

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ
Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Recenzja pracy doktorskiej: „Postoje učitelů primární edukace k výuce
poezie a poezii v České republice” (Wrocław 2021).**

Autorka rozprawy: mgr Zdeňka Braumová

Promotor rozprawy: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr h.c. multi

Decyzją Rady Akademickiej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej otrzymałem w celu sporządzenia recenzji rozprawę doktorską „Postoje učitelů primární edukace k výuce poezie a poezii v České republice”, której autorką jest mgr Zdeňka Braumová. Rozprawa przygotowana została pod kierunkiem prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, dr h.c. multi.

Na początku odnotować warto, że seminarium dla doktorantów prowadzone przez profesora Bogusława Śliwerskiego – mając na uwadze znaczący jego dorobek naukowy i promotorski – to środowisko intelektualne jak najbardziej sprzyjające rozwijaniu rzetelnego namysłu nad nauczycielem i uczniem, nad edukacją wczesnoszkolną i przełamywaniem edukacyjnych schematów, nad rolą i formami twórczej aktywności nauczyciela i ucznia, a w wielu spośród jego prac wyrażanie artykułowane są postulaty badania (m.in. diagnozowania i modelowania) oraz w praktyce edukacyjnej kształtowania otwartości nauczycieli i uczniów na urzeczywistnianie różnego rodzaju twórczości. Praca wpisuje się w wezwanie, aby „myśleć jak pedagog” i tworzyć wyspy oporu edukacyjnego, a ten wyzwalający opór daje również poezja.

Zamierzeniem badawczym przedłożonej do recenzji rozprawy doktorskiej, na co trafnie wskazuje jej tytuł „Postoje učitelů primární edukace k výuce poezie a poezii v České republice”, jest – prowadzone z punktu widzenia zainteresowań badawczych pedagogiki – rozpoznanie postaw (usposobienia, nastawienia) i kompetencji (szerzej – kompetencji kulturowych, wężziej – kompetencji i sprawności metodycznych) nauczycieli wczesnej edukacji dotyczących poezji i jej nauczania (edukacji poetyckiej) w Republice Czeskiej. W pracy nawiązuje się do czeskich tradycji badawczych – i szerzej: tradycji intelektualnych – dotyczących podjętej problematyki.

Struktura recenzowanej pracy doktorskiej jest poprawna. Autorka zaproponowała bowiem przejrzystą systematyzację rozpatrywanej problematyki, właściwy układ (odpowiednia kolejność) sześciu dopełniających się w treści rozdziałów, które są (oprócz rozdziału piątego) wewnętrznie podzielone na właściwie sformułowane podpunkty, co dobrze porządkuje wywód i ułatwia śledzenie dociekań. W zakończeniu zwięźle zreferowano uzyskane wyniki i wnioski.

We wstępie jasno i przekonująco przedstawiono zamierzenia badawcze, a co więcej Autorka nie uchyla się od złożenia merytorycznie istotnych deklaracji o przekonaniach, które żywi, które w warstwie aksjologicznej ukierunkowują badania i analizy: „Víra ve vyšší princip školy, v princip, kdy škola není jen institucí předávající hotové poznatky o dění kolem nás, je základem smýšlení autorky této disertace. Kdy škola naplňuje cíl, v němž cesta ke vzdělanosti je již tímto cílem. Kdy v popředí stojí směřování k ucelenosti člověka, k životu samemu”. W dalszej części wstępu jeszcze raz Autorką składa deklarację: „Věřím v sílu slova, ve slovo,“ zdůrazňuje autorka disertace. Poezie a její vkládání do škol může být právě „střípkem“ na cestě ke škole, jejíž podoba odráží vyšší princip školy”. Jako recenzent nie ukrywam, że solidaryzuję się z tymi autorskimi deklaracjami i podzielam przekonanie, iż są argumenty – które można uznać za mocne argumenty – przemawiające na rzecz takich aksjologicznych rozstrzygnięć w koncepcjach przyjmowanych u podstaw działań edukacyjnych i badań pedagogicznych.

W rozprawie przekonująco i interesująco wykazano, że wskazana w tytule i stanowiąca przedmiot badań problematyka jest wciąż bardzo ważną i wręcz palącą w całokształcie zagadnień pedagogicznych, a jej niedocenianie lub pomijanie stanowiłoby poważne uchybienie rzetelności pedagogicznego namysłu nad współczesną edukacją, jej niedostatkami i koniecznymi zmianami.

W pracy – począwszy od pierwszego rozdziału, w którym ukazuje się podbudowę teoretyczną badań – w przemyślany sposób sięga się również do antropologii filozoficznej i zwraca uwagę na analizę aksjologiczno-antropologicznych podstaw rozumienia roli poezji w ludzkiej (człowieczej) egzystencji.

Podjęcie głównej problematyki badawczej wskazanej w tytule recenzowanej rozprawy doktorskiej znajduje mocne uzasadnienie w – należycie rozpoznanym i ukazanym w rozprawie – napięciu między aksjologiczno-antropologicznym przekonaniem, że w egzystencję człowieka głęboko – wręcz konstytutywnie wpisana jest poezja i poetyckie doświadczenie i rozumienie spraw ludzkich (tego, co człowiek spotyka, co rozeznaje i z czym się zмага) a wyrażanymi przez pedagogów/nauczycieli opiniami o całkowitej nieobecności poezji (nieobecności jakichś przejawów pierwiastka poetyckiego) w ich osobistym doświadczeniu egzystencjalnym, w ich własnej codzienności i co więcej tej nieobecności nie odczuwają jako dolegliwego braku. Z jednej strony „poetycko mieszka człowiek” – „Básnický bydlí člověk”, to także śródtytuł 1.1.1 – jak przypomina mgr Zdeňka Braumová, która w pełni solidaryzuje się z tak brzmiącą tezą, a z drugiej strony nauczyciele stwierdzają, że poezji nie czytają i z nią nie obcuje, całkiem dobrze mogą się bez niej obyć: „Vím, že poezie prostě je, asi vždycky bude. Ale já ji nečtu“ (s. 130), „Nemám doma ani jednu sbírku básní. Možná si někdy něco přečtu“ (s. 130). Z własnej edukacji

pedagogicznej nie wynieśli ani wiedzy o poezji pozwalającej na jej rozumienie, ani przekonania co do jej wartości: „Z vysoký školy si o poezii nepamatují nic.“ (s. 133), „Já se v poezii pro děti moc nevyznám.“ (s. 132). Nie wyrobili w sobie kompetencji i umiejętności dydaktycznych w zakresie uczenia (się) poezji: „I na vejšce, nepamatují si, že by nás někdo o poezii učil. Spíš nás zkoušeli z jednotlivých děl. Žádná didaktika.“ (s. 133). Do tego dochodzą co najmniej ambiwalentne czy wręcz pejoratywne opinie wypowiadających się nauczycieli o poetach, którzy jawią się jako istoty zdecydowanie nieprzystające do normalności, swoiście inne, niepoważne, bez kompetencji pedagogicznych/dydaktycznych, a ten karykaturalny obraz poety ma zarazem usprawiedliwiać dystans wobec poezji: „Žádnýho básníka neznám. To musí být nějaký blázen, ne?“ (s. 134), „Básník by asi neuměl učit, vždyť musí být tak trochu mimo.“ (s. 134). Jeśli edukacja, zwłaszcza wczesna, ma również – i to rzeczywiście, autentycznie, a nie pozornie, z programowego przymusu – wprowadzać w rozumienie poetyckiego doświadczenia świata i efektywnie wzmacniać takie doświadczenie w dziecku, w dużej mierze naturalne dla dziecka, zgodne z jego predyspozycjami do iskrzącego skojarzeniami myślenia obrazami, to poezja i duch poetyckości powinny na wiele sposobów przepajać całość edukacji, włącznie z podejmowaniem kwestii tradycyjnie zaliczanych do obszaru problemowego „przedmiotów (nauk) ścisłych”, natomiast poezja i duch poetyckości nie mogą być traktowane przez odpowiedzialnych nauczycieli jako zbędny lub uciążliwy dodatek w edukacji małego dziecka, który niby nie przystaje do realnego życia, bez którego można się równie dobrze obejść. Taką – właściwie rozpoznaną – drogą antropologiczno-aksjologicznych ustaleń co źródłowości i niezbędności poetyckich doświadczeń podąża także mgr Zdeňka Braumová.

Recenzowana rozprawa może być uznana za dobry przykład splatania się i spajania ducha edukacji i ducha poetyckości, tak w odniesieniu do teorii, jak i do praktyki edukacyjnej. Rozprawę można również odczytywać jako świadectwo, które ukazuje jak wiele pedagogicznie istotnych informacji o walorach i słabościach edukacji, o usposobieniu i kompetencjach nauczycieli oraz ich prywatnym – odmiennym od zawodowego – postrzeganiu (nikłej wartości) „programowych treści kształcenia”, o (zaprzepaszcanych) szansach rozwojowych uczniów, o deprecjacji ducha poezji w edukacji i wręcz jego eksmisji z edukacji, można uzyskać dając we własnym nastawieniu badawczym niejako pierwszeństwo poetyckiemu doświadczeniu rzeczywistości spraw ludzkich i mając dzięki temu doświadczeniu (sposobowi doświadczenia) swoisty, wnikliwy ogląd edukacyjnych poczynań i zaniechań.

Autorka w rozdziale pierwszym uwzględnia poetycki wymiar zamieszkania człowieka w przestrzeni domu, przestrzeni wykazującej szczególne walory duchowe i dzięki nim także sprzyjającej wychowywaniu, które uwrażliwia i otwiera na ducha poezji: „Každý z nás směřuje

k domovu, domov je bezpečí, místo, kde se utváříme. „Domov je místo, kde můžeme být u sebe samých beze strachu z ohrožení. Je to nejdůležitější místo ve veškerenstvu vůbec. Nic v životě není důležitějšího než domov.“ Je to duchovní prostor provázaný s řečí (Hogenová 2008, s. 3)”. Tým bardziej więc nasuwają się pytania, co się takiego stało i co się dzieje (jakie destrukcyjne zmiany zachodzą) w przekazie międzypokoleniowym, że poezji i ducha poetyckości nie przekazuje się prymarnie przede wszystkim w domu z pokolenia na pokolenia, a szkoła w tym zakresie nie pełni głównie funkcji dopełniającej (systematyzującej, dodatkowo dynamizującej i rozszerzającej) ów samoczynny ruch edukacyjny w zakresie poezji i ducha poetyckości, który w poprzednich pokoleniach należał do sfer życia domowego i dziecięcych zabaw (od rymowanek począwszy)?

Recenzowana rozprawa pobudza jej czytelnika do refleksji, skłania go do wyraźnego i dobitnego stawiania pytań o *conditio humana* również lub zwłaszcza w sferze edukacji: Czy jeszcze „poetycko mieszka człowiek” we współczesnym świecie i czy znajduje to odzwierciedlenie w edukacji? Czy być może zatracca lub już zatracił właściwości poetyckiego spojrzenia na świat spraw ludzkich, w tym spraw edukacyjnych, sprowadzając całość – jak się mu wydaje: podlegającego jego woli – świata do przedmiotów użycia, do instrumentarium mającego nieść optymalne korzyści, które – włącznie z redukcjonistycznie i technokratycznie ujmowaną edukacją – przelicza się wedle kryteriów maksymalizowania krótkoterminowych zysków? Czy edukacja prowadzona w ramach oficjalnych systemów oświatowych jest edukacją oporu wobec naporu konsumpcji i użycia, czy jest edukacja wyzwalającą również dzięki duchowi poezji, czy jest po stronie „poetyckiego zamieszkiwania świata przez człowieka”, który pozostaje otwarty na poezję i jej ducha, czy wzmacnia ludzką otwartość na poezję i wielorakie doświadczenia poetyckie? Czy też edukacja ta sytuuje się po stronie bieżącej konsumpcji i użycia, czy przede wszystkim kształtuje i wzmacnia postawy konsumpcji i użycia, bez oglądania się na poetyckie źródła ludzkiej egzystencji i ludzkiej edukacji?

Jeśli przyjmuje się, tak jak czyni się w recenzowanej rozprawie, że „poetycko w świecie mieszka człowiek”, to wówczas konsekwentnie należy uznać, że i „poetycko edukuje się człowiek”, że edukacja u swych źródeł jest – i powinna pozostawać – poetycka i w każdym z jej obszarów istotnie nasycona poetyckością, włącznie z pięknem matematyki i pięknem fizyki, pięknem i poetyckością tego, co ścisłe. Wnikliwe myślenie – również myślenie pedagogiczne – o sprawach ludzkich jest przecież w dużej mierze „myśleniem z głębi metafor” i to metafor zasilanych z głębi poetyckimi mocami, których w prosty sposób nie da „zliteralizować” i zastąpić „wyrażeniem wprost”.

„Myśleć jak pedagog” to także „myśleć z głębi (autentycznych) metafor”, to – do czego przekonuje również recenzowana rozprawa – myśleć rzetelnie, konsekwentnie i twórczo o edukacji w duchu poezji i jej niczym nie dających się zastąpić metafor, sięgając do poetyckich doświadczeń otwierających, na ukryte sensory edukacji, choć bez mnożenia iluzji i złudzeń, które wzmagałyby grę pozorów edukacji. Bowiem przy tym trzeba pamiętać o zaskakującej, budzącej refleksje i niepokojącej archetypicznej sytuacji w dziejach kultury europejskiej, że – w dużej mierze w imię pedagogicznych ideałów – Platon „wygnał poetów z państwa”, aby nie zwodzili pięknym fałszem i nie roztaczali urokliwych iluzji. W tej platońskiej krytyce poezji rzecz można, że przeciwstawia się sobie – jako pozycyjne i wykluczające się – zasadnicze dążenia (czynności i wytwory) poetów oraz zasadnicze dążenia (czynności i wytwory) pedagogów, których podstawowym zadaniem jest sumienna, dogłębnie przemyślana i nie ulegająca zwodzącym na manowce pozorom *paidea*. Pedagog nie może ulegać nadchodzącemu z różnych stron (np. ideologicznych mód) pozornie urokliwemu syreniemu śpiewowi, który w rzeczywistości zwodzi w odmęty. Jednak trzeba tu podkreślić, że choć Platon „wygnał poetów z państwa”, to jednak respektował walory poetyckich metafor i w swych edukacyjnych poczynaniach z upodobaniem i znanstwem po nie sięgał. Bowiem radykalnie czym innym jest nieznajomość poezji i nieobycie z nią, które to patologie wnikliwie diagnozuje się i analizuje w recenzowanej pracy, a czym innym kształtowanie sprawności epistemicznych rozróżniania, co pozwala na dochodzenie do prawdy, także dochodzenie do prawdy dzięki edukacji i prawdy o edukacji, a co wręcz podstępnie wikła w iluzje i złudzenia, paraliżując edukację i pozorując wiedzę o edukacji. Recenzowana rozprawa daje asumpt ku temu, aby w pedagogicznej refleksji powracać do namysłu nad tym, dlaczego w imię pedagogicznych ideałów Platon „wygnał poetów z państwa”, aby nauczyciele wraz z nadzorem oświatowym wygnawszy pospiesznie i bezmyślnie autentyczną poezję i doświadczenie poetyckie z edukacji – zwłaszcza z wczesnej edukacji – nie unicestwiali autentycznej edukacji i nie wysuszali źródeł doświadczeń edukacyjnych, zamieniając edukację w jej karykaturę, w bodźcującą tresurę systemu klasowo-testowo-lekcyjnego.

Lektura recenzowanej rozprawy doktorskiej ukazuje, że mogłoby się zdawać, iż jawiąca się jako poboczna, iż niby sytuująca się wyłącznie w sferze dydaktyk i metodyk szczegółowych kwestia roli poezji w edukacji i edukacji poetyckiej, jeśli jest właściwie ujęta, w odpowiednie perspektywie antropologiczno-aksjologicznej, tak jak ma to miejsce w tej rozprawie doktorskiej, to wprowadza ona („wrzuca”) w samo centrum zagadnień pedagogicznych dotyczących rozumienia sensu i wartości edukacji. Działania pedagogiczne pozostają bowiem w twórczym zespoleniu – acz i w oscylacji, w przyciąganiu i odpychaniu się

– z poezií, kteréj moc moze wyzwalac edukacjé, moze wznosic wzwyz uczestnikow dzialan edukacyjnych, a wic jak najbardziej w zdrojowym znaczeniu edukowac. Ale trzeba dodac, ze ta moc moze takze paralizowac, zawlaszczac te dzialania – te niepokojace dylematy wyraznie ukazuje „Stowarzyszenia umarlych poetow”. Niezbédna jest tu – postulowana w recenzowanej rozprawie – edukacja poetycka, aby umiejétne obcowac z poezií i w coraz dojrzszej postaci zmagac sié z duchem poezji.

W recenzowanej rozprawie zauwazalne sa przemyslane nawiazania do wielkiej klasy twórczosi filozoficznej i pedagogicznej Radima Palouša. Przywojuje sié w szczególności jego dwie ksiazki: *Světověk a časování*, Vyšehrad, Praha 2000 oraz *Heretická škola*, Oikoymenh, Praha 2008; odpowiednio dobierajac pod kątem problematyki rozprawy jego wypowiedzi.

Oto wybór z obecnych w rozprawie i ukierunkowujacych jej wewnetrzná narracjé nawiazan do mysli o wychowaniu Radima Palouša, do jego przemyslen o odslanianiu i wzmacnianiu czlowiecnstwa w czlowieku (zob. m.in. s. 64), o edukacyjnym tworzeniu warunkow do „otwierania sié ludzkiej duszy” równiez na ksztaltujace – choé subtelne – treści poetyckich došwiadcen:

„Výchova je událostí niternou: je osvobozováním vězňů od zabeđenosti, je osvobozováním od krátkozrakosti a příležitostí k dalekozrakému odstupu a světovékému spatření, že stíny jsou stíny, je péčí o duši, je výronem bytí v člověku. Výchova je vznikáním ducha a dýcháním ducha a vdechováním ducha“ (Palouš 2000, s. 157).

„Někteří dokonce hovoří o přelomové době, o době krize „Krise je především krizí člověka, způsobu jeho života a jeho chápání hodnot“ (Helus In Jedlička 2014, s. 17). Jak trefně uvádí Radim Palouš, jedná se o technovědnou civilizaci, kde je lidem norma (i ve vzdělávání) diktována jakoby shora, nevychází z nitra, z potřeb samotných lidí, a „co je nad nimi, co ovlivňuje jejich pobyt“ (Palouš 2008, s. 9)?

K tomu máme směřovat? Jistěže ne! Filosofie výchovy, přemýšlení o podstatě výchovy, ukazuje, že: „(...) vzdělávání však nemá být pouhým poučováním, nýbrž vý-zvou k činu, tedy nejen čímsi jako chovem, nýbrž vý-chovou“ (Palouš 2008, s. 10)”.

„Proč jsou lidé vzdělaní nutností? Tito lidé nejsou pouze nástroji moci, nepředávají jen již utvořené názory, jsou delegováni, jsou tvořiví, umějí diskutovat, nepřijímají předem připravené „pravdy“, ..., umí se radit, že deklarovaný postoj poskytne dialogickému setkání, tedy že ho vystaví nároku LOGU, věcnosti věci, prostě: že se jeho delegát umí podrobovat nároku pravdy“ (Palouš 2000, s. 79). I ti, co mnohé znají, jsou vybaveni fakty, mohou být nevzdělaní. Škola v demokracii je křehký prostor, kde může docházet (ale nedochází) k péči o duši, je tím, „čím člověk může a má ve své starosti o svou lidskost projít, tedy tím prostorem,

kde se člověk neustále v této své starosti cvičí, ji oživuje“ (Palouš 2000, s. 80). Tím může postupovat k člověku vzdělanému (oproti člověku se vzděláním). K růstu, ke zralosti, ucelenosti člověka, k tomu, čím vlastně je ve své podstatě”.

„Učitel jako působitel ve *scholé* by nejspíš nepovažoval sebe jako vykonávající určitou profesi, ani jako poslání, působení na ostatní by vycházelo z podstaty takové osobnosti, považoval by se za umělce, považoval by se vůbec na někoho? „Vychovatelství je proto uměním všech umění, je tím, co má činit člověka člověkem, bytostí obdařenou otevřenou duší“ (Palouš 2000, s. 180)”.

W recenzowanej rozprawie przekonująco argumentuje się, że dzięki autentycznej (a nie pozorowanej, reliktovej) obecności poezji w edukacji i autentycznej edukacji poetyckiej można – jak najbardziej zgodnie z w pełni klasycznymi zaleceniami Radima Palouša – przekraczać krótkowzroczność i udatnie kształtować to, co określa się jako dalekowzroczność. Można „činit člověka člověkem, bytostí obdařenou otevřenou duší”, indywidualizować dzięki poetyckim – osobistym, niepowtarzalnym – doświadczeniom, choć w centralnie sterowanym systemie oświaty jest wciąż mocna pokusa, aby przez instytucjonalną i masową edukację na masową skalę „zamurowywać dusze”, nie dopuszczać do nich ożywczego ducha poezji, pozbawiać jej ich cech indywidualnych, uniformizować „zamknięte umysły”, aby unikając w edukacji sięgania do poetyckich nie „činit člověka člověkem”, ale urabiać go jako egzemplarz podobny do innych egzemplarzy, wymiennych z innymi egzemplarzami. W polskiej edukacji zaiste jednym ze smutnych potwierdzeń takowych destrukcyjnych dążeń są sytuacje medialnie nagłaśniane przy okazji matur, gdy literaci i poeci nie zdają nieszczęsnych maturalnych testów dotyczących ich twórczości, bo nie wypisują dopuszczonych przez egzaminatorów certyfikowanych kategorii, którymi powinni oznakować swą twórczość.

Po zapoznaniu się z myślą o wychowaniu Radima Palouša inaczej – o wiele głębiej, o wiele bardziej przenikliwie – myśli się o edukacji, o poezji w edukacji i edukacji poetyckiej, o czym dobrze zaświadcza recenzowana rozprawa. Podąża się w niej również w duchu klasycznych rozważań Radima Palouša do treści odsłaniających się w trakcie platońskich dialogów, wydobywając i eksponując dzięki nim edukacyjną rolę dialogu, zwłaszcza rolę dialogu między nauczycielem i uczniem – w ich pełnoprawności jako uczestników dialogu – w edukacji o poezji i edukacji poetyckiej (s. 67-68). Jeśli nie ma autentycznego dialogu w edukacji od samych jej początków, a jest jednostronny dyktat, jeśli nie wydarza się dialog we wczesnej edukacji, ale narzucanie treści i pożądanego ich rozumienia, jeśli dialog nie funkcjonuje w edukacyjnym krwioobieg, to serce edukacji słabnie i zamiera. Poezja w edukacji i edukacja poetycka wydatnie wzmacnia i rozwija dialog, a dialog umożliwia taką edukację, która otwiera

na poetyckie doświadczenia. Ta myśl przewija się na kartach dysertacji przez całość prezentowanych tam wywodów i jest cennym wkładem w pedagogię dialogu, która powinna mieć również swój poetycki wymiar, powinna być ożywiana poetyckim doświadczeniem.

W recenzowanej pracy umiejętnie sięga także po teorie hermeneutyczne w odniesieniu do poezji i edukacji poetyckiej, po te teorie, które dają humanistycie szerszy oddech przy jej obcowaniu z dziełami poetyckimi i ich interpretacją, aby nie sprowadzać ich powtarzania certyfikowanych kategorii, mających być wyczerpujących zdekodowaniem i zreferowaniem treści poetyckich doświadczeń. To także kolejny walor recenzowanej rozprawy i jej wkład do rozwijania myśli pedagogicznej współdziałającej z refleksją hermeneutyczną.

Recenzowana rozprawa – metodycznie, konsekwentnie, rzecz można, iż bez znieczulenia – demaskuje poważne niedobory poetyckiej wrażliwości i wyobraźni w całokształcie edukacji, mające zdecydowanie destrukcyjny wpływ na praktyki edukacyjne. Podchodząc od pozytywnej strony, to w rozprawie uwydatnia się w tym kontekście jeszcze wyraźniej wysoce pożądana rola wyobraźni i doświadczenia poetyckiego w całym przebiegu edukacji. Rozprawa w całej swej wymowie przekonuje, że poezja w edukacji i edukacja poetycka służy rozwojowi tak bardzo deficytowych jakości: wyobraźni i doświadczenia poetyckiego w edukacji.

Na zakończenie recenzji, chcę jeszcze raz podkreślić, że dzięki badaniom i analizom przedstawionym w rozprawie „Postoje učitelů primární edukace k výuce poezie a poezií v České republice” można lepiej i głębiej rozumieć pedagogiczne aspekty poezji i doświadczenia poetyckiego. Dzięki zawartym w pracy doktorskiej wynikom i wyprowadzonym wnioskom otwiera się pole do prowadzenia na gruncie pedagogiki dalszych poszukiwań teoretycznych (konceptyjnych) i dyskusji – również interdyscyplinarnych debat – dotyczących roli poezji w edukacji i znaczenia edukacji poetyckiej. Nasuwa się też z punktu widzenia zainteresowań pedagogiki porównawczej propozycja badań komparatystycznych dotyczących roli poezji w edukacji i usposobienia nauczycieli wobec poezji i edukacji poetyckiej w oparciu o przyjęte w tej pracy i poznawczo płodne założenia antropologiczno-aksjologiczne.

Konkluzja. Praca doktorska „Postoje učitelů primární edukace k výuce poezie a poezií v České republice”, którą napisała mgr Zdeňka Braumová, spełnia ustawowe wymagania stawiane wobec prac doktorskich i może być przedmiotem dalszego procedowania w kolejnych etapach obrony pracy doktorskiej.

Marek Rembierz
