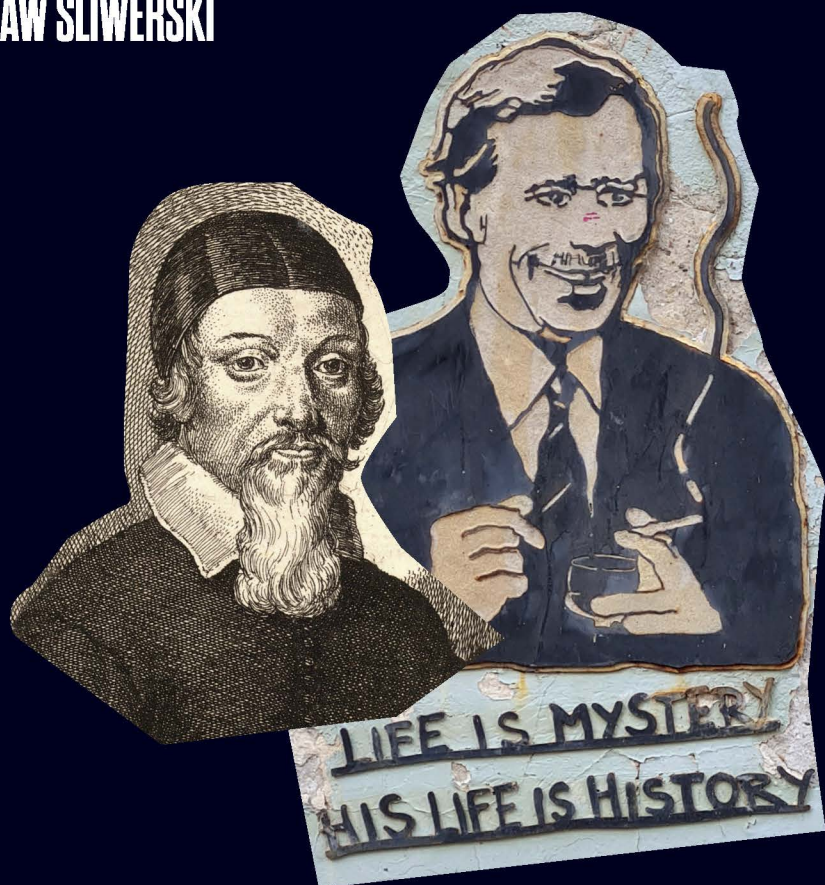


BOGUSŁAW ŚLIWERSKI



**CZESKA EDUKACJA
I MYŚL SPOŁECZNA
STUDIA I SZKICE
PEDAGOGICZNE**



CZESKA EDUKACJA I MYŚL SPOŁECZNA

[Kup książkę](#)



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

**CZESKA EDUKACJA
I MYŚL SPOŁECZNA
STUDIA I SZKICE
PEDAGOGICZNE**

**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2023

[Kup książkę](#)

Bogusław Śliwerski (ORCID: 0000-0002-3875-8154) – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Marek Konopczyński, Marek Rembierz

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne

Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Na okładce wykorzystano fot. B. Śliwerskiego i rycinę przedstawiającą
Jana Ámosa Komenskigo autorstwa Václava Hollara z 1652 roku (domena publiczna)

© Copyright by Bogusław Śliwerski, Łódź 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10917.22.0.M

Ark. wyd. 12,0; ark. druk. 13,75

ISBN 978-8331-134-0

e-ISBN 978-83-8331-135-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 635 55 77

Spis treści

Powód zainteresowania się pedagogiką i naukami społecznymi w Czechach.....	7
Antropologiczne teorie człowieka i kultury.....	17
Antropologia integralna.....	25
Czeska klasyfikacja prądów myśli pedagogicznej.....	35
Filozofia wychowania w analizie historyczno-porównawczej.....	39
Fenomenologiczna filozofia wychowania Radima Palouša.....	43
Pedagogika porównawcza w Republice Czeskiej.....	51
Dydaktyka transdyscyplinarna.....	59
Czeskie podręczniki do pedagogiki.....	63
Socjologiczne teorie szkoły.....	69
Zjazd Nauczycieli i Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego – o problemach edukacji.....	75
Co nowego w kształceniu.....	85
Ocena procesów ogólnokrajowej reformy programowej.....	87
Studium reformy programowej w małej szkole.....	91
Platforma Instytutu Badań Pedagogicznych w Czechach.....	95
Poezja we wczesnej edukacji.....	97
Canisterapia i pies w edukacji wczesnoszkolnej.....	101
Czesi nie likwidują małych szkół.....	107
Mity idealnego nauczyciela.....	109
Mity, błędy i kłamstwa na temat kształcenia i idei pedagogicznych.....	111
Szkolnictwo alternatywne.....	115
Edukacja domowa w Czechach jako cicha rewolucja szkolna.....	119
Aspiracje edukacyjne wychowanków domów dziecka uczęszczających do szkoły średniej.....	123
Interra.....	129
Poważnie o humorze w szkole.....	135
Z perspektywy outsidera.....	139
Niedzielne kazania pedagogiczne.....	141
Opinia publiczna o szkole i kształceniu w Republice Czeskiej.....	145

Psychologiczne wyjaśnienie komunizmu w Czechach	149
Co nowego wnosi psychologia do pedagogiki szkolnej?	155
Psychologia i pedagogika muszą być wrażliwe na rezyliencję (<i>resilience</i>)	159
Prezydent Czech odmówił nominacji profesorskiej i jej wręczenia wybitnemu uczonemu ...	163
Pokolenie akademickich oszustów	165
Pedagog społeczna czternastym doktorem <i>honoris causa</i> Uniwersytetu Ostrawskiego.....	167
Interwiower czy wywiadowca?	169
Czeski wyskok oświatowo-pedagogiczny	171
Biografistyka pedagogiczna	173
Jak historia myśli pedagogicznej kołem się toczy	177
Pożegnania	179
Wspomnienie spotkań czeskiego profesora psychologii Vladimira Smékala z Viktorem E. Franklem	183
Politycy o edukacji w wolności i demokracji	187
Wizja XXI wieku	191
Orwell na sterydach?	195
Bibliografia	199
Aneks	207
Podręcznik: Jan Průcha (1997), <i>Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech</i> , Praha: Portál	207
Podręcznik: Jan Průcha (2000), <i>Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru</i> , Praha: Portál	210
Podręcznik: Vladimír Jůva sen. & jun. (1997), <i>Úvod do pedagogiky</i> , Brno: Paido, edice pedagogické literatury	212
Podręcznik: Alena Vališová, Hana Kasíková (red.) (2011), <i>Pedagogika pro učitele</i> , 2. rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Grada	213

Powód zainteresowania się pedagogiką i naukami społecznymi w Czechach

Każda książka naukowa ma swoją historię, w tym powody, dla których zaistniała. Zawsze coś skłania autora do jej napisania, a następnie zobowiązuje do uwzględnienia w toku prac redakcyjnych wszystkich uwag krytycznych jej wydawniczych recenzentów. Tak jest też w tym przypadku, bowiem Republika Czeska stanowi w jakiejś mierze moją drugą ojczyznę, w której mam wielu przyjaciół i partnerskie uczelnie do prowadzenia wspólnych badań i naukowych debat. W tym kraju nawiązywałem swoje pierwsze kontakty zagraniczne, gdyż w okresie PRL moja uczelnia nie wypuszczała młodych naukowców na Zachód. Chyba że ktoś był tajnym współpracownikiem ówczesnych służb specjalnych lub cieszył się innymi względami, np. był samodzielnym pracownikiem naukowym. Na szczęście totalitarna władza nie była w stanie objąć kontrolą drugiego życia każdego z socjalistycznych społeczeństw, a takie toczyło się także w Czechosłowacji, o czym wiemy nie tylko dzięki współpracy polskiej opozycji m.in. z Václavem Havlem. Jego przemówienie w ONZ w Nowym Jorku w dn. 30 września 1990 roku w związku z uchwaleniem przez tę organizację Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka, wywarło na mnie ogromne wrażenie, toteż stanowi aktualne przesłanie dla kolejnych pokoleń pedagogów humanistycznych.

Prezydent jeszcze niepodzielonej Czechosłowacji oddał bowiem hołd czeskim dzieciom, które pobudziły dorosłych do aksamitnej rewolucji w Czechach, opuszczając szkoły i wychodząc na ulice w centrum Pragi, by zaprotestować w imieniu swoich rodziców przeciwko reżimowi ówczesnej władzy. Jak mówił:

Jestem dumny, że mam dzisiaj ten zaszczyt osobiście podpisać tę Konwencję. Sądzę jednak, że ani ta Konwencja, ani jakikolwiek inny dokument międzynarodowy nie może uchronić dzieci przed pseudoobrońcami ich interesów – a to dlatego, że rodzice w swoim własnym imieniu i we własnym interesie (czy to *bona fide* czy jako środek do świadomego czynionego zła) dalej służą złu, a przez to *de facto* bardziej szkodzą dzieciom niż samym sobie. [...] Gdyby to było możliwe, to dodałbym jeszcze do treści tej Konwencji jeden paragraf: zobowiązanie rodziców i innych dorosłych, by zaprzestali w imieniu dzieci, dla rzekomego ich dobra kłamać, służyć totalitarnym reżimom, denuncjować, upokarzać się, bać się dyktatorów oraz zdradzać przyjaciół i ideały. I żeby wszystkim mordercom i dyktatorom nie było wolno głaskać dzieci po głowie (Havel 1991, s. 150).

Moja droga do czeskiej pedagogii i jej opozycyjnych środowisk w ruchu skautowym była nieprzewidywalna i niekontrolowalna przez władze mojego

uniwersytetu oraz Hufca ZHP Łódź-Bałuty, dzięki czemu mogłem doświadczyć przygody intelektualnej i pedagogicznej skutkującej po kilku latach współpracą z naukowcami z Czech i Słowacji, które kontynuuję do dziś – z obustronną satysfakcją. W okresie studiów pedagogicznych nie mogłem przypuszczać, że dzięki tym kontaktom język czeski będzie sprzyjał wzbogaceniu mojej osobowości, gdyż fascynowała mnie możliwość dostępu do historycznej i najnowszej wiedzy naukowej o istocie kształcenia, wychowania, kulturze i polityce oświatowej tego kraju.

Jak to się zaczęło? – zapytała mnie w czasie XXXIV Forum Pedagogicznego na Uniwersytecie Wrocławskim jedna z jego uczestniczek. Wyjaśnię to w niniejszym zbiorze studiów i szkiców pedagogicznych, które są częścią moich kilkudziesięcioletnich doświadczeń i pobytów w kraju południowych sąsiadów. Po odbyciu egzaminów wstępnych na Uniwersytet Łódzki nie czekałem na ich wynik, tylko z własną drużyną harcerską, w nagrodę za zajęcie I miejsca w Festiwalu Piosenki Harcerskiej Hufca ZHP Łódź-Bałuty, wyjechałem w 1973 roku na międzynarodowy obóz młodzieżowy pod Sitnom koło Bańskiej Szczawnicy (obecnie Republika Słowacka). Nasza podróż do ówczesnej Czechosłowacji zaczęła się od jej stolicy – Pragi, po której wędrowaliśmy w mundurach harcerskich, z białą-czerwoną chustą, w krótkich spodenkach, w czapkach harcerskich z lilią i krzyżem harcerskim na piersi. Umundurowaniem „skautowym” wzbudzaaliśmy sensację, gdyż był to już okres po stłumieniu przez wojska Układu Warszawskiego „praskiej wiosny” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Praska_Wiosna), a tym samym i odrodzonego w Czechach na krótko ruchu skautowego.

Wiele osób zatrzymywało się i nie dowierzało, że po praskich ulicach mogą poruszać się zagraniczni skauci, a tak byliśmy postrzegani: w harcerskich mundurach i ze skautową symboliką. Tam właśnie spotkałem instruktorów zlikwidowanego ponownie Skauta-Junaka, nawiązałem z jego członkami kontakt i umówiłem się na wymianę literatury. Zainteresowała mnie wówczas historia czeskiego ruchu skautowego. Byli zdziwieni, że wiedziałem, kim jest Jaroslav Foglar (1907–1999) – pisarz, redaktor czasopism i książek skautowych, że nie boimy się mówić o skautingu oraz przyznawać do związków ze światowym ruchem skautowym.

Po całym dniu zwiedzania i noclegu w eleganckim hotelu na Václavské náměstí czekała nas długa podróż pociągiem do miejscowości Sitno, gdzie rozbite były namioty organizacji pionierskich z całej Europy. Nie wspominam jej przyjaźnie, bowiem siedzący w wagonie pasażerowie na widok naszych mundurów głośno skomentowali: „Jeszcze Polska nie zginęła, ale zginąć musi”. Moich harcerzy dotknęła ta reakcja, gdyż nie rozumieli, że była spowodowana bolesną pamięcią Czechów po udziale wojsk polskich w militarnej interwencji jednostek Układu Warszawskiego, której celem było stłumienie oporu narodu przeciwko sowieckiej dominacji. Kiedy trafiliśmy pod Sitno, okazało się, że w międzynarodowym obozie są tylko organizacje pionierskie Włoch, Rosji, Danii, Finlandii, NRD, ZSRR czy Bułgarii. Wyraźnie odstawaliśmy tam od całości umundurowaniem, zwyczajami oraz pielęgnacją własnych tradycji i obrzędów.

Pod koniec trwania obozu podeszła do mojej drużyny wędrująca górskim szlakiem drużyna „Psohlavci” z Ostrawy, której przewodził były naczelnik skautów na Morawach – Lubert Bouda. Socjalistyczne władze usunęły go z ostatniego roku studiów na weterynarii w Brnie z powodu wychowywania własnych dzieci w duchu katolickim, utrzymywania przez niego kontaktów z jednym z zakonów katolickich na Morawach oraz kardynałem Františkem Tomaškem w Pradze (1899–1992). Zaprzyjaźniliśmy się ze sobą, wymieniliśmy adresami, a ja od tego czasu zacząłem intensywnie uczyć się języka czeskiego. Po wymianie korespondencji, na zaproszenie Luberta, postanowiłem odwiedzić prowadzoną przez niego grupę ostrawskich skautów, pozorującą działalność pionierską, by w wakacje zaprosić jego drużynę na prowadzony przeze mnie obóz harcerski.

Do Ostrawy jeździłem wówczas kilkanaście godzin pociągiem z Kolušek, w tym co najmniej dwie oczekiwało się na granicy w Petrovice u Karviné, gdzie celnicy z obu państw i pogranicznicy przeszukiwali bagaże pasażerów, by sprawdzić, czy nie przemycają niedozwolonych towarów i materiałów. Pod koniec lat 70. XX wieku przemyciałem do kraju niedozwoloną literaturę, głównie czasopisma czeskiego Skauta i Junaka, czeskie publikacje i odznaki skautowe, które były w tym kraju absolutnie zakazane. Czytałem wszystko to, co pozwalało mi zrozumieć, jak bardzo jesteśmy sobie bliscy, jak wiele mamy wspólnego w dziedzinie wychowania i kształcenia młodych pokoleń. Po wybuchu w 1980 roku polskiej „Solidarności” mogłem przewozić do Czechosłowacji naszą bibułę, a stamtąd przemycać do kraju różne teksty, m.in. Václava Havla. Wymianę dziecięco-młodzieżową poszerzyliśmy o współpracę z nauczycielami i ostrawskimi domami kultury, w których organizowaliśmy wystawy o polskim harcerstwie, a Czesi prezentowali w Łodzi, w Szkole Podstawowej nr 49, w której prowadziłem szczepek harcerski, materiały metodyczne do środowiskowej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Po obronie rozprawy doktorskiej na Wydziale Historyczno-Filozoficznym Uniwersytetu Łódzkiego otrzymałem stypendium na semestralny staż naukowy na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Jana Evangelisty Purkyně w Brnie, w Katedrze Psychologii. Piszę o tym dalej w pożegnaniu poświęconemu ówczesnemu docentowi psychologii Vladimirovi Smekalovi. Po aksamitnej rewolucji w 1990 roku Uniwersytet w Brnie nosi już imię wybitnego filozofa Tomáša Garrigue Masaryka (Masarykova univerzita). Moim bezpośrednim opiekunem naukowym był szukanowany przez komunistyczne władze tej uczelni psycholog kliniczny doc. Libor Miček (1931–2004). Szczęśliwie trafiłem pod jego skrzydła jako autora książki, która nosiła tytuł „Samowychowanie a zdrowie psychiczne” (*Sebevýchova a duševní zdraví*). Treść pracy była bardzo bliska moim badaniom na temat samowychowania, a ze względów politycznej niepoprawności w tamtych czasach, opublikowanej dopiero w III RP (Śliwowski 2010). Bardzo szybko znaleźliśmy wspólny język i mogliśmy wspólnie poszerzać zainteresowania poznawcze. Dopiero w 1991 r. ów psycholog uzyskał tytuł profesora. Mój pobyt w Katedrze Psychologii UJEP w Brnie przyniósł mu jednak wiele kłopotów, bowiem wypożyczałem z uczelnianej i miejskiej biblioteki rozprawy doktorskie

oraz publikacje z okresu II Republiki, a więc do 1939 roku, co było wówczas bardzo źle widziane. Oczekiwano bowiem, że będę czytał prace naukowe tylko z zakresu socjalistycznej psychologii. Tego jednak czynić nie zamierzałem.

Dzisiaj, w wolnym kraju, można już wyjechać na tydzień lub nawet cały semestr do dowolnego państwa Unii Europejskiej, by w ramach jednego z programów Erasmus+ poprowadzić wykłady dla pracowników naukowych innego, w moim przypadku także czeskiego, środowiska akademickiego. Można przekonać się o tym, czy jest dobrze lub lepiej, źle lub gorzej badaczom podobnych problemów w naszych krajach. Generalnie, stosunek do nauki u naszych południowych sąsiadów jest zdecydowanie mniej podszyty konfliktami światopoglądowymi. W tym kraju nikogo nie obchodzą czyjeś poglądy ideowe, zaangażowanie społeczne czy polityczne. Czesi są bardzo pragmatyczni, racjonalni. Uzyskane przez nich stopnie zawodowe i naukowe na Uniwersytecie Karola w Pradze nie wymagają nostryfikacji w innych krajach świata, także w USA. Prowadzi się bowiem rzetelne badania naukowe albo – pozorując własną aktywność – rezygnuje się z pracy akademickiej. Prace doktorskie są dostępne w uniwersyteckim repozytorium, toteż nie ma możliwości uniknięcia konfrontacji treści analiz i jakości badań z obowiązującym kanonem współczesnej metodologii w naukach humanistycznych i społecznych.

Organizowane przeze mnie cyklicznie, co trzy lata – od 1992 roku, Międzynarodowe Konferencje „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki” stały się znakomitą okazją do poszerzania współpracy naukowej z uczonymi Republiki Czeskiej. Jednym z nich był Jan Průcha (1934–2021), członek Czeskiej Akademii Nauk, który przyjął zaproszenie do udziału w debacie, a ja miałem okazję do przetłumaczenia na język polski jego referatu (Průcha 2006). Muszę tu zaznaczyć, że w kilka lat później wydał on kilka rozpraw na temat szkolnictwa alternatywnego w Czechach i na świecie (Průcha 1994, 1996, 1999, 2001). W 2009 roku uczony opublikował w Pradze pod swoją redakcją *Encyklopedię pedagogiczną*, podziwiając zarazem wydany pod moją redakcją trzypięciotomowy podręcznik międzynarodowy *Pedagogika* (Śliwerski [red.] 2006a, b, c). W jednym z tomów zawarłem rozdział jego autorstwa (Průcha 2006).

W latach 1938–1940 ukazywała się sukcesywnie w Czechosłowacji trzytomowa *Encyklopedia pedagogiczna* autorstwa trzech wybitnych pedagogów okresu międzywojennego – Otakara Chlupa, Josefa Kubálka, Jana Uhra (1938). Po tak długim okresie otrzymaliśmy nowe spojrzenie na stan nauk pedagogicznych w tym kraju. Co ciekawe, po raz pierwszy wydano encyklopedię, która – w odróżnieniu od istniejących w Polsce – nie ma szeregowanych alfabetycznie haseł, ale jest dziełem tematycznie ujmującym dziedziny i przedmiot badań współczesnej pedagogiki w tym kraju. Autorami ujętych w bloki tematyczne zagadnień jest przeszło 100 autorów, co uwydatnia skalę problemów, z jakimi musiał sobie poradzić redaktor, rozstrzygając o ich przyjęciu do druku lub też odrzuceniu. Prace nad książką trwały prawie cztery lata. Jak ujawnił Průcha w wywiadzie dla Wydawnictwa Portál, psychologowie doczekali się rodzimej *Encyklopedii psychologicznej* dopiero w 2009 roku. Powodem takiego dystansu

czasowego jest nie tylko długotrwały okres bardzo dotkliwego, bo blokującego rozwój nauk humanistycznych, reżimu władz komunistycznych w tym kraju, ale także fakt, że dopiero po 20 latach transformacji społeczno-politycznej i kulturowej w Czechach rozwój teoretyczny oraz metodologiczny nauk pedagogicznych osiągnął światowy poziom.

Polscy pedagodzy mogli się o tym przekonać już kilka lat wcześniej, kiedy to został wydany w naszym kraju przekład rekomendowanego i redagowanego przeze mnie podręcznika akademickiego Průchy pt. *Pedagogika porównawcza* (2004). Na pytanie, jak zrodził się pomysł napisania encyklopedii, jej redaktor przyznał, że rozważał to już na początku lat 90. XX wieku, aby studenci, nauczyciele i pedagodzy oraz środowisko akademickie mieli dostęp do najnowszej wiedzy z nauk o wychowaniu. Było to konieczne ze względu na upadek socjalistycznej metanarracji i radykalną zmianę ustrojową w tym kraju. Prowadził zatem badania porównawcze zagranicznych i rodzimych wydań tego typu publikacji, a następnie bardzo długo przekonywał wydawcę, jakim jest w tym przypadku najlepsza oficyna naukowa w Czechach – Portál, by podjął się tego bardzo kosztownego i czasochłonnego zadania. Profesor J. Průcha musiał jeszcze pozyskać autorów rozdziałów; wybrał ich spośród najlepszych specjalistów od poruszanych w pracy zagadnień.

Redagując *Encyklopedię pedagogiczną*, za podstawową zasadę doboru treści przyjął taki sposób konstrukcji, by odpowiadały one – w sensie teoretycznym i badawczym – współczesnym realiom edukacyjnym. Tak więc ok. 165 zagadnień (2/3 objętości *Encyklopedii*) zostało poświęcone właśnie temu zakresowi pedagogicznego zaangażowania i pedagogicznej profesji. Obejmują one bowiem problematykę funkcjonowania systemu szkolnego, celów, programów i procesów edukacyjnych, najważniejszych w szkole podmiotów, a więc uczniów i nauczycieli, oraz kwestie planowania w polityce oświatowej i zarządzania szkolnictwem. Natomiast jedna trzecia zagadnień dotyczy stanu rozwoju nauk pedagogicznych, a więc ich poszczególnych dyscyplin, metodologii badań i systemu informacji oświatowej.

Znajdziemy w *Encyklopedii* także dane o wydziałach pedagogicznych w szkolnictwie wyższym tego kraju wraz z analizą programów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego, informacje o działającym Stowarzyszeniu Badań Pedagogicznych w Republice Czeskiej oraz jego odpowiednikach poza granicami kraju (np. PTP) czy rejestr najważniejszych norm prawnych dotyczących oświaty. Jest w encyklopedii Průchy także polski akcent. We wstępie do niej pisze bowiem z nutką żalu wobec własnego wydawcy, że jego dzieło nie jest niestety tak bogate merytorycznie i tak pięknie przygotowane jak wydany przez GWP pod moją redakcją międzynarodowy podręcznik akademicki *Pedagogika*. Był to niewątpliwie dowód uznania dla polskiego środowiska naukowego i wydawcy (<http://obchod.portal.cz/ostatni/pedagogicka-encyklopedie/30016/>).

Kolejnym świadectwem znakomitej współpracy z czesкими uczonymi było zaproszenie wypromowanej przeze mnie dr Aliny Wróbel do wydania w Czechach przekładu jej pracy doktorskiej poświęconej kategorii manipulacji

w wychowaniu (Wróbel 2006). Bardzo szybko polską edycję tej książki przetłumaczono na język czeski, toteż południowi sąsiedzi uwzględniają w pedagogice ogólnej i teorii wychowania także tę kategorię zjawisk społecznych (Wróbel 2008). W wydawanych bowiem znacznie wcześniej w Czechach słownikach pedagogicznych pojęcie „manipulacja” definiowane jest bardzo ogólnie i wąsko. Wyższym stopniem współpracy było podjęcie badań naukowych z udziałem czeskich i słowackich uczonych, a sfinansowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Komitetu Badań Naukowych, które dotyczyły niezwykle istotnego zagadnienia w państwach transformacji ustrojowej. Postanowiliśmy bowiem zbadać, za pomocą wspólnie opracowanego narzędzia diagnostycznego, samoświadomość nauczycieli jako potencjalnych sprawców i ofiar manipulacji w ich środowisku szkolnym.

Projekt składał się z dwóch części. Pierwsza koncentrowała się na wskazywaniu związków, jakie istnieją między teoretycznymi podstawami wiedzy o manipulacji a praktyką edukacyjną. Służyć to miało poszerzeniu pola analiz dotyczących rozumienia edukacji jako źródła podmiotowości, a także poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące roli edukacji w nowej (po transformacji ustrojowej) rzeczywistości społecznej. Część druga obejmowała analizę tych zjawisk społecznych, które są przykładem manipulacji realizowanej w przestrzeni edukacyjnej, w różnorodnych jej wymiarach i przestrzeniach (Wróbel [red.] 2010, s. 5).

Katedra Teorii Wychowania UŁ gościła w Uniwersytecie Łódzkim pięciu naukowców z Republiki Czeskiej w ramach współpracy i wymiany międzynarodowej. Przybyli naukowcy reprezentowali trzy ośrodki badawcze: Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Południowoczeskiego w Czeskich Budziejowicach i Instytut Masaryka w Pradze. Miroslav Procházka wygłosił wykład na temat współczesnych przemian wychowania. Wyróżnił tu pięć perspektyw – jako impulsy do zachodzących zmian celów wychowania:

1. Przełomy egzystencjalne wychowania. Doświadczenie bycia wrzuconym do świata jest podstawową sytuacją życiową współczesnego człowieka. Trzeba zatem umieć dostrzec to, jak dziecko przeżywa taką sytuację, oraz pomóc mu w radzeniu sobie z konfliktami, w doskonaleniu umiejętności służących radzeniu sobie z niepewnością. Zwraca się tu uwagę na kształtowanie takich cech jak: racjonalność – zdolność zrozumienia tego, co w życiu jest możliwe, a co nie; autoregulacja – umiejętność panowania nad sobą, swoimi emocjami, rozwój inteligencji emocjonalnej, ale także regulowanie własnego postępowania; odporność na trudne sytuacje; asertywność, zdolność do adaptacji i samokontrola oraz samoakceptacja.
2. Ukryte kryzysy człowieka oraz jego osobowość. Wychowawca powinien rozpoznawać wewnętrzne konflikty wychowanków, pomóc im w radzeniu sobie z nimi.
3. Społeczeństwa postmodernistyczne sprzyjają dialogowym relacjom dorosłych z dziećmi, ochroną ich praw, ale dialog bez odpowiedzialności

prowadzi do bezgranicznego relatywizmu; to, co jest pewne, zastępowane jest tym, co jest płynne.

4. Troska o planetę a globalizacja stanowi powrót do natury, zachęca do uwzględnienia w relacjach ze światem wartości materialnych i duchowych także świata przyrody.
5. Kryzysy społeczeństw mają różne wymiary – od finansowych, ekonomicznych, politycznych, ekologicznych, po te najtrudniejsze, jakimi są kryzysy antropologiczne. Żyjemy we wspaniałych czasach, bogatych w odkrycia, ale zarazem niosą one z sobą nowe wymiary ubóstwa człowieka.

Procházka zwrócił uwagę na to, że człowiek nie może być egoistą, sobkiem, skoncentrowanym na sobie indywiduum, gdyż nie jest na świecie sam. Rolą wychowania jest doprowadzenie do harmonii między egoizmem a altruizmem. Tak rodzina, jak i szkoła powinny sprawiać, że człowiek otwiera się na innych, przekracza siebie. Kryzysy nie omijają też procesu wychowania. Przejawiają się przede wszystkim w redukowaniu wychowania dzieci i młodzieży do wąskich sprawności, opanowywania niektórych tylko cech czy też ich ekspozowania, np. kształcenie do rywalizacji, do bycia bardziej wydajnym w pracy, do płci kulturowej, wychowywanie do robienia kariery, do życia w służbie pieniądza, bycia singlem itp.

Jak pedagogika powinna sprzyjać pokonywaniu kryzysów? Konieczne jest:

- 1) kształcenie i wychowanie holistyczne, całościowe (szeroko rozumiana alfabetyzacja);
- 2) kształcenie twórcze wraz z dążeniem do integracji osobowości człowieka, a więc stawanie się osobą kompetentną, szlachetną, otwartą na innych, empatyczną, sprawiającą innym radość, altruistyczną, godną, samoświadomą i realizującą własne cele;
- 3) orientacja na osobowość dziecka, odwoływanie się do jego naturalnych potrzeb. Dziecko może być włóczęgą albo pielgrzymem zmierzającym od dzieciństwa do dorosłości, do lepszego rozumienia siebie, nawiązującym stosunki międzyludzkie, posiadającym własne cele życiowe;
- 4) pokonywanie kryzysów w rodzinie dzięki wychowaniu emocjonalnemu, odwołującemu się do doznań osoby, przeżywaniu przez nią Dobra, Piękna i Prawdy, doświadczaniu spotkań człowieka z człowiekiem.

Niejako uwieńczeniem mojej wieloletniej współpracy z czeskimi uczonymi było nominowanie mnie przez Senat Uniwersytetu Tomasza Baty w Zlinie 1 grudnia 2019 roku, na pięcioletnią kadencję, na członka International Board (Międzynarodowa Rada) tej uczelni. Niewątpliwie było to następstwem mojej ponad trzydziestoletniej współpracy naukowej z takimi uniwersytetami jak: Uniwersytet Karola w Pradze, Uniwersytet Masaryka w Brnie, Uniwersytet Ostrawski, Uniwersytet Południowoczeski w Czeskich Budziejowicach, Uniwersytet w Pardubicach i Uniwersytet Tomasza Baty w Zlinie. Międzynarodowa Rada jest organem doradczym Rektora Uniwersytetu Tomasza Baty w Zlinie w zakresie m.in. opracowywania zadań strategicznych dla tej uczelni. Będzie też proponować

zatrudnienie w ramach nowo powstałych kierunków kształcenia i nowych programów naukowo-badawczych, a także opracowywać koncepcje umożliwiające doskonalenie procesów kształcenia i pracy naukowej akademików. Rolą Rady jest także opiniowanie aktywności naukowej oraz programów centrów badawczych UTB. Członkami Międzynarodowej Rady mogli zostać wybitni uczeni o najwyższej reputacji i morale. W polskich uniwersytetach nie tworzy się międzynarodowych rad, tylko uczelniane.

Przetłumaczyłem z języka czeskiego liczne rozprawy naukowe z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, korzystając z nich także do własnych badań naukowych. W jednym z tomów akademickiego podręcznika *Pedagogika* pod moją redakcją, ukazał się w moim przekładzie rozdział autorstwa wybitnego specjalisty z zakresu pedagogiki inkluzyjnej Viktora Lechty (2010) oraz pedeutologa Jana Průchy (2006), zaś dla PWN redagowałem naukowo przekład czeskiego podręcznika akademickiego J. Průchy *Pedagogika porównawcza* (2004). Przetłumaczyłem na język polski artykuły czeskich komparatystów – Jiříego Prokopa (2001), Hany Lukášovej (Kantorkovej) i Mileny Malinovej (2001), teoretyka wychowania – Stanislava Bendla (2002), psycholog Ilony Gillemovej (2003) oraz historyka oświaty Miroslava Cipro (2003a).

Po wielu latach od tłumaczenia tych artykułów mogłem recenzować wnioski ich autorów na tytuł naukowy profesora, a dotyczyło to trzech czeskich uczonych: dwóch z Uniwersytetu Karola w Pradze – Aleny Vališovej (1995, 2001, 2007, 2008) i Karla Rýdla (1995, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001a, 2001b) oraz z Uniwersytetu w Zlinie – Jaroslava Balvína (2007, 2008). Z naukowcami z tego kraju przygotowaliśmy wspólny projekt badawczy z zakresu źródeł filozofii i teorii wychowania. Regularnie uczestniczę też w Zjazdach Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego (2005). Czesi, znając efekty moich badań w zakresie turystyki habilitacyjnej Polaków na Słowację (Śliwerski 2018), znacznie wcześniej niż polski rząd unieważnili podobną, bilateralną umowę o uznawalności dyplomów między Republiką Czeską a Słowacką. Oni są pragmatyczni i stawiają swoim nauczycielom akademickim najwyższe wymagania.

W ramach międzynarodowego projektu studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu otworzyłem pięć przewodów doktorskich czeskim pedagogom z środowisk pozaakademickich, którzy już prowadzą badania i przygotowują swoje dysertacje w języku narodowym. W Polsce jest co najmniej kilku samodzielnych pracowników w dyscyplinie pedagogika, którzy bardzo dobrze znają język czeski, czytają w tym języku rozprawy naukowe, odnosząc się do ich treści także w swoich badaniach, a także systematycznie współpracują z naukowcami czeskich uniwersytetów, prowadząc w nich gościnnie wykłady. Niniejsze studia i szkice pedagogiczne mają przybliżyć znaczenie dla polskiej myśli i praktyki pedagogicznej dokonań czeskiej nauki i oświaty przez pryzmat moich spotkań, współpracy, analizy lektur, ich recenzji i wspólnie prowadzonych badań naukowych.

Chcę w ten sposób utrwalić zakres wspólnych dokonań w czasie, kiedy zdecydowana większość naukowców orientuje swoją współpracę na równie (a może

i bardziej) znaczącą wymianę z naukowcami z anglojęzycznego świata nauki. Naukowcy i nauczyciele z Republiki Czeskiej mają interesujące doświadczenia pedagogiczne, które są bardzo bliskie polskiej kulturze i tradycji badawczej. Mam nadzieję, że czytelnicy znajdą w tym tomie inspiracje do własnych refleksji i badań. Za przygotowanie tomu do druku dziękuję recenzentom wydawniczym: profesorowi Markowi Konopczyńskiemu z Uniwersytetu w Białymstoku i profesorowi Uniwersytetu Śląskiego Markowi Rembierzowi, oraz redaktor Beacie Otockiej, których uwagi i sugestie zmian pozwoliły na wydanie niniejszej rozprawy. Dedykuję ją przyjaciołom z Republiki Czeskiej i moim współpracownikom z Katedry Teorii Wychowania w trzydziestą rocznicę powstania Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ.

Autor

Łódź, grudzień 2022

Antropologiczne teorie człowieka i kultury

Nakładem czeskiego wydawnictwa Portál ukazała się znakomita analiza antropologicznych teorii kultury autorstwa profesora Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze Václava Soukupa (2000), niezwykle interesująca nie tylko dla specjalistów w zakresie antropologii kulturowej, etnologii, filozofii, socjologii czy archeologii, ale także dla pedagogów. W 2011 roku ukazało się nowe, poszerzone wydanie, które zostało uzupełnione o antropologię człowieka (Soukup 2011). Niewątpliwie znajomość tych teorii znacznie wzbogaca istniejące już w Polsce tłumaczenia czy omówienia nurtów antropologii brytyjskiej i amerykańskiej, jak chociażby przekład Katarzyny Kaniowskiej książki Adama Kupera dotyczący antropologii brytyjskiej (1987) oraz rozprawy Andrzeja Krzysztofa Palucha o rozwoju teorii antropologicznej (1990). Studiujący nauki społeczne i humanistyczne powinni znać oraz zrozumieć zróżnicowanie kultur współczesnego świata. Warto zatem zapoznać się z tym, jak podchodzą do współczesnych teorii i ich systematyki naukowcy z sąsiedniego kraju, by dokonać stosownych porównań i uzupełnień własnych pól badawczych.

Już w pierwszym akapicie wstępu do najnowszego studium autor wyraża przekonanie, że

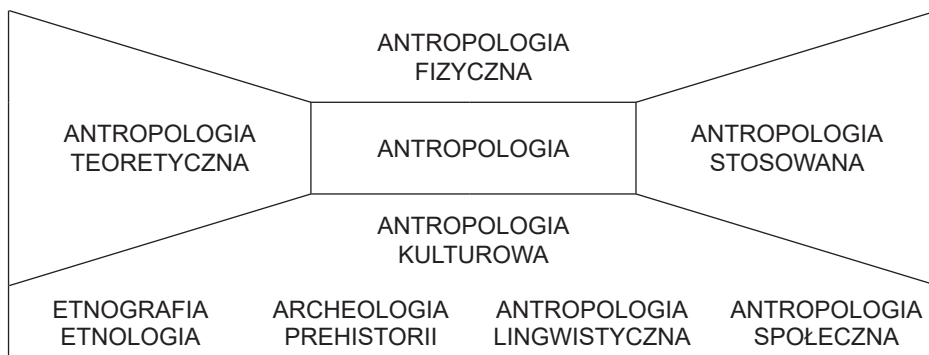
[...] zwierciadłem naszej własnej **kultury** są istniejące **alternatywne światy**. Światy obcych kultur. Światy, w których przedmioty, zjawiska i myśli nie oddziałują na nas „jako zwyczajne”. Są to światy innych wartości, norm i idei. Jestem przekonany, że lustro kultury jest dwuwymiarowe. Jego wewnętrzna, etnocentryczna strona nieustannie nas zapewnia, że jedynie właściwymi wartościami, normami i ideami są tylko te, które wytworzyło nasze własne społeczeństwo. W przeciwieństwie do tego wewnętrzna, relatywistyczna strona zwierciadła umożliwia nam dostrzeżenie samego siebie z perspektywy innych kultur i pomaga zrozumieć, że świat jest pełen kulturowych przekrojów, alternatywnych modeli i odmiennych sposobów życia. Wewnętrzna strona lustra jest opowieścią „o nas”, podczas gdy zewnętrzna strona zwierciadła reprezentuje kąt spojrzenia „tych drugich”. Jest w opozycji do etnocentryzmu. Gdyż dopuszcza optykę **kulturowego relatywizmu** – podejścia, które pierwotnie bazuje na tolerancji wobec kulturowych różnic i programowo wzbogaca równość i pluralizm kultur (Soukup 2011, s. 9, podkreślenie autora).

Pierwsze wydanie książki o antropologii kultur składa się z dwunastu rozdziałów oraz zawiera mały słownik pojęć antropologicznych. Treść książki została zilustrowana rysunkami szczepu Mimbú i Hohokan z południowo-zachodniego regionu Ameryki Południowej. Przybliżę treść tej monografii, w której

kluczowy jest rozdział wprowadzający w podstawowe założenia analiz, pojęcia i metody badań. Václav Soukup nawiązuje do ideowych źródeł antropologii społecznej i kulturowej, ukazując, jak w toku dziejów doszło do przejścia od konceptualizacji społecznego świata w kategorii „my” i „oni” do europocentryzmu, etnocentryzmu i relatywizmu kulturowego. To ostatnie podejście stało się dla europejskich naukowców szczególnym wyzwaniem metodologicznym, o czym świadczą pierwsze próby zastosowania metod komparatystycznych już w pierwszej połowie XVIII wieku przez francuskiego jezuitę i misjonarza Josepha François Lafitau (1681–1740), który zainicjował systematyczne studia etnograficzne wśród Indian z Ameryki Północnej. Był to jakościowy zwrot w dziejach badań nad obcą kulturą.

Ważną rolę odegrali też twórcy teorii cyklicznego rozwoju narodów i kultur: włoski filozof Giovanni Battista Vico, autor doktryny linearnego postępu – francuski filozof Jean Antoine de Condorcet oraz prekursor ewolucjonistycznej antropologii – szkocki filozof i historyk Adam Ferguson. W tym też rozdziale V. Soukup pisze o powstaniu etnografii i etnologii, o genezie pojęcia „kultura” i jej trzech współczesnych koncepcjach: aksjologicznej, antropologicznej i redukcjonistycznej, oraz o metodach badań antropologicznych nad kulturą. Niezwykle ważne dla rozwoju antropologii kulturowej były dokonania brytyjskich i amerykańskich antropologów społecznych, którzy dla potrzeb poznania obcych kultur wypracowali metody badań terenowych, w tym obserwację uczestniczącą (Kuper 1987; Paluch 1990). Współcześnie zostały one wzbogacone o takie metody i techniki jak: praca z kluczowymi informatorami diagnozowanej kultury, metoda genealogiczna, badania biograficzne, studia przypadków, testy projekcyjne, analiza treści dokumentów, kwestionariusze ankiety oraz filmy dokumentalne i fotografie.

W podejściu badawczym antropologów brytyjskich i amerykańskich do etnografii i etnologii istnieją jednak istotne różnice. Wynikają one z wypracowania przez nich różnych wariantów systematyzacji antropologii (schemat 1 i 2). Brytyjcy antropolodzy społeczni preferowali w swoich badaniach inną terminologię czy perspektywę oglądu interesującej ich rzeczywistości niż naukowcy amerykańscy, którym bliższe było przenikanie do istoty kulturowej różnych wspólnot. O ile Brytyjczycy kładą nacisk na badanie instytucji, wartości i tradycji w kontekście społecznym, o tyle Amerykanie pojmują kulturę bardzo szeroko, jako zbiór wszystkich specyficznie ludzkich zjawisk pozagenetycznych, które przejawiają się w artefaktach, regułach życia społeczno-kulturowego oraz w ideach przekazywanych członkom danej społeczności. W związku z tym włączają jeszcze do swoich antropologicznych badań – oprócz etnografii i etnologii – archeologię, prehistorię i antropologię lingwistyczną oraz wykorzystują wyniki badań socjologii, psychologii, historii, folklorystyki i religioznawstwa.



Schemat 1. Amerykański model antropologii ogólnej

Źródło: Soukup 2000, s. 22.

W drugiej połowie XX wieku doszło do istotnego zbliżenia między naukowcami z tych krajów, czego najlepszym skutkiem stało się dążenie do połączenia odmiennych podejść w jedną dyscyplinę o nazwie „antropologia społeczno-kulturowa”.

Tradycyjny przedmiot badań, jakim była kultura społeczeństw przedalfabetyzacyjnych, został współcześnie rozszerzony o nowe obszary tematyczne, np. o antropologię miasta, pełnienie ról płciowych, przemiany tożsamości u osób po operacjach plastycznych, społeczne relacje hodowców roślin uprawnych, wdrażanie w południowej Afryce programu prewencji zdrowia itp. Nic zatem dziwnego, że rozwinęły się takie jej subdyscypliny jak antropologia fizyczna, paleoantropologia, antropologia fizjologiczna, morfologiczna, rozwojowa czy molekularna. Rozwój antropologii społeczno-kulturowej można zatem – zdaniem V. Soukupa – klasyfikować według:

- 1) subdyscyplin antropologii fizycznej, społecznej i kulturowej;
- 2) głównych obszarów tematycznych badań antropologicznych;
- 3) jednorodnych szkół i kierunków badań;
- 4) socjotechnicznych funkcji, jakie pełni antropologia (np. antropologia teoretyczna i stosowana).

Jego studium jest egzemplifikacją trzeciego podejścia, bowiem rekonstruuje w nim najbardziej znaczące, jednorodne w antropologii teorie badania kultur, ich genezę, przedstawicieli, podstawowe pojęcia, modele zastosowań oraz – co wzbudzi szczególne zainteresowanie każdego czytelnika – ich współczesną ocenę. Tak więc w kolejnych rozdziałach mamy syntetyczny przegląd następujących teorii:

- **antropologii ewolucjonistycznej**, w tym teorii uniwersalnej ewolucji kultury wg Edwarda Burnetta Tylora (1832–1917) oraz antropologii jako dziejów kultury w kontekście badań nad ewolucją rodziny wg Lewisa Henry’ego Morgana (1818–1881);

- **antropologii dyfuzyjnej**, w tym szczególnie antropologii jako studium kulturowej dyfuzji wg australijskiego anatoma i antropologa Graftona Elliota Smitha (1871–1937), teorii kultury jako indukcyjnej i kompleksowej wiedzy o rasie, języku i kulturze wg niemieckiego antropologa Franza Boasa (1858–1942);
- **konfiguracjonizmu** jako systemowej teorii kultury, w tym antropologii jako wiedzy o superorganicznej rzeczywistości wg amerykańskiego antropologa Alfreda Louisa Kroebera (1876–1960) czy antropologii jako wiedzy o wzorach kulturowych wg Amerykanki Ruth Fulton Benedict (1887–1948);
- **antropologii psychologicznej** z jej czołową przedstawicielką antropologii jako studium osobowości i kultury – Amerykanką Margaret Mead (1901–1978) czy amerykańskim przedstawicielem antropologii rozumianej jako studium ról społecznych Ralphem Lintonem (1893–1953);
- **antropologii funkcjonalnej i strukturalno-funkcjonalnej** reprezentowanej przez brytyjskiego antropologa polskiego pochodzenia Bronisława Kacpra Malinowskiego (1884–1942), twórcę antropologii jako studium potrzeb i instytucji. Tu także znajduje się brytyjski nurt antropologii jako socjologii porównawczej wg badacza Alfreda Reginalda Radcliffe-Browna (1881–1955), antropologii jako wiedzy o wierzeniach i czarach wg Edwarda Evana Evans-Pritcharda (1902–1973), antropologii jako studium konfliktów społecznych wg Maxa Gluckmanna (1911–1975) oraz antropologii jako kontekstualnego strukturalizmu wg Edmunda Ronalda Leacha (1910–1988);
- **antropologii strukturalnej** rozumianej jako studium opozycji binarnych wg francuskiego filozofa Claude’a Lévi-Straussa (1908–2009);
- **antropologii neoewolucjonistycznej**, będącej renesansem perspektywy rozwojowej w amerykańskiej antropologii definiowanej jako kulturologia wg Lesliego Alvina White’a (1900–1975);
- **antropologii ekologicznej** o perspektywie ekosystemowej, wśród której wyróżnia się w USA antropologię jako kulturową ekologię wg Juliana Stewarda (1902–1973) oraz antropologię jako kulturowy materializm wg Marvinna Harrisa (1927–2001);
- **nowej etnografii w jej semiotycznej i kognitywnej perspektywie** ze szczególnym uwzględnieniem antropologii jako studium symbolicznych form kultury wg brytyjskiej badaczki Mary Douglas (1921–2007), antropologii jako interpretacji symboli wg Szkota Victora Wittera Turnera (1920–1983) oraz antropologii jako sztuki i badań nad kulturą jako systemem semiotycznym (interpretacja tekstów kulturowych) wg Amerykanina Cliffora Geertza (1926–2006).

Całość rozprawy zamyka rozdział pt. *Trendy współczesnej wiedzy o człowieku, społeczeństwie i kulturze*. W świetle zawartych w nim analiz charakterystyczną cechą rozwoju współczesnej antropologii kulturowej i społecznej jest intensywne przewartościowanie tradycyjnych podejść, metod, technik oraz

przedmiotu badań tej nauki. Także tutaj na początku lat 80. dotarły wpływy postmodernistycznego myślenia, dzięki czemu można zaobserwować wzrost studiów krytycznych i recenzji pod adresem tradycyjnej antropologii oraz poszukiwanie nowych założeń teoretycznych. Jeśli zatem mówi się dzisiaj o postmodernistycznej antropologii, to rozumie się przez to spotęgowanie wewnętrznej krytyki, która owocuje nową problematyką, np. w USA – badaniami nad wielokulturowością i feminizmem, we Francji – literacką krytyką i filozoficznymi traktatami nawiązującymi do strukturalizmu, poststrukturalizmu, hermeneutyki i teorii dekonstrukcji, zaś w Wielkiej Brytanii – badaniami kulturowymi, obejmującymi szerokie spektrum teorii kultury, poczynając od socjologii kultury, przez teorie mass mediów, aż po literacki krytycyzm.

W najnowszym wydaniu Soukup wprowadza trendy w naukach o człowieku, społeczeństwie i kulturze, które wychodzą od teorii feministycznych i postmodernistycznych czy kulturowych studiów o współczesnej cyberantropologii i kulturologii (Soukup 2011). Zmiana paradygmatów w nauce na przełomie lat 70. i 80. XX wieku

[...] uświadomiła antropologom w całej rozciągłości, że „złoty wiek” nowoczesnej antropologii bezpowrotnie już się kończy. Krytyczna refleksja **epistemologicznych przesłanek antropologicznych** była z jednej strony wywołana ekspansją feministycznych antropologii, które wniosły do andragocentrycznych studiów kultur „głos żeński”, z drugiej strony **postmodernistyczną dekonstrukcją** przedmiotu i metod badań antropologicznych. Jeśli chcemy zrozumieć zmiany, do jakich doszło w antropologii w ostatnich dziesięcioleciach, a zarazem zrozumieć nowe trendy w naukach o człowieku i kulturze, to konieczne jest zwrócenie uwagi na naukowe aspiracje i teoretyczne podejścia, które zostały rozpracowane w ramach **feministycznej i postmodernistycznej antropologii** (tamże, s. 581, podkreśl. autora).

W metodologii badań antropologicznych doszło do zasadniczego zwrotu w metodach pracy w terenie i interpretacji danych antropologicznych. Na nowo została zdefiniowana rola antropologa, który w toku swoich badań ma zrezygnować z postawy wszechwiedzącego „bożka” na rzecz przyjęcia roli antybohatera czy nawet prostaczka, którego mogą się poradzić badani „domownicy”, nierozumiejący tak dobrze swojej kultury jak badający ją z dystansu ów antropolog. Ma on traktować swoich informatorów jak partnerów, współautorów swoich antropologicznych studiów, by w trakcie dialogu z nimi stworzyć obraz badanego świata. Nastąpiło też odejście od scjentystycznego paradygmatu badań w kierunku interpretatywnie zorientowanej antropologii postmodernistycznej, sięgającej w swoich metodach badań do surrealistycznych kolaży, badań literatury przygodowej czy feministycznej.