

# Wstęp

*If some countries have too much history, we have too much geography [...]*<sup>1</sup> – „Jeśli niektóre państwa mają zbyt wiele historii, my mamy za wiele geografii”. Słowa te, wypowiedziane przez premiera Kanady w czerwcu 1936 r., można przekształcić w odniesieniu do państwa Izrael i stwierdzić, że ma ono zbyt wiele historii, a za mało geografii.

Izrael, państwo na Bliskim Wschodzie, położone jest na wschodnim krańcu Morza Śródziemnego. Od północy graniczy z Libanem, od północnego wschodu z Syrią, od wschodu i południowego wschodu z Jordanią, od południowego zachodu z Egiptem, a od zachodu z Morzem Śródziemnym. Jerozolima jest siedzibą rządu i proklamowaną stolicą, choć ten ostatni status nie został powszechnie uznany na arenie międzynarodowej.

Niekiedy wiedzę o Izraelu zastępują fałszywe przekonania i swoista mitologia. Odwiedzającym ten kraj turystom i pielgrzymom – poszukującym tutaj historycznych tropów kultury świata, odkrywającym znaczenie własnej wiary – często wydaje się, że cały Izrael jest jak Jerozolima, obowiązkowy punkt zwiedzania, miejsce oglądane i przeżywane z własnej perspektywy oraz konfrontowane z opowieściami przewodnika. Ale Jerozolima, podobnie jak cały Izrael, nosi w sobie wiele różnorodności i sprzeczności. Obok miejsc świętych dla trzech monoteistycznych religii świata znajdziemy tu również stary bazar, szkoły wyższe i muzea, ale też nieznanne zakamarki dzielnicy arabskiej oraz nie mniej egzotyczną ortodoksyjną dzielnicę żydowską Mea Shearim. Jerozolima i Izrael to pełnia różnorodności kulturowej, religijnej, społecznej i ekonomicznej. Arabskie kobiety okutane w hidżaby i żołnierze z bronią, chasydzi w staromodnych chałatach, czarnych pończochach i kapeluszach, a czasem i lisiej czapie, nastolatki z tatuażami i w krótkich spódnickach lub szortach, mężczyźni w garniturach i kipach na głowie. Prawosławni i katoliccy mnisi, zakonnice biegnące przez wąskie uliczki do swoich domów zakonnych przytulonych do meczetów,

<sup>1</sup> W.L. Mackenzie, *King, Speech*, House of Commons, 18 June 1936, [w:] S. Ratcliffe (ed.), *Essential Quotations* (4 ed.), Oxford University Press, 2016.

wzajemnie przecinające się dźwięki – szepty sklepikarzy uzgadniających ceny z turystami, modlitwy chrześcijańskich pielgrzymów i nawoływania muezinów, nagłe tańce i śpiewy żydowskich nastolatków z grup ortodoksyjnych. Wszystko naraz. Niezwykłe, pomieszane, różne. A jednak wspólne. Niekiedy klimat Ziemi Świętej, a zwłaszcza klimat jerozolimski, wzbudza stany wręcz psychotyczne, opisywane przez współczesną psychiatrię jako „syndrom jerozolimski”<sup>2</sup>. Miasto budzi w wielu odczucie świętości i wyjątkowości, niestety czasem też narcystycznie własnej. Chorobę zdiagnozowano w latach 30. XX w., ale nazwano w latach 80. za przyczyną izraelskiego psychiatry Yaira Bar-El. Każdego roku diagnozuje się ją u 150–200 osób, z reguły młodych mężczyzn. Yair Bar-El podzielił dotkniętych syndromem jerozolimskim na trzy główne grupy: pierwsi, którzy nosili w sobie szaleństwo przed przyjazdem do Jerozolimy, a po odwiedzeniu świętego miasta nagle odkryli w sobie nakłaniający do radykalnych działań ewangelizacyjnych głos z nieba; druga grupa to poszukujący natchnienia do odrodzenia w sobie wiary (zarówno chrześcijanie, jak i wyznawcy judaizmu), którzy osiedlają się w pobliżu miejsc świętych i zaczynają zmieniać dotychczasowe nawyki w postaci diety, stroju, zachowania itd. Do tej kategorii należał opisywany przez Bar-El pacjent, który uczył się w na izraelskim uniwersytecie i w ortodoksyjnej jesziwie, ale dopiero po przyjeździe do Jerozolimy, jak twierdził, zrozumiał istotę wiary, praktykując „wczesne chrześcijaństwo” – „niezepsute” przez apostołów. To on zniszczył obrazy w bazylice Grobu Pańskiego, krzycząc do mnichów różnych denominacji chrześcijańskich, że są barbarzyńcami i poganami. I trzecia wreszcie grupa – to ci, którzy widzą w sobie mesjasza, zaczynają przemawiać, nawracać i oczyszczać innych z grzechów<sup>3</sup>.

Są i tacy, którzy nie wierzą w „syndrom jerozolimski”, twierdzą że w innych świętych miastach może występować podobne uniesienie, oderwanie od rzeczywistości czy urojenia na temat własnej wyjątkowości. Wkraczamy tu jednak w rejony religijnych doznań, ekstatycznych odczuć niestanowiących istoty naszych rozważań. Dla nas, autorów tej książki, istotne jest to, że podobnie jak Jerozolima, tak i sam Izrael stanowi miejsce, w którym rzeczywiste miesza się z iluzją, wierzenia z faktami historycznymi, nadprzyrodzone z realnym, *sacrum* z *profanum*, świeckie z religijnym, a czasem ultrareligijnym, współczesne z tradycyjnym, skrajnie prawicowe ze skrajnie liberalnym, stara Jerozolima ze swoimi nowoczesnymi przedmieściami lub pełen nowych technologii i wieżowców Tel Awiw ze starym portem w Jafie... Tygiel religii, kultur, języków, znaczeń, sposobów rozumienia i interpretacji. A wszystko to na niewielkim terytorium, politycznie zakreślonym w 1948 r.

---

<sup>2</sup> Y. Bar-El, R. Durst, G. Katz et al., *Jerusalem syndrome*, „British Journal of Psychiatry” 2000, 176(1), s. 86–90; doi:10.1192/bjp.176.1.86.

<sup>3</sup> Tamże.

Decydując się na napisanie tej książki, przeprowadziliśmy dogłębną kwerendę dostępnych publikacji na temat współczesnego Izraela, jego społeczeństwa, kultury oraz przede wszystkim edukacji. Pisaliśmy, nie spiesząc się, zdobywając kolejne książki i artykuły, prowadziliśmy wiele rozmów, przesyłaliśmy sobie zdobyte publikacje. Uczyliśmy się w jakimś sensie rozumieć edukacyjne fenomeny Izraela poprzez studiowanie i dyskutowanie wrażliwych społecznie i politycznie kwestii. Większość dostępnych w Polsce publikacji przedstawia przede wszystkim historię Żydów od wielowiekowej tradycji sięgającej starożytności po współczesne kulturowe analizy powojennej historii Izraela. Dla nas najistotniejsze były książki ukazujące powstanie i rozwój państwa Izrael od 1948 r. (wraz z wydarzeniami z poprzedzających ten akt dekad) aż po dzień dzisiejszy. Do nich należą m.in. publikacje: Anity Szapiry *Historia Izraela* oraz Ben Gurion. *Twórca współczesnego Izraela*, Krzysztofa Chaczki, Artura Skorka, Łukasza Tomasza Sroki *Demokracja izraelska*, Martina Gilberta *Israel. A History*, Noaha Tishbego *Israel: A Simple Guide to the Most Misunderstood Country on Earth*, Paula Johnsona *A History of the Jews*, Bennego Morrisa *Righteous Victims: A History of the Zionist-Arab Conflict, 1881–2001*, Donny Rosenthal *The Israelis: Ordinary People in an Extraordinary Land* oraz Ellie Podeha *Chances for Peace: Missed Opportunities in the Arab-Israeli Conflict* czy Dana Senora, Saula Singera *Start-up Nation: The Story of Israel's Economic Miracle*, Aleksandra Lewina *Kibuce w Izraelu. Utopia czy rzeczywistość*, Marii Fölling-Albers i Waltera Föllinga *Kibbutz und Kollektiverziehung. Entstehung – Entwicklung – Veränderung*, Tomasza Sroki *Lili Haber. Drugie pokolenie po Holokauście w Izraelu. Narodziny nowego narodu*, a także dzieje Palestyny ukazane oczyma palestyńskiego historyka Rashida Khalidi *Palestyna: wojna stuletnia. Opowieść o kolonializmie i oporze* oraz liczne artykuły naukowe anglo- i niemieckojęzyczne i doniesienia prasowe, w tym przede wszystkim izraelskiego dziennika „Haaretz”, a także innych tytułów prasy polskiej i zagranicznej, pomocnej w zrozumieniu zwłaszcza ostatniej odsłony konfliktu izraelsko-palestyńskiego, bowiem drugi nurt interesujących nas publikacji to ten omawiający współczesne przemiany ideowe i polityczne w państwie Izrael. Oba uznaliśmy za istotne dla rozważań podejmowanych w niniejszej książce, jednak naszym zamiarem było przede wszystkim ukazanie kondycji współczesnej edukacji w Izraelu.

Osobne, wzbogacające wiedzę o współczesnym Izraelu miejsce oddaliśmy literaturze popularnej i znakomitym reportażom o tym państwie, m.in. autorstwa Pawła Smoleńskiego *Izrael już nie frunie* oraz *Bałagan. Alfabet izraelski*, Eli Sidiego *Izrael oswojony*, Konstantego Geberta *Pokój z widokiem na wojnę. Historia Izraela* oraz *Miejsce pod słońcem. Wojny Izraela*, Görana Rosenberga *Kraj utracony. Moja historia Izraela*, Raji Shehadeha *Dlaczego Izrael boi się Palestyny?*, Pawła Mościckiego *Gaza. Rzecz o kulturze eksterminacji* oraz literaturze pięknej, ukazującej sposób interpretacji świata na sposób żydowski.

W szczególności pomocne okazały się książki Amosa Oza *Opowieść o miłości i mroku*, *Na ziemi Izraela*, *Mój Michael* oraz *Do fanatyków*, Amosa Oza i Sziry Chadad *Z czego powstaje jabłko*, Etgara Kereta *Tęskniąc za Kissingerem*, Izraela Joszuy Singera *Pęty*, Davida Grosmana *Księga gramatyki intymnej*, Eshkol Nevo *Neuland*, Zeruyi Shalev *Ból* czy Sayeda Kashua *Druga osoba liczby pojedynczej* – pisarza, który jako jeden z nielicznych Palestyńczyków mieszkających w Izraelu tworzy w języku hebrajskim, a w książkach opisuje rozbieżności świata arabskiego i żydowskiego, świadomie unikając prostych sądów o rzeczywistości relacji izraelsko-palestyńskich – wreszcie zbiór opowiadań *Tel Awiv Noir* pod redakcją Etgara Kereta i Asafa Gawrona, którego atutem jest przedstawienie czytelnikom znanych w Izraelu pisarzy, których książki dotąd nie ukazały się w Polsce, jak choćby Alex Epstein, Asaf Gawron, Shimon Adaf.

Wiele wątków znaczących dla głównego problemu badawczego uznaliśmy za ważne i wykorzystaliśmy w trakcie omawiania poszczególnych zagadnień szczegółowych, inne potraktowaliśmy jako ilustracyjne i siłą rzeczy nie koncentrowaliśmy na nich uwagi w sposób szczególny. Uwzględniliśmy przede wszystkim materiały nowe, również ukazujące się we współczesnym czasopiśmiennictwie w języku angielskim i niemieckim. Uznaliśmy, że szeroka bibliografia może być pomocna tym, którzy zechcą studiować głębiej omawiane przez nas zagadnienia.

Jako pedagodzy porównawczy zdecydowaliśmy się na wypełnienie swoistej luki publikacyjnej dotyczącej edukacji w Izraelu z pełną świadomością tego, że piszemy książkę, która nie rości sobie praw do wyczerpania tematu dotyczącego rozwoju i ewolucji systemu edukacyjnego Izraela. Przeciwnie, od początku towarzyszyło nam przekonanie, że tworzymy raczej komparatystyczne „widoki” (hebr. *nofim*). Wybieramy tematy, które z racji naszych wcześniejszych zainteresowań oraz kontaktów międzynarodowych, w tym także z naukowcami z Izraela i Palestyny, a także podróży do Izraela są dla nas istotne. Wybraliśmy je z nadzieją, że staną się interesujące również dla naszego Czytelnika.

Pisząc tę książkę, oczywiście mieliśmy na względzie niezwykle skomplikowany czas, w którym tocząca się kolejna wojna pomiędzy Hamasem a Izraelem ponownie zapaliła nie tylko region Bliskiego Wschodu, ale też umysły wielu osób, którym łatwiej ferować wyroki, niż studiować niezwykle skomplikowane kwestie związane z relacjami międzynarodowymi omawianego regionu, jego państw i narodów. Jakkolwiek jednoznaczny sprzeciw budzić musi każda przemoc, zwłaszcza wobec dzieci w Palestynie, głód, który poraża i przywołuje najstraszliwsze obrazy poprzednich wojen i konfliktów XX w., to nie możemy winą obarczać całych narodów. W Izraelu jest również światła i świadoma opozycja wobec politycznych decyzji rządu, wypowiedzana także publicznie, a z kolei po stronie palestyńskiej istnieje sprzeciw wobec działalności Hamasu i innych organizacji terrorystycznych w Gazie, na Zachodnim Brzegu i we Wschodniej Jerozolimie.

Palestynę jako państwo uznaje blisko 150 ze 193 państw członkowskich ONZ – większość to kraje Afryki, Ameryki Południowej i Azji. Z kolei państwa, które tego nie robią, to m.in. USA, Australia, Nowa Zelandia i większość krajów w Europie Zachodniej. Jako pierwsze zachodnioeuropejskie państwo Palestynę uznała Szwecja w 2014 r. W 1988 r. w Zgromadzeniu Ogólnym ONZ wiceminister spraw zagranicznych PRL Jan Majewski uznał „Suwerenny akt parlamentu palestyńskiego dotyczący deklaracji o stworzeniu państwa”. W Warszawie znajduje się ambasada palestyńska. Jednak w polskim *Urzędowym Wykazie Nazw Państw i Terytoriów Niesamodzielnych*, wydanym przez Komisję Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej, czytamy, że Palestyna znajduje się wśród „terytoriów o nieustalonym lub spornym statusie międzynarodowym” oraz że jest to:

[...] terytorium obejmujące Zachodni Brzeg i Strefę Gazy oraz Wschodnią Jerozolimę. Na mocy porozumień palestyńsko-izraelskich z Oslo w 1994 r. ustanowiono na tym obszarze Palestyńską Władzę Narodową do czasu wynegocjowania ostatecznego uregulowania pokojowego. Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ nr 67/19 z 29 listopada 2012 r. przyznała Palestynie status nieczłonkowskiego państwa-observatora w ONZ. Strona palestyńska oficjalnie stosuje nazwę „Państwo Palestyna”, nazwa ta jest również stosowana przez Sekretariat ONZ. Polska uznała więc akt proklamowania Państwa Palestyna, przyjęty na XIX sesji Palestyńskiej Rady Narodowej (parlament na uchodźstwie) w Algierze 15 listopada 1988 r. jako ideę państwowości palestyńskiej w ramach przyjętej przez społeczność międzynarodową zasady rozwiązania dwupaństwowego jako finalnego rezultatu procesu negocjacji ze stroną izraelską<sup>4</sup>.

Kwestia państwowości Palestyny pozostaje więc trudna, tak jak trudna jest historia i współczesność tej części świata. Ze względu na autonomię rozwiązań edukacyjnych Strefy Gazy, Zachodniego Brzegu i Wschodniej Jerozolimy, a także zachowanie rzetelności naukowej, postanowiliśmy na wyodrębnienie rozdziału poświęconego właśnie tym dwóm terytoriom.

Jako pedagodzy porównawczy dołożyliśmy starań, by pokazać Izrael nie poprzez czarno-białe obrazy. Nie stawiamy prostych tez, ale też unikamy relatywizmu w ocenie faktów, nie staramy się być po jakiegokolwiek stronie politycznego sporu, stajemy jedynie po słusznej stronie prawdy i etyki naukowej. Przedstawiamy zatem naukowe analizy, które, mamy taką nadzieję, ukażą kilka wybranych problemów w szerszym i kontekstualnym świetle.

Szczególne podziękowanie składamy prof. Ornie Schatz-Oppenheimer – początkowo z Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, a następnie z Hemdat Academy College w Netivot – za wiele spotkań i dyskusji: osobistych i *online*, przed i w trakcie pisania tej książki, a także dr. Chenowi Schechterowi, dyrektorowi Narodowego Instytutu Badań i Rozwoju Edukacji oraz Kształcenia Na-

---

<sup>4</sup> [Urzędowy wykaz nazw państw i terytoriów niesamodzielnych\\_2023.pdf](#); <https://www.gov.pl/web/ksng/Urzedowy-wykaz-nazw-panstw-i-terytoriow-niesamodzielnych> (dostęp: 14.09.2025).

uczycieli – Mofet w Tel Awiwie oraz innym pracownikom tego instytutu, którzy w 2022 i 2023 r., podczas pobytów naukowych Renaty Nowakowskiej-Siuty w Izraelu, zechcieli poświęcić czas na rozmowę dotyczącą rozwoju edukacji w Izraelu, innowacji technologicznych w procesie kształcenia i izraelskiej filozofii wsparcia metodycznego i naukowego dla nauczycieli i kadry zarządczej instytucji edukacyjnych.

W sensie metodologicznym nasza książka osadzona jest w modelu Isaaca Kandela, który umieszczał rozważania komparatystyczne w szerokim kontekście społecznym i kulturowym. W koncepcji Kandela podkreślane było przekonanie, że wyniki badań porównawczych mogą być z pożytkiem stosowane w innych krajach, jeśli wychodzą poza opis, a przedstawiają analizę i wyjaśnienie lub interpretację kontekstu społeczno-politycznego oraz przyczyn istnienia oświaty w określonym kształcie czy według danego wzorca. Dzisiejsze znaczenie myśli Kandela wyznaczają przede wszystkim jego wskazania, że w badaniach porównawczych obecne być muszą nie tylko informacje o systemach oświaty, wychowania czy szkolnictwa wyższego, lecz potrzebna jest także świadomość kontekstu historyczno-kulturowego, w jakim się rozwijały, oraz umiejętna analiza oraz interpretacja zjawisk edukacyjnych, stanowiąca przyczynek do przewidywania zmian. Dla niniejszej książki teza ta stanowi podstawową ramę teoretyczną. Wykorzystujemy także metodologiczne wskazania Georga Bereday, który jako jeden z pierwszych komparatystów uprawomocnił monografię wybranego systemu (dziś powiemy szerzej – problemu edukacyjnego) jako jedną z istotnych metod badawczych pedagogiki porównawczej<sup>5</sup>. *Case study*, jakim jest dla niniejszej książki edukacja w Izraelu, posłużyć może do sformułowania odpowiedzi na pytanie praktyczne: Jak postępować w podobnej sytuacji lub gdy zjawisko w swym zakresie czy konotacji jest podobne? Siła studium przypadku w pedagogice porównawczej nie pochodzi z reprezentacji ilościowej (z reguły nie można jej osiągnąć w badaniu jakościowym), ale raczej ze zdolności do wdrożenia niektórych wniosków, które wysnuwa się w przypadkach o podobnym kontekście społecznym, kulturowym itd.

Staraliśmy się pomimo autorskich ujęć poszczególnych tematów zachować wykład monograficzny interesującego nas zagadnienia – fenomenu edukacji w Izraelu. Każdy z autorów zachowuje swoje spojrzenie na wybrane problemy. Podzieliliśmy się ich opisem, dyskutując wielokrotnie o własnym spojrzeniu, a także zainteresowaniach badawczych. Skoro zaś mówimy o fenomenie edukacji, wykorzystujemy również metody przynależne hermeneutyce, takie jak analiza historyczna, zrozumienie znaczeń pojęć i zjawisk społecznych. W wielu wypadkach dokonujemy rekonstrukcji społecznych dyskursów, a zatem bliski nam jest

---

<sup>5</sup> Por. T. Gmerek, *Educational Research from the Perspective of Comparative Pedagogy*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, B. Hordecki, T.R. Szymczyński (eds), *In Search of Academic Excellence, Social Sciences and Humanities in Focus* (vol. 1), Peter Lang, Berlin 2022, s. 146-147.

konstruktywizm społeczny jako teoretyczna rama analiz i interpretacji. Zwłaszcza w przypadku omówienia i wyjaśniania zagadnień dotyczących struktury systemu edukacyjnego oraz procesów stratyfikacji społecznej konstruktywizm okazał się użyteczną podstawą teoretyczną.

Dziękujemy Panu prof. dr. hab. Zbyszkowi Melosikowi za towarzyszenie nam w dyskusjach, za przeczytanie roboczych wersji naszych rozdziałów i przyjacielskie, wnikliwe opinie na temat przygotowywanej książki. Dziękujemy także recenzentom tej publikacji: Pani prof. dr. hab. Annie Odrowąż-Coates oraz Panu prof. dr. hab. Tadeuszowi J. Zielińskiemu za wszelkie słuszne uwagi i komentarze. Dzięki nim mogliśmy lepiej dopracować poszczególne elementy materiału.

Pedagogika porównawcza jest nauką o rzeczywistości. Chcąc zrozumieć rzeczywistość życia, w której jesteśmy osadzeni, musimy dostrzegać jej specyfikę, zadać sobie wiele wstępnych pytań, w tym o to, jak dzisiejsze zależności i znaczenie kulturowe poszczególnych zjawisk, powody ich historycznych przemian i obecnych kształtów sprawiły, że są takie, a nie inne. Rozpatrując życie, którego bezpośrednio doświadczamy, stwierdzamy jego nieskończone bogactwo – minionych, teraźniejszych i przyszłych wydarzeń, dokonujących się w nas i poza nami. Absolutna nieskończoność tej różnorodności pozostaje nienaruszona nawet wówczas, gdy skupimy się na jednym „wyzolowanym obiekcie”, gdy zechcemy gruntownie opisać jego poszczególne elementy, a nawet zbadać je w ich przyczynowych uwarunkowaniach. Max Weber w rozprawie *Obiektywność poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego* pisze:

Wszelkie rozumowe poznanie nieskończonej rzeczywistości przez ograniczony umysł człowieka wychodzi z milczącego założenia, że zawsze tylko niewielka część owej rzeczywistości będzie stanowiła przedmiot naszych naukowych dociekań i że tylko ten przedmiot powinien być dla nas „istotny”, to znaczy wart poznania<sup>6</sup>.

Idźmy jednak dalej: Jak wyróżnić ów „istotny” przedmiot dociekań w komparatystyce pedagogicznej? Jakimi zasadami się kierować, dokonując wyboru? Nawiązując do koncepcji weberowskiej, chcielibyśmy zwrócić uwagę na trzy zasady postępowania metodologicznego, przy czym zdajemy sobie sprawę z arbitralnego wyboru, wskazując tylko te zasady dokonywania wyboru istotnych problemów badawczych w komparatystyce, które wydają się w naszej ocenie najbardziej przydatne, a jednocześnie najczęściej niezauważane i niedoceniane.

Zasada pierwsza to poddanie w wątpliwość prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań. Zasada druga: poznanie rzeczywistości pod kątem jej znaczenia kulturowego, wreszcie trzecia: odrzucenie przesądów i myślenia ahistorycznego. Każda ze wskazanych zasad wynika z przekonania, że

---

<sup>6</sup> M. Weber, *Obiektywność poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego*, [w:] Tenże, *Racjonalność. Władza. Odczarowanie*, przeł. M. Holona, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1952, s. 154.

wyбір problematyki badań komparatystycznych jest ściśle powiązany z procesem historycznym wyłaniania się i ciągu przyczynowego zdarzeń, logiki tych zdarzeń, że bez uwzględnienia historii i elementów kultury pamięci nie jest możliwe prowadzenie badań porównawczych.

Dlaczego badamy różne kultury z wykorzystaniem metodologii komparatystycznej? Jaką rolę w tym procesie odgrywa pedagogika porównawcza i w czym tkwi jej istotna wartość w tym zakresie, w odróżnieniu od innych subdyscyplin pedagogiki oraz innych dyscyplin nauk społecznych? Czy badania porównawcze mogą posłużyć za istotny element procesu radzenia sobie z różnorodnością kulturową? Czy możliwe jest zbudowanie modelu radzenia sobie z wielością kultur, opartego na badaniach porównawczych? Stawiamy te i szereg innych pytań, by ukazać znaczenie badań porównawczych w świecie nieuchronnej różnorodności, niespójności, heterogeniczności i towarzyszących im kognitywnych i emocjonalnych odniesień do innych, postrzeganych często jako obcych, odmiennych, a niekiedy zagrażających dotychczasowej spójnej tożsamości społeczeństw i grup narodowych<sup>7</sup>.

Dopóki nie uzmysłowimy sobie motywów, jakie nami kierują w tworzeniu strategii radzenia sobie z wielością i odmiennością, cała masa faktów dotyczących podobieństw i różnic kulturowych pozostanie tylko tym, czym z reguły jest – warstwą informacyjną. Badamy inne kultury przede wszystkim po to, by poprawić jakość naszego życia i relacji z innymi. Jeśli nie znajdziemy sposobu na dobre spożytkowanie nagromadzonej wiedzy, to szansa na polepszenie owej jakości życia, naszego i innych, przepadnie. Istotą pedagogiki porównawczej jest zatem znalezienie sposobu, aby wykorzystać faktografię, sprawić, by stała się środkiem do osiągnięcia celu, jakim jest wzajemne zrozumienie i szacunek pomiędzy różnorodnymi spojrzeniami na świat i miejsce w nim człowieka. W ten sposób uprawiana przez nas subdyscyplina pedagogiki staje się, co uwidacznia się w ostatnim czasie coraz wyraźniej, nie tylko nauką idiograficzną, ale również nomotetyczną. Ustala i analizuje prawidłowości rządzące światem społecznego życia<sup>8</sup>. Nie jest jedynie opisem i analizą elementów polityki oświatowej poszczególnych państw, jak ją postrzegano jeszcze dekadę temu, lecz zmienia dynamicznie swoje oblicze w kierunku tworzenia nowych modeli, nowych obszarów eksploracji życia społecznego, bada społeczne fenomeny budujące kapitał społeczny, takie jak: zaufanie, wspólnotowość, stratyfikację społecz-

---

<sup>7</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogical Theory in Comparative Education: The Culture of Remembrance and Its Significance for Comparative Education*, [w:] A.W. Wiseman, E.W. Anderson, L. Damaschke-Deitrick, E. Galegher, N. Dzotsenidze, M. Park (eds), *Handbook on Comparative Education*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos 2025, s. 110–122.

<sup>8</sup> R. Nowakowska-Siuta, *How Should Comparative Research be Conducted and What Purpose Does It Serve?*, [w:] A.W. Wiseman (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2023*, [w:] „International Perspectives on Education and Society”, vol. 48, Emerald Publishing Limited, Leeds, s. 57–79; <https://doi.org/10.1108/S1479-36792024000048005>.

ną<sup>9</sup>, prospołeczność, by poprzez zestawienie zmiennych i wskaźników określać prawidłowości funkcjonowania społeczeństw, analizować i porównywać różne modele już istniejące w poszczególnych państwach, żeby w ostatecznej fazie określać naukowe możliwości ich implementacji w innych krajach i wspólnotach narodowych. Nie wystarczy już pedagogice porównawczej wyłącznie opis i wyjaśnienie organizacji i głównych zadań oświaty w poszczególnych krajach. Również włączenie elementów międzynarodowych do analiz wybranych problemów społecznych to zbyt mało. Coraz częściej komparatystyka – co widać choćby w podejmowanych na świecie tematach przynależnych do tej subdyscypliny nauk o wychowaniu – ma ambicje określania, na podstawie analiz rozwiązań międzynarodowych, przyczyn, skutków, prawidłowości decydujących o powodzeniu lub niepowodzeniu działań społecznych, w tym edukacyjnych<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Por. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne (perspektywa porównawcza)*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji” 2013, nr 1(2), s. 73–108.

<sup>10</sup> Por. R. Nowakowska-Siuta, *Comparative education in search of a processual model for dealing with cultural diversity*, „Studia z Teorii Wychowania” 2023, nr 3; R. Nowakowska-Siuta, *Comparative Education. Methodology Context*, Impuls, Kraków 2024.