



Jarema Drozdowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Kultura jako całość i zróżnicowanie w optyce antropologii i badań nad edukacją

### KEYWORDS

culture, anthropology of education, educational ethnography, society, migration, cultural difference, multiculturalism, multicultural education

### ABSTRACT

Drozdowicz Jarema, *Kultura jako całość i zróżnicowanie w optyce antropologii i badań nad edukacją* [Culture in its holistic and differential aspect in anthropology and educational studies]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(11) 2017, Poznań 2017, pp. 99–121, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.11.7.

Culture is a term which raises today many theoretical and methodological questions due to its complex nature. It is being perceived as something described more in plural terms rather as a whole and a universal pattern, despite the impact made on the debate by the globalization discourse. Thus it is also nowadays an object of study in many academic disciplines. However, a discipline which shows the most significant interest in the scientific investigation of culture is anthropology. This paper examines the key issues in the understanding of culture within anthropology and its relation to pedagogy. The latter issue is being raised in order to highlight a relatively new anthropological sub-discipline, i.e. anthropology of education as a research perspective which could deliver certain answers to the problem of cultural diversity, multiculturalism and multicultural education.

---

Kultura jest dziś bezsprzecznie wszechobecna. Odwołanie się do niej stanowi niezwykle warunek *sine qua non* opisu współczesnej znaczącej obecności człowieka w poszczególnych obszarach rzeczywistości, tworzonej przez niego oraz go okre-

ślającej. Bez kulturowego zakorzenienia bowiem ta ludzka omnipreżencja wydaje się niepełna i płytka. Argumentacja na rzecz czynników o charakterze kulturowym dodaje dziś takiej deskrypcji często zasadności i ją legitymizuje w ramach bieżącej refleksji humanistycznej. To nieco metaforyczne stwierdzenie jest zasadne, przynajmniej jeśli chodzi o obecność samego pojęcia kultury w różnorodnych dyskursach, w szczególności tych o ambicjach naukowych. Kultura tym samym staje się coraz częściej rodzajem specyficznej narracji o świecie; swoistym językiem kreującym rzeczywistość za pomocą słów. Reifikacja kulturowej terminologii jest zatem zjawiskiem typowym dla wielu obecnych modeli akademickiej deskrypcji. Oczywiście ta dość optymistyczna z kulturologicznego punktu widzenia konstatacja dotyczy wprawdzie przede wszystkim szeroko pojętej humanistyki, lecz w ostatnich latach dostrzec można istotne zainteresowanie problemem obecności elementów, procesów i czynników o charakterze kulturowym również w naukach odległych od studiów nad człowiekiem w jego stricte antropologicznym, tj. głównie społeczno-kulturowym wymiarze<sup>1</sup>. Proliferacja pojęcia kultury w nauce stała się dziś jednak faktem. Mowa tu nie tylko o jej „nadobecności” w znaczeniu użycia samego terminu w naukowej nomenklaturze, lecz również w znaczeniu pewnego poszerzenia ram przedmiotu badań wielu dziedzin nauki, dotąd kulturą się *per se* niezajmujących.

Wzmoczone skupienie uwagi na badaniu kultury, wraz z jej praktycznymi manifestacjami objawiającymi się w przeróżnych obszarach ludzkiej działalności, jest zjawiskiem wartym odnotowania nie tylko ze względu na kształtujący się obecnie na naszych oczach nowy rodzaj dyskursu naukowego. Niemniej to właśnie tenże dyskurs stanowi o tym, jak kultura jest dzisiaj konceptualizowana tak w sensie naukowym, jak i potocznego jej rozumienia. Częściowo lokuje się on w popularnej dziś szerokiej formule „nowej humanistyki”, skupia te kierunki i nurty, które wyłoniły się na gruncie transformacji myśli zachodniej w połowie XX wieku. Można jednak też rzec, iż jest to aktualnie nie tyle dyskurs kulturowy, co bardziej dyskurs o kulturze, lub, co więcej, dyskurs poprzez przedmiot kultury. Jest on tym samym swoistą metanarracyjną autorefleksją nad źródłami naszej wiedzy i sposobami jej

---

<sup>1</sup> Chodzi tu o dyskusje toczące się w naukach biologicznych i zoologii dotyczące złożonych protospołecznych zachowań dających się zaobserwować wśród różnych gatunków zwierząt (nie tylko wśród naczelnych). Wskazać można w tym miejscu tak badania nad szympanсами Bonobo prowadzone przez brytyjską prymatolog Jane Goodall, jak i te realizowane nad szczurami wędrownymi przez izraelskiego socjobiologa Josepha Terkela. Wyniki tych badań każą się nam zastanowić nad kulturą jako właściwością dystynktywną dla gatunku ludzkiego, gdyż w obu z wymienionych przypadków zwierzęta te wykazują np. znaczny stopień umiejętności wykonywania i użytkowania narzędzi.

artykulacji oraz zastosowania. Kultura staje się zatem w nim nierzadko przedmiotem intensywnych dociekań, obiektem epistemologicznego pożądanego narzędziem pozwalającym włamać się do przestrzeni, które już dawno temu zatrzasnęły przed nami swoje podwoje, skazując nas na naturalistyczne i deterministyczne domysły. Z drugiej strony zostaje ona nierzadko przez ów dyskurs zawłaszczona, zinstrumentalizowana i poddana licznym aktom (nad)użycia w celu obrony określonych linii argumentacji, włączona w porządek polityki i zaprzęgnięta jako broń w szeregu wojen symbolicznych. Mimo tych uwikłań zaczynamy dziś coraz częściej tłumaczyć świat poprzez kulturę, choć niekiedy jej wplecenie w nasze próby dokonania możliwie pełnego i wieloaspektowego opisu rzeczywistości kończą się sromotną porażką. Nie zważając jednak na to, niezmiennie i uparcie podejmujemy na nowo wysiłek określenia bycia istotą ludzką poprzez obecność kultury we wszystkich wymiarach naszego życia. Kulturowo uwarunkowane zostają przez nas więc nasze ciała, przedmioty, którymi się otaczamy, jak i te sfery ludzkiego egzystencji, które wydają się leżeć daleko poza zasięgiem kultury.

Jak już zaznaczyłem wcześniej, wspomniany dyskurs jest z biegiem lat coraz silniej akcentowany w dysertacjach o charakterze naukowym, ale pojawia się również w tekstach o charakterze publicystycznym. W jednym i drugim przypadku w jego ramach pojęcie kultury używane jest coraz częściej w odniesieniu do problematyki, która jeszcze do niedawna pozostawała poza ramami klasycznej naukowej narracji, uważana była za nieistotną tak przez samych badaczy kultury, jak i dla ludzi oraz grup badanych. Mowa w tym miejscu o tematach, które obecnie stanowią częsty przedmiot naukowych dociekań pomimo swojego wysoce „nienaukowego” charakteru. Zawierają się one głównie w obszarze kultury współczesnej, popularnej, praktyk codzienności lub różnorodnych konsekwencji procesów globalizacyjnych. I tak na przykład naukowe studia prowadzone w ramach uznanych struktur uniwersyteckich nad popkulturowymi fenomenami i ich wpływem na kwestie związane z tożsamością, estetyką lub modami młodzieżowymi nie dziwią już nikogo. Coraz częstsze podejmowanie tego typu tematów jest znamienne dla wielu transformacji, jakie dokonują się w obszarze wiedzy akademickiej, jak też w polu kultury organizacyjnej i struktur instytucjonalnych samych uniwersytetów. Te ostatnie stają się bowiem przestrzenią debat, dyskusji i polemik inicjowanych nierzadko przez środowiska pozaakademickie, niemniej wymiernie zainteresowanych wprowadzeniem tej tematyki do bardziej oficjalnego nurtu debaty publicznej. Naukowa legitymizacja popkultury staje się w tym kontekście nierzadko oddolnym postulatem, który formułowany jest przez samych zainteresowanych, tj. ludzi, grupy i instytucje, które tworzą kulturę popularną i są żywotnym obszarem jej trwania.

Wchłonięcie pojęcia kultury przez język potoczny i jego artykulacja poprzez społeczne praktyki codzienności stanowi w tym względzie przykład wszechogarniającego zaburzenia dotychczasowego rozumienia kultury poprzez zmasowaną inkluzję zjawisk, procesów i pól znaczeń, które do niedawna jako kulturowe określane nie były. Oddala się dziś argumenty na rzecz elitarności kultury lub historycznej niezmienności modelu kultury wysokiej. Dość jednak powiedzieć, że statyczne rozumienie systemów kulturowych jest obecnie zadaniem niełatwym (postawić również można pytanie, czy jest w ogóle zasadne w obliczu współczesności). W obu przestrzeniach, nauki i potoczności, pojęcie kultury nabiera obecnie bowiem często charakteru dyskursywnego i performatywnego zarazem. Inicjuje ono określone debaty, jak również inspiruje do działania (choćaby wyłącznie w wymiarze politycznym). Stała prezencja kultury w głównym nurcie debat społecznych stanowi w tym sensie czynnik znacznie komplikujący wizje statycznych systemów kulturowych w kontekście takich pojęć jak kultura narodowa, kręgi kulturowe i cywilizacyjne, lub tradycja. Kultura przestaje dziś być monolitem, który zapewniał nam dotychczas zestaw pewników, na bazie których mogliśmy konstruować swoje tożsamości w odniesieniu na przykład do pojęcia etniczności i terytorium. Świat stał się swoistym globalnym kulturowym ekosystemem, przybierając postać sieci ponadnarodowych powiązań i transnarodowych form autoidentyfikacji. Stan ten utożsamiany przez wielu obserwatorów z globalizacją rozumianą jako nieuchronny postęp tendencji unifikacyjnych w sferze kulturowej.

W tym świetle relacje pomiędzy jednostką a wspólnotą, konkretnym indywiduum i abstrakcyjną zbiorowością, podmiotem i przedmiotem historycznej narracji muszą być wymierne i precyzyjne. Nietrudno się domyślić, iż często jednak takowymi nie są. Takie żądania wysuwane są wobec obszaru tradycji kulturowych w znaczeniu wspólnot narodowych. Jak jednak wskazują badania społeczne w tym zakresie, na przykład socjologiczne studium autorstwa Jerzego Szackiego na temat pojęcia tradycji, tego rodzaju wymagania stawiane kulturze i tradycjom kulturowym, są całkowicie nieuzasadnione. Tradycja jest bowiem, zdaniem Szackiego, konstrukcją ideologiczną, a jej naturalizowanie w dyskursach publicznych jest zamierzeniem zgoła utopijnym. Zdaniem polskiego uczonego nie jest ona historią, choć nierzadko traktuje się je synonimicznie jako zbiór namacalnych i empirycznie potwierdzonych faktów. Jest ona zjawiskiem społecznym poddawany tym samym wewnętrznym procesom zmiany i wpływow czynników zewnętrznych, co społeczeństwa, których są one częścią. Dostarcza ona tym społeczeństwom wizji jednorodnych i linearnych, bardziej przeszłość mitologizujących aniżeli wyjaśniających konstytuujące ją fakty. Jak twierdzi Szacki: „tradycja nie tylko upraszcza i ujednoznacznia przeszłość grupową, ale także wyróżnia nade wszystko te je

aspekty, które w świetle dostępnej wiedzy jawią się jako stosunkowo proste i jednoznaczne” (Szacki, 2011: 248). Błędem było by jednak traktowanie myślenia w kategoriach tradycji jako nowego rodzaju archaicznego światopoglądu mitycznego. Zdaniem polskiego socjologa oba światy, tradycji i historiografii, koegzystują ze sobą w dość złożonej symbiozie przechylającej raz po raz szalę na rzecz jednej lub drugiej opcji.

Różnorodność kulturowa jest więc w tym przypadku stałym elementem, ale też znamionem dla dynamizmu cechującego wszelką ludzką aktywność, dzięki której rzeczywistość jest wytwarzana i na nowo przetwarzana w ramach danych nam struktur. Antropologia strukturalna (a po części również poststrukturalna wraz z wszelkimi swymi odnogami) nadawała przedsięwzięciu, jakim jest badanie powyższych zależności pomiędzy ukrytym porządkiem kultury a jego powierzchniowymi manifestacjami, ton bliski naukom ścisłym, co uczyniło ze strukturalizmu metodę sformalizowaną, a jednocześnie kompleksową i holistyczną. Nie powinien w tym świetle dziwić fakt ogromnej popularności, jaką zyskał strukturalizm także na gruncie innych dyscyplin w latach 60. XX wieku. Dla wielu zawarty w *Smutku tropików* Claude’a Lévi-Staussa pomysł, iż za olbrzymią rozpiętością lokalnych form artykulacji kryje się uniwersalny, aczkolwiek skrzętnie ukryty, ład oraz niewidzialna logika działania, wydawał się prawdziwym objawieniem. Jean Piaget, jeden z najbardziej zagorzałych kontynuatorów myśli Lévi-Straussa (tyle że na gruncie psychologii) określa źródła tego fenomenu w następujący sposób mówiąc, iż:

(...) przy zwróceniu uwagi na cechy pozytywne idei struktury spotyka się dwa co najmniej aspekty wspólne wszystkim strukturalizmom, a więc z jednej strony jakiś ideał – czy też potrzebę – wewnętrznej racjonalności zawarty w postulowanej tezie, że struktura jest samowystarczalna i nie trzeba przy jej ujmowaniu wprowadzać jakichkolwiek elementów obcych jej naturze; z drugiej strony, wyniki badań w tej mierze, w jakiej rzeczywiście udało się dotrzeć do poszczególnych struktur i o ile posługiwanie się nimi wydobywa na jaw pewne ogólne i najwidoczniej konieczne cechy, które je znamionują przy całej ich odmienności. (Piaget, 1972: 32)

Wynikający z takiego podejścia formalizm został jeszcze silniej podkreślony przez innego antropologicznego strukturalistę, Edmunda Leacha. W swoim pod wieloma względami postulatycznym eseju *Rethinking Anthropology* ten absolwent matematyki uniwersytetu w Cambridge również doszukuje się pewnej możliwości generalizacji struktur pokrewieństwa wśród badanych przez siebie birmańskich Kaczinów. Leach dość ostrożnie wypowiada się na temat pretensji żywionych przez innych strukturalistów wobec możliwości rekonstrukcji wspomnianych struktur na podstawie fragmentarycznych danych obrazu kulturowych

uniwersaliów i oparcia się w tej mierze na metodzie porównawczej. Kulturowa komparatystyka nie jest bowiem tożsama z uprawnieniem do tworzenia generalizacji na temat ogólnych zasad działania kultury we wszystkich lokalnych i niekiedy znacznie odmiennych względem siebie jej odmianach. Uprawiane wcześniej między innymi przez Alfreda Reginalda Radcliffe'a Browna próby nakreślenia takich ram struktur społecznych dzięki między innymi porównaniu sposobu życia rodzinnego i zasad zawierania małżeństw pośród mieszkańców Afryki Subsaharyjskiej są w jego przekonaniu dalece nieuprawnione. Określenie różnorodności form kultury w terminach właściwym naukom ścisłym prowadzi Leacha do konkluzji, iż „z matematycznego punktu widzenia społeczeństwo nie jest zbiorem rzeczy, ale bardziej zbiorem zmiennych” (Leach, 1961: 7). Odwołując się zatem do działu nauk matematycznych, jaką jest topologia, Leach stara się, w kontraście nie tylko do antropologów funkcjonalnych pokroju Radcliffe'a-Browna czy Malinowskiego, dowieść istnienia podstaw tworzenia uogólnień normatywnych pozbawionych błędu komparatystyki funkcjonalistycznej, gdyż w tym (matematycznym) właśnie znaczeniu „funkcjonalizm nie jest zainteresowany odsłonięciem powiązań pomiędzy częściami całości, lecz zasadami operacyjnymi częściowych systemów” (Leach, 1961: 6). O ile zatem oba podejścia, tj. generalizacja i porównanie, są częściami tej samej naukowej działalności, jego krytyka funkcjonalizmu, ale także nazbyt „metafizycznego” (jak to później określi Leach) strukturalizmu Claude'a Lévi-Straussa przesycona jest niechęcią wobec częściowych i fragmentarycznych przedstawień siły kultury w jej najbardziej ogólnym i przez to również najpełniejszym wyrazie – jako narzędzia systematyzującego środowisko, w jakim człowiek przebywa, nurty dziejów, jakim jest poddany, i przedmioty, tak materialne, jak i duchowe, jakie wytwarza. Wyższość antropologii strukturalnej leży zatem nie tylko wyłącznie w określeniu przedmiotowym, gdyż kultura stanowiła obiekt dociekań już wcześniej w sensie systematycznym, ale znacznej krystalizacji jej metod i języka nadającego ponownie niejako jasność temu, co w kulturze jest uniwersalne, niezienne i wieczne. Jak wyraźnie zaznacza w tym kontekście Leach, postulowana przez niego samego „generalizacja jest indukcyjna; składa się na nią dostrzeganie możliwych praw w okolicznościach danych przypadków; jest też swoistą zgadywanką, rodzajem gry; możesz bowiem się mylić lub mieć rację; niemniej gdy zdarza się nam mieć rację, nauczyliśmy się czegoś zupełnie nowego” (Leach, 1961: 5).

Konkludując strukturalne podejście wobec kultury, stwierdzić musimy, że było ono z pewnością również przesycone przekonaniem o konieczności wydobywania esencji tak przedmiotu, jak i samej dyscypliny z coraz bardziej różnorodnych modeli poznania humanistycznego połowy XX wieku. Ze względu na dostrzegany

przez Lévi-Straussa problem „rozrzedzenia” teorii i praktyki badań etnologicznych wraca on do pytania o metodę. Metodologia antropologiczna była w tamtym czasie (tj. do lat 70.) określona poprzez schemat wyznaczony przez badania terenowe, w szczególności te o charakterze monograficznym, tj. skupionym na kompleksowym opisie kultury wybranej grupy oraz powtarzany w dłuższym wymiarze temporalnym dla uchwycenia potencjalnej dynamiki badanego przedmiotu i przez to dostarczającej teorii bardziej ugruntowanej, a wiedzy bardziej pewnej. W obu przypadkach wyznacznikiem standardów antropologicznego rzemiosła było jak dotąd studium społeczności wysp Trobrianda dokonane przez Bronisława Malinowskiego. Pozostało nim nawet po publikacji w 1967 roku treści dzienników polskiego funkcjonalisty, obnażającej rzeczywiste odczucia i motywacje kryjące się za trobriandzką odyseją praktyki terenowej. Polski uczony stanowi zresztą w tym przypadku sojusznika francuskiego badacza, stwierdzając, że „dążenie do odkrycia ogólnych praw, rządzących procesami kulturowymi i kształtujących rzeczywistość kultury, jest i pozostanie naukowym zadaniem antropologii” (Malinowski, 2000: 239). Zatrzymajmy się na chwilę przy tym nieoczekiwanym aliansie funkcjonalizmu i strukturalizmu. Jakkolwiek obie perspektywy różnią się gruntownie w świetle swych podstawowych założeń teoretycznych, to jednak w kwestii dążenia do odsłonięcia niezmiennych reguł kultury skrytych za etnograficzną empirią terenu obie formacje cechuje podobna determinacja. To zresztą z analizy danych terenowych wyciągnąć można fundamentalne wnioski mówiące o wyłanianiu się pewnych regularności i reguł z pozornie niezwiązanych ze sobą przypadków szczegółowych. Jak przypomina bowiem Edmund Leach: „praca antropologa społecznego polega na analizowaniu i interpretowaniu danych etnograficznych, bezpośrednio obserwowanych danych zwyczajowych. Tym, czym procedury współczesnych antropologów różnią się w sposób podstawowy od procedur ich poprzedników sprzed stu lat, jest dzisiejsze traktowanie świadectw etnograficznych w sposób funkcjonalistyczny” (Leach, 2010: 1). To charakterystyczne powiązanie dążenia do syntezy z analitycznym namysłem nad obserwowalną okiem antropologa rzeczywistością kulturową pociąga, jak widać, także umiejętność wypracowania historycznej więzi z twórczością poprzedników.

Czym jest zatem antropologia kultury dziś w obliczu stawianych przed nią zadań? Pytanie to jest z natury rzeczy próbą zmierzenia się z ogólnie naświetlonymi przeze mnie wcześniej problemami współczesności, wraz z jej (po)nowoczesnym rozłożeniem akcentów na jednostkowe światy dryfujące dziś w globalnej sieci powiązań, metanarracji, zmiennych popkulturowych odniesień i rozproszonych wzorów tożsamości. Dodać również należy, że forma tego pytania mylnie sugerować może, iż antropologia kultury ma ustalony i niezmienny kształt teoretyczno-

-metodologicznych ram poznania. W odniesieniu jednak do tej dyscypliny taka sugestia jest nadużyciem i traci sens poznawczy w kontekście głównego przedmiotu studiów antropologicznych. Z drugiej strony rozróżnić trzeba zwarty charakter programu badawczego od bardzo bogatych tradycji badawczych dywersyfikujących myśl antropologiczną tak w wymiarze regionalnym, jak i historycznym. Te drugie w przypadku antropologii stanowią one są poprzez głębokie zakorzenienie w zachodnich paradygmatach myśli społecznej i filozofii. W tym sensie zależne są one od zmian dokonujących się na gruncie innych niż antropologiczna form refleksji naukowych i muszą być rozpatrywane zawsze jako część szerszego spojrzenia. Stąd też geneza zainteresowania kulturą w naukach społecznych dotyczy nie tylko początków dyscyplinarnych antropologii, ale także głębszej filozofii kultury jak narodziła się wraz ze zmianą dokonującą się przede wszystkim w Europie. Antropologiczne tradycje względem badania kultury opierają się w wielu przypadkach na dążeniu do zarysowania obrazu świata poprzez podkreślenie olbrzymiej rozpiętości barw, jakimi nasycone są ludzkie zachowania, formy życia zbiorowego i ich wytwory materialne. Wielość ludzkich kultur jest jednak nadal dla antropologii jej swoistym *raison d'être*.

Nieskrywana i jawna fascynacja ową różnorodnością form istnienia wyraża się we współczesnych badaniach antropologicznych na wiele sposobów. Niemniej w każdym z nich widoczne jest pewne zakorzenienie antropologicznych narracji w określonych tradycjach mówienia o różnorodności. Jedną z nich jest odwołanie się do tradycji etnograficznej w rozumieniu opisu kultur etnicznych poprzez ich poddające się obiektywnemu opisowi cechy charakterystyczne, jak na przykład kulturę materialną. Tradycja ta stanowi także o znaczącej części fundamentów polskich badań antropologicznych, choć źródła historyczne jej początki lokują we wczesnych dziewiętnastowiecznych badaniach kultury ludowej realizowanych przez niemieckich uczonych naznaczonych idealizmem tamtejszej filozofii romantyzmu. Wskazać należy w tej mierze na badania oparte na ideałach romantycznych, między innymi bezspornej i obiektywnie istniejącej w oczach zwolenników tej opcji intelektualnej więzi pomiędzy etnicznym zróżnicowaniem świata wspólnot ludzkich, oraz jego modelowaniem w kategoriach pokrewieństwa, rasy i biologii. I tak na przykład dla wczesnych niemieckich etnografów, takich jak Alexander von Humboldt, geografia kulturowa stanowiła pole zastosowania doskonale znanych im z innych dziedzin narzędzi. Językoznawstwo porównawcze (w tym polu działał przecież także brat Alexandra, Wilhelm), studia muzealne, ale przede wszystkim folklorystyka – wszystkie te formujące się w tym okresie dyscypliny i obszary nauki uzmysławiać miały współczesnym, jak dalece istota ludzka może odbiegać od ideału wyznaczanego przez zachodniego, wykształconego, ale też świadomego



swego nadrzędnego miejsca w hierarchii ludów mieszkańca Berlina lub Drezna. Zauważa tę prawidłowość także jeden z głównych myślicieli romantycznych omawianej epoki Johann Gottfried Herder, a następnie wplata w swoją autorską wizję filozofii omawianego nurtu.

Z kolei klasyczna z dzisiejszego punktu widzenia definicja sformułowana w 1871 roku przez Edwarda Tylora wskazywała wprawdzie na poszczególne obszary ludzkiej aktywności, lecz jej zasadnicza teza dowodziła jedności kultury jako immanentnej dla ludzkiej natury cechy. Formułuje on w tej mierze swój własny wariant znanego z nauk przyrodniczych uniformitaryzmu, w którym na kulturę i cywilizację składa się wiele wzajemnie zależnych względem siebie obszarów i wytworów ludzkiego ducha. Jak stwierdza ten socjolog ewolucyjny: „Kultura, czyli cywilizacja w szerokim znaczeniu etnograficznym jest złożoną całością, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, zwyczaje i wszelkie inne zdolności i nawyki, nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa. (...) katalog wszystkich objawów życia publicznego danego narodu, przedstawia to, co nazywamy kulturą” (Tylor, 1871: 1).

Tylorowska definicja, jakkolwiek jest ona dziś przebrzmiała metodologicznie i do pewnego stopnia także przedmiotowo, dostarcza nam jeszcze jednej, tym razem kluczowej z pedagogicznego punktu widzenia, myśli odnośnie miejsca kultury w ludzkiej egzystencji. Wskazuje się w niej bowiem na znaczenie procesu nabywania kultury poprzez kształtowanie umiejętności, kompetencji i predyspozycji w jednostce, które pozwalają jej na społecznie (i kulturowo) akceptowane funkcjonowanie w większych zbiorowościach. Nietrudno też dostrzec, że ten proces formowania jednostek jako członków większych grup społecznych i samego społeczeństwa jest uwarunkowany kulturowo w takim samym stopniu jak wszystkie inne z wymienionych w tej definicji rodzajów treści i poddany międzypokoleniowej transmisji. Z tego też powodu proces enkulturacji, o którym tutaj mowa, stanowi przede wszystkim przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin nauk społecznych. Na szczególną uwagę zasługują jednak badania realizowane na gruncie studiów antropologicznych. To w ramach antropologii kultury traktowany jest on jako czynnik fundamentalny dla kształtowania się jednostek, ale też bezpośrednio do trwania samych systemów kulturowych rozumianych jako zintegrowane wewnętrznie całości o charakterystycznych dla siebie właściwościach oraz zinternalizowanych w jednostkach w postaci wartości, symboli i kulturowej metaforyki. Jest ona procesem wysoce złożonym tak w rozumieniu różnicowania postępującego wraz z wiekiem, jak i w sensie dyferencjacji tego procesu poprzez odmienne formy, jakie przybiera on w różnych kulturach (Herskovits, 1956: 40). Jest ona również uniwersalna dla ludzkiej natury, życiowego doświadczenia i adaptacji jednostki do

społeczno-kulturowego kontekstu, w jakim jednostka ta funkcjonuje. W efekcie pojęcie enkulturacji zbliża się do pojęcia socjalizacji, a często też jest ono błędnie używane z nim zamiennie. Jak dostrzega to między innymi Margaret Mead, taka niepokojąca tendencja intelektualna jest obecna nie tylko w potocznej praktyce użycia obu terminów, lecz również w nauce naznaczonej wpływem psychologizmu i opiera się na swoistej niepewności terminologicznej części specjalistów o takim właśnie przygotowaniu zawodowym. W ich pracach bowiem proces uczenia się w swej najbardziej ogólnej postaci nazywany jest po prostu socjalizacją (Mead, 1963: 186). Faktem jest niemniej, że enkulturacja (podobnie zresztą jak socjalizacja) obejmuje całokształt jednostkowego przygotowania do kulturowej aktywności i wpływa na wzory zbiorowych form transmisji treści kulturowych.

Jako czynnik znaczący enkulturacja jest w optyce antropologii ujmowana jako proces realizujący się przede wszystkim w praktyce społecznej i poprzez nią. Służy ona „wrastaniu” jednostek w kulturę danej zbiorowości, a dalej także, już jako etap enkulturacji wtórnej, krytycznej reinterpretacji i przewartościowaniu nabytych umiejętności znaczeń lub kompetencji językowych. W mniejszym stopniu jest on przedmiotem świadomej (tj. na przykład intelektualnej) refleksji, w większym zaś tym, co zazwyczaj przekazywane jest z pokolenia na pokolenia jako na przykład tak zwana „milcząca wiedza”, czyli zestaw określonych wzorców ze wskazaniem na ramy wyznaczające granice społecznie akceptowanego porządku oraz zarysowujące na horyzoncie wychowania pewien kierunek, do którego dąży się poprzez wpajane młodym ludziom wartości, norm, znaczenia, umiejętności itd. Trwanie tych wzorów jest ważne z punktu widzenia kontynuacji istnienia systemu kulturowego, choć niemniej istotne jest także to, w jaki sposób system ten podlega zmianie i cechuje się mniej skoordynowanymi centralnie fluktuacjami kreatywnego i innowacyjnego działania poszczególnych jednostek. Dlatego też zasygnalizowane powyżej trzy problemy – pojęcie kultury ujęte w znaczeniu uniwersalistycznym i różnicującym oraz proces jej transmisji jest zasadniczym trzonem niniejszych rozważań. Prowadzą one do odpowiedzi na pytanie o istotę przedmiotu badań dwóch ząbiejących się w tych wymiarach dyscyplin, tj. samej antropologii i pedagogiki. Ich zachodzące na siebie pola znaczeniowe, praktyki użycia w wybranych dyskursach naukowych i wplecenie w określone paradygmaty społeczne pozwoli, w moim przekonaniu, nie tylko na pełniejsze zrozumienie tego, jak dalece kultura warunkuje nas w naszych działaniach lub światopoglądach, ale również w dalszej perspektywie na wypracowanie roboczej definicji kultury w rozważaniach na temat jej powiązań z takimi obszarami życia społecznego, jak na przykład edukacja. To zaś ostatecznie stanie się podstawą refleksji na temat wzajemnego przeplatania się problemu homo- i heterogeniczności kulturowej w kontekście operowania ka-

tegorią różnicy kulturowej, tworzenia teoretycznych podstaw dla idei wielokulturowości i praktycznych rozwiązań w obszarze edukacji wielokulturowej.

Antropologiczne myślenie o kulturze narzuca dziś konieczność pogodzenia się z faktem heterogenicznej natury rzeczywistości kulturowej, jak również wynikającej z tego faktu niemożności jej poznania w sposób całościowy i jednolity. W dużej mierze zasługi w tym stanie rzeczy przypisać należy postmodernistycznemu zwrotowi, jaki dokonał się w antropologii kulturowej równoległe z podobnymi procesami transformacyjnymi zachodzącymi w innych obszarach nauki i mający miejsce od końca lat 70. XX wieku. Podobnie jak postmodernizm na gruncie filozoficznym, antropologia postmodernistyczna nie jest (lub też nie była) oczywiście zwartą koncepcją, nowym holistycznym ujęciem znanego nam już przedmiotu, lecz, podobnie jak inne warianty postmodernizmu humanistycznego, zwrotem intelektualnym nakazującym podważenie dotychczasowych argumentów na rzecz rozumienia kultury jako pewnej całości. Symptomatyczne dla ponowoczesnego zamysłu w antropologii teksty pióra Jamesa Clifforda, George'a Marcusa i Clifforda Geertza wyznaczyły ramy nowego opisu kultury jako przedmiotu o zdecentralizowanej i wieloaspektowej naturze. Będąc swoistą odpowiedzią na rewolucję strukturalną zainspirowaną przez Claude'a Lévi-Straussa i nieco późniejsze podejście symboliczne spod znaku Mary Douglas i Victora W. Turnera, ponowoczesność antropologiczna starała się ukonstytuować krytycyzm jako równoprawne narzędzie metodologiczne w badaniu kultury. Jak powiada w tym względzie z dużą dozą rezerwy wobec tej formacji Melford Spiro, centralnym dla antropologii postmodernistycznej założeniem jest bowiem: „krytyka nauki i metody naukowej, tj. rodzaj krytyki współdzielony (ze względu na fakt jej zapożyczenia) z ogólną myślą postmodernistyczną” (Spiro, 1996: 759).

Spotykana często dziś niechęć współczesnej antropologii do projektu systemowego ujęcia kultury to nie tylko efekt postmodernistycznego nasycenia krytycyzmem jako wykładnią metodologiczną, lecz także (a może po pewnych względach także bardziej) wynik zmian, jakie dokonują się obecnie na płaszczyźnie kulturowej topografii przestrzeni. Mowa tutaj oczywiście nie tylko o rekonfiguracji mapy etnicznej w sensie coraz intensywniejszego przepływu ludności z peryferii zachodniego świata ku jego centrum, między innymi na skutek konsekwencji przeszłych kolonialnych zależności. Stan ten to także wynik hybrydyzacji kulturowej dotykającej lokalne społeczności, grupy regionalne, czy też społeczeństwa narodowe. Rzeczona hybrydyzacja łączy dawniej nieprzystawalne do siebie formy i treści w nowy pod względem jakościowym rodzaj kulturowych fenomenów. Jest ona także częścią (lub też wynikiem) złożonych procesów o charakterze globalnym i dokonujących się także na płaszczyźnie ekonomicznej, politycznej i społecznej

niezależnie od teoretycznych często jedynie nurtów kształtujących dyskurs antropologiczny w sensie akademickim, a przez tę dyscyplinę jeszcze niedostrzeganych. Globalizacja, jakkolwiek na tym etapie nie byłaby ona definiowana, jest jednak sama w sobie procesem wewnątrznie zróżnicowanym. O ile jednak bowiem humanistyczna refleksja na ten temat sugerowała z początku nieuchronne naznaczenie przyszłości homogenicznością stylów życia (Zygmunt Bauman), porządków gospodarczych i politycznych (Francis Fukuyama) lub sposobów komunikacji (Neil Postman), o tyle też założenie to jest dziś coraz bardziej odsuwane na bok na rzecz akceptacji faktu heterogeniczności wspomnianych procesów w obliczu ich lokalnych translacji, transformacji i reinterpretacji dokonywanych z więcej niż jednego, często przedtem po prostu eurocentrycznego, punktu widzenia. Kategoria lokalności, przestrzeni, granicy i typów tożsamości z nimi związanych powraca dziś wyraźnie w kontekście zwątpienia w modernistyczny projekt społeczny oparty na idei ujednoczającego postępu.

Czy zatem postmodernizm stanowi, jak twierdzi Alan Barnard, krytykę wszystkich nowoczesnych sposobów rozumienia kultury (Barnard, 2006: 226)? Rozważając tę myśl w kategoriach poznawczych, należy zaznaczyć, iż faktycznie większość odmian tego nurtu reprezentowała epistemologiczny krytycyzm, którego ostrze skierowane było przeciw zastanemu porządkowi ideowemu i, co za tym idzie, modelowi społecznemu wyrosłemu na ufundowanym przez te idee podłożu. Spoglądając zatem w szerszej perspektywie na ten aspekt postmodernizmu, przywołać możemy słowa Jeana-François Lyotarda, który nie wykazuje zbytniego optymizmu co do możliwości i chęci dostarczenia przez postmodernistów lepszej alternatywy starego porządku, mówiąc: „nie wydaje się, żeby jego miejsce musiał zająć jakiś inny, przynajmniej na właściwym mu poziomie” (Lyotard, 1997: 58). Metodyczne zanegowanie „wielkich narracji” konstytuujących przeszłość i współczesne jej kontynuacje w poszczególnych polach życia społecznego jest traktowane przez francuskiego filozofa jako zadanie o fundamentalnym znaczeniu dla całego przedsięwzięcia krytycznej dekonstrukcji. Narracje te stanowią bowiem złudne obietnice lepszej przyszłości budowanej na gruncie postępu i akumulacji wiedzy naukowej. Jednak dla modernistycznych iluzji jest charakterystyczne przywiązanie do systematyzowania, porządkowania i klasyfikowania zjawisk tworzących tkankę rzeczywistości. W sensie wiedzy akademickiej wiąże się to z tworzeniem określonych paradygmatów myślowych, w sensie społecznym z podzielnym we wspólnotach poczuciem przynależności do homogenicznej zbiorowości, w której sensory społeczne są jasne i jednoznaczne. Społeczeństwo nowoczesne w swojej teleologicznej homogeniczności nigdy, zdaniem postmodernistów, nie osiągnęło tego celu, a jeśli modernistyczna umowa społeczna wydawała się w pełni zreali-

zowanym i historycznie zamkniętym rozdziałem, to jednak okazywała się pełna wewnętrznych sprzeczności i nieciągłości generujących wyraźne zaburzenia ideowego i kulturowego kontinuum. Ponowoczesność z kolei takie przekonanie unieważnia, ukazując fakt, że więzi społeczne ulegają z czasem erozji, a nawet najszlachetniejsze idee dewaluacji i wynaturzeniu. Jak jednak przyznaje nawet Lyotard – „(...) nad taką perspektywą ciąży, jak się wydaje, utopijne wyobrażenie utraczonego, 'organicznego' społeczeństwa” (Lyotard, 1997: 59).

Odnosząc się do rozumienia pojęcia kultury w świetle antropologii postmodernistycznej, lub też, szerzej, do jej rozumienia w obrębie współczesnych nauk społecznych, stwierdzić należy, iż jest ona w tym kontekście nie tylko poddana swoistej „hiperpartykularyzacji”. To zjawisko jest zresztą, jak już zaznaczyłem, znamienne dla postmodernizmu chociażby poprzez mnogość dopuszczalnych wariantów tożsamości, jakie w ramach tej dość mgliście zarysowanej formacji przywołuje się w obszarze zmiany zachodniego paradygmatu kulturowego. W ten sposób, jako nowy paradygmat w kulturze, ponowoczesność określana jest przez Scotta Lasha, który naświetla konsekwencje tej transformacji w sferze porządków znaczeniowych (patrz: Lash, 1990). Jednak dla tego nurtu bardziej znaczące jest traktowanie kultury jako czegoś, co zostaje wytworzone i użyte w sensie pewnej nadbudowy powstałej na gruncie historii, polityki czy ekonomii. Ten znany z materializmu historycznego determinizm kulturowy rzuca jednak wyzwanie tradycyjnej antropologicznej profesji poprzez swoją płynność w dobie globalnego obiegu informacji. Świat w istotnej mierze się zmienił pod względem językowego jego określenia. Kulturowe komunikaty nie stanowią już tym samym wewnętrznego spoiwa danego systemu definiowanego przez przestrzeń i czas, lecz zostają od tych kategorii uwolnione, stając się efemeryczne i niejednoznaczne. Podobnie doświadczana jest sama kultura, która, pomimo swojego bezpośredniego związku z działaniem społecznym, stała się tkanką nazbyt kruchą, aby móc osadzić w niej dawne kotwice pewności. Znany ekolog kulturowy Marvin Harris mówi, że w obliczu ponowoczesnego humanistycznego zamieszania połączenie koncepcji kultury zarówno jako idei, jak i działania umożliwia zespolenie holistycznego i partykularnego spojrzenia na ten problem. Co więcej, rozumienie procesu, w jakim kultura jest przekazywana transpokoleniowo i ponadlokalnie, dostarcza nam potencjalnego narzędzia poszerzenia modelu, dzięki któremu kultura jest definiowana jako stricte cecha ludzka. Zasugerowane wcześniej ujęcia, wychodzące poza czysto antropocentryczne rozumienie kultury, czy popularny obecnie transhumanizm, wydają się potwierdzać tę obserwację. Stąd też Harris postuluje w obliczu ponowoczesnej niepewności naukowej procedury badania kultury upowszechnienie antropologii opartej na krytycyzmie, jednak równocześnie wychodzącej poza ty-

powe dla postmodernistów zwątpienie w obiektywny charakter antropologicznej interpretacji (Harris, 1999: 64).

Jak zatem rozumieć w obliczu postmodernistycznego namysłu dynamizm cechujący współczesną kondycję kulturową oraz czy możliwe jest wypracowanie nowych wzorów? Kulturowa kreatywność jest znamieną dla gatunku ludzkiego i wiąże się bezpośrednio z procesem transmisji kultury. Solon Kimball, amerykański antropolog edukacji, przyznaje w kontekście tej tezy, że „pomiędzy charakterystykami wyróżniającymi człowieka pomiędzy innymi formami zwierzęcego życia lokuje się zdolność wytwarzania kultury” (Kimball, 1974: 143). Dla innego uczonego, psychologa Erika Eriksona, człowiek stanowił zwierzę społeczne, natomiast dla znacznej części współczesnych antropologów kulturowych jest on istotą, w której krzyżują się uwarunkowania różnorodnej natury. Dzięki temu faktowi uzyskujemy jako ludzie niezwykle zdolność do wyjścia poza te uwarunkowania i wytworzenia specyficznego porządku kultury rozumianej jako efekt nieustannego procesu uczenia się i adaptacji, na przykład względem warunków środowiska lub historii. Innowacyjny wymiar kultury pozostaje w tej mierze jej cechą znaczącą i manifestuje się poprzez różnorokie kulturowe wynalazki, reformy oraz rewolucje tak w sferze techniczno-użytkowej, jak i symbolicznej. Rodzi to wniosek, jakim jest określenie typowego dla antropologicznej teorii i metodologii założenia o miejscu i znaczeniu aktora społecznego w procesie czy to reprodukcji kulturowej, czy też transmisji kultury. To, co zwykle się określać w antropologii mianem „spojrzenia z punktu widzenia tubylca”, jest jednoczesnym osadzeniem działania ludzkiego na obu płaszczyznach badań społecznych, tj. subiektywnych wewnętrznych światów oraz obiektywnych pozajednostkowych struktur. Podobne założenie odnajdujemy także poza antropologią, jak na przykład w niektórych koncepcjach z obszaru filozofii kultury. Znacząca większość z tych koncepcji mieści się w obrębie ponowoczesnego odwzorowania uwidaczniających się w rzeczywistości dominujących dyskursów ideowych oraz ich późniejszej dekonstrukcji. Odrzucenie przez filozoficznych postmodernistów bagażu metodologicznych tradycji konstytuujących badania humanistyczne i przyczyniających się niejako bezwiednie do metanarracyjnej legitymizacji określonych trajektorii władzy jest z kolei podawane w wątpliwość przez innych badaczy podejmujących problem opracowania ogólnej definicji kultury, chociażby pozbawionych tego typu konotacji.

Podjmując się tak zarysowanego zadania, myśl antropologiczna krąży wokół problematyki edukacyjnej, w mniejszym lub większym stopniu przejmując pole przedmiotowe, a nierzadko również narrację typową dla nauk pedagogicznych. Jakkolwiek obie dyscypliny zbliżają się do siebie pod tymi względami, zauważyć należy jednocześnie, że rzadko kiedy podejmowana jest współpraca obu środo-

wisk w sensie szerszej zakrojonej akademickiej wymiany poglądów i perspektyw teoretyczno-metodologicznych w celu wypracowania wspólnego, transdyscyplinarnego spojrzenia podobnego do tego, jakie zrodziło socjologię edukacji rozumianą jako autonomiczna subdyscyplina pogranicza nauk (Tooby, Cosmides, 1992: 41). Zamiast tego dostrzec można usilne dążenie do przedstawienia problemu kultury, jej transmisji i praktyk edukacyjnych prowadzących do jej utrwalenia z punktu widzenia nie tylko nawet jednej z tych wspomnianych wcześniej dyscyplin, lecz niekiedy wręcz określonych partykularnych stanowisk i szkół teoretycznych tak w pedagogice, jak i antropologii. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim stanowisk podzielających krytycyzm społeczno-kulturowy jako wyjściowe założenie metodologiczne w dekonstruowaniu procesu formowania się porządków ideologicznych (na przykład pedagogika krytyczna w ramach głównie anglosaskich studiów edukacyjnych) lub wzorów kulturowych (na przykład szkoła kultury i osobowości oraz nurty w antropologii z niej wyrosłe). W obu dyscyplinach badanie jednostkowych doświadczeń edukacyjno-wychowawczych zostaje wplecione w typowy dla każdej z nich wzór syntez społeczno-kulturowych procesów prowadzących do tworzenia się podstaw konstrukcji zbiorowych tożsamości, systemów więzi, instytucji społecznych i edukacyjnych, ról społecznych itd. Daje to asumpt do twierdzenia, iż badanie problemu transmisji kultury jest w obu przypadkach nadal często rozgraniczane poprzez specyficzne zawłaszczenia pojęciowe – samego pojęcia kultury na rzecz antropologii i uczenia się oraz transmisji treści kulturowych na rzecz nauk o edukacji.

Jasno możemy jednak określić historyczny stan rzeczy, gdzie w tak ukształtowanym polu debata na temat edukacyjnych kontekstów otaczających zjawisko transmisji kultury podlega istotnemu zawłaszczeniu przez antropologię i różne jej odmiany szczegółowe. Tak jak bowiem popularność pojęcia kultury zaznaczona na początku tego rozdziału przypisana jest do współczesnej humanistyki, tak też antropologiczne zmagania z kulturową materią wiążą się nierozzerwalnie z etnograficzną tradycją deskryptywno-porządkującą dla procesu wychowania w poszczególnych modelach kultur lokalnych<sup>2</sup>. Kulturowa dywersyfikacja zjawiska enkulturacji i jej definiowanie w kategoriach partykularyzmu i relatywizmu cechuje głównie anglosaskie odłamy tej dyscypliny, związane z fundamentami wiedzy antropologicznej określonymi na początku XX wieku przez Franza Boasa i jego uczniów. Procesy wychowawcze formują tu, w ujęciu chociażby klasycznych autorów, takich jak Margaret Mead lub Melville Herskovits, zręby określonych, wewnętrznie zintegrowanych całości przypisanych jednostkom ludzkim jako między innymi wewnętrzne

---

<sup>2</sup> To, czy taką tradycję epigonicznie kontynuują, czy też poddają ją krytyce, to inna sprawa.

struktury osobowości. Transmisja treści kulturowych dokonuje się zatem poprzez zinternalizowane ludzkie uniwersa uformowane dzięki uczeniu się i nabywaniu nowych kompetencji w ramach danego systemu kulturowego. Prowadzi to do sytuacji, w której zróżnicowanie form i dróg transmisji warunkuje w efekcie samo zróżnicowanie kultur. Ten dość nieskomplikowany rodzaj zależności pomiędzy dwoma płaszczyznami zróżnicowania jest wbrew pozorom istotny dla antropologicznych dociekań na temat źródeł podstawowej różnorodności kulturowej.

Przekaz treści kulturowych odbywający się w tych systemach może oczywiście również reprodukcować określone i typowe dla danego systemu zależności, jak na przykład nierówności społeczne. Pojawia się zatem w tym przypadku zasadnicze pytanie: jaki rodzaj kultury tak właściwie podlega transmisji? Czy jest to kultura wybranych (a w praktyce najczęściej dominujących) klas społecznych, jakiś bliżej niezdefiniowany ogół wzorów kulturowych, czy też może subiektywnie wybrane przez część jednostek wzory, które w chaotycznej konfiguracji współczesności są raczej przypadkowe i doraźne aniżeli stałe i obejmujące całość ludzkiego doświadczenia życiowego? Wątpliwości tego rodzaju podnoszą George i Louise Spindler w odniesieniu do problemu transmisji kultury w kontekście amerykańskim. Wraz z zanegowaniem różnych form polityk asymilacyjnych, z pomiędzy których koncepcja tygła etnicznego była najbardziej wpływową i trwałą, w Stanach Zjednoczonych ujawniła się potrzeba redefinicji podejścia wobec różnorodności i wielokulturowości. Istotną rolę w tym względzie odgrywa edukacja formalna, a amerykańskie szkoły powszechnie postrzegane są jako narzędzie transmisji wzorów kultury białej klasy średniej (Spindler, Spindler, 1990: 4). Idąc z początku w zbliżonym kierunku konceptualnym co Pierre Bourdieu i rekonstruując amerykańską strukturę społeczną, George i Louise Spindlerowie zmieniają jednak ton, skupiając swoją uwagę na problemie integracji społecznej wychodzącej z sytuacji kulturowej różnorodności i zmierzającej w stronę bardziej postulatyczną. Pragmatyczne podejście wobec badanej przez siebie kwestii edukacji i roli antropologii w jej rozumieniu sprowadzone zostaje przez to małżeństwo badaczy do zadania polegającego nie tylko na analizie danych etnograficznych wpływających z badań nad praktykami szkolnymi i sytuacją mniejszości w tych instytucjach, ale też naświetlenie partykularnych strategii adaptacyjnych uczniów zderzających się w swym doświadczeniu edukacyjnym z systemem szkolnym. Nie wnikając w tym miejscu w szczegóły tych strategii, można jedynie przypomnieć, iż należą do nich: reafirmacja, synteza selektywna, segmentalizacja, wycofanie anomiczne, dwukulturowość, marginalność konstruktywna i adaptacja kompensacyjna (Spindler, Spindler, 1990: 79). Dlatego też szerokie spektrum sytuacji, w jakich amerykańskie mniejszości (w tym przypadku mowa jest głównie o Afroamerykanach i Latino-



sach) wytwarzają określoną rzeczywistość kulturową w sferze tamtejszego systemu edukacji, pozwala nam na ujęcie transmisji kultury w kategoriach bazujących na kategorii różnicy w jej sensie etnograficznym, tj. przypisanym do kwestii działania, wytwarzania rzeczywistości ideowej i materialnej oraz implikujący konieczność poczynienia naukowego opisu tych dwóch dziedzin.

Jak podkreśla Roy Wagner, wytwarzanie takich pól rzeczywistości przebiega w kulturze niejako naturalnie, sprawiając, że niekiedy wręcz samo pojęcie kultury tożsame staje się z pojęciem inwencji i wynalazczości (Wagner, 1981: 34). Kontekst, w jakim umieszczona zostaje owa kulturowa innowacyjność, podlegać może (i nieustannie też tak jest) zmianom wynikającym z przesunięcia historycznego lub wręcz systemowego dzięki akulturacji, dyfuzji lub po prostu kontaktu międzykulturowego. Kultura zazwyczaj dzieje się aniżeli po prostu jest. Ten wspólny mianownik przypisać można większości stanowisk tak w samej antropologii, jak i w wielu innych dziedzinach nauk społecznych, który żywotny interes leży w rekonstrukcji tej dynamiki. Czynniki zmiany, prowadzące nas do wytworzenia jakiegoś nowego kulturowego artefaktu, nie wynikają jedynie z przyczyn leżących w obszarze empirycznie dostępnych zjawisk społecznych, lecz również, jeśli nawet nie w pierwszej kolejności, ze zmiany zachodzącej w sferze znaczeń. Kryzys ekonomiczny w sferze bankowości, powszechny dostęp do nowych technologii informatycznych, kampania wyborcza danej partii politycznej zależą od tego, jak ludzie rozumieją niesione przez wszystkie te fenomeny znaczenia. Tutaj również odnaleźć możemy kategorię różnicy, gdyż tak jak ludzie znajdują się w odmiennej sytuacji ekonomicznej, mają odmienny dostęp do technologicznych narzędzi lub głosują na różnorakie partie polityczne, tak też w odmienny sposób mogą oni rozumieć przyczyny, dlaczego to robią, oraz konsekwencje swoich działań. Stąd też transformacje dokonujące się w sferze symbolicznej wpływają w szerszym ujęciu na recompozycję całego układu kultury ze względu na fakt, iż jest ona zespolona wewnętrznie systemem komunikacji. Tak też rozumuje Wagner, mówiąc:

Wszelki rodzaj myśli, działania, interakcji, percepcji i motywacji może być rozumiany jako funkcja konstruowania kontekstów w odniesieniu do asocjacji kontekstualnych elementów symbolicznych (semiotycznych). Skoro wszelkie działanie, niezależnie czy jest ono efektywne czy też nie, złe lub dobre, 'właściwe' lub 'niewłaściwe' zostaje rozwinięte sukcesywnie poprzez konstrukcje to ich dalsze rozwinięcie może zostać określone mianem „inwencji” lub „innowacji”. (Wagner, 1981: 38)

Tak jak etnografia w tradycyjnym sensie tego słowa definiowana jest współcześnie przez badaczy jako przedsięwzięcie oparte na specyficznej metodologii (może ona być i jest też niekiedy rozumiana po prostu jako metoda etnograficzna

stosowana w rozmaitych naukach społecznych) realizowanej w terenie lub działanie badawcze bazujące na samym akcie opisu kulturowej empirii i przez tenże opis ją również współtworzące (jak twierdził na przykład Clifford Geertz), tak również etnografia edukacyjna rozpatrywana może być jako specyficzny zespół praktyk nauk społecznych realizowanych w obszarze opisanych powyżej dwóch wymiarów edukacji. Celem takiej specjalistycznej gałęzi wiedzy o kulturze i edukacji „jest dostarczenie bogatych i opisowych danych na temat kontekstów, działań i przekonań uczestników sytuacji edukacyjnych” (Goetz, LeCompte, 1984: 17). Zazwyczaj tego rodzaju dane reprezentują procesy edukacyjne tak, jak przebiegają one w praktyce, tj. w świetle rzeczywistego i dostępnego badawczo umocowania w danej sytuacji społecznej lub instytucji edukacyjnej. Dopiero, nabierając mocy antropologicznej, dane te odnoszone są do pewnej teorii kultury wpływającej z ich interpretacji i mogą być częścią szerszego spojrzenia na kulturowe sensy niesione przez sferę edukacji<sup>3</sup>. Zaznaczyć trzeba jednak również, że takie przywiązanie etnografii do empirii po pierwsze jednak nie pociąga za sobą bezkrytycznego postulatu obiektywizmu badawczego, właściwego socjologii edukacji utrzymanej w duchu pozytywizmu i funkcjonalizmu, po drugie zaś praktyka badacza terenowego obnaża nierzadko, jak dalece takie podejście obiektywizujące inne konteksty kulturowe jest nieuprawnione ze względu na nieustanne etnocentryczne nacechowanie tego rodzaju obserwacji. Przeniesienie rozważań o kulturze w pole metanarracji humanistycznej i debaty o naturze jej poznania przedmiotowego istotnie poszerza także nasze antropologiczne jej rozumienie bardziej jako pewnej możliwości aniżeli imperatywu. Jak powiada w tym kontekście Pierre Bourdieu (mówiąc wprawdzie o tym, co rozumie on pod pojęciem etnologii): „znamienne jest, że «kulturę» opisuje się czasami jako mapę, stosując porównanie do cudzoziemca, który, chcąc zorientować się w nieznanym kraju, próbuje zaradzić brakowi praktycznego opanowania (dostępnego tylko ludności miejscowej) przez odwołanie się do modelu wszystkich możliwych tras” (Bourdieu, 2007: 174).

Skoro zatem możemy podjąć się etnograficznej misji jako działania polegającego na bezpośrednim doświadczeniu terenowym i będącej jego efektem deskrypcji (lub wręcz czystej „produkcji” tekstu), to kiedy mówimy o edukacji i wychowaniu, wymagane jest od nas jako uczestników takiej procedury analitycznej zastosowanie specyficznego typu wyobraźni pomagającej zespolić bazowe dane w większą wizję kultury. Formuła wyobraźni etnograficznej, spopularyzowana przez Paula Willisa, jest pewną odpowiedzią na problem przemian, jakie dokonują się obecnie w odniesieniu do pojęcia kultury i transformacji dominujących jej wzorców, które

---

<sup>3</sup> Myśl tę pozwolę sobie rozwinąć w dalszej części artykułu, gdzie przybliżę bardziej szczegółowo tak fenomen etnografii edukacyjnej, jak i antropologii edukacji.

nakreśliłem na początku niniejszego rozdziału. Sam Willis zaś, jako adwokat rzeczoności typu wyobraźni, jawi się tutaj na podobieństwo „socjologów nocy” zdefiniowanych przez Alaina Touraina jako „słuchający tych, którzy już nie mówią” oraz „eksplorujących ogromny świat «wykluczenia»” (Touraine, 2010: 52). On również uznaje zmianę stosunków społecznych, jaka jest konsekwencją modernizmu, za czynnik wymagający gruntownej zmiany podejścia do przedmiotu naszych dociekań, a więc w tym przypadku rzeczywistości kulturowej przekraczającej granice dawnego języka nauki. Wyobraźnia etnograficzna, zdaniem brytyjskiego uczonego, powinna pozwolić ukazać powiązania zachodzące pomiędzy co najmniej trzema elementami. Do tego zestawu należy w jego przekonaniu: „twórcze tworzenie znaczeń za pomocą praktyk fizycznych, (...) formy, czyli o to, czym są zasoby symboliczne używane do tworzenia znaczeń i jak się ich używa, oraz o to, co społeczne, czyli o czynne i bierne stosunki tworzenia w odniesieniu do głównych stosunków strukturalnych, potrzeb i konfliktów w społeczeństwie” (Willis, 2005: 152). Wytwarzanie rzeczywistości kulturowej być może zostanie wtedy jako proces i jego materialne konsekwencje ukazany w sposób pełniejszy i żywszy, tak jak żywe są same kultury badane przez antropologów i innych uczonych społecznych, którzy z rzadka są obecnie w stanie uchwycić tę dynamikę, zwłaszcza w odniesieniu do takich zjawisk jak szybko pojawiające się i jeszcze szybciej przemijające subkultury młodzieżowe. W innym swoim tekście, a mianowicie w *Profane Culture*, Willis daje temu pozbawionemu iluzji podejściu głębszy wyraz, mówiąc, że „realne wydarzenia mogą zbawić nas tak samo jak filozofia” (Willis, 2014: 1), a nauki społeczne „nigdy nie były w stanie wyprodukować ładnego i solidnego motocykla, zdobionego płaszczką z baraniej skóry, czy skandalizującej płyty rockandrollowej” (Willis, 2014: 3). Wytwarzanie kultury jako proces jest zatem obecnie czymś, co, zdaniem tego autora, inicjowane jest tam, gdzie dostrzegalny jest ferment semiotyczny, a dominujące znaczenia są podważane i reinterpretowane. Przenosi to naszą uwagę w stronę kultury poszczególnych klas społecznych i tego, jak rzeczona kultura podważa lub utrwała określone porządki, socjalizując na przykład młodzież z klasy robotniczej do podzielenia przez jej członków określonych preferencji, gustów, a w konsekwencji także i pozycji w brytyjskim społeczeństwie.

Analiza dokonana przez Paula Willis'a w *Learning to Labor* odsłania bardzo dokładnie ten rodzaj aplikacji wyobraźni etnograficznej względem kultur klasowych<sup>4</sup>. Rola, jaką odgrywa w ich opisie metoda etnograficzna, jest nie do przece-

---

<sup>4</sup> Przekornie można w tym miejscu dodać, iż sformułowanie to ma dwa znaczenia, tj. kultur danych klas społecznych i kultur klas szkolnych jako mikrospołeczności odzwierciedlających stosunki społeczne w szerszym ujęciu.

nienia. Przeprowadzone przez Willisa kompleksowe badania o tym charakterze w latach 70. w angielskim mieście Hammertown odsłaniają kluczowe procesy tak społecznej reprodukcji schematu stratyfikacji mieszkańców jego dzielnic robotniczych, jak i kulturowego wytwarzania przez dzieci i młodzież w takich rodzinach się wychowujących określonych sensów odnoszonych do codziennych czynności, przedmiotów i szkolnej przestrzeni. Oparte na metodologii jakościowej badania przynoszą także dość zaskakujące rezultaty, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż okres ten w brytyjskich naukach społecznych cechowało wyraźne pęknięcie polegające na odrzuceniu przez część badaczy kultury tradycji socjologicznej (na przykład funkcjonalistycznej), nakazującej studia nad wielkimi instytucjami społecznymi i skierowanie swojej uwagi w stronę takich zjawisk, jak nabierająca wówczas tempa i energii jako czynnik reformatorski brytyjska popkultura. Pozwala to na zrozumienie, jak wykluczenie społeczne w tym partykularnym kontekście działa jako mechanizm kulturowy, a autentyczna uwaga poświęcona przez badacza ludziom funkcjonującym *de facto* na samym marginesie brytyjskiego społeczeństwa stanowi ważny element nie tylko etnograficznego sztafażu, lecz również pewien rodzaj społecznego zaangażowania na rzecz zmiany tej sytuacji (Angrosino, 2010: 143). Nic dziwnego, że będąc jednym z akuszerów narodzin studiów kulturowych opisanych przeze mnie na początku tego rozdziału, Willis traktuje to, co dla młodzieży z klasy robotniczej jest ważne i istotne, na przykład w sferze tożsamości, równie poważnie jak jego respondenci. Natomiast niezmiernie żywy, miejscami nawet wulgarny język, jakim posługują się jego rozmówcy, odsłania, wydawałoby się, istotę problemu, tj. utrwalanie marginalizacji społecznej poprzez kształcenie i wychowanie, w którym dana, transmitowana międzypokoleniowo, konwencja językowa również odgrywa rolę kulturotwórczą. Szkoła staje się w tym miejscu polem, na którym społeczne sensy są wytwarzane, między innymi językowo, przez dzieci angielskich robotników, jako opozycja i sprzeciw wyrażany przeciwko hegemonii klas wyższych, reprezentowanych chociażby przez nauczycieli.

Przypadek Hammertown daje asumpt do stwierdzenia, że tamtejsze szkoły sportretowane przez Willisa stają się miejscem ścierania się dwóch określonych porządków kulturowych, generując przy tym nową jakość będącą praktycznym wynikiem tej walki. Z jednej strony jest to typowe dla Wielkiej Brytanii przywiązanie do dystynkcji klasowych – lub tego, co Kate Fox określa mianem typowo brytyjskich językowych kodów klasowych (patrz: Fox, 2008), z drugiej zaś nieustanne próby przełamania istniejących barier społecznych, między innymi poprzez humor, który w silnie zmaskulinizowanym środowisku uczniowskim przybiera także postać seksizmu i rasizmu. Willis dostrzega tę dychotomię, wprowadzając rozróżnienie form procesu wytwarzania kultury na kulturę klasową i instytucjonalną.

Kultura klasowa może być w tym ujęciu rozpatrywana jako swoista odpowiedź na działanie instytucji takich jak szkoła, gdyż, zdaniem Willisa, ujawnia się tu fenomen nazwany przez niego samego „różnicowaniem” (ang. *differentiation*). Czym jest owe różnicowanie? Jest ono „danym procesem, poprzez który kultura klasy robotniczej kreatywnie manifestuje się jako konkretna forma wewnątrz partykularnej instytucji, jak i jednocześnie oddziela się od niej (pomimo że jest przez nią bezpośrednio uwarunkowana)” (Willis, 1977: 62). Jest to proces, w którym zasadnicza wymiana dokonująca się w obrębie paradygmatu wiążącego taką instytucję podlega reinterpretacjom, oddzieleniu i dyskryminacji względem interesów klasy pracującej, podobnie jak jej odczuć i podzielanych w niej znaczeń (Willis, 1977: 62). Szkoła w Hammertown stanowi tym samym laboratorium, w którym etnograficzny warsztat, wraz ze swym skrupulatną i długotrwałą obserwacją praktyk społecznych i kulturowych, jest miernikiem napięć wytwarzających jakościowo nową „szkolną kontr-kulturę” delegitimizującą na swój sposób paradygmat tej instytucji.

Posiłkując się w tym miejscu słowami Wilhelma Diltheya, stwierdzić możemy, że „w doświadczeniu życia występują różne rodzaje wypowiedzi odwołujące się do różnic w postawach życiowych” (Dilthey, 2004: 93), a „nieskończone bogactwo życia rozwija się w indywidualnym istnieniu poszczególnych osób dzięki ich odniesieniom do środowiska, do innych ludzi i rzeczy” (Dilthey, 2004: 95). Dostrzega to nie tylko zresztą Dilthey, mówiąc o związku i wzajemnym oddziaływaniu nauk humanistycznych oraz doświadczenia życiowego. Antropologia jako nauka o człowieku podejmuje w dość oczywisty sposób wyzwanie ukazania tych relacji i ich bezpośrednich kulturowych efektów. Niezaprzeczalnie jednym z nich jest fenomen edukacji, który nadaje procesowi kulturowemu konkretny i etnograficznie dostępny kształt w postaci form wychowania i instytucji edukacyjnych. Jeden i drugi obszar badawczy, niegdyś zazdrośnie strzeżony przez socjologię edukacji, jest dla studiów antropologicznych nie tyleż polem nowym, co bardziej sprawia on wrażenie starego przyjaciela, który niepostrzeżenie powraca po długiej nieobecności w naszej codzienności. Znajomość jest tym istotniejsza, że antropologia nie postuluje dostarczenia podstaw oceny działania szkół jako instytucji spełniających określone funkcje edukacyjne, ale odsłonięcie jej istoty jako specyficznej przestrzeni i miejsca określonego kulturowo i wytwarzającego kulturę (Wax, Wax, 1971: 8). Ta swoistość sfery edukacji i kształcenia przybiera niekiedy formy artykulacji, które w innych dyscyplinach zepchnięte zostałyby zapewne do kategorii zjawisk takich jak na przykład subkultury szkolne, deficyt kompetencyjny, zaburzenia rozwojowe lub społeczna marginalizacja. Oddając niejako głos ludziom poddanym procesom edukacyjnym, antropologiczne studium nad człowiekiem daje nam możliwość spojrzenia na drogę, jaką kultura zostaje przekazywana i zmieniana w perspekty-

wie doświadczania edukacji oraz generowania nań partykularnych kulturowych odpowiedzi. Dość jednak powiedzieć, że znamienne dla tego fenomenu cechą określającą takie reakcje jest ich narastające zróżnicowanie, w szczególności widoczne w społeczeństwach wielokulturowych.

## Literatura

- Angrosino M.V. (2010). *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*. [W:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. Warszawa.
- Barnard A. (2006). *Antropologia*. Warszawa.
- Bhabha H.K. (2010). *Miejsca kultury*. Kraków.
- Blom J.-P. (1969). *Ethnic and cultural differentiation*. [W:] F. Barth (ed.). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Oslo, London.
- Bourdieu P. (2007). *Szkic z teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów*. Kęty.
- Dilthey W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Gdańsk.
- Fox K. (2008). *Przejrzec Anglików. Ukryte zasady angielskiego zachowania*. Warszawa.
- Goetz J.P., LeCompte M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London.
- Harris M. (1999). *Theories of Culture in Postmodern Times*. Walnut Creek, London, New Delhi.
- Herskovits M.J. (1956). *Man and His Works*. New York.
- Ingold T. (ed.). (1996). *Key Debates in Anthropology*. London, New York.
- Kimball S. (1974). *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*. New York, London.
- Lash S. (1990). *The Sociology of Postmodernism*. London.
- Leach E. (1961). *Rethinking Anthropology*. New York.
- Leach E. (2010). *Kultura i komunikowanie*. Warszawa.
- Lévi-Strauss C. (2001). *Antropologia strukturalna II*. Warszawa.
- Lyotard J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Warszawa.
- Malinowski B. (2000). *Jednostka, społeczność, kultura*. Warszawa.
- Mead M. (1963). *Socialization and enculturation*. „Current Anthropology”, Vol. 4, No. 2, Apr.
- Piaget J. (1972). *Strukturalizm*. Warszawa.
- Spindler G., Spindler L. (1990). *The American Cultural Dialogue and Its Transmission*. Hampshire, Bristol.
- Spiro M.E. (1996). *Postmodernist anthropology, subjectivity, and science: a modernist critique*. „Comparative Studies in Society and History”, Vol. 38, No 4, Oct.
- Szacki J. (2011). *Tradycja*. Warszawa.
- Tooby J., Cosmides L. (1992). *The psychological foundations of culture*. [W:] J.H. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby (eds.). *The Adapted Mind*. Oxford.
- Touraine A. (2010). *O socjologii*. Warszawa.
- Turner T. (1993). *Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?*. „Cultural Anthropology” Vol. 8, No. 4 (Nov.).

Tylor E. (1871). *Primitive Culture*. New York.

Wagner R. (1981). *The Invention of Culture*. Chicago, London.

Wax M.L., Wax R.H. (1971). *Great tradition, little tradition and formal education*. [W:] M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (eds.). *Anthropological Perspectives on Education*. New York, London.

Willis P. (1977). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York.

Willis P. (2005). *Wyobrażenia etnograficzna*. Kraków.

Willis P. (2014). *Profane Culture*. Princeton.