

Jarema DROZDOWICZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-1060-6324>

Kontakt: e-mail: jaremad@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Drozdowicz, J. (2018). Antropologia edukacji, etnografia szkoły czy antropologia pedagogiczna? W stronę nowej formuły badań nad zróżnicowaniem kulturowym i edukacją. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 65–89.

Antropologia edukacji, etnografia szkoły czy antropologia pedagogiczna? W stronę nowej formuły badań nad zróżnicowaniem kulturowym i edukacją

Streszczenie

Niniejszy tekst stanowi próbę rekonstrukcji historycznej nurtu antropologii edukacji i etnograficznych badań nad związkiem kultury i wychowania. Cel ten realizowany jest poprzez porównanie tez i koncepcji realizowanych w obrębie różnych szkół i tradycji badawczych wyrosłych w odrębnych kręgach paradygmatycznych. W tym przypadku najważniejszym przedmiotem porównania jest tradycja anglosaska i niemiecka. Zestawienie takie pozwala bowiem w znacznej mierze określić główne założenia teoretyczno-metodologiczne, jakie antropologia edukacji przedstawiała w przeszłości, jak i przedstawia obecnie, czyniąc to już w kontekście globalnym.

Słowa kluczowe: antropologia edukacji, antropologia pedagogiczna, etnografia edukacyjna, etnografia szkoły, różnorodność kulturowa, pedagogika dla cudzoziemców, edukacja międzykulturowa.

Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie i historyczna rekonstrukcja najważniejszych dróg badań nad problemem zróżnicowania kulturowego ujawniającego się w kontekście edukacyjnym. Jest to zadanie tym ważniejsze, iż polska literatura przedmiotu, jak i stan realizowanych obecnie badań wykazują względnie małe zainteresowanie konceptualnym uporządkowaniem toczonych w tym

kontekście debat. Tym samym tekst ten wskazuje pewną teoretyczno-metodologiczną perspektywę, która obejmuje problem zróżnicowania kulturowego oraz dostarcza wglądu w implikacje pedagogiczne tego zjawiska. Mowa tu o formule antropologii edukacji, która pod względem przedmiotowym i konceptualnym w możliwie najpełniejszy sposób obejmuje związek ujawniający się pomiędzy polem edukacji a różnicą kulturową, przyjmując podejście holistyczne względem procesów nauczania, kształcenia formalnego oraz transmisji kultury. Warto zauważyć, że zyskuje ona w ostatnich latach coraz większe zainteresowanie w rozmaitych kontekstach lokalnych, w których kulturowa heterogeniczność staje się istotnym problemem natury społecznej. Pociąga ona bowiem za sobą też nie-rzadko sytuacje interkulturowego konfliktu, którego zarzewie leży w polu relacji interkulturowych oraz społecznej recepcji kulturowej odmienności. Antropologia edukacji jako nurt pogranicza nauk o kulturze i pedagogiki wychodzi zaś tej problematyce naprzeciw, naświetlając m.in. relacje łączące stosunki interetniczne z polem kształcenia. Przyjrzyć się zatem warto procesowi historycznego wyłaniania się tej formacji oraz jej późniejszym odnogom regionalnym.

Związek kultury z edukacją i wychowaniem pojmowany z początku był jako problem formowania jednostek ludzkich w kontekście kształtowania ich całościowej natury przez siły społeczne. Był to projekt wychowanka o silnie zaakcentowanej świadomości roli, jaką spełniać miał on w znacznie szerszym i ważniejszym przedsięwzięciu. Było nim wypracowanie takiego modelu społecznego, w którym ludzie odpowiednio wykształceni będą nie tylko współtworzyć intelektualne elity, lecz także kreować rzeczywistość społeczną dzięki kompetencjom nabytym na drodze odpowiednio zaprojektowanej edukacji. Kompetencje te wynikają ze zdolności umysłu do racjonalnej analizy otoczenia i umiejętności dostrzeżenia konieczności zmiany w tych obszarach, które owego rozumowego aspektu są pozbawione. To, co na obszarze niemieckojęzycznym określano mianem formowania *Bildungsbürger*, a we Francji identyfikowano z ideami zawartymi w dziełach Jana Jakuba Rousseau lub Kartezjusza, stanowiło oczywiście efekt oświeceniowego przełomu i nowożytnego podejścia wobec kształcenia i szkolnictwa. W sensie historyczno-genetycznym ten zatem okres interesuje mnie jako podłoże, na którym antropologia edukacji wyrosła jako samodzielny nurt nauki społecznej odsłaniającej powiązania istniejące pomiędzy kulturą, zróżnicowaniem kulturowym a procesami edukacyjnymi. Wzajemne zależności ujawniające się między wychowaniem a kontekstem społeczno-kulturowym, w którym proces ten się odbywa, wpływają – w przekonaniu myślicieli oświeceniowych, takich jak Rousseau – na zmianę w rejestrze ludzkiej natury. Wpływ czynników społecznych i kulturowego otoczenia na wrodzoną zdolność człowieka do pojmowania rzeczy takimi, jakimi są, jest jednak nieuchronny i koniec końców prowadzi do zniekształcenia naturalnej konstrukcji istoty ludzkiej. Nie tylko zresztą społeczne uwarunkowania odciskają swoje piętno na wychowan-

kach. Należą do nich także czynniki środowiskowe (w sensie naturalnym) oraz przedmiotowe. Rousseau powiada zresztą, że

wychowują nas i natura, i ludzie, i rzeczy. Rozwój wewnętrzny zdolności naszych i organów jest wychowaniem, które pochodzi z natury. Sposób korzystania z tego rozwoju, sposób, którego nasz ucza, jest wychowaniem otrzymanym od ludzi; zasób wreszcie własnego doświadczenia w stosunku do przedmiotów na nas działających jest wychowaniem otrzymanym od przedmiotów (Rousseau, 1955, s. 9).

Ten holistyczny i wewnętrznie spójny na poziomie koncepcyjnym obraz procesów wychowawczych zasługuje na nieco więcej uwagi.

Francuski filozof jest przekonany, iż istota procesu wychowawczego leży w harmonijnym zespoleńiu nauk płynących od wszystkich „trzech mistrzów” i wypośrodkowaniu pomiędzy nimi samodzielnej drogi przez rozumne jednostki. Pomimo nacisku kładzionego przez siebie na dojście do naturalnego wychowania wymiar społeczny uznaje on niemniej za kluczowy dla zrozumienia tego, jak formowane są jednostkowe światy w relacji do innych jednostek, a więc w aspekcie życia zbiorowego, gdyż „człowiek społeczny jest tylko jednostką ułamkową zależną od mianownika, i której wartość polega na stosunku do całości, jaką jest społeczeństwo” (Rousseau, 1955, s. 11). Słowa te zyskują na większym znaczeniu, jeśli weźmiemy pod uwagę okoliczności, w jakich Rousseau je wypowiada w swym traktacie. Po publikacji tego dzieła autor spotkał się bowiem z krytyką, tak ze strony swych oświeceniowych filozoficznych współtowarzyszy, jak i środowisk wyznaniowych, gdzie obie strony zarzucały mu zbyt idealizowanie naturalności pewnych cech procesu wychowawczego i niemożność dostrzeżenia wpływu czynników społecznych. Stawia to pod znakiem zapytania całą koncepcję wychowania naturalnego, którą Rousseau lansuje w *Emilu*, a którą lansował nieco później także Friedrich Froebel.

1. W kręgu źródeł antropologii edukacji

Późniejszy ewolucjonizm silnie wpłynął na rozwój wczesnej myśli antropologicznej podejmującej problematykę edukacyjną. Jak doskonale pamiętamy, kultura stanowi zgodnie z tą wykładnią efekt procesów zmiany i przystosowania się do istniejących okoliczności. Jest ona pewną systemową całością podlegającą postępującym transformacjom, częściej powolnym i niedostrzegalnym aniżeli uwypuklonym i jawnym. Takiej transformacji podlegać ma też cywilizacyjny etos niesiony przez każdy rodzaj społeczeństwa w postaci wzorów kulturowych. W świetle poczynionych powyżej spostrzeżeń warto jednak przypomnieć, że teoria ewolucjonizmu znalazła swój specyficzny głos także w pedagogicznej teorii Marii Montessori. Ta innowacyjna pedagożka dostrzegła, iż procesy edukacyjne, w szczególności te dotyczące rozwoju dzieci, wykazują pewne prawidłowości antropologiczne. Jej rozumienie antropologii cechuje silne zakorzenienie w para-

dygmacie naturalistycznym. Procesy rozwojowe dzieci ulokowane są zatem przez nią nie tylko w kulturze – rozpatrywane są całościowo i uwzględniają przy tym aspekt fizyczny. Formułuje ona w konsekwencji zarys teorii antropologii pedagogicznej, która z jednej strony odwołania do pewnego stopnia społeczno-kulturowe uwarunkowania wychowania, z drugiej natomiast skupia się na rekonstrukcji biologicznego wymiaru ludzkiej egzystencji i rozwoju. Trzon tej teorii stanowi założenie, iż na polu pedagogiki „metoda naturalistyczna musi prowadzić nas do badania wydzielonych obiektów, do ich deskrypcji jako jednostek i ich klasyfikacji na podstawie wspólnych charakterystyk” (Montessori, 1909, s. 17). Wiedza, jaką zyskujemy na drodze poznania naturalistycznego, jest niemniej niepełna bez jej antropologicznego dookreślenia w tych miejscach, w których jednostki ludzkie ujawniają swe pełne wewnętrzne konstrukcje osobowości i łączą je z otoczeniem oraz tworzą zbiorowe więzi. Chodzi bowiem o to, aby dziecko ujawniało się wobec nauczyciela w pełni swego indywidualnego charakteru.

Elementem, który wyróżnia – zdaniem Montessori – antropologię spośród innych nauk, jest specyficzna metoda (Montessori, 1909, s. 23). Trudno orzec jednak, co tak właściwie Montessori rozumie przez te słowa, gdyż mówiąc o antropologii jako perspektywie badawczej i nowym narzędziu epistemologicznym, odwołuje się głównie do źródeł i autorów z zakresu psychologii, takich jak Enrico Morselli, lub nauk medycznych, takich jak Cesare Lombroso. Wyjątkiem może być Giuseppe Sergi, wczesny włoski antropolog znany ze swych koncepcji rasowych, lecz także w jego przypadku mamy do czynienia z antropologią specyficzną, bo silnie zredukowaną do dyskursu biologicznego i historycznego. Metoda antropologiczna polegać ma zatem – w przekonaniu Montessori – na podążaniu za celem, jakim jest „kolektywny opis pojedynczych faktów”, co przekłada się na zastosowanie narzędzi takich, jak obserwacja (antroposkopia) czy pomiary (antropometria). W tym ostatnim przypadku konieczne jest najczęściej zastosowanie dalszych i bardziej szczegółowych instrumentów, lecz jakiegokolwiek by one nie były, wszystkie muszą zostać oderwane od implikowanych przez badacza przekonania i ciężać w stronę ideału naukowego obiektywizmu. Interesujący wydaje się fakt, że dostrzega ona także rolę interpretacji faktów zebranych poprzez obserwację. Uwaga ta prowadzi do zmiany w położeniu pojęcia antropologii. Przeniesione ono zostaje z pola czysto analitycznego w obszar syntezy, w którym wypracowana zostaje głębsza refleksja na temat istoty człowieka, dokonywana z punktu widzenia tak antropologii, jak i pedagogiki.

Pomimo tego postulatycznego podejścia proponowana przez nią antropologia pedagogiczna pozostaje jednak silnie osadzona w duchu epoki i wykazuje wyraźne cechy sytuujące ją w modelach takich, jak chociażby odchodzący już w tamtych latach w cień ewolucjonizm. Jak stara się to zwięźle ująć Montessori:

antropologia pedagogiczna, jak każda inna gałąź antropologii, ujmuje człowieka z naturalistycznego punktu widzenia, lecz inaczej niż antropologia ogólna nie zajmuje się ona związanymi z tym problemami filozoficznymi, jak np. pochodzenie człowieka, teoriami

monizmu lub poligenizmu emigracji i klasyfikacjami opartymi na kategorii rasy; tj. problemami, które, jak każdy wie, trudne są do rozwiązania i które budują oś, wokół jakiej obraca się antropologia biologiczna [...]. Bada ona człowieka z dwóch odmiennych perspektyw, a mianowicie jego rozwoju (ontogeneza) oraz jego różnorodności (Montessori, 1909 s. 34–35).

W praktyce oznacza to, że przedstawiony tutaj projekt wychodzi naprzeciw fizjologicznym aspektom i potrzebom rozwojowym dzieci, na czym metoda pedagogiczna Montessori zresztą jest skoncentrowana. To pole problemowe może zostać ujęte metodami statystycznymi, co przez włoską badaczkę jest czynione jako działanie konkretyzujące kolejny krok w antropologicznej analizie, tym razem już jednak oparty o badania jakościowe.

Projekt Montessori był dość wczesną, aczkolwiek śmiałą, próbą wyjścia naprzeciw problemowi, jaki rodzi związek kultury i wychowania, oraz wypracowania formuły badawczej zajmującej się przede wszystkim jego rozwikłaniem ponad innymi problemami szczegółowymi. Wyznaczyła ona niemniej pewien ważny kierunek w badaniu tej problematyki, tak w rozumieniu przedmiotowym, jak i metodologicznym. Pojawiające się bowiem w antropologii pedagogicznej sugestie formułowane przez Montessori, że możemy uzyskać wgląd w interesujące nas procesy, tak dzięki metodom jakościowym, jak i kwantytatywnym, inicjują dalszą dyskusję nad przywiązaniem antropologii ogólnej do paradygmatu jakościowego. Podjęta ona została w latach kolejnych przez część badaczy, głównie na gruncie antropologii anglosaskiej. Dell Hymes przywołał tę kwestię w kontekście badań lingwistycznych, lecz w dużej mierze poczynione przez niego uwagi znajdują odniesienie również do wszelkich innych pól badawczych przynależnych antropologicznemu warsztatowi. Zasadność użycia metod ilościowych opiera się, jego zdaniem, na dwóch płaszczyznach problemów analizowanych przez antropologię – struktury i funkcji (Hymes, 1977, s. 167). Relacje zachodzące pomiędzy nimi mogą bowiem ujawnić istnienie wzorów, których nie możemy odsłonić na drodze obserwacji uczestniczącej, a posiadających fundamentalne znaczenie dla przedmiotu naszej analizy. W obliczu tych ograniczeń konieczne staje się zaprzęgnięcie metod statystycznych dających nieco bardziej przeglądowy obraz tego, jak uporządkowanie fenomenów kultury ujawnia się w procesach wychowania i kształceniu w skali wykraczającej poza partykularne sytuacje, w których uczestniczy badacz terenowy. Zaznaczyć trzeba, że Hymes wyraźnie rozróżnia jednak etnografię od badań terenowych (Hymes, 1977, s. 170). Te ostatnie odnoszą się do każdej formy bezpośredniego kontaktu badacza z interlokutorami, czy też po prostu źródłami informacji. Z tego też względu nie każde badania terenowe utożsamione mogą zostać z badaniami etnograficznymi, co wynika przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, samo wejście w styczność z badanymi nie jest wystarczające, aby móc zrekonstruować kulturę rzeczywiście. Badacze terenowi nierzadko uznają odosobniony fakt bycia „tam” (w terenie) za wyłączny powód w roszczeniu prawa do wiarygodności swego

przekazu i jego niepodważalnej prawomocności względem narracji tych, których „tam” nie było. Pamiętajmy jednak, że lokalni informatorzy, jakkolwiek by nie byli sytuowani w swej społeczności, mówią zazwyczaj jedynie tyle, ile sami chcą przekazać.

Świadomość swoistości kulturowej przedmiotu antropologicznej uwagi uzyskała pełny wyraz w teorii partykularyzmu kulturowego Franza Boasa. Boas i jego uczniowie nie tylko zresztą zakorzenili tezy tej koncepcji w naukach społecznych, ale też w dużej mierze spopularyzowali je na tyle, aby wzbudzić zainteresowanie odmiennością kulturową i zróżnicowaniem wśród przedstawicieli innych dyscyplin, głównie ówczesnego językoznawstwa i psychologii. Niemiecko-amerykański pionier antropologii w *Umyśle człowieka pierwotnego* daje wyraz swemu przekonaniu, iż różnice, np. w życiu rodzinnym, nie są efektem dywersyfikacji zachodzącej na płaszczyźnie ewolucyjnej (Boas, 2010, s. 155). Są one konsekwencją odmienności wynikającej z wielokierunkowego działania poprzez systemy kulturowe, w których instytucja rodziny jest osadzona, i tam też dokonuje się jej transformacja. Myśl, iż każda społeczność, w której badacz przebywa w celu dokonania analizy kulturowej, funkcjonuje wedle właściwych sobie reguł, a ich znaczenie jest w gruncie rzeczy nieprzetłumaczalne na inne języki symboliczne, wydawała się na początku XX wieku niezmiernie przekonująca, zwłaszcza w obliczu zachodniej hegemonii kolonialnej. Pamiętać należy, że edukacja dla Boasa nie była wyłącznie jednym z pól społecznej aktywności człowieka badanym przez antropologię. Rozumiał on ją także jako rodzaj aktywizmu podejmowanego przez uczonych, którzy dzięki swemu zaangażowaniu w sprawy publiczne poszerzają ramy społecznego rozumienia odmienności kulturowej (Darnell, 2006, s. 15). W dobie przeważających i jednakowo błędnych koncepcji rasowych oraz rasizmu uznawał on konieczność upowszechniania edukacji antropologicznej i dystrybuowania wiedzy o innych kulturach. Jego krytyka antyimigracyjnej ustawy z roku 1924, publikacja listu otwartego w sprawie badaczy działających jako brytyjscy szpiedzy w Egipcie, czy głos, jaki zabrał w kwestii warunkowań rasowych, doskonale obrazują fakt, iż dla Boasa nie były to jedynie idealistyczne postulaty (Boas, 2004). Jednakże to w pracy *Anthropology of Modern Life* z 1928 r. Boas poświęca więcej uwagi problematyce edukacyjnej w bardziej nominalnym sensie. Wyraża się on też przychylnie o antropologii pedagogicznej proponowanej wcześniej przez Marię Montessori (Boas, 1962, s. 168). Mówi niemniej, że pojęcie rozwoju człowieka w okresie dorastania nie może zostać ograniczone wyłącznie do wymiaru fizycznego, choć ten także jest istotny w ogólnych rozważaniach. Antropologia, jego zdaniem, stawia sobie inny cel w tej materii aniżeli dokonanie jego rekonstrukcji w kategoriach biologicznych (Boas, 1962, s. 184). Jest nim wskazanie na heterogeniczny charakter procesów rozwojowych w kontekście lokalnych warunków kulturowych, wpływających na ich przebieg, formę i zasięg w odniesieniu do jednostek poddanych wzorcom społecznym przynależnym takiej, a nie innej, grupie. Przekonanie o wyjątk-

kowości poszczególnych systemów kulturowych jest znamienne nie tylko zresztą dla samego Boasa, ale również dla większości jego uczniów.

Badania uczniów Boasa, skupionych w ramach tzw. szkoły kultury i osobowości, nad charakterem narodowym koncentrowały się na uważnej rekonstrukcji zjawiska wychowania w kulturach, których wzorce albo dalekie były od zachodnich, albo też sugerowały one, że wzory europejskie także nie są homogeniczne i wykazują spory potencjał różnicujący. Rozumienie istoty danej kultury dokonuje się poprzez bliższe przyjrzenie się wzorom kardynalnym, tj. takim treściom tej kultury, które są dla partykularnego systemu kluczowe pod względem syntezyowanego przez nie znaczenia. Ich internalizacja dokonuje się na drodze enkulturacyjnej. Jej narzędziem jest zaś wychowanie, którego formy silnie są zdywersyfikowane pomiędzy kulturami. Sprawia to, że każdorazowo musimy przyjrzeć się uważnie nie tylko temu, jak procesy wychowawcze przebiegają w danej społeczności, lecz także temu, jak w tych procesach ujawniają się nadrzędne dla danej kultury znaczenia. Nie jest zatem wskazane w tym przypadku ograniczenie pracy badacza do wąsko pojmowanej etnografii i studiów porównawczych. Wymagane jest za to podejście antropologiczne, a więc dążące do uzyskania wglądu z zewnątrz w lokalne światy dzięki interpretacji kulturowej semiotyki zawartej chociażby w wartościach przekazywanych międzypokoleniowo na drodze wychowania. Najlepszym przykładem tego typu podejścia jest praca Ruth Benedict *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej* z roku 1947, choć budzi ona po latach nadal pewne istotne pytania.

Problem z tekstem Benedict jest dwójakiej natury. Z jednej strony pamiętać należy, iż monografia ta jest przykładem tekstu pisanego na zamówienie – w tym przypadku amerykańskiej administracji zarządzającej powojenną Japonią. Czyni to (jak i fakt, iż źródła danych w niej zawartych w dużej mierze nie są z pierwszej ręki) kłopotliwym rozpatrywanie kwestii istoty japońskiej kultury w niej przedstawionej jako prawdy etnograficznej bez żadnych zastrzeżeń. Z drugiej strony praca Benedict pociąga za sobą konieczność zaakceptowania pewnych zastosowanych w niej generalizacji. Ten drugi argument mieści się zresztą w krytyce wystosowywanej wobec dorobku całej szkoły kultury i osobowości. Zarzut stosowania nadmiernych uproszczeń i idący za tym wniosek o względnej homogeniczności badanych systemów kulturowych stały się podstawą bardziej złożonej krytyki, zarzucającej, m.in. Benedict, idealizację pojęcia kulturowego typu osobowości do tego stopnia, iż wszelkie przypadki jednostek niepasujących do tej kategorii były przez nią odrzucane jako aberracja (Lindesmith, Strauss 1990, s. 589). W dalszej kolejności podnoszony jest argument metodologiczny (Boles, 2006, s. 31). Mając na względzie tę krytykę, warto jednak zauważyć, że podejmowane przez nią kroki w celu wyłuszczenia pewnej syntezy owych systemów otworzyły możliwości dla późniejszych perspektyw w nurtach antropologicznych, których teoria opiera się na podłożu interpretacyjnym. Interpretację znaczeń skrywanych pod otoczką praktyk wychowawczych odnajdujemy bowiem

w *Chryzantemie i mieczu*. Jak pamiętamy, zdaniem amerykańskiej badaczki esencja kultury japońskiej zawiera się w dwóch wyjściowych i nadrzędnych wartościach przenikających wszelkie sfery życia prywatnego i publicznego Japończyków. Są nimi lojalność i honor wykrystalizowane w pojęciach *honno* i *tatemaie*. Te w gruncie rzeczy nieprzetłumaczalne na język polski terminy oznaczają w dużym uproszczeniu subiektywne uczucia i publiczny wizerunek, a więc ich ścieranie się oddawać ma istotę wewnętrznego dualizmu charakteryzującego każdego Japończyka. Cykl wychowania w obrębie rodziny, następnie edukacja poprzez ściśle sformalizowany system szkolnictwa publicznego, kończąca się podjęciem pracy zawodowej – są etapami, na których wspomniane wartości podlegają zaszczerpieniu w strukturach osobowości. Efekt społeczny, jaki uzyskiwany jest dzięki tym narzędziom enkulturacyjnym, możemy zidentyfikować z systemową hierarchią i lojalnością wobec przełożonych, a wcześniej także opiekunów i nauczycieli. Wypracowany zostaje w ten sposób mechanizm zbiorowej odpowiedzialności i poczucie współuczestniczenia w czymś, co wykracza poza jednostkowe kompetencje. Typowo japoński kolektywizm jest zjawiskiem, które w przekonaniu Benedict jest nie tylko powszechne i specyficzne dla tamtejszej kultury, ale zostaje ono wszczepione niejako na poziomie wychowania i edukacji w podstawowe struktury osobowości. Jak zauważa: „każdy Japończyk wyrabia sobie nawyk hierarchicznego myślenia w zaciszu rodzinnego domu, a to, czego się tam nauczył, stosuje potem szerzej w działalności gospodarczej czy rządzeniu” (Benedict, 1999, s. 61).

2. Tradycja anglosaska

Gdybyśmy musieli przyjąć jakieś umowne ramy dla antropologii edukacji, taką cezurą czasową były z pewnością rok 1954. Wtedy to bowiem miała miejsce na Uniwersytecie Stanforda konferencja poświęcona antropologicznym studiom nad edukacją. Obok utworzenia w roku 1970 Rady Antropologii Edukacji oraz wydania w tym samym roku pierwszego numeru czasopisma „*Anthropology & Education Quarterly*”, było to wydarzenie przełomowe pod wieloma względami dla dalszych losów nie tylko amerykańskiej odnogi tej subdyscypliny antropologicznej, lecz także dla sporej części późniejszych badań nad związkiem kultury, różnicy kulturowej, wychowania i edukacji szkolnej (Eddy, 1985, s. 84). Konferencja ta skupiła 22 badaczy, takich jak m.in.: George i Louise Spindler, Alfred L. Kroeber, John Gillin, Solon Kimball, Lawrence K. Frank, Cora DuBois, Hilda Taba, Margaret Mead, Jules Henry, Bernard Siegel i Felix M. Keesing. Jej celem było odsłonięcie granic i możliwości obu dyscyplin, w mniejszym stopniu zaś dokonanie zbiorczej rekapitulacji ich dotychczasowych dokonań. Uczestnicy konferencji w swych wystąpieniach wyrażali przede wszystkim konieczność wskazania wspólnych dla antropologii i pedagogiki obszarów, w których rodzi

się współdzielony przez nie przedmiot dociekań, a mianowicie problem wpływu kultury na procesy kształcenia i wychowania. Spindler w swoim tekście mówił, iż każdy rodzaj antropologii wykazuje związek z edukacją, a dyscyplina ta powinna być znacznie bardziej użyteczna dla badań pedagogicznych, niż była ówczesnie (Spindler, 2000, s. 55). Nawiązując do przywołanej wcześniej koncepcji Marii Montessori, zaznacza on, że o ile włoska pedagoga zaprezentowała ważny i interesujący projekt w dziedzinie antropologii fizycznej, o tyle umyka w nim kwestia znaczenia, jakie przypisywano wówczas różnicom rasowym. Powszechnym było bowiem traktowanie ich jako zobiektywizowanych kryteriów typologicznych, a wyjątkiem mogą być jedynie uwagi czynione przez Ethel Alpengfels. Praktyka wskazywania na związek pomiędzy kategorią rasy, kulturą a inteligencją był krytykowany zresztą już przez Franza Boasa (1912).

Konieczne staje się zatem zarysowanie nowego, bardziej adekwatnego względem bieżących problemów przedsięwzięcia łączącego tematykę edukacyjną, rozwojową i interkulturową w świetle dokonań współczesnej nauki. W odpowiedzi Spindler wskazuje na te pola w tematyce edukacyjnej, w których przydatnym staje się ogląd antropologiczny. Należy do nich chociażby kwestia teoretycznych podstaw badań nad edukacją w znaczeniu społecznym, psychologicznym, filozoficznym, historycznym, porównawczym i biologicznym (Spindler, 2000, s. 58). Uwaga ta dotyczy nie tylko możliwości dostarczenia przez antropologię pewnych nowych modeli poznawczych w tych obszarach, ale również zaproponowania pewnych nowatorskich metod szkolenia kadry nauczycielskiej. To ten element uwypuklony został dzięki kursom organizowanym w tamtym czasie w Stanford i dotyczącym odpowiednio: społecznych podstaw kształcenia, transmisji kultury i związku antropologii społecznej oraz edukacji. Ich celem, jak też istotą wprowadzenia antropologii do programu doskonalenia specjalistycznego studentów, było przekazanie zintegrowanej wiedzy łączącej teorię antropologiczną i doświadczenie szkolne. Spindler twierdzi, że istnieje wiele innych potencjalnych możliwości zastosowania myśli antropologicznej i właściwej jej metodologii w obszarze edukacji, lecz konieczne jest, aby móc odróżnić je od, dajmy na to, aplikacji psychologicznych (Spindler, 2000, s. 63). Antropologia edukacji musi w tym względzie usamodzielnic się na tyle, aby wskazać, jak działania edukacyjne mogą być realizowane w odniesieniu do coraz silniej ujawniającego się kontekstu kulturowego i interkulturowego, jakim nasycone są współczesne szkoły. Rola antropologa w przestrzeni edukacyjnej może realizować się, zdaniem Spindlera, na co najmniej trzy sposoby (Spindler, 2000, s. 68). Po pierwsze, może on działać jako konsultant, najlepiej w każdym ze szczegółowych poziomów szkolnictwa oraz administracji. Instytucjonalny charakter procesów kształcenia nie przekreśla znaczenia kulturowego tak tych procesów, jak i samych instytucji. Te bowiem także, na swój sposób, „myślą”, jak udowodniła to nieco później Mary Douglas (2012). Dalej, antropolog może realizować badania w obszarze edukacji lub działać jako konsultant w zespole je przeprowadzającym.

W tym przypadku musi on przede wszystkim dostrzec, jaki rodzaj wiedzy potrzebny jest zespołowi w celu zbudowania bardziej efektywnej teorii edukacyjnej. Może on wreszcie służyć jako nauczyciel w ramach systemu kształcenia zawodowego. Zobowiązany jest wówczas do odsłonięcia tych z kulturowych uwarunkowań, założeń i wartości, które obecne są na każdym z etapów procesu kształcenia. We wszystkich tych scenariuszach ujawnia się niemniej pewien zespół zagrożeń mogących mieć wpływ na pracę antropologiczną. Należą do niego ograniczenia każdej z teoretycznych koncepcji kultury ujawniające się w zderzeniu ze szkolną rzeczywistością. Pociąga to za sobą konieczność pogłębienia nie tylko etnograficznego rozpoznania tej rzeczywistości, ale też autorefleksji w zakresie teorii kultury.

W trakcie konferencji stanfordzkiej modele analizy procesów edukacyjnych zachodzących w społeczeństwie amerykańskim stały się przedmiotem dyskusji pomiędzy Bernardem J. Siegelem, Felixem M. Keesingiem i Solonem T. Kimballem (1955). Zasadniczym problemem, jaki się wyłania w tym kontekście, pozostaje jednak to, czy antropologia edukacji w swym wymiarze teoretycznym powinna ujmować omawianą rzeczywistość kulturową w ramach modelu normatywnego, czy też pozostać przy nieco bardziej tradycyjnym modelu deskryptywnym. Ten ostatni wiąże się z etnografią edukacyjną rozumianą w wąskim sensie. Opis rzeczywistości szkolnej w terminach kulturowych wymaga jednak umiejętności łączenia pewnych zjawisk, ich typologizacji i wskazania, które z nich oraz w jaki sposób wpływają na zmianę w obrębie albo danego systemu społecznego, albo też jedynie systemu edukacji jako podsystemu większej całości. Podobna problematyka wyrażona została w wystąpieniach innych uczestników, takich jak John Gillin, Hilda Taba i Cory DuBois.

Od lat sześćdziesiątych XX w. antropologia amerykańska doświadczała postępującego różnicowania się modeli teoretycznych, które w dużym stopniu były specyficzne dla niej i rozwijały się głównie w Stanach Zjednoczonych. Wpływy intelektualne kontynentalnych europejskich prądów w naukach społecznych i studiów nad kulturą, jak np. szalenie popularnego w tamtych latach strukturalizmu, były raczej znikome, a na pewno nigdy nie zyskały tak silnego wydźwięku, jak we Francji lub w Niemczech. Mowa tu przede wszystkim o nurtach antropologii interpretacyjnej, symbolicznej, ekologii kulturowej i amerykańskim wariacie myśli postmodernistycznej, które w kolejnych dekadach zdobyły w świecie anglosaskim sporą popularność. Rozwój amerykańskiej odnogi antropologii edukacji po „przełomie stanfordzkim” określa bliski związek z wymienionymi prądami w nauce. Kwestią zasadniczą, jaka wyłania się z owej bliskości, staje się jednak pytanie o to, jak dalece pozostaje ona lokalnie umocowana i jaki może mieć ten związek wpływ na podejmowane problemy badawcze. Sara Delamont określa zaistniałą sytuację poprzez kategorię paradoksu prowincjalnego. W jej przekonaniu „paradoksalność anglojęzycznej antropologii edukacji polega na tym, że większa jej część jest praktykowana przez północnych Amerykanów i jest w tej amery-

kańskości etnocentryczna oraz skupiona na sprawach amerykańskich” (Delamont, 2012, s. 52). To wyraźne trzymanie się swojego podwórka przez amerykańskich antropologów nie tylko stanowi zwrot zgodny z formułą antropologii bliskości (*anthropology at home*), ile jest wyrazem silnego powiązania pewnego specyficznego typu rozumowania uniwersalistycznego z ogólnym pojęciem kultury i problematyki kulturowej ujawniającej się w dobie procesów globalizacyjnych. Tuula Gordon, Janet Holland i Elina Lahelma utrzymują, że w świecie anglosaskim antropologia edukacji i etnografia edukacyjna wiążą dwie tradycje dyscyplinarne – w Stanach Zjednoczonych jest to związek z tamtejszą antropologią kulturową, a w Wielkiej Brytanii z socjologią edukacji (Gordon, Holland, Lahelma, 2007, s. 188). Przekłada się to na fakt, iż antropolodzy amerykańscy podejmują głównie analizy dotyczące różnicy kulturowej objawiającej się w przestrzeni klasy szkolnej, w której to nauczyciele są przedstawicielami systemu narzucającego swe wartości, a brytyjscy badacze częściej podejmują kwestię różnic klasowych i struktury społecznej wikłającej na równi uczniów i nauczycieli. Badania nad szkołą realizowane z tych perspektyw rozwinęły się nie mniej dopiero w latach siedemdziesiątych XX w. Tematyka ta osadzona była zazwyczaj w kontekście wielkomijskim, w którym nacisk położony został na rolę, jaką szkoły odgrywają w procesie tworzenia społeczeństwa określanego mianem nowoczesnego. Wskazywany jest zatem też nierzadko projekt edukacji na rzecz określonej formy obywatelskiej świadomości.

Thomas F. Green utrzymuje, że tradycyjny wzorzec edukacji obywatelskiej dotyczy trzech podstawowych zjawisk, a mianowicie: 1) socjalizacji, 2) transmisji kulturowej oraz 3) rozwoju jednostkowej tożsamości (Green, 1971, s. 131). Tymi drogami zachodziło dotychczas przekazywanie i umacnianie treści kulturowych. Dostrzec należy jednak, że wraz ze wzrostem znaczenia dużych metropolii, nowych ruchów migracyjnych i transformacji miejskich struktur wymienione składowe kulturowego trwania tracą coraz bardziej na znaczeniu. Wynika to także ze zmiany warunków społecznych i dokonującego się przeskoku z modelu przemysłowego do modelu społeczeństwa technologicznego. Zmiana ta dotyczy także szkół, które przestają być jedynie dobrem publicznym, stając się narzędziem takiej zmiany, podlegając również wewnętrznej transformacji celów kształcenia, praktyk nauczania i własnej kultury organizacyjnej. Green utrzymuje, że w przypadku amerykańskim zmianie ulegają te cechy tamtejszych instytucji szkolnych, które wynikają z anglosaskiej tradycji edukacyjnej wyływającej z warunków życia w Nowej Anglii oraz etyki purytańskiej (Green, 1971, s. 140). W tym układzie szkoły pełniły rolę selekcyjną, gdzie selekcja dokonywana była w odniesieniu do kulturowej odmienności wobec dominującego wzorca wyznaczanego przez kulturę anglosaską. W następujących obecnie warunkach koniecznością staje się wypracowanie nowej formuły szkolnej i społecznej wspólnoty, gdzie *communitas* tworzona jest na bazie pewnych wartości obywatelskich. Zauważmy, iż zbliżone głosy podnoszone są obecnie także na gruncie

europjskim. I tak na przykłąd Gerd Baumann dostrzega, że szkoły w północno-zachodniej Europie nie dokonują dziś dłużej transmisji

uproszczonych przekazów patriotyzmu lub nacjonalizmu: ich przekaz obywatelski i polityczny stał się znacznie bardziej subtelny i wyszukany, dotykając najwyraźniej wartości uniwersalnych związanych z demokratyczną partycypacją, ponadnarodowym inkluzywizmem i pokojowym rozwiązywaniem wszelkich konfliktów (Baumann, 2004, s. 3).

Nie może dziwić zatem, że amerykański wariant antropologii edukacji przyjął za obiekt swym dociekań populację imigrantów przybywających w kolejnych latach do USA na skutek przetasowań w orbicie wpływów geopolitycznych tego kraju. Po zakończeniu wojny w Indochinach rozpoczęto badania nad populacją imigrantów z grupy Hmong, Laotańczyków, Wietnamczyków i Kambodżan, których wyniki publikowano sukcesywnie na łamach „Anthropology & Education Quarterly”. Podobnie też dekadę później zainicjowano studia nad zjawiskiem *boat people*, tj. Haitańczykami, Kubańczykami i innymi przybyszami z Ameryki Środkowej masowo pojawiającymi się u brzegów Ameryki Północnej. Po roku 1989 i upadku żelaznej kurtyny pojawiły się z kolei teksty poświęcone imigrantom z obszaru Europy Wschodniej. Znamienne jest, że zainteresowanie tymi grupami pojawiało się w momencie, gdy widoczne stawały się szkolne niepowodzenia uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich, lecz zanikało wraz z ich dopasowaniem się do normy (Delamont, 2012, s. 54). Jak twierdzi Delamont, jest to efektem stosowanych w amerykańskim wariacie tej subdyscypliny koncepcji analitycznych. Utrzymuje ona, że w przypadku tamtejszej antropologii edukacji widoczne staje się odejście od pewnych modeli konceptualnych stosowanych w antropologii ogólnej, a mających związek z edukacją, jak też nie stosuje ona jej w celu odślonięcia edukacji jako czegoś uprzednio nieznanego. W zamian podkreślona zostaje rekonstrukcja fenomenu niepowodzeń szkolnych, przeprowadzana na podstawie szczegółowo przedstawionych studiów przypadku. Ujawniający się w ten sposób partykularyzm odsuwa na bok trzy wyraźne tropy konceptualne tłumaczące procesy dotyczące grup, jak te wymienione powyżej. Należy do nich: koncepcja poetyki, pamięci oraz emocji. Znikome zainteresowanie wykazywane względem nich w Stanach Zjednoczonych może budzić pewne zdziwienie, gdyż chociażby w tym ostatnim przypadku, tj. emocji, badania nad osobowością wymagają ujęcia afektywnego. Delamont proponuje w zamian krok w stronę zmiany przedmiotowej w tym sensie, iż studia antropologiczne mogą podjąć kwestię sukcesów edukacyjnych osiągniętych w innych systemach kulturowych, zadając przy tym pytanie o ich przebieg i przyczyny (Delamont, 2012, s. 59).

Trudno zatem nie dostrzec, że współczesna amerykańska antropologia edukacji oraz etnografia edukacyjna skupiają swe wysiłki analityczne na odślonięciu istoty relacji rodzących się na styku odmiennych systemów kulturowych w przestrzeni szkolnej. Murray Wax określa ten rodzaj stosunku jako specyficzną transakcję kulturową, która np. w przypadku edukacji amerykańskiej ludności tubyl-

czej w latach siedemdziesiątych XX w. wiązała się z odejściem od edukacji realizowanej w duchu przymusowej asymilacji Indian na rzecz modelu kształcenia włączającego do programu nauczania treści odpowiadające indiańskiej tożsamości w stanie transformacji (Wax, 1973). Wymóg nabycia określonego typu wiedzy nie dotyczył jedynie indiańskich czy imigranckich dzieci. W takim samym stopniu przed podobnym zadaniem stanęli nauczyciele, których praktyka zawodowa coraz bardziej związana była z fenomenem wielokulturowości i potrzebą nabycia kompetencji interkulturowych. Antropologia edukacji w latach kolejnych skorzystała zatem z aplikacji ujęcia typowego dla etnometodologii i interakcjonizmu symbolicznego, co stało się widoczne również w innych anglosaskich kontekstach.

Na uwagę zasługują tu badania Eve Gregory i Ann Williams, które przeprowadziły w latach 1994–1995 studium badawcze pośród dzieci pochodzenia angielskiego i bengalskiego w szkołach wschodniego Londynu, wykazując, że strategie uczenia się ujawniają się w dużym stopniu w polu komunikacji (Gregory, Williams, 1998, s. 29). Analiza tegoż pola pokazuje, że aktywność poznawcza przyjmuje formę „rusztowania” lub „partycypacji kierowanej”, w której to dziecko określa intensywność i naturę interakcji. Na poziomie etnograficznym autorki te zidentyfikowały cztery czynniki wpływające na poziom czytelnictwa dzieci z rodzin imigranckich w domach: poziom zatrudnienia rodziców, znajomość języka angielskiego rodziców, liczba pomocy edukacyjnych w domach oraz liczba jednojęzycznego rodzeństwa odgrywającego ważną rolę w edukacji najmłodszych dzieci. Czynniki te wpływały na przyjmowane strategie edukacyjne oraz interakcje pomiędzy dziećmi i nauczycielami w różnych typach instytucji szkolnych. Szkoły koraniczne skupiające uczniów o niskim poziomie czytelnictwa dwujęzycznego cechowała strategia „rusztowania”, gdzie głównie realizowano nauczanie linearne polegające na dostarczaniu tekstu religijnego, przy braku stanowisk krytycznych wobec nauczycieli. W publicznych szkołach angielskich dzieci o wyższym poziomie dwujęzyczności opierały zaś swą strategię uczenia się na modelu adaptacyjnym i wykazywały większy stopień otwarcia na interakcje z nauczycielami.

3. Antropologia pedagogiczna w obszarze nauki niemieckojęzycznej

Rozróżnienie pomiędzy naturą teorii i praktyki antropologicznej nie zawsze znajduje tak wyraźne podkreślenie, jak w kontekście anglosaskim. Jak nietrudno się domyślić, teoria antropologiczna realizowana w innych obszarach może wpływać z rozmaitych tradycji konceptualnych i filozoficznych, niekoniecznie definiujących tę dychotomię jako znaczącą. Ponadto teoria edukacyjna zakorzeniona w takich kontekstach również może posiadać istotny wpływ na rozwój my-

śli antropologicznej i warsztat badań etnograficznych uprawianych w nieco innej manierze. O ile w amerykańskiej antropologii, jak wskazałem powyżej, uwidacznia się багаż partykularyzmu ufundowany przez Boasa, o tyle w przypadku szkół europejskich wyraźniejsze staje się podejście historyczne. Obszarem intelektualnym, na którym historycyzm odegrał rolę formatywną, są kraje niemieckojęzyczne. W Niemczech, Austrii i w Szwajcarii współczesna antropologia zrodziła się na gruncie filozofii historycznej, która za temat przewodni obrała rekonstrukcję procesów formowania się wspólnot narodowych pojmowanych jako obiektywnie istniejące całości. Ów obiektywizm leżący u podstaw dyskursów historycznych względem kwestii narodowych wynika z przemian, jakie miały miejsce w tym regionie na przełomie XVII i XIX w., w szczególności dzięki romantycznym wizjom narodu zarysowanym przez takich autorów, jak np. Johann Wolfgang von Goethe.

Romantyzm literacki Goethego czy Friedricha Schillera nigdy nie był polem wyłączonym z pewnej specyficznej szerszej refleksji kulturowej. Pozostawał on częścią filozofii kultury, w której czynniki, takie jak pochodzenie etniczne lub więzy krwi, nosiły znamiona ostatecznego kryterium przynależności do większych zbiorowości. Procesy dziejowe prowadzące do uformowania się danego narodu czy grupy etnicznej rozpatrywane były w kategoriach empirycznych, np. dzięki rekonstrukcjom porządku kultury ludowej czynionym przez Johanna Gottfrieda von Herdera. W aspekcie folklorystycznym i etnograficznym takie analizy odwoływały się do historii, także tej najdawniejszej i pozbawionej źródeł pisanych, a więc z konieczności, jak i woli badacza, skupiając gros swej uwagi na ludzie będącym niejako nosicielem najpierwotniejszych cech kulturowych. Herder wyraża zresztą przekonanie, że niedostatki w zakresie dostępnych tradycyjnych źródeł z powodzeniem uzupełnić można dzięki uważnej obserwacji kultury żyjących społeczności i porównawczym studiom umożliwiającym rekonstrukcję całościowego obrazu procesów historycznego postępu (Herder, 1987, s. 494). Artykułowana przez niego idea postępu nie jest jednakże tożsama z jej oświeceniowo-modernistycznym pojmowaniem. Postęp w swym romantycznym wydaniu stanowi raczej czynnik przyczyniający się do wykształcenia spośród członków danej społeczności pewnego typu świadomości etnicznej swoistości w kontraście do innych grup, przy jednoczesnym wypracowaniu narracji historycznych racjonalizujących ten fakt. Innymi słowy – jest to postępujący proces tożsamościowy. Jak argumentuje Sonia Sikka, pojęcie postępu historycznego u Herdera nie wiąże się ze zwiększającym się poczuciem szczęścia i dobrostanu jednostek, jak miało to miejsce w przypadku koncepcji wyrażanej przez Immanuela Kanta (Sikka, 2011, s. 87). Jest raczej procesem, którego poszczególne etapy formują w coraz większym stopniu zręby zbiorowej kulturowej swoistości. Nie jest to zatem proces linearny w sensie ewolucyjnym. W jego toku ujawnia się bowiem zarówno postęp w tradycyjnym rozumieniu tego pojęcia (*Fortgang*), jak i rozwój (*Entwicklung*) w głębszym sensie. Nie jest do końca jasne, czym dla Herdera miałyby

być ten głębszy sens. Wulf Koepke interpretuje go jako przekonanie, że historia jest rodzajem rozwoju, ale bardziej w sensie niekumulatywnej etapowości, gdzie każdy z etapów zyskuje właściwy sobie stan doskonałości (Koepke, 1987, s. 13).

Jeśli zatem każdy z momentów historycznych zasługuje na szczególną uwagę, również każdy z modeli społeczno-kulturowych charakterystyczny dla takich momentów powinien być rozpatrywany w swej specyfice. Relatywistyczny wydzźwięk tej tezy nie jest pozbawiony podstaw. Sugeruje ona bowiem, że nie istnieje żadna wspólna wszystkim kulturom płaszczyzna, na której można by zbudować uniwersalną formułę człowieczeństwa wychodzącą poza podstawową biologię. Jest to niemniej założenie pochopne, a w konsekwencji też błędne. Kultura jest przez Herdera traktowana jako reakcja na deficyt pozostawiony przez naturę, która wypełnia miejsce niezajęte przez biologiczny determinizm. Założenie istnienia takiego deficytu (*Mängelwesen*) nie formuje negatywnej teorii kultury, lecz stanowi fundamentalne kryterium różniące człowieka od innych istot żywych niezdolnych do takiego działania.

Rysująca się na horyzoncie powyższych uwag teoria pedagogiczna Herdera opiera się zatem na imperatywie edukacyjnym. Nowo narodzony człowiek jest bowiem nieprzygotowany zarówno do społecznej partycypacji, samostanowienia, jak i zapewnienia sobie spełnienia kardynalnych potrzeb, takich jak pożywienie czy bezpieczeństwo. Wszystko to dopiero może zostać wypracowane na drodze nabywania kolejnych kompetencji, pociągając za sobą ich coraz głębsze uwewnętrznienie. Nauczanie, w pierw poprzec wychowanie, następnie w ramach wszelkiego rodzaju szkół, jest zresztą postrzegane w tradycji niemieckojęzycznej jako społeczny i moralny obowiązek, niezależny od arbitralnej woli uczącego się oraz nauczyciela. Poczucie misyjności w edukacji niemieckiej wypływa z charakterystycznego dla Herdera założenia, że wychowanie i edukacja formalna są częścią większego zadania, tj. stawania się człowieka (*Menschenwerdung*). Rozpatrywana w tych kategoriach filozofia niemieckiego autora nosi wszelkie znamiona antropologii pedagogicznej. Będąc nauką o człowieku (*Menschenkunde*), antropologia pedagogiczna Herdera odpowiada na pytania o konstrukcję ludzkiej natury poprzez procesy prowadzące do jej pełnego wykształcenia w formie dojrzałej, lecz znajdującej swój pełny wyraz jedynie w określonych kulturowo ramach. Nauczanie ku człowieczeństwu jest w tym przypadku celem o charakterystyce teleologicznej. Spodziewanym, jak i w dużej mierze zaprojektowanym, efektem nauczania ma być osiągnięcie pełni ludzkiego potencjału i tym samym wydobyć z jednostki jej indywidualnych zdolności, z drugiej zaś strony – cech ogólnoludzkich, a zwłaszcza cenionej przez Herdera wstrzeźliwości, współczucia, poczucia sprawiedliwości czy wycucia estetycznego (Koepke, 1987, s. 49–50). Wszystkie te cechy mogą zostać wydobyte dzięki zastosowaniu odpowiednich technik nauczania. Jako narzędzia edukacyjne kształtujące ludzką naturę Herder wskazywał (jak i sam stosował w większości przypadków) moralizujące przemowy i wykłady w szkołach oraz odpowiednie ćwiczenia wzmacniające

poszczególne cechy. Te polegają na zabiegach wymagających ze strony wychowanka skupienia, szczególnej uwagi czy naśladowania doskonalszych wzorów poprzez, dajmy na to, kopiowanie. Ćwiczenie moralnego mięśnia dzięki tym technikom rodzić ma człowieka nie tyleż pedantycznego w swych poczynaniach, ile wykształconego w holistycznym sensie tego słowa. Z tej perspektywy edukacja jest tu istotnym kulturowym uzupełnieniem sfery naturalnej, której esencją jest lud.

Idealizacja kultury ludowej, jaka odsłonięta zostaje w powyższym podejściu, zyskała na wyrazistości w latach dwudziestych XX w. Rozwijały się założone pod koniec XIX w. muzea etnograficzne w Berlinie, Wiedniu, Grazu czy Celle. Okres po roku 1933 i przejściu władzy przez nazistów z racji rzeczy zmienił sytuację w niemieckiej nauce i edukacji, poddanym od tego momentu wszelkim naciskom totalitarnego rządu. W okresie przedwojennym niemniej możemy zaobserwować, nie tylko w Niemczech zresztą, wzmożone zainteresowanie antropologią. Na obszarze niemieckojęzycznej tradycji intelektualnej jest ona rozumiana jednakże nieco odmiennie względem czy to antropologii społecznej w wydaniu brytyjskich funkcjonalistów, czy też antropologii kulturowej uprawianej w Stanach Zjednoczonych przez boazjan. W Niemczech widzimy nie tyleż zwrot ku badaniom nad człowiekiem w jego *stricte* społeczno-kulturowym umocowaniu, ile raczej ku antropologii, której teoria silnie związana jest dyskursem filozoficznym. *Anthropos* staje się w tym przypadku kategorią rozpatrywaną w całej jego egzystencjalnej rozciągłości. Arnold Gehlen, Max Scheler i Helmuth Plessner formują pierwsze i najbardziej znane skrzydło antropologii filozoficznej. Nie jest to już antropologia, której korzenie tkwią w myśli arystotelejskiej, czy tym bardziej w tomizmie. Jest ona bardziej nową formacją w polu humanistyki, zajmującą się bytami ludzkimi usytuowanymi na rozmaitych płaszczyznach życia. Arnold Gehlen definiuje antropologię jako naukę o człowieku, z tym jednak zastrzeżeniem, że jako antropologia filozoficzna jest ona osobną dziedziną myśli, wyjaśniającą całościowo związek pomiędzy kulturotwórczą działalnością człowieka oraz jego biologiczną naturą (Gehlen, 2001, s. 30).

Istota ludzka jest dla Gehlena wielowymiarowa. Jest ona jednocześnie istotą działającą, jak i uczącą się. Zatrzymajmy się na chwilę przy tym ostatnim stwierdzeniu. Proces edukacyjny jest przez niemieckiego filozofa i socjologa rozumiany jako opierający się na pewnych wrodzonych (w sensie biologicznym) predyspozycjach do pojmowania otaczającego nas świata dzięki zmysłom. Ludzie we właściwy sobie naturalny sposób reagują na doświadczanie rzeczywistości. Kultura jest w tym układzie impulsem zmiany naturalnej konstrukcji człowieka, nakładaną na nią w trakcie życia, czyli – jak ujmuje to sam Gehlen – „gniazdem, które wbudował on w świat” (Gehlen, 2001, s. 41). Kulturowe twory umieszczone przez człowieka w przestrzeni stabilizują jednak świat i nadają mu pewien porządek. Jest to efektem tego, co Konrad Lorenz określa mianem „samoudomowienia”, lecz w przekonaniu Gehlena nie wyjaśnia istoty problemu kultury. Chaos, zwłaszcza zamęt, wprowadzane przez instynkt i popędy są bowiem tak

samo częścią natury, jak porządek i ład. Kultura jest w tym sensie bardziej narzędziem nieustannego zmagania się z targającymi człowiekiem namiętnościami wywołanymi przez naturę, jest „czymś nieprawdopodobnym, a mianowicie prawem, uobyczajnieniem, hegemonią wartości moralnych” (Gehlen, 2001, s. 98). Teza ta czyni z Gehlena autora o niezwykle konserwatywnym podejściu do kultury, w którym staje się ona bytem niezbywalnym i znajdującym się zawsze ponad podmiotem. Chroni ona człowieka przed chaosem natury, przed którą bez kulturowej bezcennej pomocy byłby bezbronny. Pozostaje on zatem do niej, chcąc nie chcąc, przypisany.

Okres pomiędzy 1933 a 1945 rokiem stanowi w nauce niemieckiej osobny rozdział. W latach tych trudno mówić o pracy antropologicznej i pedagogicznej w realnym wymiarze intelektualnej autonomii, głównie ze względu na oczywistą ideologizację wszelkich wymiarów życia w nazistowskim państwie. Po zakończeniu wojny nauka niemiecka powoli musiała otrząsnąć się z totalitarnego systemu i zmierzyć się z rozliczeniem swych epizodów heideggerowskich. Okres ten cechuje również rozwój niemieckiej antropologii pedagogicznej bazującej m.in. na myśli filozoficznej Plessnera, Gehlena i Schelera, jak i jednoczesny kryzys dotychczasowej wizji, jak owa nauka, bazująca na pewnych istniejących wzorach wychowania, powinna się kształtować (Dickopp, 1973, s. 30). Punktem wyjścia w tej nowej formule dla dyskusji szczegółowych stało się poruszane jeszcze w przedwojennej antropologii filozoficznej pytanie o naturę ludzkiego bycia, zarysowywaną w kontraście do innych istot żywych. Antropologia pedagogiczna w tej perspektywie przybrać miała formę „nauki o rozwoju ludzkiego ciała i wychowawczych konsekwencjach tego faktu” (Huth, 1954, s. 7). Podejście integralne reprezentowane w tym przypadku znajduje swe ujście w zjednoczeniu aspektów, w jakich analiza pedagogiczna traktuje przedmiot swego zainteresowania, tj. procesy edukacyjne zanurzone w egzystencjalnej heterogeniczności. Innymi słowy, jak sugeruje np. Heinrich Roth, nowa refleksja pedagogiczna miała zwiierać w sobie trzy pozostałe wymiary, w jakich człowiek realizuje się w trakcie swojego życia, a mianowicie aspekt biologiczny, psychologiczny i społeczny (Roth, 1968). Napędzana inspiracjami płynącymi z zakresu psychologii postaci systematyzacja wymienionych aspektów ostatecznie prowadziła do wyłonienia się pedagogicznej nauki o człowieku (*Pädagogische Menschenkunde*). Herman Nohl znacznie wcześniej, bo w 1929 r., zarysował zresztą ten specyficzny rodzaj podejścia ogólnohumanistycznego. W jego ramach zadawane są nie tylko pytania o możliwość rekonstrukcji jednostkowych odczuć, biologicznych prawideł rozwoju czy społecznych relacji łączących jednostki w większe zbiorowości, ale również wypracowania pewnej szerszej myśli o naturze ludzkiego istnienia w świecie (Nohl, 1976, s. 38). Wychowawcza funkcja takiej filozofii życia (*Lebensphilosophie*) polegać ma na tym, że przede wszystkim uczy ona nas, jakie kroki podejmować na drodze stawania się człowiekiem w poszczególnych wymiarach życia, tak aby było ono przeżywane w pełni.

Rzeczywistość ta od lat pięćdziesiątych XX w. w Niemczech zaczęła ulegać pewnym ważnym przeobrażeniom. Powojenna sytuacja gospodarcza Republiki Federalnej Niemiec i ożywiony rozwój niemieckiego przemysłu wymagały zwiększenia potencjału siły roboczej w kraju, w którym działania wojenne znacząco wyczerpały zasoby ludzkie. Ekonomiczną koniecznością stało się zwrócenie ku krajom takim, jak Włochy i Turcja, oraz otwarcie się na pochodzących z nich robotników tymczasowych (*Gastarbeiter*). W wyniku poczynionych w tym kontekście kroków legislacyjnych liczba *gastarbeiterów* w latach 1960–1973 wzrosła z 280 tysięcy do 2,6 miliona (Sanford, 1999, s. 244). Nadmienić należy, że na początku lat osiemdziesiątych XX W. liczba ta sięgnęła 10% wartości całej liczby osób aktywnych zawodowo w RFN, by pod koniec tej samej dekady spaść do 8%. Polityka migracyjna prowadzona przez państwo w tamtych latach zakładała niemniej, że przybysze wrócą jednak po pewnym czasie do swoich rodzimych krajów. Teza ta została w późniejszym czasie zweryfikowana, lecz nadal dominowała w rozmaitych dyskursach politycznych. Napływ imigrantów w takiej skali wymusił również reakcję na poziomie tamtejszego systemu szkolnictwa. Pod koniec lat siedemdziesiątych odpowiedzią na obecność uczniów z rodzin *gastarbeiterów* w zachodnioniemieckich szkołach stało się wypracowanie formuły „pedagogiki dla cudzoziemców” (*Ausländerpädagogik*).

Początkowo model ten zakładał, że kulturowe tło kryjące się za przybyszami powinno zostać zachowane, co oznaczało, że nie podejmowano szerzej zakrojonych działań na rzecz ich głębszej integracji z niemieckim społeczeństwem. Tworzone były odrębne klasy dla uczniów wywodzących się z danych grup narodowych. Sytuacja ta wynikała po części z implementacji polityki rotacyjnej, wzmocnionej działaniami legislacyjnymi chadeckiej partii CDU z roku 1983, znoszącej w dużej mierze dyrektywy wprowadzone kilka lat wcześniej przez niemiecką socjaldemokrację. Zachowywana została zatem tożsamość imigrantów, a ich dzieci, często urodzone już w Niemczech, nie zmuszano do nauki języka niemieckiego. Model rotacyjny zaczął zresztą tracić swe umocowanie już pod koniec lat sześćdziesiątych, a spora część przybyszy albo zostawała na dłużej, albo też ludzie ci zaczęli wiązać w inny sposób swoją przyszłość z RFN (Münz, Ulrich, 1997, s. 80). W kolejnych latach uznano jednak, iż model edukacji narodowej prowadzi do segregacji etnicznej i *gettoizacji* (Szymański, 1995, s. 96). W odpowiedzi potępione zostały pomysły tworzenia klas i szkół narodowych, a sformułowane zostały postulaty zwiększenia wysiłków integracyjnych, co w praktyce oznaczało też często asymilację z wzorami kultury niemieckiej, z wyłączeniem aspektu językowego. Obok języka niemieckiego nadal nauczano bowiem języków właściwych danym grupom, co przydatne miało się okazać w przypadku ich powrotu do rodzimego kraju.

Istotna zmiana modelu polityki migracyjnej nastąpiła w roku 2000, kiedy to uchwalona została ustawa o zasadach nabywania obywatelstwa, która ustrukturyzowała procesy imigracyjne i integracyjne (Cooper, 2012, s. 364). Już wcze-

śniej jednak wskazywano na niedostatki modelu rotacyjnego i pedagogiki się z niego wywodzącej, formułując jej krytykę. Jednym z głównych argumentów powielanym w stanowiskach krytycznych stało się wyrażane coraz śmielej przeświadczenie, iż mamy do czynienia z pedagogizacją problemu natury społecznej (Griese, 2004, s. 11). Niemożność uchwycenia przez pedagogikę istoty tego problemu wpływać miała zaś z faktu, że czynnikiem znaczącym w przypadku problemów integracyjnych była kultura imigrantów, a zgodnie z modelem rotacyjnym nie podejmowano istotnych kroków w celu jej zmiany i dopasowania do nowych warunków życia w Niemczech Zachodnich. Ponadto wskazywano także, że pedagogika dla cudzoziemców nie posiada wyraźnej postaci jako stanowisko teoretyczne i nie jest linearnym rodzajem dyskursu (Wälchli, 2006, s. 6). Tym, co ujawniało się w działaniach firmowanych tym pojęciem, było specyficzne podejście do problemu kultury i różnicy kulturowej. Pojmowano zatem problematykę kulturową w jej ramach jako pewną stałą i przypisaną do określonej grupy właściwość, kontynuując w ten sposób dyskurs narodowy (Yildiz, 2009, s. 111). W konsekwencji kultura cudzoziemców przedstawiana była jako całkowicie odmienna wobec kultury niemieckiej, a tym samym wszelkie działania mające dokonać zmiany w cudzoziemskiej obyczajowości czy światopoglądzie były bezzasadne. Podejście to wprowadzało ostatecznie dychotomię polityki edukacyjnej oscylującą pomiędzy dwoma skrajnościami – zaniechaniem i asymilacją. Pedagogika utrzymana w tym duchu została zredukowana do funkcji „pomocy w sytuacjach kryzysowych”, stając się w gruncie rzeczy nauką kompensacyjną (Kronig, Eckhart, Heaberlin, 2007, s. 43).

Wraz ze zmianą paradygmatyczną pedagogika dla cudzoziemców odsunęła model rotacyjny na rzecz podejścia interkulturowego. Pierwsze kroki w tym kierunku podjęte zostały podczas zjazdu Stowarzyszenia Inicjatyw na Rzecz Pracy z Cudzoziemcami (*Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit*) w roku 1980. W latach kolejnych powoli oswajano się z myślą, iż aby dokonała się istotna transformacja sytuacji społecznej grup cechujących się kulturową odmiennością, należy nie tyle porzucić starania na rzecz ich kształcenia w niemieckim systemie, ile reformować podejście warunkujące rozwiązania formalne w tym zakresie. Ważnym składnikiem nowej polityki edukacyjnej miało stać się wyjście naprzeciw różnicy kulturowej, a edukacja stać się miała przyczynkiem społecznej integracji nie tyle już tureckich czy kurdyjskich imigrantów, ile Niemców tureckiego i kurdyjskiego pochodzenia, nadal jednak pozostających poza systemem dającym im szansę na pełne uczestnictwo w życiu publicznym. Należało zatem zmierzyć się trzema głównymi polami, w których ujawniały się wyraźne deficyty kompetencji uczniów wywodzących się z kontekstu migracyjnego, a będące efektem wcześniejszej polityki. Były to kompetencje językowe (znajomość języka niemieckiego), kompetencje związane z określonymi kodami językowymi (np. umiejętność wyjścia poza żargon szkolny) oraz te nabyte w trakcie socjalizacji pierwotnej (Nohl, 2010, s. 27). Zainteresowanie językiem nie jest pozbawione tu także sensu filozoficznego. Edukacja interkulturowa, jaka

została wypracowana w Niemczech w ostatnich dekadach, posiada silne nacechowanie dialogiczne (Auernheimer, 2004, s. 19). Implementacja tej filozofii edukacyjnej przekłada się dziś na praktykę w postaci poświęconych tematyce międzykulturowej programów szkolnych, inicjatyw ministerialnych oraz tworzenie odpowiednich instytucji wychodzących naprzeciw istniejącym deficytom edukacyjnym dzieci imigrantów, czy po prostu podmiotom wyrażającym szczególne kulturowe potrzeby. Legislacyjne podstawy tych działań ukonstytuowane zostały m.in. w trakcie konferencji ministerialnej w roku 1996, poświęconej edukacji międzykulturowej.

Współczesna antropologia pedagogiczna w tradycji niemieckojęzycznej porusza się w trzech głównych kierunkach, a mianowicie: antropologii fenomenologicznej, antropologii zintegrowanej (filozoficznej) oraz antropologii historycznej (refleksyjnej) (Wulf, Zirfas, 1994, s. 9). Wszystkie trzy osie dyskursu pedagogicznego zająbiają się w wielu miejscach, zachowując jednak pewien dystans względem swoistych dla siebie obszarów problemowych i specyficznego opisującego ten problem języka. Relacje wymiany konceptualnej i spójności doświadczenia zachodzą raczej na linii teorii i praktyki pedagogicznej, która, jak zauważa Bruno Hamann, wykazuje istotną bliskość (Hamann, 2005, s. 10). W tym fakcie Hamann upatruje również podłoża związku pomiędzy pedagogiką a antropologią. Obie dyscypliny korzystają na wzajemnym zbliżeniu, tak pod względem teoretycznym, jak i metodologicznym. Antropologiczna inspiracja ujawnia swoje znaczenie jednak przede wszystkim w nastawieniu omawianego nurtu wobec pozyskiwania empirycznych dowodów swoich twierdzeń. Pomimo silnie zaakcentowanego tropu filozoficznego to przestrzeń szkolna lub dom rodzinny stanowi miejsce, w którym odbywa się rozpoznanie natury ludzkiej zdolności do uczenia się i kształtowania podstawowych cech definiujących człowieka jako istotę kulturową. Rekonstrukcji poprzez opis rzeczywistości etnograficznej poddane zostają wybrane elementy codzienności tychże instytucji. To w nich zawarte zostają znaczące treści społecznej integracji większych form wspólnotowości, a w sensie historycznym szkoły i życie rodzinne przekazują wzory tej integracji na tle zmieniających się okoliczności. Na poziomie teoretycznym różnice pomiędzy antropologią a pedagogiką stają się nieco bardziej rozmyte, gdyż w tradycji filozoficznej typowej dla obszaru niemieckojęzycznego obie dyscypliny dążą do tej samego celu, jakim jest ukazanie człowieka w jego całościowym i zintegrowanym obrazie, łącząc problematykę naturalistyczną, historyczno-kulturową oraz refleksję filozoficzną.

4. W stronę globalnej refleksji antropologicznej nad problemem edukacji

Trudno nie odnieść dziś wrażenia, że dyskusją poświęconą problemowi kulturowo uwarunkowanych zjawisk pojawiających się w różnych polach życia pu-

blicznego staje się fenomenem o zasięgu globalnym. Dzieje się tak głównie za sprawą nowych procesów zmiany kulturowej i społecznej, pośród których na plan pierwszy wysuwa się kwestia migracji i obecności jednostek oraz grup w systemach społecznych zmuszonych do podjęcia działań w celu akomodacji niesionej przez przybyszy różnicy kulturowej. Procesy te zachodzą obecnie w różnych zakątkach globu z różnym natężeniem, lecz są z pewnością widoczne i coraz częściej stają się związane z kwestią dostrzeganego przez obywateli narastającego zróżnicowania kulturowego. Jak już wielokrotnie podkreślałem na kartach tej książki, debaty toczące się wokół idei i polityki multikulturalizmu określającej pewne dotychczasowe rozwiązania modelowe przenika coraz bardziej pogłębiające się przeświadczenie, że nie możemy nadal operować na poziomie legislacyjnym, instytucjonalnym i społecznym pojęciem różnorodności w jego wąskim znaczeniu. Zróżnicowanie kulturowe nie odnosi się dziś już wyłącznie do kontekstu etnicznego, choć ten nadal w dużym stopniu warunkuje omawianą dyskusję. Heterogeniczność jest odnoszona do rozmaitych płaszczyzn pociągających za sobą dywersyfikację postaw, oczekiwań i działania ludzi, a te zaś odgrywają kluczową rolę w wytwarzaniu rzeczywistości społecznej nie tylko w odniesieniu do interakcji zachodzącej na poziomie codzienności, ale również określonych instytucji. Szkoły stanowią instytucje o silnym nacechowaniu różnorodnością, czy mówimy tu o różnorodności podmiotów nauczania, czy o strategii nauczania w nich stosowanych. Różnią się również formy naukowego podejścia wobec problematyki szkolnej, nie tylko tej związanej z wymiarem kulturowym. To jednak kultura szkoły interesuje nas najbardziej, jeśli podejmiemy się analizy przyczyn i konsekwencji stanu heterogeniczności z punktu widzenia antropologii. Antropologia edukacji, etnografia edukacyjna i antropologia pedagogiczna jako samodzielne obszary takiej analizy podnoszą problem kultury i różnicy kulturowej w sposób właściwy różnym tradycjom intelektualnym. Zależnie od lokalnej tradycji akademickiej, wpływu określonych szkół badawczych czy modelu uprawiania nauk społecznych w danym kraju i systemie wiedzy – odnajdujemy obraz antropologii edukacji przesycony w wielu miejscach niejednorodnym wzorem obchodzenia się z przedmiotem dociekań, jakim jest człowiek jako istota ucząca się. Zauważyć możemy niemniej, że antropologia edukacji w tej, czy innej, postaci staje się, w rozmaitym tempie, subdyscypliną antropologiczną znajdującą swoich zwolenników i praktyków w różnych miejscach. O ile nurtem dominującym jest nadal anglosaski jej wariant, o tyle w dużej mierze niezależnie wobec niego uprawiana jest antropologia pedagogiczna w tradycji niemieckojęzycznej, kształtuje się ona również w innych lokalnych kontekstach.

Tradycja frankofońska, etnografia szkoły uprawiana na obszarze Europy Środkowej, lub nurty antropologii szkoły realizowane w kontekście społeczności tubylczych w Ameryce Środkowej i Południowej, pokazują, że omawiana formacja zyskuje obecnie na popularności i znaczeniu w różnych obszarach uprawiania wiedzy. Można się zatem spodziewać, że wraz ze wzrostem owej popularności

zmianie podlegać będzie również paradygmat teoretyczno-metodologiczny obowiązujący w naukach o edukacji. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim tych nurtów pedagogicznych, których główna oś metodologiczna skupiona jest wokół narzędzi i metod charakterystycznych dla badań ilościowych, co wynika zarówno z silnej pozycji psychologii, jak i wpływów socjologii. Badania etnograficzne realizowane dzięki modelowi jakościowemu mogą natomiast znacząco przyczynić się do poszerzenia wiedzy na temat kulturowych zależności odciskających swoje piętno na procesach edukacyjnych w sensie formalnym i kontekście zinstytucjonalizowanego szkolnictwa, a także odsłonić naturę procesów uczenia się w przestrzeni, której ramy wyznaczone są niezmiennie przez kulturę. Tym samym mając na względzie wszelkie tendencje globalizacyjne i unifikujące, warto się zastanowić, jak różnorodność wzorów transmisji kultury i strategii uczenia się kształtować będzie się w przyszłości.

Bibliografia

- Auernheimer, G. (2004). Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz (s. 17–28). W: Y. Karakaşoğlu-Aydin, U. Boos-Nunning, Y. Karakaşoğlu, J. Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Baumann, G. (2004). Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation (s. 1–18). W: W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano, S. Vertovec (eds.), *Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, New York, Oxford: Berghahn Books.
- Benedict, R. (1999). *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Boas, F. (1962). *Anthropology of Modern Life*. New York: W.W. Norton and Company Inc.
- Boas, F. (1912). The Instability of Human Types (s. 99–103). W: *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London, July 26–29, 1911*, Boston.
- Boas, F. (2004). Scientists as Spies (s. 23–25). W: R.J. Gonzales (ed.), *Anthropologists in the Public Sphere. Speaking Out on War, Peace, and American Power*. Austin: University of Texas Press.
- Boas, F. (2010). *Umysł człowieka pierwotnego*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Boles, E. (2006). Ruth Benedict's Japan: the Benedictions of Imperialism. *Dialectical Anthropology*, 30 (1–2), 27–70.
- Cooper, D. (2012). *Immigration and German Identity in the Federal Republic of Germany from 1945 to 2006*, Zürich, Berlin: Lit Verlag.

- Darnell, R. (2006). Franz Boas: Scientist and Public Intellectual (s. 1–23). W: J.B.R. Chernel, E. Hochwald (eds.), *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education*, Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Delamont, S. (2012). Anthropology of Education in the Anglophone World (s. 49–69). W: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographies Studies of Learning and Schooling*, New York, Oxford: Berghahn Books.
- Dickopp, K.H. (1973). *Die Krise der antropologischen Begründung von Erziehung*. Ratingen: A. Hehn Verlag.
- Douglas, M. (2012). *Jak myślą instytucje?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eddy, E.M. (1985). Theory, Research and Application in Educational Anthropology (s. 4–25). W: G.D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove: Waveland Press Inc.
- Gehlen, A. (2001). *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*. Warszawa: Czytelnik.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. (2007). Ethnographic Research in Educational Settings (s. 188–203). W: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delemont, J. Lofland, L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*, Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: Sage Publications.
- Green, T.F. (1971). Citizenship or Certification (s. 129–143). W: M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*. New York, London: Basic Books Inc.
- Gregory, E., Williams, A. (1998). Family Literacy History and Children's Learning Strategies at Home and at School: Perspectives From Ethnography and Ethnometodology (s. 19–46). W: G. Walford, A. Massey (eds.), *Studies in Educational Ethnography*. Vol. 1. *Children Learning in Context*. Stamford, London: Jai Press Inc.
- Griese, H.M. (2004). *Kritik de „Interkulturellen Pädagogik“*. *Essays gegen Kulturalismus, Ethniesierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Münster: Lit Verlag.
- Hamann, B. (2005). *Pädagogische Anthropologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Herder, J.G., (1987). *Wybór pism*. Wrocław: Ossolineum.
- Huth, A. (1954): *Abriss der pädagogischen Anthropologie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Hymes, D.H. (1977). Qualitative/quantitative research methodologies in education: a linguistic perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 8 (3), 165–176.
- Koepke, W. (1987). *Johann Gottfried Herder*. Boston: Twayne.
- Kronig, W., Eckhart, M., Haerberlin, U. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und em-*

- pirische Untersuchungen zur Wirkung intergrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lindesmith, A.R., Strauss, A.L. (1990). Critique of culture-personality writings. *American Sociological Review*, 15, 587–600.
- Nohl, H. (1976). Pädagogische Menschenkunde (s. 34–47). W: D. Höltershinken (Hrsg.), *Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum.* Darmstadt: Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nohl, A.M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Montessori, M. (1909). *Pedagogical anthropology.* New York: Frederick A. Stokes Company.
- Münz, R., Ulrich, R. (1997). Changing Patterns of Immigration to Germany, 1945–1995. Ethnic Origins, Demographic Structure, Future Prospects (s. 67–81). W: K.J. Bade, M. Weiner (eds.), *Migration Past, Migration Future: Germany and the United States.* Providence, Oxford: Bergahn Books.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu* (t. 1). Wrocław: Ossolineum.
- Sanford, J. (ed.). (1999). *Encyclopedia of Contemporary German Culture.* London and New York: Routledge.
- Siegel, B.J., Keesing, F.M., Kimball, S.T. (1955). Models for the Analysis of the Educative Process in American Communities (s. 26–38). W: G.D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology.* Stanford: Stanford University Press.
- Sikka, S. (2011). *Herder on Humanity and Cultural Difference. Enlightened Relativism.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Spindler, G. (2000). Anthropology and Education: An Overview (s. 53–74). W: G. Spindler, L. Spindler (eds.), *Fifty Years of Anthropology of Education. 1950–2000.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Szymański, M.S. (1995). Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm (s. 89–110). W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie TransHumana.
- Roth, H. (1968). *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung.* Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Wax, M.L. (1973). American Indian Education as a Cultural Transaction (s. 339–354). W: F.A.I. Iani, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Reading in Anthropology of Education.* Boston: Little Brown and Company.
- Wälchli, M. (2006). *Der Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik.* Nordstedt: GRIN Verlag.
- Yildiz, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung and Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des Nationalen Diskurses.* Wiesbaden: VS Verlag.

Wulf, C., Zirfas, J. (1994). Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht (s. 7–27). W: C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Auer Verlag.

Anthropology of education, ethnography of school or pedagogical anthropology? Towards a new formula of research on cultural diversity and education

Summary

This paper attempts to deliver a reconstruction in historical terms of anthropology of education and the ethnographic research on the relation between culture and upbringing. This aims is being realized through comparison of the theses and concepts found in diverse schools and research traditions that had grown out of different paradigms. In this case the main issue of that comparison is the anglosaxon and German tradition. This enables in a large extent to draw the main theoretical and methodological presented by anthropology of education in the past, as well it presents today in a more global context.

Keywords: anthropology of education, pedagogical anthropology, educational ethnography, ethnography of school, cultural diversity, pedagogy for foreigners, intercultural education.