

- K n o l l N., S c h w a r z e r R. (2005). „Prawdziwych przyjaciół...”. Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć, w: Wsparcie społeczne, stres i zdrowie, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa: PWN.
- O l s o n D. H. (1986). Circumplex Model VII: Validation studies and FACES III. *Family Process*, 25, 337-351.
- O l s o n D. H. (1994). Curvilinearity survives: The world is not flat, *Family Process*, 33, 32-38.
- R o s t o w s k a T. (1995). Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości, Łódź: Wyd. UŁ.
- R o s t o w s k i J. (1986). Wpływ poziomu jakości małżeństwa oraz cech osobowości rodziców na rozwój psychiczny młodzieży, w: Społeczne konsekwencje integracji i dezintegracji rodziny, red. M. Ziemska, t. II, Warszawa: TWP.
- S h e r i d a n C. L., R a d m a c h e r S. A. (1998). Psychologia zdrowia, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.

Wioletta Tuszyńska-Bogucka  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Tomasz B i e r n a t, Wolf D. S c h o l z, Mirosław S. S z y m a ń s k i, Hanna Z i e l i ń s k a - K o s t y ł o, *Entwicklung und Pflege der deutsch-polnischen Beziehungen in der Pädagogik*, Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietzky Universität Oldenburg 2007, ss. 88.

W ukazującej się od 1986 roku serii Oldenburger Universitätsreden publikowane są wykłady, przemówienia i artykuły naukowców i gości Uniwersytetu Carla von Ossietzkyego (UCO) w Oldenburgu. Jeden z ostatnich zeszytów poświęcony jest analizie relacji niemiecko-polskich na polu pedagogiki. Szczególną okazją do podjęcia tego tematu była obchodzona w 2006 roku dwudziesta piąta rocznica nawiązania współpracy między uniwersytetem oldenburskim a Uniwersytetem Mikołaja Kopernika (UKM) w Toruniu.

W publikacji przedstawiono prace czterech przedstawicieli obu środowisk naukowych. Całość została zatytułowana: *Die Entwicklung und Pflege der deutsch-polnischen Beziehungen in der Pädagogik [Rozwój i kultywowanie kontaktów niemiecko-polskich w pedagogice]*. Jest to jednocześnie tytuł pierwszego, wprowadzającego artykułu autorstwa prof. Mirosława S. Szymańskiego, dziekana Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Choć nie należy on do żadnego ze środowisk naukowych obchodzących jubileusz, to jednak – jak zauważa we wstępie

redaktor serii Friedrich W. Busch – jego postać jest ściśle związana z początkiem i rozwojem kontaktów niemiecko-polskich w ostatnim ćwierćwieczu (por. s. 7).

Artykuł Szymańskiego jest syntetyczną analizą relacji między polskimi a niemieckimi pedagogami w minionym stuleciu. Jego szczególna wartość wynika stąd, że autor był i jest nadal bezpośrednio zaangażowany w kształtowanie tej współpracy. Według Szymańskiego, mimo że relacje niemiecko-polskie w pedagogice sięgają okresu Reformacji, do czasów współczesnych „nie były one zinstytucjonalizowane [...] i polegały wyłącznie na osobistych kontaktach” (s. 11). Szczególnie intensywnie rozwijano je w okresie tzw. pedagogiki reformy, między 1890 a 1933 rokiem. Wówczas to tacy klasycy polskiej pedagogiki, jak Bogdan Nawroczyński (1882-1974), Bogdan Suchodolski (1903-1992) czy Sergiusz Hessen (1887-1950), którzy interesowali się niemiecką myślą pedagogiczną, z uwagą śledzili jej rozwój.

O sformalizowaniu kontaktów polsko-niemieckich można mówić dopiero od lat pięćdziesiątych XX wieku. Instytucjami, które przyczyniły się do tego, były z jednej strony Polska Akademia Nauk, Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński, a z drugiej Akademie der Pädagogischen Wissenschaft der Deutschen Demokratischen Republik (APW der DDR) i Humboldt-Universität zu Berlin. Jak pisze Szymański, „[...] aż do zburzenia Muru Berlińskiego kontakty te miały (dla obu stron) charakter handlowo-turystyczny i służyły mniej celom naukowym, co raczej propagandowym” (s. 12). W symboliczny sposób zakończyło je przyznanie prof. Suchodolskiemu w 1988 roku przez APW der DDR tytułu doktora *honoris causa*.

Wprawdzie już wcześniej niektórzy naukowcy, jak prof. Oskar Anweiler, który w 27 czerwca 2007 roku otrzymał tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu Warszawskiego, podejmowali wysiłki w celu bardziej merytorycznego ukierunkowania współpracy, to jednak nowy początek w dialogu niemiecko-polskim przyniosły dopiero zmiany polityczne po 1989 roku. Ważną podstawą reorientacji, która się wówczas dokonała, było zawarte 10 listopada 1989 roku porozumienie między rządem Republiki Federalnej Niemiec a rządem Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie współpracy naukowej i technicznej. Dzięki niemu mogły być podpisywane umowy o partnerstwie między niemieckimi a polskimi instytucjami naukowymi. Pierwsza taka umowa została zawarta w 1990 roku między Uniwersytetem Szczecińskim a Technische Universität Berlin. Za wyjątkowe należy uznać to, że podpisanie umowy o współpracy między UKM w Toruniu a UCO w Oldenburg miało miejsce już w 1981 roku.

Wskazując na zmieniony charakter kontaktów niemiecko-polskich w nowej erze, Szymański podkreśla przede wszystkim ich wymiar naukowy. Wyraża się on w trzech rodzajach działań: (1) merytoryczna współpraca, w której poszukiwane są wspólne płaszczyzny zainteresowań; (2) konferencje naukowe umożliwiające wymianę poglądów i (3) publikacje naukowe (por. s. 18). Wzrastający zakres wspólnej przestrzeni dialogu prowadzi do tego, że – jak pisze na zakończenie autor – „coraz więcej wiemy o sobie” (s. 22).

W drugim artykule: *Der Wert und die Bedeutung des Kinder aus Sicht polnischer Jugendlicher* [Wartość i znaczenie dziecka z punktu widzenia polskiej młodzieży] Tomasz Biernat, dyrektor Instytutu Pedagogiki UKM w Toruniu, przedstawia wyniki międzynarodowego projektu badawczego, który został przeprowadzony we współpra-

cy z naukowcami UCO w Oldenburgu i z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.

W trudnej do jednoznacznego określenia problematyce wartości Biernat wyodrębnił cztery typy ujęć: psychologiczne, społeczne, ekonomiczne i kulturalno-religijne. Odnosząc się do badanego problemu stosunku polskiej młodzieży do dziecka jako wartości, wyciągnął on pięć wniosków: (1) posiadanie dziecka jest dla młodych ludzi ważnym elementem planowania przyszłości i stanowi jeden z czynników szczęścia małżeńskiego; (2) zarówno kobiety, jak i mężczyźni uważają dziecko za element ich szczęścia osobistego; (3) posiadanie dziecka łączy się – zdaniem badanych młodych ludzi – z odpowiedzialnością za jego przyszłość; (4) pozytywne doświadczenia wyniesione z własnej rodziny wpływają dodatnio na deklarowaną chęć posiadania dziecka; (5) ważnym elementem determinującym chęć posiadania dzieci jest religia (por. s. 39 n.).

W konkluzji autor stwierdza, że polska młodzież jest konserwatywna odnośnie do wyobrażeń życia rodzinnego i warunków osiągnięcia w nim szczęścia.

W trzecim artykule pt. *Studium zwischen Persönlichkeitsbildung und Fachausbildung? Überlegungen zum Selbstverständnis und zur gesellschaftlichen Aufgabe der Universitäten in Deutschland* [Studiowanie między kształtowaniem osobowości a kształceniem zawodowym? Refleksje na temat samorozumienia i społecznej misji uniwersytetów w Niemczech] Wolf-Dieter Scholz, emerytowany profesor UCO w Oldenburgu, zastanawia się na przyszłością uczelni akademickich w Niemczech. Impulsem skłaniającym go do postawienia pytania zawartego w tytule jest trwający od 1999 roku proces boloński. Jednym z jego elementów jest przebudowa struktur kształcenia uniwersyteckiego we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej. Jak podkreśla Scholz, zmiany stąd wynikające nie są tylko czymś powierzchownym, lecz dotyczą samej istoty kształcenia wyższego. Na ich tle trzeba zadać fundamentalne pytanie: jakie oczekiwania stawia się dzisiaj przed uniwersytetem?

Odwołując się do historii uniwersytetów w Niemczech w ciągu ostatnich dwóch stuleci, Scholz wskazuje na trzy etapy rozwojowe. Pierwszym z nich była reforma, którą w 1810 roku zapoczątkował Wilhelm von Humboldt, a następnie kontynuowali Friedrich E. Schleiermacher i Johann W. Süvern. W jej wyniku powstała struktura uniwersytecka, która była podporządkowana neohumanistycznemu ideałowi kształcenia osobowości. Jego cechą charakterystyczną był nacisk na rozwój indywidualności, który wyrażał termin „kształcenie ogólne” (*allgemeine Bildung*). „W gruncie rzeczy chodziło o to, aby poszczególne jednostki przyswoiły sobie w trakcie procesu kształcenia jak najwięcej ze świata społecznego i kulturalnego” (s. 49). Dla struktury uniwersyteckiej oznaczało to zdezawuowanie tzw. nauk stosowanych i koncentrację na wykształceniu, rozumianym z jednej strony jako środek służący samorealizacji i rozwojowi osobowości, a z drugiej – jako sposób przezwyciężenia różnic wynikających ze statusu społecznego. Dzięki temu, zdaniem Scholza, kształcenie akademickie stało się swoistą „zsekularyzowaną religią” (tamże), zaś nauka stanowiła cel sam w sobie (por. s. 54). Ideał tego okresu można by krótko wyrazić w hasle „forschendes Lernen” (s. 53), które oznacza ściśle powiązanie zadań badawczych z przekazem wiedzy przez nauczanie. Na uniwersytetach dominowały samodzielne katedry (*Ordinarienuniversitäten*), które przyciągały najzdolniejszych, wyłuskiwały

ich w procesie badawczym, a następnie obdarzały nieograniczoną swobodą naukową (*Freiheit der Lehre*).

Taki stan przetrwał do połowy XX wieku. „W latach 60. nastąpił koniec ideału kształcenia uniwersyteckiego tylko dla nielicznych. Końcem sytuacji tzw. wysp szczęśliwych katedr uniwersyteckich był zainicjowany wówczas *boom* oświatowy” (s. 55). Wraz ze zwiększoną ilością studiujących pojawiły się postulaty otwarcia struktur uniwersyteckich dla wszystkich grup, z których się one składają, w odniesieniu do prawa współdecydowania. Tak narodziła się struktura, którą Scholz określa terminem „uniwersytet grup interesów” (*Gruppenuniversität*). Jednym z nich jest powstały w 1972 roku UCO w Oldenburgu. Wówczas – jak podkreśla autor – „nauka stanęła przed nowym wyzwaniem i zobowiązaniem zarazem: musiała [...] coraz bardziej przyjąć na siebie odpowiedzialność za następstwa społeczne swoich badań. Wyrazem tego było żądanie większej przejrzystości procesów zachodzących w strukturach uniwersyteckich” (s. 56). Jednak mimo wszystko zmiany te nie zmuszały do zerwania z Humboldtowskim ideałem kształcenia.

Trzeci etap w rozwoju uniwersytetów niemieckich w minionych dwustu latach jest związany z najnowszymi przemianami. Jego przejawem jest przede wszystkim umasowienie kształcenia akademickiego i ukierunkowanie go zgodnie z prawami ekonomii. Niebagatelną rolę odgrywają przy tym wzory uniwersytetów amerykańskich i angielskich (por. s. 57). W ujęciu Scholza z procesami tego rodzaju łączy się zasadnicze zagrożenie tożsamości kształcenia uniwersyteckiego. Wynika ono z rozbitcia jedności, wyrażonej w haśle „forschendes Lernen”. Jego zdaniem widać to z jednej strony w projektach wyodrębnienia tzw. elitarnych szkół wyższych, które wyposażone w dodatkowe środki finansowe, stają się miejscem intensywnych badań naukowych, a z drugiej w reorientacji kształcenia na „uzawodowione studia wyższe”, tak aby sprostać wymaganiom stawianym „uniwersytetom masowym” (s. 67). Konkludując, autor wskazuje na pilną potrzebę dyskusji ogólnospołecznej na temat sensu kształcenia uniwersyteckiego w przyszłości.

Ostatni artykuł, autorstwa Hanny Zielińskiej-Kostyło z UKM w Toruniu (*Zur Frage des Rekonstruktionismus im heutigen Polen*) [*W sprawie rekonstrukcjonizmu we współczesnej Polsce*], można by zaliczyć do nurtu rozrachunku z komunistyczną przeszłością polskiej pedagogiki. Autorka przeprowadza w nim próbę przeniesienia na grunt polskiej myśli pedagogicznej rekonstrukcjonistycznego modelu filozofii kształcenia, który opracował amerykański filozof i pedagog Theodore Brameld (1904-1987). Jego zdaniem można w wyróżnić cztery modele związku między szkołą a społeczeństwem: (1) perenializm; (2) esencjalizm; (3) progresywizm i (4) rekonstrukcjonizm. „Przedstawiciele perenializmu twierdzą, że celem kształcenia jest osiągnięcie niezmiennych wartości: dobra, prawdy i piękna. Esencjalizm stawia jako swój cel odnalezienie obiektywnej wiedzy o świecie. Zgodnie z progresywizmem wychowanie jest «podążaniem za dzieckiem», które ma umożliwić aktualizację jego potencjalności. Tylko ostatni rodzaj filozofii edukacji [tj. rekonstrukcjonizm – D. S.] odnosi się do społecznej rzeczywistości procesu kształcenia” (s. 72). To odniesienie może mieć – zdaniem Zielińskiej-Kostyło – dwojaki charakter: jest ono ideologiczne lub dialogiczne. Z pierwszym mamy do czynienia wówczas, gdy wizja społeczeństwa jest z góry określona i jako taka musi być tylko wprowadzona w życie przez system

oświatowy. Drugi rodzaj rekonstruktywizmu odwołuje się do dialogu społecznego, w którym zachodzące zjawiska są poddawane interpretacji, a następnie wyciągane są z nich wnioski pedagogiczne.

Opierając się na przedstawionym modelu, autorka uznaje okres dyktatury komunistycznej w Polsce za czas dominacji rekonstruktywizmu ideologicznego. Zmiany po 1989 roku otworzyły co prawda drogę dla rozwoju jego formy dialogicznej, jednak styl sprawowania władzy w Polsce, a w szczególności ostatnie dwa lata, przekreśliły obudzone wówczas nadzieje. Na tle tej jasno wyrażonej dezaprobaty dla aktualnej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce i jej skutków dla systemu edukacji musi budzić zdziwienie sprawa o wiele ważniejsza. Zielińska-Kostyło stosuje model teoretyczny Bramelda do zrozumienia dziejów polskiej oświaty w ostatnim półwieczu bez cienia wątpliwości odnośnie do prawomocności swojego zabiegu. Co więcej, na jego podstawie wyciąga wnioski w sprawie aktualnej sytuacji oświaty w Polsce. Czy nie mamy tutaj do czynienia z ideologicznym nadużyciem nauki? Czy można odwoływać się do autorytetu wiedzy w bieżącej walce politycznej (polityka oświatowa jest także polityką)? W tym kontekście rodzi się pytanie: gdzie przebiega granica między teorią a praktyką?

*Dariusz Stępkowski SDB*  
*Katedra Podstaw Pedagogiki Ogólnej*  
*Wydziału Nauk Pedagogicznych*  
*Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

Klaus K l a t t e n h o f f, Klaus P r a n g e, *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik”*, Oldenburg: BIS-Verlag der C. von Ossietzky Universität Oldenburg 2006, ss. 39.

Recenzowana publikacja ukazała się w związku z obchodzoną w 2006 roku dwusetną rocznicą wydania *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* Johanna F. Herbart'a. Choć w Polsce dzieło to zostało prawie całkowicie zapomniane, ustępując miejsca późniejszemu *Zarysowi wykładów pedagogicznych*<sup>1</sup>, to jednak również w naszym kraju rocznica ta nie przeszła bez echa<sup>2</sup>. Wydaje się, że obchody

---

<sup>1</sup> Por. D. S t ę p k o w s k i, *Herbart i jego myśl w Polsce*, „Artes Liberales”, 1(2007), s. 87-111.

<sup>2</sup> Z tej okazji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa z udziałem zagranicznych gości.