśli z pedagogami ze Wschodu i z Zachodu, czego rezultatem były częste wyjazdy za granicę i liczne kontakty z czołowymi przedstawicielami pedagogiki reformy”¹. Perspektywa odejścia od ksobnych narodowo i kultu-

¹ H. Retter, *Bogdan Nawroczyński i Peter Petersen. Wymiana listów w sprawie nieudanego projektu*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1993, 4, s. 3.

rowo reform szkolnych nabrała zupełnie innego charakteru właśnie w wyniku otwarcia się uczonych na różne idee, rozwiązania modelowe i praktyczne dla kształcenia młodych pokoleń w duchu humanizmu.

Pedagogika porównawcza przekroczyła w XX wieku rubikon dotychczas samotnych, indywidualnych podróży badaczy-wywiadowców z różnych krajów, których celem był przede wszystkim tak zwany „wywiad oświatowy”, na podobieństwo wywiadów gospodarczych, tyle że nie zagrażał on interesom danego państwa jako źródła inspiracji dla własnych rozwiązań edukacyjnych. To jeszcze nie był okres rywalizacji międzynarodowej z udziałem edukacji, chociaż niewątpliwie zapoczątkował proces globalizacji znacznie wcześniej, niż miało to miejsce w polityce oświatowej na przełomie XX i XXI wieku. Wówczas nie chodziło pedagogom o wygranie światowego wyścigu osiągnięć szkolnych absolwentów szkół w państwach narodowych, ale o pokonanie największego wroga szkolnego, jakim stały się niepowodzenia szkolne dzieci i młodzieży. To nie był okres rywalizacji w wyćwiczeniu umysłów dzieci i młodzieży, ale autentycznej troski o ich wykształcenie w szerokim tego słowa znaczeniu jako – jak pisał B. Nawroczyński – zadań realizowanych w toku całego życia, które nie dają się nigdy całkowicie wyczerpać.

Wykształcenie powstaje z zespolenia się dwu różnych światów. Jednym z nich są takie wartościowe wytwory ducha ludzkiego, jak język, obyczaje, moralność, wierzenia religijne, formy życia społecznego, arcydzieła poezji, muzyki, sztuk plastycznych, utwory naukowe i filozoficzne, wreszcie rozległa dziedzina techniki. Wszystkie te utwory razem w poszczególnych okresach rozwoju danego społeczeństwa stanowią całość, nacechowaną pewnym stylem. Taka całość jest częścią składową kultury duchowej danego społeczeństwa. Drugim światem jest wewnętrzne życie duchowe rozwijające się jednostki ludzkiej nacechowane jej indywidualnością².

Było to możliwe także dzięki wydawaniu w krajach Europy przekładów na języki narodowe najbardziej znaczących publikacji nowatorów, wybitnych myślicieli, organizowaniu międzynarodowych kongresów przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania oraz zapraszaniu badaczy i reformatorów szkolnych z wykładami. Nadało to zupełnie nowy impet i kierunek rozwojowi ówczesnej pedagogiki porównawczej. Jak pisze o tym okresie czołowy badacz światowej pedagogiki reform Hein Retter o Peterze Petersenie, z którym Bogdan Nawroczyński był w bezpośrednim i korespondencyjnym kontakcie:

W ciągu swego życia wygłosił on w 15 krajach i 70 miejscowościach ponad 140 wykładów. Jednocześnie Petersen popierał upowszechnianie zagranicznych idei reform w Niemczech – poprzez wydawanie znaczących publikacji, działalność badawczą

² B. Nawroczyński, *Nauczanie kształtujące i wychowujące*, [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Kraków 2017, s. 62.

oraz tłumaczenia. Spośród 99 dysertacji napisanych pod kierunkiem Petersena, dwie trzecie przygotowali doktoranci zagraniczni, którzy zajmowali się często problematyką pedagogiki reformy w swoich rodzimych krajach³.

Jedną z doktorantek P. Petersena była, zajmująca się planem jenajskim, asystentka Bogdana Nawroczyńskiego – Józefa Jędrychowska.

Zainteresowanie B. Nawroczyńskiego pedagogiką reformy, szczególnie w Niemczech, ale także w USA, wiązało się nie tylko z jego intencją włączenia pedagogiki naukowej w przebudowę Rzeczypospolitej po czasach rozbiorów, by można było nadrobić braki w rozwoju zachodniej pedagogiki teoretycznej i praktycznej, ale – w moim przekonaniu – było powodowane dostrzeżeniem w ruchu nowego wychowania właściwej pieczy nad indywidualnością uczniów i wynikającą z rozwiązań praktycznych większej efektywności procesu wychowania w ramach nauczania wychowującego. Doskonale odczytał alternatywne modele kształcenia jako sprzyjające lepszemu, bardziej trwałemu dorabianiu się uczniów szkół alternatywnych własnej struktury duchowej. Właśnie dlatego pisał o konieczności włączania do wiedzy i praktyki pedagogicznej najnowszych osiągnięć psychologii i pedagogiki eksperymentalnej oraz wyników analiz statystycznych „(...) aby się przekonać, jak wiele w nim [szkolnictwie – dop. B.Ś.] jeszcze luk, jak mu daleko do przetworzenia się w zakończony system”⁴.

Z jednej strony w dziełach Nawroczyńskiego miała miejsce rzetelna naukowo analiza zakorzenienia polskiej myśli w dziejach światowej pedagogiki i jej wkładu w system pojęciowy oraz systematykę prądów i nurtów wychowania, z drugiej zaś wskazywał na normatywny charakter pedagogiki, który wyklucza jakiegokolwiek próby narzucania społeczeństwu z jej udziałem obcych jego uwarunkowaniom historyczno-kulturalnym i narodowym norm. Pedagogika naukowa powstałej poza granicami kraju myśli musi być poddawana krytyce tylko i wyłącznie pod kątem waloru ogólnie obowiązującego, a nie zobowiązującego dane społeczeństwo do jej przyjęcia i wdrożenia we własnym ustroju szkolnym, ponieważ

(...) wszelki materialny cel wychowania zawsze jest historycznym wytworem pewnego społeczeństwa i pewnej kultury. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Zadaniem jej jest badać możliwości ich realizacji, opracowywać je logicznie, a więc łączyć z innymi wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności, wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne oraz środki osiągnięcia tych wszystkich celów⁵.

³ Tamże, s. 6.

⁴ B. Nawroczyński, *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, [w:] *Wybór tekstów*, s. 38.

⁵ B. Nawroczyński, *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?* [w:] *Tamże*, s. 29.

Czerpanie z najciekawszych, najbardziej wartościowych rozwiązań praktycznych w dydaktyce szkolnej przez pedagogów z różnych krajów koncentrowało się przede wszystkim na warstwie instrumentalnej kształcenia, a więc na metodyce nauczania i uczenia się, ćwiczeniach, wzorach działania i technikach jego ewaluacji. Pedagogika jako *praxis* ma swój ogromny wkład w tworzenie tradycji, zachowanie ciągłości kultury właśnie poprzez edukację, język, kształtowanie nawyków społecznych, rozwijanie myślenia pojęciowego, rozpoznawanie i rozwijanie zdolności oraz potrzeby uczenia się i tym podobne pod warunkiem, że w warstwie aksjonormatywnej nie podlega procesom kolonizacyjnym. Korzyści z tak rozumianej wymiany i współpracy międzynarodowej komparatystów zawsze były obustronne, o czym świadczy korespondencja między B. Nawroczyńskim a P. Petersenem. Jak pisał nasz pedagog do niemieckiego autora planu jenańskiego: „(...) cieszę się, że chce Pan uwzględnić także polską pedagogikę, co wyobrażam sobie tak, jak widać na załączonym projekcie”⁶. Jedyne, co może wzbudzać we współczesnych czasach w listach naszego pedagoga do Petersena, to poprzedzająca jego podpis – pozornie submisyjna, bo w istocie wysoce kulturowa formuła – „Pański uniżony sługa”⁷. Jednakże, w przesłanej do Petersena pocztówce datowanej na 31.12.1940 roku życzenia noworoczne nie zawierały już tej formy pożegnania. Jak komentuje to H. Retter:

Wobec niemieckich zbrodni w Polsce, życzyć „dobrego” czy „wesołego” Nowego Roku zakrawałoby faktycznie na kpiny; dlatego brakuje też „serdecznych pozdrowień” jako końcowej formuły; zażyły zwrot „panie Kolego” zastąpiony zaś został znacznie bardziej formalnym „Panie Profesorze”. Niczego innego sytuacja nie dopuszczała⁸.

W okresie międzywojennym doszło do wydania w naszym kraju przedkładów dzieł najważniejszych twórców pedagogiki tradycyjnej Jana Fryderyka Herbart, którego *Pisma pedagogiczne* tłumaczył sam B. Nawroczyński, ale w znacznie większym stopniu miały miejsce tłumaczenia rozpraw z pedagogiki nowego wychowania: George’a Kerschensteinera, Ernsta Kriecka, Petera Petersena, Rudolfa Steinera, Eduarda Claparede’a, Johna Deweya, czy Petera Sandiforda. Narastający w drugiej połowie lat 30. XX wieku w Niemczech wpływ polityki narodowosocjalistycznej także na pedagogikę, a zarazem nasilająca się w Polsce krytyka niektórych rozpraw, między innymi planu jenańskiego przez Józefa Mirskiego czy Sergiusza Hessena, spowodowały, że nie wydano w Niemczech w języku niemieckim napisanej przez B. Nawro-

⁶ H. Retter, *Bogdan Nawroczyński i Peter Petersen*, s. 8.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 14.

czyńskiego obszerniej rozprawy zatytułowanej *Pedagogika w Polsce. Rozwój idei pedagogicznych w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem współczesności*⁹.

Historyk tego okresu, z którym jestem w stałym kontakcie, Hein Retter napisał mi w liście z 27.11.2017 roku, że przeszukał Archiwum planu jenajskiego, w którym, niestety, nie odnalazł żadnego śladu po przesłanym przed II wojną światową przez Nawroczyńskiego maszynopisie książki. Potwierdza zarazem polityczne i ideologiczne powody jej nieopublikowania w nazistowskich Niemczech:

Naturalnie, polityka zagraniczna odgrywała w tym przypadku zasadniczą rolę. To, co wydawało się, że z końcem 1938 r. może odgrywać istotną rolę w wydaniu książki Nawroczyńskiego okazało się jeszcze bardziej realistyczne w Rzeszy Niemieckiej z początkiem 1939 r. jako absolutnie niemożliwe. Projekt tego pedagoga stał się ofiarą politycznych stosunków. Niestety, nie wiem, co stało się z tym maszynopisem. Czy istnieje gdzieś jego pierwotna wersja? Niemiecki Instytut Wychowania i Nauczania został zbombardowany. Nie ma w Archiwum Planu Jenajskiego w Vechta zatem żadnych dokumentów. Dla badań porównawczych byłoby niezwykle ważne dotarcie do być może istniejącej gdzieś kopii tego manuskryptu¹⁰.

Z korespondencji z Lechem Witkowskim wiem, że ma on zamiar badać Archiwum PAN. Być może uda się naszemu profesorowi dotrzeć do nowych źródeł wiedzy o czasach rozkwitu polskiej komparatystki i udziału w tym procesie prac B. Nawroczyńskiego.

To tylko potwierdza, w jakim stopniu już wówczas – a może raczej przede wszystkim wtedy – poprawność polityczna stanowiła o faktycznej cenzurze rozpraw naukowych i ich niedopuszczaniu do obiegu powszechnego. Polacy nie byli w tym przypadku tylko ofiarami tego procesu, ale też stali się jego głównymi aktorami w okresie PRL-u, i to w stosunku do niemal całej pedagogiki zachodniego świata, z wyjątkiem dopuszczalnych przekładów członka Komunistycznej Partii Francji Celestyna Freineta¹¹. Warto podkreślać, że Bogdan Nawroczyński został usunięty w 1948 roku z Uniwersytetu Warszawskiego, by nie infekował polską młodzież pedagogiką burżuazyjną. Zwróćmy uwagę, jakże aktualna jest w 2017 roku refleksja tego pedagoga na temat wojny dyskursów naukowych, której zaistnienie niesłusznie przypisuje się dopiero okresowi postmodernizmu. Już w 1930 roku proroczo pisał on o tym następująco:

Trzeba bowiem jasno zdać sobie sprawę z tego, że (...) przeciwieństwa i walki w pedagogice (...) są tylko jednym z objawów wielkiego zmagania się prądów społecznych,

⁹ Tamże.

¹⁰ „Diese beigefügten Papiere sind aus dem Jenaplan-Archiv [in:] D-49377 Vechta. Diese beigefügten Papiere sind aus dem Jenaplan-Archiv in: D-49377 Vechta” [archiwum domowe B.Ś.].

¹¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków 2009.

którego widownią jest całe życie narodów kulturalnych. We wszystkich jego dziedzinach toczy się walka pomiędzy roszczeniami jednostek i społeczeństwa. W sferze interesów ekonomicznych i politycznych staje się ona szczególnie zaciętą i brutalną. Tutaj też najwyraźniej zaznacza się dążność do wyjaskrawiania hasel, do wyprowadzania z pewnych ogólnych zasad najskrajniejszych, najbardziej jednostronnych wniosków¹².

Przywołuję w tym miejscu powyższe wydarzenia, by zwrócić uwagę na niezwykle podobieństwo między tym, co wydarzyło się w polskiej pedagogice dwudziestolecia międzywojennego, a dwudziestopięciolecia polskiej transformacji po 1989 roku. Wprawdzie nie ma już cenzury, ale zastąpiła ją ze względu na poprawność polityczną autocenzura. Do tego dochodzą zmiany globalne na świecie, w wyniku których radykalnie zmienia się rola pedagogiki porównawczej, także w naszym kraju. Wpływ polityków zmieniających się niemalże z każdymi wyborami parlamentarnymi w III RP sprawiał, że polityka oświatowa ulegała coraz silniejszemu upolitycznianiu właśnie w warstwie normatywnej. Współcześnie pedagogika staje przed kolejnym zagrożeniem ze strony wewnątrz krajowej polityki, która podporządkowana jest ideowej poprawności politycznej, tyle tylko że teraz narodowo-konserwatywnej.

Dialektyka globalizacyjno-regionalnej komunikacji (glokalizacja) sprawia, że nie musimy docierać do bezpośrednich źródeł wiedzy o kształceniu czy wychowaniu w różnych krajach świata. Wystarczy wpisać dowolne miejsce w jednej z wyszukiwarek internetowych, by niemal natychmiast otrzymać dostęp do instytucji oświatowych, naukowych, bibliotek, archiwów państwowych czy innych źródeł wiedzy, które tylko trzeba umieć wyselekcjonować, pobrać dane, poddać je analizie i zinterpretować. W tym sensie wydaje się, że tradycyjna rola badacza komparatysty, który jeszcze tak niedawno musiał pokonać setki czy tysiące kilometrów, żeby dostać się do interesującego go kraju dowolnego kontynentu, by przeprowadzić badania terenowe, zaczyna powoli zanikać. To, co jest konieczne do przesiewania danych w wirtualnych zasobach, to niewątpliwie jak najlepsza znajomość języka kraju naszych badań i kompetencje metodologiczne w opracowaniu modelu badawczego, narzędzi poznania oraz opisu i interpretacji pozyskanych danych.

Polska komparatystyka nadal koncentruje swoją uwagę na afirmacji odkrywania specyfiki kształcenia czy wychowywania dzieci i młodzieży oraz edukacji osób dorosłych w wybranych krajach świata tak, jakby rzeczywistość były one suwerenami w kształtowaniu narodowej polityki oświatowej. Jest to podejście racjonalistyczne, egzogenne, którego przedstawiciele stoją na stanowisku, że tożsamość systemu edukacyjnego nie podlega zmianom pod wpływem oddziaływania procesów globalizacji i korporacji trans – czy mię-

¹² B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Lwów – Warszawa 1931, s. 36.

dzynarodowych. Tymczasem, w innych dyscyplinach nauk społecznych, do których przecież także zalicza się pedagogika, uwzględnia się w badaniach porównawczych mechanizmy koordynujące odpowiednie do przedmiotu badań dziedziny życia i funkcjonowania społeczeństw oraz tworzonych w nich instytucji w skali makro i mezo.

Dotyczy to nie tylko przestrzeni ekonomicznych, informatyzacji, transportu, polityki, czy kultury, ale także szerokiej gamy pozaekonomicznych instytucji i relacji w edukacji, która ma do odegrania w XXI wieku szczególną rolę w przygotowaniu osób do życia w świecie nowych form gospodarki negocjacyjnej obejmującej również „(...) kluczowych graczy ekonomicznych z lokalnych i regionalnych, jak i krajowych oraz, coraz częściej, międzynarodowych przestrzeni gospodarczych”¹³. Coraz trudniej kontrolować i zmieniać system szkolny jedynie w obrębie granic państwa. Nie należy więc poprzestawać na dotychczasowych publikacjach o edukacji w różnych krajach, których autorzy analizowali ustrój szkolny, gdyż prace na ten temat – jak pisał B. Nawroczyński – „(...) tracą swoją aktualność na skutek zmian zachodzących w szkolnictwie wielu krajów. (...) Trzeba wydawać coraz to nowe opracowania”¹⁴.

W wyniku globalizacji polityki oświatowe państw narodowych utraciły swoją zewnętrzną względną suwerenność ze względów głównie ekonomicznych, gospodarczych, toteż poddawane są – jak pisze Bob Jessop – „splątanym hierarchiom”, równoległym sieciom władzy lub innym formom „(...) kompleksowej współzależności na różnych poziomach rządu i różnych funkcjonalnych obszarach jego aktywności”¹⁵. W ciągu ostatniego ćwierćwiecza i dominujące w wysoko rozwiniętych krajach świata (należących do OECD) powstały wspólnoty polityczne i biznesowo-gospodarcze międzypodmiotowe sieci zainteresowane problematyką edukacji, generując koordynację współzależnych działań. To stosunki międzynarodowe

(...) odkryły „reżimy międzynarodowe”, m.in. formy współpracy międzynarodowej, umożliwiające uniknięcie międzynarodowej anarchii, a jednocześnie omijające państwo narodowe – co opisano jako „współzarządzanie bez rządu”¹⁶.

Potrzebne jest zatem uwzględnienie w badaniach komparatystycznych modelu konstruktywistycznego tożsamości systemów szkolnych, które zmieniają się pod wpływem oddziaływania czynników międzynarodowych. Narodowe systemy szkolne są przecież zanurzane w globalnych strukturach społecz-

¹³ B. Jessop, *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności: przypadek rozwoju gospodarczego*, [w:] *Governance. Wybór tekstów klasycznych*, red. J. Hausner, B. Jessop, S. Mazur, Warszawa 2016, s. 19.

¹⁴ B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1961, s. 6.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ B. Jessop, *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności*, s. 14.

nych, które wpływają na proces podejmowanych przez władze resortu edukacji decyzji. Badacze nie wykorzystują metody demaskowania rzeczywistości świata edukacji, którego realność jest niezgodna z założonymi w Konstytucji i Ustawie o systemie oświaty wartościami lub ideami. „Tymczasem konstruowanie rzeczywistości odbywa się również poprzez kreowanie instytucji europejskich i powiązanych z nimi interesów społecznych”¹⁷. W Polsce tajemnicą poliszynela jest uczestnictwo (także okolicznościowe i nieformalne spotkania) zmieniających się – w wyniku utrzymania od czasów PRL-u centralistycznej polityki oświatowej – ministrów edukacji w posiedzeniach z premierami, a przede wszystkim odpowiednimi ministrami innych państw narodowych oraz treść uzgadnianych deklaracji, strategii o współpracy, także finansowaniu jej z budżetu państwa, w ramach różnych struktur międzynarodowych powiązań – OECD¹⁸, komisji UE¹⁹, Grupy Wyszehradzkiej²⁰, Banku Światowego, Międzynarodowego Funduszu Walutowego i tym podobnych, w wyniku globalizacji nadrabianie zaległości polskiego szkolnictwa w sferze infrastrukturalnej zostało znacznie skrócone, ale w niewielkim stopniu przyczyniło się do zmian w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży²¹.

Należy odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim stopniu i czy w ogóle uwzględniamy w badaniach wiedzę o zakresie międzynarodowego, heterarchicznego „sterowania” także polskim szkolnictwem w wyniku *ad hoc* lub *ex post* wywieranego nań wpływu przez różnego rodzaju sygnowanie przez przedstawicieli rządu, korporacji, agencji, czy międzynarodowych organizacji różnego rodzaju deklaracji reform (zmian), wskaźników czy strategii ich osią-

¹⁷ T.G. Grosse, *Konstruowanie rzeczywistości jako metoda integracji europejskiej. Przykład Parlamentu Europejskiego*, [w:] *Zastosowanie konstrukttywizmu w studiach europejskich*, red. J. Czaputowicz, Warszawa 2016, s. 93.

¹⁸ B. Śliwerski, *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/ECD*, *Studia Edukacyjne*, 2016, 38, s. 21-42.

¹⁹ Przykładem jest tu Europejski Fundusz na rzecz Inwestycji Strategicznych, który obejmuje swoim zakresem także edukację. *W ramach EFIS partnerstwa publiczno-prywatne mogą opracowywać projekty ulepszenia i modernizacji infrastruktury szkolnej i uniwersyteckiej, poprawiając w ten sposób warunki nauki dla uczniów i studentów oraz warunki pracy dla nauczycieli i wykładowców*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/investment-plan_pl [dostęp: 14.06.2017].

²⁰ Premierzy krajów Grupy Wyszehradzkiej sygnowali 2 marca 2017 r. Deklarację Warszawską, zobowiązując się m.in. *do zacieśniania współpracy dotyczącej badań, technologii, innowacji i transformacji cyfrowej krajów regionu, w szczególności poprzez wykorzystywanie funduszy unijnych. W dokumencie położono też nacisk na współpracę, której celem jest osiągnięcie przez region V4 przewagi konkurencyjnej w przygotowaniach do uruchamiania usług mobilnych nowej generacji (5G)*. Premierzy Grupy Wyszehradzkiej podpisali Deklarację Warszawską [w:] <http://www.rp.pl/Dyplomacja/170329002-Premierzy-Grupy-Wyszehradzkiej-podpisali-Deklaracje-Warszawska.html> [dostęp: 14.06.2017].

²¹ Szerzej w: B. Śliwerski, *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Warszawa (w druku).

gania? Pedagogika porównawcza powinna podejmować nie tyle idiograficzne badania wewnątrz krajowych zmian w systemach edukacyjnych państw narodowych, ale dekodować makropolityczne i międzynarodowe konteksty strategii oświatowych w edukacji, bo to że mają one miejsce z wykorzystaniem mediów, kapitału finansowego różnych podmiotów politycznych czy ideologicznych nie budzi już dzisiaj chyba żadnej wątpliwości.

Czas najwyższy dostrzec problemy ukrytego czy skrywanego przez rządy międzynarodowego sterowania czy współrządzenia polityką oświatową w państwie, by doprowadzić do koniecznej jej kontroli społecznej i uczynić transparentną wobec obywateli, z których podatków jest ona finansowana. W kategoriach systemowo-teoretycznych komparatyści nie powinni odpowiadać na pytanie: czy, ale w jakim stopniu zarządzanie systemem szkolnym/oświatowym polega na jego autonomicznym, wewnątrzpaństwowym sterowaniu w celu jego stabilizowania, reformowania czy przekształcania? Korporacje transnarodowe osiągają z tytułu swojej działalności bardzo wysokie zyski w wyniku oferowania swoich produktów, toteż dostarczane przez nie produkty (np. PISA) nie mogą ograniczać zdolności państw narodowych do ochrony praw obywateli w dziedzinie prowadzenia własnej polityki edukacyjnej. W ramach współpracy z rządami konstytuują standardy, które przenikają do systemu szkolnego, na przykład w zakresie egzaminów zewnętrznych.

Globalizacja jako proces wielopłaszczyznowy i dialektyczny może ograniczać demokrację w wymiarze lokalnym w tym sensie, że są one w poszczególnych krajach w pewnym sensie niejako skazane na uleganie presji korporacji ponad – czy międzynarodowych,

(...) gdyż dobrowolne wycofanie się z grona państw uczestniczących w procesie globalizacji może oznaczać większe osłabienie pozycji państwa na arenie międzynarodowej, zarówno w wymiarze gospodarczym, jak i politycznym. To z kolei przyczynia się do „korozji ciał przedstawicielskich”, gdyż politycy w coraz większym stopniu wsłuchują się nie w głos wyborców, lecz rynków finansowych, czyli międzynarodowych korporacji, różnego rodzaju wyspecjalizowanych instytucji międzynarodowych – jednym słowem organizacji, które nie są powoływane w sposób demokratyczny, co rodzi groźbę przesunięcia władzy z ciał wybieralnych do niewybieralnych i nieodpowiadających przed społeczeństwem²².

Współczesną komparatystykę pedagogiczną interesują procesy globalizacji ogarniające tak cały glob (w przypadku oświaty jest to np. kwestia powszechnego obowiązku szkolnego, ochrona środowiska), jak i zmiany w systemach szkolnych zachodzące na odmiennych ich poziomach, a w swoisty sposób re-

²² J. Dzwonczyk, *Spółczesność obywatelskie a globalizacja*, [w:] *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, Kraków 2008, s. 339-340.

agujących na zachodzące w państwie zmiany (np. rozpoczynanie obowiązków szkolnego, autonomia nauczycieli, decentralizacja szkolnictwa itp.).

Można dociekać, jakie zjawiska i procesy edukacyjne ulegają deterytorializacji (np. wychowanie do pokoju, do wszechświata itp.), kiedy to wykorzystuje się wzajemne uwarunkowania tego co lokalne i tego co globalne.

„Odterytorialnienie” oznacza także, że procesy globalizacji uruchamiają interakcje i więzi nie na dystans, ale „w poprzek” terytorium, a procesy bez dystansów są relatywnie oderwane od konkretnej lokalizacji. (...) „Sprasowanie czasu i przestrzeni” w ich wypadku oznacza, że istnieje siła wyrywająca je z ich „czasu historycznego” (etapu i typu rozwoju). Siła ta narzuca im mało znane instytucje i procedury, wprowadzie racjonalne, ale przeznaczone na pewno dla innego stadium rozwoju i innej skali²³.

Nie oznacza to uniwersalizacji edukacji, jej ujednoczenia, ale o uwzględnianie dialektyki, wzajemności chociaż parcjalnych powiązań i wpływów między państwami i ich systemami edukacyjnymi w wyniku dyfuzji usług, technologii, informacji i ludzi.

Są prawidłowości w komparatystyce, których należy przestrzegać. Jak pisał w 1927 roku profesor Uniwersytetu w Toronto w swojej rozprawie o szkolnictwie angielskim Peter Sandiford: „Żaden system szkolny nie może bezkarnie zaniedbać zasadniczych cech narodowych, albo robić im na przekór”²⁴. Już wówczas kanadyjski pedagog wskazywał na zachodzące od początku XX wieku liczne innowacje w szkolnictwie w różnych regionach świata.

Jak dotąd, niewielu ludzi uświadamia sobie ich głębokie znaczenie. Większość po prostu wie, że coś się dzieje w świecie szkolnym, że odbywa się szybki przewrót. Ta większość czuje nieokreślone jakieś zaniepokojenie, ale jak dotąd nic nie mówi. Pod powierzchnią jednakże walka między nowatorem a konserwatystą trwa, chociaż bez słów. Trzeba znać siły, czynne w tej walce, aby móc należycie ocenić system szkolny (...) ²⁵.

Państwa przebudowujące swój system szkolny nie powinny dokonywać tego w izolacji od świata. Jak pisał w 1961 roku B. Nawroczyński:

To prawda, że szkolnictwo każdego kraju winno być przede wszystkim przystosowane do jego własnych warunków i potrzeb. Ale prawdą jest również to, że zamknięcie się w kręgu własnych trosk i kłopotów, a choćby nawet w jednym kręgu myśli, nie sprzyja szybkiemu znalezieniu dróg właściwego rozwoju, że niebezpiecznie jest odgradzać się od wielkich kuźni myśli ludzkiej. Chcąc mieć szeroki oddech, chcąc uniknąć powtarzania tych samych terminów i zwrotów, które straciły już swą żywotność, trzeba wiedzieć, co się na świecie dzieje – nie po to, aby niewolniczo naśladować, lecz

²³ B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, *Globalizacja, globalizm, globalność – wprowadzenie*, [w:] Tamże, s. 11.

²⁴ P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, przekł. W. Gumpłowicz, uzupełn. J. Hellmann, Warszawa – Łódź 1927, s. 9.

²⁵ Tamże, s. 13.

po to, aby tworzyć na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji²⁶.

Czescy komparatyści – Milada Rabušicová i Klára Záleská – wskazują w jednym ze swoich artykułów na jeszcze inne tendencje w tych badaniach:

O nowej tendencji rozwojowej tej dyscypliny nauk pedagogicznych świadczą takie nowe teorie, jak teoria wielokulturowości, ruchów społecznych, krytycznego modernizmu i neoinstytucjonalizmu. O potrzebie rozwijania pedagogiki porównawczej świadczą dążenia do demokratyzacji kształcenia, które powinno być wspierane przez dialog między różnymi perspektywami i środowiskami akademickimi na całym świecie²⁷.

Brakuje nam jednak badań wskazujących na to, w jakim stopniu polityki oświatowe poszczególnych państw narodowych są wynikiem rezygnacji czy zmniejszania zasad demokratycznych w edukacji na rzecz jej centralizacji, uniwersalizmu w kierunku zgodnym z interesami korporacji międzynarodowych czy procesów globalizacyjnych w stylu Global Governance.

BIBLIOGRAFIA

- Dzwończyk J., *Spółczesność obywatelskie a globalizacja*, [w:] *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, Wydawnictwo Naukowe UJ, Kraków 2008.
- Grosse T.G., *Konstruowanie rzeczywistości jako metoda integracji europejskiej. Przykład Parlamentu Europejskiego*, [w:] *Zastosowanie konstruktywizmu w studiach europejskich*, red. J. Czaputowicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/investment-plan_pl [dostęp: 14.06.2017].
- <http://www.rp.pl/Dyplomacja/170329002-Premierzy-Grupy-Wyszehradzkiej-podpisali-Deklaracje-Warszawska.html> [dostęp: 14.06.2017].
- Jessop B., *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności: przypadek rozwoju gospodarczego*, [w:] *Governance. Wybór tekstów klasycznych*, red. J. Hausner, B. Jessop, S. Mazur, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.
- Krauz-Mozer B., Borowiec P., *Globalizacja, globalizm, globalność – wprowadzenie*, [w:] *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, Wydawnictwo Naukowe UJ, Kraków 2008.
- Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1931.
- Nawroczyński B., *O szkolnictwie francuskim*, PWN, Warszawa 1961.
- Nawroczyński B., *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową? [w:] Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017.

²⁶ B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, s. 6.

²⁷ M. Rabušicová, K. Záleská, *Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií*, *Pedagogická orientace*, 2016, 26, č. 3, s. 347.

- Nawroczyński B., *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017.
- Nawroczyński B., *Nauczanie kształtujące i wychowujące*, [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017.
- Rabušicová M., Záleská K., *Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií*, *Pedagogická orientace*, 2016, 26, č. 3.
- Retter H., *Bogdan Nawroczyński i Peter Petersen. Wymiana listów w sprawie nieudanego projektu*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1993, 4.
- Sandiford P., *Szkolnictwo angielskie*, przekł. W. Gumplowicz, uzup. J. Hellmann, Nakład „Naszej Księgarni”, Warszawa – Łódź 1927.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/ECD*, *Studia Edukacyjne*, 2016, 38.
- Śliwerski B., *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa (w druku).