

**ANTROPOLOGIA  
EDUKACJI  
STUDIUM RÓŻNICY  
KULTUROWEJ  
W SPOŁECZEŃSTWIE  
OTWARTYM**



Jarema Drozdowicz

**ANTROPOLOGIA  
EDUKACJI  
STUDIUM RÓŻNICY  
KULTUROWEJ  
W SPOŁECZEŃSTWIE  
OTWARTYM**

KOMITET NAUKOWY

Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),  
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENT

Prof. dr hab. Mirosław Sobecki

Wydanie I

PROJEKT OKŁADKI

Tomasz Łochowicz

REDAKCJA, KOREKTA I ŁAMANIE

Michał Staniszewski

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM 2019

© Copyright by Jarema Drozdowicz 2019

Publikacja sfinansowana z funduszu  
Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM

ISBN 978-83-64902-67-3

WYDAWNICTWO NAUKOWE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH  
UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

DRUK

Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak

# SPIS TREŚCI

Wprowadzenie // 7

Część pierwsza: **Problem**

Rozdział I

**Kultura jako całość i zróżnicowanie // 13**

1. Metamorfozy pojęcia kultury we współczesnych dyskursach humanistycznych // 13
2. Antropologiczne spojrzenie na strukturalny porządek kultury // 20
3. Antropologiczne próby zdefiniowania pojęcia kultury poprzez różnorodność jej form // 32
4. Ponowoczesne zerwanie z kulturową ciągłością i współczesny krytycyzm kulturowy // 39
5. Interpretacja faktów kulturowych a problem transmisji kultury // 46
6. Edukacja jako pole produkcji kulturowej // 54
7. Różnicowanie doświadczenia kulturowego jako projekt antropologiczny // 59

Rozdział II

**Multikulturalizm a edukacja wielokulturowa // 71**

1. Multikulturalizm na nowo odkryty // 71
2. Wielokulturowość jako różnorodność etniczna // 82
3. Wielokulturowość, międzykulturowość, multikulturalizm i transkulturalizm. Próba uporządkowania pojęć // 93
4. Od krytyki multikulturalizmu do multikulturalizmu krytycznego // 108
5. Edukacja międzykulturowa w obliczu nowych wyzwania // 123

Część druga: **Pole**

Rozdział III

**Współczesne procesy migracyjne i ich związek z polem edukacji // 135**

1. Świat w ruchu // 135
2. Teorie migracji w obliczu globalnej zmiany kulturowej // 146
3. Najważniejsze współczesne tendencje migracyjne // 165
4. Migranci w społeczeństwie otwartym // 181
5. W stronę antropologii edukacji // 207

Rozdział IV

**Teoretyczno-metodologiczne horyzonty antropologii edukacji // 213**

1. Przedpole // 213
2. Co z tą antropologią? // 225
3. Antropologia edukacji w zarysie // 237
4. Etnografia edukacyjna // 257

Część trzecia: **Praktyka**

Rozdział V

**Historyczne źródła i lokalne warianty antropologii edukacji // 273**

1. Początki // 273
2. Przełom stanfordzki i badania anglosaskie // 294
3. Antropologia pedagogiczna w tradycji niemieckojęzycznej // 311
4. Globalna antropologia edukacji a sprawa polska // 329

Rozdział VI

**Kategoria różnicy kulturowej i jej konstrukcje edukacyjne // 353**

1. Ten Inny // 353
2. Znajdź różnice // 363
3. Kategoria różnicy kulturowej jako kategoria operacyjna // 375
4. Stosunki interetniczne w kontekście migracji do Polski // 388
5. Integracja imigrantów w społeczeństwie polskim poprzez edukację // 403
6. Antropologia edukacji w nowych warunkach // 412

Zakończenie // 421

Bibliografia // 425

Indeks osób // 461

# WPROWADZENIE

Nie trudno zauważyć, że różnorodność kulturowa jako zjawisko społeczne podlega dziś silnym przemianom w kontekście globalnym, lecz warto również zauważyć, że to lokalny wymiar tego fenomenu budzi największe kontrowersje na poziomie wielu debat publicznych toczonych w poszczególnych państwach świata zachodniego. Lokalne światy wydają się być obecnie poddane procesom zmiany, w których najbliższy jednostkom wymiar doświadczenia kulturowego jest odczuwany przez nie jako najbardziej poddany fundamentalnej transformacji. Zmianie podlega w tym przypadku nie tylko krajobraz etniczny tworzący wielokulturowe konstelacje znaczeń. Przedmiotem tej transformacji staje się struktura relacji intergrupowych, a w konsekwencji również wartości, na których opierają się zachodnie porządki społeczne i polityczne. Jednym z głównych czynników wpływających na omawiany fenomen są współczesne procesy migracyjne podważające dotychczasowe rozumienie pojęcia granicy oraz roli, jaką odgrywa instytucja państwa. Podmioty znajdujące się w ruchu migracyjnym stanowią pod tym względem obiekt zainteresowania wielu nauk społecznych skupiających swój wysiłek analityczny na różnych aspektach migracji. Doświadczenie ruchu i kulturowego wykorzenia rodzi też pewne problemy na płaszczyźnie relacji interkulturowych zachodzących pomiędzy przybyszami a społeczeństwem przyjmującym. Tym samym problem różnicy kulturowej staje się jednym z centralnych problemów bieżących dyskusji społecznych i politycznych.

Nie będzie przesadne stwierdzenie, że żadna inna dyscyplina pośród nauk społecznych tak bardzo nie jest skoncentrowana na poznaniu kulturowego Innego jak antropologia. Tym bardziej, gdy ów Inny coraz głośniejsz ujawnia swą obecność u naszych bram, domagając się uznania swej obecności w sensie społecznym, politycznym, a ostatecznie również kulturowym. Wielokulturowość rozumiana jako stan zróżnicowania przestrzeni społecznej jest w wielu przypadkach postrzegana jednakże coraz częściej jako zaburzenie istniejące-

go *status quo*, zwłaszcza w kontekście porządku etnicznego. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest fakt, iż zbiorowo podzielane wizje narodu i państwa narodowego są w krajach europejskich nadal żywą składową tożsamości lokalnych. Co więcej, możemy dziś zaobserwować także pewien zwrot ku postawom opierającym się na takich narodowych tożsamościach i jednocześnie odrzucających myśl, iż przestrzeń kulturowa istotnie nacechowana może być niezbywalnie heterogenicznością. Zderzenie tych postaw rodzi konflikt zyskujący na sile w ostatnich latach w kontekście medialnym. Kontekst, jaki zostaje zarysowany ze względu na tzw. kryzys migracyjny, jest znacząco ukształtowany przez procesy konstruowania figury kulturowej migranta, rozpatrywanej często w kategoriach obcości i zagrożenia. Antropologia kulturowa w swym wymiarze teoretycznym i metodologicznym dostarcza nam jednak narzędzi, które pozwalają na rozpoznanie różnicy kulturowej w jej empirycznie namacalnej postaci jako elementu nie tyle destabilizującego zastany system kulturowy, ile wymuszającego na jego członkach dokonanie krytycznej refleksji na temat własnego zakorzenienia. Niezwykle istotne okazuje się zatem znalezienie formuły dialogicznego porozumienia. To nieco idealistyczne sformułowanie staje się jednak bardziej zrozumiałe, jeśli zauważymy, jak dalece zdolność do partycypacji w obcości i rozumienia kulturowej odmienności może wpływać na budowanie rzeczywistości społecznej nie tylko o wysokim stopniu wewnętrznej integracji, ale także o mocnym komponentie tożsamościowym. Drogą, jaka wydaje się niezmiennie prowadzić do osiągnięcia tego celu, pozostaje edukacja. Jest ona jednocześnie także polem, w którym zachodzą kluczowe procesy akulturacji imigrantów.

Niniejsza praca podejmuje próbę przedstawienia specyficznej subdyscypliny, jaką jest antropologia edukacji w świetle jej zastosowania do analizy kategorii różnicy kulturowej. Ta ostatnia jest traktowana przeze mnie jako kategoria operacyjna w rekonstrukcji i krytycznej analizie stosunków społecznych oraz publicznych dyskursów mających miejsce w Polsce i innych krajach europejskich wobec zjawiska migracji oraz obcości jako takiej. Celem tej analizy jest dostarczenie wglądu w mechanizmy konstruowania różnicy kulturowej jako pojęcia o dużej wadze symbolicznej i sile społecznego oddziaływania. Semiotyczne promieniowanie pojęcia różnicy na inne obszary życia społecznego i inne dyskursy jest widoczne również w tym, jak w odniesieniu do tego pojęcia formowane są systemy kształcenia oraz leżące u ich podstaw programy nauczania. Kulturowy Inny nie tylko zostaje w nich często zredukowany do wymiaru związanego z etnicznością, lecz także sama różnica wpływająca z etniczności bywa poddawana naciskom asymilacyjnym ze strony kultury dominującej. Antropologia edukacji, etnografia edukacyjna i antropologia pedagogiczna stanowią w tym kontekście perspektywy odnoszące się do teorii różnicy oraz



aplikują tę teorię w praktyce pedagogicznej, najczęściej w przestrzeni szkolnej. Szkoła jest tu miejscem, w którym dochodzi do interkulturowego spotkania, gdzie zachodzą kluczowe procesy kulturowe, formują się nowe zjawiska i tożsamości, jak też ujawnia się stopień, w jakim kulturowa różnorodność kształtuje rzeczywistość. Dająca się zaobserwować w bieżących dyskursach edukacyjnych wyraźnie zaakcentowana kwestia kulturowej heterogeniczności zostaje nierzadko wpleciona w szkolne praktyki, realizowane w równym stopniu przez uczniów, co przez inne osoby zaangażowane w system. To podejście podmiotowe umożliwia zatem realizację podstawowych zadań instytucji szkoły i zezwala na dokonanie reformy programowej uwzględniającej fakt, iż procesy nauczania i transmisji kulturowej dokonują się niezmiennie w szerszym niż szkoła kontekście, aczkolwiek to m.in. w szkole właśnie zyskują one swoje właściwe i pełne odzwierciedlenie.

W efekcie książka ta stara się również uporządkować pewne zachodnie debaty związane z wielokulturowością i polityką multikulturalizmu, gdzie to pierwsze pojęcie odnosiłoby się do pewnego stanu rzeczywistości społecznej, drugie zaś do poziomu ideowej konceptualizacji tejże rzeczywistości. Pod względem strukturalnym książka dokonuje tego zamierzenia poprzez tematyczny podział poszczególnych jej rozdziałów na trzy główne części. Część pierwsza może być odczytywana jako debata przedmiotowa. Staram się w dwóch pierwszych rozdziałach nakreślić obiekt zainteresowania analitycznego i teoretycznego antropologii edukacji, począwszy od samego zdefiniowania pojęcia kultury, przez wskazanie na jej heterogeniczny charakter, a kończąc na rekonstrukcji związku, jaki łączy idee multikulturalizmu z polem edukacji. Dwa kolejne rozdziały formują część pracy, której zasadniczym celem jest nakreślenie ram pola, w którym antropologia edukacji znajduje swoje główne formy aplikacji, jak i przedmiot badań. Zawarte w tym fragmencie rozdziały wskazują zatem na rolę procesów migracyjnych w kształtowaniu współczesnych dyskursów mobilności, wielokulturowości i pojęcia etniczności. Ponadto zarysowane zostają w tym miejscu także podstawy teoretyczne, jakie dla antropologii edukacji i etnografii edukacyjnej wydają się być fundamentalne, jeśli chodzi o ustalenie perspektywy badawczej specyficznej dla tychże nurtów. Ostatnia część książki odnosi się do problemu praktyki. Jest ona rozumiana dwojako. Z jednej strony mowa tu o praktykowaniu antropologii edukacji w rozmaitych kontekstach lokalnych i w związku z różnymi lokalnymi tradycjami badawczymi. Z drugiej natomiast problem praktyki przeniesiony zostaje w kontekst polskiego systemu edukacji, w którym ujawnia się wyraźny deficyt narzędzi zezwalających na podmiotowe obchodzenie się ze zjawiskiem różnicy kulturowej. Aspekt ten wydaje się być na tyle istotny, że warto wskazać na fakt, iż różnorodność kulturowa jest w polskich szkołach i przestrzeni

edukacyjnej zjawiskiem narastającym. Wnioski, jakie nasuwają się z obserwacji modeli obchodzenia się z tym fenomenem, mogą przyczynić się natomiast w moim przekonaniu do reformy polskiego systemu kształcenia lub przynajmniej wskazać kierunki, które warto zbadać w obliczu dynamiki migracyjnej charakteryzującej współczesność.

\* \* \*

Na zakończenie chciałbym wyrazić swoje serdeczne podziękowania dla wszystkich, którzy przyczynili się do powstania niniejszej książki. W szczególności pragnę podziękować swoim Koleżankom i Kolegom z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: prof. zw. dr hab. Agnieszce Gromkowskiej-Melosik, prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosikowi, prof. zw. dr hab. Agnieszce Cybał-Michalskiej, dr Sylwii Jaskulskiej za rozmowy i sugestie, które zaowocowały tym tekstem.

Książkę tę dedykuję także swojej żonie oraz córce, bez decydującego udziału których praca ta zapewne nie powstałaby.

Część pierwsza

# **PROBLEM**



## Rozdział I

# KULTURA JAKO CAŁOŚĆ I ZRÓŻNICOWANIE

### 1. Metamorfozy pojęcia kultury we współczesnych dyskursach humanistycznych

Pojęcie kultury jest dziś bezsprzecznie wszechobecne. Odwołanie się do kulturowego umocowania stanowi nierzadko warunek *sine qua non* opisu współczesnej znaczącej obecności człowieka w poszczególnych obszarach rzeczywistości, tworzonej przez niego oraz go określającej. Bez kulturowego zakorzenienia bowiem ta ludzka omnipreżencja wydaje się być niepełna i płytka. Argumentacja na rzecz czynników o charakterze kulturowym dodaje takiej deskrypcji często zasadności i ją legitymizuje w ramach bieżącej refleksji humanistycznej. To nieco metaforycznie rozumiane twierdzenie 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. Ta dość optymistyczna z kulturologicznego punktu widzenia konstatacja dotyczy wprawdzie przede wszystkim szeroko pojętej humanistyki, lecz w ostatnich latach można dostrzec 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

---

<sup>1</sup> Chodzi tu o dyskusje prowadzone w naukach biologicznych i zoologii dotyczące złożonych protospołecznych zachowań dających się zaobserwować wśród różnych gatunków zwierząt (nie tylko wśród naczelnych). Można wskazać w tym miejscu zarówno 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,

kultury w nauce stała się dziś jednak faktem. Mowa tu nie tylko o jej „nado-becności” 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.

Wzmózone 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, którego centralnym punktem jest pojęcie kultury. 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” i skupia te kierunki i nurty, które wyłoniły się na gruncie transformacji myśli zachodniej w połowie XX wieku. Można jednak też stwierdzić, iż jest to aktualnie nie tyle dyskurs kulturowy, ile dyskurs o kulturze, lub co więcej, dyskurs poprzez przedmiot kultury. Jest on tym samym swoistą metanarracyjną autorefleksją nad źródłami naszej wiedzy i sposobami jej artykulacji oraz zastosowania. Kultura staje się zatem w nim nierzadko przedmiotem intensywnych dociekań, obiektem epistemologicznego pożądania, narzędziem pozwalającym włamać się do przestrzeni, które już dawno temu zatrasnęły przed nami swoje podwoje, skazując nas na naturalistyczne i deterministyczne domysły. Jednocześnie kultura zostaje 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. Nie zważając jednak na powyższe uwikłania, 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 ludzkiej egzystencji, które wydają się leżeć daleko poza zasięgiem kultury.

Jak już zaznaczyłem, wspomniany dyskurs jest z biegiem lat coraz silniej akcentowany w dysertacjach o charakterze naukowym, ale pojawia się również w tekstach o charakterze bardziej publicystycznym. W jednym i drugim przypadku w jego ramach pojęcie kultury używane jest coraz częściej na określenie problematyki, która jeszcze niedawno pozostawała poza ramami klasycznej naukowej narracji. Była ona traktowana jako nieistotna przez samych badaczy

---

gdyż w obu z wymienionych przypadków zwierzęta te wykazują np. znaczny stopień umiejętności wykonywania i użytkowania narzędzi.

kultury, uważano także, że nie ma znaczenia dla ludzi i grup badanych. Owe wysoce „nienaukowe” tematy mieszczą się w obszarze kultury współczesnej, popularnej, praktyk codzienności lub różnorodnych konsekwencji procesów globalizacyjnych. I tak np. naukowe studia nad popkulturowymi fenomenami i ich wpływem na kwestie związane z tożsamością, estetyką lub modami młodzieżowymi nie dziwią już nikogo jako poważny przedmiot badań nauczany w ramach uznanych struktur uniwersyteckich. Coraz częstsze podejmowanie się 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 jest formułowany przez samych zainteresowanych, tj. ludzi, grupy i instytucje, które tworzą kulturę popularną i są żywotnym obszarem jej trwania. Warto jednak już w tym miejscu zauważyć, iż nauki społeczne i humanistyczne, uprawiane głównie w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej, chętnie wydają się podchwytwać ten postulat, wypracowując przy tym nowe drogi konceptualizacji dynamiki kulturowej zmieniającej na poziomie globalnym.

Naukowe studia nad kulturą wyraźnie promieniują także na pozanaukowe sposoby opisywania świata. 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. W obu przestrzeniach, nauki i potoczności, pojęcie kultury nabiera bowiem często charakteru dyskursywnego i performatywnego zarazem. Inicjuje ono określone debaty, jak również inspiruje do działania (choćby 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 czy tradycja. Kultura przestaje dziś być monolitem, który zapewniał nam dotychczas zestaw pewników, na podstawie których mogliśmy konstruować swoje tożsamości w odniesieniu np. do pojęcia etniczności i terytorium. Świat stał się swoistym globalnym kulturowym ekosystemem, przybierając postać sieci ponadnarodowych powiązań i transnarodowych form autoidentyfikacji. Stan ten jest utożsamiany przez wielu obserwatorów tego zjawiska z globalizacją rozumianą jako

nieuchronny postęp tendencji unifikacyjnych w sferze kulturowej. Zdaniem bowiem autorów takich jak George Ritzer lub Benjamin Barber świat zmierza wprost w stronę nowej i swoistej formy autorytaryzmu, tym razem w postaci umocowanych ideologicznie niepodzielnych rządów skrajnej konsumpcji.

Różnica w tym przypadku polega jednak na tym, iż przywoływana tu swoista nieuchronna hegemonia konsumpcji nie będzie w zakreślonej przez obu autorów wizji przyszłości posiadała wymiaru politycznego czy militarnego, lecz w pierwszej kolejności będzie to wymiar kulturowy. George Ritzer w swej koncepcji społeczeństwa zamakdonaldyzowanego umiejscawia wszystkie wspomniane tendencje w polu procesów globalizacyjnych, traktując to zjawisko jako swego rodzaju czynnik absolutnej homogenizacji lokalnych kultur, zwyczajów czy stylów życia. W jego ujęciu makdonaldyzacja jest stale postępującym zagarnianiem pola lokalności, różnorodności i faktycznej odmienności na rzecz różnorodności symulowanej, uporządkowanej zgodnie z odgórnie narzuconym kanonem i silnie spauperyzowanej w swych partykularnych formach<sup>2</sup>. Abstrahując od przemysłów Ritzera, można stwierdzić, iż globalizacja sfery kultury dokonująca się obecnie na naszych oczach dotyka w praktyce wszelkich obszarów naszego życia, nie tylko w kontekście jego społecznego (zbiorowego) zakorzenienia. Jako jednostki poddawani jesteśmy również wpływom globalizacyjnym dotyczącym konstrukcji naszych tożsamości, jak również miejsca w poszczególnych strukturach społecznych, ekonomicznych i politycznych. Wpływy te jednak są również widoczne w dokonywanych przez ludzi wyborach, kształtowaniu się indywidualnych wewnętrznych ideowych światów i modeli światopoglądowych, dla których świat zewnętrzny stanowi punkt odniesienia o tyle, o ile dostarcza on atrakcyjnych i klarownych ram poznania ostatecznego przedmiotu ponowoczesnej epistemologii – bynajmniej nie świata dookoła nas, lecz właśnie nas samych.

Można z dużą dozą pewności przyznać, że skrajna indywidualizacja życia, skupienie uwagi na samym sobie lub w wielu przypadkach nawet swoisty tożsamościowy egocentryzm są typowe dla dominującego dziś modelu człowieka w obrębie współczesnej kultury zachodniej. „Ja” już dawno zajęło miejsce „my”, a „Moje” (w kontekście posiadania) przestało być składową tego, co „nasze”<sup>3</sup>. Tendencja ta dostrzegana jest także przez wielu badaczy, w tym przez współczesnych antropologów, takich jak Thomas Hylland Eriksen<sup>4</sup>. Kulturowa tkanka wielu społeczeństw identyfikujących swój główny rdzeń z modelem zachodnim została w ten sposób poddana partykularyzacji i fragmentaryzacji.

<sup>2</sup> G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997.

<sup>3</sup> Różnica w wielkości liter jest tu zamierzona.

<sup>4</sup> T.H. Eriksen, *The meaning of „We”*, w: P.A. Kraus, Kivisto (eds.), *The Challenge of Minority Integration*, Warsaw – Berlin 2015, ss. 2–21.



Ta mozaika jednostek i indywidualności wydaje się z trudem tworzyć większe całości lub takie wspólnoty, których horyzont wykracza poza atomistyczne struktury. Niemniej jednak świat współczesny i aktualne przemiany kulturowe zachodniego modelu społecznego jednocześnie przeczą w wielu przypadkach wskazanym powyżej tendencjom. Ponownie mówi się dziś bowiem o wspólnotach narodowych, kręgach cywilizacyjnych lub potrzebie zachowania kulturowych fundamentów tego, co zbiorczo zwykło się nazywać „cywilizacją zachodnią”. Wprawdzie ten nieco nieoczekiwany powrót do tradycyjnych ram określania kulturowej zażyłości z innymi może być zaskakujący, to jednak staje się on bardziej zrozumiały w odniesieniu do toczonych obecnie debat wokół głębokiej zmiany dokonującej się w samym centrum kultury Zachodu. Zmiana ta dotyka zatem kwestii tożsamości – tak w wymiarze makrosocjalnym, jak i indywidualnym. Mikroskala transformacji kulturowej jest oczywiście najbliższa nam wszystkim, gdyż to na tym poziomie w pierwszej kolejności odczuwamy, iż coś się od nas oddała lub coś bezpowrotnie tracimy.

Tym „czymś” jest nierzadko poczucie kulturowo zakorzenionej pewności, kim jesteśmy. Jest to tym bardziej bolesna strata, że żyjemy obecnie w dobie „wojen kulturowych”, a podczas każdej z toczonych w nich potyczek jasno określone własne pozycje stanowią podstawę wielu strategii obrony lub ataku. Dodać należy, iż zwrot „wojny kulturowe” ma kilka odniesień znaczeniowych, lecz większość uczonych zgłębiających problem kulturowych konfliktów dnia dzisiejszego podkreśla ich wpływ na pojawienie się widocznego obecnie i aktualnego w swym wymiarze politycznym rozdźwięku pomiędzy partykularnym i zbiorowym aspektem uczestnictwa w życiu społecznym. W kontekście wojen kulturowych toczonych na polskim gruncie tego rodzaju perspektywę przyjmuje chociażby Wojciech J. Burszta, mówiąc, że są one

[...] permanentnym stanem napięcia między tradycyjnym i ponowoczesnym sposobem rozwiązywania problemów moralnych; wojny kultur, słowem, toczą się w rejestrze moralności i dotyczą nie tyle kwestii materialnych (zarobki, praca, rola państwa), ile konfliktów związanych z porządkiem normatywnym życia społecznego i kwestią tożsamości zbiorowych. [...] Tym samym – ostatecznie – gra idzie o opowiedzenie się za określoną wizją społeczeństwa i jego moralnych obligacji<sup>5</sup>.

Dalej autor dodaje, że jest to „[...] konflikt między jednorodnością form i ich różnorodnością, pogłębiającą się do momentu, kiedy społeczeństwa obierają kurs na nowoczesność”<sup>6</sup>. Owa opozycja nowoczesności i stanu następującego po niej w znaczeniu społecznym jest istotnym punktem w debacie na

<sup>5</sup> W.J. Burszta, *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacjonalizmem w tle*, Warszawa 2013, s. 130.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 132.

temat genezy fenomenu wojen kulturowych nie tylko w polskim czy europejskim kontekście, lecz także amerykańskim lub postkolonialnym. Dychotomia nakazująca nam zająć pozycję pomiędzy stabilnym stanem ładu przeszłości a niepewnością różnorodnej przyszłości generuje dalsze pęknięcia w wymiarze politycznym, ekonomicznym i ostatecznie również kulturowym. Stan niepewności i upowszechniające się poczucie braku zakorzenienia nie tylko w sensie tożsamościowym, ale także wartości i norm wydaje się być ważnym czynnikiem dezintegrującym niegdysiejsze dyskursy równościowe i emancypacyjne. Coraz częściej mniej lub bardziej *explicite* kulturowo definiowana mniejszość przedstawiana jest jako element destabilizujący swą odmiennością wobec dominującego wzoru porządek uznany przed laty za nienaruszalny i zrozumiały sam przez się. O ile w dobie kontrkulturowych ruchów lat 60. i 70. XX wieku walka o samostanowienie grup mniejszościowych wydawała się być naturalną konsekwencją niemożności dalszego utrzymania tego czy innego modelu opresji, o tyle obecnie te same postulaty wolnościowe formułowane są na rzecz utrzymania nie do końca zdefiniowanego ładu Starego Świata. Powszechny dziś strach przed mniejszościami wskazany przez Arjuna Appaduraia to wyraz zbiorowego lęku wobec rozdrobnienia i partykularyzacji, które wspomniane łąd unieważniają i zmuszają do redefinicji podstaw poczucia i idei wspólnotowości, a więc czynności wymagających refleksyjności i zaangażowania<sup>7</sup>.

W tym świetle relacje pomiędzy jednostką i wspólnotą, konkretnym indywiduum i abstrakcyjną zbiorowością, podmiotem i przedmiotem historycznej narracji muszą być wymierne i precyzyjne. Nie trudno 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, np. socjologiczne studium autorstwa Jerzego Szackiego na temat pojęcia tradycji, tego rodzaju wymagania stawiane kulturze i tradycjom kulturowym są całkowicie nieuzasadnione<sup>8</sup>. Tradycja jest bowiem, zdaniem Szackiego, konstrukcją ideologiczną, a jej naturalizowanie w dyskursach publicznych jest zamierzeniem całkiem utopijnym. Zdaniem polskiego uczonego tradycja nie jest historią, będąc nierzadko z nią utożsamiana jako zbiór namacalnych i empirycznie potwierdzonych faktów. Stanowi ona zjawisko społeczne poddawane tym samym wewnętrznym procesom zmiany i wpływowi czynników zewnętrznych, co społeczeństwa, których są one częścią. Dostarcza ona tym społeczeństwom wizji jednorodnych i linearnych, bardziej przeszłość mitologizujących niż wyjaśniających konstytuującą fakty. Jak twierdzi Szacki:

<sup>7</sup> A. Appadurai, *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, Warszawa 2009.

<sup>8</sup> J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011.

[...] tradycja nie tylko upraszcza i ujednoznacza przeszłość grupową, ale także wyróżnia nade wszystko te jej aspekty, które w świetle dostępnej wiedzy jawią się jako stosunkowo proste i jednoznaczne<sup>9</sup>.

Błędem byłoby 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.

Takie zachwianie równowagi pomiędzy jednostkowymi interesami i pragnieniami a interesem grupy lub poczuciem przynależności do wspólnoty jest znamienne dla debaty dotyczącej problemu kulturowej kondycji współczesnego świata. Znaczna część tej debaty związana jest z formułą ponowoczesności – nieco już przebrzmiałej i wypłowiałej kategorii pozwalającej jeszcze niedawno na udaną i zadowalającą konceptualizację niespójności i dialektycznego charakteru czasów, w których obecnie żyjemy. Postmodernistyczny namysł nad rzeczywistością wydaje się obecnie tracić na popularności, podobnie jak użycie samego hasła „ponowoczesność”. Nie jest moim zadaniem jednak dokonanie w tym miejscu krytyki stanowiska postmodernistycznego. Jego teoretyczne i metodologiczne rozmontowanie w moim przekonaniu już się dokonało (lub też właśnie się dokonuje) i to paradoksalnie przy niemałym udziale samych apologetów tej orientacji intelektualnej. Znamienne w tym względzie jest zatem, że najbardziej znani luminarze postmodernizmu w humanistyce i naukach społecznych, np. Zygmunt Bauman, wycofują się w swych ostatnich pracach z tezy mówiącej o radykalnym zmierzchu nowoczesności i zastąpienia jej jakościowo odmienną ponowoczesnością. Baumanowska formuła „płynnej nowoczesności” zastąpiła w tym wymiarze niedawny entuzjazm dla ponowoczesnego oglądu zjawisk i procesów społecznych, choć wielu krytyków Baumana wskazuje na wyraźną ciągłość tez podejmowanych przez polsko-brytyjskiego uczonego i dokonanie jedynie pewnego wybiegu stylistycznego, niezmiennającego znacząco jego ogólnej wizji charakteru współczesnej kultury. Temat ten podejmowany bywa też niejednokrotnie przez badaczy zainteresowanych problemem przemian współczesnej kultury (tak np. ujmowany jest przez wspomnianego już Ritzera) i sam w sobie stanowi bardzo popularny przedmiot studiów kulturowych uprawianych zarówno jako samodzielna perspektywa badawcza, jak i interdyscyplinarne podejście realizowane w poprzek bardziej tradycyjnych ujęć i warsztatów naukowych.

Jego znamiennej cechą jest to, iż przy wszelkich próbach określenia charakterystyki i kontekstu przemian współczesności zwolennicy studiów kultu-

<sup>9</sup> Ibidem, s. 248.

rowych starają się wyłonić możliwie ogólną i maksymalnie użyteczną definicję tego, czym jest kultura, lecz z drugiej strony odzeggują się od wyłonienia takich generalizacji pojęcia kultury, które mogą zostać użyte w celu uprawomocnienia relacji władzy i dominacji, społecznych nierówności lub aktów dyskryminacji wobec grup mniejszościowych. Przekonanie to w studiach kulturowych opiera się na założeniu, wyrażanym m.in. przez Raymonda Williamsa, iż „kultura w sensie codziennych znaczeń i wartości jest elementem ekspresyjnej całości stosunków społecznych”<sup>10</sup>. Warto zauważyć, że badacze związani z tym nurtem często wykazują przy tym istotne przywiązanie do politycznego wymiaru swoich analiz kulturowych. Odsłaniają oni w nich bowiem mechanizmy rządzące współczesnymi systemami kulturowymi, np. w odniesieniu do świata nowych mediów przy użyciu kategorii typowych dla materialistyczno-historycznych narracji Louisa Althussera lub Antonio Gramsciego, definiujących hegemonię kulturową jako wynik współzależności istniejących pomiędzy stosunkami władzy, ideologiami i środkami produkcji. Podkreślają oni przy tym nierzadko głęboką zmianę, jaka dotknęła te systemy u progu nowoczesności oraz konsekwencje tej zmiany w latach ostatnich, tj. w kontekście wypracowania formuły ponowoczesności. Stąd też uwypuklony zostaje w pracach takich badaczy, jak Stuart Hall, John Fiske czy też Lawrence Grossberg istotny przeskok kulturowy, jaki dokonał się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci i prowadzący do rozmontowania elitarnego charakteru kultury na rzecz jej jednoczesnej i równoległej demokratyzacji i pauperyzacji. Tym samym wszystkie wymiary globalizacji, które bezpośrednio kształtują jednostki, stanowią dla ujęcia reprezentowanego przez studia kulturowe egzemplifikację kolejnych etapów wymienionej wyżej zmiany paradygmatu kulturowego zachodzącej w świecie zachodnim. Nieustanne poszerzanie granic tego świata jest także traktowane jako tego rodzaju dywergencja. Akceptując tę perspektywę, uznajemy jednocześnie, że homegenizacja kulturowa zachodząca w efekcie globalizacji w gruncie rzeczy jest westernizacją poszczególnych kultur lokalnych, lub bardziej bezpośrednio, ich amerykańizacją. Teza ta znajduje po dzień dzisiejszy wielu zwolenników wśród przedstawicieli najrozmaitszych dyscyplin zainteresowanych dostarczeniem opisu świata społecznych i kulturowych fenomenów.

## 2. Antropologiczne spojrzenie na strukturalny porządek kultury

Nie tylko dla nowych kierunków nauk społecznych, takich jak studia kulturowe, kultura stała się pewnym problemem wymagającym coraz bardziej naglącego rozwiązania. Stwierdzenie to jest oczywistą parafrazą tytułu pracy Jamesa

<sup>10</sup> Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 70.

Clifforda<sup>11</sup>, w której amerykański uczony wskazuje na istotną zmianę, jaka dokonała się w rozumieniu kultury w perspektywie antropologicznej. Dyscyplina ta bowiem, jak żadna inna, zainteresowana jest obserwacją rzeczywistości poprzez systemy kulturowe, ich funkcjonowanie w kontekście działających aktorów społecznych, transmisji wzorów zachowania i myślenia czy też tworzenia specyficznych światów wyobrażonych. Tematy te są oczywiście jedynie wybranymi obszarami, w których dociekania antropologiczne znajdują obecnie swoje pole naukowego działania. Jednakże optyka antropologiczna jest przede wszystkim spojrzeniem na świat od strony kulturowego jego zakorzenienia, zarówno w odniesieniu do kultury jako uniwersalnej całości, jak i partykularnych kultur lokalnych. Zainteresowanie wielością i różnorodnością jest symptomatyczne dla antropologicznego warsztatu, lecz może służyć odmiennym założeniom kształtujących teoretyczne ramy tej nauki. I tak np. w określonych nurtach antropologicznej teorii różnorodność lokalnych form kulturowych może stanowić wyłącznie jednostkową, aczkolwiek nadal jedynie emanację ujednoczonego i uniwersalnego schematu kryjącego się głębiej w ludzkim umyśle i przysłoniętego zazwyczaj fenomenami o nieco zwodniczej naturze. Sugerują one bowiem poprzez swoją faktyczność, powszechność i powiązanie z płaszczyzną tożsamości, że to, co postrzegamy jako skrajnie kulturowo odmiennie i nieprzystawalne względem naszego własnego sposobu pojmowania otaczającego nas świata generuje realne różnice pomiędzy samymi systemami.

Różnica ta jest jednak pozorna, gdyż opiera się na głęboko zakorzenionej, niemalże prymordialnej i właściwej wszystkim ludziom metodzie porządkowania odmiennych doświadczeń według w gruncie rzeczy względnie nieskomplikowanego i wyjściowego schematu. Zgodnie z tym schematem kultura przeciwstawiona jest naturze, a to, co ludzkie i wytworzone przez cywilizację temu, co leży poza nią i wiąże się z chaosem i nieprzewidywalnością sił przyrody lub ograniczeniami wynikającymi z naszej własnej cielesności. Opozycyjny charakter i nieustanne dualistyczne ścieranie się tych fundamentalnych elementów kształtuje dynamikę życia i homologiczność obszarów natury i kultury, w których owo życie się dokonuje<sup>12</sup>. Teza ta stanowi oczywiście podstawowe założenie strukturalizmu, a więc kierunku, który ukształtował w kluczowym sensie współczesne podejście systemowe i uniwersalistyczne w antropologii. Przedmiotem zainteresowań nauki (w tym także antropologii) jest bowiem w ujęciu czołowych strukturalistów uniwersalny wzór ufundowany dzięki opisanemu powyżej mechanizmowi klasyfikacji rzeczywistości i tworzenia przez

<sup>11</sup> J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000.

<sup>12</sup> M. Buchowski, W.J. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992, s. 118.

człowieka pojęć tę rzeczywistość porządkujących. Ustanowione poprzez pojęcia kulturowe większe narracje (np. mitologie) składają się na partykularne ontologie osadzone w lokalnych warunkach środowiska czy historii. W klasycznej perspektywie strukturalistycznej różnorodność kulturowa ogranicza się zatem bardziej do permutacji formy, niż wpływa na głęboką zmianę istoty stylu życia lub światopoglądu. Językowe uwarunkowanie wszelkich ludzkich czynności i empirycznych ich efektów jest zdaniem chociażby samego fundatora tego nurtu w obszarze antropologii – Claude’a Lévi-Straussa, kluczowe dla zrozumienia funkcjonowania kultury w sensie ogólnym. Pole językowe tożsame jest bowiem pod względem mechanizmu strukturalnego z polem kultury, co wyraźnie zostało podkreślone przez Lévi-Straussa w jego *Elementarnych strukturach pokrewieństwa* i cyklu *Les mythologiques*<sup>13</sup>. W efekcie istnienia nierozzerwalnego związku języka i kultury zyskujemy przekonanie o zasadności naszych (nadal etnocentrycznych) sądów i ocen innych grup i jednostek, a w konsekwencji użycia języka jako głównego narzędzia opisu rzeczywistości. Argument ten odnajdujemy nie tylko w strukturalizmie, ale chociażby paradoksalnie też w klasycznej już teorii relatywistycznej autorstwa Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa, zgodnie z którą pojęcia opisujące dane zjawisko nie tylko mogą radykalnie różnić się między sobą, ale też wpływać na diametralnie odmienne postrzeganie tych samych aspektów rzeczywistości. Nadaje to strukturalnemu oglądowi kultury i problemu jej różnorodności wymiar tekstualny. Traktowanie kultury jako tekstu, spopularyzowane na gruncie antropologii nieco później m.in. przez Clifforda Geertza, może sugerować, że jest ona oraz fakt jej globalnej dywersyfikacji czymś stałym, skończonym lub teleologicznie zmierzającym do epilogu przedstawianej opowieści. Jak zauważa jednak Lévi-Strauss w drugim tomie *Antropologii strukturalnej*:

[...] pojęcia różnorodności kultur ludzkich nie można postrzegać w sposób statyczny. Nie jest to różnorodność biernego wylizania czy lakonicznego katalogu<sup>14</sup>.

Różnorodność kulturowa jest więc w tym przypadku stałym elementem, ale też znamionym 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 post-strukturalna 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 (przynajmniej w przypadku francuskiego badacza)

<sup>13</sup> W tym względzie Lévi-Strauss przejął, jak powszechnie wiadomo, sporą część założeń z językoznawstwa strukturalnego praskiej szkoły fonologicznej.

<sup>14</sup> C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna II*, Warszawa 2001, s. 353.

metodę sformalizowaną, a jednocześnie kompleksową i holistyczną. Nie powinien w tym świetle dziwić fakt ogromnej popularności, jaką zyskał ten kierunek także na gruncie innych dyscyplin w latach 60. XX wieku. Dla wielu zawarty w *Smutku tropików* 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:

[...] 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<sup>15</sup>.

Jak widać, podejście strukturalne wobec kwestii całości pojmowane było nierzadko jako klucz do zrozumienia tego, jak funkcjonuje człowiek we wszystkich możliwych wymiarach istnienia. Piaget wyjaśnia ten projekt na gruncie swojego autorskiej koncepcji rozwoju intelektualnego, nie tracąc przy tym jednak poczucia głębszej strukturalnej misji. Jak dodaje, definiując jedność i różnicowanie:

Właściwy strukturalizm charakter całości jest oczywisty sam przez się, bo jedyna opozycja, co do której zgodni są wszyscy strukturaliści [...] przeciwstawia struktury skupiskom, czyli złożeniom, powstałym, z elementów niezależnych od całości. Struktura niewątpliwie jest utworzona z elementów, ale te są podporządkowane prawom cechującym system jako taki; owe prawa, zwane prawami składania, nie dają się sprowadzić do łączących kojarzeń, lecz nadają całości jako takiej własności zbioru odrębne od własności elementów<sup>16</sup>.

Wydaje się zatem, że strukturalizm wyjaśnił nam obie, wcześniej skrajnie problematyczne, strony relacji pomiędzy całością a jej składowymi, jak też jednocześnie głębokie różnice zachodzące pomiędzy poszczególnymi całościami. Te ostatnie wypływają z różnic pozornych tworzących jedynie wrażenie nieprzystawalności. Szwajcarski uczoney mówi o nich jako o strukturach postrzeniowych, tj. postaci (*Gestalt*) np. obecnych w sposobach konceptualizacji klas społecznych. Wszystkie systemy w gruncie rzeczy predysponują jednak swoje składowe do tych samych ruchów w obrębie zbioru (Piaget identyfikuje je

<sup>15</sup> J. Piaget, *Strukturalizm*, Warszawa 1972, s. 32.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 34.

jako „przekształcenia”) ze względu na programową samosterowność wszelkich struktur. Wydawałoby się, że jest to bardzo przekonująca argumentacja w dobie fascynacji teorią gier Johna von Neumanna, tłumaczącej skomplikowane ludzkie zachowania na rynku finansowym w równie przystępny dla laika sposób.

Określany mianem „ostatniej wielkiej antropologicznej narracji” strukturalizm stracił swój niegdysiejszy blask wraz ze zmianą dokonującą się w zachodnich paradygmatach myśli antropologicznej w latach 70. XX wieku. Nastąpiło to w efekcie przesunięcia akcentów humanistycznego spojrzenia na kulturę i jej źródła z obiektywnych czynników deterministycznych, takich jak historia czy ekonomia, w stronę bardziej subiektywnego procesu internalizacji tych czynników przez aktorów społecznych. Zatem gdy w roku 1986 na łamach francuskiego czasopisma „L’Homme” opublikowano serię artykułów podsumowujących dotychczasowe dokonania nauk o kulturze i mówiących o stanie rzeczy w polu współczesnej antropologii, nie mogło być już mowy o kontynuacji strukturalistyczno-universalistycznego projektu w formie przez Lévi-Straussa wyśniewanej na kartach *Elementarnych struktur pokrewieństwa*. Strukturalizm, podobnie jak marksizm w tym samym czasie i w zbliżonych okolicznościach, doświadczył intelektualnych konsekwencji koniunktury naznaczonej upowszechniającą się utratą iluzorycznej wiary w moc akademickiej wiarygodności<sup>17</sup>. Niemniej w dobie swej świetności, stawiając problem zróżnicowania kulturowego w szerokim obszarze historii, ekologii, biologii i życia społecznego, strukturaliści wykazywali głębokie przekonanie o możliwości poznania przyczyn tej heterogeniczności. Jak zaznaczyłem powyżej, różnorodność w optyce tego kierunku humanistycznego przypisana jest do strukturalnego uporządkowania większych całości. Na próżno jednak szukać jednolitej formuły badania takiego zróżnicowania, gdyż „kultury ludzkie nie różnią się między sobą w ten sam sposób i na tej samej płaszczyźnie”<sup>18</sup>. Dokonując analizy wybranego aspektu badanej kultury regulowanej poprzez prawidła strukturalne i wskazując na potencjalne podobieństwa oraz różnice wobec analogicznego aspektu w innym ustrukturyzowanym systemie kulturowym, należy uwzględnić fakt braku możliwości dosłownej translacji pozornie zbieżnych zjawisk. Nie to zresztą leży w obszarze zainteresowania strukturalistów, a zwłaszcza Lévi-Straussa, który antropologii, w opozycji do tego, co definiował jako etnologię, przypisuje inne zadanie i tożsamość dyscyplinarną. W jego przekonaniu cechą wyróżniającą antropologię wobec etnografii i etnologii, będących naukami w gruncie rzeczy bardziej deskryptywnymi, jest ambicja dostarczenia opisu „kultury”, nie zaś „kultur”. Metateoretyczne ukie-

<sup>17</sup> F. Dosse, *Geschichte des Strukturalismus. Band 2: Die Zeichen der Zeit 1967–1991*, Frankfurt am Main 1999, s. 477.

<sup>18</sup> C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna II*, s. 351.



runkowanie antropologii i jej nadrzędna rola wobec pokrewnych dyscyplin przypomina w pewnym stopniu postulaty formułowane znacznie wcześniej przez Marcela Maussa, a osadzenie strukturalizmu reprezentowanego przez autora *Myśli nieoswojonej* we francuskiej tradycji socjologicznej może ten argument potwierdzać. Jednakże myśl ta poprzedza jedynie istotne stwierdzenie podkreślające podstawowy przedmiot zainteresowania strukturalizmu, tzn. studia nad uniwersalnymi regułami kultury porządkujących ludzkie procesy poznawcze. Reguły te odzwierciedlają się w tym, co kształtuje różnicę, umożliwiając rekonstrukcję i poznanie samej struktury, ponieważ „w rzeczywistości to natura faktów, które badamy, zmusza nas do wyróżnienia w nich tego, co wypływa ze struktury i tego, co należy do zdarzenia”<sup>19</sup>.

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 oparcie 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, niekiedy znacznie odmiennych względem siebie, jej odmianach. Uprawiane wcześniej m.in. przez Alfreda Reginalda Radcliffe'a-Browna próby nakreślenia takich ram struktur społecznych m.in. dzięki porównaniu sposobu życia rodzinnego i zasad zawierania małżeństw pośród mieszkańców Afryki Subsaharyjskiej są w jego przekonaniu dalece nieuprawnione. Określenie różnorodności form kultury w terminach właściwych naukom ścisłym prowadzi Leacha do konkluzji, iż „z matematycznego punktu widzenia społeczeństwo nie jest zbiorem rzeczy, ale bardziej zbiorem zmiennych”<sup>20</sup>. Odwołując się zatem do działu nauk matematycznych, jaką jest topologia, Leach stara się, w opozycji nie tylko do antropologów funkcjonalnych pokroju Radcliffe'a-Browna czy Bronisława 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”<sup>21</sup>. O ile zatem oba podejścia, tj. generalizacja

<sup>19</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>20</sup> E. Leach, *Rethinking Anthropology*, New York 1961, s. 7.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 6.

i porównanie, są częściami tej samej naukowej działalności, o tyle 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. Wyższość antropologii strukturalnej leży zatem nie tylko w określeniu przedmiotowym, gdyż kultura stanowiła obiekt dociekań już wcześniej w sensie systematycznym, ale znacznej krystalizacji jej metod i języka nadającego ponownie jasność temu, co w kulturze jest uniwersalne, niezmiennie 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”<sup>22</sup>.

Konkludując z kolei strukturalne podejście wobec kultury i stosunek Claude’a Lévi-Straussa wobec samej antropologii, należy stwierdzić, że było ono z pewnością również przesycone przekonaniem o konieczności wydobycia 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 powtarzaniem 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 roku 1967 treści dzienników polskiego funkcjonalisty obnażającej rzeczywiste odczucia i motywacje kryjące się za trobriandzką odyseją praktyki terenowej. Malinowski wyraża jednak przekonanie o związku zachodzącym pomiędzy ogólnymi mechanizmami rządzącymi kulturą a rzeczywistością społeczną przez nie uwarunkowaną<sup>23</sup>. 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

<sup>22</sup> Ibidem, s. 5.

<sup>23</sup> B. Malinowski, *Jednostka, społeczność, kultura*, Warszawa 2000, s. 239.

podobna determinacja. To zresztą z analizy danych terenowych można wyciągnąć 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 zachowań 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<sup>24</sup>.

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.

Może zatem wydawać się, że to nie tyle bezpośrednio poszukiwanie uniwersalnego kształtu kultury skrywającego się za barwnym korowodem lokalnych obyczajów, wierzeń, praktyk i narzędzi leży na sercu przedstawicielom obu frakcji, ile bardziej przeniesienie uwagi na sposób, w jaki dokonywany jest opis etnograficzny i zaświadczone przedstawienie aktu doświadczania odmienności kulturowej bezpośrednio w terenie. Oczywiście nie można rozumieć tego stwierdzenia jako radykalnego odrzucenia uniwersalizmu kulturowego jako wspólnej, jednak w różny sposób wyrażanej idei tak dla strukturalizmu, jak i ujęcia funkcjonalistycznego. Przeczyłoby to zresztą uwagom poczynionym powyżej. Istotne jest jednak dla pełniejszego zrozumienia tych stanowisk wskazanie na miejsce, jakie zajmuje w obu przedsięwzięciach intelektualnych zespół czynników prowadzących do pewnej subiektywizacji spojrzenia na kulturę jako całość i określonego stopnia metanarracji. Ten wymiar interpretacji literackich dokonań trobriandzkich Malinowskiego zostaje dostrzeżony przez Jamesa Clifforda, który w swym krytycznym ujęciu rekapitułuje wpływ stylu pisarskiego zarówno na kształtowanie przez polskiego uczonego zrębów swej teorii funkcjonalnej, jak również językową kreację źródła danych dla tej teorii, tj. terenu etnograficznego. Ta zależność pomiędzy przedstawieniem kulturowych artefaktów a postrzeganiem ich poprzez język jako „odrębne systemy znaków” może w kluczowy sposób, zdaniem Clifforda, prowadzić do reifikacji wiodących antropologicznych narracji<sup>25</sup>. Sugerowany w tym miejscu kryzys zaufania wobec akademickiej interpretacji kultury lokujący się w procesie ponowoczesnego zwątpienia w kanon, w tym ten antropologiczny, podważa tym samym w pewnym sensie również zastane metody odnalezienia zależności pomiędzy całością i jej częściami, uniwersalną kulturą ludzką i silnie zdywer-

<sup>24</sup> E. Leach, *Kultura i komunikowanie*, Warszawa 2010, s. 1.

<sup>25</sup> J. Clifford, *Kłopoty z kulturą...*, s. 108.

syfikowanymi formami jej ekspresji. Ujawnia się tu zatem także postulat krytycyzmu jako integralnej metody współczesnego antropologicznego namysłu, pozwalając na uporządkowanie uniwersalistycznego podejścia do badania kultury, chociaż również Bronisław Malinowski wypowiada się w podobnym tonie o swych poprzednikach, mówiąc, że „[p]rzedwojenna antropologia była również zajęciem arystokratycznym, jakim jest większość zajęć rozrywkowych”<sup>26</sup>.

Poglądy Malinowskiego, podobnie jak znacznej części innych funkcjonalistów dotyczące zarówno roli antropologii w określeniu możliwości i ram kulturowych deskrypcji, jak i wypracowania przez tę dyscyplinę holistycznej teorii kultury, cechuje wyjątkowy upór w realizacji zamierzonej przez siebie misji. Jego wieloletnie badania na Triobriandach miały w efekcie dowieść, iż rola, jaką odgrywa myśl antropologiczna i mozolna etnograficzna praca terenowa jest nie do przecenienia w ostatecznym humanistycznym rozrachunku, a

[d]ążenie do odkrycia ogólnych praw, rządzących procesami kulturowymi i kształtującymi rzeczywistość kultury, jest i pozostanie naukowym zadaniem antropologii [...], »ukochanie ostatecznej syntezy, a bardziej jeszcze ukochanie różnorodności i niezależności innych kultur«, stanowi osobiste i artystyczne natchnienie badacza terenowego. Jego zadanie naukowe leży gdzie indziej. Polega ono na przetłumaczeniu tej różnorodności kultur na języka naukowy, język, który musi być ogólnoludzki<sup>27</sup>.

Dlatego też poświęcenie przez Malinowskiego tak wielkiej uwagi analizie melanezyjskiej obyczajowości, tamtejszym wierzeniom i instytucjom takim jak *kula* może być rozpatrywane jako forma nie tyle zerwania z tradycją socjologii kontynentalnej, ile bardziej jej swoistą kontynuacją w rozumieniu jej charakterystycznej zadaniowości. Nie dziwi zatem jego względnie swobodne podejście do tożsamości antropologicznej w sensie chociażby nomenklaturowym. Odwołując się do kluczowych tez wyjętych przez niego z lektury *O podziale pracy społecznej* Émile’a Durkheima, nie dostrzega on specjalnej różnicy pomiędzy „teoretyczną socjologią” a „antropologią ogólną”, jako że oba połączy ogólna teoria natury ludzkiej<sup>28</sup>. Poprzez wprowadzenie do dyskusji problemu dynamiki społeczno-kulturowej Bronisław Malinowski sformułował na tej podstawie autorską koncepcję kultury, w której zmiana dotyka wszystkich elementów, z jakich jest ona złożona poprzez ich funkcjonalne powiązanie w jeden kulturowy organizm. Tak też rozumując, rysuje on zręby autorskiej definicji kultury:

Kultura jest w sposób oczywisty integralną całością, na którą składają się narzędzia i dobra konsumpcyjne, konstytucyjne statuty różnorodnych społecznych ugru-

<sup>26</sup> B. Malinowski, *Jednostka, społeczność, kultura*, s. 238.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 239.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 241.

powań, ludzkie idee i rzemiosła, wierzenia i zwyczaje. Czy rozpatrujemy bardzo prostą, pierwotną, czy też wyjątkowo złożoną i rozwiniętą kulturę, stoimy wobec rozległego aparatu, częściowo materialnego, częściowo ludzkiego, a częściowo duchowego, dzięki któremu człowiek może podolać stojącym przed nim konkretnym, szczególnym problemom<sup>29</sup>.

Jak widać zatem, kulturowy uniwersalizm wynika przede wszystkim z uniwersalności ludzkich potrzeb, które poprzez kulturową kreatywność muszą zostać zaspokojone, aczkolwiek dzieje się to na różne sposoby.

Idąc tym tropem, spójrzmy także na postulaty formułowane przez innego, aczkolwiek jednocześnie bardzo niereprezentatywnego pod wieloma względami, przedstawiciela formacji funkcjonalnej, Raymonda Firtha. Będąc w pewnym stopniu uczniem Malinowskiego i kontynuatorem jego dziedzictwa w London School of Economics, Firth wydaje się rozróżniać rolę teorii i praktyki antropologicznej, choć sam dywersyfikuje tę dyscyplinę bardziej poprzez kategorie antropologii teoretycznej i stosowanej. Jakkolwiek by jednak nie była antropologia aplikowana względem dostępnej badawczo rzeczywistości, musi ona odpowiedzieć na zasadnicze pytanie o przyczyny zróżnicowania kulturowego oraz jakie znaczenie mają te różnice<sup>30</sup>. Zajmując się głównie wymiarem ekonomicznym wspomnianego zróżnicowania, brytyjski antropolog określa kierunek, w jakim badania nad tym problemem powinny zmierzać. Antropologia społeczna jego zdaniem chce dokonać analiz porównawczych tego, jak ludzie zachowują się w różnych okolicznościach społecznych<sup>31</sup>. Te zaś zmieniają się nieustannie na drodze systemowych transformacji kultur lokalnych lub dyfuzji pomiędzy odrębnymi systemami i wynikającej z sytuacji kontaktu kulturowego. Zmiana ta inspirowana może być uwarunkowaniami biologicznymi, lecz w znacznej mierze realizuje się ona w obrębie przestrzeni kulturowej będącej swoistą odpowiedzią na czynniki środowiskowe czy też ograniczenia naszej cielesności. Trzeba również pamiętać, że opisywana przez Firtha i innych funkcjonalistów zmiana społeczno-kulturowa nie jest sama w sobie przedmiotem badań antropologicznych. Nie jest ona przecież bezpośrednio obserwowana w terenie jako samoistne zjawisko. Stanowi ona raczej konstrukt teoretyczny wypływający z wniosków opierających się na obserwacji konkretnego ludzkiego działania. To na tym etapie antropologia zobligowana jest wyizolować „podstawowe sytuacje społeczne z szerokiej różnorodności ludzkich okoliczności”<sup>32</sup>. Metanarracyjna samoświadomość nie jest jednak też w antropologii czymś powszechnym. Antropologia jest bowiem zdaniem tego

<sup>29</sup> B. Malinowski, *Kultura i jej przemiany*, Warszawa 2000, s. 59.

<sup>30</sup> R. Firth, *Spoleczności ludzkie*, Warszawa 1965, s. 21.

<sup>31</sup> R. Firth, *Elements of Social Organization*, Boston 1961, s. 1.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 5.

uczonego dyscypliną, w której obcowanie z odmiennością pociąga za sobą nieuchronnie traktowanie danych płynących z pracy terenowej w kategoriach swoistej realności. Taka zależność pomiędzy aktem badania a jego wynikiem prowadzi zaś tok antropologicznego rozumowania do ujęcia procesualnego w kontekście zmieniającego się przestrzennie i historycznie życia społecznego. Jak zauważa bowiem autor *We the Tikopia*:

[...] obserwacja naukowa danego fenomenu i zastosowanie wobec niego znaczenia możliwe jest jedynie w odniesieniu do zestawu koncepcji teoretycznych, które równocześnie służą wyrażeniu rezultatu takich dociekań<sup>33</sup>.

Claude Lévi-Strauss także zastanawia się nad polem ówczesnej antropologii w kontekście przemian dotyczących przekonania o możliwości opracowania obiektywnego opisu lokalnych przypadków kulturowych dzięki metodologii fetyszyzującej niejako teren jako ostateczną granicę pozwalającą oddzielić realną antropologię i etnologię od dyskursów jedynie je symulujących lub zgrabnie, aczkolwiek wyłącznie odtwórczo wykorzystujących dane dostarczone przez te dyscypliny. Uświadamia on sobie i zarazem swym czytelnikom, że problem odsłonięcia mechanizmów rządzących kulturą w jej najszerszym wyrazie stanowi jedną z centralnych kwestii, z którymi mierzy się współczesna humanistyka. Jest to zadanie obecnie tym bardziej kłopotliwe, iż współczesny świat znacząco uległ decentralizacji zarówno z punktu widzenia kwestii władzy, jak i etniczności. Społeczeństwa niegdyś uznające swoją etniczną jedynolitość za daną zmuszone zostały do zmierzenia się z realnie narastającą heterogenicznością i kulturowym rozdrobnieniem przyjmującym także formy inne niż etniczne. Stąd też dawne pojęcia różnicujące, takie jak rasa, zatraciły swoją siłę oddziaływania i zasadność użycia w znaczeniu reifikującym tę koncepcję podstaw różnorodności biologicznej ludzkości<sup>34</sup>. W rzeczywistości różnorodność gatunku ludzkiego kształtuje się w sposób znacznie bardziej złożony niż poprzez używane do połowy XX wieku ewolucjonistyczne jeszcze systemy klasyfikacji rasowych, których podstawy w dużym stopniu można dziś podważyć naukowo, gdyż same z nauką mają one niewiele wspólnego. Możemy dziś oddalić także – idąc za tokiem rozumowania Fredericka Jamesona – niegdyśjsze zespolenie problemu rasy i etniczności<sup>35</sup>. Powiązanie w tym przypadku porządku biologicznego i kulturowego w takim nienaukowym, aczkolwiek niezwykle powszechnym wyobrażeniu na temat źródeł różnorodności może skutkować popularyzacją fałszywych przekonań i w efekcie legitymizować

<sup>33</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>34</sup> C. Lévi-Strauss, *Antropologia wobec problemów współczesnego świata*, Kraków 2013, s. 91.

<sup>35</sup> F. Jameson, *Racism. A Short History*, New Jersey 2002, s. 153.

nieprawdziwe osądy moralne. Generowane są one z niepokojącą łatwością i z nie mniejszą bezpośredniością stosowane w codziennej praktyce społecznej, kiedy to mierzymy się z odmiennością religijną czy obyczajową. Warto w tym względzie niezmiennie pamiętać, że „różnorodność kultur rzadko jawi się ludziom jako to, czym jest: zjawisko naturalne wynikające z bezpośrednich lub niebezpośrednich stosunków między społecznościami. Ludzie widzieli w niej raczej coś w rodzaju potworności lub skandalu”<sup>36</sup>. Antropologia, zwłaszcza strukturalna, miała to zjawisko tłumaczyć, a jednocześnie rysować trajektorie niewidocznych z początku dla laika zależności pomiędzy pozornie skrajnie odmiennymi systemami kulturowymi.

Czym jest zatem antropologia kultury dziś w obliczu stawianych przed nią zadań? Pytanie to jest z natury rzeczy próbą zmierzenia się z ogólnie nawiązanymi powyżej 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. Należy również dodać, że forma tego pytania mylnie może sugerować, że antropologia kultury ma ustalony i niezmienny kształt swoich teoretyczno-metodologicznych ram poznania. W odniesieniu jednak do tej dyscypliny taka sugestia jest nieuprawnionym nadużyciem i traci sens poznawczy w kontekście głównego przedmiotu studiów antropologicznych. Jednocześnie trzeba rozróżnić zwarty charakter programu badawczego od bardzo bogatych tradycji badawczych dywersyfikujących myśl antropologiczną zarówno w wymiarze regionalnym, jak i historycznym. Te drugie w przypadku antropologii stanowią się poprzez głębokie zakorzenie 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, jaka narodziła się wraz ze zmianą dokonującą się przede wszystkim w Europie, a której efektem stały się narodziny nowoczesnego spojrzenia na problematykę społeczno-kulturową. 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 nadal dla antropologii jej swoistym *raison d'être*.

<sup>36</sup> C. Lévi-Strauss, *Antropologia wobec problemów...*, s. 102.

### 3. Antropologiczne próby zdefiniowania pojęcia kultury poprzez różnorodność jej form

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, np. kulturę materialną. Tradycja ta stanowi także o znaczącej części fundamentów polskich badań antropologicznych, choć źródła historyczne jej początki widzą we wczesnych XIX-wiecznych badaniach kultury ludowej realizowanych przez niemieckich uczonych naznaczonych idealizmem tamtejszej filozofii romantyzmu. Należy w tej mierze wskazać na oparte na ideałach romantycznych, m.in. 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 np. 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 muzealnicze, ale przede wszystkim folklorystyka – wszystkie te formujące się w tym okresie dyscypliny i obszary nauki miały uzmysławiać współczesnym, jak dalece istota ludzka może odbiegać od ideału wyznaczonego 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.

Herdera rozumienie różnorodności kulturowej osadzone zostaje w kontekście upowszechniania się na początku XIX wieku myśli Immanuela Kanta i jego poglądu mówiącego o istnieniu ostatecznego celu, do którego zmierza ludzki rozum. Reprezentuje on sam stanowisko nieco odmienne niż Kant. Mówi mianowicie, iż natura ludzka podlega nieustannemu rozwojowi, także w sensie opisywanym przez wczesną genetykę i nieśmiało jeszcze próby przemycenia ogólnych twierdzeń teorii ewolucji. Przykładem tego procesu może być język i jego postępująca komplikacja wpływająca jednak nie z trudnego do wyjaśnienia dla ówczesnych badaczy źródła, jakim jest ludzki geniusz twórczy, ale z powolnego wyłaniania się mowy ze zwierzęcych form komu-



nikacji<sup>37</sup>. Stadia i etapy tego rozwoju są jednak dowodami na istnienie określonych i właściwych im samym charakterystyk danej wspólnoty. Cechy te są w gruncie rzeczy nieprzetłumaczalne na język postępu, co stawia tego uczonego w znaczącej opozycji do myśli Oświecenia sugerującej coś całkiem odwrotnego. Odmienność stylów życia ludów i zbiorowości ludzkich są dla Herdera jasnym dowodem na obecność i wpływ nie tyle czynników takich jak środowisko (choć te także uwzględnia on w swych rozważaniach), ile wytworzenia przez te ludy odmiennych i właściwych im tradycji. W tym sensie „wszędzie na ziemi jest ród ludzki tylko jednym i tym samym rodzajem”<sup>38</sup>, ale też „każda organizacja zawiera w swej istocie połączenie różnorodnych sił, które wzajemnie się ograniczają, by w tym ograniczeniu osiągnąć maksimum tego, co trwale pozostanie”<sup>39</sup>. Wynik owego nieustannego historycznie wewnętrznego zmagania się sił w obrębie danej zbiorowości czyni wprawdzie niektóre wspólnoty znacznie bardziej odporne na kryzys lub anomię, lecz każda z nich jest też godna refleksyjnego rozpoznania i opisu. Teza ta czyni z Herdera nie tylko jednego z pierwszych relatywistów, ale też poprzez uwzględnienie specyfiki czasu i miejsca jego wypowiedzi – prekursora ruchów nacjonalistycznych odwołujących się do takiego właśnie drzemiącego we wszystkich narodach ducha.

Pod tym względem romantyzm paradoksalnie współgrał ze swoim największym i śmiertelnym rywalem, czyli myślą oświeceniową. Oba warianty filozoficzne odwoływały się (w różnym stopniu oczywiście i na swój sposób) do tego, co w duchu ludzkim uniwersalne i stałe, a przez to umożliwiające kreatywne wykorzystanie przez ludzi danego im potencjału i zasobów w celu wypracowania bardziej praktycznych i namacalnych emanacji uwznioślających idei odróżniających człowieka od innych istot. Sięgając do jednego z klasyków myśli Oświecenia francuskiego, warto przypomnieć, że w swej *Rozprawie o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* Jean-Jacques Rousseau daje wyraz temu pogładowi, mówiąc, iż „pierwszym uczuciem człowieka było poczucie własnego istnienia”<sup>40</sup>. Samoświadomość ludzka zyskuje jednak na swym dalszym różnicowaniu wraz z postępowaniem społecznym, rodzeniem się organizacji państwowych czy też zmianie systemu gospodarczego. To w tym właśnie aspekcie społecznego, politycznego i ekonomicznego wpływu rodzi się różnica, która może też być zniesiona w przypadku nadużycia obowiązującej umowy społecznej. Kluczowe jest jednak stwierdzenie jedności ludzkości w imię uniwersalnego rozumu będącego narzędziem przezwyciężenia opresji ze strony władcy, Kościoła czy feudalnego pana. Jak bowiem podkreśla nieco

<sup>37</sup> J.G. Herder, *Wybór pism*, Wrocław 1987, s. 80.

<sup>38</sup> J.G. Herder, *Myśli o filozofii dziejów*, t. 1, Warszawa 1962, s. 285.

<sup>39</sup> J.G. Herder, *Myśli o filozofii dziejów*, t. 2, Warszawa 1962, s. 291.

<sup>40</sup> J.-J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Poznań 1956, ss. 186–187.

wcześniej Rousseau: „wśród różnic, jakie stwierdzamy między ludźmi, niejedna uchodzi za naturalną, chociaż jest tylko dziełem nawyku i rozbieżności trybów życia”<sup>41</sup>. Etnograficzne rozumienie pojęcia kultury wynika zatem w tym świetle z zainteresowania nie tyle odmiennością w sensie międzysystemowym, ile z autoafirmacji wielości wariantów i form złotego standardu określanego przez kulturę europejską końca XVIII i początku XIX wieku.

Tego rodzaju eurocentryczne spojrzenie na kulturę odcisnęło w oczywisty sposób swoje piętno na pierwszych, jeszcze socjologicznych, definicjach kultury w jej najbardziej ogólnym i tym samym uniwersalistycznym ujęciu. Klasyczna z dzisiejszego punktu widzenia definicja sformułowana w roku 1871 przez Edwarda Tylera wskazywała wprawdzie na poszczególne obszary ludzkiej aktywności, lecz jej zasadnicza teza dowodziła jedności kultury jako immanetnej dla ludzkiej natury cechy. Formułuje on w tej mierze 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<sup>42</sup>.

Takie określenie istoty kultury pociąga jednak za sobą trzy ważne implikacje<sup>43</sup>. Po pierwsze, niemożliwe jest dokonanie bezpośredniej translacji zróżnicowania kulturowego poprzez różnice rasowe. Tego rodzaju zrównanie heterogeniczności form kultury i biologii jest nieuprawnione z kilku powodów, niemniej najważniejszym z nich jest konieczność uwzględnienia tak możliwości dyfuzji określonych wzorów pomiędzy dwoma systemami kulturowymi, jak też istnienia pewnej naturalnej dla wszystkich społeczności bazy dla kulturowej kreatywności. Po drugie, zakładać można, iż społeczności znajdujące się na podobnym etapie rozwoju będą wykazywać ze względu na wspomnianą bazę, zbliżone wzory kulturowe. Po trzecie wreszcie, idea uniformitaryzmu zezwala na dokonanie rekonstrukcji procesów prowadzących do wytworzenia określonych wzorów zestawów kulturowych predyspozycji. Te trzy warunki sytuują wczesne ewolucyjne próby wyjaśnienia zależności pomiędzy uniwersalizmem i wielością kultur w obszarze debat nad ludzką naturą toczonych

<sup>41</sup> Ibidem, s. 182.

<sup>42</sup> E. Tylor, *Primitive Culture*, New York 1871, s. 1.

<sup>43</sup> J.D. Moore, *Visions of Culture. An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*, Plymouth 2009, s. 10.

już nieco wcześniej w filozofii, zderzających ze sobą przykłady stylów życia i tradycji ludów z różnych epok historycznych i odmiennych obszarów geograficznych. W debacie tej podejście komparatystyczne stało się w XIX wieku metodologiczną wykładnią dla większości prób zdefiniowania kultury w terminach ewolucyjnych. Jednocześnie trzeba też pamiętać, iż ewolucyjna komparatystyka uprawiana m.in. przez Edwarda Tylora, Jamesa George'a Frazera, Johna Lubbocka i innych nie przekłada się do końca na porównania dokonywane w tym samym czasie w filologii i badaniach nad anatomią<sup>44</sup>. W tym drugim przypadku bowiem starano się przede wszystkim wykazać, iż wielość przywoływanych egzemplifikacji pozwala na zarysowanie konceptualne historycznych ciągów rozwojowych określonych form życia, nie tylko społecznego. W socjologii ewolucyjnej rozróżniano jednak historię i proces ewolucyjny, argumentując, iż ewolucja społeczna jest znacząco specyficznym zjawiskiem i jako taka powinna ona być rozpatrywana w procesie naukowej analizy społecznej i kulturowej zmiany.

Tylorowska definicja, jakkolwiek jest ona dziś przebrzmiała metodologicznie i do pewnego stopnia także przedmiotowo, dostarcza nam jeszcze jednej, tym razem istotnej z pedagogicznego punktu widzenia, myśli odnośnie do 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. Nie trudno 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 odmiennie formy, jakie przybiera on w różnych kulturach<sup>45</sup>. Jest ona również uniwersal-

<sup>44</sup> G.W. Stocking Jr., *Victorian Anthropology*, New York 1991, s. 174.

<sup>45</sup> M.J. Herskovits, *Man and His Works*, New York 1956, s. 40.

na dla ludzkiej natury, życiowego doświadczenia i adaptacji jednostki wobec społeczno-kulturowego kontekstu, w jakim jednostka ta funkcjonuje. W efekcie pojęcie enkulturacji zbliża się do pojęcia socjalizacji, a często jest też ono błędnie używane z nim zamiennie. Jak dostrzega to m.in. 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<sup>46</sup>. 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.

Będąc procesem znaczącym, 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 (np. intelektualnej) refleksji, w większym zaś tym, co zazwyczaj przekazywane jest z pokolenia na pokolenia jako np. „milcząca wiedza”. Wiedza ta jest zestawem określonych wzorców ze wskazaniem na ramy wyznaczających granice społecznie akceptowanego porządku oraz zarysowujące na horyzoncie wychowania pewien kierunek, do którego dąży się poprzez wpajane młodym ludziom wartości, normy, 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, proces jej transmisji i drogi, jakimi przebiega ten proces – stanowi zasadniczy trzon rozważań w niniejszym rozdziale. Prowadzą one do odpowiedzi na pytanie o istotę przedmiotu badań dwóch zająbiających 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 na wypracowanie ro-

---

<sup>46</sup> M. Mead, *Socialization and Enculturation*, „Current Anthropology” Vol. 4, No. 2 (Apr. 1963), s. 186.

boczej definicji kultury w rozważaniach na temat jej powiązań z takimi obszarami życia społecznego jak edukacja. To zaś ostatecznie stanie się podstawą refleksji na temat wzajemnego przeplatania się problemu homo- i heterogeniczności kulturowej w kontekście operowania kategorią różnicy kulturowej, tworzenia teoretycznych podstaw idei wielokulturowości i praktycznych rozwiązań w edukacji wielokulturowej.

Jak zaznaczyłem już wcześniej, wszelkie definicje kultury będące dziś w użytku naukowym są obecnie dalekie od swych wyjściowych (tj. historycznie zakorzenionych) założeń. Od czasów Edwarda Tylora i pierwszych prób (socjologicznego jeszcze) ujęcia kultury w związane ramy akademickich narracji wypracowano w różnorodnych kontekstach lokalnych i historycznych wiele możliwych ujęć tego, czym jest porządek kulturowy oraz jak może kształtować się perspektywa naukowa ten ład definiująca. Proces dywersyfikacji teoretycznych podstaw akademickiego rozumienia kultury postępował wraz z rozwojem nauk społecznych, ich coraz większą specjalizacją i zwiększającym się stopniem wewnętrznego fermentu prowadzącego nieuchronnie do zakwestionowania określonych istniejących paradygmatów i wypracowywania innych. Heterogeniczny charakter rzeczywistości kulturowej zyskał tym samym swoje zaskakujące odzwierciedlenie w fakcie różnorodności samych naukowych dyskursów o kulturze. Mnogość podejść badawczych, perspektyw i ujęć tego problemu, jaka wypracowana została w trakcie minionych dziesięcioleci, stanowi też cechę dystynktywną wielu metanarracyjnych refleksji nad procesem studiów nad kulturą zarówno pod względem umocowania podstawowych założeń teoretycznych, jak i wypracowania adekwatnej do nich metodologii badawczej. Ten charakterystyczny brak jednolitej formuły badań nad kulturą posiada także swoje konsekwencje w obszarze popularyzacji tych dyscyplin naukowych, które sytuują się poza jednoznacznie rozumianą socjologią, antropologią społeczną lub historiografią. Tym, co wydaje się być tendencją określającą zmianę dokonującą się obecnie w naukach o kulturze, jest widoczny nacisk kładziony przez wielu uczonych na konieczność podejścia interdyscyplinarnego lub co najmniej reprezentującego spojrzenie otwarte na narrację i przedmiotowe odniesienia dyscyplin pokrewnych. Tenże ruch odśrodkowy jest dziś w przypadku studiów nad kulturą znaczący. Obserwujemy zatem coraz bardziej rosnące zainteresowanie kulturą pośród dyscyplin, które nie rościły sobie dotąd pretensji do wskazania na kulturowe zakorzenienie ludzkiego świata.

Wielość podejmowanych prób zamknięcia pojęcia kultury w jednoznaczne i uniwersalne ramy teoretyczne jest znamienne dla współczesnych nauk społecznych. Różnorodność definicji kultury i jednoczesny brak jednolitej i obowiązującej dla danego paradygmatu warstwy przedmiotowego odniesie-

nia sprawia, że trudno dziś określić, jak dalece kulturowe uwarunkowanie sięga i jak głęboko koordynuje nasze poczynania. Akceptacja dla różnorodności kulturowej wynikająca m.in. z procesów emancypacyjnych ostatnich dekad stopiła się w tym sensie z dywersyfikacją sposobów rozumienia, czym kultura jest w jej najbardziej ogólnym wyrazie. Z drugiej strony wyrażana przez wielu współczesnych uczonych niechęć wobec użycia operacyjnego podejść holistycznych i systemowych w odniesieniu do zadania systematyzacji bieżącej kondycji rzeczywistości wydaje się być wynikiem kulturowych zmagania, w których dyskurs antropologiczny nabrał z czasem statusu swoiście pojmnowanego arbitra wobec innych dyscyplin nauk społecznych i humanistyki, kreując nowe pola debaty poprzez dostarczanie materiału terenowego dowodzącego, iż bardziej naturalna jest kulturowa heterogeniczność niż jednorodność oraz dzięki tej centralnej idei odsłaniającego względny charakter takich elementów kultury, jak obyczaj, tradycja czy konwencje językowe. Założenie to wydaje się być dla dzisiejszej antropologii kultury konstytutywne, fundamentalne i niezmiennie. Jest ono jednak wynikiem określonych historycznych procesów transformacji myśli antropologicznej, poczynając od jej usamodzielnienia się wobec paradygmatu wczesnej socjologii, a kończąc na wyłonieniu się tak egzotycznych nowych niszowych subdyscyplin antropologicznych, jak egzoantropologia (inspirowane przez NASA czysto teoretyczne rozważania na temat możliwości i formy kontaktu kulturowego z cywilizacjami pozaziemskimi) lub nieco bardziej przyziemna antropologia anarchistyczna (podważająca w gruncie rzeczy wszelkie formy całościowych systemów kultury).

Będąc zatem dyscypliną operującą kategorią różnorodności i różnicy kulturowej w sposób dziś tak oczywisty i poniekąd automatyczny, antropologia sytuuje się w określonej metodologicznie i teoretycznie sferze naukowej epistemologii kultury. Przyjmując niemniej za pewnik antropologiczny tok rozumowania nakazujący w każdym z kulturowo zdefiniowanych przypadków wskazać na kontekst i wielość „tubylczych punktów widzenia”, zmuszeni jesteśmy do odsunięcia etnocentrycznych oglądów na rzecz różnorodności i wielości rozumienia i praktykowania kultury. Ten drugi element antropologicznego sztafażu przedmiotowego, tj. badanie ludzkich praktyk kulturowych, stanowi zresztą nadal istotną składową optyki antropologii. Studia nad wymierną i empirycznie namacalną płaszczyzną, w której objawia się różnorodność kultur świata, leżą u podstaw pierwszych badań kultury w ramach wyłaniającej się dopiero w obrębie XIX-wiecznych nauk społecznych dyscypliny. Praktyka społeczno-kulturowa związana z polityką i formami sprawowania władzy, religijne rytuały i czynności magiczne, jak też procesy wytwarzania kultury materialnej i sposoby użytkowania jej artefaktów wyznaczały główne obszary antropologii uprawianej w Europie w wieku XIX. Wprawdzie nauka

ta poruszała się w ramach dominujących wówczas paradygmatów socjologicznych, jak np. ewolucjonizm, to zyskiwała z biegiem lat na autonomiczności, tak przedmiotowej, jak i teoretyczno-metodologicznej. Spojrzenie na kulturę wyrażane przez kolejne pokolenia antropologów formowanych intelektualnie w obrębie coraz bardziej odbiegających od siebie i niekiedy też przeciwstawnych stanowisk podlegało nieuchronnej dywersyfikacji. Następujące po sobie zwroty w humanistyce uprawianej w świecie zachodnim nie pozostały także bez wpływu na zmiany i wyłanianie się nowych kierunków w antropologii. O ile zatem z początku antropologiczna koncepcja kultury sugerowała pewien stopień zgodności i ambicje uniwersalistyczne, o tyle wraz z procesem historycznej transformacji i autonomizacji wobec socjologii tej dyscypliny, zamysł mówiący o możliwości wyrażenia charakterystyki i istoty kultury jako cechy ogólnoludzkiej stracił swój początkowy rozpęd, aby osiąść na glebie relatywizmu i pokrewnych jemu ujęć.

#### **4. Ponowoczesne zerwanie z kulturową ciągłością i współczesny krytycyzm kulturowy**

Antropologiczne myślenie o kulturze wyraża dziś przekonanie mówiące o konieczności 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 należy przypisać postmodernistycznemu zwrotowi, jaki dotknął antropologię kulturową równoległe z podobnymi procesami transformacyjnymi zachodzącymi w innych obszarach nauki od końca lat 70. XX wieku. Podobnie jak postmodernizm na gruncie filozoficznym, antropologia postmodernistyczna nie jest (lub też nie była) 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 E. 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 rezerwą wobec tej formacji Melford E. Spiro, centralnym dla antropologii postmoderni-

stycznej założeniem jest bowiem „krytyka nauki i metody naukowej, tj. rodzaj krytyki współdzielony (ze względu na fakt jej zapożyczenia) z ogólną myślą postmodernistyczną”<sup>47</sup>.

Przyglądając się antropologii postmodernistycznej z punktu widzenia osadzenia tej formacji w szerszej perspektywie kontestującej ideowe podstawy oraz empiryczne konsekwencje nowoczesności, musimy stwierdzić, iż prąd ten jednoznacznie przyczynił się do partykularyzacji definicji kultury i w efekcie jej związania z tym, co uwarunkowane jest czynnikami subiektywnymi. Przesunięcie punktu ciężkości w debatach społecznych w stronę wewnętrznych i jednostkowych ludzkich światów sprawiło, że dyscyplina ta, niegdyś poszukująca uniwersalnej wykładni natury człowieka, odżegnała się od tego zamiaru i poświęciła swoją energię innemu celowi. Stał się nim krytyczny osąd ram antropologicznego poznania i kontekstów, w których wiedza antropologiczna jest wytwarzana i dystrybuowana. Taka gruntowna zmiana podejścia wobec głównego przedmiotu badań pociągnęła za sobą inne przeniesienia, w tym zachwiane specyficznego antropologicznego stylu opisu kulturowego. To, co Clifford Geertz nazwał „zmąceniem gatunków”, jest z jednej strony wyrazem upowszechniającego się ujęcia interdyscyplinarnego, z drugiej zaś efektem poszerzonego zainteresowania tematyką kulturową, o której wspominałem na początku tego rozdziału. Oba czynniki ufundowały podważenie czołowych paradygmatów antropologicznych, a dalej także tych w obszarze pokrewnych nauk społecznych. Kryzys autorytetu antropologicznego, zanikający przedmiot tradycyjnych etnograficznych monografii oraz wyraźna zmiana pokoleniowa w środowiskach uczonych wpłynęły na naruszenie podstaw metodologicznych i teoretycznych nakazujących traktować kulturę jako modyfikowany lokalnie, aczkolwiek nadal uniwersalny wzór istnienia. Narastająca nieufność wobec podejścia systemowego wynikała także ze zmiany kontekstu społecznego i politycznego dokonującego się m.in. z powodu erozji systemu kolonialnego, działalności ruchów kontrkulturowych i emancypacyjnych lub transformacji geopolitycznej mapy okresu kończącej się już „zimnej wojny”. Dyscyplina ta jednoznacznie zmuszona została zatem do redefinicji swojej własnej tożsamości.

Spotykana często niechęć współczesnej antropologii do projektu systemowego ujęcia kultury to nie tylko jednak 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 przepły-

---

<sup>47</sup> M.E. Spiro., *Postmodernist Anthropology, Subjectivity, and Science: A Modernist Critique*, „Comparative Studies in Society and History” Vol. 38, No. 4 (Oct., 1996), s. 759.



wu ludności z peryferii zachodniego świata ku jego centrum, m.in. na skutek konsekwencji przeszłych kolonialnych zależności. Stan ten to także wynik hybrydyzacji kulturowej dotyczącej 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 często jedynie teoretycznych 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 ujednolicającego postępu. Należałoby się zatem zastanowić nad tym, w jaki sposób konceptualizowane i praktykowane są formy oporu wobec tej i innych idei modernistycznych w dobie, wydawałoby się już dokonanego, zwrotu postmodernistycznego podważającego oświeceniowe jeszcze zakusy racjonalistyczne i scjentystyczne.

Nie trudno wskazać, że krytyka ideowych podstaw modernizmu, takich chociażby jak imperatyw progresywizmu, może stanowić punkt wyjścia każdej z prób nakreślenia głównych postulatów antropologii ponowoczesnej, jak też postmodernizmu w szerszym sensie. Oba pola są ze sobą bowiem ściśle powiązane w różnych wymiarach i wielokrotnie dostarczały dowodów takiej współzależności. Istotny jednak na tym etapie rozważań spostrzeżeniem wydaje się być stwierdzenie nie tyle wyraźnych, wielokrotnie przez uczonych już wcześniej naświetlanych i oczywistych w gruncie rzeczy związków pomiędzy postmodernizmem filozoficznym i jego wariantem antropologicznym, ile wynikającego z takiej dychotomii problemu zmiany spojrzenia na jedność i różnorodność kultury. Takie postawienie w centrum dyskusji na temat charakteru współczesnego poznania antropologicznego kwestii przedmiotowego i epistemologicznego przeniesienia istoty badania kultury stanowi też jednocześnie ważny przyczynek pozwalający lepiej zrozumieć, na czym polegała w grun-

cie rzeczy fascynacja kategorią ponowoczesności w humanistyce ostatnich lat. Dokonując takiej refleksji, postaram się wskazać na zasadnicze składowe bieżących dyskursów kulturowych realizowanych w odniesieniu tak do kwestii jedności i różnorodności, jak i osadzenia tych pojęć w określonych kontekstach antropologicznej debaty dotyczącej zmiany przedmiotu badań tej dyscypliny, toczącego jej kryzysu tożsamościowego oraz postępującej decentralizacji strukturalnej. Stąd też komentarz porządkujący postmodernistyczny zwrot w antropologii autorstwa Rosemary J. Coombe wydaje się jasno podsumowywać powyższe uwagi:

[...] jeśli różnice istniejące *wewnątrz* kultur stają się wyraźniejsze lub w końcu daje im się możliwość artykulacji, różnice *pomiędzy* kulturami wydają się jednocześnie upowszechniać i coraz trudniej można je zlokalizować<sup>48</sup>.

Oczywiście w tak skonstruowanej optyce postmodernizmu antropologicznego odnajdujemy zasadnicze myśli przewodnie typowe dla autorów ponowoczesnych przynależnych innym dyscyplinom. Skoro bowiem postmodernistyczna gorączka trawiła przez co najmniej dwie dekady zachodnie umysły, to jej konsekwencje intelektualne przenikają także dziś wiele niezależnych obszarów tematycznych. Mają one jednak też pewien wspólny mianownik – dążenie do ugruntowania przekonania o niemożności dokonywania opisu i oceny zjawisk oraz faktów z punktu widzenia trwałych i nienaruszalnych prawideł życia społecznego lub historii. Pod tym względem najważniejszym wkładem antropologii kulturowej w dyskusję poświęconą dezintegracji hegemonii określonych paradygmatów myślenia o kulturze jest teoria relatywizmu kulturowego. Wprowadzie temu problemowi poświęcę osobne miejsce w niniejszej pracy, dość jednak powiedzieć na tym etapie, iż różnorakie stanowiska relatywistyczne stawiają sobie za cel osadzenie kultury w wielu możliwych płaszczyznach lokalności, dziejów lub po prostu odmiennych światopoglądów. Podobnie czynią też postmoderniści, nadając całemu przedsięwzięciu wymiar bliski polityce, a *de facto* w wielu przypadkach z polityką się swobodnie przeplatający. W tym sensie ponowoczesna wizja kultury nadaje postulatowi emancypacji i wyzwolenia z opresji np. obowiązujących norm społecznych ton konieczny i moralnie uzasadniony. Jednocześnie wizja taka piętnuje narzędzia represyjnego w swym zasadniczym charakterze wzoru reprodukcji takich norm – czy to poprzez system instytucji, czy też odmiennie rodzaje niesformalizowanych i znacznie bardziej rozmytych, a przez to też o wiele bardziej niebezpiecznych dla jednostkowej podmiotowości, form przemocy symbolicznej. Kultura staje się w dyskursach ponowoczesnych swoistym więzieniem, jak określiliby to

<sup>48</sup> R.J. Coombe, *Encountering the postmodern: new directions in cultural anthropology*, „Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie” Vol. 28, Issue 2, May 1991, s. 192.

dawniej zwolennicy freudowskiej psychoanalizy. Ta ostatnia zresztą zyskuje w ostatnich latach ponowne uznanie jako metoda kulturowa deskrypcji, czego przykładem mogą być niektóre teksty autorstwa słoweńskiego filozofa kultury, Slavoj Žižka. Niemniej w dużej części dyskursów kontestujących władzę i społeczno-historyczne osadzenie jej źródeł w zbiorowej świadomości odnajdujemy powtarzające się założenie mówiące o potrzebie krytycznej dekonstrukcji konsekwencji modernistycznych projektów budujących różne warianty ufundowanego przezeń modelu życia społecznego. Dlatego też starając się nie tyle zdefiniować ponowoczesność w tym czy innym wariantcie humanistycznym, ile bardziej nadać sens temu pojęciu w odniesieniu do nurtującego mnie problemu przejścia od homo- do heterogenicznej wizji kultury, można powtórzyć, że „stanowisko postmodernistyczne to takie, które kontestuje lub poddaje pod dyskusję ciągłą wartość uniwersalnych propozycji dominujących dyskursów nowoczesności”<sup>49</sup>.

Czy zatem postmodernizm stanowi, jak twierdzi Alan Barnard, krytykę wszystkich nowoczesnych sposobów rozumienia kultury?<sup>50</sup> Rozważając tę myśl w kategoriach poznawczych, należy zaznaczyć, iż faktycznie większość odmian tego nurtu reprezentowała epistemologiczny krytycyzm, którego ostrze skierowane było w stronę zastanego porządku ideowego i co za tym idzie, modelu społecznego wyrosłego na ufundowanym przez te idee podłożu. Spoglądając zatem w szerszej perspektywie na ten aspekt postmodernizmu, można przywołać słowa Jean-François Lyotarda, który nie wykazuje zbytniego optymizmu co do możliwości i chęci dostarczenia przez postmodernistów lepszej alternatywy wobec starego porządku, mówiąc, że „nie wydaje się, żeby jego miejsce musiał zająć jakiś inny, przynajmniej na właściwym mu poziomie”<sup>51</sup>. 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. Dla modernistycznych iluzji charakterystyczne jest ich 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 podzielanym we wspólnotach poczuciem przynależności do homogenicznej zbiorowości, w której sensy społeczne są jasne i jednoznaczne. Społeczeństwo

<sup>49</sup> A. Ross, *Introduction*, w: A. Ross (ed.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, University of Minneapolis Press, Minneapolis 1988, s. vii.

<sup>50</sup> A. Barnard, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, Warszawa 2006, s. 226.

<sup>51</sup> J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997, s. 58.

nowoczesne w swej teleologicznej homogeniczności nigdy zdaniem postmodernistów nie osiągnęło tego celu lub też, jeśli modernistyczna umowa społeczna wydawała się być w pełni zrealizowanym i historycznie zamkniętym rozdziałem, to jednak okazywała się być pełna wewnętrznych sprzeczności i nieciągłości generujących wyraźne zaburzenia ideowego i kulturowego kontinuum. Ponowoczesność z kolei takie przekonanie unieważnia, ukazując, 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 utraconego, »organicznego« społeczeństwa”<sup>52</sup>.

Skupiając naszą uwagę na antropologicznej odnodze myśli postmodernistycznej, warto postawić nie tylko pytanie o możliwość nadania kształtu tej formacji rozumianej w tym momencie jako antyteza podejść systemowych i holistycznych, lecz także o implikowane przez zwolenników tego nurtu możliwe narzędzia poznania kultury w jej rozczłonkowanym kształcie dostępnym nam współcześnie. Podejście epistemologiczne reprezentowane przez antropologicznych postmodernistów wykazuje przy tym zbieżność w jednym kluczowym punkcie. Jest nim podzielane przez Paula Rabinowa, Clifforda Gertza czy Vincenta Crapanzano przekonanie o antynaturalistycznych źródłach rzeczywistości kulturowej, która wprawdzie nie neguje np. istnienia biologicznych uniwersaliów ludzkiej natury, ale skupia cały wysiłek eksplanacyjny na odsłonięciu tego, jak fakty biologiczne w tym przypadku podlegają interpretacji i przetworzeniu przez aktorów społecznych działających w ramach poszczególnych systemów kulturowych. Takie założenie zawiera dwie ważne konsekwencje metodologiczne. Po pierwsze, ustanawia interpretację jako kluczowe narzędzie poznawcze. Po drugie zaś, ewokuje ono krytycyzm kulturowy w tym sensie, iż postmodernistyczna dekonstrukcja fundamentów życia społecznego stawia sobie za „punkt honoru” zdarcie z naszych oczu etnocentrycznych okularów nauki sugerującej hegemonię określonych porządków kulturowych. To ostatnie stwierdzenie przynosi jeszcze jedną, niemniej istotną, konsekwencję. Nie odnosi się ona wyłącznie do sugerowanego przeze mnie w innym miejscu upolitycznienia dyskursów antropologicznych i oddania głosu podporządkowanemu niegdyś Innemu. Jest ona czymś znacznie szerszym w wymiarze reorganizacji obowiązujących ontologii. Dekonstrukcja jako metoda antropologii krytycznej ustanawia bowiem zdecentralizowanie punktu widzenia w samym środku debat o kulturze. Niezależnie, czy mówimy w tym miejscu o dekonstrukcji pola ideologicznego, czy też metod społecznego treningu, dzięki któremu praktyki społeczne ulegają głębokiej internalizacji – reprodukcja kulturowa przebiega zawsze w ściśle określonych, aczkolwiek niezmiennie ograniczonych

<sup>52</sup> Ibidem, s. 59.

partykularnym ukontekstowaniem, polach lokalności i intersubiektywnej komunikacji. Dopiero w dalszej kolejności wzory kulturowe dystrybuowane są poprzez globalną sieć nowych mediów i technologii.

Odnosząc się finalnie do rozumienia pojęcia kultury w świetle antropologii postmodernistycznej lub też szerzej, do jej rozumienia w obrębie współczesnych nauk społecznych, należy stwierdzić, iż jest ona w tym kontekście nie tylko poddana swoistej „hiperpartykularyzacji”. To zjawisko jest zresztą, jak już zaznaczyłem, znamienne dla postmodernizmu chociażby przez 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<sup>53</sup>. Tym, co jednak dla tego nurtu jest bardziej znaczące, okazuje się 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 swą 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 twierdzi, 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 przeze mnie na początku tego rozdziału 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 typowe dla postmodernistów zwątpienie w obiektywny charakter antropologicznej interpretacji<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> S. Lash, *The Sociology of Postmodernism*, London 1990.

<sup>54</sup> M. Harris, *Theories of Culture in Postmodern Times*, Walnut Creek – London – New Delhi 1999, s. 64.

## 5. Interpretacja faktów kulturowych a problem transmisji kultury

Zanim jednak poświęcę uwagę problemom wskazanym powyżej, tj. roli interpretacji jako metody oraz krytycznej dekonstrukcji jako postawy badawczej, pozwolę sobie rzucić światło na wymieniony nieco wcześniej mechanizm reprodukcji kulturowej. Trudno bowiem mówić o kulturze w jej znaczeniu unifikującym i różnicującym bez określenia dróg jej transmisji zarówno przestrzennej, jak i temporalnej. Problem ten jest ważny w tym miejscu, gdyż w dalszej kolejności wpłynie on na podjęty w innej części tej książki fenomen kategorii różnicy kulturowej, a dokładniej rzecz biorąc, jej możliwość rozumienia jako kategorii operacyjnej. Bez względu na określenie różnicy poprzez zdefiniowanie jej w kategoriach etniczności, płci, rasy lub klasy społecznej – we wszystkich tych przypadkach mechanizm transmisji określonych wzorów przebiega wedle określonych prawideł reprodukcji. Należy jednak uprzednio zdefiniować reprodukcję kulturową w kategoriach antropologicznych, ujmując precyzyjniej, antropologii skorej do krytycznej analizy zastanych porządków. Taki bowiem warsztat krytyczny pozwala na wypracowanie teorii i metodologii odnoszącej się do performatywnego charakteru takich zjawisk kulturowych, jak proces uczenia się w kontekście określonych instytucji edukacyjnych takowe porządki narzucające. Oczywiście jest, że teoria reprodukcji kulturowej w bieżących dyskursach z zakresu nauk społecznych zdominowana jest przez ujęcie socjologiczne i najczęściej identyfikowana z pracami Pierre'a Bourdieu. Paradoksalnie jeden z tekstów tego autora, będący jego swoistym metodologicznym manifestem, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, jedynie w polskim tłumaczeniu model badań Bourdieu identyfikuje jako socjologię. Zarówno wydanie oryginalne, jak i wszystkie pozostałe tłumaczenia mówią o antropologii refleksyjnej. Fałszuje to w moim przekonaniu znacząco sens nadawany przez francuskiego uczonego pojęciu reprodukcji kulturowej, a poprzez logiczną konsekwencję także rozumieniu przez niego roli samej kultury.

Takie symboliczne zanegowanie roli antropologii w możliwości określenia mechanizmów reprodukcji kultury określa nie tylko bowiem bieżący stan jej relacji z pokrewnymi dyscyplinami czerpiącymi dziś wiele z danych etnograficznych i wybranych elementów teorii antropologicznych, ale także obnaża niepokojący fakt, jak dalece taka bliskość jest jednostronna i niekiedy wręcz płytka. Oczywiście Bourdieu rozwinął swoje dociekania w obrębie socjologii, z którą identyfikowany jest obecnie, dokonując jednej z najbardziej wpływowych dziś analiz mechanizmów społecznego różnicowania, np. poprzez selekcję klasową dokonującą się w polu edukacji. Mało kto pamięta jednak obecnie (przynajmniej w Polsce), iż akademicką karierę uczonego ten zbudował na kla-

sycznych etnograficznych badaniach terenowych poświęconych strukturom pokrewieństwa w północnej Algierii realizowanych pośród zamieszkujących tereny górskie Kabylów w późnych latach 50. Wskazał on, iż w grupie tej reprodukowane są określone nierówności za pomocą bezpośrednich relacji zachodzących pomiędzy jej członkami, a w konsekwencji których oraz dzięki budowaniu specyficznych narracji odnoszących się do kategorii wstydu i honoru mężczyźni akumulują kapitał symboliczny. Równie znaczący wydaje się być w tym kontekście fakt, że w roku 2001 odebrał on Medal Huxleya przyznawany przez brytyjski Królewski Instytut Antropologiczny. Przywiązanie do antropologicznego ujęcia kultury, w którym kategoria różnicy pozbawiona jest nacechowania aksjologicznego, a bliższa ujęciu relatywistycznemu, Bourdieu wyraża w dużym stopniu w kontekście całości systemu jego autorskiej teorii społecznej. W rozmowie z Loicem Wacquantem, przyznaje on przykładowo, że stosowane przez niego rozróżnienie pomiędzy społecznymi manifestacjami kultury popularnej i kultury wysokiej błędnie identyfikowane jest w jego przypadku z próbą umocnienia hegemonii tej drugiej, a kategoria różnicy kulturowej odnosi się do dyferencjacji kultur klasowych. Jak powiada autor *Dystynkcji*:

[...] oskarżano mnie [...] o uświęcanie różnicy między kulturą zwaną popularną a kulturą intelektualną, słowem o *potwierdzenie* wyższości kultury panującej (albo na *odwrot*, w zależności od tego, czy się siebie uważa za „rewolucjonistę”, czy konserwatystę), ujawnia że oskarżyciele nie rozumieją Weberowskiej różnicy między sądem wartościującym a odnoszeniem się do wartości [...] W tym tkwi jedna z największych trudności dyskursu socjologicznego<sup>55</sup>.

Jak zatem reprezentowane przez Bourdieu quasi-antropologiczne podejście wobec kultury przekłada się na konceptualizację mechanizmów jej reprodukcji? Być może należy spojrzeć na ten problem poprzez zmianę podstawowej kategorii operacyjnej, jaką jest reprodukcja kulturowa. Do pewnego stopnia można ją zastąpić w tym miejscu pojęciem transmisji kulturowej, a więc znacznie szerszym i pojemniejszym znaczeniowo terminem. Jakkolwiek w części przypadków taka dosłowna translacja terminów może wydawać się nieuprawniona metodologicznie, to jednak pozwala ona na nieco głębsze ujęcie reprodukcji przestrzennej i temporalnej samych systemów kulturowych, nie zaś jak ma to miejsce w przypadku teorii francuskiego socjologa, głównie reprodukcji społecznych mechanizmów stratyfikacyjnych. Mówiąc zatem o transmisji kulturowej (lub transmisji kultury rozumianej jako większej całości, co na tym etapie rozważań uważam za uzasadnione), podkreślam strukturalne znaczenie procesu prowadzącego do zasadniczego trwania danego systemu kulturowego dzięki

<sup>55</sup> P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 63.

funkcjonującym w tym systemie i powszechnie podzielanym narzędziom takiej transmisji, np. w postaci edukacji nieformalnej i wychowania. Nie przekreślając roli dynamiki zmiany społecznej i kwestii reform społeczno-kulturowych, uczenie się tak nowych kompetencji praktycznych, ale też podstawowych znaczeń lub wartości definiujących specyfikę danego systemu kulturowego przebiega w takim wypadku zawsze w obrębie pewnych większych całości. Są one polem, w którym jednostki i grupy społeczne wprawdzie obiektywnie funkcjonują np. w sensie pełnienia określonych ról i przypisanych im pozycji (statusu) w danych strukturach, lecz są także aktorami społecznymi reinterpreterującymi takie role i pozycje, napędzając tym samym dynamikę przynależnego im systemu. Systemy kulturowe transformują zatem w rozumieniu antropologicznym dzięki czynnikowi ludzkiemu, a więc także dzięki nieradko subiektywnym odczuciom, zinternalizowanym wartościom czy też innowacyjnym działaniom podejmowanym przez kreatywne indywidua. Proces transmisji kultury jest rozpatrywany w antropologii w kontekście różnicujących się w ten sposób dróg, jakimi zachodzi przekaz treści formujących charakterystyczne dla danej kultury style życia i wzory światopoglądowe.

Kulturowa kreatywność jest znamieną dla gatunku ludzkiego i wiąże się bezpośrednio z procesem transmisji kultury. Solon T. Kimball, amerykański antropolog edukacji, przyznaje w kontekście tej tezy, że „pomiędzy charakterystykami wyróżniającymi człowieka pomiędzy innymi formami zwierzęcego życia lokuje się zdolność wytwarzania kultury”<sup>56</sup>. O ile zatem dla innego uczonego, psychologa Erika Eriksona, człowiek stanowił zwierzę społeczne, o tyle dla znacznej części współczesnych antropologów kulturowych jest on istotą, w której krzyżują się uwarunkowania różnorodnej natury. Dzięki temu faktowi uzyskujemy jako ludzie niezwykłą zdolność do wyjścia poza te uwarunkowania i wytworzenia specyficznego porządku kultury rozumianej jako efekt nieustannego procesu uczenia się i adaptacji, np. względem warunków środowiska lub historii. Innowacyjny wymiar kultury pozostaje w tej mierze jej cechą znaczącą i manifestuje się poprzez różnorakie 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 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 antro-

<sup>56</sup> S.T. Kimball, *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*, New York and London 1974, s. 143.



pologią, np. 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.

Tego rodzaju myśl odnajdujemy m.in. w regulacyjnej teorii kultury Jerzego Kmita, a założyć można, z logicznego punktu widzenia, także w sporej części polskiej tradycji badań antropologicznych na tejże koncepcji wyrosłych, takich jak szkoła poznańska<sup>57</sup>. Typowy dla postmodernistów rozdzwitek pomiędzy subiektywizmem i obiektywizmem zawartym w przestrzeni kultury zostaje przeciwstawiony w niej perspektywie metodologicznej bliskiej funkcjonalizmowi, zwłaszcza w kontekście interpretacji praktyki społecznej realizowanej w poszczególnych modelach kultury wymienianych przez Kmitę<sup>58</sup>. Dlatego też spotykany często w literaturze i opozycyjnie traktowany przez wielu autorów dualizm subiektywnych i obiektywnych, podmiotowych i przedmiotowych lub wewnętrznych i zewnętrznych spojrzeń na kulturę i interpretację podejmowanych w jej obrębie działań jest w przekonaniu polskiego filozofa z jednej strony faktem w sensie dyskursywnym (tj. pewną stałą obecną w sporej części debat poświęconych interpretacji zjawisk kulturowych i definicji kultury), z drugiej zaś należy jego zdaniem wypracować taką definicję, która takiego dualizmu by nie zawierała, lecz „dostosowana byłaby »logicznie« do takiej opozycji”<sup>59</sup>. Samemu odwołując się do badań antropologicznych, m.in. Warda H. Goodenougha, Della H. Hymesa czy Edwarda Sapira, Kmita podkreśla rolę normatywną, jaką pełnią w systemach kulturowych i ich trwaniu procesy edukacyjne, w szczególności w odniesieniu do reprodukcji porządku ideacyjnego (symbolicznego)<sup>60</sup>. W tym miejscu bowiem odnajdujemy również sugestie dotyczące roli jednostki w rozwoju kultury symbolicznej. Trzymając się w tym obszarze drogi wyznaczonej przez Karla R. Poppera w jego *Nędzy historyzmu*, Kmita korzysta skwapliwie z narzędzia wprowadzonego w tej pracy przez swojego znakomitego filozoficznego poprzednika, a więc pojęć indywidualizmu

<sup>57</sup> M. Buchowski, *Etnologia polska. Historie i powinowactwa*, Poznań 2012, s. 27.

<sup>58</sup> Dla porządku wypowiedzi przypomnę jedynie, że chodzi tu o wskazane przez Jerzego Kmitę modele kultur zbieracko-łowieckich, pastersko-rolniczych i industrialnych (kapitalistycznych), nie zaś sfery kultury, czyli kulturę techniczno-użytkową i kulturę symboliczną występujące w każdym z tych modeli z osobna.

<sup>59</sup> G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa 1991, s. 44.

<sup>60</sup> Ibidem, s. 48.

i antyindywidualizmu metodologicznego. Pozwala to na postawienie pytania o miejsce aktorów społecznych (indywiduum) w procesach integracji społecznej w tym stopniu, w jakim aktorów tych łączą pewne relacje wpływające na ich działania oraz je konsolidujące. Realizacja działań jednostek w ramach sfery kultury symbolicznej zdaniem Jerzego Kmity zostaje ostatecznie umieszczona pomiędzy uwarunkowaniami indywidualistycznymi i antyindywidualistycznymi, co odsuwa nieco na bok Popperowski dychotomizm nie tylko w sensie metodologicznym, lecz także tworzonych przez osadzone społecznie jednostki pewnych paradygmatów ideowych epistemologii. Oba porządki bowiem dopełniają się logicznie, a ich synergia kreuje tkankę kultury symbolicznej również dzięki jednostkowym praktykom, co następnie prowadzi do nieuchronnego wniosku, iż „pojęcie kultury, w tym kultury symbolicznej, docenia rolę jednostek ludzkich w formowaniu się tej ostatniej”<sup>61</sup>.

Pytanie o relacje pomiędzy jednostką a system społeczno-kulturowym, włączając w to ich zakres, dynamikę i empirycznie namacalne konsekwencje tych więzi, pozostaje w tym ujęciu bez jednoznacznej odpowiedzi, gdyż stosując Kmity koncepcję kultury symbolicznej i techniczno-użytkowej, musimy się zgodzić z wyjściem poza większość ugruntowanych w naukach społecznych teorii kultury. Jeśli jednak coś można rzec o charakterystyce perspektywy antropologicznej, to z pewnością to, iż podziela ona taką nieszablonowość myślenia o kulturze, co jest zresztą jej cechą znamioną na tle specyfik pozostałych dyscyplin również zajmujących się opisem tej samej rzeczywistości kulturowej, jak też podobnie konceptualizujących mechanizmy jej wytwarzania oraz przetwarzania. Wracając do problemu transmisji kultury, w tym uwzględniając rolę jej aspektu znaczeniowego (symbolicznego) oraz indywidualistycznych reinterpretacji dyrektyw i norm społecznych opartych na symbolach, można powtórzyć za Solonem T. Kimballem, że „relacja pomiędzy jednostką a środowiskiem stanowi kluczowy problem, jeśli mamy zrozumieć transmisję kultury jako funkcję tych warunków”<sup>62</sup>.

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 jednak obie dyscypliny zbliżają się do siebie pod tymi względami, należy jednocześnie zauważyć, że rzadko kiedy podejmowana jest bilateralna współpraca obu środowisk w sensie szerszej zakrojonej akademickiej wymiany poglądów i perspektyw teoretyczno-metodologicznych w celu wypracowania wspólnego, transdyscyplinarnego spojrzenia podobnego

<sup>61</sup> Ibidem, ss. 79-80.

<sup>62</sup> S. T. Kimball, *Culture and the Educative Process...*, s. 143.

do tego, jakie zrodziło socjologię edukacji rozumianą jako autonomiczną subdyscyplinę pogranicza nauk<sup>63</sup>. Zamiast tego można dostrzec 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 (np. pedagogika krytyczna w ramach, głównie anglosaskich, studiów edukacyjnych) lub wzorów kulturowych (np. szkoła kultury i osobowości oraz nurty w antropologii wyrosłe z niej). W obu dyscyplinach badanie jednostkowych doświadczeń edukacyjno-wychowawczych zostaje wplecione w typowy dla każdej z nich wzór syntezy społeczno-kulturowych procesów prowadzących do tworzenia się podstaw konstrukcji zbiorowych tożsamości, systemów więzi, instytucji społecznych i edukacyjnych, ról społecznych itd. Daje to podstawę 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 można 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 niezmiennie z etnograficzną tradycją deskryptywno-porządkującą dla procesu wychowania w poszczególnych modelach kultur lokalnych<sup>64</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 czy Melville Herskovits, zręby określonych, wewnętrznie zintegrowanych całości przypisanych jednostkom ludzkim jako m.in. wewnętrzne struktury osobowości. Transmisja treści kulturowych dokonuje się zatem poprzez zinternalizowane ludzkie uniwersa uformowane dzięki uczeniu się i nabywaniu nowych kompe-

<sup>63</sup> J. Tooby, L. Cosmides, *The psychological foundations of culture*, w: J.H. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby (eds.), *The Adapted Mind*, Oxford 1992, s. 41.

<sup>64</sup> To, czy taką tradycję epigonicznie kontynuują, czy też poddają ją krytyce, to inna sprawa.

tencji 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 reprodukować określone i typowe dla danego systemu zależności, np. nierówności społeczne. Pojawia się zatem w tym przypadku zasadnicze pytanie o to, 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 niż stałe i obejmujące całość ludzkiego doświadczenia życiowego? Wątpliwości tego rodzaju podnosią George D. i Louise Spindler w odniesieniu do problemu transmisji kultury w kontekście amerykańskim. Wraz z zanegowaniem różnych form polityk asymilacyjnych, z pomiędzy których koncepcja tygla etnicznego była najbardziej wpływowa i trwała, w Stanach Zjednoczonych ujawniła się potrzeba redefinicji podejścia wobec różnorodności i wielokulturowości. Istotną rolę w tym względzie pełni edukacja formalna, a amerykańskie szkoły powszechnie postrzegane są jako narzędzie transmisji wzorów kultury białej klasy średniej<sup>65</sup>. Idąc z początku w zbliżonym kierunku konceptualnym do Pierre'a Bourdieu i rekonstruując amerykańską strukturę społeczną, George D. 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<sup>66</sup>. Dlatego też szerokie spektrum sytuacji, w jakich amerykańskie mniejszości (w tym przypadku mowa jest głównie o Afroamerykanach i Latynosach) wytwarzają określoną

<sup>65</sup> G.D. Spindler, L. Spindler, *The American Cultural Dialogue and Its Transmission*, Hampshire, London – New York – Philadelphia 1990, s. 4.

<sup>66</sup> Ibidem, s. 79.

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.

Roy Wagner sugeruje, że pojęcie kultury związane jest z procesami jej wytwarzania przez antropologię<sup>67</sup>. Konstatacja ta prowadzi jednak do podjęcia nie tyle problemu metanarracyjnej produkcji wiedzy antropologicznej, ile roli, jaką pełni kulturowa innowacyjność w ogóle. W tym sensie kultura jest funkcjonalnym narzędziem umożliwiającym kolektywne przeżywanie życiowego doświadczenia i ujmowana powinna być procesualnie. Kultura zazwyczaj dzieje się, niż po prostu jest. Ten wspólny mianownik można przypisać większości stanowisk tak w samej antropologii, jak i w wielu innych dziedzinach nauk społecznych, których 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 zależne są od tego, jak ludzie rozumieją niesione przez wszystkie te fenomeny znaczenia. Tutaj również można odnaleźć kategorię różnicy, gdyż tak jak ludzie znajdują się w odmiennej sytuacji ekonomicznej, posiadają 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 rekompozycję całego układu kultury ze względu na fakt, iż jest ona zespolona wewnątrznie systemem komunikacji. Tak też rozumuje Wagner:

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”<sup>68</sup>.

Przekaz treści kulturowych i sam proces transmisji kultury nie neguje zatem zmiany kulturowej, konstytuując bliżej niezdefiniowany i nienaruszalny stan

<sup>67</sup> R. Wagner, *The Invention of Culture*, Chicago – London 1981, s. 34.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 38.

społecznego *equilibrium*. Wręcz przeciwnie, inicjuje ją i napędza. Wspomniana równowaga społeczna jest zatem tu jedynie rodzajem Weberowskiego typu idealnego. Podobnie też rola jednostek w tym procesie nie zostaje bynajmniej pominięta na rzecz mechanicznej reprodukcji abstrakcyjnego wzoru kulturowego czy też biernego poddania się wpływowi wybranych makroprocesów społecznych. Taki redukcjonizm był już wielokrotnie postulowany przez poszczególne orientacje we współczesnych naukach społecznych i uważam go za pozbawiony nie tyle podstaw, ile potencjału oferowanego przez „spojrzenie zagęszczone” (przywołując projekt deskrypcji etnograficznej autorstwa Clifforda Geertza), właściwe m.in. antropologii. Nie chodzi tu tylko i wyłącznie o to, jak jednostki doświadczają tych procesów, lecz także o ich rolę w kreowaniu warunków, w jakich procesy te zachodzą. Tak chociażby w odniesieniu do uczenia się przez te jednostki nowych kompetencji w trakcie socjalizacji i enkulturacji kulturowa kreatywność i innowacyjność stojąca za zmianą w szerszym sensie zderza się wielokrotnie zarówno z konserwatyzmem i tradycjonalizmem (a niekiedy wręcz ahistorycznością reprezentowaną przez skrajny antyprogresywizm), jak również z siłami związanymi z ekonomicznie, politycznie i klasowo definiowaną władzą. Transmisja kultury oraz reprodukcja jej wzorów to nie tylko umacnianie systemowej całości. Może ona być także pojmowana w pewnej perspektywie jako proces nieustannego zmagania się jednostek i grup z tym, co zastane i kreowane jest w powszechnym przekonaniu przez wspomniane siły jako niezmiennie i nienaruszalne. W tej perspektywie kultura nie jest zatem wyłącznie produktem mechanizmów reprodukcji strukturalnej, lecz bardziej kulturowo uwarunkowanej produkcji określonej rzeczywistości, w której wszystkie te zjawiska mogą mieć miejsce w różnorodnym natężeniu, tempie i zasięgu względem aktorów społecznych w nich uczestniczących.

## 6. Edukacja jako pole produkcji kulturowej

Teoria produkcji kulturowej, jak i sam ten termin stosowany w sensie socjologicznym, wiąże tematykę edukacyjną z badaniami o charakterze etnograficznym<sup>69</sup>. W znacznym stopniu podejście to odnosi się też do tego, co wypracowane zostało metodologicznie i teoretycznie w ramach takich nurtów jak marksizm czy postmodernizm. Pozostawiając jednak na boku związaną z tymi ujęciami specyfikę narracji intelektualnych, warto przyjrzeć się praktycznemu aspektowi pracy etnograficznej, jaki wypływa z badań nad wytwarzaniem przez człowieka kultury tak w sensie materialnym, jak i ideowym. Takie postawienie sprawy

<sup>69</sup> B.A. Levinson, D.E. Holland, *An introduction*, w: B.A. Levinson, D.E. Foley, D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*, New York 1996, s. 8.

przenosi nas bowiem w obszar instytucji będących narzędziem omawianego procesu. Mówiąc zatem o „produkowaniu” idei, postaw czy upowszechnianiu partykularnych wartości i znaczeń, wskazujemy nieuchronnie na instytucje, w których fenomeny te są kształtowane najsilniej, zwłaszcza w przypadku ludzi młodych. Ich kulturowe i społeczne formowanie przebiega zazwyczaj w większości systemów kulturowych w dwóch zasadniczych wymiarach – formalnym i nieformalnym. Z oczywistych moim zdaniem względów, ograniczając się w tym miejscu do kontekstu zachodnich społeczeństw uprzemysłowionych, można zredukować oba wymiary do kontekstu wychowania w obrębie rodziny i nauczania w obrębie szkół i innych instytucji edukacyjnych o podobnym charakterze i celach co szkoły. Dalej, obie sfery nabierają swego edukacyjnego znaczenia poprzez praktykę transmisji idei spajających je z systemem, w którym działają. Rozważając zatem proces produkcji kulturowej w wymienionym tu sensie i odnosząc go do warsztatu antropologii kulturowej, ukazuje się nam obraz o wysokim stopniu złożoności jeśli chodzi o możliwość jego przybliżenia w terminach uniwersalnych lub do takiego miana pretendujących. Rodzinne rytuały świąteczne w XIX-wiecznych Niemczech, surowe egzekwowanie szkolnej dyscypliny w Chinach lat rewolucji kulturalnej, relacje pomiędzy uczniami w zróżnicowanej etnicznie klasie we współczesnej szkole w Stanach Zjednoczonych, wychowawcza rola opowieści griotów w Afryce Zachodniej lub też przekazywanie etnobiologicznej wiedzy na temat lokalnego środowiska wśród Indian obszaru Amazonii – wszystkie te, jakże bardzo konkretne, zjawiska edukacyjne posiadają swoje kulturowe umocowanie i wszystkie one podlegają tym samym zasadom opisu etnograficznego. Mówimy zatem na tym poziomie nie tyle o antropologii edukacji, gdyż ta stanowi nieco bardziej zaawansowany teoretycznie poziom analizy kulturowej, ile o etnografii edukacyjnej.

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 opierające się na samym akcie opisu kulturowej empirii i przez tenże opis ją również współtworzące (jak twierdził np. Clifford Geertz), tak również etnografia edukacyjna rozpatrywana może być jako specyficzny zespół praktyk nauk społecznych realizowanych w opisanych powyżej dwóch wymiarach 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”<sup>70</sup>. Zazwyczaj tego rodzaju dane reprezentują procesy edukacyjne, tak jak

<sup>70</sup> J.P. Goetz, M.D. LeCompte, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, London 1984, s. 17.

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 sensory niesione przez sferę edukacji<sup>71</sup>. Trzeba jednak zaznaczyć, 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 niż imperatywu. Jak powiada w tym kontekście 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<sup>72</sup>.

Skoro zatem można podjąć się etnograficznej misji jako działania polegającego na bezpośrednim doświadczeniu terenowym i będącej jego efektem deskrypcji (lub wręcz czystej „produkcji” tekstu), to mówiąc o edukacji i wychowaniu jednocześnie wymagane jest od nas jako uczestników takiej procedury analitycznej zastosowanie specyficznego typu wyobraźni pomagającej zespolić podstawowe dane w większą wizję kultury. Formuła wyobraźni etnograficznej spopularyzowana przez Paula Willis jest pewną odpowiedzią na problem przemian, jakie dokonują się obecnie w odniesieniu do pojęcia kultury i transformacji dominujących jej wzorców, które nakreśliłem na początku niniejszego rozdziału. Sam Willis zaś, jako adwokat rzeczoności typu wyobraźni, jawi się tutaj na podobieństwo „socjologów nocy” zdefiniowanych przez Alaina Touraine’a jako „słuchający tych, którzy już nie mówią” oraz „eksplorujących ogromny świat »wykluczenia«”<sup>73</sup>. On również uznaje zmianę stosunków społecznych, będącą konsekwencją modernizmu, za czynnik wymagający grun-

<sup>71</sup> Myśl tą pozwolę sobie rozwinąć w dalszej części tej książki, gdzie przybliżę bardziej szczegółowo tak fenomen etnografii edukacyjnej, jak i antropologii edukacji.

<sup>72</sup> P. Bourdieu, *Szkic z teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, Kęty 2007, s. 174.

<sup>73</sup> A. Touraine, *O socjologii*, Warszawa 2010, s. 52.



townej zmiany podejścia wobec 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. W jego przekonaniu chodzi tu zatem o: „twórcze tworzenie znaczeń za pomocą praktyk fizycznych [...] o 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”<sup>74</sup>. 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, *Profane Culture*, Willis daje temu pozbawionemu iluzji podejściu głębszy wyraz, mówiąc, że „realne wydarzenia mogą zbawić nas tak samo jak filozofia”<sup>75</sup>, a nauki społeczne „nigdy nie były w stanie wyprodukować ładnego i solidnego motocykla, zdobionego płaszczką z baraniej skóry czy skandalizującej płyty rockandrollowej”<sup>76</sup>. Wytwarzanie kultury jako proces jest zatem obecnie czymś, co zdaniem tego autora inicjowane jest tam, gdzie można dostrzec ferment semiotyczny, a wiążące 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 np. młodzież z klasy robotniczej do podzielenia przez jej członków określonych preferencji, gustów, a w konsekwencji także pozycji w brytyjskim społeczeństwie.

Analiza dokonana przez Paula Willisa w *Learning to Labor* odsłania bardzo dokładnie ten rodzaj aplikacji wyobraźni etnograficznej względem kultur klasowych<sup>77</sup>. Rola, jaką pełni w ich opisie metoda etnograficzna, jest nie do przecenienia. 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 również kulturowego wytwarzania przez dzieci i młodzież w takich rodzinach się wychowujących określonych sensów odnoszonych do

<sup>74</sup> P. Willis, *Wyobraźnia etnograficzna*, Kraków 2005, s. 152.

<sup>75</sup> P. Willis, *Profane Culture*, Princeton 2014, s. 1.

<sup>76</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>77</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.

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 (np. 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<sup>78</sup>. 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 np. w sferze tożsamości, równie poważnie, co 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, w których społeczne sensy są wytwarzane, m.in. językowo, przez dzieci angielskich robotników jako opozycja i sprzeciw wyrażany wobec hegemonii klas wyższych reprezentowanych chociażby przez nauczycieli.

Przypadek Hammertown daje podstawę 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<sup>79</sup>), z drugiej zaś są to nieustanne próby przełamania istniejących barier społecznych, m.in. 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

<sup>78</sup> M.V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa 2010, s. 143.

<sup>79</sup> K. Fox, *Przejrzyć Anglików. Ukryte zasady angielskiego zachowania*, Warszawa 2008.

ujawnia się tu fenomen nazwany przez niego samego „różnicowaniem” (ang. *differentiation*). Czym jest to 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)”<sup>80</sup>. 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<sup>81</sup>. Szkoła w Hammertown stanowi tym samym laboratorium, w którym etnograficzny warsztat, wraz ze skrupulatną i długotrwałą obserwacją praktyk społecznych i kulturowych, jest miernikiem napięć wytwarzających jakościowo nową „szkolną kontr-kulturę” delegitimizującą na swój sposób paradygmat tej instytucji.

## 7. Różnicowanie doświadczenia kulturowego jako projekt antropologiczny

Omawiane przez Paula Willisa różnicowanie jest zjawiskiem, które w reprezentowanych przez niego samych studiach kulturowych odnajduje wiele podobnych wyrazów w odniesieniu nie tylko do angielskich szkół wczesnej epoki taczeryzmu, lecz do całej współczesnej kondycji kultury społeczeństw przemysłowych. W podobnym tonie o postępującej dywersyfikacji kultury wypowiedział się Stuart Hall, mówiąc o różnicowaniu dyskursów w procesie kodowania i dekodowania aktu komunikacji w nowych mediach, co później zostało też krytycznie zweryfikowane przez Davida Morleya. Biorąc jednak pod uwagę fakt globalnego rozprzestrzeniania się jej wzorców, można także powiedzieć, że dynamika kulturowa prowadząca do pewnego stopnia homogenizacji kultury wychodzi dziś naprzeciw nie tylko różnicowaniu się dyskursów kulturowych, praktyk i ideologii, lecz także różnicy jako kategorii epistemologicznej. Zglobalizowany świat przedstawiany jest nierzadko pod tym względem jako wyzuty z realnej różnicy, krystalicznie przejrzysty, przewidywalny i w gruncie rzeczy nienaruszalny jeśli chodzi o możliwość dokonania radykalnej zmiany trajektorii rozumowania w przypadku takich pojęć, jak norma kulturowa, rozwój czy kulturowa kreatywność. Dromologiczny wyścig, stosując w tym miejscu sformułowanie Paula Virilio, ku ostatecznej nagrodzie w postaci sukcesu materialnego lub chociażby doraźnego medialnego zaistnienia nie przynosi

<sup>80</sup> P. Willis, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York 1977, s. 62.

<sup>81</sup> Ibidem.

jednak coraz częściej oczekiwanych efektów. Wręcz przeciwnie, kończy się on rozczarowaniem i sromotną porażką, tym dotkliwszą, iż w dobie skrajnego materializmu wykluczenie z cyklu konsumpcji jest jednym z najgorszych możliwych scenariuszy. Rozproszenie sensów, znamienne dla takiej rozchwianej globalnej ekonomii znaczeń, nie pozwala bowiem na realizację tej nowej wersji amerykańskiego snu; przynajmniej nie w takiej postaci, w jakiej zazwyczaj ukazywana jest ona w sferze medialnej jako model godny naśladowania i admiracji. Czy zatem możliwe jest dziś w tak skonstruowanym świecie mówić o różnicy kulturowej w sensie realnej odrębności, podmiotowości i autonomii?

Umieszczenie dyskusji związanej z wymienionymi wyżej pojęciami w polu problemu kształcenia i wychowania jako procesów, w obrębie których są one wytwarzane jako idee, wskazuje na konieczność uporządkowania kulturowych przestrzeni, w których różnica zasadniczo się formuje. Całościowo pojmowana kultura jako taka przestrzeń jest konceptualizowana zazwyczaj w dwóch podstawowych perspektywach teoretycznych: uniwersalistycznej i różnicującej, które przedstawiłem w tym rozdziale na przykładzie założeń antropologii strukturalnej i postmodernistycznej. Zanim jednak przejdę do wskazania, jak oba te podejścia są dziś w badaniu kultury stosowane i które z nich lepiej charakteryzuje dominujące paradygmaty w antropologii współczesnej, przypomnę, że powiązanie problemu kultury i edukacji jest w niej znamienne także dla wskazanego wcześniej problemu przeplatania się jednostkowego i zbiorowego wymiaru transmisji i produkcji kultury. Takie ujęcie zbliża nas bowiem do spojrzenia kulturologicznego, które w podobny sposób postrzega możliwości udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytanie. Oczywiście termin „kulturologia” jest przeze mnie stosowany nie w znaczeniu nurtu badań w nauce radzieckiej określanego przez takie nazwiska, jak Jurij Łotman czy Jurij Reznik, lecz w znaczeniu nadanym mu przez Lesiego White’a oraz kontynuatorów jego myśli, nie tylko w kręgu neoewolucyjnym. Kulturologia definiowana będzie zatem jako podejście łączące różne dyscypliny naukowe wokół centralnego problemu kultury określanej bardziej jako proces kulturowy i kluczowa zmienna obecna w społecznym równaniu niż stała niewiadoma. Jak powiada zatem jeden z najbardziej znamiennych przedstawicieli tej orientacji badawczej na gruncie psychologii, Jerome S. Bruner:

Zadanie kulturalizmu jest więc podwójne. W skali „makro” ujmuje kulturę jako system wartości, praw, wymiany, zobowiązań, możliwości, władzy. W skali „mikro” bada to, jak wymogi systemu kulturowego wpływają na tych, którzy muszą w nim partycypować<sup>82</sup>.

<sup>82</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 27.

Co ważniejsze, jako odzwierciedlenie dystrybucji relacji władzy czy dostępu do zasobów edukacja w tym ujęciu „nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”<sup>83</sup> i jako jego element powinna być rozpatrywana w studiach nad samą kulturą.

Brunerowski projekt, którego nie należy mylić z dotychczasowym polskim znaczeniem terminu „kulturalizm”, rzuca światło na człowieka jako istotę uwarunkowaną w swym rozwoju społecznym i osobowościowym przez kulturę, a zjawiska edukacyjne towarzyszące temu rozwojowi mogą stanowić pewne narzędzie pomiaru procesu kulturowego. Stąd też Bruner mówi o konieczności powołania do życia „antropologii edukacji”, która jako podejście badawcze łączące doświadczenia nauk o edukacji i kulturze umożliwi odświeżenie umocowania edukacji w życiu społecznym jako szerszej formule, tak w sensie instytucji, jak i danych problemów społecznych<sup>84</sup>. Dzięki niej nie tylko można jego zdaniem odpowiedzieć na pytanie, dlaczego personalistyczne „ja” ciąży niezmiennie w stronę społecznego „my”, ale również jak indywidualne światy transformują w efekcie takiego spotkania dwóch płaszczyzn. Postulat amerykańskiego psychologa może budzić też pewne zdziwienie, gdyż odłam edukacyjny obecny był już w obrębie antropologii kultury dużo wcześniej niż pierwsza publikacja *The Culture of Education*<sup>85</sup>. Ponownie zatem myśl antropologiczna dowodzi swojego osamotnienia w rozważaniach na temat ludzkiego doświadczania kultury i to pomimo swojego autoafirmacyjnego przekonania o byciu dyscypliną łączącą różne modele studiów nad człowiekiem w jeden zbiorczy projekt. Przyjmując jednak bardziej optymistyczne spojrzenie na zaistniałą sytuację, można również powiedzieć, że zbiór antropologicznych pomysłów na rozwikłanie zagadki kultury wykazuje także wyraźne tendencje unifikujące dyskursy teoretyczne, jeśli weźmiemy pod uwagę to, iż rzeczywistość wytwarzana kulturowo może być rozpatrywana na co najmniej trzech podstawowych poziomach.

Z takiego punktu widzenia wychodzi George F. Kneller, mówiąc kolejno o perspektywach: ponadorganicznej, konceptualnej i realistycznej<sup>86</sup>. Tym, co łączy te ujęcia problemu kultury, to nie tylko ich trwałe zakorzenienie w socjo-antropologicznej teorii i historii myśli społecznej, ale również wysunięcie na plan pierwszy aspektu edukacyjnego. W przypadku perspektywy ponadorganicznej wracamy zatem do nurtu kulturologicznego, choć właściwe źródła tego rodzaju myślenia o kulturze w naukach społecznych można odnaleźć

<sup>83</sup> Ibidem.

<sup>84</sup> Ibidem, s. 56.

<sup>85</sup> Podobnie też w samej tradycji pedagogicznej odnajdujemy znacznie wcześniejsze próby zespolenia tematyki kulturowej i edukacyjnej, o czym szerzej w dalszej części tej książki.

<sup>86</sup> G.F. Kneller, *Educational Anthropology. An Introduction*, New York – London – Sydney 1966, s. 17.

w pracach pierwszych socjologów zajmujących się rolą instytucji edukacyjnych w procesie społecznej integracji, np. Émile'a Durkheima i antropologów idących tym samym tropem, jak Bronisław Malinowski. Kultura jest zatem postrzegana przez tych autorów jako suma faktów społecznych i autonomiczny byt regulujący ludzkie zachowania. Także Leslie White wykazuje ten typ rozumowania, sugerując, że kultura zawiera się w jednostkach i zostaje przez nie bezpośrednio wyrażana, co sprawia, że człowieka można rozpatrywać jako „wyraz ponadbiologicznej tradycji zawartej w formie somatycznej”<sup>87</sup>. Rolą nauki, w szczególności antropologii, jak się nietrudno domyślić, jest przewidywanie kierunku procesu rozwoju tak jednostkowego, jak i zbiorowego wymiaru kultury. Takie postawienie problemu kultury wpływa również na podzielane przez zwolenników perspektywy ponadorganicznej określonej wizji edukacji jako praktyki kulturowej stanowiącej o zachowaniu ładu społecznego. Ten wywodzący się z myśli Durkheima argument White wyraża słowami:

[...] to nie ludzie kontrolują kulturę poprzez edukację. Sprawy się mają raczej odwrotnie; edukacja, formalna i nieformalna, stanowi proces oddawania każdego nowego pokolenia pod skrzydła kontroli systemu kulturowego<sup>88</sup>.

Jako pogląd w gruncie rzeczy deterministyczny ujęcie ponadorganiczne nakazuje nam postrzegać kulturę jako czynnik uwalniający się od pierwotnego aspektu ludzkiego, tj. niezależny byt funkcjonujący niejako ponad człowiekiem, który ją wytwarza. Przyczynia się to znacząco do krytyki formułowanej wobec tego spojrzenia i opierającej się na argumentach mówiącym, że zawiera ono sugestię o nieuchronnym ujednoczeniu kultury dzięki pewnym makroprocesom, np. ewolucji kulturowej. Drugi argument krytyczny odnosi się do faktu, iż badacze podzielający to stanowisko często również ujmują kulturę jako byt totalny, aczkolwiek ludzkie działanie motywowane jest nie tylko ze względu na czynniki kulturowe, co m.in. swego czasu zarzucał zwolennikom determinizmu kulturowego Clyde Kluckhohn.

Druga z wymienionych perspektyw w pewnym stopniu identyfikowana może być z konstruktoryzmem społecznym. Konceptualistyczna wizja kultury jest też bardzo typowym podejściem w antropologii amerykańskiej reprezentowanej przez tych badaczy, którzy uformowani zostali intelektualnie przez tradycję nurtu partykularyzmu kulturowego ufundowaną przez Franza Boasa. Kultura jest traktowana tu jako określona koncepcja lub konstrukt myślowy i może zostać wyjaśniona w sposób socjopsychologiczny<sup>89</sup>. Sam Boas w pionier-

<sup>87</sup> L.A. White, *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization*, New York 1949, s. 167.

<sup>88</sup> Ibidem, s. 345.

<sup>89</sup> G.F. Kneller, *Educational Anthropology...*, s. 25.

skiej manierze zdekonstruował w swoim czasie sposób, w jaki jeszcze na początku XX wieku pojmowane było w nauce amerykańskiej pojęcie rasy i opierające się na niej różnicowanie etniczne rodzącego się wtedy amerykańskiego społeczeństwa wielokulturowego. Będąc przedstawicielami szkoły psychologii kulturowej, Ralph Linton i Alfred Louis Kroeber, a także, niebędący członkiem tej formacji, Melville Herskovits, podzielają to przekonanie. Linton tak oto definiuje kulturę, kładąc nacisk na proces jej transmisji i mówiąc, że jest ona „konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”<sup>90</sup>. Takie postawienie sprawy zdejmuje z nas pewien ciężar związany z posługiwaniem się w opisie kultury wielkimi ideami i makroprocesami społecznymi, przekształcając przy tym dyskusję o kulturze w debatę na temat kwestii, jak ludzie dokonują subiektywnej internalizacji tego, co wobec nich samych jest zewnętrzne i obiektywne. Samemu rozróżniając zjawiska kulturowe na jawne i ukryte, Linton ma świadomość niebezpieczeństwa, jakie kryje się za reifikacją terminów, którymi posługują się badacze kultury następującej w zderzeniu z etnograficzną empirią. Tego rodzaju nieodróżnianie kultury rzeczywistej (termin zaproponowany przez Lintona na określenie konkretnych zachowań członków społeczeństwa) od danych konstruktów teoretycznych powstałych w wyniku pracy antropologicznej może prowadzić do rozmycia zarówno definicji kultury, jak i istoty różnorodności kulturowej polegającej na modalności konstruktów wzoru kulturowego<sup>91</sup>. Jeśli zatem potraktujemy kulturę w kategoriach teoremu odnoszącego się do i związanego z empirią, to edukacja w takim układzie stanie się polem, w którym możliwe będą do zaproponowania konkretne reformy polegające w pierwszej kolejności na zmianie koncepcji kultury.

W trzecim, ostatnim przypadku, gdy kultura jest postrzegana w kategoriach wypośredkowujących dwa pierwsze stanowiska, zwolennicy tego kierunku, tacy jak David Bidney i Philip Bagby, głoszą tezę, że kultura stanowi pewien rodzaj abstrakcji w tym sensie, iż ani ona sama, ani jej wzory konstytutywne nie mogą być zaobserwowane w swej całej rozciągłości<sup>92</sup>. W tym właśnie znaczeniu kultura stanowi dany konstrukt. Z drugiej strony kultura ma wymiar realny, nawet pomimo wskazanej tu teoretycznej zależności, podobnie jak realne są inne byty, których faktyczność istnienia nie jest nam całkowicie dostępna. Wniosek, jaki nasuwa się w odniesieniu do definicji kultury w tym przypadku, pozwala na określenie jej jako pewnego stanu rzeczywistości, do którego wszystkie kultury się zbliżają, aczkolwiek nigdy w pełni go nie osiągną, gdyż jest jedynie pewną ogólną ideą na temat stylu życia, wartości czy

<sup>90</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, ss. 47–48.

<sup>91</sup> Ibidem, s. 63.

<sup>92</sup> G.F. Kneller, *Educational Anthropology...*, s. 27.

obyczajowości. Takie założenie przybliży stanowisko realistów i konceptualistów dotyczące determinizmu kulturowego, który jako pogląd określający relacje pomiędzy człowiekiem a tym, co przez niego wytwarzane, jest przez nich odrzucany. Usytuowanie problemu edukacji w takiej rzeczywistości kulturowej, jaką postulują nieliczni realiści, daje także możliwość określenia kwestii tego, jak powinny wyglądać działania w sferze edukacji instytucjonalnej, w której problem różnicy i różnorodności kulturowej jest właśnie realny, jak w przypadku społeczeństw wielokulturowych. Realizm kulturowy uwzględnia bowiem zderzanie się pewnych całości kultur (np. etnicznych) w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych i społecznych, a w wyniku tego zderzenia inicjowane są zmiany w obszarze jednostkowych światów mogące doprowadzić do transformacji np. w sferze wartości. Wymaga się jednak w takich sytuacjach pewnego przygotowania jednostek do takiej zmiany poprzez specjalistyczny trening umiejętności dających im możliwość przyswojenia sobie nowych idei. Niemniej zmiana taka musi zachodzić w sposób ewolucyjny, nie zaś rewolucyjny<sup>93</sup>.

Przedstawione tu trzy perspektywy w badaniu kultury i edukacji z pewnością nie wyczerpują całego zestawu propozycji odnośnie do tego, jak definiować kulturę oraz jak owe zespolenie porządków konceptualizować. Pojęcie kultury, w szczególności w znaczeniu teorii antropologicznej i praktyki etnograficznej, wykazuje niezmiennie silne zróżnicowanie, tak jak różnorodne są modele jego rozumienia na płaszczyźnie innych dyscyplin pragnących je zawłaszczyć. Jak przypomina Zygmunt Bauman, pojęcie to słynie wręcz ze swojej wieloznaczności<sup>94</sup>. W kontekście pojmowania go jako całości i czegoś monolitycznego lub czegoś z natury zróżnicowanego i zmiennego uwaga polskiego socjologa staje się bardziej zrozumiała, gdy przypomnimy, iż również Bauman dostrzega we wzorach zastosowania terminu „kultura” pewien schemat poddający się (a jakże by inaczej) typologizacji. Tak jak Kneller zatem wydzielił perspektywę ponadorganiczną, konceptualistyczną i realistyczną, tak też autor *Kultury w płynnej nowoczesności* dostarcza nam z właściwym sobie stylistycznym wdziękiem trzech modeli użycia pojęcia kultury. Mówiąc o kulturze jako pojęciu hierarchicznym, różnicującym oraz gatunkowym, Bauman odnosi się głównie do anglosaskiej tradycji antropologicznej, która przywołana zostaje przez niego selektywnie w celu naświetlenia kardynalnych sposobów semantycznego zastosowania omawianego pojęcia. Pośród wszystkich dostępnych obecnie jego użyciu uczone ten deklaruje bliskość mu teorii starającej się „wyjaśnić znaczenie wypełnionych semantycznie elementów lingwistycznych przez analizę ich lokalizacji w wymiarach paradygmatycznym i syntagmatycz-

<sup>93</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>94</sup> Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, Warszawa 2012, s. 89.



nym<sup>95</sup>. Zarysowanie pola dyskusji o kulturze w trzech wymienionych znaczeniach umożliwia zatem względnie szczegółową rekonstrukcję tego, jak wpływa każdy z tych modułów rozumienia na upowszechnianie poprzez wiedzę antropologiczną (naukową) określonych wizji kulturowej konstrukcji świata<sup>96</sup>.

W swym znaczeniu jako pojęcie hierarchiczne kultura implikuje przekonanie o istnieniu jej formy naturalnej i dziedziczonej w znaczeniu immanentnej cechy ludzkiej opisanej na początku tego rozdziału. Pomimo jednak tego faktu, może być ona też czymś, co jako pewien potencjał kulturowy jest niewykształcone i niedojrzałe. Takie znaczenie tego pojęcia stosowane jest w kontekście kultury elitarnej i intelektualnej, postrzeganej jako czynnik aktywizujący ludzkie działania. Jest ono jednak również czynnikiem wartościującym różnicowanie ze względu na wskazane wyżej przypisanie kultury do kategorii w gruncie rzeczy idealistycznych, co zresztą wynika z antycznych, greckich i łacińskich, źródeł tego typu perspektywy kulturowej. Prowadzi to zdaniem Baumana do ideologizacji kultury, zarówno jako praktyki, jak i kondycji społecznej. W tym sensie pojęcie kultury rodzi przekonanie o uniwersalności bliżej nieokreślonej kondycji kulturowej wspólnej wszystkim istotom ludzkim, aczkolwiek na różne sposoby przez nie artykułowanej. To, co jednak charakteryzuje stan współczesny, to powszechne wycofanie się z tej wizji kultury na rzecz innego modelu, który kulturę znajdującą się na dole drabiny wartości wynosi do góry i legitymizuje.

Jak się nietrudno domyślić, w swym znaczeniu różnicującym kultura sytuuje się bezpośrednio w centrum rozważań na temat źródeł ludzkiej różnorodności. Jak powiada Bauman, służy ona do „wyjaśniania różnic (czasowych, środowiskowych, społecznych) między wspólnotami ludzkimi”<sup>97</sup>. Takie rozumienie pojęcia kultury stawia problem różnicy kulturowej w obszarze społecznie wytwarzanych sensów i unieważnia próby naturalizacji tego stanu rzeczy. *De facto* pojęcie różnicujące stoi w opozycji do wszelkich form uniwersalizmu kulturowego odnoszących się do tezy mówiącej o istnieniu jednej ogólnoludzkiej kultury. Jedynym w tym przypadku akceptowanym przez przedstawicieli takiego poglądu twierdzeniem jest założenie, że wszyscy ludzie posiadają „jakąś” kulturę, niemniej są te kultury nieprzekładalne w swych językowych i semantycznych umocowaniach w lokalności, historii czy związku ze środowiskiem. W takim sensie pojęciem kultury posługują się m.in. Ruth Benedict, Edward Sapir czy Daryll Forde. Różnorodność przyjmowana jest tu też jako część narracyjnej tradycji mówienia o kulturze, a co warto podkreślić:

<sup>95</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>96</sup> Z. Bauman *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 23.

<sup>97</sup> Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, s. 110.

[...] w najnowszych publikacjach badacze przestali traktować nieusuwalną różnorodność kultur jako jeden z oczywistych „surowych faktów”, wymagających wprawdzie potwierdzenia, ale nieodnoszących się do jakiegokolwiek „głębszego” wymiaru rzeczywistości empirycznej. Za problem wymagający wyjaśnienia uznano spostrzeżenie, że owe „kultury” nie chcą się ze sobą łączyć i zachowują specyficzne cechy<sup>98</sup>.

Takie ukierunkowanie naukowego dyskursu o kulturze przynosi dwie istotne konsekwencje. Po pierwsze, uznaje stanowisko relatywistyczne za niewymagające głębszego wyjaśnienia jeśli chodzi o odnośnienie go do podstaw różnorodności. Próba ich rekonstrukcji (np. poprzez sięgnięcie do argumentacji pozahumanistycznej) nie jest tutaj problemem badawczym. Zakłada się bowiem, iż jest to jeden z wielu faktów społecznych trwale wpisanych w ludzkie istnienie. Po drugie zaś, takie podejście wymaga wypracowania określonego warsztatu pozwalającego problematyzować nie tyle różnorodność kulturową samą w sobie, ile bardziej sposoby jej użycia, np. jako narzędzia politycznego. Antropologia anglosaska, np. ta utrzymana w duchu Franza Boasa, akceptuje te konsekwencje ideologicznie i skwapliwie realizuje do dziś ten program. Co istotniejsze, rozwój etnometodologii i wpływ nauk kognitywistycznych ukazują omawiany problem także od strony zainteresowania subiektywną świadomością ludzi badanych. Podejście emiczne (*emic*), tak powszechne w antropologii amerykańskiej, odcisnęło bowiem wyraźne piętno na tym, jak kultura jako czynnik różnicujący ludzkie doświadczenia może być pojmowana, reprodukowana i koniec końców też wytwarzana w obliczu wyzwań rzucanych przez rzeczywistość pozakulturową. Wydaje się zatem, że to właśnie antropologiczne (tj. naukowe) wysiłki zmierzające ku dostarczeniu przekonującej eksplanacji różnic w tym, jak doświadczana jest ta rzeczywistość w odmiennych warunkach kulturowych, stanowią w tym wariacie o zasadniczym pytaniu o to, jak problem ten zostaje w ostatecznym rozrachunku wpisany w dany paradygmat kultury współczesnej. Bauman nie ukrywa zresztą, że wiąże ten model z kategorią nowoczesności<sup>99</sup>.

Trzeci z wymienionych przez niego wzorów pojęciowych jest czymś więcej niż jedynie próbą powiązania pojęcia kultury z aspektem biologicznym cechującym wszystkie istoty ludzkie w ten sam sposób. Jest on raczej rozwinięciem pojęcia różnicującego w tym sensie, że rzuca światło na te aspekty swojego poprzednika, które zostały w nim pominięte lub niewystarczająco wyjaśnione. Dzięki temu zabiegowi możliwe jest określenie zależności zachodzącej pomiędzy dwoma fundamentalnymi aspektami człowieczeństwa (naturą i kulturą), jak również zadanie kluczowego z punktu widzenia tychże rozważań pytania o granice bycia istotą ludzką, jak i genezę samej kultury. Ustanowiona

<sup>98</sup> Ibidem, s. 115.

<sup>99</sup> Ibidem, s. 135.

w ten sposób dychotomia człowieka i natury definiuje gatunkowe pojęcie kultury<sup>100</sup>. Co ważniejsze jednak, ten dualistyczny ogląd sprawia, że kultura nie tyle zostaje trwale przypisana *homo sapiens* jako cecha gatunkowa, ile jest ona czynnikiem unifikującym jako stale wpisana w ludzką naturę i niezmiennie ją kształtująca. Wydaje się zatem, że takie rozumienie pojęcia kultury może przywrócić nam jej całościowe rozumienie, utracone w wyniku różnicującego lub ponowoczesnego zwątpienia w moc poglądu holistycznego. Bauman wstrzymuje się jednak z entuzjazmem dla tego projektu, wskazując jego niedociągnięcia na przykładzie m.in. antropologii Clifforda Geertza. Wychodząc zatem z założenia, że ani odwołanie się do tradycji strukturalno-funkcjonalnej, ani pozytywistycznego obiektywizmu w opisie rzeczywistości kulturowej jako bytu nadrzędnego wobec jednostki, ani też sama zdolność człowieka do myślenia w kategoriach symbolicznych nie daje nam prawa do mówienia o powszechności kultury, polski socjolog, wskazuje na inny wymiar broniący tego argumentu. Wychodząc z założenia o komunikacji jako akcie towarzyszącym stale praktykom kulturowym, stawia on tezę, iż nie tyle działanie w obrębie struktur kultury, ile jednoczesna zdolność wytwarzania takich struktur jest dla człowieka znamienne i wyróżnia go spośród innych gatunków. Ukierunkowanie dyskusji o kulturze na istniejące równoległe działania kulturotwórcze i zależność człowieka wobec takich wytworów ducha daje nam wgląd w procesualny (przez Baumana identyfikowany z kulturową *praxis*) charakter kultury, także tej niejednoznacznej i rozproszonej w dobie płynnej nowoczesności.

Jakkolwiek typologia Baumana oraz ta wcześniejsza autorstwa George'a Knellera nie są ze sobą całkowicie zgodne, to jednak wykazują one pewne zaskakujące zbieżności. Obaj autorzy podkreślają znaczenie i konieczność ukazania w badaniu kultury realnych odniesień do faktu jedności i różnorodności kulturowej – czy to w sensie etnograficznej empirii, czy też gatunkowej umiejętności wytwarzania przez człowieka znaków dzięki aktom komunikacji. Obaj również zainteresowani są udzieleniem odpowiedzi na pytanie o formowanie przez kulturę jednostek ludzkich w relacji do kultury jako pewnej reprezentacji zbiorowych form bytu. Pojmowanie przez Baumana i Knellera kultury jako pojęcia wieloznacznego w perspektywie nie tylko naukowej, ale też tej specjalistycznej (antropologicznej), budzącego coraz to nowe pytania i kontrowersje w praktycznym jego zastosowaniu w przestrzeni społecznej, dowodzi jedynie tego, jak dalece od czasów Edwarda Tylora zmieniło się nasze pojmowanie granic tego terminu oraz możliwości nadania mu definicyjnego znaczenia. We współczesnych badaniach nad kulturą można zatem dziś zauważyć dużą rozpiętość poglądów w tym względzie, wynikającą nie tylko z wielości istniejących

<sup>100</sup> Ibidem, s. 139.

tradycji naukowego myślenia o tym zjawisku, lecz także ze względu na fakt, iż różnorodność form mówienia o kategorii różnicy jest obecnie powszechnie podzielanym apriorycznym przedśmakiem. Wiążąca logika dyskursu kulturowego, chociażby tylko tego związanego ze wzorem kultury zachodniej, nakazuje nam odsłaniać bezpośrednie konsekwencje różnicy przy jednoczesnym przyjęciu założenia, że jej przyczyny, nieposiadające charakteru politycznego, społecznego lub ekonomicznego, leżą poza obszarem dociekań humanistycznych i jako takie w gruncie rzeczy nie mogą być zrekonstruowane. Tym samym opisane przez Baumaną ujęcie kultury jako pojęcia różnicującego wydaje się być spojrzeniem nie tyle dominującym, ile zdecydowanie obecnie najbardziej popularnym w naukach społecznych. Niemniej warto też zauważyć, że taka sytuacja otwiera drogę dyscyplinom i kierunkom, które stanowią pewne wyzwanie dla twardo ugruntowanych paradygmatów i instytucjonalnych struktur. Transhumanistyczna fascynacja neurobiologicznym aspektem różnicy ludzkiego poznania i doświadczania życia może stanowić tu jedynie jeden z wielu przykładów nowych ujęć starego problemu. Jest nim stale zaskakująca kulturowa kreatywność rodząca się w miejscach, w których styka się typowo ludzka fascynacja otoczeniem, jak i równie typowe pragnienie jego zmiany.

Posiłkując się w tym miejscu słowami Wilhelma Diltheya, można stwierdzić, że „w doświadczeniu życia występują różne rodzaje wypowiedzi odwołujące się do różnic w postawach życiowych”<sup>101</sup>, a „nieskończone bogactwo życia rozwija się w indywidualnym istnieniu poszczególnych osób dzięki ich odniesieniom do środowiska, do innych ludzi i rzeczy”<sup>102</sup>. Dostrzega to nie tylko zresztą Dilthey, mówiąc o związku i wzajemnym oddziaływaniu nauk humanistycznych i 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 tyle nowym polem, ile bardziej sprawia on wrażenie starego przyjaciela, który niepostrzeżenie powraca po długiej nieobecności w naszej codzienności. Znajomość ta 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

<sup>101</sup> W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, Gdańsk 2004, s. 93.

<sup>102</sup> Ibidem, s. 95.

i wytwarzającego kulturę<sup>103</sup>. Ta swoistość sfery edukacji i kształcenia przybiera niekiedy formy artykulacji, które w innych dyscyplinach zepchnięte zostałyby zapewne do kategorii takich zjawisk, jak subkultury szkolne, deficyt kompetencyjny, zaburzenia rozwojowe lub społeczna marginalizacja. Oddając niejako głos ludziom poddanych procesom edukacyjnym, antropologiczne studium nad człowiekiem daje nam możliwość spojrzenia na drogę, na której kultura jest przekazywana i zmieniana w perspektywie doświadczania edukacji i 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.

---

<sup>103</sup> M.L. Wax, R.H. Wax, *Great Tradition, Little Tradition and Formal Education*, w: M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, New York – London 1971, s. 8.



## Rozdział II

# MULTIKULTURALIZM A EDUKACJA WIELOKULTUROWA

### 1. Multikulturalizm na nowo odkryty

Michel Wieviorka w swych *Dziewięciu wykładach o socjologii* tak oto wypowiada się na temat współczesnej wielokulturowości, wskazując jednocześnie na zasadniczy problem cechujący wiele z debat lokalnych toczących się w odniesieniu do tej kwestii obecnie, przede wszystkim w poszczególnych państwach europejskich: „w kwestii różnic kulturowych, bardziej niż w wielu innych dziedzinach, nie wystarczy połączyć w analizie poziomu czy ram państwa narodowego i globalizacji z jej przestrzenią bez granic”<sup>1</sup>. Francuski socjolog mówi to w szczególnym kontekście, który obecnie niepokojąco zyskuje na swej bardzo wymiernej aktualności. Wypowiedź ta nawiązuje bowiem nie tylko do endemicznie francuskich, ale też do większości zachodnich debat publicznych i politycznych toczonych dziś w odniesieniu do integracji społeczności napływowych i nasilających się w ostatnich latach migracji spoza Europy na Stary Kontynent. Jest to zatem nie tylko uwaga oceniająca proces erozji idei państwa narodowego w sensie europejskiej tradycji użycia tego terminu, lecz także, a może nawet znacząco bardziej, spostrzeżenie odnoszące się do osadzenia sposobów rozumienia różnorodności kulturowej niegdysiejszych społeczeństw w tej materii jednorodnych w dobie przemian i czynników istotnie wykraczających poza kategorie definiujące dotąd dyskursy kulturowe i kulturową homogeniczność. Opisane w poprzednim rozdziale różnicujące pojęcie kultury w niewielkim stopniu jest w stanie ocalić te niegdysiejsze kategorie przed nieuchronnym wyjąłowieniem z sensów przypisanych do nieistniejących już w gruncie rzeczy form organizacji społecznej, być może obecnej bardziej w zbiorowej wyobraźni XIX-wiecznych ideologów nowoczesności niż mającej swe krwiste odniesienie w rzeczywistości zarówno ówczesnej, jak i tej

<sup>1</sup> M. Wieviorka, *Dziewięć wykładów z socjologii*, Kraków 2011, s. 108.

dzisiejszej. Mowa tu o takich pojęciach, jak naród, państwo narodowe i inne formy wspólnotowości zbudowane na tożsamości etnicznej uformowanej w duchu ówczesnego narodowego przebudzenia. Są to bowiem dzięki tej genezie historycznej kategorii naznaczone specyficznym podejściem do myśli o wielości i heterogeniczności, charakterystycznym chociażby dla niemieckiego idealizmu i jego kontynuacji w formie pojmowania idei ludu jako nosiciela i powiernika danych cech kulturowych, etnicznych i duchowych, niemniej uformowanym wobec innych ludów w niezależnym toku historyczno-rozwojowym. Należy do nich oczywiście samo pojęcie państwa narodowego i narodu w tamtym czasie (w XIX wieku), zyskujące ostatecznie swój nowożytny kształt. Jednakże o wiele ważniejsze jest w tym miejscu podkreślenie zmiany zachodzącej w skali omawianego problemu. Współczesny świat i związane z nim zróżnicowanie kulturowe nie przypomina już w niczym bowiem kosmosu narodowości, etnosów i plemion opisywanych przez wczesnych badaczy społecznych.

Przywoływana przeze mnie w tej pracy wielokrotnie globalizacja nie jest rzecz jasna jedynie niesprecyzowaną pojęciową efemerydą mieszczącą w sobie wiele, nie do końca zdefiniowanych, zjawisk i procesów, ale kluczowym dla zrozumienia transformacji społeczeństw współczesnych polem, w którym zlokalizowane są te czynniki, które wspomnianą zmianę warunkują. Wiewiorka, wspólnie z Alainem Tourainem, odsłania tę zależność w momencie dla ich rodzimej Francji ważnym, chociażby z powodu nasilania się zarówno niepokojów społecznych ujawnionych najpóźniej w postaci zamieszek w podparyskiej miejscowości Clichy-sous-Bois w roku 2005, jak i rosnącej popularności skrajnie prawicowych partii, takich jak Front Narodowy, postulujących odwrócenie biegu francuskiej polityki w kwestii wielokulturowości. Skłania się on ku myśli, iż aby móc dokonać interwencji socjologicznej, należy naświetlić w punkcie wyjścia dalszej dyskusji dwa poziomy rozumienia problemu, jakimi są: poziom makroregionalny, dla rozumienia istoty specyfiki europejskiej zasadniczy, oraz poziom przestrzeni lokalnych, które są „sprowadzone w konkretnych przypadkach do dzielnicy czy miasta, bez odwołania do ich funkcjonowania w skali transgranicznej”<sup>2</sup>. Zestawienie ze sobą tych poziomów rozważań o różnorodności kulturowej daje nam okazję do przekonstruowania istniejących rozwiązań problemów społecznych wynikających z domniemanej klęski polityki integracyjnej społeczności mniejszościowych we Francji, jak i samej idei wielokulturowości poddanej w ostatnim czasie istotnej krytyce, o czym napiszę szerzej w innej części tego rozdziału. Dość jednak rzec, że to, co Wiewiorka określa nieco dalej mianem „umiarkowanej wielokulturowości”,

<sup>2</sup> Ibidem, s. 109.



może być rozpatrywane także w innych wymiarach debaty o różnorodności kulturowej, a nawet w pewnym zakresie odpowiadać na zarzuty stawiane aktualnym lokalnym politykom multikulturalizmu bazującym na argumentach mylnego i ślepego ich przywiązania do takich idei, jak tolerancja i uznanie. Te dwie idee są dla Wieviorki narzędziem nie tylko politycznym, gdyż w tym sensie są one już obecne od dawna w zachodniej debacie, lecz też ważnym instrumentem w procesie redefiniowania innych pojęć służących do określenia, na czym zjawisko wielokulturowości w gruncie rzeczy polega.

Wielokulturowość jako idea pozostaje dziś w centrum debat politycznych i społecznych zakotwiczonych w ukonstytuowanym historycznie polu dyskursywnym<sup>3</sup>. Paradoksalnie z tego samego powodu jest ona jednak również poddana szerokiej krytyce tak ze strony przeciwników integracji, czy nawet uznania praw mniejszości w ramach współczesnych organizmów państwowych, jak i ze strony środowisk liberalnych postulujących niezgodność np. określonych praktyk kulturowych z podstawami zachodniego ładu społecznego. Brytyjski uczony Tariq Modood mówi otwarcie, że multikulturalizm stał się jednym z wiodących tematów XXI wieku, a w przypadku amerykańskim także naczelną wykładnią dla tamtejszej polityki edukacyjnej<sup>4</sup>. Budzi on nie mniejsze emocje w swej postaci ideowej, jak i jako praktyka polityczna i społeczna, szczególnie w tych krajach europejskich, w których problem imigracji jest wyraźny i żywy. Brytyjskie zmagania z multikulturalizmem są przez Modooda przedstawiane jako walka przede wszystkim o charakterze politycznym, a przez to też deformująca istotę problemu wielokulturowości i przenosząca większość dyskusji w pole rządzące się prawami wojny ideologicznej. Jest to jego zdaniem podstawowy błąd popełniany dziś przez wielu komentatorów bieżących wydarzeń. Trudno bowiem rozpatrywać dziś multikulturalizm jako zjawisko czysto ideowe, pomimo częstych prób przedstawiania go jako „wizji społeczeństwa multi-kulti” lub po prostu nieco bardziej szczegółowej formy politycznej poprawności. Jest ono zdecydowanie powiązane z codziennym doświadczaniem wielokulturowości (lub też jej negacji) przez większość mieszkańców takich państw, jak Francja, Wielka Brytania, Niemcy, a coraz bardziej również Polska, do niedawna wyłączona z globalnego obiegu czynnika ludzkiego. Dające się dostrzec we wszystkich tych krajach przemieszanie porządku kultury i polityki prowadzi nieuchronnie do groteskowego wykrzywienia debaty, która przecież miała u swej genezy udzielać pragmatycznej w swej potencjalnej aplikacji od-

<sup>3</sup> Rozróżnieniem pojęciowym pomiędzy terminami „wielokulturowość”, „multikulturalizm” czy „interkulturowość” zajmę się w dalszej części tekstu. Na tym etapie rozważań terminów wielokulturowość i multikulturalizm używać będę zamiennie, sugerując jednak już pewne konteksty użycia tych pojęć.

<sup>4</sup> T. Modood, *Multikulturalizm*, Poznań 2014, ss. 26–27.

powiedzi na palące pytanie, rekapitulowane m.in. przez Alaina Touraine'a: czy możemy żyć z innymi?

Pozostając w kontekście brytyjskim, można zauważyć, co czyni także Tariq Modood, iż współistnienie grup o dużym współczynniku różnicy możliwe jest tak w ramach społeczeństwa obywatelskiego, jak i państwa jeszcze do niedawna określanego jako narodowe, a przez to sugerujące swój monoetniczny charakter<sup>5</sup>. Brytyjska odpowiedź na powyższe pytanie na pierwszy rzut oka brzmi twierdząco w oparciu o dawne, ale też aktualnie stosowane (także poza Zjednoczonym Królestwem) modele obchodzenia się z różnorodnością. Jednakże widoczne są w tym względzie także głębokie rysy na obrazie wielokulturowej Wielkiej Brytanii, które mogą sugerować narastanie tendencji przeciwnych, nakazującej jak najszybszy odwrót od przyjętych rozwiązań prawnych i politycznych regulujących relacje etniczne i kulturowe w tym kraju. Przytaczane również przez Modooda ustalenia Komisji ds. Multietnicznej Brytanii zawarte w opublikowanym przez tę instytucję raporcie z roku 2000 naświetlają problem nierówności społecznych powiązanych z kwestią marginalizacji określonych grup etnicznych oraz narastanie postaw ksenofobicznych lub rasistowskich, jako reakcja społeczna na powstałe w wyniku marginalizacji problemy<sup>6</sup>. W efekcie autorzy raportu sugerują podjęcie działań mających na celu minimalizację i ograniczenie zasięgu niepożądanych zjawisk. W zestawieniu z wynikami nieco wcześniejszego raportu Cricka<sup>7</sup>, w którym podjęto się próby zbadania związku pomiędzy postawami obywatelskimi a nauczaniem w brytyjskich szkołach zasad demokracji, uwidacznia się znacząca zależność pomiędzy upowszechnianiem tych postaw a zmniejszaniem poziomu marginalizacji w różnych wymiarach u poszczególnych grup mniejszościowych. Wnioski płynące z obu dokumentów dotyczą zatem istotnego z punktu widzenia bieżących debat problemu domniemanego demontażu fundamentów zachodnich porządków politycznych i społecznych przez grupy napływowe, głównie migrantów ekonomicznych przedstawianych najczęściej jako czynnik destabilizujący lokalne rynki pracy. W oczywisty sposób upolitycznia to dyskusję na temat wielokulturowości i oddaje pole takim organizacjom, jak Front Narodowy, którego program polityczny znacząco opiera się na antyimigranckich sentymentach. Tym samym argumentacja Modooda wydaje się być jak najbardziej trafna.

Wychodząc naprzeciw podobnym kierunkom w dyskusji o wielokulturowości, można przyjrzeć się temu, jak różnorodność kulturowa formowana jest

<sup>5</sup> W oczywisty sposób Wielka Brytania, będąca federacją krajów związkowych, takich jak Szkocja czy Walia, nigdy etnicznie jednolita jako państwo nie była.

<sup>6</sup> Runnymede Trust, *The Future of Multi-Ethnic Britain. The Parekh Report*, London 2002.

<sup>7</sup> *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London 1998.

nie jako jeden z elementów debaty politycznej, lecz jako realny wymiar współczesnej rzeczywistości społecznej, tak w Europie, jak i w innych miejscach na świecie. Innymi słowy, interesuje mnie wielokulturowość rozpatrywana w terminach faktu społecznego. Wprawdzie procesom kształtowania się struktur społeczeństw wielokulturowych w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Australii przyjrę się w dalszej części tego rozdziału, to już teraz warto zaznaczyć, iż amerykańskie podejście w tej materii daje istotny wgląd w sposób, w jaki rzeczywistość wielokulturowa ewoluowała, a wraz z nią polityka multikulturalizmu. Nathan Glazer, jeden z poczytniejszych socjologów amerykańskich zajmujących się tym problemem, daje do zrozumienia, że przemiany, jakie dokonały się w Stanach Zjednoczonych w ostatnich kilkudziesięciu latach, nie tyle nadały faktycznej wielokulturowości nowy bieg, ile ujawniły specyficzne dla tego kraju rozumienie różnorodności kultur etnicznych. Powiązanie obu aspektów w jeden zwięzły rodzaj dyskursu społecznego przyczynia się z kolei do formułowania postulatów emancypacyjnych, które jednak nie mogą zostać spełnione w przypadku wszystkich grup mniejszościowych poddanych opresji ze strony kultury dominującej. Dzieje się tak, ponieważ

[...] multikulturalizm stał się uniwersalnym żądaniem: wszystkie grupy muszą zyskać uznanie. Niektóre z nich jednakże spadły poniżej horyzontu uwagi, a inne zaś, niezdefiniowane ani poprzez język, ani przez kulturę etniczną czy rasową, stanęły ponad tym [...]. Trudno jest pojąć, jak do tego doszło<sup>8</sup>.

To pytanie o genezę zaburzenia powstałego w wyniku etnicznych zmagania o uwagę i miejsce w głównym nurcie amerykańskiej debaty przez Glazera pozostaje w dużym stopniu nierozstrzygnięte. Skądinąd tym, na co udziela on odpowiedzi, jest kwestia aktualnej formuły obchodzenia się z różnorodnością w amerykańskim społeczeństwie oraz poszczególnych jego sferach życia publicznego, jak edukacja (w szczególności szkolnictwo wyższe). W tym sensie współczesny multikulturalizm wyłonił się jego zdaniem ze zmiany w sferze wartości determinujących kształt amerykańskiej tożsamości narodowej, aczkolwiek odnosi się on do tego, co wychodzi poza sferę czysto symboliczną, np. do polityki imigracyjnej<sup>9</sup>. Dlatego też starając się określić, na czym amerykańskie rozumienie różnorodności polega, należy jego zdaniem definiować tę kwestię niezmiennie z perspektywy obchodzenia się z pluralizmem pojmowanym właśnie jako centralna wartość w amerykańskim systemie. Pamiętając jednak, że polityka i praktyka uznania nie zawsze, a być może nawet rzadko, podążają tą samą ścieżką, można zauważyć także, że nierówności w dostępie do edukacji, w awansie społecznym, przychodach gospodarstw domowych,

<sup>8</sup> N. Glazer, *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge – London 1997, s. 14.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 79.

szansach zawodowych lub uczestnictwa w życiu kulturalnym pogłębiają się znacząco w Stanach Zjednoczonych na przestrzeni ostatnich dekad. Głównym punktem odniesienia w tym specyficznie amerykańskim kontekście jest sytuacja Afroamerykanów – obok Latynosów największej grupy mniejszościowej będącej przedmiotem działań afirmacyjnych od lat 50. Efekt społeczny tych działań jest jednak co najmniej dyskusyjny, zważywszy, iż niedawne wydarzenia, takie jak wybuch zamieszek w mieście Ferguson w stanie Missouri w roku 2014 lub znacznie bardziej gwałtowne wydarzenia w Los Angeles w roku 1992, odsłaniają ogromny potencjał niezadowolenia wynikający z relacji strukturalnych umiejscawiających Afroamerykanów przeważnie nadal na dole drabiny społecznej. Biorąc pod uwagę, że stanowią oni ok. 13% amerykańskiego społeczeństwa, wszelkiego rodzaju zjawiska niepożądane, np. pewne formy przestępczości, przypisane zostają tej grupie jako jej cecha dystynktywna w sensie kulturowym. Przykładowo 40% więźniów w USA to Afroamerykanie, co przez część komentatorów interpretowane jest jako fakt potwierdzający ich własne nieugruntowane przypuszczenia, że spora część czarnych Amerykanów skazanych w prawomocnych procesach to np. członkowie gangów narkotykowych (jak członkowie niesławnych grup Crips i Bloods w Los Angeles)<sup>10</sup>. Faktycznie jednak jedynie 15% osadzonych Afroamerykanów zostało skazanych za przestępstwa narkotykowe<sup>11</sup>.

Zestawienie tych liczb daje nam jedynie namiastkę głębi problemu marginalizacji dotyczącej tę część amerykańskiego społeczeństwa. O ile bowiem tak znacząca liczba amerykańskich więźniów to Afroamerykanie, o tyle w ich przypadku jako uczestników procesu edukacyjnego zmniejsza się ona dramatycznie i mamy do czynienia z odwróceniem tych proporcji. W roku 2016 odsetek Afroamerykanów odpadających na poziomie szkół średnich (*high school dropout*) wynosił 42,7%, gdzie najwyższy wskaźnik jest w stanie Maine (90,1%), a najniższy w stanie Nevada (40,2%)<sup>12</sup>. Weźmy jednak pod uwagę, iż w Maine odsetek czarnej ludności to jedynie 1,03%, a w Nevadzie wynosi on 9%<sup>13</sup>. Pokazuje to, że przeważa tendencja spadkowa i od lat jest ona coraz bardziej gwałtowna<sup>14</sup>. Dla porównania, o ile w roku 2002 narodowy odsetek odpadu edukacyjnego na poziomie szkół średnich w tej grupie wynosił 12,8%, to

<sup>10</sup> <https://www.prisonpolicy.org/reports/rates.html> [30.03.2017].

<sup>11</sup> <http://www.drugwarfacts.org/cms/node/64#sthash.CzEkNbOn.dpbs> [30.03.2017].

<sup>12</sup> <http://blackboysreport.org/national-summary/state-graduation-data/> [30.03.2017].

<sup>13</sup> <https://www.census.gov/2010census/popmap/> [30.03.2017].

<sup>14</sup> Najwyższy odsetek Afroamerykanów w ogólnej populacji danego stanu znajdujemy w takich stanach, jak stołeczny Dystrykt Kolumbia (50,08%), Missisipi (37,3%), Luizjana (32,4%) i Georgia (31,4%), a więc poza tym pierwszym przypadkiem – w tradycyjnych stanach amerykańskiego Południa. Odsetek odpadu edukacyjnego wynosił w tych stanach odpowiednio: 56,3%, 51,4%, 53,1% i 55,3%.

już od roku 2009 przekroczył próg 20%, nie zmniejszając się po dzień dzisiejszy. Jak widzimy zatem, realna różnorodność amerykańskiego społeczeństwa w poszczególnych obszarach życia jest selektywna i zależna od wielu czynników stratyfikacyjnych z jednej strony, jak i otwartej dyskryminacji z drugiej. Wykluczenie grup mniejszościowych w Stanach Zjednoczonych nadal pozostaje istotnym czynnikiem w zrozumieniu przemian amerykańskiej tożsamości w kontekście dekonstrukcji mitu społeczeństwa imigrantów dającym każdej grupie składowej równe szanse i możliwości.

Czy zatem można wnioskować, iż pewne grupy kulturowe (trudno bowiem mówić w przypadku Afroamerykanów o etniczności) nie uczestniczą w pełni w tworzeniu liberalnej rzeczywistości amerykańskiego państwa dobrobytu, lub raczej stwierdzić należy, iż nie wszystkie z nich są jego beneficjentami? W tym kontekście należy też postawić znacznie ważniejsze pytanie: czy problem ten dotyka w podobny sposób także innych grup mniejszościowych w USA, czy też być może sytuacja Afroamerykanów jest szczególna i im jedynie właściwa? Sugerowana przez tego typu pytania wizja niezakłóconej realizacji społeczeństwa otwartego, przesyconego ideą pluralizmu i kierującego się zasadą sprawiedliwości społecznej, okazuje się być niemożliwa do spełnienia i zostaje oddalona. Jej miejsce zajmuje twarda rzeczywistość nierówności społecznych opartych w przypadku amerykańskim na ciągłym procesie różnicowania relacji społecznych. Różnica jest bowiem w Stanach Zjednoczonych ostateczną metaforą życia w społeczeństwie wielokulturowym, niemniej obecnie jest często ujmowana w kategoriach materialistycznie pojętego sukcesu jednostki. To w tym sensie skrajnie odmienny od pozostałych postaci wydaje się tytułowy bohater powieści Scotta Fitzgeralda *Wielki Gatsby*, tekstu dla zrozumienia współczesnej kultury amerykańskiej wręcz kanonicznego. Jak widzi tę specyficzną amerykańską przypadłość badacz literatury amerykańskiej z Chicago, Walter Benn Michaels, jest ona charakterystyczna dla budowania struktur amerykańskiego społeczeństwa na wszelkich płaszczyznach, w tym chociażby tych ekonomicznych<sup>15</sup>. I tak też jest on przekonany, że powszechnym zjawiskiem jest sytuacja, gdy różnice majątkowe i związane z nimi różnice klasowe w stylu życia zostają szybko przetłumaczone na kategorie kulturowe, a nierzadko także zostaje włączona do wykreowanego w ten sposób dyskursu kwestia rasowa. Co ciekawe, kilkadziesiąt lat po zniesieniu segregacji rasowej na południu USA to napięcia na tej właśnie linii budzą obecnie największe emocje u Amerykanów. Nie zmienia to jednak faktu, że różnorodność zostaje tam doceniona i celebrowana z wielkim pietyzmem jako cecha typowa dla

<sup>15</sup> W. Benn Michaels, *The Trouble With Diversity. How We Learned to Love Identity and Ignore Inequality*, New York 2007, s. 19.

amerykańskiego społeczeństwa, a jej upolitycznienie (będące nierzadko paradoksalnie zaprzeczeniem polityki różnicy rozumianej jako polityka nastawiona na równouprawnienie) i zmiana w praktykę instytucjonalną uwidacznia się także w obszarze szkolnictwa. Jak podsumowuje to podejście Nathan Glazer:

[...] multikulturalizm jest dziś także wpleciony w kwestie wyniesione przez zjawisko selekcji, pozycjonowania i awansowania personelu, nauczycieli i dyrektorów, tj. plejady kwestii podniesionych przez działania afirmatywne i dążenie do osiągnięcia stanu „różnorodności”<sup>16</sup>.

W efekcie zatem otrzymujemy system, w którym prestiżowe uczelnie, takie jak Uniwersytet Harvarda czy Massachusetts Institute of Technology (ale też uczelnie stanowe o nieco mniejszym prestiżu), zapobiegliwie dbają o dostateczną reprezentatywność wszystkich grup etnicznych, które są obecne w strukturze uczelni tak na poziomie grupy studentów, jak i wykładowców.

Można zauważyć, że różnorodność, stając się m.in. oficjalną wykładnią tworzonych obecnie w Stanach Zjednoczonych struktur instytucji kształcenia wyższego, ulega stopniowej uniformizacji i mechanizacji poprzez próby zastosowania gotowych formuł pozwalających na obchodzenie się z heterogenicznością kulturową w sposób jednolity, stały i odpowiadający domniemanym postulatом mniejszościowym. Takie programowanie „algorytmu różnicy” ma co najmniej jedną ważną konsekwencję. Multikulturalizm rozumiany jako działanie (nie tylko polityczne) zorientowane na osiągnięcie efektu różnorodności jest związany z postrzeganiem wielości kultur i samej kultury nie tylko w kategoriach wiążących kulturę z etnicznością (w przypadku amerykańskim również z rasą), lecz także z cechami wyróżniającymi partykularną kulturę etniczną spośród innych, konkurujących z nią na rynku praw obywatelskich. Nie trudno zauważyć, iż ten rodzaj perspektywy na temat wielokulturowości jest obecnie dominujący w świecie zachodnim, choć nie jest też jedynym możliwym. Ma to na celu zapewnienie w pluralistycznej demokracji podstaw wolności praktykowania obyczajów, języka i religii, o ile te nie zagrażają praktykowaniu tych samych wyróżników kulturowych przez pozostałe grupy. Powiązanie tak pojmowanego multikulturalizmu z pojęciem wolności do samoartykulacji przenosi ciężar dyskusji w obszar idei społeczeństwa obywatelskiego, w którym uznanie i zasada równości wobec prawa wyznacza ramy, na jakich osadzona zostaje zróżnicowanie i relacje międzyetniczne. W taki sposób na temat współczesnego multikulturalizmu wypowiada się Will Kymlicka, jeden z najczęściej dziś przywoływanych autorów mówiących o tym, że zjawisko to wyrosło z różnic narodowych i etnicznych.

<sup>16</sup> N. Glazer, *We Are All Multiculturalists...*, s. 82.

W swej najpopularniejszej pracy opublikowanej po raz pierwszy w roku 1995, *Multicultural Citizenship*, Kymlicka wprowadza znaczącą typologię rozwiązań problemu powyżej zdefiniowanej różnorodności w obrębie poszczególnych modeli państwowości. Zabieg ten porządkuje dyskusję na temat multikulturalizmu, aczkolwiek jedynie w wymiarze organizacyjnym, z tego względu, że opiera się na pojęciu państwa jako jego wyjściowej i głównej instytucjonalnej podstawy. Wychodzi on jednak uprzednio z założenia, że kultura jako pojęcie tożsame jest z takimi terminami, jak naród lub lud, gdzie są one „międzypokoleniowym rodzajem wspólnoty, mniej lub bardziej pełne w sensie instytucjonalnym, zajmujące określone terytorium lub ojczyznę, dzielą odrębny język i historię”<sup>17</sup>. Ta definicja przynależności narodowej dopełnia w jego przekonaniu rozwiązania instytucjonalne w ich partykularnych aplikacjach. Dlatego też, opierając się na takim sposobie rozumienia więzi kulturowych, Kymlicka rozróżnia trzy podstawowe modele praworządności w państwach wielonarodowych i wieloetnicznych: prawa do samostanowienia (*self-government rights*), prawa wieloetniczne (*polyethnic rights*) oraz prawa do szczególnej reprezentacji (*special representation rights*)<sup>18</sup>. Nie wdając się w tym miejscu w szczegóły poszczególnych rozwiązań, można zauważyć, że każde z nich wychodzi z konieczności akomodacji zróżnicowania kulturowego w obrębie zwartego organizmu państwowego, niemniej czyni to w sensie praktycznym w odmiennej formie. O ile zatem w przypadku prawa do samostanowienia takim rozwiązaniem może być federalizm (przy umiejętnym balansowaniu pomiędzy tendencjami centralistycznymi i decentralizacją), o tyle w przypadku praw wieloetnicznych znajdujemy prawa mające na celu wspomóc grupy etniczne i mniejszości religijne w wyrażaniu ich kulturowej swoistości i dumy, przy jednoczesnym znoszeniu barier w procesie awansu społecznego ze względu na kulturową odmienność względem wzoru wyznaczanego przez grupę dominującą. W trzecim, najbardziej zdaniem Kymlickiego złożonym, przypadku mamy zaś do czynienia z dążeniem do uznania przez grupy, których odmienność nie zawsze zasadza się na płaszczyźnie etniczności, a są one systemowo zdegradowane w danym kontekście do poziomu społecznych, politycznych lub ekonomicznych pariasów. Ten ostatni przypadek poszerza zatem w bieżącej dyskusji definicję odmienności kulturowej i włącza do niej te grupy mniejszościowe, które cechują się istotnym „niedoreprezentowaniem” w znaczeniu możliwości wpływania nie tylko na kierunek polityki takiego państwa, ale też potencjalnej zmiany własnego statusu.

<sup>17</sup> W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship*, Oxford 1995, s. 18.

<sup>18</sup> Ibidem, ss. 27–31.

Przyjmując powyższą typologię za zasadną, musimy jednocześnie uznać, że nie istnieje uniwersalna formuła pozwalająca na obchodzenie się z kwestią różnorodności, a fakt ten promieniuje także na to, jak różnorodność kulturowa bywa wielokrotnie odmiennie też konceptualizowana. Jest ona chociażby niekiedy wartościowana dodatnio poprzez sam fakt, iż przyczynia się do wypracowania znacznie ciekawszej i wieloaspektowej rzeczywistości niż monokultura, co z kolei bywa nierzadko pojmowane w wymiarze quasi-estetycznym, jak przypomina zresztą Will Kymlicka<sup>19</sup>. Piękno różnicy jest jednak kategorią zwodniczą, a zastosowane błędnie spłyca istotę problemu sformułowanego w pytaniu o możliwość koegzystencji grup o skrajnie odmiennych stylach życia, religii lub wartościach. W raporcie sformułowanym w roku 2012 dla Migration Policy Institute Kymlicka dostrzega tego typu zagrożenie i widzi je w bieżących zachodnich debatach multikulturalistycznych. Odwołując się do sytuacji w Wielkiej Brytanii, przypomina on spostrzeżenie poczynione wcześniej przez Yasmin Alibhai-Brown, która określa stan brytyjskiego pomysłu na wielokulturowość poprzez metaforę 3S, oznaczającą: „saris, samosas and steeldrums”<sup>20</sup>. Zredukowanie różnorodności do egzotycznych strojów, kuchni i muzyki z jednak strony wydaje się być zrozumiałe jako najłatwiejsze do zaakceptowania dla szerokich mas społecznych, nie wymaga bowiem autorefleksyjności i wyjścia naprzeciw głębszej różnicy. Z drugiej zaś strony niesie za sobą kilka poważnych konsekwencji. Do najważniejszych z nich należy ignorowanie istniejącego stanu nierówności ekonomicznych i politycznych, falsyfikacja tego, co uznane zostało za „autentyczne” praktyki i zwyczaje danej grupy, traktowanie kulturowej rzeczywistości tychże grup jako statycznej i odpornej na zmianę oraz wzmocnienie nierówności w dostępie do władzy wewnątrz samych omawianych grup. Patrząc zatem na te argumenty, można również zastanowić się, czy przypadkiem specyficznie rozumiany współczesny multikulturalizm stosowany przede wszystkim w krajach europejskich nie przyczynia się, np. jako podstawa realizowanej w nich polityki społecznej, do wzmocnienia nie tyle integracji określonych grup, ile procesu wręcz odwrotnego.

Szwecja jest modelowym państwem Europy Zachodniej, które pod względem stosowania naczelnej zasady równości przywoływane jest często jako przykład udanej integracji imigrantów, ale też można wskazać na inne kraje skandynawskie, gdzie od lat stosowany jest zbliżony do szwedzkiego wzór państwa opiekuńczego. Tym większym zaskoczeniem okazały się wydarzenia z roku 2013, kiedy to na przedmieściach Sztokholmu w dzielnicy Husby doszło do wybuchu gwałtownych i trwających 9 dni zamieszek. Dzielnica ta, zamiesz-

<sup>19</sup> Ibidem, s. 121.

<sup>20</sup> W. Kymlicka, *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*, Migration Policy Institute 2012, s. 4.



kiwana w dużej części przez imigrantów z Somalii, Erytrei, Afganistanu i Iraku, trapiąca jest od lat problemami społecznymi, takimi jak wysokie bezrobocie i brak perspektyw życiowych, co w powiązaniu ze specyficznym szwedzkim modelem finansowania instytucji lokalnych doprowadziło z biegiem czasu do narastania głębokich frustracji pośród jej mieszkańców, zwłaszcza młodych, nierzadko urodzonych już w Szwecji<sup>21</sup>. Wydarzenia te, podobnie jak zamieszki na zbliżonym tle z roku 2010 w dzielnicy Rinkeby, rozbudziły szeroką debatę w tym kraju na temat mechanizmów integracji, ich efektywności, ewentualnych błędów politycznych, jak również istnienia form ukrytej dyskryminacji skrywającej się pod otoczką pozornej równości. Podobne spostrzeżenia czyni w kontekście norweskim Unni Wikan, mówiąc, iż skandynawski model państwa opiekuńczego w gruncie rzeczy został zaprojektowany tak, aby kulturową różnorodność uświęcać poprzez system subwencji z budżetu centralnego, przy jednoczesnym pominięciu i zakamuflowaniu alienacji przybyłych do Norwegii imigrantów w tamtejszym społeczeństwie<sup>22</sup>.

Omawiane zjawiska nie pozostają jednak dziś bez echa w innych kontekstach lokalnych, w których ujawnia się silna polaryzacja stanowisk wobec zakładanego stopnia integracji grup napływowych, w szczególności przybyłych w ostatnich 40 latach europejskich muzułmanów. Ujawniający się obecnie nader często w przeróżnych dyskursach argument mówiący o domniemanym kryzysie multikulturalizmu oraz, co za tym idzie, samej idei społeczeństwa wielokulturowego, zderzony zostaje z narastającym brakiem zaufania do istniejących rozwiązań prawnych i instytucjonalnych, w których różnorodność kulturowa jest przede wszystkim inkorporowana na poziomie deklaratywnym i symbolicznym, nie pociąga zaś za sobą żadnej znaczącej praktyki mogącej dostarczyć powszechnie przekonującej odpowiedzi na to, jak radzić sobie ze zderzającymi się światopoglądami, odmiennymi obyczajami lub postawami wobec określonych ról społecznych. Dalszym i jednocześnie znacznie poważniejszym wynikiem zarysowanego powyżej przesunięcia środka ciężkości w debatach o różnorodności kulturowej jest także coraz wyraźniej formułowane przez różne stronnictwa polityczne odejście od polityki integracji na rzecz mniej lub bardziej wprost wyrażanego izolacjonizmu. Stąd też to te nowe granice, mniej już fizyczne, a coraz częściej jedynie zdigitalizowane, (jak ograniczenia w dostępie do danych i informacji), ekonomiczne (ograniczenia wynikające z różnic klasowych i rozwarstwienia zarobków) lub edukacyjne (ograniczenia wynikające z deficytu kompetencji i kapitału kulturowego),

<sup>21</sup> Bezpośrednią przyczyną wybuchu zamieszek w Husby było jednak postrzelenie przez sztokholmską policję uzbrojonego w nóż imigranta z Portugalii.

<sup>22</sup> U. Wikan, *Generous Betrayal. Politics of Culture in the New Europe*, Chicago and London 2002.

tworzą bariery w komunikacji interkulturowej. Dialog międzykulturowy jest bowiem w moim przekonaniu nie tyle celem nowego, jeszcze nie do końca zdefiniowanego wariantu multikulturalizmu, ile – co istotniejsze – punktem wyjścia jedynie bardzo wymiernych działań pozwalających nam osiągnąć realne cele w nieustannie rekonfigurowanym kulturowo świecie.

## 2. Wielokulturowość jako różnorodność etniczna

Czym jest tak właściwie multikulturalizm, a czym zaś, dokładnie rzecz biorąc, wielokulturowość? Pytania te rodzą kolejne wątpliwości. Czy rozgraniczenie terminologiczne tego rodzaju nie jest przypadkiem jedynie wynikiem błędnej translacji angielskiego terminu *multiculturalism* na język polski i nie posiada w gruncie rzeczy swego semantycznego uzasadnienia poza tym językiem? Dość rzec, że oba pojęcia wydają się dziś przenikać w sposób niekontrolowany i stosowane są bez większego namysłu nad ich partykularnym znaczeniem. Pytanie to rodzi się w chwili, gdy jeden i drugi termin ulega drastycznemu wyostrzeniu politycznemu, odnosząc się albo do zachodnioeuropejskiej polityki integracji imigrantów, albo do efektu zmian w strukturach populacyjnych wynikających z imigracji. W obu perspektywach terminy te stosowane są bardzo często zamiennie, jednak to, co wydaje się być istotne dla ich użycia, to powiązanie każdego z tych pojęć z odmiennym wymiarem w gruncie rzeczy tego samego problemu. Jest nim fakt istnienia heterogeniczności kulturowej cechującej wszystkie większe całości społeczne, jak również kwestia powszechności i zasięgu świadomości zachodzenia zależności pomiędzy kulturą rozumianą jako całość oraz jako zróżnicowanie (a więc kwestia podjęta przeze mnie w poprzednim rozdziale). Jakkolwiek byśmy te całości nie nazywali – państwem narodowym, społeczeństwem obywatelskim lub po prostu wspólnotą wartości – istota ich strukturalnej złożoności tkwi w dużej mierze w kulturowo definiowanym powiązaniu grup na te całości się składających i przyczyniających się do ich zmiany poprzez dynamikę relacji pomiędzy grupami. To właśnie bowiem procesualny aspekt różnorodności czyni z tego zjawiska tak ważny obecnie czynnik formujący wewnątrznarodowe debaty poświęcone kwestii przemian tożsamości ze względu chociażby na współczesne migracje spoza Europy, co jaskrawo wyraziła swego czasu Oriana Fallaci<sup>23</sup>. Tożsamości te w przekonaniu wielu są coraz mniej pewną stałą, tym istotniejszą do zachowania, iż dynamika transformacji struktur ponadnarodowych we współczesnym świecie sugeruje historyczną konieczność ich obrony w obliczu abberycyjnie

<sup>23</sup> O. Fallaci, *Wściekłość i duma*, Warszawa 2001.

postrzeganych przemian. Ludzkie zakorzenienie w terytorium, więzach krwi, narodowych mitologiach pozostaje osią wielu lokalnych narracji autoidentyfikacyjnych. Nowym elementem tych dyskusji jest dziś jednak zmiana skali i przestrzeni, w których są one toczone. Jeśli zatem do niedawna mówiono o konieczności zachowania tożsamości narodowych w odniesieniu do całej wspólnoty zamieszkującej państwo narodowe, to teraz właściwsze wydaje się umieszczenie tych samych tożsamości w ich konkretnym i przestrzennym uwarunkowaniu małych miast i terenów leżących poza centrum, które przez fenomen migracji wydają się być dotknięte w mniejszym stopniu.

Peryferyzacja debaty o wielokulturowości, lub jak kto woli jej swoiście rozumiana „indygenizacja”, nie jest wyłącznie europejską specyfiką. W Stanach Zjednoczonych niechęć wobec meksykańskich imigrantów ekonomicznych, Afroamerykanów lub innych mniejszości odczuwalna jest przede wszystkim na amerykańskiej prowincji, w szczególności ulokowanej w tzw. pasie biblijnym oraz na rozciągających się obecnie coraz dalej przedmieściach dużych metropolii zamieszkiwanych w większości przez białą klasę średnią<sup>24</sup>. Jednakże to europejski jej kontekst jest interesujący z punktu widzenia pytania o definicję multikulturalizmu i wielokulturowości. Pozwala on na określenie kierunku, w którym debata ta dziś zmierza, a szczególnie gdy wytwarza ona także pole negatywne, w którym „inność” i „obcość” rodzi postawy ksenofobiczne, zamknięte i agresywne. Dla społeczeństw europejskich jest to fenomen istotny nie tylko ze względu na bieżący neokonserwatywny zwrot polityczny czy traumę Holocaustu, ale również ze względu na długą historię europejskiego obchodzenia się z różnicą kulturową w odniesieniu do kwestii tożsamości<sup>25</sup>. Konstruowanie wizerunku Innego w kategoriach zagrożenia może posiadać w tym ujęciu nacechowanie etniczne, klasowe, płciowe lub religijne<sup>26</sup>. Tym atrakcyjniejsze mogą wydawać się złudne obietnice powrotu do minionej i mitologizowanej jednolitości oraz etnicznej ciągłości, która w Europie nigdy nie była powszechnikiem, ale bardziej momentem dziejowego zawieszenia poprzez totalitarną izolację państw Bloku Wschodniego, higienę rasową w Trzeciej Rzeszy lub znacznie wcześniejsze zmagania religijnych frakcji w czasie Wojny Dwóch Róż. Oczywiście nie można też przedstawiać kulturowo-etnicznej transformacji Starego Świata jako nieustannej bałkanizacji całego kontynentu o różnym natężeniu. Takie operowanie skrajnymi odniesieniami metaforycznymi byłoby nie tyle nawet nieuprawnione, ile wysoce niebezpieczne z me-

<sup>24</sup> <https://www.aclu.org/report/reports-un-cerd-race-and-ethnicity-united-states> [9.04.2017].

<sup>25</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 25.

<sup>26</sup> Nie są to oczywiście wszystkie płaszczyzny, na których konstruowanie różnicy zazwyczaj zachodzi. Niemniej to te cztery obszary wykazują istotną przewagę nad takimi kategoriami, jak wiek.

todologicznego punktu widzenia, gdyż odsuwałoby na bok znacznie częstszą sytuację, w której społeczeństwa w sensie makro i lokalne społeczności wiążą ciągły przepływ treści kulturowych na różnych osiach. Czynnikiem ten jako ważna zmienna kulturowego równania współczesności musi zostać uwypuklony. Europa zaś i europejskie sposoby pojmowania różnorodności dostarczają nam obecnie wysoce jaskrawych jego egzemplifikacji.

Wprawdzie źródła teorii dyfuzji kulturowej mówiącej o powyższym przepływie treści leżą m.in. w sformułowanej przez Edwarda Tylora koncepcji dyseminacji, to sam fenomen jako przedmiot dociekań nauk o kulturze doczekał się z biegiem czasu znacznie odbiegającej od ewolucyjnej wykładni teoretycznej. Niezależnie jednak, czy mówimy o przenikaniu się elementów kulturowych w odniesieniu do kultury materialnej, praktyk społecznych czy też treści religijnych i będącego tego efektem zjawiska synkretyzmu, niezmiennie proces dyfuzyjny musi spełnić jeden wyjściowy warunek. Jest nim konieczność zaistnienia sytuacji kontaktu kulturowego, a więc również logicznie z nią związanej komunikacji międzykulturowej. Komunikacja umiejscawia bowiem ten proces w sferze ideacyjnej i symbolicznej, warunkując znaczenie przypisywane przez jednostki i grupy uczestniczące w kontakcie poszczególnym jego składowym. Przy całej swej złożoności, selektywności elementów przenikających pomiędzy systemami kulturowymi oraz w dużym stopniu także przygodności i nieprzewidywalności względem kierunku i doboru dystrybuowanych treści zjawisko dyfuzji wykazuje pewne stałe. Pogląd ten podziela m.in. Roland Burrage Dixon, który wskazuje na pewne zasadnicze prawidłowości cechujące fenomen dyfuzji kulturowej, co też jest wyrażane przez innych badaczy tego problemu, takich jak Franz Boas czy Roger Keesing. Jak zatem zgodnie twierdzą ci autorzy, dyfuzja kulturowa: 1) znacznie częściej ujawnia się w kulturach sąsiadujących lub mających ze sobą bezpośrednią styczność niż od siebie oddalonych; 2) jest procesem dotykającym wszystkie grupy w nim uczestniczące i przyczynia się do zmiany kulturowej w ich systemach kultury; 3) przebiega znacznie wyraźniej w wybranych sferach tych systemów, w innych zaś mniej; 4) w sytuacji gdy kultury te są zespolone ze sobą trwale, dyfuzja zachodzi w coraz to nowych obszarach kultury; 5) duża liczba wcześniejszych zapożyczeń kulturowych ułatwia przejmowanie dalszych elementów; 6) dyfuzja może generować głęboką zmianę systemową opierając się także na przenikaniu się drobnych elementów między systemami, 7) przy dużym współczynniku różnicy pomiędzy systemami podlegającymi dyfuzji zmiany dokonujące się w systemie przyjmującym dany element wymagają większego wysiłku integracyjnego w celu uniknięcia napięć i szoku kulturowego; 8) procesowi dyfuzyjnemu podlegają znacznie łatwiej elementy wyrażane *explicite* i jawnie niż ukryte i niepodlegające publicznej debacie<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa – Poznań 1987, s. 65.

Można zauważyć, iż powyższe reguły dyfuzyjne oddają dobrze nie tylko opisywany powyżej fenomen sam w sobie, lecz także w istotnym stopniu charakter relacji interkulturowych w sytuacji wielokulturowości, zwłaszcza tych jej modeli, które wynikają ze zjawiska migracji w dużych współczesnych społeczeństwach zachodnich. Dynamika zmian inicjowanych przepływem nie tyle poszczególnych elementów kultury, ile ludzi będących nosicielami tych elementów może zostać umieszczona w kontekście przenikania się dwóch płaszczyzn zróżnicowania. Pierwszą z nich można zidentyfikować jako zespół makroregionalnych i globalnych transformacji strukturalnych i upowszechniania się określonych ideologii różnicy. Druga natomiast może być utożsamiona z mikroświatami małych społeczności, wyspami lokalności i osadzenia w terytorialnie pojmowanych wspólnotach formowanych nierzadko w wyniku wspólnych historycznych doświadczeń „małych ojczyzn”. Świadomość konwergencji tych dwóch wymiarów zbliża nas nieuchronnie do definicji samej wielokulturowości. Oczywiście ich wzajemne interakcje w pewnym sensie są też rodzajem opozycji ideowej, gdzie – jak powiada Zbyszko Melosik za Zdravko Mlinarem – wymiar globalny jest tożsamy z homogenizacją, a w przeciwieństwie do niej „to poziom mikro staje się królestwem różnorodności”<sup>28</sup>. Takie postawienie sprawy poszerza znacząco pole dyskusji na temat wielokulturowości i odnosi się do kulturoznawczych analiz konsekwencji globalizacji jako stopniowej dominacji wzorów zachodniej kultury konsumpcji i popkultury. Jest to z pewnością ważny aspekt tej dyskusji, jednakże z antropologicznego punktu widzenia kluczowym rodzajem pojmowania wielokulturowości jest jej odniesienie do kategorii różnorodności opierającej się przede wszystkim w swym punkcie wyjścia na etniczności.

Etniczność i etniczna różnorodność leży u podstaw społeczeństw wielokulturowych. To przemieszczanie się grup etnicznych w obrębie oraz w kierunku państw narodowych ukształtowało punkt wyjścia pojęcia wielokulturowości w krajach anglosaskich. Tak bowiem formował się ten rodzaj społeczno-kulturowego uporządkowania relacji pomiędzy poszczególnymi grupami mniejszościowymi a większością W.A.S.P. w Stanach Zjednoczonych w dobie wielkich migracji przełomu XIX i XX wieku i stosowanej w tamtym czasie polityki asymilacyjnej mającej na celu skonstruowanie nowego amerykańskiego obywatela. Mnogość grup etnicznych zarówno w Ameryce ery postsecesyjnej i gospodarczego boomu przyciągającego w latach późniejszych imigrantów z Europy i Azji wywołała z pewnością także pierwszą współczesną wewnątrzamerykańską debatę tożsamościową<sup>29</sup>. Akceptacja zmienionej rzeczywistości społecznej

<sup>28</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji...*, ss. 14–15.

<sup>29</sup> Nie licząc oczywiście wcześniejszego kontekstu amerykańskiej wojny o niepodległość, podczas której amerykańska tożsamość narodowa ujmowana była jednak bardziej w kategoriach politycznych i osadzona była w obrębie postulatów separatystycznych wobec korony brytyjskiej.

wynikającej z tego faktu była jednak czymś, co w społeczeństwie amerykańskim upowszechniało się względnie powoli. Pojawiające się w kulturowym krajobrazie Nowego Jorku, Chicago i San Francisco nowe grupy etniczne były jednak widoczne najpierw w sensie językowym i obyczajowym, później także społecznym i politycznym. Ich etniczna odmienność względem dominujących Anglosasów nie była jednak zgodnie z dzisiejszymi standardami zbyt rażąca, gdyż w tamtych latach rozumowanie w kategoriach przynależności etnicznej dopiero wchodziło do szerszego obiegu. Odmienność ta była niemniej przez Amerykanów dostrzegana i ujmowana w ramach różnych koncepcji skupionych w XIX wieku wokół pojęcia rasy. Różnice te postrzegano w tamtym czasie jako widoczne nie tylko w odniesieniu do Afroamerykanów, lecz także takich grup, jak Włosi lub Irlandczycy – nieutożsamianych wprawdzie wprost z „czarnymi”, lecz też do końca niebędących „białymi”. Dlatego też jak przypomina Steve Fenton, w dobie popularności koncepcji „tygla etnicznego” Amerykanie żyli w przekonaniu, że różnice etniczne miały z czasem „roztopić się” w rzeczonym kotle, a jedyne formy odmienności, jakie miały pozostać nie naruszone, to różnice rasowe<sup>30</sup>.

Jak udowodniły doświadczenia kolejnych dekad, różnorodność etniczna Ameryki nie uległa jednak dematerializacji. Wielokulturowość w wydaniu amerykańskim miała okazać się faktem społecznym związanym z koniecznością i możliwością rozwiązania pojawiających się z biegiem czasu konfliktów, tak pomiędzy poszczególnymi napływowymi grupami etnicznymi, jak i tymi grupami i białą protestancką większością. W tym kontekście pojęcie wielokulturowości (*multiculturalism*) w rozumieniu rzeczowej i zastanej wieloetniczności w obrębie danego organizmu państwowego jest rozpatrywane na dwa podstawowe sposoby<sup>31</sup>. Pierwszy z nich ujmuje wielokulturowość jako swoicie pojmowany „stan chorobowy” wspomnianego organizmu, a więc musi też on być uleczonej poprzez eliminację przyczyn i objawów etnicznej gorączki. Etniczność jest w tym przypadku formą klasyfikacji grup składających się na większą wspólnotę i funkcjonuje na podobnej zasadzie niczym jednostki chorobowe porządkujące odchylenia od ogólnego dobrostanu organizmu. Przyczyny takiej metaforycznej medykalizacji dyskursów etnicznych należy upatrywać w filozofii politycznej wyrosłej na gruncie myśli Oświecenia, gdzie wspólnota obywatelska zespolona jest bardziej poprzez powszechnie podzielane wspólne idee, takie jak równość czy prawo do własności niż pochodzenie etniczne. Drugi rodzaj rozumienia wielokulturowości odwołuje się do zupełnie odmiennego spojrzenia na etniczną przynależność. Nie jest ona w tym przypadku powodem

<sup>30</sup> S. Fenton, *Etniczność*, Warszawa 2007, s. 111.

<sup>31</sup> J. Nederveen Pieterse, *Ethnicities and multiculturalism: politics of boundaries*, w: S. May, T. Modood, J. Squires (eds.), *Ethnicity, Nationalism, and Minority Rights*, New York 2004, s. 28.

wycofania się z życia publicznego na rzecz kulturowego separatyzmu. Wręcz przeciwnie, wychodzi się w tej perspektywie etniczności z założenia, że uznanie wywodzonej z niej odrębności oraz swoistości prowadzi do zwiększonej demokratyzacji relacji władzy i integracji społecznej. W tym przypadku etniczność jest zatem środkiem emancypacji tak politycznej, jak i tej realizowanej w innych obszarach życia publicznego (edukacja, gospodarka, nauka akademicka itp.). Nie trudno się domyślić, że w odniesieniu do historii formowania się społeczeństwa wielokulturowego w Stanach Zjednoczonych pierwszy typ rozumienia przynależy przeszłości i polityce asymilacji, drugi natomiast polityce integracyjnej oraz osadzony jest we współczesnych ruchach rewitalizacyjnych i emancypacyjnych reprezentowanych przez poszczególne grupy mniejszościowe, takie jak Latynosi czy tubylczy Amerykanie.

Oczywiście należy też zapytać w tym miejscu, gdzie leży istota tak przedstawianej wielokulturowości opierającej się na etniczności? Warto też dodać, iż problem ten znalazł się w ostatnim okresie ponownie w orbicie zainteresowania antropologii, współtworząc zręby nowego przedmiotu badań tej dyscypliny, jakim staje się proces przemian dawnych fundamentów tożsamości kulturowych w dobie bieżących transformacji<sup>32</sup>. Od pewnego czasu etniczność podlega też krytycznemu namysłowi nad jej umocowaniem w rzeczywistości, w której zostaje ona nierzadko utowarowiona w obrębie logiki globalnego społeczeństwa konsumpcji. Stąd też w czasie gdy Anthony D. Smith identyfikuje różne odmiany współczesnej etniczności z czterema podstawowymi punktami odniesienia, a są to według niego nadal „mity, wspomnienia, wartości i symbole”<sup>33</sup>, John L. i Jean Comaroff mówią o często spotykanej dziś komercjalizacji tego wymiaru autoidentyfikacji<sup>34</sup>. Co jednak ciekawe, etniczność jako produkt na rynku tożsamości jest dziś istotna z punktu widzenia nie tylko jej postępującej instrumentalizacji w określonym dyskursie globalizacyjnym, lecz również jako przestrzeń kulturotwórcza. Comaroff wydają się dostrzegać ten niejednoznaczny charakter nowoczesnych form etnicznego samookreślenia się, gdy mówią, że:

[...] jednakowo irytują nas: naturalizacja tożsamości kulturowej, wielkie wyzwanie, jakie stanowi ona dla innych objaśniających episteme, i dokonywane przez nią po cichu stopniowe niszczenie wcześniejszych zasad budzenia aktywności i polityczności. Jednocześnie uznajemy i staramy się zrozumieć jej atrakcyjność, czyli dawaną przez Etniczność sp. z o.o. obietnicę udostępnienia nowych form samo-realizacji, postaw uczuciowych, możliwości prawnych, wzbogacenia [...] mieści w sobie *jednocześnie* potencjalny przewrót i tendencję do pogłębiania istniejących

<sup>32</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>33</sup> A.D. Smith, *Etniczne źródła narodów*, Kraków 2009, s. 19.

<sup>34</sup> J.L. Comaroff, J. Comaroff, *Etniczność sp. z o.o.*, Kraków 2011, s. 33.

nierówności, zdolność tworzenia i zdolność pozbawiania możliwości, moce ożywiania i moce unicestwiania<sup>35</sup>.

Fakt kulturowej kreacji tożsamości etnicznej zderzony zostaje z mitem narodowej jedności pozornie zobiektywizowanej poprzez powielanie narodowych kosmologii, wyjątkowości tonacji, w jakiej rozbrzmiewa historia danego narodu i niepowtarzalności cyklu czynników formującej domniemaną narodową mentalność. Przeniesienie problemu zróżnicowania etnicznego świata w sferę symboliczną ukazuje nam zatem, jak dalece zależni jesteśmy w swej jednostkowej tożsamości od grupowo podzielanych wyobrażeń na temat więzi łączących nas z innymi.

Benedict Anderson dobitnie wyraża ten pogląd, wskazując na to, iż źródła świadomości narodowej leżą w piśmie i rewolucji gutenbergońskiej inicjującej kapitalistyczne zależności pomiędzy symboliką wspólnotową a drukiem<sup>36</sup>. Zależność ta, może się manifestować poprzez trzy podstawowe sposoby, w których pismo odnajduje swą moc tworzenia narodowego bytu na poziomie zbiorowej umysłowości. Jak powiada Anderson:

Po pierwsze [...] ukształtowały [języki druku – J.D.] leżący pomiędzy łaciną a mówionymi językami rodzimymi obszar komunikowania się [...] Po drugie, kapitalistyczne drukarstwo utrzymywało języki, co na dłuższą metę sprzyjało tworzeniu wizji starożytności, mającej tak zasadnicze znaczenie dla subiektywnej idei narodu [...] Po trzecie, kapitalistyczne drukarstwo zrodziło języki władzy różniące się od starych rodzimych języków urzędowych<sup>37</sup>.

Ten rodzaj podejścia, bliski Maxowi Weberowi i socjologicznej wykładni jego *Etyki protestanckiej i ducha kapitalizmu*, jest w tym przypadku podkreślony dzięki stwierdzeniu istnienia (w odniesieniu do genezy narodowej tożsamości) pewnych związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy poszczególnymi aspektami tego samego systemu społecznego, tj. w tym przypadku pomiędzy ekonomią i rozwojem przemysłu drukarskiego a ideologią i narastaniem świadomości odrębności kulturowej danego narodu. Jest to typ racjonalności historycznej spotykany zazwyczaj w społeczeństwach rozwiniętych, wewnętrznie ustrukturyzowanych wokół wartości własności opartej na zasadach jej dystrybucji i wymiany. Nacjonalizm jawi się zatem tu jako europejska konsekwencja napięć właściwych klasycznym społeczeństwom kapitalistycznym i ich współczesnym spadkobiercom. Należy też pamiętać, że powiązanie pisma z organizacją społeczną nie jest stanowiskiem właściwym wyłącznie Anderso-

<sup>35</sup> Ibidem, s. 171.

<sup>36</sup> B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków 1997, s. 54.

<sup>37</sup> Ibidem, ss. 54–55.



nowi, którego naczelną tezę wyłuszcza na kartach *Wspólnot wyobrażonych* wybrzmiewa w konstruktywistycznej tonacji. Zbliżoną barwę ma też głos Jacka Goody'ego, który podziela przekonanie o kluczowej roli aspektu językowego w formowaniu społecznej logiki, choć w nieco szerszym kontekście historycznym i kulturowym, gdyż włącza on do swych rozważań wielkie cywilizacje antyczne lub społeczeństwa afrykańskie i dalekowschodnie. Podkreśla on też, że w znaczeniu poszukiwania źródeł odrębności kulturowej (a więc również językowej) trzeba spojrzeć na główne obszary życia regulujące organizację społeczną. Goody zgadza się z Andersonem, iż należy do nich gospodarka oraz prawo, jednak zwraca szczególną uwagę na religię i edukację jako domeny istotne dla genezy kultury. Dzieje się tak, gdyż „to właśnie religia, a później również edukacja są dziedzinami, które we wczesnych stadiach kultury pisma zyskują największą autonomię strukturalną”<sup>38</sup>.

Nacjonalistyczne przywiązanie do języka, jego pielęgnacja i wyrażana w jego obrębie potrzeba ochrony wraz z innymi wartościami kultury rodzimej przed możliwym rozmyciem się w morzu etnicznego zróżnicowania świata jest przedsięwzięciem wymagającym i w gruncie rzeczy wychodzącym z niejasnych przesłanek. Skąd bowiem pewność, że ojczysty język i narodowe narracje należą do danej grupy etnicznej, są jej jedynie właściwe i niepodzielne z innymi grupami? Podstawy takiego rozumowania o różnorodności etnicznej mogą leżeć w religijnie umotywowanym ruchu antymodernistycznym (takim był z pewnością poprzedzający narodowy socjalizm w Niemczech ruch volkistowski)<sup>39</sup>, ale również być osadzone w wychodzącym ku przyszłości fenomenie nacjonalizmu politycznego (tu przykładem może być ciekawe zjawisko myśli nacjonalistycznej we współczesnych Chinach przeciwstawiane zachodniemu imperializmowi)<sup>40</sup>. Niezależnie jednak od tych odniesień skrajna obiektywizacja etniczności przez nacjonalizm pojmowany jako doktryna polityczna, ideologia i ruch społeczny jest znamieną dla wielu dzisiejszych form tego zjawiska. Radykalizacja idei etniczności staje się tym bardziej widoczna w odniesieniu do postulatu formułowanego przez skrajne współczesne ugrupowania nacjonalistyczne w Europie pokroju niemieckiej Pegidy, mówiące o potrzebie izolacji nie tylko poszczególnych wspólnot narodowych przed migracją i obcymi wpływami, ale też całego kontynentu pojmowanego jako wspólnota cywilizacyjna przed zmianą swej tożsamości. Spoglądając na tę radykalizację polityczną świata zachodniego z antropologicznego punktu widzenia, należy przypomnieć, że kategoria etniczności niezmiennie służy ontologicznej kla-

<sup>38</sup> J. Goody, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, Warszawa 2006, s. 242.

<sup>39</sup> N. Goodrick-Clarke, *Okultystyczne źródła nazizmu*, Warszawa 2010, s. 15.

<sup>40</sup> P. Hays Gries, *China's New Nationalism. Pride, Politics and Diplomacy*, Berkeley – Los Angeles – London 2005, s. 4.

syfikacji świata dzięki sprzyjającemu skrajnemu obrazowaniu rzeczywistości dualistycznych podziałowi na swoich i obcych. W tym sensie różnorodność etniczna jest w dużym stopniu jedynie punktem odniesienia pozwalającym przyporządkować naszą przynależność moralnie, pochodzeniowo i wreszcie kulturowo „właściwiej” grupie. Nacjonalistyczne ujęcie etniczności nie niesie zatem wartości poznawczej, gdyż opiera się najczęściej na pewnych generalizacjach, etnicznych stereotypach i dąży do uproszczenia proponowanej przez siebie rekonstrukcji rzeczywistości, esencjonalizując kulturę narodową.

Patrząc z kolei na kulturę i wielokulturowość od strony fundującej ten stan rzeczy etnicznej heterogeniczności, zmuszeni jesteśmy do skonfrontowania sfery wyobrażeniowej z etnografią codzienności i szeregiem relacji interkulturowych wymuszanych przez dość oczywistą konieczność współżycia z innymi. Takie zderzenie idei i praktyki rodzi wymóg pragmatycznego rozpatrywania kwestii etnicznych przez uczestników sytuacji kontaktu kulturowego. Jak przyznaje w tej materii Fredrik Barth, rozpatrując istotę zjawiska etniczności, poprzez „skoncentrowanie się na tym, co jest efektywne *społecznie*, grupy etniczne postrzegane są jako forma organizacji społecznej”<sup>41</sup>. Norweski uczony wychodzi z założenia, że dawne koncepcje określające fundamenty zróżnicowania ludzkości, np. poprzez kategorię rasy lub wspólnoty języka, zostają w antropologii rozwinięte w przypadku etniczności o tyle, o ile ich empiryczne odniesienia w sensie etnograficznym wykazują pewne zbieżności na innych płaszczyznach. Samemu niemniej nie podzielając tego typu spojrzenia, właściwego jego zdaniem sporej części współczesnych antropologów, ujmuje on etniczność i etniczne zróżnicowanie poprzez pryzmat specyficznie przezeń pojmowanego pojęcia granicy (*boundary*), gdyż to ono właśnie definiuje grupę, nie zaś treść kulturowa sama w sobie ją wypełniająca<sup>42</sup>. Bartha rozumienie granicy etnicznej opiera się na przedstawieniu jej jako zjawiska dynamicznego i w pewnej mierze też funkcjonalnego z punktu widzenia organizacji danej grupy etnicznej. Spełnia ona bowiem rolę nie tyle fizycznego obszaru demarkacji grupowej jedności kultury, gdyż grupy etniczne nie zawsze zamieszkują jednorodnie etnicznie terytoria, ile „granica etniczna kanalizuje życie społeczne i zawiera w sobie często całkiem złożone formy organizacji ludzkiego zachowania i relacji społecznych”<sup>43</sup>.

Co ciekawe, zbliżone stanowisko odnajdujemy dziś również w filozofii społecznej, wychodzącej naprzeciw problemowi migracji, co pokazuje praca *Theory of the Border* Thomasa Naila. Autor ten z kolei określa granicę jako

<sup>41</sup> F. Barth, *Introduction*, w: F. Barth (ed.), *Ethnic groups and boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Oslo – London 1969, s. 13.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

rodzaj społecznie i politycznie regulowanego kanału, przez który przechodzą grupy i jednostki poddane migracji. Granice są tu pewnym procesem cyrkulacji czynnika ludzkiego, ale też sposobów ich przesuwania oraz ekskluzji. Obszar graniczny staje się w optyce Naila nie tylko narzędziem rozdzielania, lecz również posiada bezpośredni wpływ na to, co jest przedmiotem podziału<sup>44</sup>. Stanowiąc zatem rodzaj przestrzeni kulturotwórczej, granica etniczna wytwarza w tym układzie konkretne formy separacji, jednocześnie artykułując tożsamość stron zaangażowanych w relacje międzygrupowe. Barth, poprzedzający chronologicznie Naila, utrzymuje natomiast, iż więź łącząca kilka grup etnicznych w obrębie większego systemu społecznego zależna jest od ich komplementarności z uwzględnieniem specyficznych dla każdej z nich cech kulturowych je odróżniających<sup>45</sup>. Daje to w sumie obraz silnie zróżnicowanego wewnątrznie kulturowo społeczeństwa, niemniej pozostającego w stanie, niezmiennie obecnego w sferze interakcji społecznych, procesu negocjowania obszarów, w których kultury lokalne, grupy mniejszościowe, regionalne lub etnograficzne definiują same siebie poprzez relacje je łączące i regulację przepływu treści oraz ludzi przez wyznaczone kartograficznie lub technologicznie granice. Warto jednak pamiętać, że granice te są tu w sumie bardziej „tworem społecznym” niż fizyczną przestrzenią, jak zauważa trafnie inny norweski antropolog, Thomas Hylland Eriksen<sup>46</sup>.

Eriksen przyczynia się także do określenia pojęcia etniczności w kontekście transformacji społeczeństw zachodnich w kierunku modelu wielokulturowego. W ujęciu tym formowanie mechanizmów różnicujących i budujących granice etnicznej przynależności pozostają ważnym punktem w dyskusji na ten temat, gdyż „podstawową cechą etniczności jest stosowanie wyraźnego podziału na swoich i obcych; rozgraniczenia między Nami a Nimi”<sup>47</sup>. Idąc tropem szkoły chicagowskiej, w szczególności badań Rodneya Parka nad przemianami amerykańskich miast w XX wieku, Eriksen uznaje etniczne systemy klasyfikacji i powstałe na ich podstawie narzędzia rozgraniczania za stały element życia społecznego wynikający ze styczności kultur i kontaktu między grupami etnicznymi. Nietrudno zauważyć, iż komunikacyjny wymiar różnicowania staje się dzięki temu tym bardziej znaczący, im umiejscowiony jest bliżej i bardziej bezpośrednio zostaje on przypisany partykularnym aktorom społecznym. Jednostkowe poczucie zachowania kulturowej ciągłości i więzi ze wspólnotą, której taka jednostka jest częścią, może przybierać postać fikcyjnego i rytualnie potwierdzanego pokrewieństwa, ale może też być fragmentarycznym odpry-

<sup>44</sup> T. Nail, *Theory of the Border*, New York 2016, s. 8.

<sup>45</sup> F. Barth, *Introduction*, w: F. Barth (ed.), *Ethnic groups and boundaries...*, s. 18.

<sup>46</sup> T.H. Eriksen, *Etniczność i nacjonalizm. Ujęcie antropologiczne*, Kraków 2013, s. 66.

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 39.

skiem szerszej ideologii wspólnotowej nakazującej jednostkom postrzeganie otaczającego ich świata i różnic go wypełniających jako szczególnego potwierdzenia ich własnej tożsamości. Tego rodzaju relacja łącząca jednostkę z grupą, jej własną tożsamość z tożsamością zbiorową, a dalej również etniczność z kulturą i partykularyzm z uniwersalizmem zostaje wyrażona właśnie poprzez systemy klasyfikacji stosowane w danej grupie i przez jednostki zinternalizowane (np. dostrzegane przez większość ludzi, choć iluzoryczne, kryteria „rasowe”). Ideologiczne podłoże tych systemów jest też szczególnie interesujące nie tylko w znaczeniu definiującym samą etniczność przez Eriksena, ale również w kontekście bieżących debat na temat konieczności przededefiniowania narodowych tożsamości w krajach europejskich ze względu na obecność migrantów z Afryki Subsaharyjskiej, Bliskiego Wschodu i Azji Centralnej.

Można na tym etapie zatem spytać za Ulfem Hannerzem, czemu właściwie służy kulturowa (lub etniczna w tym kontekście) różnorodność<sup>48</sup>. Co więcej, rodzi się tu także wątpliwość, czy w ogóle wielokulturowość można rozpatrywać w kategoriach użyteczności? Utylitarny aspekt zróżnicowania rzeczywistości społeczno-kulturowej wydaje się być niedostrzegalny w zderzeniu z podkreślanym przez Eriksona jednostkowym doświadczeniem, w którym wyobrażenie o tym, jak skonstruowany jest różnorodny świat ludzkich kultur, opiera się nierzadko na stereotypach etnicznych i ciąży niekiedy w stronę nacjonalistycznego eksluzywizmu. Zastosowanie wybranych koncepcji różnicy i jej przyporządkowanie jednostkowym światopoglądom, nie zaś grupom, zmienia perspektywę w mówieniu o wielokulturowości. Stwarza jednakże nowe możliwości interpretacji siedmiu zasad postulowanych przez Hannerza na rzecz różnorodności, definiujących jednocześnie wielokulturowość rozumianą jako rzeczywistość społeczną opierającą się na heterogeniczności etnicznej<sup>49</sup>. Wynika to bowiem z faktu, że

[...] argumenty dotyczące estetycznego upodobania do różnorodności kulturowej oraz doświadczenia różnorodności kulturowej jako źródła twórczości są zazwyczaj ujmowane w kategoriach indywidualnego doświadczenia, na poziomie mikro, co się dzieje, kiedy takie doświadczenia zostają zsumowane w obrębie danej populacji, jest pytaniem pozostawianym zwykle bez odpowiedzi lub w ogóle nie zidentyfikowanym<sup>50</sup>.

<sup>48</sup> U. Hannerz, *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, Kraków 2006, s. 89.

<sup>49</sup> Dla przypomnienia, według Ulfa Hannerza należą do tych zasad: prawa do własnej kultury, związek kultury ze zróżnicowaniem środowiskowym, różnica pojmowana jako forma oporu, różnorodność jako źródło przyjemności estetycznej, kreatywność wynikająca z konfrontacji kultur, zdolność do korzystania z innych kultur oraz popularyzacja różnorodności w kontekście globalnej homogenizacji kulturowej.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 97.

Jest to podejście dość typowe dla antropologii kulturowej, która jako dyscyplina wymaga emicznego i oddolnego spojrzenia na przedmiot swoich dociekań. Ponownie zatem przekonujemy się, iż operowanie pojęciami makrosocjologii w przypadku nowych wyzwań rzucanych przez wielokulturową rzeczywistość jest coraz trudniejsze, a rekonstrukcje procesów transformacji realizujących się w szerszym polu wymaga obecnie znacznie bardziej adekwatnych względem tej rzeczywistości narzędzi.

### **3. Wielokulturowość, międzykulturowość, multikulturalizm i transkulturalizm. Próba uporządkowania pojęć**

Formowanie się społeczeństw wielokulturowych w przedstawionym powyżej kontekście następujących po sobie i powiązanych ze sobą strukturalnie czynników, takich jak: wyjściowa wspólnota charakteryzująca się względną etniczną jednorodnością, stopniowa (lecz miejscami też gwałtowna) zmiana jej struktury etnicznej wynikającej najczęściej ze zjawiska migracji, wprowadzenie działań i polityki asymilacyjnej oraz ostatecznie jej odrzucenie na rzecz pluralizmu kulturowego cechują sytuację w takich państwach, jak Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia. Niezaprzeczalnie to tam właśnie powstały pierwsze koncepcje multikulturalizmu i modele społeczeństw wielokulturowych. Nie trudno jednak domyślić się, że obecnie anglosaskie modele wielokulturowości nie są ani jedynymi, ani też dominującymi w tej mierze, jeśli uwzględnimy szerszy wymiar toczony dziś dyskusji na temat różnorodności kulturowej i etnicznej w obrębie zachodnich organizmów państwowych i innych form organizacji politycznej. Zasugerowane przeze mnie wcześniej rozgraniczenie terminów „multikulturalizm” i „wielokulturowość” na potrzeby niniejszej pracy nie jest czysto retoryczną figurą językową. Stanowi ono w moim przekonaniu istotne narzędzie metodologiczne pozwalające uporządkować nie tylko sposoby obchodzenia się z różnorodnością kulturową, ale także zdefiniować pojęcie różnicy kulturowej w poszczególnych wymiarach, w których się ona objawia jako zmienna w działaniu społecznym, funkcjonowaniu danych instytucji oraz jako element dyskursywny. Przyglądając się temu ostatniemu aspektowi omawianego problemu, można dojść do wniosku, iż dyskurs różnicy obecny w odmiennych kontekstach społecznych i politycznych dominuje nad praktyką społeczno-kulturową w sposób niewspółmierny do empirycznych faktów mówiących o strukturach współczesnych społeczeństw i procesach je kształtujących. Oderwanie sfery dyskursywnej od kolektywnego społecznego doświadczenia wielokulturowości zauważalne jest w szczególności w odniesieniu do najnowszych procesów migracyjnych w Europie. Doświadczenie to zaś jest

powszechne i uwidacznia się w stosunku mieszkańców wielu państw europejskich nie tylko do grup napływowych, ale też zmianie tego stosunku wobec już obecnych w tych społeczeństwach grup mniejszościowych i regionalnych. Wymagane jest zatem na tym etapie uporządkowanie rozumienia zjawiska wielokulturowości, poczynając od określenia roli, jaką odgrywa ono w transformacji relacji społecznych.

Zbiorowa percepcja zmiany struktury wspólnot, takich jak społeczeństwa europejskie, osadzona jest w sferze zmiennych narracji tożsamościowych wpływających z historycznych doświadczeń tak partykularnych społeczeństw, jak i całego kontynentu. W tym względzie nadal zauważalne jest dziś silne akcentowanie aspektu narodowego i konieczność wzmacniania więzi na tej właśnie płaszczyźnie. Narody europejskie traktowane są niejednokrotnie jako byty o stałych fundamentach. Tym, co pozostaje poza tak pojmowaną tożsamością narodową, jest świadomość performatywnego charakteru artykulacji wszelkich form samoindentyfikacji. Mówiąc zatem o tożsamości europejskiej, jakkolwiek by ona nie była rozumiana, reifikujemy niezmiennie określoną konstrukcję pojęciową ufundowaną na takich terminach, jak chociażby „cywilizacja”, ale też sama „kultura”. Jak zauważa Zygmunt Bauman, rodzi to pewien dysonans poznawczy mieszczący się pomiędzy wykluczającym terytorializmem lokalnych nacjonalizmów a ulotnością granic wspólnot narodowych na Europę się składających<sup>51</sup>. Jak w przypadku każdego dysonansu także ten rozdzwięk rodzi poczucie, iż zachodzi obecnie decydujący moment, w którym tożsamości narodowe muszą zostać za wszelką cenę zachowane, a istniejące granice utrzymane. Esencja europejskości jest dzięki wykluczeniu tego, co pod tym pojęciem się nie mieści, poddana rytualnemu wręcz oczyszczeniu. Służą temu wszelkiej maści działania polityczne i retoryka partii oraz ugrupowań mieszczących się w szerokiej formule nurtu konserwatywnego. Niemniej rozróżnienie dokonywane przez Baumana na mówienie o istocie europejskiego bytu tożsamościowego i realnych faktów wpisuje się w kluczowy dla tej pracy postulat etnograficznego realizmu. Postulat, dodajmy tym bardziej znaczący, że to właśnie polityczne zabiegi instrumentalizujące określone grupy społeczne w realizowanym konsekwentnie przez siebie zadaniu ujednolicenia narodowych tożsamości negują realne zmiany dokonujące się w przestrzeniach zarezerwowanych dotąd dla romantycznych wieszczów, jak Johann Wolfgang Goethe. Mowa zatem tutaj o konieczności odsłonięcia co najmniej dwóch płaszczyzn, na których dokonuje się obecnie kulturowe zróżnicowanie: płaszczyzny ideologicznej, na której toczony są dyskusje o tożsamości, oraz płaszczyźnie faktów społecznych, na której ta tożsamość podlega artykulacji

<sup>51</sup> Z. Bauman, *Europa, niedokończona przygoda*, Kraków 2005, s. 11.

i niustannemu negocjonowaniu jej formy i granic. Jest to tym bardziej znaczące, że „Europa jako pewien ideał [...] sprzeciwia się monopolistycznemu zawłaszczeniu”<sup>52</sup>.

Wychodząc zatem z punktu widzenia powyższej dychotomii, uprawnione staje się rozróżnienie terminów „wielokulturowość” i „multikulturalizm”. Stosując pojęcie wielokulturowości, często w formie odprzymiotnikowej, ukierunkowujemy dyskusję o różnorodności w stronę empirycznie namacalnego zróżnicowania danych sfer życia zbiorowego w sensie ich kulturowej heterogeniczności. Wielokulturowość jest w tym ujęciu bardziej stanem zróżnicowania przeżywanym przez ludzi na wiele odmiennych sposobów niż ideą mieszczącą się bezpośrednio na poziomie umysłowym i będącą narzędziem epistemologicznym. Jest ona również cechą życia zbiorowego, dzięki której uwidacznia się obraz świata zinternalizowany przez jednostki w ramach lub raczej poprzez grupowe więzi kulturowe. Wielokulturowe całości mogą być rozpatrywane na co najmniej dwa sposoby. Po pierwsze, jako zastane, tworzone i wyłaniające się społeczeństwa wielokulturowe, a więc określone układy relacji łączących odmienne kulturowo grupy zamieszkujące dany obszar lub funkcjonujące w obrębie danego organizmu politycznego. Po drugie zaś, wielokulturowość odnosi się do działania tak jednostkowego, jak i zbiorowego, gdzie uwidacznia się problem różnicy kulturowej i wytwarza ono określony system, w którym różnice pozostają stałym punktem odniesienia dla innych form praktyki społecznej. Te dwa rodzaje rozumienia wielokulturowości niosą za sobą kardynalne pytanie: jak nasze bycie w zróżnicowanym kulturowo świecie warunkuje możliwość tworzenia kultury, procesy enkulturacyjne, transmisję wzorów kulturowych i wpływ na zmianę kulturową? Dylemat tego typu towarzyszy nam w zachodniej myśli relatywnie od niedawna, a wynika on w dużej mierze z intelektualnej refleksji nad stanem wielokulturowości, czyli w gruncie rzeczy odsłonięty został wraz z pojawieniem się metanarracji filozoficznych skupionych wokół problemu kondycji kultury współczesnej. Niemały udział w tymże zwrocie miała antropologia, choć należy antropologiczną partycypację rozpatrywać tutaj zawsze jako część większego humanistycznego pytania o jedność i wielość obliczy kultury, co też naświetliłem w poprzednim rozdziale. Oczywiście uznanie wielokulturowości jako faktu społecznego nie jest jedynie modernistycznym wynalazkiem. Śmiało można zaryzykować twierdzenie, że ludzkie zbiorowości doświadczały stanu wielokulturowości wraz z pojawieniem się wynalazku, jakim jest kultura sama w sobie. Jednakże świadoma akceptacja istnienia stanu różnorodności kulturowej lub z drugiej strony próby jej wykorzenia oraz zachowania stanu kulturowej homogeniczności to efekt

<sup>52</sup> Ibidem, ss. 13–14.

przemian zachodzących bezpośrednio w społeczeństwach, które można określić wielce niejednoznacznym mianem nowoczesnych.

Jak już wielokrotnie zaznaczałem, wyjściowym wzorcem tworzenia modelu społeczeństw wielokulturowych w dzisiejszym znaczeniu tego terminu jest kontekst anglosaski. I tak np. początki amerykańskiej przygody z wielokulturowością należy upatrywać w zmianach porządku politycznego następującego po wojnie secesyjnej, a więc również w procesach transformacji społeczeństwa amerykańskiego w drugiej połowie XIX wieku. To wtedy bowiem do Stanów Zjednoczonych zaczęli na wielką skalę przybywać imigranci z Europy i Azji, przyczyniając się do znaczącej zmiany istniejącej struktury etnicznej. Oczywiście należy pamiętać, że społeczeństwo amerykańskie opierało się na migracji od XVI wieku, tj. od początków kolonizacji przez Europejczyków kontynentu północnoamerykańskiego, niemniej to dopiero we wskazanym okresie historycznym procesy migracyjne zaczęły nabierać tempa, przyczyniając się do istotnego zróżnicowania etnicznego amerykańskiego społeczeństwa. Historia imigracji do Ameryki w XIX wieku charakteryzuje się zmianą substratu etnicznego stanowiącego główną siłę napędową tego zjawiska. O ile zatem do końca XVIII wieku główne grupy etniczne i narodowe przybywające do kolonialnej jeszcze Ameryki to Brytyjczycy, Niemcy i Holendrzy, wraz z uzyskaniem niepodległości przez ten kraj i późniejszymi wydarzeniami historycznymi nowe fale migracji składały się w coraz większym stopniu z Włochów, Irlandczyków, Greków, Żydów oraz przedstawicieli poszczególnych nacji z regionu Europy Środkowej i Wschodniej<sup>53</sup>. Na zachodnim wybrzeżu USA podobne zjawisko dotyczyło imigrantów z Chin i innych obszarów Azji. Przybierając znamiona zjawiska masowego, nowa imigracja do Ameryki zyskała od lat 80. XIX wieku postać znaną powszechnie jako „wielka imigracja” i trwale zmieniła ona kulturowe oblicze Ameryki. Powstałe w ten sposób przesunięcia w strukturze etnicznej amerykańskiego społeczeństwa zainicjowały działania legislacyjne mające na celu wypracowanie nowej formuły prawnej i administracyjnej pozwalającej na uporządkowanie fali przybyszy, kontrolę nad tym, kto i w jakiej liczbie przybywa oraz jak nowo przybyli mają się zaadaptować w nowym środowisku. W roku 1875 kongres przegłosował ustawę, poprzedzoną regulacją z roku 1849, cedującą kwestie imigracji na władze federalne, znaną jako Page

<sup>53</sup> Należy pamiętać, że mowa tutaj wyłącznie o grupach znaczących populacyjnie, z których najliczniejsze stanowili przybysze z obszarów podległych koronie brytyjskiej oraz z terenów dzisiejszych Niemiec. W okresie kolonialnym przedstawiciele wymienionych dalej grup narodowych również przybywali do Ameryki, jednak w liczbach znacznie mniejszych niż w okresie od połowy XIX wieku. Jako przykład można podać fakt, iż wśród mieszkańców pierwszej angielskiej osady na kontynencie północnoamerykańskim, tj. w Jamestown, znajdowali się także Polacy zajmujący się najprawdopodobniej wyrobem szklanych przedmiotów.



Act, restrykcyjnie określająca politykę imigracyjną w kraju<sup>54</sup>. Dokument ten skierowany był przede wszystkim przeciwko azjatyckim imigrantom napływającym do takich miast, jak San Francisco i pozwalał na bezwarunkową deportację każdego, kto został uznany za osobę „niepożądaną”.

Odpowiedzią na wynikające z kulturowej nieprzystawalności grup imigranckich domniemane i rzeczywiste problemy społeczne stała się koncepcja anglokonformizmu i wypływająca z niej bezpośrednio polityka asymilacyjna realizowana we względnie niezmienionej postaci do lat 30. XX wieku. Zróżnicowanie etniczne postrzegane było wówczas (na przełomie XIX i XX wieku) jako stan poprzedzający i jednocześnie stymulujący wyłonienie się nowej formy obywatela – pozbawionego nominalnie swej etnicznej (w praktyce zaś nie anglosaskiej) tożsamości, a jednocześnie nabierającego z czasem uniwersalnego kształtu obywatela amerykańskiego identyfikującego się bardziej z wartościami konstytucyjnymi i protestanckim etosem pracy ucieleśnianym przez slogan „amerykańskiego snu” niż jakimikolwiek tradycjami wypływającymi z kultury konkretnej grupy etnicznej. Owa swoista „wielokulturowość bez wieloetniczności”, jak pokazały procesy społecznej emancypacji z lat 50. i 60. XX wieku, okazała się być projektem nieefektywnym w procesie budowania trwałych społecznych więzi. Odrzucenie zakusów asymilacyjnych i większa liberalizacja polityki imigracyjnej doprowadziły z czasem do tego, co Michael Novak nazwał „etnicznym przebudzeniem”.

Definiując zatem ostatecznie pojęcie wielokulturowości jako realny stan zróżnicowania kulturowego (często etnicznego) poszczególnych obszarów życia społecznego, wskazują jednocześnie na konieczność określenia porządku ideacyjnego stanowiącego zarówno odpowiedź na tenże stan, jak i jego filozoficzne podłoże. Krok ten przenosi punkt ciężkości w dyskusji o różnorodności kulturowej w stronę filozofii różnicy, ale też ideologicznego (nierzadko też politycznego) umocowania działań podejmowanych względem grup i jednostek cechujących się jakimś rodzajem odmienności wobec dominującego w danej społecznej całości wzoru zachowań, wartości lub stylu życia. Pojęciem, które odnosi się do wymienionych znaczeń, jest multikulturalizm. Multikulturalistyczne ujęcie problemu różnicy w swej najbardziej ogólnej postaci wychodzi z założenia, iż formy odmienności kulturowej powinny zostać zachowane w środowisku, w którym grupy wykazujące się rzeczoną odrębnością współtworzą większe zbiorowości, pozostają względem siebie w określonych i bezpośrednich relacjach oraz dążą do artykulacji cech dystynktywnych swojej kultury. Te trzy poziomy multikulturalizmu – organizacyjny, komunika-

<sup>54</sup> D.M. Reimers, *The Impact of Immigration Legislation. From 1875 to the Present*, w: R.H. Bayor (ed.) *The Oxford Handbook of American Immigration and Ethnicity*, New York 2016, s. 14.

cyjny i polityczny – nie pozostają bez wpływu na partykularne domeny życia, w których ujawnia się fenomen wielokulturowości. W przypadku rozważań nad możliwością współistnienia grup o wysokim współczynniku różnicy kulturowej tego typu wieloaspektowa perspektywa jest *de facto* konieczna dla pełniejszego zrozumienia istoty omawianego problemu. Wynika to z prostego w gruncie rzeczy faktu, iż nie tylko zjawisko wielokulturowości, ale też kultura sama w sobie stanowi byt realizujący swoje istnienie na różnych poziomach ludzkiej egzystencji.

Multikulturalizm jako zespół pewnych idei wychodzi w tym sensie naprzeciw rzeczywistości wielokulturowej, dywersyfikującej to, jak ludzie konceptualizują i wplatają w swoje kulturowo uwarunkowane światopoglądy zderzenie z odmiennością. W kontekście odmienności wywołanej kontaktem z innymi grupami etnicznymi multikulturalizm staje się, jak powiada Wojciech J. Burszta, „inną odpowiedzią na potrzebę kultury i tożsamości ze strony tych, którzy są mniejszością i przywędrowali »stamtąd tu« [...]”<sup>55</sup>. Jest on zatem w tym przypadku swoistą epistemologią różnicy, a dokładniej poznaniem granic tożsamości nie tyle grup różniących się od nas, ile granic nas samych, zgodnie z Lacanowską zasadą lustra (w tym względzie też zdefiniowana przeze mnie wcześniej wielokulturowość byłaby swoistą ontologią różnicy, tj. porządkowaniem przestrzeni cechującej się dostrzegalnym empirycznie zróżnicowaniem). Typologia ta rodzi jednak dwa zasadnicze problemy. Aspekt władzy i dominacji kulturowej cechujący jedne grupy, a inne zaś umiejscawiający w kategorii mniejszości znacząco komplikuje obraz relacji pomiędzy nimi. Wprowadza bowiem ważną z politycznego punktu widzenia zasadę uznania. Wracając zatem na chwilę do tez wysuniętych przez Charlesa Taylora, który sytuuje multikulturalizm w wykreowanej przez myśl końca XVIII wieku idei indywidualizmu i zindywidualizowanej tożsamości, można stwierdzić, że uznanie różnicy jest aktem rozpoznania moralnego prawa innych do samostanowienia<sup>56</sup>. Współistnienie grup i jednostek różniących się kulturowo w ujęciu multikulturalizmu zostaje uzasadnione koniecznością uznania faktu istnienia innych i nawiązania jakiejś formy komunikacji, a wreszcie też osiągnięcia finalnego porozumienia z innymi. Wynika to z przekonania Taylora, że zasadnicza istota ludzkiego życia ma charakter dialogiczny oraz z myśli powtarzanej przez niego za George'em Herbertem Meadem mówiącej, że wchodzimy niezmiennie w interakcje ze „znaczącymi innymi”, odsłaniając w tym procesie zręby własnej tożsamości<sup>57</sup>.

<sup>55</sup> W.J. Burszta, *Wielokulturowość, obcość, multikulturalizm*, w: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań 2010, s. 18.

<sup>56</sup> Ch. Taylor, *The Politics of Recognition*, w: A. Gutman (ed.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton 1994, s. 28.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 32.

Uznanie, będąc pojęciem wpisanym w różne warianty idei multikulturalistycznych, z jednej strony definiuje multikulturalizm jako swego rodzaju współczesną filozofię różnicy (w tym tonie wypowiadają się m.in. Taylor i Kymlicka), z drugiej zaś pełni rolę demarkatora dla tych dyskursów różnicy, które odwołują się do różnorodności pojmowanej w terminach pozakulturowych. Nie powinien zatem zbyt dziwić nas fakt, że poszczególne formy ideologii multikulturalistycznej znajdują obecnie swoje zastosowanie w obszarach takich jak krytyka feministyczna lub teoria postkolonialna. W tym szerokim wachlarzu możliwych intelektualnych zastosowań multikulturalizmu w opisanym powyżej filozoficznym znaczeniu można wyłonić kilka przewodnich tropów myślowych formujących nieco odmienne względem wyjściowego punktu dyskusji spojrzenia. Perspektywę taką przyjmuje m.in. Peter McLaren, który wyróżnia cztery główne warianty tej ideologii: multikulturalizm konserwatywny, liberalny, lewicowo-liberalny i krytyczny<sup>58</sup>. Tym ostatnim ujęciem zajmę się szczegółowo nieco dalej. Trzy pierwsze z wymienionych przez McLarena opcji wykazują wyraźny stopień upolitycznienia. Wariant konserwatywny wychodzi z bardzo konkretnego i w praktyce typowego dla kontekstu amerykańskiego założenia o uznaniu przez białą większość faktu wielokulturowości przy jednoczesnym zachowaniu pełni możliwości kontroli nad zróżnicowaniem przez grupę uprzywilejowaną. Ujęcie liberalne co prawda dostrzega istniejące nierówności, ale wskazuje też na niemożność realizacji zasady naturalnej wyjściowej równości wszystkich grup bez zasadniczej reformy tych sfer życia publicznego, w których nierówności te objawiają się w sposób najbardziej jaskrawy. Dalej, multikulturalizm lewicowo-liberalny uwypukla z kolei te aspekty omawianego problemu zróżnicowania, u podstaw których odnajdujemy określone zależności rasowe i klasowe, przesłonięte nierzadko ideałem fundamentalnych dla dyskusji o ludzkiej naturze problemem uniwersalnych jej właściwości. Stanowisko to pozwala w przekonaniu swoich apologetów na wyjście ponad klasowe, płciowe i rasowe uwarunkowania właśnie dzięki krytyce kulturowej omawianego społecznego determinizmu, w ramach którego rasa jest także traktowana jako jedna z wielu społecznych konstrukcji.

Ujawnienie w ten sposób istniejących struktur władzy pozwala na przejście od dyskusji nad jej dystrybucją do kwestii uznania, a związek ten uznawany jest w ramach tej opcji za rzeczowy<sup>59</sup>. Jednakże mówiąc o krytyce ze strony zwolenników wybranych stanowisk multikulturalistycznych formu-

<sup>58</sup> P. McLaren, *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*, w: D.T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Hoboken 1994.

<sup>59</sup> N. Fraser, *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age*, w: C. Willet (ed.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Malden, Oxford 1998, s. 39.

łowanej względem społeczno-kulturowego *status quo*, należy nie zapominać o wyraźnym i jasno dziś wyrażanym na płaszczyźnie politycznej głosie krytycznym wobec samego multikulturalizmu. Andrzej Szahaj w swej analizie tego zjawiska przyznaje, że nie można dziś jednoznacznie przypisać racji ani zwolennikom multikulturalizmu, ani jego zajadłym przeciwnikom<sup>60</sup>. Multikulturalizm w swej radykalnej formie ideologicznej odwołuje się do poczucia przynależności kulturowej, reifikując tak tożsamość etniczną, jak i samą kulturę poszczególnych grup składających się na społeczeństwa wielokulturowe. Wyprowadzenie w wybranych lokalnych dyskursach multikulturalistycznych takiego bezpośredniego związku np. praw mniejszości do kulturowej emancypacji z ustalonymi obiektywnie i zewnętrznymi wyznacznikami dopuszczalnych granic i form kultur etnicznych może prowadzić do zamknięcia tych grup w świecie wytworzonym na potrzeby doraźnych działań politycznych i konserwującym pozycję społeczną danych mniejszości. Innymi słowy, nadmierna ideologizacja multikulturalizmu oddalająca ją od rzeczywistego stanu wielokulturowych relacji pomiędzy poszczególnymi grupami zatrzymuje procesy społecznej zmiany, cechujące bądź co bądź każdą formę życia zbiorowego. Czyni taki ruch z mniejszości etnicznych ahistoryczne całości, sztucznie osadzone w pędzącym w dromologicznym wyścigu (po)nowoczesnym świecie. W szerszej perspektywie redukcja wielokulturowości wyłącznie do aspektu etnicznego może przynieść przekonanie, że „wszystko, co kulturalne powinno wywodzić się z tego, co kulturowe”<sup>61</sup>. Przy współczesnej fascynacji aspektem kulturowym sytuacja taka wydaje się dość zrozumiała, co jednak nie zmienia istoty problemu, jakim pozostaje potrzeba wypracowania formuły nie tylko akceptującej istnienie różnorodności w obrębie pewnych społecznych całości, lecz także dopuszczającej możliwość bezpośrednich interakcji pomiędzy wszystkimi odmiennymi uczestnikami życia publicznego na zasadzie równości.

Skoro zatem multikulturalizm byłby w tym ujęciu formą ideologii różnorodności, której zwolennicy postulują konieczność uznania praw mniejszości kulturowych i nawiązania równorzędnego dialogu, to w dalszej kolejności należy się zastanowić, czym jest ten fenomen w wymiarze komunikacyjnym. Ciekawe spostrzeżenie formułuje w tej materii Jerzy Nikitorowicz, przywołując jednocześnie inne ważne pojęcie, jakim jest międzykulturowość (lub inaczej interkulturowość). Mówi on zatem, że jeśli pojęcie wielokulturowości rozumieć jako wielość kultur, międzykulturowość nie tylko posiada u swych

<sup>60</sup> A. Szahaj, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2010, s. 57.

<sup>61</sup> W.J. Burszta, *Wielokulturowość, obcość, multikulturalizm*, w: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań 2010, s. 22.

podstaw wyraźny akcent interakcyjny (będąc swoistą reakcją na zderzenie z odmiennością), ale jest ona w odróżnieniu od wielokulturowości, będącej czystym faktem, przede wszystkim pewnym zadaniem<sup>62</sup>. Na czym miałyby polegać zadaniowość projektu międzykulturowego? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie należy zwrócić się w stronę problemu edukacji pojmowanej jako pewien projekt formujący rzeczywistość społeczną, w której jej uczestnicy nie tylko zachowują i pielęgnują zasadę równości w relacjach interkulturowych, ale też są podmiotami w omawianym procesie zmiany. Zmiany dodajmy, nie tyle prowadzącej do zanegowania społecznego porządku, ile generującej „przestrzeń, w której różne wspólnoty wchodzą w interakcje, ubogacając się wzajemnie i tworząc nową wspólnotę wspierającą i współpracującą z poprzednimi”<sup>63</sup>. Kulturowa integracja jest w postulacie międzykulturowym i projekcie edukacji międzykulturowej wpisana w działania realizowane w przestrzeni wielokulturowej, a stan heterogeniczności traktowany jest nierzadko jako czynnik integrujący społeczeństwo wielokulturowe dzięki autorefleksyjnemu zwrotowi w stronę podstaw współżycia społecznego. Pluralizm kulturowy osadzony w realiach nowoczesnego państwa demokratycznego w połączeniu z krytycznym spojrzeniem na fundamenty nie tylko kultury dominującej, ale też kultur mniejszości lub grup imigranckich stanowi dla poszczególnych koncepcji związanych z ideą międzykulturowości warunek niezbędny zainicjowania działań mających na celu podjęcie i wzmocnienie dialogu interkulturowego np. w obszarze kształcenia formalnego. Opierając się zatem na tym założeniu, można zauważyć, że edukacja międzykulturowa zbudowana jest na trzech wyjściowych zasadach: 1) krytycznej autorefleksji kulturowej, 2) akceptacji tego, iż w każdej sytuacji wymagającej międzykulturowego dialogu skupiamy się na partykularnej kulturze i niesionych w jej ramach wzorach, 3) identyfikacji historycznego procesu rozwoju danej kultury i jej relacji z innymi kulturami<sup>64</sup>. W tym sensie też „edukacja stanowi ofertę wejścia w świat wielu przejawów rzeczywistości”<sup>65</sup>.

Warto w tym miejscu odnotować, że aplikacja postulatu międzykulturowego dialogu realizowanego poprzez działania edukacyjne uwidacznia się m.in. w sytuacji pogranicza kulturowego, przestrzeni przesyconej kulturowym

---

<sup>62</sup> J. Nikitorowicz, *Reakcje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, s. 20.

<sup>63</sup> Ibidem.

<sup>64</sup> M. Bayer, *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, ss. 114–115.

<sup>65</sup> M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 296.

metysażem i jednocześnie wymuszającej na uczestnikach życia społecznego wypracowanie i użycie kompetencji interkulturowych w codziennej praktyce. Realna potrzeba interakcji pomiędzy grupami odmiennymi kulturowo, zwłaszcza w kontekstach regionalnych, w których istnieje równie realne widmo konfliktu pomiędzy nimi, nie jest jednak tożsama z obecnością zasady pluralizmu kulturowego. Jak zauważa Tadeusz Lewowicki, pod względem empirycznym zasada ta jest nadal bardziej wyjątkiem niż regułą<sup>66</sup>. Dążenie do jej upowszechnienia staje się w tym ujęciu kolejnym elementem wymiaru postulatywnego koncepcji międzykulturowości, ale też czyni ono miejsce na głębsze spojrzenie na problem harmonijnego współistnienia grup różniących się kulturowo w ramach jednego państwa i tworzących finalnie społeczeństwo wielokulturowe. Ujawniająca się dzięki tej świadomości istnienia imperatywu pragmatycznego dla współczesnego multikulturalizmu potrzeba transgresji różnic kulturowych na drodze osiągnięcia danego celu pociąga za sobą w konsekwencji także potrzebę dalszego przeformułowania pojmowania różnorodności kulturowej. Odwołując się w tym miejscu do stosowanego obecnie coraz częściej terminu transkulturalizmu, podkreślę pewien istotny dla dyskusji o przyszłości społeczeństw wielokulturowych fenomen zmian dziejących się w odniesieniu do tego, co zazwyczaj identyfikowane jest tak z formami artykulacji przynależności kulturowej, jak i możliwych odpowiedzi na przemiany przestrzeni, w których kulturowa tożsamość bywa dziś umieszczana. Dla uzyskania bardziej przejrzystego opisu wytworzonej w ten sposób rzeczywistości wprowadzę termin „transkulturowość”. Określa on w tym przypadku stan kultury, w którym wzajemne zależności pomiędzy danymi wzorami odrębnych niegdyś systemów kulturowych współistnieją i jednocześnie wytwarzają nową, m.in. wieloetniczną, jakość. Jakość ta, pomimo swej semiotycznej płynności, może być z powodzeniem rozpatrywana jako samodzielny byt, niemniej zawsze rozpatrywany w odniesieniu do historycznego procesu prowadzącego do jego pojawienia się na współczesnej scenie kulturowych form autoidentyfikacji.

Operacyjne użycie terminu „transkulturowość”, stanowiącego czwarte kluczowe pojęcie w dyskusji o różnorodności kulturowej, wyraża w pierwszej kolejności zainteresowanie analizą przemian tych składowych kultury, które przenikają wszystkie jej partykularne wyrazy i mieszczą się w nieco już zapomnianym w antropologii terminie „kulturowych uniwersaliów”. Zjawisko to objawia się najczęściej w przypadku procesów akulturacyjnych i dekulturacyjnych wynikających z najnowszych tendencji zauważalnych w charakterystyce dynamiki wielu kultur lokalnych zderzających się z globalnym zniesieniem dotychczasowego rozumienia granic zarówno kultur etnicznych, jak i kultu-

<sup>66</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modeli edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 33.

rowej tkanki tych grup w szerszym jej ujęciu. Z kolei pojęcie transkulturacji wprowadzone do obiegu przez kubańskiego etnomuzykologa Fernando Ortiza stanowi narzędzie deskryptywne umożliwiające zobrazowanie tego rodzaju zderzenia i reakcji na nowe warunki istnienia w rzeczywistości „produkującej” różnorodne optyki kulturowe i stymulującej hiperpartykularyzację praktyk społecznych pozwalających się w niej odnaleźć. O ile zatem akulturacja definiowana jest przez Ortiza jako „proces przemiany jednej kultury w drugą”, o tyle transkulturacja stanowiłaby „bardzo zróżnicowane fenomeny [...] będące rezultatem wysoce złożonych transmutacji kultury zachodzących tutaj [na Kubie – J.D.], a bez wiedzy o których niemożliwe byłoby zrozumienie kubańskiego folkloru ani w sensie ekonomicznym, ani też w sensie instytucjonalnym, prawnym, etycznym, religijnym, artystycznym, językowym, psychologicznym, seksualnym i w innych aspektach życia”<sup>67</sup>. Ta nieco enigmatyczna definicja określa jednak kierunek analizy kulturowej realizowanej w odniesieniu do modernizacji dotyczącej takie społeczeństwa, jak kubańskie na początku XX wieku. Pozostając więc w kontekście latynoskim, można stwierdzić powszechnie występującą dziś kreolizację tożsamości kulturowych, gdzie etniczność przeplata się ze statusem ekonomicznym i przynależnością klasową, a doświadczenie migracji idzie nierzadko w parze z poczuciem historycznej ciągłości politycznej eksploatacji<sup>68</sup>.

W świetle powyższego twierdzenia nie może zatem dziwić w żaden sposób fakt, że teoria postkolonialna zaprzęgała ochoczo kategorię hybrydyzacji kultury we własne instrumentarium warsztatowe. Ania Loomba umiejscawia hybrydowość postkolonialną w samym centrum sieci skomplikowanych i niejednoznacznych relacji władzy i poddaństwa, gdzie z jednej strony oznacza ona strategię opierającą się na kulturowej czystości i ukierunkowaną na utrzymanie *status quo*, z drugiej zaś praktykę użycia przez fanonowskie wyklęte ludy ziemi zachodnich słowników w celu podważenia nie tylko semantycznych podstaw ich własnego zdominowania<sup>69</sup>. Dawny postkolonialny poddany, kryjący się nierzadko pod angielskim pojęciem *subaltern*, nie jest jedynie w swej hybrydowej naturze mieszaniną różnych kulturowych tropów czy, ujmując to bardziej dosadnie, efektem tożsamościowej bastardyzacji. Taka perspektywa nie tylko nie oddaje istoty problemu, ale też wyraźnie go zniekształca, wpy-

<sup>67</sup> F. Ortiz, *Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar*, Durham and London 1995, s. 98.

<sup>68</sup> Należy jednak pamiętać o silnym zniuansowaniu pojęcia kreolizacji. Wynika to z tego, iż termin „kultura kreolska” posiada niekiedy diametralnie odmienne znaczenie w różnych regionach świata. W hispanojęzycznej Ameryce Łacińskiej odnosi się ono do kultury metyskiej, na obszarze Karaibów do kultury spadkobierców czarnych niewolników, a na południu Stanów Zjednoczonych do kultury białych francuskich osadników. W każdym z tych trzech znaczeń uwidacznia się pewien stopień przenikania się odmiennych wzorów i źródeł tożsamości.

<sup>69</sup> A. Loomba, *Kolonializm/postkolonializm*, Poznań 2011, s. 184.

chając ponownie kulturowego Innego w utarte szlaki zachodnich taksonomii. Gayatri Chakravorty Spivak, będąca czołową przedstawicielką studiów nad *subaltern*, dostrzega wieloznaczność tego wprowadzonego przez Antonio Gramsciego pojęcia i podziela wątpliwości co do możliwości jego obiektywizacji, twierdząc, że „gdy dochodzimy do punktu, w którym zaczyna towarzyszyć nam pytanie o świadomość *subaltern*, ważne staje się to, co nie może zostać wyrażone w tym zadaniu”<sup>70</sup>.

Należy zatem tym bardziej podkreślić, że tożsamość hybrydowa, reprezentowana np. przez przedstawicieli tzw. kultur diasporycznych, jest przede wszystkim (jak już wcześniej sugerowałem) instrumentem tworzącym nową kulturową jakość. Jak utrzymuje Paul Gilroy, jest ona równocześnie źródłem wzajemnej inspiracji i kulturotwórczego fermentu, ale też pojawiającego się w tym samym momencie oporu wobec hegemonii leżących na przeciwnym biegunie kultur metropolitalnych<sup>71</sup>. Stąd też wypływający ze stanu nieustannego wychodzenia poza kolejne kulturowe bariery (transkulturowości) fenomen przenikania się i hybrydyzacji tożsamości i praktyk kulturowych (transkultu-racji) prowadzi nas nieuchronnie do momentu niezbędnego dla tej sytuacji autorefleksyjnego zwrotu w stronę świadomości własnego zakorzenienia, płynności jego granic, jak też potencjalnych dróg wyjścia ponad kulturowe więzi w procesie zbiorowej kreacji rzeczywistości. Wydaje się więc, że przekraczanie granic kultury wymaga użycia, jakby ujął to Wolfgang Welsch, kategorii rozumu będącej podstawową zdolnością operacyjną ponowoczesności (jeśli oczywiście skwapliwie uznamy za Welschem dalsze istnienie postmoderny). Wynika to z prostego faktu, iż współczesne realia wymagają od nas „zawsze umiejętności przechodzenia pomiędzy różnymi systemami sensu i konstelacjami racjonalności”<sup>72</sup>.

Spoglądając na fenomeny transkultu-racji i transkulturalizmu od strony ich ontologicznego uprawomocnienia, mogą one jawić się też jako swego rodzaju dopełnienie ideowe płynnej nowoczesności, której korzenie nadal osadzone są w sieci postkolonialnych powiązań i zależności. Nie jest to niemniej kolejne narzędzie dekonstrukcyjne w rękach postmodernistów, lecz autonomiczny instrument stosowany w tych naukach społecznych, które wyrażają zainteresowanie odsłonięciem bardziej uniwersalnego i twórczego aspektu ludzkiego życia i kultury, a będącego efektem procesów wikłających niezmiennie jednostki i grupy w relacje władzy. Dlatego też można powtórzyć za Mary Louise Pratt, iż transkultu-racja jest zjawiskiem objawiającym swoje istnienie w sytuacji kon-

<sup>70</sup> G. Chakravorty Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, w: R.C. Morris (ed.), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*, New York 2010, s. 82.

<sup>71</sup> P. Gilroy, *The Black Atlantic. Modernity and Double-Consciousness*, Cambridge 1995.

<sup>72</sup> W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa 1998, s. 438.



taktu<sup>73</sup>. Pozostając na styku dwóch lub więcej systemów kulturowych, jesteśmy często narażeni na gwałtowną zmianę statusu wynikającą z mniej lub bardziej bezpośrednio pojawiającej się w takim momencie historycznego zawirowania dysproporcji władzy i przeniesienia nas w sferę dosłownego lub metaforycznego poddaństwa. System kolonialny stworzony przez Zachód wypracował sprawnie działające narzędzia dyscyplinowania podmiotu, a zachodnia nauka, w szczególności antropologia społeczna i nauki przyrodnicze, starannie pielęgnowała poczucie wyższości białego człowieka<sup>74</sup>. Uzyskanie niepodległości przez Indie w roku 1947, pierwszego z suwerennych już byłych kolonialnych dominiów, wydawała się być cezurą znoszącą ekonomiczną i polityczną dominację Imperium Brytyjskiego w tym regionie. Subtelniejszy stan poddaństwa trwa jednak, jak utrzymywał przecież Frantz Fanon, także po zerwaniu jarzma kolonializmu w sensie instytucjonalnym i staje się głęboko zakorzenionym mentalnym mechanizmem zniewolenia umysłu dzięki trwałej obecności i waloryzacji wzorów kultury niedawnych ciemnoczł<sup>75</sup>. Kontakt kulturowy wzbudza określone reakcje i wymaga działań adaptacyjnych w nowym nieznanym świecie obcych wzorów, języka i nacisków akulturacyjnych lub bardziej bezpośredniego nakazu asymilacji względem kultury dominującej. Tzvetan Todorov przywołuje w tym kontekście rozmaite relacje z podboju Ameryki Środkowej przez hiszpańskich konkwistadorów i czyni to w precyzyjnie określonym celu. Jest nim naświetlenie zróżnicowania postaw wobec inności nie tylko reprezentowanych przez podbite w tym procesie ludy tubylcze, lecz także samych Europejczyków, jak pokazują zapiski katolickich misjonarzy – Bartolomé de Las Casasa, Bernardino de Sahaguna czy Vasco de Quirogi<sup>76</sup>. Hybrydowa natura latynoskiej tożsamości, doskonale odzwierciedlona przez Carlosa Fuentesa w *Pogrzebanym zwierciadle*, wyraża tę nieustanną potrzebę przekraczania granic formy i treści kultur tubylczych Amerykanów, spadkobierców konkwistadorów i czarnych niewolników w postaci metysażu kulturowego także naświetlonego przez Todorova. Synkretyzm dostrzegalny w poszczególnych wymiarach życia społecznego w Ameryce Łacińskiej łączy zatem prekolumbijskie wierzenia z figurami katolickich świętych, a tradycyjne formy gospodarki wspólnotowej z lewicową retoryką polityczną. Takie zjednoczenie nieprzystawalnych wydawałoby się różnic kulturowych nie może być jednak mylone z powszechnym występowaniem pluralizmu kulturowego, stanem społecznym

<sup>73</sup> M.L. Pratt, *Imperialne spojrzenie. Pisarstwo podróżnicze a transkulturowanie*, Kraków 2011, s. 26.

<sup>74</sup> T. Asad, *Introduction*, w: T. Asad (ed.), *Anthropology and the Colonial Encounter*, New York 1973, s. 17.

<sup>75</sup> F. Fanon, *Black Skin, White Masks*, London 2008.

<sup>76</sup> T. Todorov, *Podbój Ameryki. Problem innego*, Warszawa 1996.

w wielu krajach Ameryki Łacińskiej dalekim od rzeczywistości. Niemniej, jak mówi to w innym miejscu Todorov, „pluralizm rodzi się z faktów”<sup>77</sup>.

Dostrzeżenie istniejącego zróżnicowania kulturowego stanowi dla idei pluralizmu, tj. w tym wypadku akceptacji i uznania zróżnicowanych racji wpływających z odmiennych kulturowych uwarunkowań, krok niezbędny jeśli ważne staje się dla nas osiągnięcie równowagi w relacjach interkulturowych. Europejski system kolonialny upatrywał w zróżnicowaniu źródło swej władzy dzięki cywilizacyjnemu wartościowaniu odmienności i nadawaniu kulturze zachodniej oraz jej depozytariuszom moralnego prawa rządzenia tymi, którzy nie podzielają jej wartości i oznak. W tej sytuacji, jak przytomnie zauważa Homi K. Bhabha, „istotną cechą dyskursu kolonialnego jest zależność od pojęcia »utrwalenia« obecnego i ideologicznej konstrukcji inności”<sup>78</sup>. Efektem społecznym tego rodzaju stałego podkreślenia różnicy względem konkretnych grup ludzi, ale też dążenia do trwania samego zróżnicowania etnicznego lub rasowego jest legitymizacja nierówności oraz ich dalsze pogłębienie. Krytyka postkolonialna jako formacja intelektualna zwraca się w stronę zniesienia tych nierówności, odsłaniając konkretne mechanizmy zarządzania podległym terytorium, prowadzące do umocnienia nierówności w sensie historycznym, językowym, politycznym lub ekonomicznym. Używając języka Michela Foucaulta, jest ona swoistą archeologią wiedzy uprawianą z pozycji grup niegdyś zmarginalizowanych. W kontekście dyskusji o wielokulturowości stanowi rodzaj „nowej humanistyki”, a także ważny punkt odniesienia dla rozumienia działań i artykulacji światopoglądów w zróżnicowanym kulturowo świecie, w którym głos dawnych poddanych pobrzmiwa dziś w tonie nie tyle rewanżystowskim, ile lokującym się w obszarze etycznej odpowiedzialności Zachodu za takie, a nie inne ukształtowanie współczesnej rzeczywistości w wymiarze globalnym. Nurt ten jednoznacznie przyjmuje „osąd zachodniej władzy jako symptomu zachodniej epistemologii i pedagogiki”<sup>79</sup>, co sytuuje go w sensie intelektualnym obok innych formacji dzielących zblizoną misję. Podważając hegemonię kulturową Zachodu, postkolonializm udziela jednak także pewnej lekcji dialogu. Gayatri Chakravorty Spivak dostrzega procesualny charakter tożsamości, również tych występujących w obszarze *subaltern*, mówiąc o ciągłym ich ruchu i transformacji<sup>80</sup>. Dlatego również transkulturalizm jako idea umacniająca nas w pragnieniu odnalezienia wspólnego języka ponad dystynktywnymi różnicami jest tak istotny w debacie o kierunku globalnej dynamiki kulturowej.

Reasumując powyższe rozważania definicyjne, warto zaznaczyć, iż wszystkie cztery użyte dotąd w tej pracy pojęcia: „wielokulturowość”, „multikultura-

<sup>77</sup> T. Todorov, *Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka*, Warszawa 2004, s. 74.

<sup>78</sup> H.K. Bhabha, *Miejsca kultury*, Kraków 2010, s. 57.

<sup>79</sup> L. Gandhi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008, s. 55.

<sup>80</sup> G. Chakravorty Spivak, *Strategie postkolonialne*, Warszawa 2011.

lizm”, „międzykulturowość” i „transkulturalizm”, są względem siebie komplementarne i nierozzerwalnie wiążą się z ludzkim radzeniem sobie z problemem różnicy. Ich aplikacja w kontekście transformacji społecznej wynikającej m.in. ze zjawiska migracji i prowadzącej do zintensyfikowania kontaktów międzykulturowych wydaje się być niezbywalna dla dyskusji o społecznych konsekwencjach różnorodności kulturowej w społeczeństwach demokratycznych. Mając jednak świadomość, że wprowadzone w tym miejscu rozróżnienie pojęciowe właściwe jest w dużej mierze translacją terminów anglosaskich na język polski i może nie mieć pełnego uzasadnienia w innym obszarze językowym, zmuszony jestem przedstawić bardziej wyrazistą argumentację na rzecz użycia w tej pracy wspomnianej terminologii. Uznając więc za punkt wyjścia dalszych rozważań o różnicy kulturowej w wielu praktycznych jej wymiarach konieczność uprzedniego zaistnienia empirycznie dostępnego i powszechnego na danym obszarze zróżnicowania w sferze społeczno-kulturowej, musimy uznać istnienie związku zachodzącego pomiędzy tym, jak przestrzeń ta jest ukształtowana w wymiarze obiektywnym, z tym, jak ludzie subiektywnie postrzegają taki stan rzeczy. Z antropologicznego punktu widzenia szczególnie interesująca wydaje się być efekt zderzenia kulturowego towarzyszący przenikaniu się faktu doświadczania zróżnicowania i uformowanych kulturowo światopoglądów, zgodnie z którymi zmiana ta postrzegana jest jako postępujący kryzys tożsamości. Skoro zatem mówimy o przemianie w sferze więzi zbiorowych, takie założenie daje również asumpt do spojrzenia na omawiane zjawisko obecności różnicy od strony jej wpływu na transformację idei wspólnotowej jedności i jej kulturowych fundamentów.

Przechodząc z poziomu empirycznego do poziomu ideacyjnego i dyskursywnego, mamy możliwość dokonania analizy rozmaitych lokalnych ideologii różnicy, ale także ich aplikacji, np. w lokalnych dyskursach politycznych. Na tym poziomie mówimy raczej o multikulturalizmie niż wielokulturowości, gdzie ten pierwszy byłby polityką tej drugiej. Dzięki temu traktujemy multikulturalizm jako źródło dalszych debat publicznych; tym razem bardziej syntetycznych w swej wymowie i dotyczących chociażby aspektu etycznego działań na rzecz integracji społecznej<sup>81</sup>. Krytyka formułowana wobec poszczególnych rozwiązań i modeli multikulturalizmu, którą zajmę się za chwilę, unaocznia potrzebę dalszej reinterpretacji pojęciowego instrumentarium, prowadzącą z kolei do pytania o możliwość takiej integracji grup napływowych w życiu społecznym grupy dominującej, która nie stanowi procesu jednostronnej asymilacji kulturowej, lecz wzbudza publicznie wyrażaną przez wszystkie strony potrzebę dialogu. Zachodzące na trajektoriach komunikacji pomiędzy tymi grupami fenomeny nie posiadają jednoznacznej kulturowo natury, lecz

<sup>81</sup> P. Savidan, *Wielokulturowość*, Warszawa 2012, ss. 21–22.

są hybrydą różnych praktyk i idei. Międzykulturowość lokowałaby się zatem w sferze relacji interkulturowych opierających się na zaistniałej sytuacji kontaktu, dziś nierzadko oderwanego od tradycyjnie pojmowanego terytorium i rozgrywającego się na płaszczyźnie globalnej sieci kulturowo definiowanych „neuronów”. Osiągnięcie porozumienia w tym wypadku, czasami w kwestiach nader podstawowych, bywa niezmiernie trudne, zaś w kwestiach takich jak wypracowanie zestawu wspólnych wartości wydaje się być niekiedy niemożliwe<sup>82</sup>. Wymaga ono bowiem podjęcia się znacznego wysiłku wyjścia poza własny etnocentrycznie nacechowany światopogląd, a więc kroku, jak twierdzili strukturaliści, dla ludzkiego umysłu obcego i nienaturalnego. Współczesna humanistyka krytyczna przyjmuje nieco odmienne stanowisko. Dla autorów takich jak Ulf Hannerz narzędziem przydatnym w tym przedsięwzięciu byłaby idea transkulturalizmu wyrażona poprzez objawiające się współcześnie rozmaite powiązania transnarodowe. Zgodnie z jej najbardziej ogólnym znaczeniem zaproponowanym przez szwedzkiego antropologa powiązania te osadzone są w globalnej metakulturze, tj. zestawie pewnych ogólnych i właściwych wszystkim ludziom koncepcji, które dopiero w dalszej kolejności zostają zaadoptowane przez lokalne kultury bardziej partykularnie i szczegółowo<sup>83</sup>. Ten powtarzany przez Hannerza za Marshalllem Sahlinsem argument na rzecz badania nowej kulturowej świadomości ma jednak co najmniej jedną istotną implikację. Uczony ten zauważa, że w globalnej ekumenie wielorakich kulturowych znaczeń i praktyk na plan pierwszy wysuwane są nie tyle treści wspólne wszystkim społeczeństwom, ile różnice, dzięki którym świadomość uczestnictwa w metakulturze zostaje uwypuklona i jednoznacznie powiązana z unikalnym dla danej grupy rodzajem autoidentyfikacji<sup>84</sup>.

#### 4. Od krytyki multikulturalizmu do multikulturalizmu krytycznego

W nawiązaniu do zmian dokonujących się na płaszczyźnie tożsamościowej w odniesieniu do europejskiego modelu państwa narodowego, często pojawiają się dziś głosy mówiące nie tyle o erozji takiego wzoru państwowości, ile negatywnym wpływie nań rozmaitych ideologii podważających sens narodowych tożsamości. Nie trudno dostrzec, iż głosy te osadzone są silnie w kontekście politycznym, w szczególności jego niszy konserwatywnej. Sugerują one, że charakter kulturowy nie tylko poszczególnych państw narodowych, lecz także

<sup>82</sup> Przypomnę jedynie, iż ten rodzaj perspektywy przyjmuje m.in. Samuel Huntington w swej koncepcji zderzenia cywilizacji.

<sup>83</sup> U. Hannerz, *Powiązania transnarodowe...*, s. 79.

<sup>84</sup> *Ibidem*, s. 86.

całego kontynentu ulega w wyniku rzeźzonego wpływu niepokojącej przemianie, m.in. wskutek rozmycia tradycyjnych wartości spajających dotąd poczucie europejskiej wspólnoty. Wartości te, identyfikowane często w kategoriach religijnych z dziedzictwem chrześcijańskim, zostają podkreślone jako element scalający cały zachodni krąg cywilizacyjny. Wspomniane zaś czynniki destabilizujące ten stan określane są jako zespół liberalnych przekonań będących intelektualną spuścizną albo rewolty roku 1968, albo rozmaitych form myśli marksistowskiej. W ramach tego obozu mieści się również idea multikulturalizmu. Dość powiedzieć, że rozumiana jest ona tutaj specyficznie. Jej redukcja do pomysłu mówiącego, iż różnorodność polega na zachowaniu niepodzielnych różnic, nawet jeśli miałyby one być skrajnie niezgodne z zachodnim wzorcem społecznym, stanowi częsty zabieg retoryczny nie tylko populistów politycznych, ale też wyrażany jest przez znaczną część bardziej aktywnych medialnie komentatorów życia publicznego. Stawiają oni multikulturalizm w tym samym szeregu, co inne utopijne lewicowe ideologie, np. teologia wyzwolenia. Nie trzeba dodawać, że tak zarysowany dychotomiczny podział jest aksjologicznie jednoznaczny dla odbiorcy funkcjonującego poza obiegiem akademickim i tym bardziej niezainteresowanego zgłębieniem multikulturalistycznych postulatów. Wyraźnie zaznaczony antyintelektualizm głosów przeciwnych hasłom mówiącym o potrzebie zachowania zasady pluralizmu kulturowego (nawet w sytuacji oczywistej dominacji jednej określonej grupy) odbija się szerokim echem w zachodnich dyskusjach na temat stanu teraźniejszego i przyszłości modeli społecznych obowiązujących w Europie oraz całego kręgu euroatlantyckiego. Jak nietrudno się domyślić, ich prawomocność rozumiana jako odwołanie się do opierających się na faktach analiz społeczno-kulturowych daleka jest jednak od rzeczywistości.

Jednym z podstawowych problemów w realizacji efektywnej debaty na temat wielokulturowości i multikulturalizmu jest to, iż oba te fenomeny nie posiadają jednego uniwersalnego wykładnika ideowego. Ich zależność od lokalnych uwarunkowań – czy to historycznych, czy społecznych lub politycznych zawirowań – uniemożliwia w dużym stopniu sformułowanie jednolitej odpowiedzi na pytanie o obecność różnicy w życiu danego społeczeństwa. Co więcej, pojęcie multikulturalizmu jest poddane silnej dywersyfikacji nie tylko pomiędzy poszczególnymi społeczeństwami o granicach wydzielonych przez państwa, lecz także wewnątrz nich samych. Dla przykładu, multikulturalizm w Wielkiej Brytanii zawsze miał jako idea wiele znaczeń<sup>85</sup>. Przemiany społeczeństwa brytyjskiego dokonujące się od lat 60. XX wieku, tj. od upad-

---

<sup>85</sup> A. Kundnani, *Multiculturalism and its discontents: Left, Right and liberal*, „European Journal of Cultural Studies” 15(2), 2012, s. 156.

ku systemu kolonialnego, przyczyniły się do gwałtownego napływu grup ludności z Azji, Afryki i Karaibów. Zjawisko to sprawiło, że wyłaniająca się dopiero w tamtym kontekście idea multikulturalizmu zyskała odzwierciedlenie w zmianie pola stosunków etnicznych przez sporą część Brytyjczyków naocznie dostrzeganą i konceptualizowaną. Rozumiana była ona wówczas albo jako narzędzie opisu zmiany demograficznej, albo jako specyficzny styl życia będący odpryskiem walki grup napływowych z rasizmem i postawami ksenofobicznymi wyrażanymi wobec nich przez zyskujące w tamtych latach ugrupowania skrajnie prawicowe, jak British National Party, głoszących otwarcie hasła antyimigranckie<sup>86</sup>. Obserwując wydarzenia mające miejsce w Zjednoczonym Królestwie w kolejnych latach, można dojść do wniosku, że idea multikulturalizmu uległa jedynie dalszemu zróżnicowaniu, generując niekiedy radykalne reakcje społeczne na pojawienie się nowych uczestników w życiu publicznym tego kraju. Z biegiem czasu brytyjskie warianty multikulturalizmu przeistoczyły się jednak w formułę odpowiadającą na zasadnicze pytania o rolę grup niegdyśszych imigrantów w procesach zmiany mającej miejsce w powszechnym rozumieniu wykładni społeczeństwa wielokulturowego. Warto zauważyć, że Tariq Modood identyfikuje w tym miejscu trzy kluczowe pojęcia wyłaniające się z omawianej brytyjskiej debaty o wielokulturowości i traktuje je jako odrębne terminy opisujące ten model. Jest to jego zdaniem asymilacja, multikulturalizm i integracja<sup>87</sup>. Te dwa ostatnie terminy są często mylone, aczkolwiek należy także pamiętać, iż nie tylko w przypadku brytyjskim uzupełniają się one wzajemnie. Jak zauważa Modood:

[...] multikulturalizm, lub akomodacja mniejszości, różni się od integracji, ponieważ uznaje grupy, a nie tylko jednostki, na poziomie: tożsamości, stowarzyszeń, przynależności, włącznie z diasporycznymi powiązaniem; zachowania, kultury, praktyki religijnej etc. oraz politycznej mobilizacji<sup>88</sup>.

Stąd też krytyka multikulturalizmu formułowana również obecnie w Wielkiej Brytanii opiera się w dużym stopniu na argumentie mówiącym o nieefektywności integracji grup napływowych i ich urodzonych już w kraju spadkobierców ze względu na kulturową nieprzystawalność wymienionych przez Modooda aspektów do powszechnego w obrębie państwa i dominującego wzoru.

Powracający nie tylko w kontekście brytyjskim postulat asymilacyjny unieważnia integrację w powyższym znaczeniu, a w konsekwencji także ideę multikulturalizmu. Zwolennicy asymilacji podzielają myśl o całkowitym znie-

<sup>86</sup> Ibidem.

<sup>87</sup> T. Modood, *Multikulturalizm*, s. 59.

<sup>88</sup> Ibidem, s. 61.

sieniu każdego stanu zróżnicowania wykraczającego poza sferę życia prywatnego przy jednoczesnym braku umiejętności dostrzeżenia, jak dalece złożona jest sama kwestia pluralizmu<sup>89</sup>. Pamiętajmy jednak, że operowanie w sytuacji zróżnicowania hasłem asymilacji generuje dość oczywisty opór ze strony grup temu procesowi poddanych, zwłaszcza jeśli uwzględnimy ich niski status społeczny w systemie, w którym funkcjonują jako przybysze i obcy. Marginalizacja społeczna wespół z naciskami asymilacyjnymi stanowi w takiej sytuacji narzędzie polityczne, którego zastosowanie w szerszej skali nakłada na istniejący stan wielokulturowości dyskurs władzy ze strony grupy roszczącej sobie prawa do dominacji. Co bardziej troskliwi zwolennicy polityki asymilacyjnej w jej współczesnym wariacie dowodzą, iż określone grupy mniejszościowe definiowane w kategoriach etnicznych skazane zostają w rozwiązaniu multikulturalistycznym na nieuchronną społeczną degradację. W kontrowersyjnej pracy *The Triple Package* amerykańscy prawnicy, Amy Chua i Jed Rubenfeld, stosują ten rodzaj rozumowania w przypadku bieżących północnoamerykańskich relacji interetnicznych oraz kwestii sukcesu odnoszonego przez przedstawicieli jednych grup oraz jego braku u innych. Obaj autorzy dostarczają odpowiedzi na pytanie, co ich zdaniem jest sprawdzoną formułą sukcesu w społeczeństwie amerykańskim (sukcesu dodajmy rozumianego głównie w wymiarze materialnym). Jest to tytułowy pakiet trzech właściwości współdzielonych przez przedstawicieli tych grup w Stanach Zjednoczonych, które wykazują największe efekty w tej mierze, a mianowicie: 1) kompleks wyższości, 2) poczucie niepewności oraz 3) kontrola impulsywna, gdzie ta ostatnio pojmowana jest jako zdolność do samoograniczenia uleganiu pokusie poddania się w obliczu pojawiających się trudnych zadań<sup>90</sup>. Ten trójdzielny aparat społecznego awansu umożliwia takim grupom, jak mieszkający w Stanach Zjednoczonych Chińczycy szybkie wyjście poza stygmat zgettoizowanej mniejszości i odniesienie stratyfikacyjnego sukcesu we współczesnym społeczeństwie amerykańskim. Do grupy wygranych zaliczają oni także diasporę żydowską, Persów, Hinduśców, Kubańczyków i, co ciekawe, także Mormonów. W tyle zaś pozostają Afroamerykanie, będący głównymi przegranymi opisywanej w tej pracy społecznej gry o status. Największym zaskoczeniem jest jednak wskazanie na powolny upadek dawnej grupy o hegemonicznej dominacji, tj. białych Amerykanów lokujących się w kategorii W.A.S.P.<sup>91</sup>

<sup>89</sup> D. Rodríguez-García, *Beyond Assimilation and Multiculturalism: A Critical Review of the Debate on Managing Diversity*, „International Migration & Integration” No. 11, 2010, s. 255.

<sup>90</sup> A. Chua, J. Rubenfeld, *The Triple Package. How Three Unlikely Traits Explain the Rise and Fall of Cultural Groups in America*, New York 2014, ss. 9–10.

<sup>91</sup> Ibidem, s. 14.

Jakkolwiek sugestie Chua i Rubenfelda, podobnie jak zaproponowany przez nich model operacyjny, wydają się odpowiadać ogólnemu wyobrażeniu samych Amerykanów na temat tego, które grupy etniczne w Stanach Zjednoczonych odnoszą dziś względny sukces mierzony wzrostem statusu materialnego, to ich prawomocność naukowa może zostać zakwestionowana. Czyni to m.in. amerykańska socjolog Jennifer Lee, której praca cytowana jest przez Chua i Rubenfelda<sup>92</sup>. Główny zarzut formułowany przez Lee wobec ich koncepcji dotyka bowiem bardzo wątpliwej metodologii zastosowanej przez obu autorów. Nie tylko skategoryzowanie grupy religijnej Mormonów jako elementu etnicznej układanki społeczeństwa amerykańskiego, ale też cały system klasyfikacji wyłożony na kartach *The Triple Package* rodzi poważne wątpliwości merytoryczne. Lee wskazuje też na pomijany we wspomnianej książce, aczkolwiek ważny dla zrozumienia mobilności społecznej tych grup, status prawny. Legalność pobytu sporej części meksykańskich imigrantów w USA stanowi bowiem istotny czynnik hamujący ich możliwość awansu i napędza zjawiska wynikające chociażby z funkcjonowania poza systemem opieki społecznej i ochrony praw pracowniczych. Domniemana przez Chua i Rubenfelda kulturowo określona niemożność wyjścia sporej części Latynosów i Afroamerykanów poza strukturalnie powielaną pozycję społecznego pariasa okazuje się zatem w gruncie rzeczy częścią dyskursu, który w Stanach Zjednoczonych znany jest od czasów XIX-wiecznych jeszcze narzędzi przymusu asymilacyjnego, w tym dopasowania się do wzoru purytańskiej etyki pracy<sup>93</sup>.

W kontraście do podobnych prób przemycenia uwspółcześnionych manifestacji klasycznej idei anglokonformizmu propozycje multikulturalistów, aby różnice kulturowe zachować takimi, jakie są, przenoszą ciężar dyskusji z pola walki o emancypację mniejszości etnicznych w stronę problemu wypracowania takiej formuły życia społecznego, w której istniejące różnice nie dezawuuują możliwości kooperacji na rzecz wspólnego społecznego dobra. Model multikulturalistyczny jest tożsamy w tym sensie z pluralistycznym modelem społecznym, jednak zawiera też kilka znaczących elementów od niego go różniących w odniesieniu do praktyki społecznej. Operowanie zatem metaforą

---

<sup>92</sup> <http://www.zocalopublicsquare.org/2014/02/24/are-mexicans-the-most-successful-immigrant-group-in-the-u-s/ideas/nexus/> [20.09.2017].

<sup>93</sup> Warto również przypomnieć, iż w swoim wcześniejszym, bardziej publicystycznym tekście pt. *Bojowa pieśń tygrysy* (wyd. pol. 2011) Amy Chua wyraża przekonanie, iż sukces edukacyjny dzieci pochodzących z rodzin o azjatyckich (głównie chińskich) korzeniach polega na odmiennym i kulturowo określonym wzorze wychowania. Dzieci chińskich imigrantów poddane są jej zdaniem surowszej dyscyplinie niż te pochodzące z innych grup etnicznych, w których dzieci i młodzież nie uczą się bezwzględnej konieczności bycia najlepszym i odniesienia sukcesu w każdej dziedzinie życia. Książka ta, podobnie jak *The Triple Package*, spotkała się w Stanach Zjednoczonych z szeroką krytyką, a Chua po części wycofała się ze stawianych w niej wniosków.



mozaiki kulturowej może prowadzić w niektórych przypadkach do esencjalizacji kultur etnicznych nań się składających, a w konsekwencji do nowych form segregacji, tym razem niezamierzonej jako polityczna dyrektywa (gdzie w modelu asymilacyjnym jest ona celem działań ujednoczających kulturowy krajobraz)<sup>94</sup>. Pozostając przy kontekście amerykańskim debaty o granicach idei i praktyki multikulturalizmu, można przypomnieć, że tamtejsi multikulturaliści wyrażają niekiedy obawę, iż pewne grupy amerykańskiego społeczeństwa pomimo emancypacji *de iure* zostają *de facto* wykluczone z tak ważnych obszarów kultury, jak sztuka, polityka i edukacja<sup>95</sup>. Jest ona też w pełni uzasadniona, gdy uwzględnimy fakt, że część grup budujących stan wielokulturowej Ameryki (mam tu na myśli przede wszystkim Afromerykanów, Meksykan i tubylczych Amerykanów) podlega nadal wykluczeniu i dyskryminacji na różnych polach wymagających pełnego uczestnictwa w życiu publicznym<sup>96</sup>. Uwidaczniający się zatem w takich sytuacjach rozdźwięk pomiędzy ideologicznym wymiarem amerykańskiego multikulturalizmu a częstymi praktykami dyskryminacyjnymi i wyrażanym poprzez nie rasizmem rodzi pytanie o rolę dyskursu krytycznego inicjowanego obecnie tak przez krytyków multikulturalizmu żądających zmiany tej polityki na rzecz jakiejś formy asymilacjonizmu lub segregacjonizmu, jak i przedstawicieli liberalizmu identyfikowanych zwykle z politycznym zapleczem multikulturalizmu.

Jak dostrzega Arun Kundnani niezadowolenie z praktycznej realizacji polityki multikulturalistycznej płynie aktualnie tak z prawej, jak i lewej strony sceny politycznej świata zachodniego<sup>97</sup>. O ile krytycyzm ten był dotąd wyrażany od lat 60. do lat 90. XX wieku przez europejską prawicę, to od tego czasu stanowi on też część ogólnopolitycznego dyskursu w Europie oraz Ameryce Północnej. Odwołując się do problemu integracji imigrantów, krytycy multikulturalizmu w sensie *stricte* politycznym, tacy jak Geert Wilders z holenderskiej Partii Wolności, nieżyjący już Jörg Haider z austriackiej Wolnościowej Partii Austrii, Marie Le Pen z francuskiego Frontu Narodowego czy Nigel Farage z ruchu UKIP – wszyscy ci politycy europejscy posługują się w swej retoryce antyimigranckim resentymentem, mówiąc o klęsce dotychczasowych prób ich integracji w społeczeństwach przyjmujących. Echem odbija się w tych wypowiedziach też stwierdzenie kanclerz Niemiec Angeli Merkel z roku 2011, kiedy to w wywiadzie dla gazety „Der Spiegel” uznała ona politykę „Multikul-

<sup>94</sup> D. Rodríguez-García, *Beyond Assimilation and Multiculturalism...*, s. 255.

<sup>95</sup> J.D. Eller, *Anti-Anti-Multiculturalism*, „American Anthropologist” Vol. 99, No. 2, June 1997, s. 249.

<sup>96</sup> G.C. Loury, *Social Exclusion and Ethnic Groups: The Challenge to Economics*, „Annual World Bank Conference Papers” 1999, s. 232.

<sup>97</sup> A. Kundnani, *Multiculturalism and its discontents...*, s. 155.

ti” za projekt zakończony sromotną porażką i niebyły<sup>98</sup>. Nie tylko Kundnani zauważa, iż podobne głosy płyną w ostatnich latach również ze strony liberałów, jego zdaniem głównie spadkobierców ruchu roku 1968<sup>99</sup>. Także Slavoj Žižek wypowiada się na temat multikulturalizmu w tonie wysoce krytycznym, a krytyka ta ukierunkowana jest w stronę środowisk lewicowych. Sugeruje on, że najnowsze wydarzenia związane z tzw. kryzysem migracyjnym stanowią logiczną część procesów globalizacyjnych w tym sensie, że o ile proces ten dotyczył dotąd swobodnego przepływu towaru i usług, o tyle teraz widzimy nieograniczony przepływ czynnika ludzkiego<sup>100</sup>. Jak przyznaje słoweński intelektualista, taki stan rzeczy odnosi się do przemian, jakie nastąpiły w Europie po roku 1989. Zakończenie „zimnej wojny” i zniesienie dawnych podziałów politycznych pociągnęło za sobą jego zdaniem odpolitycznienie europejskiego życia publicznego. Wyjałowienie z ideałów politycznych uzupełnione zostało upowszechnianiem się modelu rządów eksperckich. Ich nadrzędnym narzędziem sprawowania władzy jest w przekonaniu Žižka powracający motyw strachu – obezwładniającego lęku ogarniającego szerokie masy społeczne, niezależnie od dawnych politycznych preferencji, miejsca zamieszkania, klasy społecznej itd. Lęk ten dziś przybiera formę obawy przed islamskim terroryzmem i radykalizmem, który zagraża zachodniemu stylowi życia w jego najbardziej podstawowym wyrazie. To właśnie ten argument jednoczy ludzi i grupy o poglądach prawicowo-konserwatywnych i lewicowo-liberalnych. Stwierdza on, że zachodnie społeczeństwa stały się dziś przedmiotem transformacji podejścia wobec innych, które możemy określić mianem „przeskoku od czystego barbarzyństwa do barbarzyństwa z ludzką twarzą”<sup>101</sup>.

W innym miejscu filozof ten zauważa z kolei, że krytyka multikulturalizmu wypływa nie ze zderzenia idei pluralizmu z innymi dominującymi ideologiami politycznymi, ale z napięć wynikających z zależności charakterystycznych dla współczesnych społeczeństw wyrosłych na modelu kapitalistycznym<sup>102</sup>. Multikulturalizm jest tu przedstawiony jako „idealna forma globalnego kapitalizmu, czyli założenie, iż z poniekąd pustej pozycji globalnej traktuje każdą z kultur lokalnych, tak jak kolonizator traktuje ludy kolonizowane – jako »tubylców«, których należy uważnie studiować i uszanować”<sup>103</sup>. Myliłby się jednak ten, kto

<sup>98</sup> <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/integration-merkel-erklaert-multikultuer-gescheitert-a-723532.html> [20.09.2017]

<sup>99</sup> Ibidem, s. 159.

<sup>100</sup> <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/oct/03/immigration-policy-roma-rightwing-europe> [20.09.2017].

<sup>101</sup> Ibidem.

<sup>102</sup> S. Žižek, *The Universal Exception: Selected Writings*, Volume Two, London & New York 2006.

<sup>103</sup> Ibidem, s. 170.

sądziłby, iż opinia ta dotyczy interkulturowej komunikacji otoczonej antropologiczną docieklivością studiów nad kulturowym innym. Žižek definiuje bowiem multikulturalizm w kategoriach typowych dla marksistowskiej redukcji fenomenów ideowych do relacji władzy i ekonomii. Dyskusja nad multikulturalistycznym pomysłem na akomodację zróżnicowania kulturowego zostaje zatem sprowadzona w tym przypadku do podkreślenia praktyk dyskryminacyjnych, jakie są konsekwencją działań na rzecz zachowania kulturowej odrębności. Žižek idzie w swej krytyce dalej, mówiąc, że

[...] multikulturalizm jest rasizmem wyczerpującym własną pozycję z całej pozytywnej zawartości (multikulturalizm nie jest wprost rasizmem, nie przeciwstawia Innemu partykularnych wartości własnej kultury), lecz zachowuje swoją pozycję jako uprzywilejowany pusty punkt uniwersalności, z którego możemy doceniać (i dezawuować) właściwie odmienne kultury – multikulturalistyczny szacunek dla specyfiki Innego stanowi czystą formę założenia własnej wyższości<sup>104</sup>.

Omawiana idea zostaje w ten sposób wpleciona w ideologiczny spór toczony na froncie zarysowanym pomiędzy nurtem współczesnej myśli humanistycznej skupionej wokół postmarksistowskiej krytyki kapitalizmu a wszelkimi odmianami tych kierunków analizy społecznej zorientowanej na rekonstrukcję kategorii różnicy (nie tylko kulturowej) przy użyciu języka naturalistycznego. Spór ten można przenieść i rozszerzyć z powodzeniem na spór dwóch innych obozów intelektualnych mówiących także o znaczeniu różnorodności – komunitaryzmu i liberalizmu, jak czynią to we współczesnej filozofii społecznej Jürgen Habermas<sup>105</sup> i Charles Taylor<sup>106</sup>. Niemniej takie dychotomiczne postawienie problemu rodzi sprzeciw części uczonych, a stanowisko Žižka w tej sprawie jest też szeroko krytykowane. Nie zgadzają się z nim Colin Feltham, Leslie Gardner czy Robin H. Wells, którzy wskazują na zbyt aprioryczne i przez to mylne założenie przyjmowane przez Žižka o tożsamy charakterze kapitalistycznej systemowej opresji i liberalnego rozumienia tolerancji wobec odmienności<sup>107</sup>. Idea tolerancji w kontekście wielokulturowości i polityki multikulturalizmu uwidacznia się bowiem, jak powiada Michael Walzer, „kiedy w grę wchodzi odmienność wiążąca się z religią, kulturą i sposobem życia – gdy inni nie są uczestnikami naszej wspólnoty, gdy nie ma wspólnych reguł gry ani wewnętrznej potrzeby istnienia odmienności, którą owi inni kultuwują i ucieleśniają”<sup>108</sup>.

<sup>104</sup> Ibidem, s. 171.

<sup>105</sup> J. Habermas, *Multiculturalism and the Liberal State*, „Stanford Law Review” Vol. 47, No. 5 (May 1995).

<sup>106</sup> Ch. Taylor, *The Politics of Recognition...*

<sup>107</sup> <https://www.theguardian.com/world/2010/oct/09/migrants-markets-and-tolerance> [20.09.2017].

<sup>108</sup> M. Walzer, *O tolerancji*, Warszawa 1999, s. 20.

Powyższa uwaga może być odniesiona nie tylko do społeczeństw takich jak amerykańskie (pielegnujące swoją imigrancką historię), lecz także tych form życia zbiorowego, które zamykają się w ramach pewnych państwowości identyfikowanych ze wspólnotami narodowymi, a więc względnie etnicznie homogenicznymi i reprezentującymi właściwe im formy tożsamości narodowej integrujące zbiorową pamięć i kolektywne działania. To w tego rodzaju społeczeństwach wtargnięcie grup, o których mówi Walzer, rodzi największy dysonans pomiędzy tym, co zastane, zinternalizowane i kulturowo oswojone a tym, co pojawia się nagle lub tli powoli, ale też zawsze wymusza jakiś rodzaj reakcji w zderzeniu z odmiennością. Nietrudno zauważyć, że artykułowany obecnie powszechnie krytycyzm wobec praktycznej realizacji dotychczasowych lokalnych wariantów polityki wielokulturowości wypływa z powyższej sytuacji. W dużym stopniu też niechęć wobec przejawów wielokulturowości, jakkolwiek jest sama w sobie zjawiskiem wysoce złożonym, opiera się dziś w dużym stopniu na dyskursie medialnym, który wprawdzie wpływa na kierunki obecnej debaty multikulturalistycznej, ale też nie definiuje jej wyłącznych ram. Nie jest moim zamierzeniem jednak na tym etapie rozprawić się z medialnymi wzorcami odmienności kulturowej, lecz odsłonięcie podstaw refleksji krytycznej, jaka dokonuje się względem idei i polityki multikulturalizmu. W tym celu konieczne staje się wskazanie na te jej odnogi, które same w sobie wykazują pewien rodzaj autorefleksyjności i dzięki temu też wychodzą naprzeciw głosom wobec multikulturalizmu niechętnym i negującym sens działań na rzecz zachowania w nowoczesnych państwach zachodnich o ustabilizowanych ustrojach demokratycznych podstawowej dla nich zasady pluralizmu. Powiązanie dyskusji na temat multikulturalizmu z problemem transformacji rozumienia zasad demokracji pozwala nam również na uwypuklenie podstaw, na których osadzona jest tak krytyka multikulturalizmu, jak i ideowej dychotomii pomiędzy liberalizmem i komunitaryzmem zarysowanej powyżej.

W tym świetle uwagi Stephena Maya wydają się być wyjątkowo trafne. Mówi on mianowicie, że krytyka liberalnej demokracji idzie w parze z krytyką polityki, w której różnorodność jest tolerowana i akceptowana jako dany stan rzeczy, nie zaś czynnik destabilizujący więzi wspólnotowe<sup>109</sup>. Wyłaniający się w ten sposób „dylemat pluralistyczny” może zostać rozwiązany na dwa sposoby. Jak zauważa za Michaeliem Gordonem May, możliwe jest podjęcie dyskusji o różnorodności w systemie demokratycznym poprzez konstrukcję „pluralizmu liberalnego” z jednej strony, z drugiej zaś warto też dostrzec to, co kryją się pod pojęciem „pluralizmu korporacyjnego”. Termin pierwszy

---

<sup>109</sup> S. May, *Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism*, w: S. May (ed.), *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, London & New York 1999, s. 11.

charakteryzuje się zasadą, zgodnie z którą żadna z grup etnicznych, religijnych lub mniejszości językowych nie może stać ponad prawem lub rządem ze względu na swoją kulturową odrębność. Drugi termin zakłada natomiast uznanie grup mniejszościowych jako prawnie ukonstytuowanych bytów, wobec których (zależnie od ich rozmiaru populacyjnego i możliwości wpływu) alokowane są ekonomiczne, społeczne i polityczne przywileje<sup>110</sup>. Spośród obu tych liberalnych tropów to liberalizm pluralistyczny akceptowany jest najczęściej i najchętniej jako rozwiązanie właściwe dla standardów współczesnego państwa demokratycznego, gdyż dopuszcza tylko te praktyki kulturowe, które bazują na wolności negatywnej (tj. poprzez swoją odmiennność nie ingerują w życie innych grup i jednostek). Otwarte z kolei pozostaje pytanie o liberalizm korporacyjny, który dotyka kwestii znacznie bardziej delikatnej. Chodzi tu bowiem o problem nawiązujący do Kantowskiej koncepcji prawa kosmopolitycznego i umiejscawiający oś liberalnego zainteresowania różnicą w sferze zazwyczaj zarezerwowanej dla zachodniej koncepcji obywatelskości. Sugeruje się w ramach omawianego nurtu myślenia, iż obywatelska przynależność i prawa mogą podlegać fragmentaryzacji i przeniesieniu na różnorakie obszary instytucjonalne, nie tylko już wyłącznie właściwe państwu i jego strukturalnym powiernikom. Mogą to być dzisiaj organizacje zrzeszające grupy o wspólnych interesach etnicznych albo transnarodowe i transetniczne sieci politycznej aktywności<sup>111</sup>. Liberalizm ten podnosi tym samym także inne, niemniej istotne z punktu widzenia multikulturalizmu, pytania o tożsamość, granice wolności praktyk kulturowych, ale też prawa innych do współtworzenia pewnych porządków, które w danym społeczeństwie są istotne i podstawowe. Parafrazując zatem słowa Seyli Benhabib, prawa innych znajdujące uznanie w naszych oczach są w powyższym kontekście częścią swoistej ponadnarodowej i uniwersalnej metanormy, różniącej się od specyficznych norm lokalnych, a budującej zasadę powszechnego szacunku i egalitarnej wzajemności<sup>112</sup>.

W celu osiągnięcia szerokiej akceptacji dla owej zasady konieczne jest nie tylko pogodzenie przywiązania do etnicznej i narodowej tożsamości z wyższymi formami autoidentyfikacji, ale co ważniejsze, zastosowanie takiego języka mówiącego o zróżnicowaniu kulturowym, który będzie w stanie wyłonić przekonujące argumenty na rzecz samego multikulturalizmu. W dobie krytyki tej idei, bliskiej przecież też w swej wymowie postulatami antropologicznym,

<sup>110</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>111</sup> W tym pierwszym przypadku za przykład takiej przynależności może posłużyć ruch 500 narodów (*500 Nations*) scalających ludność tubylczą w USA, w drugim natomiast ruch rewitalizacji kulturowej Majów w Ameryce Środkowej. Warto także zauważyć, iż oba ruchy wyłoniły się w trakcie procesów albo emancypacji mniejszości etnicznych, albo demokratyzacji i zwiększania swobód obywatelskich w tych krajach.

<sup>112</sup> S. Benhabib, *Prawa Innych. Przyszłość, rezydenci, obywatele*, Warszawa 2015, s. 23.

wystosowanie krytyki tym razem wobec argumentów stanowisk antymultikulturalistycznych nie jest wystarczające. Można oczywiście zastosować ponowoczesną retorykę, jak czyni to Jack David Eller, dzięki której stanowisko będące ideową przeciwagą dla tej krytyki nabierze znamion metanarracji pokazującej, iż niezbędna jest inna forma dyskursu o wielokulturowości ze względu na zbyt duże podobieństwo multikulturalizmu i antymultikulturalizmu<sup>113</sup>. Niekiedy również, dla uzyskania pełniejszego społecznego poparcia dla możliwości wyrażania kulturowej odrębności stylów życia, pojęcie multikulturalizmu zastąpione zostaje samą różnorodnością, co także rodzi pewne konsekwencje dla refleksji antropologicznej<sup>114</sup>. Taki zabieg językowy poszerza wprawdzie pole dyskusji, jednak jednocześnie przyczynia się do rozmycia głównej osi problemu zróżnicowania kulturowego definiowanego obecnie najczęściej poprzez pojęcie kultury pojmowane w kategoriach etniczności. By zapobiec temu efektowi wieloznaczności, niezbędne jest wyrażenie takiej formy krytyki kulturowej, która z jednej strony precyzyjnie językowo i koncepcyjnie odśladnia charakter zjawisk mających miejsce w odniesieniu do wielokulturowości, z drugiej zaś dostarcza pewnych propozycji reformy tych obszarów życia społecznego, które dzięki cechującej je wielokulturowości powodują największe tarcia pomiędzy przedstawicielami poszczególnych grup.

Multikulturalizm krytyczny, sytuujący się zdecydowanie w zarysowanej powyżej formule, jest stosunkowo nowym pomysłem na rozwiązanie problemu napięć etnicznych typowych dla społeczeństw określanych mianem wielokulturowych i cechujących się m.in. wieloma konfliktami na linii stosunków międzygrupowych. Dlatego też ten rodzaj multikulturalizmu stoi w bliskim związku z innymi formami refleksji krytycznej, np. krytyczna teoria rasy lub studia nad edukacją równościową i antyrasistowską, szczególnie wyczulonymi na przejawy dyskryminacji i zinstytucjonalizowanych nierówności społecznych. Multikulturalizm krytyczny, będąc swoistą odpowiedzią na zarzuty formułowane wobec multikulturalizmu klasycznego (jeśli przyjmiemy, że takowy w ogóle istnieje), podnosi te problemy tam, gdzie praktyki dyskryminacyjne lub poszczególne emanacje rasizmu są wpisane w istniejący porządek. Czyni to poprzez dokonanie uważnej analizy strukturalnych zależności, np. w systemach szkolnictwa, w których ujawniają się relacje władzy i dominacji w stosunkach pomiędzy danymi grupami etnicznymi lub grupą dominującą a mniejszościami. Przywoływany wcześniej Stephen May uznaje, że analiza tego typu

[...] wpisuje kulturę w kontekst tego, jak nierówne są relacje władzy przeżywane w ciągu codziennych interakcji przyczyniających się do jej wytwarzania, zamiast

<sup>113</sup> J.D. Eller, *Anti-Anti-Multiculturalism*, s. 256.

<sup>114</sup> T. Hylland Eriksen, *Anthropology of Multiculturalism*, w: J. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, s. 32.

traktować ją w pierwszej kolejności jako relikw przeszłości. Kultura i tożsamość rozumiane są tutaj jako wielowarstwowe, płynne, złożone i zazębiające się kategorie społeczne, a jednocześnie stale rekonstruowane przez partycypację w sytuacjach społecznych<sup>115</sup>.

Takie ujęcie pozwala na konceptualizację problemu tożsamości poprzez np. analizę normatywną natury zjawiska białej dominacji i procesu prowadzącego do ponownego włączenia pojęcia rasy do szerszego obiegu dyskursywnego (co też możemy obecnie zaobserwować nie tylko w Stanach Zjednoczonych).

Biorąc pod uwagę fakt, że wielokulturowość jako zjawisko społeczne dotyczy często dużych skupisk miejskich, należy przypomnieć, że to w tej właśnie metropolitalnej przestrzeni relacje pomiędzy jednostkami i małymi grupami uwidaczniają się najpełniej i w najbardziej jaskrawy sposób<sup>116</sup>. Stąd też można przyjąć, że multikulturalizm jako idea również w tego typu przestrzeni jest osadzony i w niej też cyrkuluje, a przez to musi być często rozpatrywany w odniesieniu do miejskiej symboliki i partykularnych miejskich sieci relacji pomiędzy grupami zamieszkującymi wybrane fragmenty tej przestrzeni (np. dzielnice, getta etniczne, zakłady pracy). Relacje te mogą być harmonijne i prowadzić do międzyetnicznej współpracy, ale też mogą opierać się na głęboko zakorzenionych animozjach i ciążyć w stronę etnicznej konfrontacji. Multikulturalizm krytyczny także wychodzi na przeciw wyłaniającemu się w wielkich miastach zjawisku konfliktu, jednakże ujmuje jego znaczenie w specyficzny (tj. dekonstrukcyjny) dla siebie sposób. W Wielkiej Brytanii przypadki związane z aktami przemocy wobec mniejszości etnicznych (np. ataki na Irlandczyków w Londynie) przyczyniły się paradoksalnie do stymulacji zwiększonej „produkcji” form inspirowanego przez państwo multikulturalizmu<sup>117</sup>. Subwencje poczynione przez rząd brytyjski w stosunku do centrów kulturowych prowadzone przez mniejszości zamieszkujące tę metropolię stanowiły istotny krok w stronę zakorzenienia wśród Brytyjczyków świadomości nie tylko samej ich obecności, lecz także ich niepodzielnego demokratycznego prawa do artykulacji własnej swoistości kulturowej. Nie tylko zresztą w Wielkiej Brytanii tego typu działania promujące multikulturalizm zyskały aprobatę decydentów.

Doskonałym przykładem współczesnych centralnie sterowanych działań multikulturalistycznych jest Kanada. Działając w zgodzie z uchwaloną w roku 1988 ustawą o wielokulturowości (*Canadian Multiculturalism Act*) rząd kanadyjski przeznaczył w latach 2015–2016 sumę 4,7 mln CAD (tj. ok. 3,8 mln

<sup>115</sup> S. May, *Introduction*, w: S. May & C. Sleeter (eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, New York 2010, s. 10.

<sup>116</sup> M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, s. 138.

<sup>117</sup> J. Nagle, *Multiculturalism's Double Bind. Creating Inclusivity, Cosmopolitanism and Difference*, Burlington 2009, s. 48.

USD) na wszelkie oddolne (realizowane przez lokalne społeczności) działania, których celem jest wzbudzenie świadomości i wzmocnienie powszechnego przekonania o znaczeniu, jakie posiada fakt zróżnicowania kulturowego dla tamtejszego społeczeństwa<sup>118</sup>. Rozwiązanie takie pozwala na wspieranie tych projektów związanych z aktywnością kulturową danej mniejszości, które jej przedstawiciele sami uważają za zasadne i niosące dla nich pewne korzyści w postaci nie tylko większej rozpoznawalności ich etnicznie pojmowanej kultury, lecz także realizacji własnych interesów politycznych i ekonomicznych. Te bowiem dwa aspekty funkcjonowania poszczególnych grup w wielokulturowej mozaice kanadyjskiego społeczeństwa pozostają ważnym elementem narodowej debaty o stanie różnorodności i przyszłości polityki multikulturalizmu w tym kraju. Pamiętajmy jednak, że uwaga ta dotyczy przede wszystkim relacji interkulturowych w dużych miastach, co wiąże się z charakterem struktury populacyjnej Kanady, gdzie większość mieszkańców żyje na terenach zurbanizowanych<sup>119</sup>. To tam też skoncentrowane są społeczności imigranckie, co widoczne jest najbardziej w głównych miastach kraju<sup>120</sup>.

Sytuacja ekonomiczna kanadyjskich mniejszości etnicznych jest obecnie złożona na tyle, że zarysowane powyżej kwestie politycznego ustanowienia stanu równowagi międzyetnicznej stają się również początkiem odsłonięcia istniejących nierówności tak pomiędzy poszczególnymi grupami, jak i w obrębie nich samych. Awans ekonomiczny przedstawicieli wybranych grup związany jest z tworzeniem przez te społeczności sieci zawodowych i rodzinnych powiązań pozwalających słabo wykształconym i nieposiadającym wysokich kwalifikacji imigrantom pierwszej fali na odnalezienie się najpierw pośród pobratymców, później natomiast w szerszym kontekście społeczeństwa wielokulturowego<sup>121</sup>. Możliwości, jakie daje wzrost przychodów m.in. w edukacji, kulturze czy politycznym aktywizmie wiązano do niedawna ze wzrostem stopnia integracji społecznej w sposób bezpośredni i niebudzący wątpliwości, co też zostało odzwierciedlone w kanadyjskim prawodawstwie<sup>122</sup>. Dlaczego zatem w przypadku niektórych kanadyjskich mniejszości pogłębia się gospodarcza i społeczno-kulturowa izolacja względem możliwości pełnego udziału

<sup>118</sup> <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/corporate/publications/plans-reports/annual-report-canadian-multiculturalism-act-2015-2016.html#a3c> [14.10.2017].

<sup>119</sup> <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/demo62a-eng.htm> [14.10.2017].

<sup>120</sup> E. Fong, *Immigration and its Impacts on Canadian Cities*, w: G.B. Prato (ed.), *Beyond Multiculturalism. Views From Anthropology*, Farnham – Burlington 2009, s. 47.

<sup>121</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>122</sup> S. Kamboureli, *The technology of ethnicity. Canadian multiculturalism and the language of law*, w: D. Bennet (ed.), *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*, London and New York 1998, s. 208.



łu w życiu publicznym? Głównie mowa tu o kanadyjskiej ludności tubylczej, zamieszkującej tereny wiejskie na rozległych przestrzeniach kanadyjskiej tundry i regionów okołobiegunowych. Indianie Kanady, stanowiący w sumie ok. 4,3% społeczeństwa<sup>123</sup>, pozostają dziś grupą o niskim statusie materialnym i wykształceniu, a nawet poziomie zdrowia. W tym ostatnim aspekcie trend ten wyraźnie powielany jest pośród nie-białych społeczności imigranckich, w których zapadalność na przewlekłe choroby (np. układu oddechowego) jest znacznie wyższa niż wśród białych Kanadyjczyków<sup>124</sup>.

Przykład kanadyjski prowadzi nas do trudnego momentu podniesienia problemu wyłaniającego się z powyższych danych. Dotyczy on nie tylko efektywności tamtejszej polityki multikulturalistycznej, ale także całej współczesnej praktyki multikulturalizmu. Jest nim uwidaczniająca się niewspółmierność faktycznej sytuacji społecznej grup imigranckich i tubylczych w danych społeczeństwach wielokulturowych z prowadzonymi względem nich przez lokalne rządy odgórnymi działaniami. Wprawdzie przesycone są one w dużej mierze ideowo dążeniem do wyrównania istniejących różnic ekonomicznych lub społecznych, w gruncie rzeczy jednak różnice te pomijają lub przykrywają wygodnym kożuchem centralnego finansowania organizacji i instytucji reprezentujących owe grupy. Wspomniana w tym rozdziale Unni Wikan nie pozostawia złudzeń co do konsekwencji tego rodzaju polityki, typowej zresztą dla modelu zachodniego państwa opiekuńczego. Jest nią realna marginalizacja tych grup, które ze względu na swoją sytuację ulokowania na dole drabiny społecznej nie są zdolne do samodzielnego wyjścia poza ten stan. Udzielane im w tym celu wsparcie albo zostaje przekierowane w inne obszary (np. promocja folkloru etnicznego), albo jest na tyle wysokie, że nieracjonalne staje się z punktu widzenia beneficjentów podejmowanie jakichkolwiek działań zmierzających do zmiany *status quo*. W Norwegii, będącej krajem europejskim o jednym z najwyższych wskaźników PKB (wynoszącym 891 818 USD w roku 2016<sup>125</sup>), pomoc taka udzielana jest imigrantom przybywającym zarówno z innych państw Starego Kontynentu, jak i spoza niego. Migracja spoza Europy jako widoczne zjawisko społeczne dotyka przede wszystkim stołeczne Oslo i otaczające je mniejsze miasta, które *de facto* stanowią już obecnie przedmieścia stolicy i zaplecze ludzi pracujących tam na nisko opłacanych etatach<sup>126</sup>.

<sup>123</sup> <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.cfm> [15.10.2017].

<sup>124</sup> A. Siddiqi, I.J. Ornelas, K. Quinn, D. Zuberi, Q.C. Nguyen, *Social context and the production of immigrant status-based health inequalities: A comparative study of the United States and Canada*, „Journal of Public Health Policy” 34(2), May 2013, s. 8.

<sup>125</sup> <https://tradingeconomics.com/norway/gdp-per-capita> [15.10.2017].

<sup>126</sup> B. Bratsberg, O. Raaum, K. Sørbye, *Foreign-born migration to and from Norway*, w: C. Özden, M. Schiff (eds.), *International migration, economic development and policy*, Washington 2007, s. 277.

Wikan w swej analizie mechanizmu państwowego dotowania norweskiej formy polityki multikulturalizmu wskazuje niemniej na główne problemy hamujące integrację imigrantów i prowadzące do jeszcze głębszego wykluczenia ich z norweskiego społeczeństwa. Należą do nich w jej przekonaniu wysoki stopień bezrobocia, instrumentalizacja sytuacji prawnej części imigrantów ubiegających się lub posiadających status uchodźcy, ukryty rasizm i praktyki dyskryminacyjne, centralizacja działań względem poprawy spraw bytowych i aktywizacji zawodowej, wysoki stopień odpadu edukacyjnego na poziomie podstawowym i średnim kształcenia, koncentracja edukacji w szkołach o wysokim odsetku uczniów o pochodzeniu imigranckim i niski poziom nauczania w tych instytucjach, stopień interwencji związanych z sytuacją dzieci w rodzinach imigranckich, wzmożona konsumpcja narkotyków czy wreszcie wyższy w tych grupach stopień przestępstw z użyciem przemocy<sup>127</sup>.

Wymienione przez Wikan problemy mogą wzbudzić jednak przekonanie, iż pozaeuropejskie grupy imigranckie naznaczone są w Norwegii szeregiem niebezpiecznych lub patologicznych cech społeczno-kulturowych, a otwarta polityka imigracyjna jest w swych założeniach błędna. Kluczowym jednak spostrzeżeniem dokonany przez norweską uczoną nie jest jedynie odsłonięcie strukturalnych zależności, jakie w tym kraju rodzą tego typu problemy społeczne, a w ostatecznym efekcie prowadzą nieuchronnie do zepchnięcia imigrantów na margines społeczny<sup>128</sup>. Jest nim również stwierdzenie, że mylnie rozumiany multikulturalizm (jako zachowanie istniejących różnic kulturowych bez ingerencji w zmianę światopoglądu czy posiadanych kompetencji imigrantów) jest nie tylko pod względem czysto pragmatycznym nieefektywny, ale też w punkcie wyjścia sprzeczny z ideą społeczeństwa wielokulturowego<sup>129</sup>. Ten autokrytyczny ruch wykonany w kontekście norweskiego wzoru społecznej równości, charakterystycznego także dla innych krajów skandynawskich, stanowi cenny wkład w możliwość wypracowania i przyjęcia takiej perspektywy multikulturalistycznej, która różnorodność traktuje jako początek społecznego dialogu pozwalającego zbudować bardziej sprawiedliwy porządek<sup>130</sup>. O ile przyjmujemy zatem, że Wikan wyraża w swej pracy fundamentalne dla multikulturalizmu krytyczne przekonanie o konieczności porzucenia do-

<sup>127</sup> U. Wikan, *Generous Betrayal. Politics of Culture...*, ss. 42–53.

<sup>128</sup> Przypomnę zatem, że problem narkotykowy w Norwegii dotyczy przede wszystkim młodzieży wywodzącej się z rodzin imigranckich i nie jest praktyką importowaną w trakcie procesu migracyjnego, lecz nabytą na miejscu wskutek wysokiego bezrobocia w tej grupie społecznej. To natomiast związane jest z niskimi szansami na tamtejszym rynku pracy ze względu na brak kompetencji językowych i wykształcenia zawodowego.

<sup>129</sup> *Ibidem*, s. 2.

<sup>130</sup> Dialogu traktowanego przez Wikan miejscami całkiem dosłownie, kiedy proponuje ona, by Norwegowie zapraszali imigrantów do swych domów.

tychczasowych rozwiązań prawnych, administracyjnych lub instytucjonalnych dla radzenia sobie ze stanem kulturowej heterogeniczności, o tyle rodzi się wraz z nim kolejna uwaga dotycząca tym razem dwóch podstawowych dla niniejszej pracy kwestii. Po pierwsze, należy wyjaśnić, w jakim polu należy podjąć działania reformatorskie w pierwszej kolejności jako czynnik inspirujący zmiany w kolejnych sferach życia publicznego oraz nakreślić (choćby rudymenarnie), jak mają owe działania przyczynić się do zmiany ideowych i aksjologicznych podstaw życia w społeczeństwach transformujących ze względu na takie procesy, jak migracje. Obie kategorie pytań rozpatrywane są tu nie tyle z punktu widzenia ideowego, ile pragmatycznego i domagającego się określenia takiego kierunku praktyki wielokulturowości, który doprowadzi do wypracowania mechanizmów równościowych<sup>131</sup>.

## 5. Edukacja międzykulturowa w obliczu nowych wyzwań

Nie będzie zapewne żadnym doniosłym odkryciem stwierdzenie, że szkoły i inne instytucje edukacyjne stanowią jedno z głównych pól formowania postaw i światopoglądów w sensie upowszechniania w nich pewnych dominujących społecznych wzorów radzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością. Edukacja instytucjonalna jest zawsze częścią szerszego układu relacji kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Jest też obszarem manifestacji dominujących w danym kontekście systemów wartości oraz instrumentem ich internalizacji w partykularnych tożsamościach swoich wychowanków. Związek ten został rozpoznany w wymiarze socjologicznym już od czasów Émile'a Durkheima, a dzięki rozwinięciu poprzez teorię Pierre'a Bourdieu znajduje też powszechne zastosowanie jako integralna część modeli badawczych w innych, również zorientowanych społecznie, dyscyplinach. Powinniśmy się zatem bardziej przyrzeć temu, jak sfera edukacji przyczynia się do wypracowania określonych paradygmatów myślenia o różnorodności kulturowej poprzez praktyki realizowane w instytucjach kształcenia formalnego. To w obszarze edukacyjnej *praxis* można bowiem odnaleźć określone reprezentacje wartości społecznych i przewodniej w danym kontekście symboliki kulturowej warunkujące stosunek wobec tych grup i jednostek, które ich nie podzielają lub też za takowe są uważane. Badania nad edukacją realizowaną w kontekście istniejącego lub narastającego stanu wielokulturowości są zatem prowadzone z perspektywy interrelacyjności dystynktywnych cech kulturowych i skupione na ukazaniu

<sup>131</sup> B. Kanpol, *Multiculturalism and Empathy: A Border Pedagogy of Solidarity*, w: B. Kanpol, P. McLaren, (eds.), *Critical Multiculturalism: Uncommon Voices in a Common Struggle*, Westport 1995, s. 183.

zarówno procesu ich przenikania się i hybrydyzacji, jak też wpływu, jaki edukacja tego typu wywiera na zaangażowane w nie systemy społeczne. Uzyskany w konsekwencji obraz zmiany kulturowej osadzony jest w ramach ujmujących transformację dokonującą się nie tylko wewnątrz omawianych systemów społeczno-kulturowych, lecz również w obszarze międzyetnicznego pogranicza. To w tym miejscu, na styku dwóch lub więcej systemów, dokonuje się najbardziej znaczący z edukacyjnego punktu widzenia proces prowadzący do wypracowania przez jego uczestników takiego typu kompetencji społecznych, kulturowych i językowych, które pozwalają na osiągnięcie realnych celów w dialogu zachodzącym pomiędzy danymi grupami. Poprzedzająca ten dialog pragmatyczna konieczność dojścia do porozumienia ma także inne, tym razem nieco bardziej wymierne przyczyny. Wymaga ona bowiem podjęcia wysiłku intelektualnego polegającego na realnym poznaniu kategorii kulturowo nam obcych, jak i ich wprzęgnięciu w codzienną społeczną praktykę w taki sposób, aby móc wobec Innego działać w sposób konkretny i efektywny.

Sytuacja pogranicza wymusza na instytucjach edukacyjnych działających w tego rodzaju przestrzeni wypracowanie metod i narzędzi edukacyjnych dostosowanych do pracy z ludźmi dysponującymi wysoce zróżnicowanymi kompetencjami kulturowymi lub językowymi i samymi znajdującymi się w stanie permanentnej transformacji tożsamości. Specyfika tej sytuacji wynika bezpośrednio ze stosunku przestrzenno-kulturowego typowego dla tego typu regionu, w którym metysaż kulturowy oraz dwu- lub wielojęzyczność wyznaczają rytm codzienności. Pogranicze pozostaje niemniej terminem kłopotliwym i niejasnym, jeśli chodzi o jego zakorzenienie w naukach społecznych. Przywołując jedno z możliwych jego znaczeń zastosowany przez Glorię Anzaldúę w odniesieniu do pogranicza amerykańsko-meksykańskiego, można je zdefiniować jako teren przesycony hybrydyzacją form i niebędący w pełni ani jednym, ani drugim<sup>132</sup>. Anzaldúa wyraża w ten prosty sposób w dużej mierze istotę kultury *chicano*, tj. Amerykanów pochodzenia latynoskiego żyjących nie tylko w strefie przygranicznej, ale rozsianych po całych Stanach Zjednoczonych. Nie będąc do końca tożsami z meksykańską czy kubańską diasporą, amerykańscy *chicanos* poszukiwali możliwości autoartykulacji co najmniej od lat 60. XX wieku w tamtejszej sferze publicznej. Stając się z czasem także ruchem emancypacyjnym, społeczność ta nadała swej tożsamości wymiar polityczny, gdzie dawna marginalizacja zastąpiona została dążeniem do społecznego awansu i powodem do dumy. Pogranicze przestaje zatem być przestrzenią czysto geograficzną, a zyskuje oblicze kulturowej świadomości funkcjonującej w oderwaniu od dosłownej przestrzeni, a ujawniającej się w różnych sytuacjach społecznych wymagających samookreślenia się podmiotu w terminach

<sup>132</sup> G.E. Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco 2012, s. 3.

kulturowej przynależności. Takie symboliczne zawieszenie i nieustanne bycie „pomiędzy”, jakby określił to brytyjski antropolog Victor W. Turner, może rodzić przeświadczenie o chwilowości tego stanu duchowego pogranicza. Kulturowa i etniczna liminalność jest niemniej w tym przypadku stanem dużo bardziej trwałym i posiadającym dalekosiężne skutki w innych obszarach życia. Chwilowe zawieszenie pomiędzy statusami typowe dla opisywanego przez Turnera momentu antystruktury nie znajduje w przypadku pogranicza swego dosłownego odpowiednika, lecz towarzyszy niezmiennie społecznej praktyce i jest integralną częścią relacji dla niego charakterystycznych<sup>133</sup>.

Jak zatem formuje się aspekt edukacyjny w sferze pogranicza? Oczywiście wydaje się być w tym miejscu zastosowanie rozwiązania międzykulturowego, które z definicji łączy różne wzory kształcenia w celu osiągnięcia finalnego „stopienia edukacyjnych horyzontów”. Czy jest ono wyrażanym *explicite* celem działań instytucjonalnych, czy też wynika ze stosunków międzygrupowych w danym regionie? W konsekwencji spotkania się z kulturowo określoną odmiennością rodzi się w kontekście pogranicza płynność wzorów wynikająca ze stałej obecności różnorodności wyborów (w tym edukacyjnych). Ponadto, przy założeniu, że towarzyszy jej także zespół postaw otwartych wobec różnicy obyczajowej, historycznej lub językowej, zauważalne staje się istotne zaciekawienie poznaniem Innego w kategoriach autentycznej bliskości relacji. Przykładem takiej zależności może być sytuacja na pograniczu polsko-czeskim. Długotrwały podział wynikający z zimnowojennego kontekstu geopolitycznego, izolacji państw Bloku Wschodniego i nikłego przepływu ludności pomiędzy Polską a ówczesną Czechosłowacją zniesiony został po roku 1989. Jak pokazują badania Jolanty Suchodolskiej z roku 1998, młode pokolenie Polaków i Czechów na Zaolziu pod koniec lat 90. XX wieku wyrażało chęć nie tylko zaznajomienia się z transgraniczną historią regionu, zainicjowaniem wymiany doświadczeń z rówieśnikami czy poznania realiów życia sąsiadów<sup>134</sup>. Istotne okazało się to, że, po pierwsze, respondenci rozumieją poprawnie samo wyjściowe dla tych badań pojęcie dialogu międzykulturowego, po drugie zaś wykazują duży stopień innowacyjności w dążeniu do zmiany odgórnie skonstruowanego programu nauczania w taki sposób, aby zawierał on elementy związane z polsko-czeskim pograniczem i jego kulturową specyfiką<sup>135</sup>.

Do zbliżonych wniosków dochodzi w przypadku tego samego regionu Anna Gajdzica. Podnosi ona kwestię roli nauczyciela i jego przygotowania do

<sup>133</sup> V.W. Turner, *Dewey, Dilthey and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience*, w: V.W. Turner, E.M. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*, Urbana and Chicago 1986.

<sup>134</sup> J. Suchodolska, *Dialog międzykulturowy na pograniczu polsko-czeskim i jego znaczenie dla edukacji*, w: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 219.

<sup>135</sup> Ibidem.

pracy w tak specyficznym interkulturowym środowisku. Jak się okazuje, głównym zestawem kompetencji nauczycielskich staje się w środowisku wielokulturowym zespół umiejętności komunikacyjnych<sup>136</sup>. Pozwalają one w równym stopniu na polepszenie w sferze poczucia przez nauczyciela sprawstwa w jego działaniach edukacyjnych (wymiar epistemologiczny), jak i na zniwelowanie schematyczności podejścia w pracy z uczniami wywodzącymi się z różnych środowisk kulturowych wypływającej ze stereotypowego postrzegania otoczenia (wymiar ontologiczny)<sup>137</sup>. Wskazanie na istniejące i pojawiające się przeszkody w praktyce nauczycielskiej, takie jak myślenie w kategoriach stereotypów etnicznych, jest dla projektowania działań z zakresu edukacji międzykulturowej ważnym elementem formalnym. Prowadzi jednak ono przede wszystkim do określenia niezbędnych podstaw teoretycznych umożliwiających takie obchodzenie się ze stanem różnorodności, które wywodzi swoją prawomocność z głębokiego i trwale osadzonego zestawu wartości charakterystycznych dla społeczeństw wielokulturowych i zarazem modeli wspólnot obywatelskich. To w ich ramach bowiem zróżnicowanie nie tylko kulturowe, ale także heterogeniczność rozumiana znacznie szerzej, zyskują najpełniejszą możliwość artykulacji.

Akceptacja istnienia wielu perspektyw dotyczących celów i efektów kształcenia w ujęciu międzykulturowym opiera się zatem na podstawie pluralistycznej. W przeciwnym wypadku edukacja taka przyjmuje formę bliską asymilacjonizmowi pojmowanemu jako ideologia głosząca wymóg zniwelowania wszelakiego rodzaju odmienności i akulturacji grup mniejszościowych oraz dążenia do poddania się hegemonii jednej z kultur biorących udział w tym procesie. Stąd też warto wspomnieć, że edukacja międzykulturowa pozostaje nie tylko w domenie społecznych działań na rzecz integracji, ale również idzie ona w parze, jeśli chodzi o swe zasadnicze cele z aksjologią typową dla społeczeństw demokratycznych<sup>138</sup>. Połączenie zasad umożliwiających nie tylko harmonijne współistnienie różnych grup kulturowych, ale też ich wzajemną integrację wydaje się być zamierzeniem godnym uwagi także w odniesieniu do instytucji edukacyjnych stanowiących reprezentację aparatu państwa, a więc też polityki integracyjnej przez to państwo realizowanej. Instytucje te można bowiem rozpatrywać w perspektywie nie tylko stawiającej je w pozy-

---

<sup>136</sup> A. Gajdzica, *Działania nauczycieli w środowisku wielokulturowym – założenia a praktyka edukacyjna*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, s. 115.

<sup>137</sup> Ibidem, ss. 117–118.

<sup>138</sup> T. Lewowicki, *In search of a model of intercultural education*, w: T. Lewowicki, J. Urban (eds.), *Intercultural Education. The Individual in Relation to Others and Other Cultures*, Cieszyn 2002, s. 23.

cji zobiektywizowanych formuł kształcenia formalnego, ale także jako swoiste sytuacje kulturowe. To w nich rozgrywa się kluczowa część interakcji i praktyk kształtujących relacje międzykulturowe z konieczności opierające się na rozwiązaniach formalnych. Musimy się jednak zgodzić, że u ich podstaw leży też często określona ideologia edukacyjna, zawierająca te elementy polityki społecznej, które odnoszą się do dyrektyw normatywnych i procesów ich upowszechniania. Podejmując się zatem analizy modeli edukacji realizowanej czy to w kontekście międzykulturowości obszarów pogranicza, czy też w przypadku wielkomijskiej wielokulturowości, zobrazowania i identyfikacji wymaga struktura splatająca fundamentalne porządki szkoły – ideologiczny, organizacyjny i kulturowy. Wszystkie z wymienionych porządków odnajdujemy w praktykach edukacyjnych podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia: nauczycieli, wykładowców, personel pomocniczy i administracyjny, rodziców, uczniów, studentów a nawet osoby postronne jedynie okazjonalnie zaangażowane w ten proces. Jako aktorzy społeczni działający w polu edukacji, wyposażeni we właściwy im kulturowo-społecznie uformowany *habitus*, przyczyniają się oni do wytworzenia w tych instytucjach przestrzeni negocjacji lub wpływu określonych znaczeń, idei, norm i wartości upowszechnianych poprzez systemy kształcenia. Tym, co rysuje się na horyzoncie tego typu holistycznego spojrzenia na edukację, jest swoista antropologia przestrzeni szkolnej, której umocowanie badawcze staram się w niniejszej pracy zrekonstruować. Podążając zatem drogą antropologicznej dociekliwości i spoglądając w stronę edukacji formalnej poprzez jej kulturowe konotacje ze światem empirycznie namacalnej wielokulturowości i międzykulturowej komunikacji, nakreślę w dalszej części tej pracy najbardziej znaczące dla niniejszych rozważań trajektorie działań, polityki i modeli edukacyjnych podejmujących wyzwanie rzucone przez zjawisko różnorodności kulturowej. Zanim to jednak nastąpi, należy rzucić trochę światła na nieco inny obszar problemowy. Jest nim mianowicie piętno, jakie odciska na wskazanym powyżej modelu edukacji zjawisko interakcji międzykulturowych nowego typu, a wyłaniające się z kontekstu tak bieżącej krytyki multikulturalizmu, jak i procesów przepływu grup ludzkich w rejonach dotąd uznawanych za izolowane wobec fenomenu migracji. Temu ostatniemu zjawisku przyjrę się bliżej w kolejnym rozdziale.

Obecność kulturowego Innego w systemach edukacyjnych społeczeństw uznawanych albo za kulturowo homogeniczne, albo wręcz za wspólnoty monokulturowe pozostaje dziś fenomenem o nieco ambiwaletnej naturze. Z jednej strony zderzeni jesteśmy z dowodami płynącymi z dynamiki demograficznej wielu takich jednorodnych niegdyś społeczeństw mówiących o ich nieuchronnej transformacji strukturalnej w wymiarze populacyjnym. Z drugiej zaś można bez trudu dostrzec tendencje unifikacyjne w obszarze kultury, które stoją

w poprzek postulatów multikulturalizmu mówiących o potrzebie akceptacji różnorodności jako immanentnej części życia społecznego. Obie tendencje przeplatają się dziś swobodnie, a procesy zmiany będące odpryskiem procesów globalizacyjnych wpływają nierzadko na tożsamość podmiotu edukacyjnego w taki sposób, iż w skrajnie różnorodnej rzeczywistości wydaje się znikać wszelkie jej zakorzenienie<sup>139</sup>. Deterytorializacja kultury i jej poszczególnych aspektów dotyczy także kształcenia formalnego, coraz częściej realizowanego poza instytucją szkoły i jej sferą bezpośredniego wpływu. Nie dziwi zatem fakt, że różnorakie alterpedagogiczne inicjatywy podejmowane przez część organizacji pozarządowych w kwestii międzykulturowego zbliżenia i edukacji wielokulturowej widoczne stają się w wielu krajach europejskich, w tym również w Polsce. Zorientowanie tych inicjatyw edukacyjnych na grupy wpisujących się w definicje mniejszości etnicznych, regionalnych lub imigrantów jest działaniem, które ma na celu nie tylko oswojenie społeczeństw z kulturą lub religijną odmiennością jako czymś frapującym i ciekawym. Jest nim również wskazanie, że grupy te są w danym społeczeństwie obecne i wymagają uwagi tak w sensie prawnego uregulowania ich statusu, jak i zmiany sytuacji społecznej np. w odniesieniu do marginalizacji na rynku pracy. Rezonans dwugłosu edukacyjnego w postaci instytucji państwowych i organizacji pozarządowych, dopełnianych niekiedy też przez instytucje międzynarodowe o globalnym zasięgu w postaci UNESCO lub UNICEF, pobrzmiewa w części tych przypadków wyraźnie. W innych jednak obie wizje tego, jak kształcić w zderzeniu z różnicą kulturową rozchodzą się; niekiedy wręcz wykazując sprzeczne ze sobą cele strategiczne i zadania operacyjne. Podstawowym i koniecznym warunkiem jest zatem wypracowanie i uregulowanie koncepcji partnerstwa społeczno-politycznego w omawianym zakresie<sup>140</sup>.

W dobie powszechnej dziś krytyki multikulturalizmu również edukacja wielo- i międzykulturowa jako teoria i praktyka kształcenia przeżywa pewien swoiście pojmowany kryzys tożsamości. Sytuacja ta jest być może nie tyle nowa, ile nieoczekiwana w sensie jej politycznego zaangażowania w większy projekt budowania fundamentów pluralistycznego społeczeństwa demokratycznego. Wskutek przeobrażeń zachodniego krajobrazu politycznego w drugiej połowie XX wieku, będących w mniejszym lub większym stopniu związanych z bagażem historycznych doświadczeń z totalitaryzmami i rządami

<sup>139</sup> A. Cybal-Michalska, *Refleksyjny projekt konstytuowania tożsamości w społeczeństwie globalnym*, w: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań 2010, s. 39.

<sup>140</sup> J. Nikitorowicz, *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Toruń 2012, s. 15.



autorytarnymi różnego autoramentu i skali, demokracja w stylu zachodnim wydawała się być przedsięwzięciem skończonym. Wypełnienie przepowiedni Francisa Fukuyamy o końcu historii nie znajduje jednak potwierdzenia w rzeczywistości ostatnich lat, a narastające sentymenty antydemokratyczne powoli opanowują coraz to dalsze zakątki krajobrazu politycznego Europy i Stanów Zjednoczonych. W obliczu powyższych zjawisk niełatwo jest utrzymać moc argumentów zwolenników multikulturalizmu, a tym bardziej przekonać do nich większą część społeczeństw, także w państwach o dużym doświadczeniu z różnorodnością kulturową i etniczną. Paradoksalnie też narracje multikulturalistyczne budujące niegdyś swoją siłę na politycznej poprawności są, jak pokazują np. wyniki wyborów lokalnych, parlamentarnych oraz prezydenckich w takich krajach, jak Niemcy, Holandia lub Francja, coraz częściej odrzucane i zastąpione językiem nacjonalizmu i skrajnego populizmu. Jak sugeruje w tej materii Andrzej Szahaj, powiązanie multikulturalizmu i poprawności politycznej jest obecnie czymś stałym, gdzie źródeł tej drugiej upatrywać należy w próbach regulacji prawnych praktyk akademickich w Stanach Zjednoczonych<sup>141</sup>. Związek ten wydaje się obecnie być jednak problematyczny i obciążać multikulturalistyczne rozwiązania zarówno w sensie praktycznym, jak i jako ideowych kluczy do współczesnych realiów. Jeden z głównych intelektualnych animatorów amerykańskiego neokonserwatywnego zwrotu ostatnich lat, Samuel Huntington, widzi przyczyny tej sytuacji w globalnym kryzysie tożsamości narodowych i jednocześnie zwraca się ku restauracji angloprotestanckich podstaw kultury Stanów Zjednoczonych<sup>142</sup>. Inni autorzy, tacy jak australijski historyk Geoffrey Blainey, wtórują Huntingtonowi w jego troskach o zachowanie wyjątkowego charakteru amerykańskiego sposobu życia, tym razem wskazując na inne, aczkolwiek wszystkie borykające się z tym samym problemem narode tożsamości<sup>143</sup>. Demontaż wspólnot zjednoczonych przez idee narodowe ukazywany jest zatem przez krytyków multikulturalizmu jako zjawisko powszechne, aczkolwiek możliwe do wyhamowania i odwracalne w niektórych przypadkach dzięki powrotowi do minionych form solidarności zbiorowej, jak te oparte na religii.

Reasumując moje dotychczasowe rozważania, podkreślę w tym miejscu jeden zasadniczy wniosek nasuwający się z tych wstępnych analiz. Jest nim mianowicie stwierdzenie, że wyzwania stawiane obecnie edukacji wielo- i mię-

<sup>141</sup> A. Szahaj, *E Pluribus Unum? Dylematy wielokulturowości...*, s. 155.

<sup>142</sup> S. Huntington, *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Kraków 2007, s. 39.

<sup>143</sup> G. Blainey, *Australian Exceptionalism: A Personal View*, w: W. Coleman (ed.), *Only in Australia. The History, Politics and Economics of Australian Exceptionalism*, New York – Oxford 2016.

dzykulturowej przez współczesność nie są powiązane wyłącznie z niechęcią wyrażaną coraz bardziej otwarcie wobec poszczególnych odmian idei i polityki multikulturalizmu. Jest nim znacząco bardziej istotniejsze z edukacyjnego punktu widzenia szeroko spotykane odejście od poznawczego zaciekawienia odmiennością skutkujące zaniechaniem zarówno realizacji polityki edukacyjnej w zakresie wielokulturowości, jak i zmiany w poszczególnych systemach nauczania, wychodzącej naprzeciw grupom cechujących się różnicą kulturową. Przyczyna tego stanu rzeczy ma wiele źródeł; każde z nich lokuje się w odmiennej domenie przestrzeni społecznej, jak polityka czy ekonomia. Wskazując na niektóre z nich, pragnę nakreślić pewien ogólniejszy obraz tego, jak dziś edukacja wielo- i międzykulturowa funkcjonuje w kontekście powyżej zarysowanych tendencji oraz jakie odpowiedzi może ona dostarczyć w rozumieniu antropologicznym. Do kategorii rozumienia antropologicznego zaliczam przede wszystkim taki typ rozumowania, który opierając się na zaakceptowaniu faktu heterogenicznej natury kultury, implikuje dane działania na rzecz zbliżenia międzykulturowego. Zrozumienie odmienności światopoglądowej czy obyczajowej pozwala bowiem nie tylko na zredukowanie zjawisk i praktyk destabilizujących podstawy nowoczesnego państwa i społeczeństwa demokratycznego, ale w pierwszej kolejności na zbudowanie takich ich podstaw, które w obliczu swej strukturalnej chwiejności lub zewnętrznych czynników pozostają trwale osadzone w wartościach fundamentalnych dla społeczeństwa otwartego. Jest to tym istotniejsze, że wartości i idee definiujące społeczeństwo otwarte (takie jak pluralizm) podlegają obecnie w rozmaitych kontekstach lokalnych silnemu naciskowi ze strony polityki, niewykazującej większego zainteresowania ani międzykulturowym dialogiem, ani zachowaniem zasad demokracji.

Pozostawiając jednak na boku polityczny aspekt omawianego problemu, finalnie należy przypomnieć, iż edukacja międzykulturowa nie jest też tożsama w pełni z wytycznymi multikulturalizmu. Wprawdzie oba te obszary myśli współdzielą pogląd mówiący, iż niezbędne jest zachowanie szacunku wobec odmienności kulturowej w takim zakresie, aby grupy cechujące się nią mogły realizować się zgodnie z właściwą im kulturą, to jednak w przypadku edukacji zorientowanej na interkulturowy dialog wymusza ona wypracowanie takiej formuły, która rzeczona odmienność nie tylko problematyzuje, ale też wysuwa ku niej istotne inicjatywy poznawcze i komunikacyjne. Język będący zatem polem działań edukacyjnych pełni tutaj rolę performatywną. Generuje równocześnie dyskurs międzykulturowy i edukacyjny realizujący się w danych ramach instytucjonalnych, ale też poza szkołami. Holistyczne ujęcie edukacji jest dla edukacji międzykulturowej znamienym wyróżnikiem i zakorzenione jest w przekonaniu o społecznej doniosłości tego rodzaju działań na rzecz integracji

np. mniejszości<sup>144</sup>. Obserwacja ta nasuwa również kolejny wniosek, tym razem odnoszący się do miejsca, jakie zajmuje koncepcja edukacji międzykulturowej wśród innych modeli kształcenia w stanie zróżnicowania kulturowego. Jest nim mianowicie stwierdzenie, iż edukacja tego typu realizowana w Europie, a więc w tym w Polsce, swoje odniesienie przedmiotowe musi kierować w stronę nowych i wyraźniejszych wyrazów etnicznej w gruncie rzeczy różnorodności. Ta narastająca heterogeniczność związana jest ze zjawiskiem migracji, która sama w sobie jako fenomen społeczny także nabiera nowego wymiaru, jeśli weźmiemy pod uwagę to, w jakim stopniu oraz w jakich punktach dotyka ono społecznych całości dotąd uznawanych za jednorodne. W celu bliższego przyjrzenia się tym znaczącym przesunięciom w tendencjach globalnej mobilności niezbędne staje się także ukazanie kulturowego znaczenia samego ruchu zarówno w odniesieniu do populacji ludzkich, jak i idei czy przedmiotów. Taki zabieg pozwala w moim przekonaniu na głębsze rozpoznanie natury relacji interkulturowych rodzących się na skutek kontaktu kulturowego pomiędzy jednostkami i grupami pozbawionych jak dotąd bezpośrednich historycznych związków albo też wobec siebie izolowanych z różnych względów. Aplikowana w teorii edukacji międzykulturowej koncepcja pogranicza nie traci bynajmniej z tego powodu na aktualności. Musi ona jednak ulec istotnemu przeformułowaniu ze względu na wskazany powyżej współczesny kontekst migracyjny.

---

<sup>144</sup> T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 20.



Część druga

**POLE**



## Rozdział III

# WSPÓŁCZESNE PROCESY MIGRACYJNE I ICH ZWIĄZEK Z POLEM EDUKACJI

### 1. Świat w ruchu

Gdy w dniu, w którym w roku 2011 do brzegów Lampedusy przybiła pierwsza z wielu łodzi włoskiej Guardia Costiera, zarówno mieszkańcy tej niewielkiej śródziemnomorskiej wyspy, jak i włoscy decydenci nie podejrzewali zapewne, jaką skalę przybierze w tym miejscu zjawisko migracji w latach następnych. Na skutek działań wojennych w pobliskiej Libii odnotowano w tym roku znaczący wzrost imigracji z Afryki Północnej i z różnych regionów świata w całym kraju. Od roku 2011 do 2016 do Włoch przybyło w sumie ok. 27 mln osób<sup>1</sup>. Sama Lampedusa z biegiem czasu stała się też symbolicznymi wrotami do Europy dla imigrantów z Afryki Subsaharyjskiej, Maghrebu, Bliskiego Wschodu i Azji Środkowej. Jednakże ciężar gatunkowy tej wyspy symbolu jest znacznie bardziej złożony i trudno mówić o tym przypadku jako, po pierwsze, odosobnionym przykładzie, po drugie, jako o bramie do faktycznie lepszego świata dla libijskich i syryjskich uchodźców, senegalskich imigrantów ekonomicznych lub afgańskich uciekinierów. Sytuacja na Lampedusie, greckiej wyspie Kos czy przejściu granicznym przy podmorskim tunelu we francuskim Calais stała się z biegiem czasu dramatyczna pod względem skali kryzysu humanitarnego związanego bezpośrednio z ciągiem wydarzeń i sytuacją geopolityczną po roku 2001. Ujawniające się w tym kontekście ruchy populacyjne dotknęły przede wszystkim Europę, choć także w innych obszarach zauważalny stał się zachodzący na różnych osiach geograficznych zwiększony ruch ludności. Osie te niekiedy krzyżowały się, tworząc pola spotkań, innym razem były endemiczne i typowe dla danego regionu. Coraz częściej też wspólną im motorykę wyznaczał jednak ruch o przyczynach ekonomicznych. Tak jak sto lat wcześniej migoczący obraz Ameryki przyciągał ubogich bezrolnych chłopów z Pol-

<sup>1</sup> <https://www.istat.it/en/archive/immigrants> [1.02.2018].

ski, Irlandii lub Sycylii, tak teraz to Zachód jako w dużej mierze wyobrażona całość stał się obietnicą lepszego życia. Podobnie również jak rok 1905 był dla ośrodka na Ellis Island rekordowy, gdy przybyło do Nowego Jorku łącznie 788 tys. ludzi<sup>2</sup>, tak dla włoskiej wyspy (i Europy zarazem) rok 2011 stanowi istotną cezurę czasową w materii migracji, gdy do jej brzegów przybiło ponad 55 tys. ludzi<sup>3</sup>. W obliczu wydarzeń na Lampedusie i wielu innych podobnych miejsc świat zachodni stanął przed niewątpliwym dylematem natury etycznej, kulturowej oraz nader banalnym gospodarczym rachunkiem zysków i strat. Stopień nowej migracji do Stanów Zjednoczonych z Ameryki Łacińskiej i do Europy z Afryki i Azji w ostatnich dwudziestu latach odsłonił, jak dalece ten fenomen wpłynął na kształt poszczególnych społeczeństw zachodnich w ich wymiarze tożsamościowym.

Nie trudno dostrzec, że to właśnie ten ostatni aspekt efektów migracji budzi obecnie największe kontrowersje i niepokój opinii publicznej w wielu krajach europejskich. Napływ grup identyfikowanych z kulturą, religijną, a niekiedy także rasową odmiennością uderza w przekonaniu przeciwników otwartości i bardziej liberalnych regulacji migracyjnych w autoidentyfikacyjną tkankę społeczeństw przyjmujących. Ruch migracyjny stanowi w debacie tożsamościowej realizowanej z tej perspektywy czynnik znoszący zastany porządek wartości kulturowych, zastępując je innymi, niesionymi wraz z przybywającymi do danego państwa cudzoziemcami. Ten typ racjonalizacji narodowej kultury i interesów jest dość typowy dla europejskiej wizji zakorzenienia w terytorium, gdzie to ostatnie najczęściej jest też przestrzenią formowaną historycznie. Wprowadza to jednak również do debaty o tożsamościach narodowych jeden ważny element, a mianowicie konstruowane społecznie przekonanie o nienaruszalności tych składowych kultury, które mają budować w ogólnym zamyśle tożsamość narodową. Mają do nich należeć również granice otaczające zamknięte narodowe terytoria. Argument ten jest jednak w swej podstawie na wskroś ahistoryczny i niezgodny z podstawowym humanistycznym oglądem rzeczywistości, który zakłada istnienie nieustannej dynamiki ludzkich wytworów kulturowych, a więc także różnych form wspólnotowej autoidentyfikacji. Amerykański antropolog George D. Spindler sugeruje, że kultura, niezależnie w jakiej postaci zostanie wyartykułowana, jest też zawsze pewnym procesem kulturowym a więc ciągłym stawianiem się i przenikaniem rozmaitych sposobów bycia<sup>4</sup>. Przedstawiając zatem tożsamość jako coś

<sup>2</sup> M. Szejnert, *Wyspa klucz*, Kraków 2009, s. 63.

<sup>3</sup> Council of Europe, Comitee on Migration, Refugees and Population, *Report on the visit to Lampedusa (Italy)*, 2011, s. 2.

<sup>4</sup> G.D. Spindler, L. Spindler, *Ethnography. An Anthropological View*, w: G.D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove 1997, s. 52.



danego i zobiektywizowanego, niezaprzeczalnie kreujemy deterministyczny wzór opisu ludzkiej zbiorowej jaźni, lecz w tym przypadku zależny jest on nie tyle od uwarunkowań cielesności lub warstwy materialnej, ile od dominującego paradygmatu polityczno-społecznego. Paradygmat ten zmienia się i transformuje w wymiarze historycznym i przestrzennym. Pewne jest również, że kształtuje on dziś tożsamości narodowe w takim samym stopniu, jak transnarodowe lub paneuropejskie poczucie kontynentalnej cywilizacyjnej więzi. Wynikający z zabiegu umysłowego, jakim jest esencjonalizacja wartości kultury europejskiej, fakt dość bezceremonialnego odebrania społeczeństwu przyjmującemu migrantów, jak i samym migrantom sprawczości ma konsekwencje nie tylko w obszarze publicznej debaty o tym, w którym kierunku zmierza Europa, ale też narzuca nam specyficzne kategorie ontologiczne. Obcość zostaje w ich ramach zaklasyfikowana w obszarze zagrożenia, destabilizacji istniejącego porządku świata i narastającej strukturalnej płynności dotychczasowych pewników. Zachowanie jednoznaczności kulturowego przekazu w modelu narodowym stanowi bowiem dla niego imperatyw konieczny i stale powracający w lokalnych dyskusjach dotyczących ewentualnej zmiany polityki migracyjnej. W wizji kultury wychodzącej z założeniu o niezbywalnej homogeniczności jej istoty nie ma zatem miejsca dla aktorów społecznych podważających ten stan rzeczy, a tym bardziej uparcie kwestionujących powyższą zasadę jednogłośnej zgody co do tego, czym kultura narodowa tak właściwie jest. Odrzuca ona jednocześnie żywy, dynamiczny i stale rekonstruowany przez aktorów społecznych charakter samej partycypacji kulturowej. Jak zauważa w tej materii Homi K. Bhabha:

[...] narracje rekonstrukcji historycznych mogą odrzucać tego typu mity społecznej transformacji: wspólnotowa pamięć może poszukiwać swojego znaczenia poprzez poczucie przygodności [...], które negocjuje powrót obrazu przeszłości, jednocześnie pozostawiając otwarte pytanie o przyszłość<sup>5</sup>.

Jak widać, obecność imigrantów pojawiających się na rubieżach tego zamkniętego świata, jak również aktywność krytycznych obywateli w społeczeństwie przyjmującym jest nie do pogodzenia z zarysowanym powyżej modelem rozumowania. Wyklucza on bowiem w gruncie rzeczy dialog społeczny, traktując określone wartości, idee lub symbole jako daną kulturową epifanię. Jeśli założymy także, iż dialog społeczny jest komunikacyjną odmianą idei pluralizmu, sprzeczność ta będzie również dotyczyć pojęcia demokracji.

Fenomen migracji w oczywisty sposób narusza statyczny obraz kultury wymuszając niejako automatycznie podjęcie jakichś form interakcji z nowo

<sup>5</sup> H.K. Bhabha, *Culture's in between*, w: D. Bennett (ed.), *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*, London and New York 1998, s. 35.

przybyłymi oraz ustosunkowania się grupy reprezentującej kulturę dominującą do postulatów grup imigrantów. Nie mówię tu rzecz jasna o integracji tych grup, gdyż jest ona dopiero wymiernym efektem pewnego procesu inicjowanego na tym właśnie początkowym etapie kontaktu. Mowa tu raczej o podjęciu przez społeczeństwo przyjmujące takiego rodzaju relacji, które uznają obecność nowych grup i ich prawo do artykulacji własnych potrzeb politycznych, ekonomicznych, kulturowych itd. Co więcej, należy też wskazać na ujawniającą się różnicę pomiędzy sytuacją migracji w przypadku społeczeństw takich jak amerykańskie lub kanadyjskie, i znacząco odmienną w przypadku większości społeczeństw europejskich. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest fakt, iż w Europie migracja nie jest uważana za znaczący element historii<sup>6</sup>. Rozróżnienie kontekstów, w jakich rozgrywa się migracyjny spektakl, jest z kolei istotne w odniesieniu do pojęcia kultury dominującej i jej relacji wobec wszelkiego rodzaju mniejszości. Redukując jednak na tym poziomie rozważań kategorię mniejszości do wymiaru etnicznego, musimy uwzględnić fakt, iż europejskie społeczeństwa nadal pozostają na orbicie pojęcia państwa narodowego. To przede wszystkim wobec tego terminu odnoszone są dziś głosy mówiące o niebezpieczeństwie zmiany modelu tradycyjnej państwowości w bliżej niezdefiniowane społeczeństwa wielokulturowe, a więc także pozbawione kluczowych etnicznych wskaźników narodowych tożsamości. Sytuacja w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie lub Australii odbiega w tym sensie od przykładu europejskiego, gdyż historyczne tradycje migracyjne współtworzą tamtejszą ideologię kulturową lansowaną przez państwo, znajdując swoje odzwierciedlenie m.in. w postaci zjawiska amerykańskiej „religii obywatelskiej”. Zgodnie z jej wykładnią lojalność wobec państwa, wyrażana np. poprzez przysięgę oddawaną fladze amerykańskiej przez dzieci w tamtejszych szkołach, to nie tyle symboliczne oddanie się instytucji państwa, ile Ameryce jako wspólnocie „wolnych i odważnych” (jak mówią słowa amerykańskiego hymnu) kontynuujących ducha pionierów i ojców założycieli. W praktyce jednak także tutaj mamy do czynienia z kulturową dominacją, gdzie nawet w sytuacjach ukazujących duże zróżnicowanie etniczne i rasowe danego pola lub instytucji (np. szkół) odzwierciedlona zostaje hegemonia białej ludności<sup>7</sup>.

Operowanie pojęciem hegemonii związane jest nierozzerwalnie z kategorią dominacji kulturowej. Ten szeroko znany w naukach społecznych i filozofii koncept interesuje mnie w kontekście migracji przede wszystkim w rozumieniu dominacji etnicznej oraz społeczno-kulturowych jej konsekwencji. Przyjmując za wyjściowe założenie o dominacji etnicznej danej grupy w państwie

<sup>6</sup> P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, Wołowiec 2010, s. 245.

<sup>7</sup> E. Potulicka, *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Poznań 2016, s. 107.

narodowym, pojawia się pytanie o podstawy tej nierówności, formy jej reprodukcji i wytwarzania określonych sieci relacji przez grupę dominującą względem mniejszości etnicznych, a tym samym wytworzenie wokół nich danych dyskursów różnicy. W celu naświetlenia tych kwestii warto przypomnieć także, że w etnicznych relacjach dominacji mniejszość określana jest nie tylko poprzez aspekt populacyjnej większości, ale także jako grupa podporządkowana w sensie strukturalnym i zepchnięta na margines dzięki skonstruowanym przez grupę dominującą kulturowym mechanizmom wykluczenia<sup>8</sup>. Zmienia to nieco nasze pojmowanie hegemonii kulturowej, także w odniesieniu do kontekstu państw narodowych zderzających się współcześnie z napływem grup migrantów, zwłaszcza tych, które wykazują większą rozbieżność względem wzorów kultury dominującej. Mniejszość zyskuje w takim wypadku swój marginalny status ze względu na odsunięcie jej od możliwości partycypacji w głównym nurcie życia publicznego. Podstawą takiego działania ze strony grupy dominującej jest odrzucenie cech kulturowych grupy zdominowanej jako niegodnych reprezentowania kultury narodowej. Przykładem takiej „zmarginalizowanej większości” była przez długi czas sytuacja ludności tubylczej w Ameryce Łacińskiej, gdzie pomimo populacyjnej przewagi w takich krajach jak Gwatemala lub Boliwia, grupy określane pejoratywnie zabarwionym mianem *indios* znajdowały się poza systemem skonstruowanym przez metysów i kreoli. Mając na względzie takie spojrzenie na problem relacji dominacji etnicznej, można odnieść się nie tylko do kontekstu europejskiego lub północnoamerykańskiego, ale również osadzić kwestię współczesnych ruchów migracyjnych w bardziej globalnym polu mobilności.

Ruchy migracyjne zachodzące na świecie w ostatnich dekadach sprawiają w popularnym przekonaniu wrażenie zjawiska nowego i nieprzeniknionego. W pewnym stopniu jest to też faktycznie fenomen nowy, w sensie niespotykanego wcześniej wymiaru globalnego poruszenia i nieustannej mobilności dużych grup ludzi. W roku 2005 w ruchu migracyjnym znajdowało się 191 mln ludzi, czyli ok. 3% całej populacji ludzkiej znalazła się w państwach innych niż kraj swojego urodzenia<sup>9</sup>. Trudno mówić w tym przypadku o podobnym pod względem skali fenomenie przemieszczania się od czasów wielkiej wędrówki ludów w IV i VI wieku n.e., jednakże od około czterech dekad można zauważyć, że mobilność znacząco przyspieszyła jako zjawisko społeczne. Stało się tak nie tylko w odniesieniu do dawnych historycznych kierunków i przyczyn, ale zyskała ona także wcześniej niespotykane znaczenie jako czynnik

<sup>8</sup> J. Mucha, *Dominacja kulturowa i reakcje na nią*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca*, Warszawa 1999, s. 30.

<sup>9</sup> A. Solimano, *International Migration in the Age of Crisis and Globalization*, Cambridge 2010, s. 4.

transformujący dotychczasowo homogeniczne pod względem kulturowym i etnicznym wspólnoty. Zmuszone niejako do wypracowania jakiejś formy zbiorowej odpowiedzi na ten fenomen, społeczeństwa monokulturowe (jakkolwiek niezmiennie należy traktować ten stan bardziej jako wysoce nierealny typ idealny) dokonują swoistej rekonstrukcji kategorii obcości i swojskości. Wskutek napływu grup imigrantów reprezentujących obcość ze względu na język, obyczaj, religię lub rasę w niegdysiejszych społeczeństwach narodowych inicjowany jest zatem partykularny dyskurs różnicy opierający się na wymienionych obszarach kulturowej inności<sup>10</sup>. Ruch jako taki zostaje w tym kontekście skojarzony z dynamizmem relacji interkulturowych, a asocjacja ta pociąga za sobą kolejne kulturowe metafory procesualnej zmiany. Należą do nich m.in.: zniesienie dotychczasowych ram terytorialnej granicy i przeniesienie jej w sferę wartości kulturowych definiujących narodową tożsamość, upowszechnienie świadomości funkcjonowania społeczeństwa narodowego w bardziej globalnym obiegu znaczeń, zawarty we wzorach kultury globalnej imperatyw szybkości.

Metafora ruchu i przyspieszenia, która stanowi nieodłącznie symboliczne podstawy społecznej recepcji migracji, jest osadzona obecnie w szerszym obiegu semantycznym, gdzie zyskuje również znaczenie jako uniwersalna wykładnia uczestnictwa we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wynikający z niej nakaz nieustannej mobilności jest także naczelną dyrektywą w zestawie globalnych wartości przenikających większość zachodnich społeczeństw. Przekonanie to wypływa w dużym stopniu z postmodernistycznej filozofii kultury i w niej też głównie znajduje zastosowanie. Pochylając się nad wpływem metafory szybkości na ponowoczesne tendencje w kulturze mobilności, Zygmunt Bauman jest przekonany o jej związku z deformacją nowocześniejszej koncepcji czasu. Mówi on, że „[r]elacje między czasem a przestrzenią miały być odąd zmienne, procesualne i dynamiczne, a nie jak dawniej – stabilne i statyczne”<sup>11</sup>. Nowoczesność dzięki swej koncentracji zbiorowych wysiłków, przede wszystkim na zwiększeniu efektywności pracy i instrumentalnej, bądź co bądź, racjonalizacji procesów wytwarzania znaczeń oraz przedmiotów, przyczyniła się do zakorzenienia w kulturze zachodniej zestawu zasad i norm, które z jednej strony umożliwiają takie przyspieszenie procesu kreacji i dystrybucji sensów, z drugiej natomiast regulują ich cyrkulację w obrębie ogólnych ram kultury. Będąca częścią tych norm standaryzacja czasu i wprowadzenie parametryzacyjnej aksjologii akceptowalnych praktyk społecznych stanowią

<sup>10</sup> W przypadku pojęcia rasy zastrzegam jednak, że jego użycie w tym miejscu ma charakter reifikujący wyłącznie ze względu na fakt, iż różnorodność rasowa jest postrzegana często jako jedna z potocznych ontologii rzeczywistości.

<sup>11</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 175.

przedmurze kultury modernizacji, dyscyplinującej nazbyt powolne jednostki czy grupy. Jest to zabieg tym istotniejszy, iż postęp technologiczny i będący jego wymiernym efektem wzrost dobrobytu wymaga zarządzania czasem w sposób niepozostawiający pola na archaiczne (a więc i irracjonalne w tej perspektywie) obyczaje lub wierzenia. Społeczeństwa dobrobytu, takie jak społeczeństwa informacyjne, wplatają w rdzeń swej tożsamości zbiorowej ideę mówiącą o konieczności ciągłego przekraczania granic lokalności, terytorium lub niekiedy wręcz ograniczeń ludzkiej cielesności. Natomiast uwolnienie od tych hamulców postępu pozwala skupić uwagę na futurologicznej narracji kulturowej rysującej kolejne wizje świata. W przypadku bowiem skrajnie technicyzowanych społeczeństw informacyjnych, jak powiada Manuel Castells, „przyszłość musi być przedmiotem troski”<sup>12</sup>.

Ta obawa przed zaburzeniem procesów rozwoju i wzrostu gospodarczego wypływająca z ich spowolnienia jest odzwierciedlona w niechęci wyrażanej wobec napływu imigrantów. Jako grupa posiadająca nierzadko płynny status prawny, imigranci wskazywani są jako czynnik wytrącający z równowagi lokalne gospodarki ze względu m.in. na podejmowanie przez osoby znajdujące się w niedookreślonej sferze formalno-prawnej niskopłatnej pracy odrzucanej zazwyczaj przez obywateli państwa przyjmującego. Wspomniana liminalność ich statusu ma w takiej sytuacji dwie zasadnicze konsekwencje: możliwe i ekonomicznie opłacalne staje się ich zatrudnienie w tzw. szarej strefie, jak również niemniej opłacalne jawi się pozbawienie tych osób części lub całości praw pracowniczych (co też wielokrotnie ma zresztą miejsce). W efekcie mniej lub bardziej uwypuklona eksploatacja imigrantów utwierdza niski status tych grup na wszystkich etapach naturalizacji, umiejscawiając ich stratyfikacyjnie na dole drabiny społecznej. Migracja ekonomiczna jako proces przepływu taniej siły roboczej jest z pewnością ważną częścią obrazu współczesnych ruchów migracyjnych, choć takie postawienie sprawy oddaje jedynie fragment istoty nowego mobilnego świata. Pozostając niemniej przy tym właśnie wymiarze migracji, można połączyć powyższe spostrzeżenia z nieco szerszym, aczkolwiek nadal z nim bezpośrednio związanym wymiarem kulturowym.

W tym też celu należy nieco uporządkować nie tylko poszczególne obszary problemowe związane z migracją dużych grup ludzi, ale także jej historyczne fazy odnoszące się bezpośrednio do stanu współczesnego. Tak też czyni wspomniany już Zygmunt Bauman, mówiąc o charakterystyce zmian kulturowych zachodzących w kondycji płynnej nowoczesności. Jak zauważa polski socjolog, „masowa migracja, czyli wędrówka ludzi [...] towarzyszyła nowoczesno-

<sup>12</sup> M. Castells, P. Himanen, *Społeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Warszawa 2009, s. 148.

ści i modernizacji, jej sposobowi bycia, nieodłącznie i od samego początku<sup>13</sup>. Fenomen ten można podzielić na trzy zasadnicze etapy, w których każdy z nich posiada właściwe sobie osadzenie w kontekście ekonomicznym, politycznym i społecznym. Pierwszy z nich dotyczy epoki wielkich odkryć i odpływu ludności z Europy do rozmaicie umiejscawianego Nowego Świata. Etap ten naznaczony jest kolonialnym jarzmem historii akulturacji ludów niemających w oczach Europejczyków większej wartości i tym samym poddanych krwawej militarnej hegemonii, poczynając od całkowitej zmiany charakterystyki populacyjnej w regionie Karaibów, a kończąc na rządach terroru administracji króla Leopolda II w belgijskim Kongo. Przybycie ludzi Zachodu oznaczało zazwyczaj siłowe zniesienie istniejących struktur władzy i zastąpienie ich przywiezionymi jako gotowy wzorzec z francuskich, brytyjskich lub hiszpańskich metropolii, ale też zepchnięcie znaczącej części ludności świata do roli kolonialnej infrastruktury (przynoszącej swoją drogą niemałe zyski). Drugi etap migracji jest w gruncie rzeczy odwróceniem migracji imperialnej o 180 stopni<sup>14</sup>. Okres ten cechuje się z kolei nie tylko powrotem dużej części kolonialnych zarządców do ojczyzny swoich przodków (jak miało to miejsce od lat 60. XX wieku w postfrancuskiej Algierii oraz od lat 80. w przypadku brytyjskiej Rodezji, dzisiaj Zimbabwe), ale również pociągnięciem za sobą tych kolonialnych poddanych, którzy ulegli wpływowi metysażu i nie znaleźli z rozmaitych przyczyn miejsca w nowych suwerennych porządkach<sup>15</sup>. Wreszcie trzeci etap nakreślony przez Baumana (jakkolwiek jego zdaniem drugi w pewnym stopniu trwa nadal) odnosi się do najbardziej aktualnych kierunków i przyczyn migracji. Głównym wyróżnikiem tego nabierającego obecnie rozpędu etapu migracyjnej gorączki jest zdaniem autora *Ponowoczesności jako źródła cierpień* przeniesienie jego ciężaru w stronę globalnego stanu diasporyczności. Rysuje się zatem dziś „planetarnych rozmiarów archipelag etnicznych/religijnych/językowych osiedleń, niepomnych szlaków wytyczonych i utworzonych przez epizod imperialistyczno-kolonialny, lecz kierujących logiką globalnej redystrybucji zasobów życiowych i szans przeżycia właściwą obecnemu stadium globalizacji”<sup>16</sup>. W tym ujęciu aktualne zjawiska migracyjne wypływają z czynników leżących poza dotychczasowym obszarem makrospołecznych przemian

<sup>13</sup> Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 52.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>15</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć o grupie przybyłej do Wielkiej Brytanii w latach 60. i 70., składającej się z potomków dawnych białych urzędników kolonialnych niższego i średniego szczebla w Indiach Brytyjskich i Hindusek. Ich sytuacja oraz pozycja tak w Indiach, jak i Wielkiej Brytanii doskonale odzwierciedla sytuację postkolonialnego zawieszenia grup i jednostek znajdujących się pomiędzy tymi dwoma światami.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 54.

łączących kultury siecią polityczno-kolonialnych powiązań. Zrozumienie bieżącego stanu zjawisk migracyjnych musi się odnieść w przekonaniu Baumana do partykularyzacji i rozdrobnienia sytuacji, w których migranci dokonują wyborów pomiędzy wypychającymi i przyciągającymi aspektami danych lokalności, nadają rozmaite tempo własnej mobilności i różnorako odnajdują się w nowych miejscach, będąc przyjmowanym lub odrzucanym przez tamtejsze lokalne społeczności. W świetle tych tendencji traci niegdyśjsze znaczenie związek tożsamości z obywatelstwem, jednostką i przestrzenią oraz dosłownym i kulturowym określeniem przynależności<sup>17</sup>.

Nie jest jednak właściwe takie skrajnie dychotomiczne traktowanie sytuacji migracyjnej, gdzie relacje społeczno-kulturowe leżące u podstaw zwiększonej mobilności umiejscowione zostają wyłącznie albo w polu symbolicznych związków identyfikacyjnych, albo w wąskim związku z fizycznym przywiązaniem do obiektywnie definiowanego terytorium. Swoisty dualizm zależności zachodzący pomiędzy symboliką a empirią jest w kwestii ruchów migracyjnych wprawdzie obecny w ogólniejszym dyskursie otaczającym ten fenomen, lecz w odniesieniu do tego, jak dyskursy te wpływają na określone działania podejmowane w społeczeństwach poddanych procesom migracyjnym względem narastającej heterogeniczności kulturowej, należy wskazać, że oba wspomniane aspekty muszą być traktowane komplementarnie<sup>18</sup>. Przeplatanie się obu poziomów, na których realizuje się obustronny proces adaptacyjny, znajduje swoje odzwierciedlenie także w tym, jak ujmowana jest obecnie dynamika społeczna wynikająca z migracyjnej mobilności. Zmiana przestaje być czysto postulatywnym zjawiskiem realizującym się w sferze symbolicznej – dokonuje się poprzez empirycznie namacalne transformacje najbliższej przestrzeni, więzi rodzinnych, szans edukacyjnych lub możliwości awansu zawodowego. Dotykając bezpośrednio ludzkiego doświadczenia, ruch wygenerowany albo przez przybywających w nasze strony imigrantów, albo bezpośrednio przez naszą własną emigrację lub osób nam bliskich dokonuje pewnej zmiany świadomościowej, w której oderwanie od miejsca i poczucie poluzowania zasad zakorzenienia stają się trwałym i wyraźnie widocznym towarzyszem wędrówki. Kulturowe znamiona tożsamości i przynależności również „zostają zmuszone” do zainicjowania własnej odmiany ruchu wraz z przemieszczaniem się swych właścicieli będących nosicielami dystynktywnych cech językowych lub etnicznych. W podobnym tonie wypowiada się o nowej mobilności Arjun Ap-

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Zaznaczę, iż samo pojęcie dyskursu rozumiem w niniejszej pracy przez pryzmat teorii dyskursu zarysowany przez Davida Howartha, a więc jako społecznie, politycznie i historycznie ukształtowaną narrację dotyczącą rzeczywistości ją kształtującą. Zob. D. Howarth, *Dyskurs*, Warszawa 2008.

padurai, gdy odsłania on fakt przesunięcia tego, co niegdyś bezwarunkowo przywiązane było do twardej lokalności. Mówi on bowiem, że:

[...] wiele z tego, co uważano za wiedzę lokalną jest obecnie wiedzą o tym, jak wytwarzać i reprodukować lokalność w warunkach niepokoju i entropii, społecznego zużycia i nieustannych zmian, ekologicznej niepewności i kosmicznej niestabilności oraz dziwacznych zachowań krewnych, wrogów, duchów i wszelkiego rodzaju kwarków [...] Wiedza lokalna jest zasadniczo wiedzą o wytwarzaniu niezawodnie lokalnych podmiotów, jak również o wytwarzaniu niezawodnie lokalnych sąsiedztw, w obrębie których takie podmioty mogą zostać uznane i zorganizowane<sup>19</sup>.

To w oczywisty sposób konstruktywistyczne podejście wobec kulturowych efektów migracji ma również niemniej klarowny trop antropologiczny. Mówi ono bowiem o konstruowaniu poczucia przynależności do wspólnoty poprzez przekraczanie granic przestrzeni i jednocześnie zwrócenie się w stronę podmiotowego rozumienia tego, jak przeżywana jest kultura i jak formuje się ludzki związek z nią. Spojrzenie „z punktu widzenia tubylca” stanowi zresztą dość powszechnie akceptowane przez antropologów założenie metodologiczne wiążące tę dyscyplinę zarówno z terenem antropologicznym, jak i z terminami odwołującymi się do kategorii ludzkiego doświadczenia. Przyznaje to m.in. Clifford Geertz, mówiąc dobitnie, że: „ograniczenie do pojęć bliskich doświadczenia zanurza etnografa w bezpośredniości i wiąże lokalnymi realiami”<sup>20</sup>. Wiążąca badacza z podmiotem badanym uznana zostaje przez amerykańskiego antropologa za fundamentalną formę związku rodzącego możliwie najbardziej wiarygodną formę ściślejszej etnograficznej deskrypcji w sensie hermeneutycznym. W ujęciu relatywistycznym, dzięki takiemu mozolnemu odsłanianiu kolejnych semiotycznych poziomów, na których realizowane są praktyki kulturowe, ukazuje się nam również istota złożoności fenomenu doświadczenia kultury na wiele, nie zawsze zgodnych ze sobą, sposobów<sup>21</sup>. Jakkolwiek jednak prawda ta ujawnia się dopiero w zetknięciu z terenem i kształtującym pole antropologicznych dociekań czynnikiem ludzkim, to jej wielokulturowy charakter objawia się nam najczęściej za pośrednictwem etnograficznego opisu dokonanego ręką wytrenowanego w kulturowym rzemiośle specjalisty. Będąc bez cienia wątpliwości takim właśnie wnikliwym obserwatorem balijskich walk kogutów i marokańskich rytuałów, Geertz niezmiennie starał się nadać swemu wysiłkowi interpretacyjnemu, jak i reprezentowanej

<sup>19</sup> A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005, s. 267.

<sup>20</sup> C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Kraków 2005, s. 65.

<sup>21</sup> Choć trzeba też jasno zaznaczyć, że Geertz nigdy za relatywistę się nie uważał, czemu dał wyraz w tekście *Anti-anti relativism* z 1984 r.



przez siebie perspektywie symbolicznej bardziej humanistyczny wyraz dający możliwość wglądu w najgłębsze rejony kulturowego osadzenia wszelkich praktyk społecznych. Rozległy zasięg projektu poznania antropologicznego jest w dużym stopniu właściwy także innym autorom, co skądinąd przyznaje James Clifford, przypominając, że antropologowie często aspirują do osiągnięcia „flaubertowskiej wszechwiedzy” przenikającej podmiotowe tubylcze światy<sup>22</sup>.

Wytwarzanie znaczeń poprzez ruch i dzięki niemu jest zjawiskiem leżącym w obszarze dociekań nie tylko antropologii kulturowej (lub w bardziej wąskim sensie etnografii mobilności), ale także innych ujęć dyscyplinarnych zainteresowanych rekonstrukcją dróg, na których znaczenia te znajdują swoje kulturowe epifanie. Niemniej to właśnie antropologiczny sposób podejścia wobec migrujących podmiotów daje nam ogląd, którego naczelną wartość leży w tym, iż możemy nie tyle spojrzeć oczami innych na przeżywaną przez nich zmianę przestrzeni zamieszkania, przekraczania samej granicy lub umiejscowienia na pograniczu, ile znacząco bardziej oddać dzięki analizie terenowej głos jednostkom i grupom przedstawianym dotąd głównie jako np. statystyki migracyjne. Oddolne doświadczenie mobilności skonfrontowane zostaje w tej perspektywie z instrumentalną redukcją tegoż do obiektywnych mierników mówiących o fenomenie migracji wyłącznie językiem skali przemieszczania się mas ludzkich, zderzenia cywilizacji i kryzysu tożsamości narodowych. Jakkolwiek by jednak nie konceptualizować migracji, pozostaje ona związana z kulturowym aspektem ruchu ze względu na jej stały i jasno dziś podkreślany związek z pojęciami granicy, państwa i narodu. Więż ta polega przede wszystkim na przekraczaniu przez podmiot migrujący semantycznych i empirycznych ram wyznaczanych przez wymienione pojęcia, jak również definicji więzi wspólnotowych przez nie konstytuowanych. Analiza dynamiki tego procesu leży w polu zainteresowania antropologii z kilku powodów, lecz główną tego przyczyną jest wpływ migracji na zmianę dokonującą się w sferze kultury. Możemy się zgodzić z Hastingsem Donnanem i Thomasem Wilsonem, że w odniesieniu do powyższej relacji w kontekście wyznaczania i rozumienia granic państwowych można odnaleźć co najmniej trzy takie kulturowe umocowania<sup>23</sup>. Po pierwsze, kultura wpływa na ustalenia natury dyplomatycznej i odciska swoje piętno na podstawowych kanałach komunikacji pomiędzy rządami danych państw. Po drugie, kultury umiejscowione w rejonach granicznych stanowią nierzadko czynnik konstruktywnego wpływu na politykę graniczną i międzynarodową, ukazując możliwości współpracy ponad barierami formalnymi. Po trzecie wreszcie, granice kulturowe charakterystyczne dla da-

<sup>22</sup> J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000, s. 57.

<sup>23</sup> H. Donnan, T.M. Wilson, *Granice tożsamości, narodu i państwa*, Kraków 2007, ss. 27–28.

nego regionu nie zawsze (a w gruncie rzeczy z rzadka) pokrywają się z liniami nakreślonymi na mapie. Niewspółmierność tych ostatnich jest zresztą zarówno jednym z głównych problemów stojących za tłącymi się nadal konfliktami w świecie postkolonialnym, jak i paradoksalnie także na Starym Kontynencie, gdzie coraz częściej obserwujemy powracające postulaty separatystyczne w hiszpańskiej Katalonii, Belgii, północnych Włoszech czy Szkocji. Konteksty te uzmysławiają nam obecnie, jak dalece nasze przywiązanie do zobiektywizowanej kartograficznie granicy i wypływającej z tego faktu wizji terytorialnych fundamentów państwa narodowego są niewystarczające, aby móc uchwycić istotne kulturowe przemiany współczesności. Trudno bowiem mówić dziś o kulturach narodowych bez istotnego odniesienia się do fenomenu migracji dotyczącego bezpośrednio partykularnych narodowych i etnicznych form rozumienia tego, czym tak właściwe jest tożsamość kulturowa opierająca się na udomowieniu przestrzeni lub naruszeniu tego miru przez nieustanny ruch ludzi przemieszczających się w obrębie i pomiędzy poszczególnymi systemami.

## 2. Teorie migracji w obliczu globalnej zmiany kulturowej

Konieczność dokonania systematyzującego ujęcia głównych kierunków, tempa i skali współczesnych ruchów migracyjnych poprzedza wszelkie działania natury jakościowej prowadzące do analizy kulturowej reakcji społeczeństw na pojawienie się w ich obrębie jednostek i grup przybywających z daleka i samych będących też dalekimi od dominującego w nich wzoru kulturowego. Mowa tu oczywiście w pierwszej kolejności o zjawisku imigracji do państw zachodnich spoza Europy, Stanów Zjednoczonych czy Kanady, gdyż to ta trajektoria migracyjna budzi w ostatnich latach największe kontrowersje i niepokoje przekładające się na proliferację określonych postaw społecznych wobec nowo przybyłych. Wymaga to zastosowania spojrzenia roszczonego sobie ambicje może nie tyle holistyczne, ile dążącego do pełniejszej rekonstrukcji stopnia komplikacji tych procesów migracyjnych, które dotyczą obecnie w głównym stopniu zachodnie paradygmaty społeczno-kulturowe, polityczne lub ekonomiczne, jak też podważają obowiązujące dotąd schematy pojmowania roli, jaką odgrywa w tych procesach instytucja państwa. Syntetyczne spojrzenie na kulturowe efekty imigracji budzi również przekonanie o istnieniu silnego zróżnicowania przyczyn tego zjawiska, aczkolwiek zawsze odwołujących się do pewnej wspólnej puli czynników generujących dziś ruch migracyjny w wymiarze globalnym, łączącym np. fakt rozwoju sektora bankowego w Zjednoczonych Emiratach Arabskich z odpływem pracowników sektora budowlanego w Indiach. Zdolność połączenia obu wyróżnionych tu płaszczyzn omawianego fenome-

nu wydaje się dawać nam wgląd w charakter i tempo współczesnych migracji. Daje również kuszącą moralnie obietnicę osiągnięcia wskazanego nieco wcześniej i typowego dla antropologii oglądu humanistycznego zbliżającego się do punktu widzenia podmiotów uczestniczących i dotkniętych rodzącym się na gruncie migracji procesem zmiany. Pojawia się jednak w tym miejscu równocześnie pytanie o, po pierwsze, metodologiczną zasadność takiego apriorycznego założenia, po drugie zaś, o możliwość choćby teoretycznego naświetlenia tych prawideł globalnej rzeczywistości, które mają faktyczny wpływ na przemieszczanie się grup ludności w szerszym i dalszym zasięgu niż dotychczas powszechnie zakładano.

Warto na wstępie zaznaczyć, iż trudno wskazać dziś na jednolitą teorię migracji<sup>24</sup>. Podobnie jak w przypadku braku zgody co do definicji pojęcia kultury, tak też fenomen przemieszczania się grup ludności pozostaje bez jednoznacznej odpowiedzi. Ruch dokonujący się na mapie demograficznej świata rodzi niekiedy sprzeczne wnioski dotyczące jego przyczyn, w mniejszym stopniu zaś konsekwencji. Posługując się znanymi nam narzędziami teoretycznymi w opisie charakteru zjawisk migracyjnych, przedstawiano je najczęściej jako nagłe, aczkolwiek jedynie chwilowe zaburzenie istniejącego porządku demograficznego. Rzadziej migracja była naukowo konceptualizowana jako stale obecny a jednocześnie posiadający zmienną dynamikę proces trwale wpisany w społeczną rzeczywistość. Pierwszy z powyższych poglądów można przypisać klasycznemu ujęciu socjologicznemu wywodzącemu się z teorii funkcjonalnej i strukturalizmu, drugi natomiast przynależy nurtom krytycznym, jakie wyłoniły się w obliczu gwałtownej eksplozji ruchów emancypacyjnych lat 60. XX wieku, odpowiadając niejako na potrzeby wykorzenionych w zachodnich społeczeństwach grup imigrantów i mniejszości. Należy wspomnieć, że nie małe zasługi we wpleceniu do głównego dyskursu humanistycznego tamtego okresu przeświadczenia o ciągłym przemieszczaniu się grup ludzkich odegrała także pedagogika krytyczna realizowana w duchu Paulo Freire. To właśnie jego projekt „pedagogiki uciśnionych” uzmysłowił wielu rolę, jaką odgrywa edukacyjna i społeczna emancypacja jednostek i grup imigrantów w procesie demokratyzacji w pozostałych obszarach życia publicznego.

Skupiając zatem uwagę na roli, jaką odgrywa dynamika demograficzna w edukacji, aktywności politycznej, zaangażowaniu w inicjatywy społeczne czy rozmaitych działaniach na rzecz demokratyzacji, można wyróżnić co najmniej cztery zasadnicze tropy pośród głównych teoretycznych podejść wobec migracji. Są to podejścia: ekonomiczne, historyczne, teoria sieci oraz pojawia-

<sup>24</sup> P.A. Hatziprokopiou, *Globalisation, Migration and Socio-Economic Change in Contemporary Greece. Processes of Social Incorporation of Balkan Immigrants in Thessaloniki*, Amsterdam 2006, s. 26.

jąca się już wcześniej w tej pracy koncepcja transnacionalizmu<sup>25</sup>. Każde z nich zawiera specyficzne dla siebie ujęcie przyczyn i efektów przemieszczania się ludzi, a ich zwolennicy intelektualni zazwyczaj przyjmują swoje postulaty jako słuszne w odniesieniu do twardych faktów demograficznych. Pogodzenie ze sobą tak różnych niekiedy stanowisk nie jest łatwym zadaniem, zwłaszcza że niektóre z nich dotyczą nie tylko kwestii mobilności przestrzennej i społecznej, ale też naświetlają fenomen będący w gruncie rzeczy zaprzeczeniem tego pierwszego oraz wszystkiego, co kategoria mobilności za sobą pociąga. Przywoływane przez takich autorów, jak Nina Glick-Schiller i Noel Salazar pojęcie „niemobilności” (*immobility*) wraz z wiążącym je założeniem o istnieniu hegemonii określonych reżimów mobilności wyprowadzone zostaje z przemożnego przekonania o przewodniej roli jej ukontekstowania<sup>26</sup>. Złożoność współczesnych migracji jest problemem uwidaczniającym się w punktach przecięcia się wymienionych podejść i stanowi dla ich zwolenników wspólnie stawiane przed nimi wyzwanie poznawcze. Naświetlenie tego, jak (a co ważniejsze też dlaczego) duże grupy ludzi przemieszczają się dziś w obrębie tak nowych, jak i starych ram przestrzeni wymaga od twórców takich analiz migracyjnych przyjęcia spojrzenia z jednej strony skoncentrowanego na danym (np. ekonomicznym) uwarunkowaniu omawianego fenomenu, z drugiej jednak wymusza uznanie przez nich ważności czynników leżących poza ich własnym dyscyplinarnym umocowaniem i łączącym jego aspekt globalny z lokalnością. Ten rodzaj szczególnej „wyobraźni migracyjnej” (parafrazując postulat socjologiczny Charlesa Wrighta Millsa) umożliwi bowiem zrekonstruowanie takiego obrazu migracji, który będzie bliższy podmiotowemu traktowaniu badanego zjawiska niż popularnej dotąd obiektywizującej deskrypcji quasi-kartograficznej, z wyraźną dominantą gospodarczą.

Podejście ekonomiczne jest w swej istocie stanowiskiem deterministycznym, aczkolwiek też *de facto* wielce zróżnicowanym wobec przyczyn ruchów migracyjnych, opierającym się na współzależności zachodzącej pomiędzy czynnikami wypychającymi i przyciągającymi (*push and pull*)<sup>27</sup>. Zasadza się ono na perspektywie neoklasycznej ekonomii, gdzie migracja wynika z istniejących na poziomie ponadnarodowym nierówności w dystrybucji tak kapitału, jak i miejsc oraz charakteru wykonywanej pracy (np. prestiżu zawodowego

<sup>25</sup> K. Jaskułowski, M. Pawlak, *Główne teorie migracji międzynarodowych: przegląd, krytyka, perspektywy*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 48/2016, ss. 128–146.

<sup>26</sup> N. Glick-Schiller, N.B. Salazar, *Regimes of mobility across the globe*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” Vol. 39, No. 2, 2013, ss. 183–200.

<sup>27</sup> D. Jaffe, *Levels of Socio-economic Development Theory*, Westport – London 1998, s. 55. Zob. też: C.F. Mueller, *The Economics of Labor Migration: A Behavioral Analysis*, New York – London 1982.

połączonego z wyższymi płacami). Jego pierwociny można odnaleźć w traktacie Adama Smitha z roku 1776, zatytułowanym *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (wyd. pol. *Bogactwo narodów*), w którym to szkocki filozof przedstawia tezę o istnieniu i związku z polityką gospodarczą widocznych nierówności pomiędzy państwami. Niektóre z nich cechuje znacząco wyższy (nienaturalny jak mówi Smith) poziom takich nierówności, co wymusza z konieczności przepływ siły roboczej pomiędzy nimi (lub jej politycznie motywowane wyhamowanie poprzez odpowiednie działania)<sup>28</sup>. W dalszym sensie diachronicznym można wskazać na inspiracje tej opcji teoretycznej tkwiące w pracach Johna R. Hicksa, Ernsta Georga Ravensteina, Harry'ego Jerome'a i George'a Zipfa. W szczególności prawa migracyjne sformułowane przez Ravensteina mogą uzmysławiać, jak dalece ten typ wyjaśniania omawianego zjawiska sugerował możliwość ekonomicznej jego racjonalizacji. W przekonaniu Ravensteina do kluczowych zasad regulujących ruchy migracyjne można zaliczyć: 1) fakt, iż większość migracji odbywa się na krótkich dystansach; 2) zachodzi zazwyczaj proces absorpcji mieszkańców przedmieść otaczających duże rozwijające się szybko miasta, a w ich miejsce napływają imigranci zajmujący ich miejsce w przestrzeni i na rynku pracy; 3) zachodzi proces inwersji będący przeciwieństwem wspomnianej absorpcji, jednakże oba procesy mają te same cechy; 4) każdy ruch migracyjny wzbudza kompensacyjny ruch przeciwny; 5) migranci poruszający się na długich dystansach kierują się zazwyczaj w stronę znaczącego centrum gospodarczo-przemysłowego; 6) mieszkańcy miast są znacznie mniej skłonni do migracji niż mieszkańcy obszarów wiejskich; 7) kobiety migrują częściej niż mężczyźni<sup>29</sup>.

Taka perspektywa łączy zatem ujęcie mezostrukturalne z poziomem mikrostrukturalnym, na którym zapadają indywidualne decyzje podejmowane przez podmioty migracyjne. Zgodnie z powyższym stwierdzeniem oraz rozumieniem pojęć centrum i peryferii przez pryzmat teorii Immanuela Wallersteina, czynniki wypychające emigrantów ulokowane są w obszarze peryferyjnym dla gospodarczo i przemysłowo rozwiniętego centrum, a pochodzący z peryferii imigranci stanowią zaplecze taniej siły roboczej; co ciekawe, nierzadko dziś wysoko wykwalifikowanej, lecz jednocześnie o niskich szansach na realne osiągnięcie dużego sukcesu na rynku pracy w krajach centrum<sup>30</sup>. Uwidaczniający się w krajach rozwijających się tzw. drenaż mózgow stanowi

<sup>28</sup> A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Amsterdam – Lausanne – Melbourne – Milan – New York – São Paulo 2007, s. 97.

<sup>29</sup> Zob. E.G. Ravenstein, *The Laws of Migration*, „Journal of the Statistical Society of London” Vol. 48, No. 2, 1885, s. 199.

<sup>30</sup> Mam tu przede wszystkim na myśli teorię prekariatu autorstwa Guya Standinga i jej aplikację w kontekście migracyjnym.

dla nich samych nie mały problem, zważywszy, że osoby o wysokich kwalifikacjach (np. technicznych) wyjeżdżając do krajów rozwiniętych, rzadko wracają do ojczyzny, stając się pożądanym materiałem ludzkim w systemie zachodnich firm oraz korporacji z obszaru nowych technologii<sup>31</sup>.

Teorie ekonomiczne często operują tym samym wprowadzoną przez George'a J. Borjasa kategorią „rynku imigracyjnego”, dzielącego napływających periferyjnych imigrantów pomiędzy poszczególne państwa z centrum zależnie od tego, jak cenną wartość stanowią oni dla lokalnych gospodarek<sup>32</sup>. Zgodnie zatem z tak pojmowanym podejściem rynkowym jednostka zyskuje wartość użytkową, podlega utowarowieniu oraz cyrkuluje w obrębie określonych systemów i pomiędzy nimi. Staje się tak, o ile niesie ona ze sobą jakieś poszukiwane umiejętności, na które zapotrzebowanie albo nie jest pokrywane przez lokalnych pracowników innego systemu, albo koszty generowane przez ich pracę są zbyt wysokie i muszą zostać zoptymalizowane przez niższe płace równie wykształconych imigrantów. Z punktu widzenia imigrantów celem emigracji do krajów rozwiniętych jest najczęściej chęć poprawy własnego standardu życia, szans zawodowych, nabycia nowych kwalifikacji lub kompetencji językowych.

Powyższe założenie opiera się na teorii racjonalnego wyboru, a w głębszym sensie na zrównaniu migracyjnej świadomości z motywami stojącymi za procesami decyzyjnymi typowymi dla modelu *homo oeconomicus*. Ujawniający się w ten sposób redukcjonizm stawia teorie ekonomiczne nie tylko w polu neoklasycznego ekonomicznego ujęcia ludzkiego działania, lecz również zyskują one z tego względu duże publiczne zainteresowanie i dość powszechną pozaakademicką akceptację, pozostając obecnie jednym z najpopularniejszych sposobów potocznego rozumienia źródeł nowoczesnych migracji. Nie odmawiając jednak przyczynom ekonomicznym wagi w przypadku sporej części współczesnych migracji – czy to w obrębie Europy (głównie z krajów byłego Bloku Wschodniego do Europy Zachodniej), czy też spoza niej – musimy jednocześnie wskazać na pozagospodarcze konteksty przyczyniające się do ruchu migracyjnego na linii dążenia do polepszenia warunków życia. Mowa tu przede wszystkim o rozmaitych strukturach władzy, które *nolens volens* także wynikają z nierówności w dystrybucji kapitału. Wpływ, jaki wywierają te struktury na natężenie przemieszczania się ludzi pomiędzy danymi systemami, trudno jest ocenić w skali globalnego powiązania rozmaitych lokalnych centrów władzy z ponadlokalnym konglomeratem głównych geopolitycznych

<sup>31</sup> Dobrym przykładem tego zjawiska może być odpływ hinduskich informatyków i programistów z Indii znajdujących dziś zatrudnienie w Silicon Valley w Stanach Zjednoczonych i tamtejszej branży IT.

<sup>32</sup> G.J. Borjas, *Economic Theory and International Migration*, „The International Migration Review” Vol. 23, No. 3, 1989, s. 460.

graczy, posiadającym zdolność wywierania pośredniego przymusu na jednostkach, wybranych grupach etnicznych i całych państwach. Ma on niemniej swe wymierne reprezentacje w postaci regulacji tempa i kierunków przepływu ludności, niekiedy jego zahamowaniu lub przyspieszeniu, np. ze względu na toczące się aktualnie konflikty militarne lub zawierane rozejmy lub umowy międzynarodowe. Z kolei sojusz zadzierzgnięty pomiędzy polityką a ekonomią wydaje się być niezmiennie trwałe i znaczący w kontekście rekonstrukcji wyborów dokonywanych przez migrantów. Z tego powodu ekonomiczna narracja sugerująca, iż główne grupy poddane migracji stanowią jednocześnie grupy najuboższe poszukujące możliwości poprawy warunków materialnych, jest poddawana od pewnego czasu także szerokiej krytyce, jako że nie wyjaśnia ona migracji grup mających w krajach macierzystych wysoki status i dochody. W ten sposób ocenia omawiany paradoks Joaquín Arango w wymiarze conceptualnym<sup>33</sup>, jak też krytyka ta wyrażana jest przez innych autorów poprzez klucz znacząco bardziej empiryczny<sup>34</sup>. Uderzająco zbieżne wnioski odnajdujemy zresztą również w kontekście krytyki innych założeń spojrzenia ekonomicznego, jak dowodzi popularna praca autorstwa Stephena Castlesa i Marka J. Millera *Migracje we współczesnym świecie*. Obaj autorzy prezentują w niej stanowisko mówiące, że jest to „model indywidualistyczny i ahistoryczny”, a „czynniki ograniczające migrację, takie jak restrykcje wprowadzane przez poszczególne rządy, są zasadniczo traktowane jak zakłócenia racjonalnego funkcjonowania rynku”<sup>35</sup>.

Przyglądając się tymczasem migracjom z perspektywy strukturalnej, można odnieść wrażenie, iż zjawisko to związane jest z różnymi systemami zależności, a struktury warunkujące migrację wyrażane są najczęściej w kategoriach władzy. O ile problem władzy i hegemonii został już w tej pracy przeze mnie zasygnalizowany, to jednak w kontekście teorii migracji warto rozwinąć pewne wcześniej już naświetlone problemy. Tutaj także odnajdujemy tezę, mówiącą o roli czynnika, jakim jest asymetryczny wzrost gospodarczy, rekonstruowaną z punktu widzenia, którego korzenie leżą w perspektywie typowej dla spojrzenia marksistowskiej ekonomii politycznej<sup>36</sup>. Nierówności wynikające z tego faktu wytwarzają zatem trwałą sieć zależności osadzonych w postkolonialnym świecie, dotkniętym uporczywym niedorozwojem głównych obszarów infrastrukturalnych, gospodarczych, życia publicznego i polityczną mar-

<sup>33</sup> J. Arango, *Explaining migration: a critical view*, „International Social Science Journal” 52(165), 2000, ss. 283–296.

<sup>34</sup> D.S. Massey, J. Arango, H.G. Kouaci, A. Pellegrino, A. Taylor (eds.), *Worlds in motion. Understanding international migration at the end of the millennium*, Oxford 1998.

<sup>35</sup> S. Castles, M.J. Miller, *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa 2011, s. 41.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 46.

ginalizacją na arenie międzynarodowej. Pojęcie niedorozwoju wypływa w tym przypadku z teorii nierówności gospodarczych autorstwa brazylijskiego antropologa, ekonomisty i polityka Darcy'ego Ribeiro. Mówi on bowiem, że pewne regiony globu (np. jego ojczyzna Brazylia) cechuje poślednia pozycja pośród bardziej rozwiniętych państw, a brazylijskie społeczeństwo charakteryzuje niemniej typowe dla wielu innych wspólnot „Trzeciego Świata” poczucie trwałego pozbawienia szans rozwojowych, pozostawania gdzieś w tyle peletonu modernizacji i jednoczesna przemożna potrzeba szybkiego nadgonienia krajów rozwiniętych. Ten ostatni aspekt brazylijskiej rzeczywistości jest jednak wynikiem działania politycznego systemu sprawowania władzy w tym państwie, a z perspektywy lat 70. XX wieku mowa tu oczywiście o wojskowej dyktaturze, typowej dla wielu innych państw Ameryki Łacińskiej tego okresu. Pod względem ideologicznym oficjalna wykładnia polityczna tego kraju łączyła w zadziwiający sposób nacjonalizm, postulat rozwoju gospodarczego i zagorzały antykomunizm. Jediną jej funkcją społeczną było niemniej „zachowanie za pomocą przemocy struktur władzy, której nie można legitymizować w sposób demokratyczny”<sup>37</sup>. Zdaniem Ribeiro dyktatura z lat 1964–1985 reprezentowała interesy brazylijskich klas rządzących, bogatych latyfundystów i przemysłowców, przy czym zdecydowana większość tamtejszego społeczeństwa pozostawała poza orbitą zysków akumulowanych zawzięcie przez kleptokratyczną władzę. Narzędziem sprawowania tejże władzy było również wychowanie, gdzie reprodukowane tą drogą wzory dominacji zyskiwały na znaczeniu także poprzez celową deprywację możliwości kształcenia większości społeczeństwa tego kraju i ograniczenie jej wyłącznie do klas wyższych<sup>38</sup>. Myliłby się jednak ten, kto sądziłby, że wojskowa junta Brazylii była przypadkiem odosobnionym i w swej naturze unikalna. Ribeiro jasno daje do zrozumienia, że opisane przez siebie mechanizmy utrzymywania władzy w rękach garstki wojskowych są uniwersalne, ale też wynikają z pozycji brazylijskiego reżimu w strukturze bezpośredniej zimnowojennej zależności wobec Stanów Zjednoczonych, zainteresowanych w tamtym czasie (tj. w latach 70.) niezaprzeczalnie utrzymaniem tego układu. Układ ten wywołuje jednak zjawisko odpływu z postkolonialnych państw tych grup ludności, które w miejscowym systemie zostają poddane największym represjom i marginalizacji. Taki rodzaj migracji mogliśmy obserwować w omawianym okresie z krajów Ameryki Środkowej do Stanów Zjednoczonych na skutek powszechnej w regionie strukturalnej przemocy ze strony instytucji państwowych względem przeciwników reżimu i ludności tubylczej.

<sup>37</sup> D. Ribeiro, *Unterentwicklung, Kultur und Zivilisation. Ungewöhnliche Versuche*, Frankfurt am Main 1980, s. 79.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 27.



Konsekwencją aplikacji koncepcji niedorozwoju i związanej z nim struktury zależności jest teoria systemu światowego. Myśl Immanuela Wallersteina i Samira Amina oddaje w tej materii olbrzymi wymiar dysproporcji rozwojowych istniejących pomiędzy poszczególnymi regionami świata. Związek centrum, ulokowanego najczęściej na metaforycznej uprzemysłowionej i nowoczesnej północy z peryferiami ulokowanymi z kolei na południu może być rozpatrywany jako nierówne relacje świata zachodniego z definiowanym przez Edwarda Saida bardzo szeroko Orientem ulokowanym nie tyle na wschodzie, ile wszędzie poza zachodnią percepcją. Takie postawienie sprawy znacząco poszerza horyzont migracyjny i daje nam możliwość spojrzenia na przemieszczanie się ludności od strony realiów dotykających także te obszary, które ulokowane są w zawieszeniu pomiędzy centrum a peryferiami. Społeczeństwa semiperyferyjne, czyli takie jak wschodnioeuropejskie, doświadczają w tym przypadku sytuacji szczególnego naznaczenia wzorami gospodarki kapitalistycznej i jej społecznych wyznaczników sukcesu. Migracja pracowników z takich obszarów do krajów zachodnich wiąże się nierzadko jednak ze zmianą pozycji społecznej takich jednostek, które w krajach rodzimych zajmowały względnie wysoką pozycję, natomiast jako migranci dotknięci zostają nierzadko społeczną degradacją zawodową, obejmując stanowiska niskopłatne, związane z pracą fizyczną lub usługami i nie zawsze uregulowanym prawnie statusem pobytu. Takie relacje podrzędności wynikają jednak z głębszego, także w sensie historycznym, zakorzenienia nierówności migracyjnych. Jak sugeruje bowiem Wallerstein, bieżąca sytuacja w systemie światowym wynika z wcześniejszych procesów odpływu chłopów z terenów rolniczych, najpierw w wyniku rewolucji przemysłowej i urbanizacji do miast zapewniających im pracę, później zaś ze względu na nasycenie lokalnych rynków i zmniejszonym popytem na siłę roboczą. Nie bez znaczenia jest w dalszym okresie także wpływ, jaki wywiera przeniesienie kapitalistycznej organizacji pracy na tereny wiejskie, gdzie dokonuje się konsolidacja ziemi uprawnej, wprowadzenie nowych form uprawy roli i nowych technologii rolniczych zwiększających produktywność ziemi, niemniej zmniejszających jeszcze bardziej konieczność udziału człowieka w procesie wytwarzania żywności. W tym przypadku w systemie, który wiąże ze sobą lokalnych rolników na obszarach peryferyjnych i semiperyferyjnych z zasobnym kapitałowo centrum należy dostrzec rolę wielkich międzynarodowych korporacji, przyczyniających się do rozszerzenia systemu zależności w wymiarze globalnym. Teoria świata systemu jest zatem pod tym względem przedmurzem ekonomiczno-demograficznego odłamu teorii globalizacji.

Innym istotnym aspektem, jaki ujawnia się w powyższy sposób w globalizującym się świecie, jest rola substratu etnicznego. W omawianym procesie etniczność pełni rolę znacznika statusu tych grup, które jako migranci zmu-

szone są do porzucenia dawnych form gospodarki na rzecz niepewności jutra w wielkich aglomeracjach uprzemysłowionego centrum. Jakkolwiek można obserwować również pewną zmianę dokonującą się w wymiarze kulturowym poprzez oderwanie chłopów od ziemi i ich zwiększoną mobilność, to w kwestii etnicznej tożsamości można zaobserwować wyraźną konsolidację tradycyjnych wzorów życia w nowym miejskim środowisku. Etniczna gettoizacja wielkich miast i obszarów uprzemysłowionych jest zatem konsekwencją przeniesienia relacji gospodarczej zależności i dominacji wielkiego kapitału na grunt relacji międzykulturowych. Określone grupy etniczne nabierają bowiem w nowych warunkach status pozwalający na ich zwiększoną eksploatację w sensie zepchnięcia na przedpola społeczeństwa dobrobytu jako taniej i dającej się względnie szybko zastąpić napływowej siły roboczej. Tożsamość etniczna wzmacnia i rezonuje w tym przypadku poczucie izolacji w możliwości pełnoprawnej konsumpcji, ale też z punktu widzenia interesów systemu kapitalistycznego jest skrajnie funkcjonalna. Grupy takie przekazują bowiem często w toku procesów wychowania określone wzorce kulturowe nakazujące pogodzenie się z zajmowaną pozycją. Zjawisko to, w którym tożsamość etniczna nakłada się na społeczną i ekonomiczną marginalizację, można dostrzec w kontekście tureckich i kurdyjskich *gastarbeiterów* przybywających do Republiki Federalnej Niemiec od lat 50. czy Algierczyków napływających do Francji po uzyskaniu przez ten kraj niepodległości w roku 1962<sup>39</sup>. Tego typu fenomeny przyczyniły się jednak paradoksalnie także do krytyki podejścia strukturalno-historycznego, gdyż nie wyjaśniało ono wystarczająco, dlaczego polityki migracyjne państw zachodnich nierzadko zawodzą w sensie nieplanowego przejścia od tymczasowej migracji zarobkowej do stałego osiedlenia się<sup>40</sup>.

Takie skomplikowanie zjawiska migracji stało się przyczynkiem zmiany paradygmatu teoretycznego na rzecz innych rozwiązań. Wspomnieć można w tym miejscu o próbach podejmowanych przez Mary M. Kritz i Hanię Zlotnik, w których migracje międzynarodowe zostały ujęte jako niezależne systemy cechujące się dużą dynamiką, aczkolwiek również bardzo zmienną ze względu na niestabilny charakter samego procesu migracji oraz rolę, jaką odgrywa w tym procesie zespół prawnych regulacji związanych z możliwością przekraczania granic państwowych<sup>41</sup>. Wymusza to często wprowadzenie

<sup>39</sup> Na szczególną uwagę zasługuje tu przypadek Harkis, czyli grupy składającej się z Algierczyków walczących w wojnie algierskiej po stronie Francuzów. Ich zmasowany powojenny exodus i brak uznania zasług wojennych na rzecz Republiki jedynie pogłębił izolację tej grupy we Francji w kolejnych latach.

<sup>40</sup> S. Castles, M.J. Miller, *Migracje...*, s. 47.

<sup>41</sup> M.M. Kritz, H. Zlotnik, *Global interactions: Migration systems, processes, and policies*, w: M.M. Kritz, L.L. Lim, H. Zlotnik (eds.), *International migration systems: A global approach*, Oxford 1992.

określonych umów i legislacyjnych uwarunkowań przepływu ludzi pomiędzy państwami. Tworzą się w tym świetle wymierne systemy wymiany migrantów pomiędzy poszczególnymi państwami lub regionami, przy czym system migracyjny „składa się z dwóch lub większej liczby państw, które wymieniają między sobą migrantów”, a to dane państwo może być ogniskiem wielu pomniejszych systemów<sup>42</sup>. Teoria sieci i systemów migracyjnych zwraca uwagę na wytworzone w toku migracji i osiedlania się sieci powiązań pomiędzy imigrantami, ich rodzinami pozostałymi w kraju pochodzenia i różnymi grupami imigrantów w krajach przyjmujących. Nie bez znaczenia są także wcześniejsze historyczne więzi łączące takie państwa, stymulujące zwiększony napływ wybranych grup do danego kraju. Wiąże się ten fenomen ze zjawiskiem określonych praktyk stosowanych przez imigrantów, w których kluczowe znaczenie odgrywają struktury rodzinne. Przepływ środków finansowych wysyłanych przez imigrantów członkom pozostałej rodziny, inicjatywy biznesowe skierowane do innych przedstawicieli własnej grupy oraz różnorakie formy organizacji w środowisku migracyjnym umożliwiają migrację nie tylko ludzi, lecz także kapitału (w tym formie społecznej i kulturowej). Zgodnie z ogólną wykładnią prezentowaną przez rozmaitych autorów identyfikowanych z teorią sieci, taki zabieg pozwala na funkcjonowanie migrantów w gruncie rzeczy na dwóch poziomach w systemie migracyjnym. Po pierwsze, jest to poziom mikrostrukturalny, a więc związany właśnie z różnymi nieformalnymi strukturami organizacji migracyjnego doświadczenia i akomodacji. Mowa tu o „łańcuchu migracyjnym” oraz samej „migracji łańcuchowej” jako kaskadowego pociągania za sobą przez migracyjnych pionierów kolejnych członków rodziny i własnej społeczności<sup>43</sup>. Sprawia to, że istotny staje się poziom posiadanego przez migrantów kapitału społecznego opartego na szczegółowej i mającej praktyczną aplikację wiedzy o tym, jakie kierunki i drogi migracji warte są uwagi, które z krajów przyjmujących prowadzą bardziej przyjazną politykę migracyjną, układy relacji społecznych jednostki migrującej z innymi ludźmi o podobnym statusie, jak też całokształt stosunków społecznych przez nią wytwarzanych. Na innym poziomie rozważań odnajdujemy z kolei porządek wyższego rzędu. Są nim makrostrukturalne konfiguracje ładu światowego, także niepozostające bez wpływu na partykularne przypadki migracyjne. Należą do nich struktury państwowe, legislacyjne lub rozwiązania zwyczajowe przenikające się nawzajem w globalnym systemie połączeń i przepływu tak ludzi, jak i idei. Na tym poziomie istotna rola zostaje przypisana z oczywistych przyczyn instytucjom

<sup>42</sup> S. Castles, M.J. Miller, *Migracje...*, s. 47.

<sup>43</sup> Douglas S. Massey określa to zjawisko mianem „przyczynowości kumulatywnej”. Zob. D.S. Massey, J. Arango, G. Hugo, A. Kouaui, A. Pellegrino, E.J. Taylor (ed.), *Worlds in Motion: Understanding international migration...*

państwowym i międzynarodowej legislaturze, np. Organizacji Narodów Zjednoczonych. Ta ostatnia instytucja nabiera w kontekście określania statusów danych migrantów istotną rolę formalną, określając precyzyjnie warunki, jakie taka osoba musi spełnić, aby ubiegać się np. o status uchodźcy.

Podobnie jak miało to miejsce w przypadku podejścia strukturalno-historycznego, także w perspektywie teorii sieci zauważalne staje się wzięcie pod uwagę przez część uczonych czynnika dynamiki migracyjnej wykraczającej poza ustalone formalnie struktury. Oznacza to, że zjawiska migracyjne nierzadko nabierają rozpędu w danym kontekście, z czasem jednak znacząco zmieniając kierunek i podważając istniejące prawne stanowiska rządów krajów przyjmujących. Tego typu sytuacja rodzi niejednoznaczne reakcje, niekiedy wręcz „przykrywające” formalnym stanowiskiem migracyjne *status quo* i tworzące spontanicznie nowe dyskursy lokalnych polityk migracyjnych. Taki pogląd można odnaleźć w tekście niemieckiego dziennikarza Robina Alexandra, stanowiący intrygujący reportaż z pierwszej linii frontu kryzysu migracyjnego, przebiegającej nie u brzegów włoskiej Lampedusy, greckiej wyspy Kos czy w słynnej „dżungli” we francuskim Calais, ale w gabinetach europejskich decydentów, takich jak Angela Merkel<sup>44</sup>. Krytyka działań chadeckiego rządu Merkel w obliczu napływu imigrantów w roku 2015 stanowi dla Alexandra asumpt do zrekonstruowania właściwego przebiegu wydarzeń dziejących się za kulisami podejmowanych wówczas decyzji i zastosowanych rozwiązań odnośnie do kwot przyjmowanych uchodźców z Bliskiego Wschodu przez dane państwa Unii Europejskiej, w tym same Niemcy. Proste rozwiązania i hurraoptymistyczne nastawienie wobec ogromnej rzeszy ludzi u bram republiki federalnej skonfrontowane zostało z politycznie motywowaną kalkulacją. Decyzja o otwarciu granic połączona z lansowanym przez Merkel postulatem pozytywnego nastawienia dla przyszłości wyrażonej przez słynne „damy radę!” (*Wir schaffen es*) zaowocowała chaotyczną improwizacją, która z czasem stała się oficjalną wykładnią przyjęcia grup napływowych w społeczeństwie niemieckim. Argumentacja Alexandra, jakkolwiek dyskusyjna jeśli chodzi o źródła informacji, jest jednak głosem typowym dla wielu bieżących form wspomnianej wcześniej w tej pracy krytyki polityki multikulturalizmu.

Mikro- i makrostrukturalne czynniki kształtujące bieżące migracje stanowią bez wątpienia skomplikowany układ sił politycznych, rozwiązań prawnych i ludzkiego ruchu ponad granicami państwowymi. Obraz ten komplikuje się jeszcze bardziej, gdy uwzględnimy szeroko rozwijający się obecnie rynek migracyjny, którego oddziaływanie jest równie przemożne na grupy imigrantów pojawiających się u bram Europy czy Stanów Zjednoczonych, jak wytyczne administracyjne państw europejskich egzekwowane przez ich agencje rządowe

<sup>44</sup> R. Alexander, *Angela Merkel i kryzys migracyjny. Dzień po dniu*, Warszawa 2017.

na granicach. Mowa tutaj o mezostrukturach współczesnych migracji, a więc strukturach pośredniczących i odnoszących się np. do nowego przemysłu migracyjnego, jaki bardzo szybko zapełnił próżnię organizacyjną w miejscach, w których państwa przyjmujące nie wyrażały szczególnego zainteresowania sytuacją imigrantów. Naznaczone w sporej części przypadków otwartym wyzyskiem działania ze strony grup przestępczych, nieuczciwych przedsiębiorców, agencji pracy tymczasowej lub po prostu ludzi skłonnych skorzystać na niedoli innych zorientowane są na wymierny zysk czerpany z niepewnego statusu migrantów, faktu, iż często podróżują ze sporą ilością pieniędzy oraz generowanej przez ich nagły i zmasowany napływ nadpodaży siły roboczej w zawodach niewymagających ani specjalistycznych kwalifikacji (np. najemni robotnicy rolni, pracownicy produkcyjni w przemyśle tekstylnym), ani też niepoddanej w ścisły sposób państwowej kontroli i leżącej na granicy prawa (np. prostytutka). Jednocześnie można zaobserwować działania o zbliżonym charakterze ze strony państw nie tyle przyjmujących, ile bezpośrednio dotkniętych zjawiskiem nielegalnej i niekontrolowanej migracji. Podejmowane są zatem odpowiednie kroki względem zmasowanych przypadków przekraczania granic dla ujarzmienia czynnika ludzkiego wpływającego destabilizująco na publiczny autorytet państw zachodnich.

Próby zmierzenia się z tym problemem nierzadko sprowadzają się do neoliberalnie rozumianej prywatyzacji kontroli granic. Zjawisko to można zaobserwować obecnie w basenie Morza Śródziemnego, gdzie realizowana do niedawna przez włoską marynarkę wojenną operacja morska „Mare Nostrum” została przekazana powstałej w roku 2004 Europejskiej Agencji Straży Granicznej i Przybrzeżnej (Frontex), realizującej od 1 listopada 2014 roku znacznie bardziej okrojonej z zadań ratowniczych operację „Triton”. Celem prowadzonej obecnie operacji „Triton” jest zaś połączenie sił 26 państw Unii Europejskiej, głównie w wymiarze asygnowania przez nie niezbędnych funduszy, tak aby mogły one poprzez koordynację ze strony Frontexu „kontrolować i nadzorować granice, przy czym zadania poszukiwawczo-ratownicze nadal pozostają priorytetem”<sup>45</sup>. Frontex został również wskazany jako oficjalna jednostka wspomagająca poszczególne państwa wspólnoty europejskiej w zachowaniu szczelności granic zewnętrznych, tym samym działania agencji w szczególności znaczący sposób dotyczą także Polski. Warto jednak zaznaczyć, że działalność agencji spotyka się z szeroką krytyką, głównie ze strony organizacji pozarządowych, takich jak Human Rights Watch, zarzucających jej przedstawicielom łamanie praw człowieka i działanie w sporej części przypadków bezprawne i nieprzejrzyste. Innym problemem jest w odniesieniu do Frontexu

<sup>45</sup> <http://frontex.europa.eu/pressroom/hot-topics/joint-operation-triton-italy--ekKaes> [6.01.2018].

przeniesienie kompetencji instytucjonalnych na rzecz tej organizacji, zazwyczaj pozostających dotąd w gestii państwa. Roderick Parkes, reprezentujący Instytut Badań nad Bezpieczeństwem pod egidą Unii Europejskiej, wskazuje w tym przypadku trzy główne trendy rodzące problemy powyższej natury<sup>46</sup>. Po pierwsze, obserwujemy dziś wyraźną batalię polityczną o wyrzeczenie się kontroli w sferze odpowiedzialności instytucjonalnej w obliczu tzw. kryzysu migracyjnego. W tym względzie część rządów przenosi je na ponadnarodowe agencje, takie jak Frontex. Po drugie, tendencja ta jest też kontrowana przez wysiłki na rzecz przywrócenia kontroli poprzez ponowną nacjonalizację granic w obrębie państw, które podpisały układ z Schengen. Po trzecie wreszcie, można zauważyć walkę o możliwość uniknięcia konieczności sprawowania kontroli nad granicami, głównie przez rządy krajów z południa Europy, dzięki zastosowaniu lokalnych strategii oporu wobec dyrektyw Unii Europejskiej i odsyłanie imigrantów do krajów, z których przybyli (lecz nie krajów ich pochodzenia). Kraje z północy kontynentu są jednak, zdaniem Parkesa, współwinnie zaistniałej sytuacji poprzez przemyślaną strategię odwrócenia uwagi od własnych problemów w tym zakresie i narzucenie dyskursu, który wskazuje głównie na włoskie lub greckie porażki w kwestii kryzysu migracyjnego. Frontex staje się w tym świetle przydatnym narzędziem w takowych działaniach dzięki swojemu ponadnarodowemu, a tym samym abstrakcyjnemu ze społecznego punktu widzenia charakterowi. Należy jednak pamiętać, iż problem prywatyzacji granic nie dotyka jedynie kwestii odsunięcia kompetencji instytucji państwowych na rzecz transnarodowych agencji lub prywatnych podmiotów gospodarczych. Tyczy się on również transformacji polityki europejskiej w obszarze strategii społecznego rozwoju, w której to problem migracji zaczyna odgrywać coraz większą rolę. Natomiast Russel King uważa, iż jest to zjawisko przynależne aktualnym narastającym deregulacyjnym trendom w gospodarce światowej, wyrażanym poprzez różnorakie regionalne konteksty migracyjne<sup>47</sup>.

Coraz bardziej widoczne jednak wyłanianie się dziś podmiotów o powyższym charakterze oraz coraz większe znaczenie, jakie im się przypisuje w materii egzekwowania i kształtowania polityk migracyjnych, skłania do zastanowienia się nad rolą powiązań transnarodowych w formowaniu nowej rzeczywistości, w której pojęcia takie jak państwo nabierają niejednoznacznego wymiaru i są odnoszone nierzadko do zjawisk kulturowych niemieszczących się już w znanych nam tradycyjnych ramach deskrypcji. Transna-

<sup>46</sup> R. Parkes, *It's Not Frontex, It's Us: Towards a More Honest EU Borders Debate*, „Biuletyn Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych” No. 120(573), 5 November 2013, ss. 1–2.

<sup>47</sup> R. King, *The troubled passage: migration and cultural encounters in southern Europe*, w: R. King (ed.), *The Mediterranean Passage: Migration and New Cultural Encounters in Southern Europe*, Liverpool 2001, s. 10.

cjonizm pojmowany jako perspektywa badawcza może być zatem wielce przydatny w antropologicznym rozumieniu tych fenomenów współczesności, które przyczyniają się do pewnej transformacji paradygmatów społeczno-kulturowych regulujących fundamentalne dla bieżących zjawisk migracyjnych zasady określające zarówno wspólnotową przynależność, jak i wykluczenie oraz obcość. Przywołana wcześniej Nina Glick-Schiller wespół z Lindą Basch i Cristiną Blanc-Szanton stwierdzają, że konieczność takiej pojęciowej rekonstrukcji dotyczy również określenia pojęć imigranta i migranta jako takiego. Figura retoryczna jednostki mieszczące się w tych pojęciach rodzi bowiem skojarzenia z nieokreśloną do końca formą kulturowego pęknięcia i nieciągłości, radykalnego zerwania z miejscem i kulturą to miejsce definiującą<sup>48</sup>. Współczesny migrant (tj. jednostka znajdująca się w ruchu migracyjnym) nie oddaje już niegdysiejszych znaczeń, lecz obecnie „wyłania się nowy rodzaj migrującej populacji, składającej się z tych, których sieci, aktywność i wzory życia otaczają zarówno społeczeństwo przyjmujące, jak i rodzime”<sup>49</sup>. Nie będzie zatem przesadą sformułowanie tezy, iż teoria transnarodowa stanowi w dużym stopniu swoiste rozwinięcie teorii sieciowej. Należy jednak pamiętać, że o ile ten typ ujęcia teoretycznego jest co najmniej od początku lat 90. obecny w dyskusji na temat migracji, o tyle „szybki rozwój teorii transnarodowej prowokuje więcej pytań niż odpowiedzi [...]”<sup>50</sup>. W efekcie znajdujemy się w sytuacji, w której pojęcia takie jak transnarodowość znajdują zastosowanie w wielu, niekiedy nie do końca ze sobą spójnych, kontekstach.

Steven Vertovec wyraża przekonanie, że transnarodowość jest zjawiskiem, które dotyczy w pierwszej kolejności podmiotów migracyjnych, nie zaś formalnych relacji organizacyjnych i przepływu materialnych dóbr, np. pomiędzy rządami danych państw<sup>51</sup>. Te drugie są bowiem przynależne interakcjom międzynarodowym. Transnarodowość dotyka zatem w większym stopniu powiązań długotrwałych i opierających się na wymianie – czy to pomiędzy pozarządowymi organizacjami, czy też innymi jednostkami – dokonującej się w wymiarze ponadnarodowym. Innymi słowy pojęcie transnarodowości obejmuje „specyfikę tych powiązań, procesy związane z ich tworzeniem i podtrzymaniem oraz ich szersze konsekwencje [...]”<sup>52</sup>. Owe szersze konsekwencje odciskają swoje piętno na dużej palecie możliwych podejść realizowanych

---

<sup>48</sup> N. Glick-Schiller, L. Basch, C. Blanc-Szanton, *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*, „Annals of New York Academy of Sciences” Vol. 645, 1992, s. 1.

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> S. Castles, M.J. Miller, *Migracje...*, s. 51.

<sup>51</sup> S. Vertovec, *Transnarodowość*, Kraków 2012, s. 3.

<sup>52</sup> Ibidem.

w perspektywie transnarodowej. Vertovec wskazuje na kilka przewodnich z nich, mówiąc, iż transnarodowość może być wyrażana jako: morfologia społeczna, rodzaj świadomości, forma reprodukcji kulturowej, drogi przepływu kapitału, miejsce politycznego zaangażowania oraz (re)konstrukcja „miejsca” lub lokalności. Każde z tych możliwych do przyjęcia ujęć problemu ma właściwe sobie modalności i pola aplikacji. Transformacja morfologii organizacji społecznej jest jednym z najczęściej przyjmowanych punktów odniesienia w naukach społecznych względem tego zjawiska i podnosi proces wyłaniania się nowego rodzaju struktur, w których rola migrantów jako aktorów społecznych misternie tkających sieci transnarodowych powiązań pomiędzy miejscem aktualnego zamieszkania a nie tak dawną przecież ojczyzną sugeruje duży stopień ich mocy sprawczej. Sprawczość imigrantów (a więc już osiadłych w kraju przyjmującym) realizuje się m.in. poprzez szereg form kreowania takich form życia wspólnotowego, które zarazem pozwalają im funkcjonować na różnych poziomach w społeczeństwie przyjmującym, realizować się w nim zawodowo i pokonywać szczeble awansu społecznego, niemniej pozostając w relacji wiążącej, np. pod względem więzi rodzinnych, z krajem pochodzenia lub też innymi podobnymi pod względem etnicznym wspólnotami w innych krajach. Jest to, jak ujmują to niektórzy współcześni badacze tematu, „transnacionalizm oddolny”, stawiany jako druga forma tego zjawiska obok „transnacionalizmu odgórnego” – kształtowanego przez czynniki wobec jednostek zewnętrzne i posiadającego najczęściej naturę instytucjonalną<sup>53</sup>.

Skoro zatem to przemieszczanie się ludzi rodzi określone transnarodowe formy relacji łączących tych, którzy udali się „tam” z tymi, którzy pozostali „tutaj”, to konsekwencją tego procesu jest także wyłonienie się i upowszechnienie zbudowanych na tych relacjach form zbiorowości funkcjonujących niejako ponad granicami administracyjnymi, aczkolwiek nie znoszą ich fizycznie. Do tego typu form grupowych więzi niezależnych wobec granic należy bezspornie diaspora. Podobnie jak rysuje miejsce współczesnej diaspory w kształtujących się obecnie porządkach kulturowych Zygmunt Bauman, tak też ten stan społeczno-kulturowego rozproszenia przy jednoczesnym zachowaniu określonych więzi z kulturowo, historycznie lub przestrzennie definiowanym centrum własnej wspólnoty zostaje przedstawiony przez Jacka Davida Ellera. Ten ostatni definiuje diasporę jako „stan rozproszenia jakiejś grupy kulturowej po terytoriach wielu społeczeństw i państw, potencjalnie nawet w skali globalnej”<sup>54</sup>. Z kolei przywołany wcześniej Steven Vertovec podkreśla powiązanie diaspory z trzema głównymi cechami pozwalającymi takie grupy wyróżnić spośród

<sup>53</sup> A. Portes, L.E. Guarnizo, P. Landolt, *The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field*, „Ethnic and Racial Studies” Vol. 22, Issue 2, 1999, ss. 217–237.

<sup>54</sup> J.D. Eller, *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Kraków 2012, s. 444.



innych. Należą do nich: stan globalnego rozproszenia i wynikająca z niego zbiorowa tożsamość łącząca członków takiej diaspory, powiązanie państw i kontekstów terytorialnych, w których grupy te funkcjonują, oraz powiązanie państw i środowisk społecznych, z których członkowie tych grup się wywodzą<sup>55</sup>. Eller podnosi także przyczyny rodzenia się diaspor w sensie dziejowego procesu prowadzącego nas do aktualnego stanu diasporycznego zróżnicowania. Stąd też stwierdza on, iż zazwyczaj wspólnoty tego rodzaju rodzą się na skutek różnych przyczyn, lecz do najczęstszych z nich można zaliczyć siłowe (np. ze względu na toczący się konflikt militarny) przesunięcia w etnicznej konfiguracji, prowadzące też do zyskania przez członków takich diaspor niekiedy również prawnego statusu uchodźcy, migracje o *stricte* ekonomicznym podłożu, przyczyny środowiskowe (np. w postaci katastrof ekologicznych dotykających wybrane regiony świata), jak i arbitralnego wytyczenia granic przez imperialne mocarstwa bez zwrócenia uwagi na istniejącą w danym miejscu specyfikę kulturową (a więc powstałe na skutek procesu kolonizacji)<sup>56</sup>.

Bieżące dyskusje odnoszące się do współczesnych form diasporycznego życia społecznego mogą budzić pewne kontrowersje w różnych kontekstach, i tak też wielokrotnie zresztą czynią. Począwszy od sensu terminologicznego, po spory odnoszące się do pojmowania ich wymiaru kulturowego – wszystkie te głosy łączy krytyczne przeświadczenie, iż coś istotnego nadal nam umyka w sposobie, w jaki diaspory są dziś przedstawiane oraz w tym, jak może wpływać ten fenomen na możliwość przekraczania granic – tak w sensie dosłownym, jak i nieco bardziej epistemologicznym. O ile przywołany w poprzednim rozdziale Paul Gilroy kreślił w *The Black Atlantic* wizję w skali makro, gdzie diasporyczność jako kulturowa dystynkcja cechowała cały opisywany przez niego region, o tyle samo nadmiernie rozciągnięte pojęcie diaspory może budzić zdaniem Luisa Guarnizo, Alejandro Portesa i Williama Hallera terminologiczny chaos<sup>57</sup>. Przede wszystkim krytyka ta formułowana jest wobec zaproponowanego przez Ninę Glick-Schiller pojęcia transmigranta, tj. jednostki reprezentującej diasporyczną zbiorowość jako jeden z jej członków<sup>58</sup>. Niechęć względem zastosowania i rozpowszechnienia tego terminu opiera się na przekonaniu wyrażanym przez wspomnianych autorów o niemożności jego użycia operacyjnego względem świadomości typowej dla członków diaspory.

<sup>55</sup> S. Vertovec, *Transnarodowość*, s. 5.

<sup>56</sup> J.D. Eller, *Antropologia kulturowa...*, s. 445.

<sup>57</sup> L.E. Guarnizo, A. Portes, W. Haller, *Assimilation and Transnationalism: Determinants of Transnational Political Action Among Contemporary Migrants*, „American Journal of Sociology” 108(6), 2003, ss. 1211–1248.

<sup>58</sup> N. Glick-Schiller, *Citizens in Transnational Nation State: The Asian Experience*, w: K. Olds, P. Dicken, P.K. Kelly, L. Kong, H.Y. Wai-Chung (ed.), *Globalisation and the Asia-Pacific: Contested Territories*, London 1999.

Tożsamość diasporyczna wyraża często swoisty dualizm w temacie zakorzenienia i terytorializacji. Jest konstrukcją z definicji hybrydową, łączącą w jedno zarówno cechy typowe dla społeczeństwa przyjmującego migrantów, jak i wartości lub obyczaje wyniesione przez nich z miejsc, z których rozpoczęli migracyjną wędrówkę. Konstrukcja taka multiplikuje odniesienia przestrzenne i społecznie, zakotwicząc je następnie na obu z wymienionych płaszczyznach. W konsekwencji uzyskujemy zarówno różne formy kulturowej reprodukcji takiej hybrydowej tożsamości, jak i stan synkretycznego wyrazu przynależności jednocześnie „tu” i „tam”. Jest to tym ważniejsze spostrzeżenie, iż nader często zarzuca się przedstawicielom grup diasporycznych przyczynianie się do politycznego demontażu podstaw państw, w których społeczeństwa przyjmujące duże grupy imigrantów określały własną tożsamość w kategoriach narodowych, a terytorializm artykułowały poprzez przywiązanie do państwa narodowego. Przytoczeni powyżej Guarnizo, Portes i Haller we własnych badaniach podają to twierdzenie w wątpliwość, zadając kłam powszechnemu przekonaniu, iż imigranci poprzez własny polityczny aktywizm rozsadzają takie społeczeństwa. Dowodem może być tu aktywność polityczna Latynosów na poziomie lokalnym i federalnym w Stanach Zjednoczonych przyczyniająca się najczęściej bardziej do integracji imigrantów niż pojawienia się jakiejś nowej formy latynoskiego separatyzmu czy radykalizacji nastrojów w tych grupach<sup>59</sup>. Przyglądając się bliżej relacjom amerykańsko-meksykańskim, można zauważyć, że w samym Meksyku poczucie potrzeby inkorporacji różnorodności budującej fundamenty mekсыkańskiej tożsamości ma głębokie korzenie historyczne. W pewnym sensie amerykańska socjologia dostrzegła tę zależność już w latach 50., wprowadzając do obiegu pojęcie *etnika* (*ethnics*), a więc termin odnoszony do tych amerykańskich obywateli, którzy swoją tożsamość umieszczali na równi w modelu anglosaskim i kulturze swoich nieanglosaskich przodków, konstruując jednocześnie w ten sposób specyficzny i nowy typ tożsamości. Można zatem przypomnieć w kontekście mekсыkańskiej tożsamości narodowej, że już „przywódcy ruchu powstańczo-niepodległościowego myśleli stale o Ameryce amerykańskiej [...] i o narodzie amerykańsko-mekсыkańskim, a więc wspólnocie wieloetnicznej i wielorasowej [...]”<sup>60</sup>.

Osiągnięcie dziś stanu „zwielokrotnionej” tożsamości staje się możliwe dzięki nowoczesnym technologiom medialnym pozwalającym na uzyskanie znaczącej omniprezencji w czasie rzeczywistym. Tożsamość ulega tutaj upłynnieniu i wykazuje ogromny stopień rozciągliwości w danych aspektach swej praktycznej manifestacji. Dlatego też tam, gdzie diaspory ujawniają swoją

<sup>59</sup> L.E. Guarnizo, A. Portes, W. Haller, *Assimilation and Transnationalism...*, s. 1239.

<sup>60</sup> T. Łępkowski, *Droga do narodu metysów (modele i koncepcje narodu mekсыkańskiego)*, w: K. Gawlikowski (red.), *Postacie narodów a współczesność*, Warszawa 1984, s. 35.

obecność, nie jest niczym odosobnionym łączenie różnych praktyk kulturowych i społecznych z elementami wyrosłymi na zupełnie innym kulturowo gruncie. Transnarodowy przepływ treści kulturowych może objawiać się na współdzieleniu zachodniego poczucia czasu i podejścia do pracy zawodowej z hinduskim poglądem na rolę rodziny w prowadzeniu własnej firmy, na zestawieniu słowiańskiej gościnności ze skandynawską pragmatycznością, jak i wiele innych sposobów. Można wprawdzie zarzucić teorii transnarodowej zbyt optywizm w przedstawianiu względnie swobodnego działania międzysystemowych związków z wyboru w tonacji zbliżonej do znanych już wcześniej koncepcji, tak jak swego czasu czyniły teoria postkolonialna lub krytyka feministyczna. Transnacionalizm nie stanowi pod tym względem szczególnie oryginalnego spojrzenia. Niemniej kluczowe dla zrozumienia jego przemożnej siły przyciągania staje się w tym przypadku świeżo jednak brzmiące podkreślenie roli migrantów jako aktorów społecznych wytwarzających partykularne pola działań społecznych<sup>61</sup>. W wymiarze tożsamościowym synchroniczne funkcjonowanie członków wspólnot transnarodowych w wielu kulturowych uniwersach nie ogranicza się zatem wyłącznie do ekonomicznej kalkulacji<sup>62</sup>. Jest ono wynikiem znalezienia się w określonej sytuacji migracyjnej, w której wszystkie wcześniejsze predyspozycje kulturowe ulegają rekonfiguracji i ponownemu uporządkowaniu; jednocześnie pozostawiając pole dla dalszych, często nieprzewidywalnych, zmian. Ujawniający się w ten sposób charakterystyczny dla członków diaspor zespół predyspozycji Luis Guarnizo określa mianem habitusu transnarodowego<sup>63</sup>. Internalizacja i praktyczne wykorzystanie tych predyspozycji zachodzi nadal w terminach etnicznych, co sprawia, iż zjawisko to powiązane jest pewnym sensie z nacjonalistycznym oglądem rzeczywistości, aczkolwiek bardzo szczególną jego odmianą. Nie chodzi bowiem tu o nacjonalizm w formie związanej z postawami wykluczającymi lub generującymi zjawiska takie jak ksenofobia. Mowa tu bardziej o typowym dla każdego nacjonalizmu pojmowaniu rzeczywistości poprzez język swojej własnej, etnicznie definiowanej, przynależności do określonej wspólnoty, której cechy szczególne określane są w dramatycznym kontraście do innych wspólnot.

Nacjonalizm jako pogląd utrzymuje się w kontekście migracyjnym dzięki przekonaniu, iż relacja pomiędzy narodem a państwem kształtuje zasadniczo i ostatecznie kierunki oraz formę polityki wobec obcych zamieszkujących

<sup>61</sup> T. Faist, *Diaspora and transnationalism: what kind of dance partners?*, w: R. Bauböck, T. Faist (eds.), *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*, Amsterdam 2010, s. 11.

<sup>62</sup> D. Niedźwiedzki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010, s. 166.

<sup>63</sup> L.E. Guarnizo, *The emergence of transnational social formation and the mirage of return migration among Dominican transmigrants*, „Identities” 4(2), 1997, s. 311.

dane państwo narodowe<sup>64</sup>. W przeciwieństwie do nacjonalizmu, diasporyczna wspólnotowość zostaje umieszczona bardziej jako funkcjonalny element w większych całościach, które w niektórych przypadkach można określić mianem społeczeństw wielokulturowych. W świetle tego twierdzenia traktuje się więzi społeczne typowe dla takich modeli społecznych bardziej jako efekt szerszych procesów globalnych osłabiających historycznie ukonstytuowany związek narodu z państwem<sup>65</sup>. Sprawia to, iż zmianie podlega tutaj nie tyle sama polityka migracyjna, ile w większej mierze transformuje organizm państwowy takową politykę projektujący i realizujący. Należy jednak przypomnieć także, że utrzymywanie silnych więzi łączących członków diaspor z krajem pochodzenia nie przesądza wprawdzie o ich niemożności zintegrowania się z nowym otoczeniem, lecz nadal istotnie kształtuje tak diasporyczny światopogląd, jak i praktyki swych członków.

Z tego też powodu transnarodowe struktury wytworzone przez członków diaspor, np. na drodze wzmożonej komunikacji z krajem rodzinnym, członkami własnej grupy, jak i z innymi grupami diasporycznymi funkcjonującymi w tym samym kontekście, wyrażają ważną z punktu widzenia pozycji samych imigrantów myśl – jest nią większa lub mniejsza świadomość bycia integralną częścią przemian, które obecnie nie mieszczą się już w ramach państwowości określanej dzięki pojęciom typowym dla rozumowania monokulturowego, a raczej stanowią efekt pojawienia się nowych globalnych dróg migracji nie tylko ludzi, ale również znaczeń prowadzących nieuchronnie do zwiększonej heterogeniczności kulturowej. Podobną konstatację odnajdujemy zresztą już w badaniach amerykańskiego socjologa Louisa Wrighta nad zjawiskiem gett żydowskich w Chicago lat 20.<sup>66</sup> Wright dostrzega, że formowanie się XX-wiecznych gett różni się od minionych form tego fenomenu, gdyż relacje cechujące mieszkańców getta ze światem poza nim nie charakteryzuje bezwzględna izolacja i zamknięcie się na obce kulturowo wpływy. Pozostaje wprawdzie getto nadal miejscem ciepłego zadomowienia i swobody interakcji pośród „swoich”, ale można też zaobserwować wzmożony przepływ treści, wzorów zachowań czy dóbr materialnych z tym, co leży poza gettem zarówno w sensie przestrzennym, jak i świadomościowym. Horyzont zdarzeń, stosując w tym miejscu astrofizyczną metaforę, nie jest wyznaczany już poprzez jednokierunkowe przyciąganie grawitacji wyłącznie kultury rodzimej lub społeczeństwa przyjmującego. Jest nim w znacznie większym stopniu specyficzna

<sup>64</sup> D.C. Earnest, *Old Nations, New Voters: Nationalism, Transnationalism and Democracy in the Era of Global Migration*, New York 2008, ss. 48–49.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 50.

<sup>66</sup> L. Wright, *The Ghetto*, „The American Journal of Sociology” Vol. 33, No. 1 (Jul. 1927), ss. 57–71.

sytuacja imigrantów i członków diaspor odnajdujących się w nowym świecie dzięki ciągłemu przekraczaniu granic kultury, aczkolwiek głównie w jej sensie terytorialno-legislacyjnym. Takie ujęcie migracji transnarodowych pozwala nam na spojrzenie na problem kultury migrantów z perspektywy subiektywnego doświadczania ruchu migracyjnego, jak też procesu adaptacji w nowym kulturowo środowisku. Na tym etapie rozważań nadal nie możemy udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy adaptacja ta, zachodząca w społeczeństwach określających swoją tożsamość w kategoriach narodowej jedności, wykazuje znaczącą różnicę względem tych, w których rzeczywistość relacji wewnętrznych wywodzona jest z modelu wielokulturowego zróżnicowania. Wskazaniu na pewne aspekty tego dość jaskrawo dziś podkreślanego w dyskursach publicznych rozróżnienia kontekstów migracyjnych poświęcę jednak dalszą część niniejszej pracy.

### 3. Najważniejsze współczesne tendencje migracyjne

Biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywają obecnie transnarodowe formy kulturowego zakorzenienia, można jednocześnie odnieść kwestię bieżących migracji do zmiany w pojmowaniu ruchu jako czynnika inicjującego przemianę systemową. Transformacja ta jest w największym stopniu wynikiem historycznych przetasowań na demograficznej mapie świata w wieku XX, a tym samym u jej przyczyn leży znacznie bardziej złożona podstawa niż jedynie gospodarcze przyciąganie zachodniego centrum. Mowa to o ruchu, lub jak wolą Castles i Miller „transferze”, który w dyskursach migracyjnych wykracza dziś poza wymiar ekonomiczny<sup>67</sup>. Jak sugerowałem już wcześniej, ruch ten, zainicjowany w okcydentalnie osadzonym źródle, z jednej strony może być rozpatrywany jako dalsza konsekwencja kolonializmu, z drugiej jednak omawiana mobilność przestrzenna jest efektem oddziaływania globalnych sił i zniesienia wcześniej nieprzekraczalnych barier i granic. Ten decentralizacyjny nurt mobilności rozsądza nasze przekonanie o stałości terytorium i niemniej trwałej więzi łączącej je z etnicznością. Narastające zróżnicowanie kulturowe zachodnich systemów społecznych będące skutkiem zwiększonej imigracji ostatnich dziesięcioleci rodzi zaś coraz powszechniejsze przekonanie o nieodwracalności pewnych trendów migracyjnych. To właśnie popularne wyobrażenie dotyczące natężenia, kierunków i struktury aktualnych ruchów migracyjnych wydaje się posiadać dziś widoczny wpływ na dyskurs różnicy z liberalnego punktu widzenia, jak i jest obiektem otwartej krytyki ze strony stanowisk konserwatywnych. Zderzenie

<sup>67</sup> S. Castles, M.J. Miller, *Migracje...*, s. 103.

silnie nacechowanego ideologicznie wyobrażenia z rzeczywistością empiryczną stanowi zatem często obszar sporów i polemik, w tym także w obrębie czysto akademickich debat demograficznych. Utrudnia to udzielenie jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej szczegółów nadchodzących trendów migracyjnych, a niekiedy także dezorganizuje dyskusję na temat aktualnego globalnego stanu w tej materii. Tym samym pozostaje nam w dużej mierze naświetlenie partykularnych kontekstów migracyjnych, co też jest czynione z dużym zapałem przez część badaczy skupiających własne wysiłki na ustaleniach związanych z sytuacją migracyjną w wybranych obszarach globu. Skądinąd tłumaczy to też w pewien sposób popularność, jaką zdobywają pośród uczonych w ostatnich latach tzw. studia regionalne, których przedstawiciele przyjmują nierzadko perspektywę szczegółową względem problemu zmiany kulturowej.

Czy mamy zatem zaprzestać prób rekonstrukcji całościowych ujęć kwestii przemian wynikających z migracyjnych zależności i nakreślenia mapy najważniejszych kierunków mających miejsce obecnie ruchów populacyjnych? Jakkolwiek kłopotliwe pod względem ontologicznym wydaje się być to zamierzenie, jego zasadność nie pozostaje zbyt odległa od tematyki związanej z holistycznym spojrzeniem na kulturę pojmowaną jako cecha dystynktywnie ludzka. Przenikanie się tych dwóch pól problemowych, a więc kultury i mobilności zachodzącej pomiędzy i w obrębie danych systemów społecznych, generuje swoistą, zachodzącą pomiędzy nimi, semantyczną osmozę. Znaczenia wywodzone z kulturowo określonych światów wpływają bowiem na uporządkowanie zjawiska migracji oraz podmiotów będących jego częścią na szerszym planie porządków o różnej skali. Począwszy od najbliższej nam lokalności, poprzez wymiar narodowy, a kończąc na kategoriach makroregionalnych i globalnych – w odniesieniu do każdego z tych aspektów kulturowego bycia w świecie ustanawiany jest dany obraz przyczyn lub dróg, jakimi zachodzi ruch migracyjny, który jest dostrzegany przez członków społeczeństw doświadczających istotnej zmiany w otaczającym ich kulturowym krajobrazie. Tak też zależnie od dominujących paradygmatów migracja definiowana jest albo jako ekonomiczna konieczność i przyjmowana jako coś naturalnego, albo jako czynnik budzący pewne poruszenie w obowiązujących strukturach i przez te struktury również odrzucana jako ciało obce (w tym przypadku mowa głównie o imigracji). Ten skrajnie uproszczony i spolaryzowany obraz reakcji na fenomeny migracyjne oddaje jednak istotne rozdwojenie postaw wobec przeobrażenia rzeczywistości kulturowej sensu *largo*. Jakkolwiek zatem by nie rozpatrywać wpływu migracji na życie społeczne, warto spojrzeć na szersze konsekwencje procesów migracyjnych z perspektywy ostatnich 15 lat.

Raport ONZ z roku 2015 dokonuje takiego podsumowania ze wskazaniem na główne tendencje migracyjne w najbliższej przyszłości. Autorzy tego

dokumentu, unikając futurologicznej narracji, wychodzą z założenia, że migracja stała się dziś zjawiskiem powszechnym i dotyczącym niemalże każdego z zakątków globu, czyniąc niegdysiejsze rozróżnienie pomiędzy krajem emigracji a krajem docelowym trudnym do zachowania<sup>68</sup>. Dynamiczny ruch migracyjny na świecie sprawił bowiem, iż mobilność zyskała na stałości, stając się jednocześnie niezbywalnym elementem ludzkiego doświadczenia. Kultura mobilności jest w kontekście tych ustaleń znamieną dla współczesności, a jej imperatywy, takie jak prędkość, adaptacja do nowych warunków życia i wykorzystanie nowych technologii komunikacyjnych staną się w logiczny sposób głównymi wyznacznikami tempa nadchodzących przemian. Jednocześnie wstępne dane wydają się potwierdzać przekonanie o tym, że napływ imigrantów przyczynia się do wzrostu gospodarczego państw przyjmujących<sup>69</sup>. Fakt ten stanowi główny argument na rzecz akceptacji mniej lub bardziej bezpośredniego wpływu globalnych procesów migracyjnych na życie znaczącej większości mieszkańców świata. Podsumowując najważniejsze trendy w odniesieniu do tego zjawiska w skali globalnej, należy wskazać następujące wnioski wypływające z poczynionych analiz: 1) obserwujemy od końca lat 90. XX wieku wyraźny wzrost stopnia migracji o różnym, aczkolwiek stale rosnącym, natężeniu; 2) ok. 2/3 globalnych migrantów przebywa odpowiednio w Europie (76 mln), Azji (75 mln) i Ameryce Północnej (54 mln); Afryka, Ameryka Łacińska, Karaiby oraz Oceania znacząco odbiegają w tym względzie od wymienionych trzech makroregionów; 3) 2/3 wszystkich globalnych imigrantów skumulowanych było jedynie w 20 krajach; 4) w roku 2014 całkowitą liczbę uchodźców szacowano na 19,5 mln osób, a krajami, które przyjęły ich najwięcej, były odpowiednio: Turcja, Pakistan, Liban i Iran; 5) kobiety stanowią niecałą połowę ogólnej liczby migrantów; 6) średni wiek osób znajdujących się w ruchu migracyjnym to 39 lat (co stanowi wzrost względem roku 2000, w którym było to średnio 38 lat), aczkolwiek widoczny staje się coraz większy udział osób młodszych; 7) większość migrantów pochodzi z krajów o średnim dochodzie per capita, a krajem docelowym są dla nich w większości państwa o wysokim dochodzie; 8) w roku 2015 43% wszystkich migrantów w skali globalnej to ludzie urodzeni w krajach azjatyckich, a 25% w krajach europejskich; 9) w roku 2015 mieszkańcy Indii stanowili najliczniejszą diasporę na świecie (16 mln Hindusów żyło poza granicami Indii), zaraz po nich zaś byli to Meksykanie (12 mln); 10) w latach 2000–2015 imigracja przyczyniła się najbardziej do wzrostu populacji w Ameryce Północnej (o 42%) i Oceanii (o 32%); 11) nadal istnieje duża nierówność w stopniu ratyfikacji przez poszczególne

<sup>68</sup> United Nations Department of Economic and Social Affairs, *International Migration Report 2015 (Highlights)*, New York 2016, s. 2.

<sup>69</sup> Ibidem.

państwa zaleceń ONZ; w roku 2015 jedynie 36 państw ratyfikowało wszystkie pięć z instrumentów prawnych odnoszących się do regulacji zjawiska migracji, a 14 państw nie ratyfikowało żadnego z nich; 12) od czasów konferencji w Karlsruhe w roku 1994 poświęconej zmianom populacyjnym i rozwojowi kwestia migracji i jej powiązanie z tematyką rozwojową stale jest obecna w dyskusjach lokalnych i międzynarodowych<sup>70</sup>.

Wymienione w raporcie ONZ wnioski dają nam pewne wyobrażenie o najbliższej przyszłości omawianego zjawiska. W perspektywie kolejnych 15 lat rysuje się wyraźnie kierunek debat poświęconych mobilności populacji, oparty przede wszystkim na uznaniu obecności grup o pochodzeniu imigranckim lub znajdujących się w innym rodzaju ruchu migracyjnego jako znaczących, chociażby pod względem demograficznym, uczestników procesów społecznych w krajach rozwiniętych. Uznanie to posiada zarówno sens prawny jako postępująca regulacja legislacyjna przepływu ludności i formowania nowych polityk integracyjnych, jak również sens bardziej kulturowy jako coraz powszechniejsze relacje międzykulturowe opierające się na bezpośrednim kontakcie grup niegdyś niewchodzących ze sobą w stan bliskości. W dalszej perspektywie natomiast tendencje migracyjne zaczynają jednak stawać się coraz bardziej mgliste i niejednoznaczne. W tym też miejscu dochodzi do podania w wątpliwość dominacji motywacji ekonomicznych jako głównego motoru ruchów migracyjnych w nadchodzących latach. Jak się bowiem okazuje, większość docierających do Europy Zachodniej imigrantów od końca 90. to ludzie przybyli w efekcie łączenia rodzin – w roku 2004 aż 60% imigrantów we Francji, Włoszech i Szwecji stanowiło ten rodzaj przybyszy, a w roku 2006 była to połowa imigrantów w Holandii i Niemczech<sup>71</sup>. Oczywiście można też z drugiej strony argumentować, iż imigranci tego typu stanowią społeczną konsekwencję wcześniejszej fali imigracji zarobkowej z lat 50. i 60. XX wieku do szybko rozwijających się krajów Europy Zachodniej. Tureccy i kurdyjscy gasterbeiterzy w Niemczech faktycznie wykazują się pod tym względem sporym potencjałem ruchliwości i to już od dłuższego czasu<sup>72</sup>. Ostatnie fale europejskiej imigracji nie oddają jednak w pełni powyższego przekonania o kluczowej roli czynników wpływających z opisanej przeze mnie wcześniej racjonalizacji kierunków migracyjnych i związanej z nią chęci polepszenia warunków życia w sensie materialnym. Bieżące procesy migracyjne stanowią bowiem skomplikowany amalgamat czynników o różnorodnym charakterze, mających odmienne efekty w różnych kontekstach, a dzisiejsza dynamika migracji międzyarno-

<sup>70</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>71</sup> S. Castles, M.J. Miller, *Migracje...*, s. 143.

<sup>72</sup> D.R. Miller, I. Çetin, *Migrant Workers and Labor Markets: An Economic Model*, w: R.E. Krane (ed.), *Manpower Mobility Across Cultural Boundaries. Social, Economic and Legal Aspects in the Case of Turkey and West Germany*, Leiden 1975, ss. 124–137.



dowych pod względem miejscowego natężenia ma nierzadko nierówne tempo. Ponadto istotnym elementem wpływającym na statystyki migracyjne, który z roku na rok przybiera także na sile, jest zjawisko nielegalnej migracji. Problem ten dotyczy przede wszystkim w ostatnim czasie krajów europejskich, ale uwidacznia się również w Ameryce Północnej oraz na Bliskim Wschodzie. W obliczu tak złożonych realiów nowej mobilności warto wskazać na pewne schematy ujawniające się w wybranych kontekstach związanych z regionalnymi systemami regulacji przemieszczania się dużych grup ludności.

Problematyka europejska wykazuje w tym względzie pewne istotne wewnętrzne zróżnicowanie w obrębie kontynentalnych zmian demograficznych oraz strategii centralnych radzenia sobie z nimi. Główna linia podziału obecnych tendencji migracyjnych na Starym Kontynencie pozwala uwypuklić dwa główne pomniejsze pola dyskursów migracyjnych. Pierwszy z nich wyznaczony jest przez obszar śródziemnomorski, w którym mieszkańcy takich krajów, jak Włochy, Grecja i Hiszpania doświadczają imigracji z Afryki Północnej i Subsaharyjskiej oraz Azji. Drugi natomiast dotyczy Europy Środkowej i Wschodniej, gdzie z kolei w krajach takich jak Polska, Litwa lub Republika Czeska zauważalne staje się zjawisko emigracji do państw Europy Zachodniej i Północnej. Niemniej znaczący jest też fenomen odpływu ludności z zachodniej części Federacji Rosyjskiej oraz Ukrainy. Jest to oczywiście znacznie uproszczony obraz europejskiej specyfiki, choć tego typu dychotomiczny podział na dwie wspomniane osie migracji podyktowany jest widocznym rozdźwiękiem pomiędzy odmienną sytuacją zachodzącą w różnych miejscach Europy. Sprawa on, iż wszelkie generalizacje nawiązujące do wizji jednostajnego napływu grup spoza kontynentu do państw zachodnich stają się nieuprawnione. Współczesne europejskie ruchy migracyjne cechuje częste przenikanie miejsc i przestrzeni, które dotąd albo nie zostały dotknięte migracyjnym doświadczeniem w niedawnej przeszłości, albo też fakt ten w nich marginalizowano jako społecznie nieznaczący.

Problem dywersyfikacji kontekstów, w jakich migracja dzieje się i w jakich również przeobraża na równi społeczności przyjmujące, jak i grupy napływowe, zostaje dostrzeżony w raporcie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju za rok 2016, który poświęcony jest aktualnej sytuacji migracyjnej w państwach członkowskich<sup>73</sup>. Autorzy raportu OECD wskazują bowiem, że wpływ procesów migracyjnych na lokalne społeczności odczuwany jest przez nie przemożnie, pomimo że większość danych w tej materii dotyczy poziomu narodowego<sup>74</sup>. Dowodzi to z jednej strony rosnącej roli aktywności lokalnych społeczności w tworzeniu partykularnych dyskursów przestrzeni, z drugiej

<sup>73</sup> OECD, *International Migration Outlook 2016*, Paris 2016.

<sup>74</sup> *Ibidem*, s. 10.

natomiast rosnącego wpływu pozainstytucjonalnych aktorów społecznych na politykę wewnętrzną w wymiarze krajowym i międzynarodowym. Zróżnicowanie kontekstów lokalnych wydaje się być w największym stopniu jednak zależne od sytuacji socjoekonomicznej samych migrantów, jak chociażby dzieci imigrantów wymagających większych nakładów np. na edukację ze względu na istniejący zazwyczaj pośród przybyszy deficyt kompetencji językowych. Uwypuklone w niektórych miejscach problemy natury społecznej zostają nierzadko powiązane z nagłym przyrostem liczby imigrantów, aczkolwiek zasadniczym krokiem na rzecz ich rozwiązania jest dostrzeżenie, iż źródła tych problemów nie leżą bezpośrednio w samym fakcie wzrostu imigracji. W tym ujęciu bowiem granicznym wydarzeniem jest światowy kryzys finansowy z lat 2007–2008 odciskający swoje piętno na statystykach migracyjnych i zmianach dokonujących się w polu polityki migracyjnej krajów zachodnich. Można zauważyć, że przed tym znaczącym wydarzeniem migracje do krajów OECD cechował stały wzrost począwszy od lat 80., zyskując swój punkt kulminacyjny w latach 1992–1993<sup>75</sup>. Po tym okresie widoczny staje się nieznaczny spadek liczby imigrantów w większości państw OECD przy stałym napływie do krajów G20. Trend ten utrzymywał się *de facto* nieprzerwanie na gruncie imigracji związanej z łączeniem rodzin (np. w Australii, Szwecji, Francji i w Stanach Zjednoczonych) oraz imigracji zarobkowej (np. w Kanadzie i w Wielkiej Brytanii). Coraz istotniejszym aspektem tej ostatniej jest (jak można zauważyć w krajach takich jak Stany Zjednoczone, Niemcy i Wielka Brytania) zjawisko imigracji związanej z kształceniem, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego. Nietrudno też dostrzec, że kraje przyciągające duże rzesze zagranicznych studentów wykazują silne uwarunkowania kredencyjne, choć trend ten staje się dziś obecny także w państwach realizujących (przynajmniej oficjalnie) politykę centralnie regulowanej edukacji równościowej. Pewnym odniesieniem mogą być w tej mierze procesy zmiany społecznej i dróg osiągania sukcesu dokonujące się w Chinach, gdzie gwałtownie rośnie obecnie rola uniwersytetów uznawanych za prestiżowe<sup>76</sup>. Odwraca ten fakt niejako tradycyjne trajektorie mobilności edukacyjnej i nierzadkie są dziś sytuacje, w których to zachodni studenci wybierają chińskie uczelnie jako oferujące dyplomy bardziej wartościowe i konkurencyjne na globalnym rynku pracy.

Po załamaniu się światowych rynków giełdowych w roku 2007 trendy migracyjne uległy widocznemu przeobrażeniu. Pamiętajmy jednak, że zmiany okresu Wielkiej Recesji nie były czymś wcześniej w kontekście migracji

<sup>75</sup> OECD, *Trends in International Migration. Continuous Reporting System on Migration. Annual Report 2001 Edition*, Paris 2001, s. 1.

<sup>76</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Testy egzaminacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Poznań 2017, ss. 127–128.

niespotykanym. Poprzednie duże kryzysy gospodarcze XX wieku wyznaczyły bowiem w tej mierze pewien schemat, w którym wraz ze spowolnieniem gospodarczym zacieśnieniu ulega zazwyczaj polityka imigracyjna w danym kraju, a jednocześnie wyraźniejsze stają się migracje wewnętrzne. To drugie zjawisko jest znamienne dla kryzysu z lat 1929–1933, w szczególności w kontekście trwałej transformacji społecznego krajobrazu w Stanach Zjednoczonych. Odpływ przede wszystkim Afroamerykanów z rolniczego południa na rzecz wielkich uprzemysłowionych aglomeracji amerykańskiej północy, takich jak Detroit lub Chicago, jak również znacznie bardziej widoczna migracja z obszaru Appalachów, regionu Środkowego Zachodu i Wschodniego Wybrzeża na rzecz Kalifornii i stanów zachodnich, ukonstytuowały nowy układ demograficzny, w którym to niegdysiejsi amerykańscy biali farmerzy i niewykwalifikowani robotnicy nie tylko trwale zmienili obszar zamieszkania, lecz w dłuższej perspektywie czasowej także swą pozycję społeczną i styl życia. To ten ostatni wymiar uchwycił John Steinbeck w swych *Gronach gniewu*, literackim obrazie Ameryki znajdującej się w samym środku ponurej rzeczywistości epoki recesji. W sumie w omawianym okresie w poszczególnych stanach wyjechało prawie 25% populacji, a najbardziej dotknięte emigracyjnym exodusem były: Teksas, Oklahoma i Kansas<sup>77</sup>. Można jednak zaryzykować w tym miejscu stwierdzenie, że paradoksalnie to właśnie zwiększona i wcześniej też niedostępna technologicznie mobilność była czynnikiem, który sprawił, że jednostkowe skutki załamania amerykańskiej gospodarki odczuwalne przez Steinbeckowskich „Odyseuszy drogi nr 66” mogły być dla nich samych znacznie bardziej dotkliwe, jeśli pozostaliby na miejscu. Należy bowiem dodać, że wskazane stany dotknięte zostały najbardziej wywołanym przez wcześniejszą nadmierną eksploatację gleby kataklizmem ekologicznym i długoletnią suszą znaną jako Dust Bowl. Z kolei imigracja spoza USA wyraźnie zmalała, a przybywający do Ameryki w latach 30. obcokrajowcy znaleźli się w wyjątkowo trudnej sytuacji. Sprawiała ona, że pomiędzy rokiem 1932 a 1936 od 75 do 99% przybyłych wówczas imigrantów powróciło do swoich krajów pochodzenia<sup>78</sup>. Przenikanie się rozmaitych dróg i linii migracji lat 30. zyskało też niespodziewany efekt w zmianie podejścia teoretycznego względem tego zjawiska. Jak sugeruje Larry Long, od tego czasu pośród teoretyków większa uwaga została skupiona na zmieniających się uwarunkowaniach migracji niż jedynie na czysto statystycznym opisie skali tego fenomenu<sup>79</sup>. Wielki Kryzys pozostaje

<sup>77</sup> <http://www.businessinsider.com/great-depression-population-change-2012-4?IR=T> [4.07.2017].

<sup>78</sup> H.E. Gemery, *Immigrants and Emigrants: International Migration and the US Labor Market in the Great Depression*, w: T. Hatton, J.G. Williamson (eds.), *Migration and the International Labor Market 1850-1939*, London and New York 1994 s. 193.

<sup>79</sup> L. Long, *Migration and Residential Mobility in the United States*, New York 1988, s. 26.

jednak momentem historycznym, który pod względem skali właśnie staje się punktem odniesienia dla większości późniejszych postkryzysowych migracji nie tylko w zachodnich społeczeństwach przemysłowych.

Dalsze globalne kryzysy finansowe jedynie umocniły empiryczne podstawy dla powyższego przekonania. Na przykład kryzys paliwowy połowy lat 70. i związany z nim wzrost bezrobocia w krajach OECD doprowadził do drastycznego zacieśnienia polityk imigracyjnych. Niedawnych przybyszy zaczęto zachęcać do wyjazdów, np. we Francji w roku 1975, kiedy to zainicjowany został w tym celu odpowiedni rządowy program edukacyjny<sup>80</sup>. Spotkał się on z umiarkowanym odzewem pośród grup docelowych (tj. Algierczyków) i nie przyniósł wymiernego statystycznie skutku, a osobami, które wybrały powrót do kraju, byli głównie Hiszpanie i Portugalczycy. Powodem tego był fakt, iż wielu z imigrantów tymczasowych musiałyby zrezygnować z cennych przydzielonych im zezwoleń na pracę lub zameldowanie. W konsekwencji wielu z nich zdecydowało się pozostać i sprowadzić swoje rodziny, a liczba tego typu migracji w tym okresie przekroczyła wartości wynikające z migracji zarobkowej<sup>81</sup>.

W kontraście do tej tendencji widocznej we Francji do początku lat 90. mobilność wynikająca głównie z czynników natury ekonomicznej stała u przyczyn procesów migracyjnych w Azji. Region ten szczególnie mocno odczuł skutki kryzysu branży nieruchomości i upadku internetowej bańki spekulacyjnej w roku 1997. W konsekwencji rządy państw, których gospodarka zależna była dotąd od stałego napływu taniej siły roboczej z zewnątrz, podjęły działania na rzecz zmniejszenia liczby pracowników zagranicznych i ukrócenia nielegalnej imigracji. Działania instytucjonalne, np. w Malezji, która wprowadziła w związku z powyższym restrykcje imigracyjne, przyniosły jednak podobny skutek jak w przypadku opisanej powyżej sytuacji we Francji dwie dekady wcześniej. Kryzys finansowy nie przyczynił się w regionie Azji i Pacyfiku do zmiany stopnia migracji zarobkowej z kilku zasadniczych powodów<sup>82</sup>. Po pierwsze, kryzys branży inwestycyjnej i budowlanej w krajach, gdzie został on zainicjowany (np. Indonezja) przyczynił się jedynie do nasilenia się nielegalnej imigracji wypełniającej lukę po pracownikach zatrudnionych wcześniej legalnie, lecz zwolnionych wskutek cięć. Po drugie, w wielu państwach będących kierunkiem migracji zarobkowej kryzys nie dotknął tych segmentów gospodarki, które opierały się na pracy imigrantów. Po trzecie, część imigrantów tracąc pracę w jednym z sektorów w kraju przyjmującym, znajdowała zatrudnienie w innym sektorze w tym samym kraju, a tym samym ogólna war-

<sup>80</sup> OECD, *International Migration Outlook 2009*, Paris 2009, s. 31.

<sup>81</sup> Ibidem.

<sup>82</sup> OECD, *Migration in the Labor Market in Asia: Recent Trends and Policies*, Paris 2002.

tość lokalnej liczby imigrantów ekonomicznych pozostawała niezmienna. Po czwarte wreszcie, niektóre z ważnych ośrodków omawianego typu imigracji, np. szybko rozwijająca się stolica Tajwanu, Taipei, nie zostały w widoczny sposób dotknięte krachem gospodarczym jak pozostałe państwa azjatyckie.

Po roku 2007 i załamaniu się sektora pożyczkowego opartego na kredytach typu sub-prime najpierw Stany Zjednoczone, a niedługo po tym także reszta świata, doświadczyły sytuacji gospodarczej żywo przypominającej upadek Wall Street w roku 1929. Spowolnieniu ekonomicznemu jak się okazuje towarzyszyło także symultaniczne spowolnienie tempa ruchów migracyjnych, o zmiennym wprawdzie natężeniu w danych obszarach i kontekstach, aczkolwiek będącym zjawiskiem globalnym. Jak pokazują wyniki analizy przeprowadzonej przez Kennetha M. Johnsona, Katherine J. Curtis i Davida Egan-Robertsona, w przypadku amerykańskim efekt kryzysu stał się aż nadto widoczny w przyptywie imigrantów do Stanów Zjednoczonych w latach 2007–2010<sup>83</sup>. O ile w okresie przed krachem giełdowym, w latach 2004–2007, współczynnik spowolnienia migracji netto wynosił 7%, to w latach 2007–2010 wzrósł on do 53%<sup>84</sup>. Tak duży przeskok w tempie migracji w tak krótkim okresie dotyczył sytuacji w 82% z 1543 amerykańskich hrabstw, gdzie doświadczyły one albo zmniejszenia przyrostu migracji, albo samego jej spadku. Rozległy zasięg tego fenomenu sprawił zatem, iż większość mieszkańców Stanów Zjednoczonych zetknęła się w mniejszym lub większym stopniu z omawianym problemem. Dokonując rejestru spadku migracyjnej aktywności, należy jednak określić porządek natury „kartograficznej”. Przestrzenne uwarunkowania ruchu definiują bowiem go w kategoriach trójwymiarowości; w tym przypadku jest to zatem kierunek, natężenie i zasięg. Odwzorowując na ich podstawie mapę postkryzysowej zapaści dynamiki migracyjnej w Stanach Zjednoczonych, najmniejsze deficyty w tym względzie można wskazać w takich regionach kraju, jak zachodni i południowy wschód, przedmieścia wielkich miast w całym kraju, regiony turystyczne Nowej Anglii i okolic Wielkich Jezior. Spadki migracji dotknęły natomiast najbardziej regiony wiejskie Wielkich Równin, stanów wschodnich i tzw. Pasa Kukurydzianego, obszary uprzemysłowione skupione wokół dużych miast w całym kraju oraz deltę Missisipi. W przekonaniu autorów raportu istotne jest także dostrzeżenie prawidłowości ukazującej, że te hrabstwa, w których widoczny był spadek migracji przed recesją, w większości wykazują przyspieszenie migracji podczas jej trwania oraz po okresie kryzysu.

<sup>83</sup> K.M. Johnson, K.J. Curtis, D. Egan-Robertson, *How Great Recession Changed U.S. Migration Patterns*, „Brief” No. 01–16, May 2016, *Population Trends in post-Recession Rural America*, [http://w3001.apl.wisc.edu/b01\\_16](http://w3001.apl.wisc.edu/b01_16) [2.02.2018].

<sup>84</sup> Współczynnik spadku tempa migracji oznacza tu „wartość spadku migracji netto”. *Ibidem*, s. 2.

Taka sytuacja jest najbardziej widoczna na obszarze Wielkich Równin, wzdłuż rzeki Missisipi, jak i na uprzemysłowionej północy kraju. Fakt ten daje impuls do namysłu nad amerykańską dynamiką migracyjną w kontekście nie tyle różnic regionalnych samych w sobie, ile różnic pomiędzy poszczególnymi regionami opierającymi na odmiennym stopniu i charakterze rozwoju kapitału i industrializacji.

Występujące w Stanach Zjednoczonych istotne różnice w charakterze i stopniu migracji pomiędzy obszarami miejskimi i wiejskimi charakteryzują się pewną swoiście pojmowaną stałością i zasadą demograficznej konwergencji. W wiejskich, często peryferyjnie położonych hrabstwach trendy migracyjne sprzed recesji wskazują, że migracja na tych obszarach cechowała się mniejszym spadkiem podczas lat kryzysu niż wcześniej. Podobnie na terenach silnie zurbanizowanych, w których historycznie rzecz biorąc wzrosty lub spadki stopnia migracji były niewielkie, w czasie kryzysu zyskały pod tym względem najwięcej. Nie trudno się również domyślić, że hrabstwa takie jak te położone na obszarach atrakcyjnie turystycznie, o sporym stopniu wcześniejszych migracji, w dobie kryzysu ekonomicznego zostały najbardziej dotknięte skutkami recesji i zastojem migracyjnym<sup>85</sup>. Dla zyskania szerszego obrazu amerykańskiej specyfiki migracyjnej w dobie załamania gospodarczego można także spojrzeć na ustalenia poczynione przez Douglasa Masseya. Uczony z Princeton bierze pod uwagę w amerykańskiej dynamice migracyjnej cztery podstawowe komponenty, a są nimi: legalna stała imigracja, osoby o statusie uchodźcy, pracownicy tymczasowi oraz niepodlegający oficjalnym rejestrom imigranci nielegalni<sup>86</sup>. Ta ostatnia grupa współtworzona jest przede wszystkim przez imigrantów z różnych państw latynoamerykańskich, szczególnie z Meksyku oraz innych państw Ameryki Środkowej. Uwidaczniający się na przestrzeni ostatnich dwóch dekad napływ nielegalnych imigrantów stanowi trend paradoksalnie jednak sprzeczny z danymi mówiącymi, iż od początku lat 90. obserwujemy w Stanach Zjednoczonych niezmiennie wzrost liczby przede wszystkim legalnych imigrantów, pomimo nawet coraz bardziej restrykcyjnej polityki imigracyjnej i skomplikowanych procedur naturalizacji. Tego rodzaju brak koherencji pomiędzy tym polami może wynikać z kilku czynników, np. dramatyczne pogorszenie się sytuacji ekonomicznej części państw regionu i postępująca polityczna destabilizacja. Recesja z roku 2007 wpłynęła jednak na relacje migracyjne w tym względzie, że o ile do roku 2006 nielegalna imigracja do Stanów Zjednoczonych rosła, o tyle w momencie krachu wyraźnie spadła i ustabilizowała się na poziomie 11 mln<sup>87</sup>. Obecnie stała legalna imigra-

<sup>85</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>86</sup> D. Massey, *Immigration and the Great Recession*, Stanford 2012, ss. 1–2.

<sup>87</sup> Ibidem, s. 3.

cja wynosi ok. 1 mln osób rocznie, a liczba przybyszy ze statusem uchodźcy to jedynie 50 tys. rocznie – liczba nieporównywalnie mniejsza i tym samym w ogólnym rozrachunku nieznacząca. Zauważalny stał się także duży wzrost tymczasowej imigracji zarobkowej, jaki nastąpił w latach 2009–2010. Liczba tego typu osób osiągnęła poziom 1,4 mln w 2010, a około połowy z tego typu imigrantów stanowili obywatele Meksyku i Kanady legitymujący się głównie wizą wjazdową typu H (wizą dla pracowników o kompetencjach, które są deficytowe wśród pracowników amerykańskich). W przypadku nielegalnej migracji postkryzysowy spadek wykazuje niemniej ciekawą prawidłowość, a mianowicie dotyczy przede wszystkim imigrantów z Meksyku, nie zaś innych krajów Ameryki Środkowej. O ile bowiem Meksykanie stanowili w latach 1990–2008 większość takich przypadków, o tyle od roku 2008 obserwujemy napływ większej liczby ludzi z krajów takich jak Salwador, Honduras lub Gwatemala. Zdaniem Massey'a trend ten stanowi główną przyczynę postępującej latynizacji amerykańskiego społeczeństwa<sup>88</sup>.

W kontekście powyższych spostrzeżeń, ujmując wspomniany kryzys jako czynnik formujący nowe trendy demograficzne, należy spojrzeć na jego konsekwencje nie tylko w ich lokalnym wymiarze, ale też poprzez ich globalne zróżnicowanie i ewentualne zbieżności wynikające ze zmiany globalnej sytuacji gospodarczej. Według danych raportu brytyjskiej Migration Policy Institute zrealizowanego na zlecenie BBC w roku 2009 trendy migracyjne wynikające bezpośrednio z niedawnej recesji z początku zaowocowały zmianą polityki imigracyjnej<sup>89</sup>. Większość z państw stojących wobec widma recesji zacieśniła ramy prawne związane z regulacją imigracji. Nieliczny wyjątek stanowiła Kanada, której rząd wprawdzie rozważał wystosowanie rozporządzenia mającego na celu zmniejszenie legalnej imigracji, lecz ostatecznie pozostawił istniejące regulacje bez zmian ze względu na potencjalne korzyści na miejscowym rynku pracy. Do państw, które w latach 2008–2009 doświadczyły największych wartości spadku imigracji, zalicza się: Turcję, Mołdawię, Polskę, Ekwador, Maroko, Meksyk i Kenię. Natomiast kraje, które zanotowały największy przyrost liczby imigrantów we wskazanym przedziale czasowym to: Pakistan, Bangladesz, Filipiny i Wyspy Zielonego Przylądka<sup>90</sup>. Oba geograficzne bieguny demograficznych efektów kryzysu wykazują o tyle pewną zbieżność, o ile uznamy kraje z pierwszej grupy za państwa poddane w ostatnich latach przyspieszonej modernizacji i w dużej mierze dobrze rokujących gospodarkach (może z wyjątkiem Mołdawii), a państwa grupy drugiej jako potencjalnie rozwijające się

<sup>88</sup> Ibidem, s. 5.

<sup>89</sup> M. Fix, D.G. Papademetriou, J. Batalova, A. Terrazas, S. Yi-Ying Lin, M. Mittelstadt, *Migration and the Global Recession. A Report Comissioned by the BBC World Service*, 2009.

<sup>90</sup> Ibidem, ss. 8–9.

dopiero w tym kierunku. Ta zależność jest jednak na tyle niepewna, iż można ją uznać wyłącznie za dopełnienie problematyki trendów migracyjnych i ich związku z globalnym załamaniem gospodarczym nie tylko w kontekście roku 2007, ale także w bardziej uniwersalnym sensie tego terminu. Więż pomiędzy pojęciem rozwoju a koniecznością zapewnienia dla zachowania motoryki tego procesu napływu takiego rodzaju siły roboczej, dzięki której można zrationalizować koszty modernizacji stanowi obszar wykraczający już poza niniejsze rozważania. Kwestia ta budzi jednak pewien niepokój natury moralnej, związany z problemem statusu prawnego imigrantów zarobkowych w dobie kryzysu i ich potencjalnej eksploatacji. W pierwszej jednak kolejności wynika on z pogorszenia się statusu materialnego samych imigrantów wraz ze zmianą miejsca zamieszkania i utraty niedawnych strukturalnych podstaw funkcjonowania, jak i niekiedy już wcześniej posiadanego przez nich niskiego statusu ekonomicznego. W takim przypadku ubodzy i nierzadko też nisko wykwalifikowani przybysze przyczyniają się do wytworzenia w społeczeństwach przyjmujących swoistej podklasy społecznej<sup>91</sup>.

Troskę o prawa migrantów wyraża m.in. Seyla Benhabib, podkreślając fakt, iż migracje międzynarodowe stanowią jedną ze sfer tworzenia praw człowieka<sup>92</sup>. Zauważmy, iż autorka wykazuje przy tym szczególny rodzaj uwagi wystosowanej wobec sytuacji migracyjnej. Umieszcza ją bowiem w polu instytucjonalnej odpowiedzialności państwa oraz wszelkich jego przedstawicieli mających za zadanie praktyczną realizację zasad prawnych odnoszących się do imigrantów, rzadziej zaś grup emigrujących z jakiegoś określonego powodu stanowiącego dla rzeszonego państwa ważny problem strukturalny. Skoncentrowanie uwagi na imigrantach i procesie ich adaptacji na gruncie danej podstawy legislacyjnej zezwala też na podkreślenie uniwersalnego charakteru praw człowieka, które, jak wskazałem w poprzednim rozdziale, są niezbywalne jako moralna „metanorma” wynikająca z egalitarnej wzajemności<sup>93</sup>. Nazbyt daleko jednak wychodzi w tej argumentacji Benhabib, piętnując nacjonalistyczne rozumienie zasad, na podstawie których takowe prawa są wyznaczane, mówiąc, że typowe dla tego światopoglądu podziały i kategoria różnicy stanowią jedynie, stosując termin Charlesa Taylora, pewien rodzaj imaginarium społecznego. Państwa jako instytucje, ale też wewnętrznie spójne makroorganizacje, stosują bowiem określone języki porządków społecznych, czy jak kto woli dyskursy spajające je, i czynią to w sposób nader częsty. Posługują się przy tym terminami, których zakorzenienie w danych, choć nie zawsze jasno określonych, realiach, kulturowych jawi się obywatelom jako mianownik

<sup>91</sup> K. Romaniszyn, *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Lublin 2003.

<sup>92</sup> S. Benhabib, *Prawa Innych. Przybysze, rezydenci i obywatele*, Warszawa 2015, s. 20.

<sup>93</sup> Ibidem, s. 23.



determinujący partykularne dziedziny funkcjonowania, a więc również sferę prawa. Wydaje się zatem, że stawiając naprzeciw dyskursom narodowym perspektywę liberalną, konfrontujemy w sensie ideologicznym dwa opozycyjne dyskursy pozwalające zrozumieć, jak państwa znajdujące się w stanie kryzysu odmiennie niekiedy operują normami prawnymi i rozwiązaniami formalnymi w kwestii migracji.

Zaskakujące jest niemniej, iż obie formy ideologiczne znajdują w pewnych okolicznościach wspólny mianownik. Podejmujący ten wątek Alan Patten wskazuje na argument na rzecz tego, co sam określa mianem liberalnego nacjonalizmu. Mówi on, że rozpatrując nacjonalizm jako zjawisko społeczne, musimy określić dwie podstawowe jego formy – nacjonalizm polityczny i kulturowy<sup>94</sup>. Nacjonalizm polityczny jest fenomenem, który w postaci doktryny opiera się na ogólnym założeniu, iż narody powinny być samorządne, co w praktyce przekłada się na aprioryczne w tym przypadku założenie konieczności istnienia instytucji państwa odpowiadającej takiej potrzebie. W swych wersjach mniej radykalnych idea ta mówi, że każda grupa narodowa lub etniczna powinna cieszyć się wystarczającym zakresem autonomii w obrębie państw wielonarodowych. Nacjonalizm kulturowy z kolei to doktryna wypływająca z myśli, iż fundamentalnym obowiązkiem państwa jest zachowanie i promowanie kultury narodowej w ramach granic rzeczowej instytucji (gdzie nacjonalizm polityczny podkreśla kardynalne dla interesu narodowego znaczenie tych granic)<sup>95</sup>. Jakkolwiek by jednak nie rozpatrywać nacjonalistycznego oglądu rzeczywistości, jest on stawiany najczęściej w opozycji wobec liberalizmu, tak w sensie politycznym, jak i kulturowym. Nie jest to w obliczu współczesnych tendencji związanych z fluktuacjami współczesnej sceny ideologicznej prawdą. Rodzący się na tle bieżących zmian ideowych dualizm ideologiczny promieniuje na argumentację dotyczącą możliwości pogodzenia tych stanowisk, sugerując brak płaszczyzny, na której można by tego zabiegu dokonać. Patten wskazuje jednak, że formuła godząca nacjonalistyczny ekskluzywizm kulturowy i liberalne dążenie do autonomii i wolności zyskuje dziś nowy kształt w postaci tego, co on sam określa mianem liberalnego nacjonalizmu. Formuła ta nie jest bynajmniej obiektem krytyki ze strony tego autora, lecz dostrzega on w niej istotnie zasadne elementy. Doktryna liberalnego nacjonalizmu osadzona jest zatem na czterech fundamentalnych podstawach, które trzeba uwzględnić przy jej aplikacji w polu politycznego umocowania. Należy do nich: stwierdzenie, że każdy liberalizm stanowi doktrynę zorientowaną na zachowanie pewnych jednostkowych wolności; wypracowanie i zachowanie

<sup>94</sup> A. Patten, *The autonomy argument for liberal nationalism*, „Nations and Nationalism” 5(1), 1999, s. 1.

<sup>95</sup> Ibidem.

warunków, w których jednostkowe prawa i wolności nie podlegają podważeniu, założenie roli, jaką pełnić będzie kultura rozumiana jako instrument dostarczający jednostkom wartości i idee odpowiadające ich potrzebom oraz założenie mówiące, że kultura narodowa musi być wspierana przez instytucję państwa<sup>96</sup>. Trudno mówić jednak w tym przypadku o uniwersalności tego typu rozumowania, gdyż liberalno-nacjonalistyczny ogłąd rzeczy nie znajduje zastosowania w czterech sytuacjach. Po pierwsze, dzieje się tak w przypadku kultur, w których nie ceni się indywidualistycznie pojmowanej autonomii. Po drugie, w przypadku gdy zwolennicy nacjonalizmu zwracają większą uwagę na to, czy utrata „wyjątkowego charakteru” ich własnej kultury nie jest ważniejsza niż utrata jakiegoś stopnia kultury jako takiej. Po trzecie, w przypadku gdy to przedstawiciele jakiejś zagrożonej kultury mogliby zintegrować się z inną, bardziej żywotną kulturą, lecz woleli by tego uniknąć. Po czwarte, w przypadku gdy to długofalowe koszty związane z zastosowaniem tej doktryny przekroczyłyby koszty krótkotrwale wynikające z pojawienia się jakiejś grupy przyczyniającej się do gwałtownej zmiany kulturowej<sup>97</sup>. W szczególności dwa ostatnie scenariusze nabierają istotnego znaczenia w kontekście sytuacji poważnego kryzysu ekonomicznego.

Wracając zatem do kwestii wpływu gospodarczych zawirowań na aktualne tendencje migracyjne, nie można rozpatrywać tych zależności wyłącznie w kategoriach zderzenia idei lub, jakby wołał zapewne ująć to Samuel Huntington, zderzenia partykularnych cywilizacyjnych *credo*. Typowe dla klasycznego nacjonalizmu podejście, mające na celu wyprowadzenie z własnego systemu narodowej gospodarki tych grup, których kulturowa (etniczna) odmienność stanowi przede wszystkim czynnik negatywny, podkreślany poprzez język różnicy wartości lub obyczaju, traci swą prawomocność na rzecz pewnego typu liberalnej racjonalizacji polityki migracyjnej ze względu na skutki ekonomiczne imigracji i emigracji tych, których kiepski stan gospodarki rodzimego kraju zmusił wcześniej do wyjazdu. Przywoływany cyklicznie przez zachodnich konserwatystów argument mówiący o inwazji obcych i ich dramatycznie zgubnym wpływie na lokalne rynki pracy nie zyskuje w tym względzie na empirycznych walorach, ale swą moc przekonywania czerpie paradoksalnie właśnie z negacji empirycznych danych sugerujących, iż realizacja bardziej otwartej polityki imigracyjnej w momencie ekonomicznego spowolnienia jest *de facto* opłacalna w dłuższej perspektywie. W odpowiedzi na antyimigracyjny argument można zatem przywołać dane odsłaniające efekt imigracji chociażby na amerykański rynek pracy i gospodarkę w latach Wielkiej Recesji. Ukazują one, iż o ile w krótkim okresie napływ imigrantów może wywoływać pewną

<sup>96</sup> Ibidem, ss. 4–6.

<sup>97</sup> Ibidem, s. 6.

redukcję zatrudnienia, to w dalszym okresie tak się nie dzieje, a przyczynia się on bezsprzecznie do zwiększenia ogólnej produktywności<sup>98</sup>.

Raport autorstwa Giovanniego Periego daje nam ciekawy wgląd w strukturę rynku pracy i zmiany związanego z nim poziomu PKB w Stanach Zjednoczonych. Imigracja jest tu rozpatrywana jako jedna z wielu zmiennych odciskających piętno na dynamice gospodarczej w skali całego kraju. Patrząc na efekt makroekonomiczny, jaki jest wynikiem napływu imigrantów, można zatem ocenić stopień ich mobilności, preferowane kierunki migracji, historyczne wzory migracyjne, ale też zakres wpływu, jaki imigracja odciska na zwiększeniu PKB. Podstawą badań porównawczych mających wskazać efekt imigracji przed- i pokryzysowej są dane z lat 1960–2006 płynące z poszczególnych stanów USA. Peri zauważa na wstępie, że kanały, jakimi imigracja wpływa na omawiane zjawisko, mogą zostać pogrupowane w cztery główne pola stanowiące mierniki tego efektu. Są nimi: wzrost lub spadek zatrudnienia, zakres strukturalnego zaangażowania i wyposażenia względem pracownika (Peri określa tę zmienną jako „kapitał fizyczny na osobę”), wpływ imigracji na liczbę godzin pracy (co ma odzwierciedlać podaż tejże) oraz jej wpływ na ogólnie rozpatrywaną produktywność. Przyglądając się zatem w wymienionych obszarach efektom imigracji do Stanów Zjednoczonych w okresie przed kryzysem oraz tuż po nim, można dojść do kilku nadrzędnych wniosków. Przede wszystkim okazuje się, że imigranci nie stanowią tak znaczącej siły wypychającej rodzimych pracowników z rynku pracy jak stereotypowo to się przyjmuje<sup>99</sup>. W dwóch pierwszych latach zauważalne są wprawdzie pewne ruchy w tym kierunku, lecz w dłuższym czasie stają się one w ogólnym rozrachunku bliskie zeru. Praca wykonywana przez imigrantów wykazuje bowiem spore zróżnicowanie, jeśli chodzi o jej charakter i uzupełnia tę wykonywaną przez rodzimych pracowników<sup>100</sup>. Co więcej, napływ imigranckiej siły roboczej ma w dłuższej perspektywie pozytywny efekt na średnią płacę pracowników rodzimych, a amerykańscy pracownicy w latach 1990–2006 zyskali dzięki temu wzrost o 2,86 p.p. Co jednak najciekawsze, Peri utrzymuje, iż wzrost ten wynika bezpośrednio z podniesienia poziomu efektywności gospodarczej w sferze produkcji. Faktycznie bowiem amerykańska produkcja w latach 1982–2007 wykazywała istotny wzrost, w tym także jako produkcja ulokowana w inwestycjach zagranicznych<sup>101</sup>. Recesja zmienia powyższe zależności w tym sensie, że inwestorzy nie reagują wówczas na wzrost imigracji w takim tempie, jak

<sup>98</sup> G. Peri, *The Impact of Immigrants in Recession and Economic Expansion*, 2010, s. 4.

<sup>99</sup> J. Węgleński, *Imigracja a globalizacja. Przykład Stanów Zjednoczonych*, Warszawa 2012, s. 45.

<sup>100</sup> G. Peri, *The Impact of Immigrants...*, s. 9.

<sup>101</sup> H. Ramcharran, *Estimating the Production Efficiency of US Foreign Direct Investment*, „Managerial and Decision Economics” 33(4), June 2012, s. 279.

w okresie prosperity. Kryzys gospodarczy wpływa na zmianę struktury rynku pracy, sprawiając, że w pierwszej kolejności dotyka on pracowników rodzimych o niskim poziomie wykształcenia. To w tym momencie napływ imigrantów staje się także problemem newralgicznym, zarówno w sensie społecznym, jak i politycznym. W krótkiej perspektywie można dostrzec niewielki wpływ imigrantów na spadek zatrudnienia słabiej wykwalifikowanych pracowników rodzimych. Choć efekt ten jest zauważalny najbardziej w momencie przesilenia recesji, to zostaje zniwelowany w momencie polepszenia koniunktury i ma pozytywny wpływ na pojawienie się nowych miejsc pracy, w tym dla nisko wykwalifikowanych pracowników rodzimych. Raport Periego wskazuje zatem na fakt, iż efektywna polityka migracyjna jest w tej perspektywie związana w największej mierze z rachunkiem ekonomicznym i społecznym, tj. interesem instytucji państwa. Polityka migracyjna Stanów Zjednoczonych wykazuje zresztą tego rodzaju ukierunkowanie, faworyzując od dłuższego czasu tych przybyszy, którzy postanowili przyjechać bardziej ze względu na szanse zawodowe i polepszenie własnego statusu ekonomicznego niż ze względu na np. więzi rodzinne. Dla lepszego zrozumienia tego, w jaki sposób imigranci odnajdują się na miejscu, warto jednak naświetlić sposób, w jaki lokalne rynki pracy (lub szerzej społeczeństwa przyjmujące) wchłaniają ich przy uwzględnieniu całego zróżnicowania w poszczególnych gałęziach gospodarki, ale też cech dywersyfikujących samych imigrantów, np. wiek, wykształcenie, płeć<sup>102</sup>.

Znaczące efekty Wielkiej Recesji mogliśmy obserwować nie tylko w USA, lecz w większości państw świata. Największe gospodarki krajów wysoko rozwiniętych wyjątkowo boleśnie odczuły jej konsekwencje w tych sektorach, w których wahania rynku najszybciej zyskują wymierny kształt w postaci wzrostu bezrobocia i spadku inwestycji. Dlatego też sektor usługowy, nieruchomości i budowlany w dużej mierze stały się probierzem nastrojów w globalnej ekonomii i to tam też najbardziej odczuwalne stały się odprężenia imigranckich pracowników. Rozmiar tego okresowego ruchu zwrotnego trudny jest globalnie do oszacowania, aczkolwiek sytuacja np. w Wielkiej Brytanii pokazuje, że skutki wydarzeń z lat 2007–2008 mogą być niekiedy wysoce odczuwalne w wymiarze strukturalnym. W sferze produkcji spadek w ostatnim kwartale roku 2008 wyniósł tam 4,6 p.p., a w sferze usług efekt był porównywalny jedynie z kryzysem, jaki dotknął Zjednoczone Królestwo w latach 1979–1983<sup>103</sup>. Wzrost bezrobocia po roku 2008 był faktem we wszystkich obszarach brytyjskiej gospodarki, z wyjątkiem edukacji, administracji publicznej i zdrowia, a skutki recesji wpły-

<sup>102</sup> J. Monras, *Czy imigracja wpływa na obniżenie płac rodzimych obywateli?*, w: H. Tholliet (red.), *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, Kraków 2017, s. 138.

<sup>103</sup> A. Rogers, B. Anderson, N. Clark, *Recession, Vulnerable Workers and Immigration: Background report*, 2009, s. 6.

nęły na restrukturyzację całego rynku pracy w tym kraju. W kontekście wprowadzonego w roku 2005 przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (*Home Office*) rozporządzenia *Controlling our borders: Making migration work for Britain*, w którym wyłożone zostały plany rządu brytyjskiego na nadchodzące 5 lat dotyczące imigracji, problem bezrobocia powiązane z imigracją nabiera wymiaru strategicznego w sensie politycznym. Ówczesny minister spraw wewnętrznych Charles Clarke wyraził to dobitnie, wskazując, iż „imigracja jest żywotna dla naszej gospodarki. Co więcej, naszym moralnym obowiązkiem jest ochrona tych, którzy uciekają przed śmiercią i prześladowaniem”<sup>104</sup>. Słowa Clarke’a, jak i wspomniany dokument, dotyczą zatem nie tylko kwestii imigracji *stricto* zarobkowej, ale także napływu osób lokujących się w obszarze prawnie regulowanego statusu uchodźcy lub ubiegających się o azyl. Kategoria ta staje się znacząca w odniesieniu nie tyle do migracji sprzed recesji, ile do bieżących dyskursów mobilności. To w ich ramach pojęcie to, niegdyś rewidujące granice i mechanizmy ich kontroli z moralnego punktu widzenia, staje się dziś synonimem niepożądanego, nadliczbowego i niebezpiecznego podmiotu, który pojawia się w dyskursach migracyjnych ostatnich lat. Brytyjski dokument odsłania stanowisko rządowe wobec nie tylko pojawienia się tej nowej istotnej grupy migrantów, ale także wszystkich innych grup będących przedmiotem zainteresowania państwa w kontekście żywotnej zmiany demograficznej wynikającej z napływu określonych grup ludności z jednej strony i rosnącego deficytu populacyjnego z drugiej. Pozostając w tradycji liberalnej otwartości brytyjskiej korony wobec odmienności, deklaracje składane przez autorów tego dokumentu zostają obarczone pewnym zastrzeżeniem. Podkreślony zostaje bowiem przez nich fakt, iż od lat 80. system przyjmowania uchodźców bywa wykorzystywany instrumentalnie do celów niezgodnych z jego przeznaczeniem, tj. wiele z osób będących *de facto* imigrantami zarobkowymi deklaruje, że są one w swoich krajach prześladowane. Odpowiedzią na degenerację tego systemu ma być redukcja liczby pozytywnie rozpatrywanych aplikacji o azyl z 9 tys. miesięczne w roku 2002 do 3 tys. w roku 2005<sup>105</sup>.

#### 4. Migranci w społeczeństwie otwartym

Rozpatrując problem migracji z różnych perspektyw, np. ekonomicznej, prawnej czy interakcyjnej, odnosimy się zazwyczaj do partykularnych konsekwencji rozmaitych przesunięć dokonujących się nie tylko strukturalnie,

<sup>104</sup> *Controlling our borders: Making migration work for Britain. Five year strategy for asylum and immigration*, February 2005, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/251091/6472.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251091/6472.pdf) [14.07.2018].

<sup>105</sup> *Ibidem*, s. 17.

ale też w sferze jego społecznej recepcji. Migracja jest postrzegana nierzadko nie tylko jako ruch grup ludzkich, ale też jako zespół czynników dynamizujących dane porządki i wytrącających je z utartych torów tradycji i zasiedlenia. Zachodzą zatem owe przesunięcia nierzadko w toku procesów transformacji struktur społecznych, rekonfiguracji etnicznego zróżnicowania lub zmiany dokonującej się bezpośrednio w systemie instytucjonalnym odpowiedzialnym za ruch migracyjny. Ich efektem może stać się również zmiana, której główny ciężar tkwi w polu ideowych ram spajających ze sobą wszystkie szczegółowe obszary życia publicznego, jednak z rzadka podlegające świadomej refleksji w codziennych praktykach. Zmiana ta sprawia, iż społeczeństwa, w których problem migracji jest społecznie widoczny i wyraźny, mogą odrzucić określone formy wspólnotowej filozofii na rzecz innych, bardziej podkreślających rolę jednorodności i zespolenia kulturowego. W określonych przypadkach scenariusz może być wręcz przeciwny, gdzie będą to takie zasady życia społecznego, które ustanawiają szacunek dla różnorodności i samą heterogeniczność kulturową, jedną z nadrzędnych wartości powszechnie podzielanego sztafażu idei. Obie zarysowane drogi mają swoje szczególne uwarunkowania i obie również prowadzą do odmiennych porządków w aspekcie relacyjnym. Droga kulturowej homogenizacji, często typowa dla klasycznego nacjonalizmu (choć też nie zawsze musi przybierać taką postać), pociąga za sobą usztywnienie formalnych zasad, na których dane grupy społeczne lub etniczne wchodzą ze sobą w związki o istotnym znaczeniu społecznym. Nurt opierający się na celebracji różnorodności jako takiej charakteryzuje się z kolei liberalnym podejściem do roli państwa jako regulatora stosunków międzygrupowych, a jego zwolennicy niechętnie godzą się na przyjęcie centralnego systemu rozporządzającego tym, jak relacje interkulturowe mają się kształtować. Wychodzą oni z założenia, iż relacje te, podobnie zresztą jak wszelkie inne rodzaje relacji społecznych, podlegają naturalnym fluktuacjom i nie powinno się w nich ingerować. Jest to skądinąd przedłużenie znanego z neoliberalizmu ekonomicznego twierdzenia o „niewidzialnej ręce rynku”, a więc w tym przypadku ramieniu przynależącym do arbitralnie pojmowanej kultury. Obie perspektywy wykazują też podobny poziom trudności w odniesieniu do akceptacji faktu, zgodnie z którym procesy integracji imigrantów, efektywna polityka imigracyjna lub ta zachęcająca do powrotu dawnych ekspatriantów wypływa z przyjętych, ale też co najważniejsze, realnie praktykowanych stosunków międzykulturowych zezwalających zarówno na pewien stopień kulturowej autonomii, jak i wiążących wszystkich uczestników życia społecznego nicią wspólną odpowiedzialności. Stąd też nie są one ani wynikiem politycznego projektu funkcjonującego wyłącznie w sferze deklaratywnej, ani nie zachodzą samoistnie. Stanowią natomiast niezbywalną część modelu, jakim jest społeczeństwo otwarte.

Źródła pojęcia społeczeństwa otwartego tkwią w myśli filozoficznej Henri Bergsona, choć częściej dziś wiąże się je z Karlem R. Popperem i neopozytywistyczną filozofią ludzkiego poznania. Ponownie termin ten przywołał George Soros w pracy z roku 2002, w której to amerykańsko-węgierski filantrop i biznesmen dostarcza autorskiej krytycznej wykładni społeczeństwa otwartego, głównie w odniesieniu do jego popperowskiego rozumienia<sup>106</sup>. Wszystkie trzy ujęcia omawianego wzoru wykazują istotne rozbieżności w szczegółowym opisie istoty tego modelu. Wszystkie trzy cechuje jednak również podniesienie problemu reformy funkcjonowania społeczeństw zachodnich w kontekście tego, jak społeczeństwa te wytwarzają relacje jednostek reprezentujących odmienne poglądy polityczne, stanowiska światopoglądowe, a w bardziej współczesnym kontekście – etnicznie definiowaną różnicę kulturową. Bergson zarysowuje ten model współistnienia w kontekście własnego projektu filozoficznego, w którym kategoria różnicy staje się widoczna na linii jednostka – społeczeństwo. Przypomnę jednak, że społeczne uwarunkowania jednostkowych bytów z rzadka jedynie są nam dane jako przedmiot refleksyjnego namysłu. Dzieje się tak, gdyż „trzeba by brutalnego przeciwstawienia, by jasno objawiła się przynależność jednostki do społeczeństwa”<sup>107</sup>. Bergson odsłania więc tę przynależność poprzez uważne zbudowanie zarysu unikalnej teorii moralności wypierającej Kantowski imperatyw kategoryczny, a w jego miejsce osadzającej pewien specyficzny rodzaj emocji, właściwy w pewnym stopniu np. recepcji dzieła literackiego<sup>108</sup>. Nie jest to bynajmniej moralność uczucia, jak zapewnia francuski filozof, lecz taki rodzaj moralnego ustosunkowania się wobec innych, który intuicyjnie podsuwa określone formy działania niebędące ani wynikiem *stricte* rozumowej konceptualizacji rzeczywistości społecznej, ani zanurzone w metafizyce. Intuicja jako metoda jest jednak dla Bergsona więcej niż zgrabnym wybiegiem pozwalającym uwolnić się od skandalicznie jego zdaniem nieporadnego w tej materii Kanta. Intuicja jest bowiem narzędziem pozwalającym wyjść poza okowy podziałów rysujących się pomiędzy wszelkimi szkołami filozoficznymi i zarazem do pewnego stopnia różnice te zneutralizować, gdyż „wszystkie pojęcia moralne przenikają się wzajemnie”<sup>109</sup>. Jest to także podstawa Bergsonowskiej krytyki rozmaitych determinizmów, w tym tych odnoszących się do podstawowych wydawałoby się dla filozofii koncepcji czasu lub wolności<sup>110</sup>. Skoro czas jest jedynie jedną z wielu języko-

<sup>106</sup> G. Soros, *Open Society. Reforming Global Capitalism*, New York 2002.

<sup>107</sup> H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, Kraków 2007, s. 25.

<sup>108</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>109</sup> Ibidem, s. 74.

<sup>110</sup> A. Kleinherenbrink, *Time, Duration and Freedoms. Bergson's Critical Move Against Kant*, „Diametros” 39, 2014, s. 227.

wych konwencji, to tym, co pozostaje nam dostępne, jest przestrzeń oraz trwa-  
nie. W ich ramach społeczne więzi mogą kształtować się zaś na dwa zasadnicze  
sposoby.

Pierwszym z nich jest społeczeństwo zamknięte. Bergson definiuje je jako  
„to, którego członkowie wspierają się wzajemnie, obojętni wobec reszty ludzi,  
zawsze gotowi atakować lub bronić się, zmuszeni do przyjmowania postawy  
walki”<sup>111</sup>. Społeczeństwo zamknięte jest stanem ewolucyjnym, w jakim ludz-  
kość znajdowała się w momencie opuszczenia etapu naturalnego. Tworzy ono  
wymiar instytucjonalny zamykający się w pojęciu państwa. Jednocześnie wy-  
pływa ono z tzw. religii statycznej, tj. religii wywodzącej się z funkcji fabulacyj-  
nej, a więc dokonującej nieustannej afirmacji archaicznego mitu potwierdza-  
jącego zbiorową więź. Ten rodzaj religijnego pojmowania rzeczywistości jest  
typowy dla umysłowości prymitywnej, rekonstruowanej w języku wczesnej  
antropologii m.in. przez Luciena Lévy-Bruhla (choć Bergson sugeruje bardziej  
adekwatne w tym przypadku pojęcie umysłowości kolektywnej)<sup>112</sup>. Zarówno  
religia statyczna, jak i powinność polegająca na nacisku współtworzą funda-  
menty społeczeństwa zamkniętego<sup>113</sup>. Statyczna umysłowość rewidująca swoją  
legitymizację w prawie i religii nie pozwala na wyjście poza zewnątrz wobec  
podmiotu ramy poznania. Religia statyczna jest zatem nie tylko specyficznym  
kulturowym faktem, ale również zjawiskiem natury epistemologicznej. Jej za-  
sadniczą antytezę stanowi religia dynamiczna, a więc taki stan ducha, który  
odnosi się do procesów wytwarzania i postępu, a rodzi nie tyle poczucie spo-  
łecznie podsycanej powinności, ile moralnej obligacji wynikającej z jednost-  
kowego doświadczenia. Kreatywny charakter religii dynamicznej może się roz-  
winąć w pełni jedynie w odpowiednich warunkach społecznych. W oczywisty  
sposób ich podstawową i jedyną właściwą formą jest społeczeństwo otwarte,  
a więc „takie, które obejmowałoby w zasadzie całą ludzkość”<sup>114</sup>.

Musimy w tym miejscu zastanowić się, czym dla Bergsona jest ten model  
społecznej akomodacji zbiorowych uczuć i twórczego wrzenia? Jak przekonuje  
francuski myśliciel, antynomie właściwe społeczeństwu zamkniętemu zamy-  
kają przed nami możliwość porozumienia i dialogu. To te właśnie wartości  
umożliwiają rozwinięcie horyzontu społeczeństwa otwartego i transcenden-  
cję różnicy kulturowej. Instynktownie stawiany wobec odmienności opór jest  
zjawiskiem powszechnym. Może on zostać jednak przezwyciężony na drodze  
poznania odmiennych sposobów życia, a tym samym poprzez odpowiednio  
głęboki proces swoiście rozumianej przez Bergsona edukacji międzykulturo-  
wej, wywodzącej się np. z edukacji językowej. Tak pisze w tej kwestii:

<sup>111</sup> H. Bergson, *Dwa źródła moralności...*, s. 265.

<sup>112</sup> L. Lévy-Bruhl, *Czynności umysłowe w społeczeństwach pierwotnych*, Warszawa 1992.

<sup>113</sup> H. Bergson, *Dwa źródła moralności...*, s. 266.

<sup>114</sup> *Ibidem*.



[...] ten kto dogłębnie zna język i literaturę jakiegoś narodu, nie może tak od razu stać się jego wrogiem. Należałoby o tym pomyśleć, gdy żądamy od wychowania przygotowania do porozumienia między narodami. Biegłość w obcym języku, umożliwiająca nasycenie ducha obcą literaturą i cywilizacją, może za jednym pociągnięciem spowodować porzucenie uprzedzeń zamierzonych przez naturę wobec cudzoziemca w ogóle<sup>115</sup>.

Może zatem wydawać się, iż rozwiązanie mających swoje źródła w naturze ludzkiej konfliktów jest banalnie proste i znajduje się w zasięgu większości społeczeństw. Trywialność tego stwierdzenia i literalne odczytanie przytoczonych powyżej słów autora *Ewolucji twórczej* może także sugerować, że droga poznania ludzkiej złożoności leży jedynie w edukacyjnym wysiłku, jaki należy podjąć w celu zniesienia wszelkich barier narzuconych nam przez kulturę. Jak dalece skomplikowany jest to proces, Bergson wyjaśnia dalej, odsłaniając istotę współczesnych konfliktów jako fenomenów wypływających przede wszystkim z „instynktu wojennego”, tj. zakorzenionego w naturze ludzkiej pędu ku destrukcji, jednakże obecnie obleczonego szatami technologicznego postępu. Społeczeństwo otwarte zyskuje w świetle współczesności na wartości nie tyle politycznej, gdyż byłoby ono w takim wypadku jedynie kolejnym cywilizacyjnym narzędziem złudnie obiecującym nam utopijną harmonię, ile wartości w wymiarze ewolucyjnym. Jakkolwiek Bergson odrzuca nadal żywy w czasie swej własnej filozoficznej działalności darwinizm, uważając pogląd ten za niewystarczający w wyjaśnieniu procesów rozwojowych, to wskazuje on jednocześnie na pewien kierunek, w jakim zmierza społeczno-kulturowe imaginarium. Postuluje mianowicie, że w przyszłości nowy typ mistycyzmu wyłoni się wraz z postępem ludzkiego ducha, idącemu wespół z upowszechnianiem się modelu społeczeństwa otwartego. Nie jest on tożsamy z metafizycznym oglądem rzeczywistości, lecz związany jest z odpowiedzią na postępującą mechanizację życia.

Ten pierwszy i dość szczegółowy zarys koncepcji społeczeństwa otwartego, jaki znajdujemy u Bergsona, można traktować jedynie jako intelektualny punkt wyjścia myśli, w której pojęcie to znajduje swoje nieco bardziej aktualne zastosowanie. Popper dostarcza nam takowej możliwości aplikacji tych z postulatów, które wywodzą się z określonych tradycji filozoficznych, ale odnoszą się znacząco bardziej do pola otaczającego je społeczno-kulturowego kontekstu. Popperowska koncepcja zostaje wyłożona bezpośrednio w obu tomach pracy *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, później zaś powtórzona i uzupełniona w książce *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*, jak też w cyklu wykładów składających się na tom *W poszukiwaniu lepszego świata*. Ten ostatni tekst podejmuje wprost problem zderzenia odmiennych

<sup>115</sup> Ibidem, s. 284.

kulturowych perspektyw i społeczne efekty tego faktu. Skupiając jednak z początku naszą uwagę na filozoficznym ujęciu omawianego modelu, musimy przypomnieć, iż Popper porusza się przede wszystkim w obszarze krytyki historyzmu, a więc znaczącego działu myśli filozoficznej. Krytyka poglądów tych filozofów, których Popper uważa za czołowych apologetów tego stanowiska, składa się także na teoretyczny fundament jego własnej koncepcji społeczeństwa otwartego. Jest ono w tym przypadku konstrukcją opierającą się na naukowości w tym sensie, iż w jego ramach przyjęte jest, aby wszelkie idee poddane być mogły i faktycznie też były osądowi krytycznemu ze strony aktorów społecznych. Nie jest do końca jednoznaczne zrównanie społeczeństwa otwartego z demokracją, niemniej Popper wielokrotnie sugeruje tę analogię w wyrażanych przez siebie opiniach na temat zasad definiujących pierwszy z omawianych modeli. W najbardziej ogólnym wymiarze do wartości podzielanych względnie powszechnie w obu przypadkach należą: wolność jednostki nieingerująca w wolność innych jednostek, równość i poszanowanie praw innych, mobilność społeczna i przestrzenna, decyzyjność jednostek i związana z tym świadoma odpowiedzialność obywatelska oraz możliwość dokonania oddolnej zmiany politycznej. Wynika z tego, że społeczeństwo otwarte raczej nie będąc systemem demokratycznym *sensu stricte*, pozostaje w jego zasięgu aksjologicznego oddziaływania. Jest ono antytezą wzoru życia opartego na, jakby określił to klasyk socjologicznego rzemiosła Émile Durkheim, więzi mającej charakter mechaniczny i bazującej na kolektywnej tożsamości wymagającej stałego podsycaenia jej żaru instrumentami takimi jak wzmożona religijność czy historyczne ideologie wspólnej przeszłości. Zestawienie społeczeństwa zamkniętego i otwartego w sensie dychotomicznej opozycji nabiera większego kontrastu, jeśli zestawimy je w kategoriach możliwości poznawczych cechujących umysłowość typową dla każdego z nich. Wtedy bowiem możemy mówić o umyśle otwartym, inkorporującym kategorię różnicy i procesy zmiany w ramach własnych, nieustannie poszerzanych horyzontów kognitywnych, jak i przeciwnym mu umyśle zamkniętym, osadzonym w tradycjonalistycznych imagologiach społecznych wypływających z organicznych metafor i przez to niezdolnym do wyjścia poza sugerowane przez nie kategorie etnocentrycznie pojmowanej kultury. Jak podkreśla sam Popper:

[...] społeczeństwo magiczne, plemienne czy kolektywne nazywam [...] społeczeństwem zamkniętym, a społeczeństwo, w którym jednostka ma prawo do osobistych decyzji – społeczeństwem otwartym<sup>116</sup>.

<sup>116</sup> K.R. Popper, *Spółczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1: *Urok Platona*, Warszawa 1993, s. 196.

Zestawienie to daje nam możliwość szerszego spojrzenia na naturę społeczeństwa otwartego. Trudno zastosować wobec niego metaforę organiczną, jak ma to miejsce w społeczeństwie zamkniętym wywodzącym swą zbiorową genezę ze źródeł biologicznych (rasowych), etnicznych lub pokrewieństwa. W głębszym rozumieniu tego typu analogia promieniuje także na pole organizacyjno-instytucjonalne i przyczynia się do wypracowania teorii państwa również tworzonej na podstawie quasi-biologii<sup>117</sup>. Formuła ta inkorporuje fałszywe przekonanie o naturalnym pochodzeniu więzi kulturowych, takich jak styl życia, przyczyniając się w ten sposób z kolei do zacieśnienia więzi obiektywizujących praktyki społecznie lub obyczaje w języku znamionnym, np. dla idealistycznego państwa opisywanego przez Platona. Grecki filozof, jakkolwiek przez Poppera nie stawiany skądinąd za wzór intelektualnej przenikliwości, jest też archetypem autorytarnego inżyniera planującego za pomocą instrumentów politycznych zniesienie tych społecznych mechanizmów, które mogą zrodzić obywatelski opór i krytykę władzy<sup>118</sup>. Popper obiera platoński idealizm za punkt wyjścia w dyskusji na temat tych tradycji filozoficznych, które w jego przekonaniu dokonują umocnienia hermetycznej umysłowości opierającej się na zideologizowanym historycyzmie. Obok Platona stawia on w jednym szeregu Hegla i Marksa jako tych myślicieli, którzy poddali się urokowi rozumu historycznego i wypracowali pewien szczególny rodzaj pojmowania społecznych konsekwencji jego działania. W szczególności socjologia marksistowska jest tu przedmiotem wzmożonej uwagi, gdyż niesie ze sobą pewne wartości pozytywne. Marks jest jednak, jak ujmuje to Popper, „fałszywym prorokiem”<sup>119</sup>. Jego zasadniczym błędem uniemożliwiającym branie myśli marksistowskiej za dobrą monetę jest fakt, iż upowszechnił on trwające do dziś mylne przekonanie, że proroctwa historyczne równoznaczne są z naukowym oglądem rzeczy, a w przypadku Marksa zdaniem Poppera nie sprawdziły się. Jak zauważa Nigel Rapport, Popperowskie przywiązanie do czystości naukowego poznania wypływa z założenia, że „otwartość” jako cecha intelektu jest tożsama z trwaniem w procedurze naukowego dążenia do uzyskania wiarygodnych odpowiedzi na zadane pytania<sup>120</sup>. Idea mówiąca, że determinanta klasowych zależności poprzedza wszelkie inne formy relacji społecznych nadal zyskuje jednak nowych

<sup>117</sup> Ibidem.

<sup>118</sup> A.J. Chmielewski, K.R. Popper, *The Future is Open: A Conversation With sir Karl Raimund Popper*, w: I. Jarvie, S. Pralong (eds.), *Popper's Open Society after Fifty Years*, London & New York 2005, s. 28.

<sup>119</sup> K.R. Popper, *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 2: *Hegel, Marks*, Warszawa 1993, s. 89.

<sup>120</sup> N. Rapport, *Introduction: The moral implications of science for democratic and cosmopolitan society*, „Anthropological Journal on European Cultures” Vol. 13, 2004, s. 2.

zwolenników. Jeden z bardziej aktualnych autorów odwołujących się do tradycji filozofii marksistowskiej, Thomas Piketty, w swej wielce poczytnej książce *Kapitał w XXI wieku* korzysta skwapliwie z tego trendu, dokonując swoją drogą niezwykle błyskotliwej analizy przepływów kapitałowych w świecie opartym na siłach globalnej ekonomicznej konwergencji<sup>121</sup>.

W centrum społeczeństwa otwartego pozostaje możliwość realizacji przez jednostki lub grupy społeczne własnych interesów niezależnie wobec zajmowanej przez nie pozycji klasowej. Nie jest ona w przekonaniu Poppera ostateczną granicą społecznego zakorzenienia ani też jedynym kompasem kierunków społecznej mobilności. Przynależą do nich także inne czynniki, a ich oddziaływanie można odnaleźć w wielu sytuacjach, w których przedstawiciele klas niższych z różnych względów nie dążą do awansu lub reprezentanci elit nie hamują procesów egalitaryzacji pozycji społecznych. Postulowany przez marksizm konflikt klasowy jest wprawdzie oczywistą częścią procesów dokonujących się w polu społecznych zmagania, ale nie nadaje on im wyjątkowego tonu. Stanowisko brytyjskiego myśliciela jest w tej kwestii rozbrajająco szczere, kiedy mówi on o złożoności natury relacji klasowych. Relacje te wykazują wysoki stopień strukturalnej komplikacji, gdyż „ważną rolę odgrywają [...] spory wewnątrz samych klas”<sup>122</sup>. Wewnętrzne zróżnicowanie klas społecznych w kontekście statusu może być, a przez marksistów jest też w ten sposób niekiedy dogmatycznie pojmowane jako efekt oddziaływania rozmaitych czynników politycznych, a w szerszym rozumieniu tego słowa ideologii odwołujących się do niższej pozycji określonych grup. Pozycja zależności zostaje w ich ramach ustanowiona jako wykładnia albo postulatów emancypacyjnych, albo w skrajnych przypadkach żądań siłowego zniesienia realnego lub domniemanego poddaństwa. W ten sposób rodzi się pytanie o to, co tak właściwie napędza procesy zmiany społecznej, tak znamienne przecież dla społeczeństwa otwartego. Czy są to siły wynikające ze społecznego niezadowolenia niższych warstw i grup zdominowanych, czy też ze źródeł bardziej wpływających z natury samej rzeczywistości społecznej rozumianej nieco bardziej abstrakcyjnie?

Niewątpliwie procesy te są przedmiotem dociekań ze strony tych nauk społecznych, które Popper uważa za główne narracje odzwierciedlające rozumowanie indukcyjne, a więc też istotę wszelkich nauk. Zalicza on do nich socjologię i antropologię społeczną, lecz, co ważniejsze, dostrzega również istotną transformację celów badawczych obu tych dyscyplin. Niegdyś to socjologia była dyscypliną zorientowaną na dostarczenie nam teoretycznej wykładni ogólnego sensu życia społecznego, a antropologia pełniła wobec niej funkcję

<sup>121</sup> T. Piketty, *Kapitał w XXI wieku*, Warszawa 2015.

<sup>122</sup> K.R. Popper, *Spoleczeństwo otwarte...*, t. 2: *Hegel, Marks*, s. 124.

pomocniczą<sup>123</sup>. Antropologiczne dociekania miały dostarczać teorii społecznej empirycznego zasobu dowodów. Obecnie zaś role te uległy odwróceniu. To od socjologii oczekujemy dziś często ilościowych analiz mogących odsłonić nam, jak dalece istota ludzka zależna jest wobec innych i jak tworzy ona ponadindywidualne sieci relacji, instytucje lub wzory kultury. Awansując do obszaru nauk podstawowych, antropologia zyskała jednocześnie status refleksji mającej potencjał rekonstrukcji społeczno-kulturowej dynamiki w terminach właściwych poszczególnym systemom kulturowym, ale również, poprzez swoje dążenie do sformułowania pewnych ogólnych tez na temat tego, jak działają partykularne kultury, zarysowania powszechnego we wszystkich społecznościach zjawiska przetwarzania rzeczywistości zastanej przez człowieka przy użyciu zbliżonego zestawu narzędzi epistemologicznych. Myliłby się jednak ten, kto przypisywałby antropologii wyłączność w kwestii posiadanej przez nią mocy dostarczenia adekwatnego (tj. emicznego) opisu kultury. W przekonaniu Poppera współczesna socjologia także wykazuje tego typu zdolność, a sami socjologowie całkiem dobrze odnajdują się w terenie zarezerwowanym dotąd dla antropologów. Prowadzi to Poppera do konstatacji, iż wszelkie specjalności naukowe są sztuczną w gruncie rzeczy konstrukcją wykreowanych tradycji dyscyplinarnych, w odróżnieniu od realnie istniejących tradycyjnych problemów poruszanych przez naukę<sup>124</sup>. Antropologia pozostaje jednak w tym świetle jedną z najskuteczniejszych dyscyplin pośród nauk społecznych, pomimo nawet swych ambicji realizacji badań o charakterze obserwacyjno-opisowym dążących do zyskania przez badaczy pewnego nieosiągalnego dla zewnętrznego obserwatora poziomu obiektywizmu. W tej kwestii jednak Popper wyraźnie odbiega od założeń właściwych współczesnej antropologii, jaką reprezentuje np. James Clifford i George Marcus, która skłania się raczej ku stanowiskom sugerującym niezmiennie uwikłanie badaczy społecznych w subiektywny spektakl wymiernych interesów, nieświadomianych stereotypów, konwencji językowych, błędów logicznych lub innych pozamerytorycznych czynników różnorodnej natury.

Stąd też mrzonką jest przekonanie o możliwości osiągnięcia obiektywizmu naukowej deskrypcji wyłącznie dzięki analizie empirycznie dostępnych danych. Popper także dostrzega te uwarunkowania poznania naukowego, mówiąc, że nauka „nie jest nigdy zespołem faktów”, a subiektywizacja procedury naukowej nie jest czymś rzadkim; wręcz przeciwnie, jest czymś nader częstym i powszechnym<sup>125</sup>. Interpretując przez pryzmat subiektywizacji również opis historyczny, można dojść do wniosku, że postulat zachowania otwartego umy-

<sup>123</sup> K.R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata*, Warszawa 1997, s. 87.

<sup>124</sup> Ibidem.

<sup>125</sup> K.R. Popper, *Społeczeństwo otwarte...*, t. 2: *Hegel, Marks*, s. 272.

słu wobec roli dziejów jako zbioru obiektywnych faktów historycznych wiąże się z pozostawianiem niezwykle wyczulonym na wszelkie formy ich zdeformowania lub fałszowania. Faktycznie też Popperowski zamysł wynika z przywiązania do tradycji krytycznej, co jest zresztą w jego przekonaniu warunkiem naukowej obiektywności<sup>126</sup>. Modelując podejście krytyczne w obszarze społecznym jako jedną z przewodnich idei społeczeństwa otwartego, czynimy w ten sposób wysiłek na rzecz zbiorowej współodpowiedzialności za słowa, zwłaszcza te wypowiedziane przez uczonych. Henri Bergson zapewne rzekłby, iż jest to sterowane z wewnątrz moralnością poczucie powinności wobec wspólnoty, gdyż solidarność społeczna rodzi się dopiero, gdy indywidualna jaźń dołącza do jaźni zbiorowej<sup>127</sup>. Społeczna rola uczonych w społeczeństwie otwartym ujawnia się najpełniej w zderzeniu z systemem ciążącym w stronę autorytarną, zagarniającym kolejne pola życia publicznego, w tym język. Jeden z czołowych przedstawicieli socjologii krytycznej, Max Horkheimer, wyraził nieco wcześniej podobny pogląd, wskazując na rolę spełnianą przez myślicieli wychodzących nie tylko poza obowiązujące paradygmaty, ale też otwarcie sprzeciwiających się zakusom władzy w procesie formowania się zachodniego mieszczaństwa<sup>128</sup>.

Trzecia interesująca formuła społeczeństwa otwartego umieszcza swoje nadrzędne przesłanki w sferze globalnej ekonomii i problemie jej politycznej instrumentalizacji. Będąc zainspirowanym wzorcem popperowskim, George Soros wychodzi wprawdzie od krytyki zastanych wzorów ekonomicznych i związanych z nimi neoliberalnych kierunków procesów globalizacyjnych, lecz dostrzega też pewną głębszą zależność leżącą u ich podstaw. Należy do niej roztrząsany przez filozofię związek zachodzący pomiędzy rzeczywistością a myśleniem<sup>129</sup>. Obie płaszczyzny łączy z koncepcją społeczeństwa otwartego przeświadczenie o dalekiej niedoskonałości ludzkiego poznania, a wszelkie twierdzenia zaświadczone inaczej wiążą się nieuchronnie z próbami sięgnięcia po rząd dusz. Relacja ta rodzi refleksyjność, tj. taki rodzaj związku pomiędzy rzeczywistością a myśleniem o niej, który sprawia, że rzeczywistość może być kreowana za pomocą narzędzi umysłowych<sup>130</sup>. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim rzeczywistości społecznej, nie zaś sfery naturalnej rządzącej się swoimi prawami i niezależnej względem ludzkich zakusów jej zmiany<sup>131</sup>. Dla-

<sup>126</sup> K.R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata*, s. 91.

<sup>127</sup> H. Bergson, *Dwa źródła moralności...*, s. 21.

<sup>128</sup> M. Horkheimer, *Społeczna funkcja filozofii*, Warszawa 1987.

<sup>129</sup> G. Soros, *Open Society...*, s. xxii.

<sup>130</sup> *Ibidem*, s. 4.

<sup>131</sup> Przeciwnego zdania są zwolennicy koncepcji antropocenu, np. Lucy Edwards. Wskazują oni na głęboki i trwały wpływ ideologii postępu napędzającej proces industrializacji na

tego zdaniem Sorosa tak ważna jest realizacja projektu społeczeństwa otwartego, poczynając od jego wymiaru ideowego. Teoria refleksyjności Sorosa opiera się na założeniu, iż refleksyjność ma dwie wyjściowe funkcje – kognitywną i partycypacyjną, a obie są zależne od upływu czasu. Każda z nich rozpatrywana z osobna dostarczałaby odmiennych wyników. Żadna z nich jednak nie pozostaje w izolacji operacyjnej wobec innych funkcji, współtworząc sytuację, w której zmienna niezależna jednej z nich jest w tym samym czasie zmienną zależną innej<sup>132</sup>. Najbardziej interesujące zjawisko zachodzi, gdy obie funkcje refleksyjności spotykają się w miejscu zetknięcia tych samych zmiennych, gdyż rodzi ono równoległe poczucie niepewności na obu płaszczyznach. Można wyjaśnić tę zależność poprzez towarzyszące w tego typu sytuacji aktorom społecznym poczucie braku wzajemnego zrozumienia. To ten właśnie deficyt należy zdaniem Sorosa zniwelować, poczynając od wskazania zasadniczej różnicy pomiędzy uczestnikiem procesów społecznych a ich obserwatorem.

Typowe dla nauk przyrodniczych podejście zakłada, że rzeczywistość jest niezależna i zewnętrzna wobec badacza i formułowanych przez niego twierdzeń. Przekonanie to zostaje odzwierciedlone w wielu scjentyficznych formułach poznania i nie budzi zasadniczych kontrowersji. Jednakże gdy przeniesiemy je w obszar społeczny, znacznie trudniej jest nam utrzymać możliwość zachowania naukowego obiektywizmu w tym sensie, iż przedmiot naszych dociekań pozostaje rzekomo bez związku z podmiotem badawczym. Soros mówi w tym względzie o tzw. nieokreśloności (*indeterminacy*), przyznając jednak, że to, co sam nazywa teorią refleksyjności, w gruncie rzeczy stanowi zakorzenie w nas zdroworoządkowe przeświadczenie o dwukierunkowej interakcji pomiędzy myśleniem a rzeczywistością i wyrażone zostało już wcześniej przez Niccolò Machiavellego jako *los* oraz Roberta Mertona jako samospełniająca się przepowiednia<sup>133</sup>. Refleksyjność pozostaje niemniej w centrum zainteresowania już nie tylko jako myśl, iż istnieje zawsze jakiś rodzaj rzeczywistości, a ludzie są zawsze jej integralną częścią, ale też jako koncepcja nakazująca podjęcie interakcji z rzeczoną rzeczywistością. Skupia ona zatem naszą uwagę przede wszystkim na imperatywie działania i uzyskaniu na drodze naszego bezpośredniego wejścia w świat danego pragmatycznego sensu, np. obowiązujących społecznych norm lub politycznego porządku.

Spółczesne otwarte wymaga działania, a jest ono przez Sorosa w pierwszej kolejności odnoszone do rzeczywistości rynkowej. Bieżące realia ekonomiczne pokazują, iż liberalne wartości przesiąknęły praktycznie większość

---

globalny ekosystem. Zob. S. Lewis, M.A. Maslin, *Defining the Anthropocene*, „Nature” Vol. 519, 2015, ss. 171–180.

<sup>132</sup> G. Soros, *Open Society...*, s. 8.

<sup>133</sup> *Ibidem*, s. 14.

obszarów życia (nie tylko gospodarczego) i stały się też bardzo jednostronne. Rynkowi fundamentaliści sugerują nam dziś, iż tylko podążanie za indywidualnym interesem prowadzi do wzrostu poziomu ogólnej zamożności<sup>134</sup>. To fałszywe, aczkolwiek bardzo popularne przekonanie wywołuje nader ważne konsekwencje społeczne, gdyż stoi na przeszkodzie ustanowieniu społeczeństwa otwartego na poziomie globalnym. Pomimo że fundamentalizm rynkowy nie stanowi przeciwwagi *sensu stricto* modelu lansowanego przez Sorosa, jest on przedmiotem krytyki ze względu na jego destrukcyjny wpływ na więzi wspólnotowe. Trzeba zaznaczyć, iż społeczeństwo otwarte nie jest samo w sobie formą wspólnoty, ale to jedynie na poziomie wspólnotowym można wypracować wspólne idee, które wychodzą ponad indywidualne interesy ich członków<sup>135</sup>. Dążąc do ustanowienia formuły globalnego społeczeństwa otwartego, nie staramy się bynajmniej przyczynić się do zbudowania tworu nowej ponadnarodowej struktury organizacyjnej zastępującej państwo. Przedsięwzięcie to jest raczej działaniem w polu idei, które są współdzielone globalnie i przede wszystkim nie pozostają abstrakcyjne, lecz są stale praktykowane i poprzez tę praktykę też artykułowane. Soros deklaruje zresztą, że pojęcie społeczeństwa otwartego rozumie on również w sensie operacyjnym.

Postawienie na przeciw siebie wartości rynkowych i społecznych jest zabiegiem, jaki musimy dokonać w celu zyskania pełniejszego oglądu tego, co George Soros określa mianem różnicy pomiędzy moralnością i amoralnością. Dychotomia moralna wynika z faktu, iż wartości pierwszego typu degradują wymiar społeczny do zachowań konsumenckich i sugerują, że można dokonać rozdziału pomiędzy nabywaniem określonych dóbr a konsekwencjami tego typu działania. Nie chodzi tu jednak bynajmniej o popularyzację jakiejś unowocześnionej postaci odpowiedzialnego konsumeryzmu. Mowa tu raczej o tym, że gracze rynkowi z rzadka jedynie mają u źródeł swych poczynań dążenie do zachowania społecznej równowagi, a to równowaga pomiędzy siłą społecznego aktywizmu a instytucjonalną władzą może przyczynić się do osiągnięcia stanu otwartości nie tylko społecznej, lecz także zawartej w relacji pomiędzy rzeczywistością a myśleniem o niej. Pomimo wyraźnego wpływu idealizmu na sformułowanie postulatu społecznego *equilibrium*, trudno posądzać Sorosa w tym kontekście o chęć zarysowania kolejnej utopijnej wizji rzeczywistości, tym razem odnoszącej się do alternatywy wobec globalnej ekonomii. Jednocześnie odnajdujemy w jego koncepcji ten sam rodzaj politycznego zacięcia, który jest dziś charakterystyczny chociażby dla ruchów alterglobalistycznych. Krytyka procesów deregulacyjnych i liberalizacji ekonomicznej pełni tu rolę operacyjną w kontekście teorii refleksyjności z trzech powodów. Dzieje się tak,

<sup>134</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>135</sup> Ibidem, ss. 136–137.



ponieważ: 1) „wartości są refleksyjne”, 2) „wspólny interes nie znajduje swojego odzwierciedlenia w zachowaniach rynkowych”, 3) „rynkę ekonomiczne z natury są niestabilne”<sup>136</sup>. Procesy decyzyjne w społeczeństwie otwartym wypływają ze świadomego oddzielenia roli, jaką pełniemy jako konsumenci, od roli odgrywanej jako aktorzy społeczni i podmioty polityczne. Stąd też istotne jest, by tak przeformułować nasze obecne zasady określające życie wspólnotowe, aby podział ten zyskał na znaczeniu w sferze powszechnej społecznej aktywności tych podmiotów, które zdolne są do wskazania tych obszarów życia publicznego, w których można dostrzec próby zagarnięcia modelu obywatelskiego i partycypacyjnego przez ośrodki przyczyniające się do ich rynkowej deprywacji, np. poddania wpływowi rynkowych fundamentalistów. Tłumaczy to założenie w dużym stopniu przywiązanie samego Sorosa do działalności filantropijnej i wspierania tych organizacji pozarządowych, które pracują na rzecz popularyzacji wartości znamiennej dla społeczeństwa otwartego.

Jak nietrudno zauważyć, wszystkie z wymienionych dotąd modeli społeczeństwa otwartego obrazują nam pewien proces, w którym formułowane przez poszczególnych autorów koncepcje dojrzewają w sensie odejścia od czysto filozoficznej teorii na rzecz pragmatycznego działania w polu społecznym. Przejście to ukazuje nam także, jak dalece model ten związany jest z realiami społeczno-kulturowymi wymuszającymi niejako ustosunkowanie się teorii do zaistniałej sytuacji, w której takie wartości jak wolność obywatelska ulegają stopniowemu umniejszeniu na rzecz pojmowanych jako nadrzędne wobec niej narracji odwołujących się np. do tożsamości zbiorowej. Sprawia to, że zadanie antropologicznego poznania kulturowych podstaw wspólnotowej zażyłości jest nie tylko osadzone w postulatach dekonstrukcji rozmaitych kulturowych mitologii (jak czynili to już postmoderniści), ale również zorientowane na społeczny podmiot, a sama antropologia powinna być reprezentatywna dla społecznego interesu i nań odpowiadająca<sup>137</sup>. Jakkolwiek taki daleko idący postulat może sugerować pewien stopień zależności antropologii i nauki wobec społecznej tkanki i co za tym idzie pewien rodzaj determinizmu, to jednak wiąże się on przede wszystkim z potrzebą uwypuklenia nieco już zapomnianego związku pomiędzy czysto akademicką retoryką a tym, co stanowi jej przedmiot odniesienia. Przyglądając się bliżej roli, jaką odgrywają nauki społeczne w bieżących dyskursach publicznych, można zauważyć też, że często dyscypliny takie jak antropologia społeczno-kulturowa, umieszczone są w obszarze charakterystycznym dla nauk, które można zdefiniować jako oparte na imperatywie empirycznym. Teren antropologiczny, nierzadko stając się meto-

<sup>136</sup> Ibidem, ss. 150–151.

<sup>137</sup> W.J. Karim, *Anthropology without tears. How 'local' sees the 'local' and the 'global'*, w: H.L. Moore (ed.), *The Future of Anthropological Knowledge*, London and New York 1996, s. 135.

dologicznym fetyszem, jest jedną z szeroko rozpowszechnionej w antropologii wykładni zasadniczego warsztatu każdego liczącego się antropologa, a etnograficzna deskrypcja stanowi niezmiennie główną oś czynionych przez antropologów wysiłków rekonstrukcji stanu kulturowego zróżnicowania świata. Nie jest jednak moim zamiarem dyskredytować etnografię jako metodę badawczą. Zmierzam w tym miejscu bardziej w stronę zarysowania wylaniającej się perspektywy łączącej metodę etnograficzną z działaniem, przy jednoczesnym zachowaniu możliwości sformułowania pewnego zakresu teoretycznego w postaci szczególnej filozofii społecznej podkreślającej wagę praktycznego zastosowania nauki.

Stosowane nauki społeczne są dziś oparte na fermencie, jaki dokonał się wraz z kontrkulturowym zrywem lat 60. XX wieku i w tej perspektywie aplikacyjne postulaty w antropologii nie są niczym nowym. Warto jednak przypomnieć, iż to właśnie w tym okresie (1958) Sol Tax sformułował projekt antropologii działania (*action anthropology*) i to w tym kontekście dokonała się znamienna dla niniejszych rozważań zmiana może nie tyle antropologicznego paradygmatu, ile istotnego dla modelu społeczeństwa otwartego rozumienia pragmatycznego wymiaru uprawiania antropologii<sup>138</sup>. Propozycja Taxa wychodzi z założenia, iż konieczne jest, byśmy dokonali swoistego emocjonalnego zespolenia z podmiotem badanym znajdującym się w szczególnej kulturowo sytuacji zmiany, np. procesu akulturacji<sup>139</sup>. Krok ten zezwala z jednej strony na zaangażowanie na rzecz badanej społeczności podlegającej zmianie kulturowej, z drugiej natomiast na dokonanie interwencji w trakcie przebiegu owej zmiany i takie jej ukierunkowanie, aby społeczność badana była w stanie np. zachować integralność swej struktury, nie zostając po prostu zasymilowana. Jak zauważa Marcin Brocki, projekt Taxa przypomina badania interwencyjne, co może niekiedy przekładać się na ściślejszą pod względem naukowym realizację opisu etnograficznego, w którym społeczność badana staje się współautorem tekstu<sup>140</sup>. Problemem jest jednak w takim przypadku zbyt daleko idąca idealizacja podmiotu badanego, a rola antropologa jako adwokata społeczności lokalnych może być oparta na błędnych już w punkcie wyjścia przesłankach co do interpretacji przez ów podmiot całej sytuacji, jak i pozycji samego antropologa pośród ludzi badanych. Krytyka antropologii stosowanej z punktu widzenia Brockiego wychodzi bowiem z założenia, że nie można pojmować tej antropologicznej formuły ani jako odrębnej subdyscypliny, ani

<sup>138</sup> Samo pojęcie antropologii działania zostało jednak przez Taxa użyte po raz pierwszy nieco wcześniej, bo w roku 1951.

<sup>139</sup> S. Tax, *Action Anthropology*, „Current Anthropology” Vol. 16, No. 4 (Dec. 1975), s. 514.

<sup>140</sup> M. Brocki, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Kraków 2013, s. 51.

też, co postuluje m.in. Alan Barnard, jako integralnej części partykularnych dziedzin wiedzy antropologicznej. Jest to raczej nieco mgliście zdefiniowana aplikacja tejże wiedzy tam, gdzie wymagane jest antropologiczne rozpoznanie problemu w celu jego realnego rozwiązania. O ile pogląd ten może być uznany za próbę wyważenia wszystkich stanowisk w jednym, możliwie szerokim ujęciu, o tyle zawiera on także jedno cenne spostrzeżenie. Brocki podkreśla niebezpieczeństwo powstające w kontekście aplikacyjnym przez nadmierną ideologizację takiego podejścia i co za tym idzie, przyjęcie takiej czy innej perspektywy redukcjonistycznej. Praktykowanie nie tylko antropologii, ale również nauki w ogóle wiąże się z przyjęciem postawy krytycznej, a ideologizacja naukowych narracji jest dziś nader częstym problemem.

Krytyka ta może niekiedy przyjąć postać, jak określa to Michael Herzfeld, krytyki „zdrowego rozsądku”, a więc typowej dla antropologii podejrzliwości wobec racjonalizacji kulturowych praktyk czy znaczeń zgodnie z wytycznymi podsuwanymi nam przez europocentryczne systemy myśli<sup>141</sup>. Trudno zatem nie skonstatować, iż krytyka kulturowa dokonywana na polu antropologii zyskała z biegiem czasu status instrumentu epistemologicznego. Zbliżony wniosek odnajdujemy w pracy George’a E. Marcusa i Michaela M.J. Fischera, w której autorzy sugerują, że krytyczny potencjał antropologii leży w możliwości dostarczenia realistycznego opisu społecznego<sup>142</sup>. Efekt ten uzyskujemy dzięki dwóm drogom odejścia od zachodnich trajektorii poznania. Waldemar Kuligowski określa te scenariusze w kategorii „defamiliaryzacji”. Po pierwsze, może to być krytyka zachodnich epistemologii, po drugie natomiast, swoiste międzykulturowe zestawienie<sup>143</sup>. Obie drogi prowadzą nas jednak nieuchronnie w stronę refleksyjności jako metody, dzięki której epistemologiczne zawiłości współczesnych powiązań kulturowych stają się nieco bardziej osadzone w empirii, a więc podstawowym dla antropologii polu działania. Refleksyjność w tym wypadku jest jednak pojmowana w nieco odmienny sposób, niż czynili to np. postmoderniści, redukując ją w znacznym stopniu do autopoetycznej metanarracji. Uprawianie antropologicznego warsztatu wiąże się z przenikaniem terenu przez antropologa przy użyciu zestawu pojęć wywodzonych wprawdzie z kulturowo uwarunkowanego zestawu filozoficznych paradygmatów, lecz zawsze jednoznacznie zorientowanego na „znaczącego Innego”. Problemem metodologicznym jest w tym przypadku wypracowanie takiego słownika, który nie zawłaszcza terminów obcej kultury, ale jednocześnie wy-

<sup>141</sup> M. Herzfeld, *Antropologia...*

<sup>142</sup> G.E. Marcus, M.M.J. Fischer, *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago and London 1999, s. 14.

<sup>143</sup> W. Kuligowski, *Defamiliaryzatorzy. Źródła i różnicowanie antropologii współczesności*, Poznań 2016, s. 42.

raza otwartość na ich użycie w naszych własnych praktykach deskrypcyjnych. Inkluzywizm pojęciowy jest w języku antropologii wyrażany na wiele sposobów. Efektywność takich praktyk pozostaje jednak odrębnym tematem historii antropologicznych zmagania z kategorią różnicy. Wspomniany już Herzfeld twierdzi w tym kontekście, że odtwarzanie tubylczego punktu widzenia poprzez zestaw monografii etnograficznych jest pewnym procesem ich kreacji, wyposażonym jednakowoż w moralny apanaż reprezentacji tubylczych interesów w świecie zdominowanych bądź co bądź przez język kultury okcydentalnej i związaną z nim władzę. Jak ujmuje to metaforycznie Herzfeld: „antropolodzy woleli raczej utożsamiać swoją perspektywę z perspektywą ludności niż z perspektywą rządów”<sup>144</sup>. Zauważmy, że polityczny wymiar tej deklaracji prowadzi do pewnego rozmycia antropologicznego projektu w kontekście indygenistycznego aktywizmu. Jednocześnie jednak jest ona zrozumiała poprzez pryzmat niegdysiejszego zaangażowania antropologów w rozmaite struktury władzy, nie tylko zresztą kolonialnej. Przykładem tego ostatniego zjawiska może być obecnie udział w potępionej przez American Anthropological Association inicjatywie „Human Terrain System”, będącej naukowym zapleczem działań militarnych prowadzonych przez armię USA w Afganistanie i Iraku.

Uwspółcześniona antropologia działania jest postulatem wychodzącym poza nie tylko istniejące już tropy antropologicznej praktyki, np. antropologia zaangażowana i stosowana, ale rozumiana jako działanie antropologiczne (możemy je nazwać na tym etapie interwencją) także poza samą dyscyplinę. O ile Sol Tax zarysował jej ogólny kształt, o tyle ten rodzaj neopozytywistycznego nastawienia wobec uprawianej nauki nabiera obecnie wydzźwięku o wiele bardziej daleko idącego w sensie paradygmatycznym. Mowa tu o tzw. zwrocie działaniowym, a więc pewnym widocznym w ostatnich latach ruchu w obrębie humanistyki na rzecz zmiany nie tylko tego, jak nauki o człowieku są dziś praktykowane, ale także tego, jak rozumiana jest ich rola w inicjowaniu określonych porządków społecznych wynoszących rzeczoną istotę ludzką ponad dotychczas postrzegane jako stałe uwarunkowania. Peter Reason i William R. Torbert dostrzegają taki potencjał, wiążąc zwrot działaniowy z nieco wcześniejszym zwrotem lingwistycznym. Zwrot działaniowy podkreśla ich zdaniem „partycypacyjny, relacyjny charakter badań” z tego względu, iż uznaje on działania zawsze jako rodzaj interakcji<sup>145</sup>. Interakcja tego typu łączy ludzi badanych na zasadzie podmiotowej i tylko jako podmioty mogą oni uczest-

<sup>144</sup> M. Herzfeld, *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*, Kraków 2004, s. 60.

<sup>145</sup> P. Reason, W.R. Torbert, *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, w: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010, s. 127.

niczyć w procesie współtworzenia wiedzy. Podmiotowe ujęcie uczestników procesu badawczego wynika z faktu, iż zależny jest od przedwerbalnego jego doświadczenia każdego z nich. Użycie języka – czy to w postaci narracji osób badanych, czy języka deskryptywnego ze strony badacza – urzeczywistnia to doświadczenie i nadaje mu kształt. Ramy działania mają w tym świetle dwójaki charakter – są normatywne i analogiczne<sup>146</sup>. Oznacza to, że taka propozycja nie stanowi rekapitulacji znanego dobrze pozytywistycznego uogólnienia poprzez teorię, ale dzięki użyciu wybranych i konkretnych analogii Reason i Torbert budują na podstawie wstępnego założenia interakcyjnego trzy wymiary badań społecznych: pierwszo-, drugo- i trzeciososbowe. Pierwsze odnoszą się do „zdolności badacza do rozwinięcia badawczego podejścia do własnego życia”<sup>147</sup>, kolejne do sytuacji, „gdy wraz z innymi tworzymy powiązaną osobistymi stosunkami grupę, by wzbogacić własne badania pierwszososbowe każdego członków z grupy”, ostatnie zaś mają „na celu stworzenie szerszej społeczności badań, która obejmując osoby nie mogące się znać osobiście [...] pozbawiona jest personalnego charakteru”<sup>148</sup>. Oczywiście jest, że te trzy wymiary badań są względem siebie komplementarne, co pozwala na uzyskanie wyniku uwypuklającego doświadczenie i praktykę osób badanych. Ich odniesienie do doświadczenia zezwala na krytyczny stosunek do praktyki realizowanej przez ludzi badanych w takim sposób, aby móc też ją zmienić na rzecz np. polepszenia ich sytuacji bytowej. Daje to realne możliwości wypracowania przez podmiot badany nowych kompetencji i umiejętności, a co za tym idzie, pozwala także osiągnąć wymierny efekt pedagogiczny. Proponowany przez Reasona i Torberta model transformacyjnej nauki społecznej mieści się zatem w polu tak klasycznej antropologii społeczno-kulturowej (skupia się bowiem na analizie praktyk kulturowych), jak i nauk o edukacji (podkreśla konieczność przekształceń kompetencyjnych, czyli dotyka problemu zmiany w kontekście enkulturacji wtórnej).

Antropologiczne i edukacyjne działania badawcze realizowane z perspektywy transformacyjnej podkreślają pragmatyczny efekt przez nie osiągnany w kontekście np. procesów adaptacyjnych zachodzących w ramach szerszego procesu akulturacji, lub jeszcze szerzej – zmiany kulturowej jako takiej. Wymaga to pewnej dozy otwartości ze strony nie tyle badacza lub ludzi badanych (co jest też niezbędne), ile danego społecznego *milieu*, w jakim omawiane procesy się dokonują. Społeczeństwo otwarte umożliwia zachodzenie procesów adaptacyjnych i integracyjnych ze względu na normatywne dla tego modelu zasady mobilności społecznej. Ruch w jego obrębie i na jego obrzeżach zacho-

<sup>146</sup> Ibidem, s. 133.

<sup>147</sup> Ibidem, s. 136.

<sup>148</sup> Ibidem, ss. 136–144.

dzi w sposób kontrolowany, lecz jednocześnie wyznaczający różne scenariusze, w jakich będzie się rozgrywać proces zmiany kulturowej. Tym istotniejsze staje się nakreślenie np. sformalizowanych regulacji odnoszących się do kwestii mobilności w takiej manierze, aby poprzez pozostawione niekiedy otwarte pole działań podejmowanych przez aktorów społecznych móc dokonać zmiany systemu regulacji, dostosowując go do realnych potrzeb samych zainteresowanych. Kroki te mogą zostać podjęte w pierwszej kolejności w szczegółowych obszarach instytucjonalnych. Kluczowa z nich jest jednak edukacja, gdyż to w jej obrębie dokonuje się wyjątkowe dla omawianych procesów wypracowanie koncepcji stylów uczenia się np. przedstawicieli mniejszości etnicznych, dzięki którym można wyjaśnić niepowodzenia szkolne uczniów wywodzących się z nich<sup>149</sup>. Mówiąc o edukacji typu otwartego, posługujemy się tym zwrotem bardziej w znaczeniu pewnego sloganu niż spójnej polityki edukacyjnej realizowanej w wymiarze systemowym. Rzadko kiedy bowiem termin ten zostaje wpleciony w retorykę dyskursów instytucjonalnych w sensie innym niż pewne ogólne wytyczne odsyłające nas do nie do końca precyzyjnie określonej filozofii kształcenia respektującej zasadę pluralizmu, równości i demokracji. Co więcej, rodzi on także wyraźną polaryzację pojęciową, sugerując, iż musi istnieć też jakaś jego przeciwwaga w postaci edukacji zamkniętej, właściwej wzorom społecznym faworyzującym takie wartości, jak niechęć wobec zmiany, deprecjonowanie odmienności i akceptacja istniejących nierówności społecznych. Jest to myśl daleka od rzeczywistości, gdyż możliwe jest, aby w ramach społeczeństwa otwartego realizowana była także edukacja zamknięta, z wszelkimi wypływającymi z tego faktu konsekwencjami natury społecznej i politycznej<sup>150</sup>.

Spróbujmy zatem ująć model otwarty w nieco innym kontekście. Nadając edukacji otwartej znamiona strategii kształcenia, wyznaczamy jednocześnie horyzont celów, jakie zamierzamy osiągnąć w wymiarze empirycznym. Nadrzędnym celem będzie zatem wypracowanie w wychowankach (choć termin ten uważam tu za wysoce niedoskonały) takich umiejętności, które z jednej strony okażą się użyteczne w procesach adaptacyjnych, z drugiej natomiast przyczynią się poprzez ich proliferację do zbudowania wzorów interakcyjnych akceptujących wprawdzie pewne istniejące różnice (np. kulturowe), lecz różnic tych nieuznających za niezmiennicze. Kategoria różnicy zostaje w takim procesie kształcenia użyta w sensie operacyjnej zmiennej, a efekty edukacyjne mogą prowadzić do różnych, niekiedy dalekich względem siebie, wyników.

<sup>149</sup> K.D. Gutiérrez, B. Rogoff, *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki*, w: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu...*, s. 185.

<sup>150</sup> Ch. Yehezkel, *Closed Education in an Open Society: Kibbutz Education as a Case Study*, Amsterdam, New York 2012, s. 81.

Z kolei edukacja otwarta praktykowana w społeczeństwie niespełniającym warunków otwartości staje się swoistym działaniem kontrkulturowym podważającym wzory kultury dominującej, ale też dzięki temu przyczyniającym się do jej refleksyjnej autointerpretacji. Brian V. Hill sugeruje w tej materii, że edukacja musi z konieczności pociągać za sobą zmianę w sferze poznawczej podmiotu kształcenia, a dzięki nadaniu jej natury otwartej implikuje to także transformację społecznego umocowania systemów edukacyjnych, jak i pozostałych aspektów organizacyjnych danego systemu<sup>151</sup>. Otwartość w znaczeniu systemowym jest częstą wykładnią, jaką przypisuje się tej formule edukacyjnej – czy to w odniesieniu do struktur organizacyjnych, czy też dostępu do informacji i źródeł kształcenia. Punktem wyjścia niniejszej dyskusji pozostaje jednak rozumienie otwartości w pierwszej kolejności jako zinternalizowanego w trakcie procesów edukacyjnych zestawu wartości, które w dalszej perspektywie znajdują swoją aplikację w społecznych praktykach, do których zaliczam również relacje interkulturowe. Daje takie postawienie sprawy możliwość wypracowania nie tylko platformy formalnej, w postaci chociażby programów nauczania, która zezwala na partycypację społeczną, jednocześnie nie zezwalając na zachowanie kulturowej autonomii, ale także uwypuklenie pewnych postaw, które zachęcają do międzykulturowego dialogu i obustronnego krytycznego przyjrzenia się aksjologicznym podstawom istniejących modeli organizacyjnych. Ten ostatni argument wydaje się być związany z kwestią decentralizacji władzy.

James Banks podsuwa nam myśl, iż dążąc do decentralizacji władzy, można dokonać tego w dwojaki sposób<sup>152</sup>. Pierwszy z proponowanych przez niego modeli byłby modelem współdzielenia władzy (*shared power*). Jego celem jest stworzenie takiego wzoru życia społecznego, w którym grupy wykluczone uzyskiwałyby część władzy ze strony grupy dominującej. Drugi model natomiast zostaje przez Banksa nazwany nieco eufemistycznie „modelem niosącym oświecenie dla grup władzy” (*enlightening powerful groups model*). Zakłada on, że nadrzędnym celem działań społecznych staje się zmiana postaw i sposobów postrzegania rzeczywistości przez przedstawicieli grupy dominującej, tak aby jako osoby dorosłe skłonni byli oni dzielić się władzą z przedstawicielami grup zmarginalizowanych. O ile pierwszy z nich z oczywistych względów nie staje się powszechnie praktykowany, skoro zakłada zrzeczenie się posiadanych przywilejów, o tyle w przypadku drugiego z nich dostrzec można pe-

<sup>151</sup> B.V. Hill, *What's 'open' about open education?*, w: D.A. Nyberg (ed.), *The Philosophy of Open Education*, Oxon 1975, s. 3.

<sup>152</sup> J. Banks, *Curricular Models for an Open Society*, w: H. Prentice Baptiste, M. Lenier Baptiste (eds.), *Developing the Multicultural Process in Classroom Instruction: Competencies for Teachers*, Boston & London 1979, ss. 63–64.

wien znajomy element filozoficzny. Postuluje się w jego ramach bowiem, że edukacja pojmowana jako formowanie i promowanie danych postaw tożsama jest z podjęciem się przez edukatorów roli społecznego i politycznego aktywisty. Ten dość problematyczny aspekt edukacji i społeczeństwa otwartego może kierować dyskusję w stronę zbytnej ideologizacji działań podejmowanych na rzecz ich urzeczywistnienia. Patrząc jednak na sposób uprawiania dziś antropologii, np. przez aktywistę anarchistycznego i wykładowcę London School of Economics Davida Graebera, nie musi być to jednak w praktyce zbytnią przeszkodą na drodze dostarczenia wnikliwych analiz społeczno-kulturowych.

Spółeczeństwo otwarte wymaga zresztą takiego oddolnego fermentu ideowego, zwłaszcza w odniesieniu do funkcjonowania instytucji, których zadaniem jest, w mniej lub bardziej otwarcie wyrażany sposób, praktyczne podtrzymywanie żywotności pewnych społecznych dyrektyw. Otwartość ujęta jako wartość natury filozoficznej przyczynia się do transformacji tych instytucji<sup>153</sup>. Pozwala na włączenie w dyskursy instytucjonalne tych głosów, które pozostają poza orbitą zwyczajowej debaty specjalistycznej. Jest to założenie wpływające bezpośrednio z filozofii popperowskiej, a jak zauważa roztropnie Richard Bailey, Popper realizował konsekwentnie swoją wizję, wychodząc z założenia, że wiedza nie jest tworzona jedynie dzięki kumulacji zbioru informacji, ale dzięki nieustannemu korygowaniu jej kursu, zmianie, a niekiedy też odrzuceniu dokonań poprzedników<sup>154</sup>. Pedagogiczne zacięcie uwidaczniające się w myśli brytyjskiego filozofa budzi skądinąd niemałe zainteresowanie z punktu widzenia badań nad edukacją. Spoglądając na Popperowską koncepcję społeczeństwa otwartego, musimy jednak przyznać, iż jest ona także pewnym idealistycznym projektem zmierzającym niekiedy w stronę utopijnej wizji społeczeństwa „wyedukowanego”. Wizja ta może być rozpatrywana jako reminiscencja starego projektu społeczeństwa oświeconego fundowaną nam nie tylko przez samo Oświecenie, lecz także przez późniejszych ewolucjonistów, pozytywistów, a także w pewnym stopniu zwolenników funkcjonalizmu. Należy się zgodzić, że wszystkie te trzy tropy teoretyczne można odnaleźć w modelu społeczeństwa otwartego, głównie w jego wersji proponowanej przez Poppera. Dzięki powszechnie podzielanej przez jego członków świadomości istnienia pewnych społecznych, ekonomicznych lub politycznych zależności i prawideł odnoszących się bezpośrednio do jednostkowego i grupowego doświadczenia, społeczeństwo tego typu zyskuje wymiar może nie tyle scjentystyczny, ile na pewno sprzyjający upowszechnianiu naukowej racjonalności. Pomaga takie

<sup>153</sup> M.A. Peters, L. Tze-Chang, D.J. Ondercin, *The Pedagogy of the Open Society. Knowledge and the Governance of Higher Education*, Rotterdam – Boston – Taipei 2012, s. ix.

<sup>154</sup> R. Bailey, *Education in the Open Society – Karl Popper and Schooling*, Oxon – New York 2000, s. 8.



dążenie do umysłowej doskonałości także w popularyzacji edukacji, głównie w otwartym jej sensie. Ujmując tę kwestię bardziej konkretnie w kontekście instytucjonalnym, związek instytucji edukacyjnych, programów nauczania i polityki kształcenia z procesem budowania społeczeństwa otwartego jest relacją odnoszącą się do faktu mówiącego, że we współczesnych społeczeństwach uprzemysłowionych wpływają one bezpośrednio na to, jak formują się w nich określone wzory struktur rodzinnych oraz zawodowych<sup>155</sup>.

Transformacja instytucjonalna jest warunkiem przedwstępnym realizacji projektu społeczeństwa otwartego. Jest wyjściem ze stanu zamkniętego w stronę otwartości. Wymaga ona jednak od obywateli podjęcia się wysiłku na rzecz nie tylko akceptacji jego ideałów, ale przede wszystkim codziennego praktykowania tychże ideałów na płaszczyźnie interakcyjnej. Kształtowanie relacji społecznych w modelu otwartym oznacza też wyjście poza to, co Popper określa mianem „napięcia cywilizacyjnego”, a więc powszechnego poczucia nacisku, aby zachować stan człowieczeństwa. Humanizm wypływający z tego założenia opiera się przede wszystkim na propozycji ukierunkowania naszych poczynań i idei w stronę wolnej i z założenia demokratycznej wymiany myśli. Członkowie społeczeństwa otwartego potrafią dzięki nawiązującej do zasady otwartości edukacji wyrażać swoje przekonania i w sposób krytyczny ustosunkowywać się do opinii innych. Dialog ten dokonuje się niemniej w ramach demokratycznego systemu organizującego relacje międzygrupowe zgodnie z zasadą pluralizmu i wolności światopoglądowej. Kluczowym krokiem staje się zatem nie tyle zapewnienie możliwości demokratycznej ekspresji obywatelskiego prawa do wypowiedzi, ile wykształcenie w obywatelach dzięki odpowiedniej edukacji umiejętności samodzielnego i efektywnego posługiwania się tym prawem<sup>156</sup>.

Mając na względzie wszystkie powyższe uwagi na temat społeczeństwa otwartego i ważkiej roli, jaką spełnia w jego ramach edukacja, na zakończenie pragnę rzucić nieco światła na ujawniający się również kontekst migracyjny. Skoro społeczeństwo otwarte wymaga zapewnienia prawa do mobilności zarówno ludzi, jak i myśli, rodzi się dziś pytanie o społeczne efekty migracji, w szczególności imigracji do krajów szeroko pojętego Zachodu z regionów sytuujących się poza nim. Interesującą analizę tego problemu w przestrzeni europejskiej dostarcza Paul Scheffer w swej pracy *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Przedstawia w niej model integracji imigrantów głównie z holenderskiego punktu widzenia<sup>157</sup>. Pomimo omówionej w niej lo-

<sup>155</sup> L. Bramson, *Visions and Explanations: Four Perspectives on Education and Work*, w: D. Germino, K. von Beyme (eds.), *The Open Society in Theory and Practice*, Hague 1974, s. 75.

<sup>156</sup> L. Chi-Ming, *Childhood, Philosophy and Open Society: Implications for Education in Confucian Heritage Cultures*, Dordrecht 2013, s. 50.

<sup>157</sup> P. Scheffer, *Druga ojczyzna...*

kalnej specyfiki problematyki integracyjnej, Niderlandy wydają się być dobrą egzemplifikacją paneuropejskich zmagania z narastającymi nowymi trendami migracyjnymi i opisaną przeze mnie wcześniej krytyką bieżących rozwiązań w zakresie polityki migracyjnej i multikulturalizmu. Wypływające z doświadczeń holenderskich spostrzeżenia dotyczące procesów adaptacyjnych i społecznej recepcji ostatnich fal imigracji wskazują na wielce problematyczny aspekt praktycznego przełożenia bieżących polityk multikulturalizmu na rozwiązania mające realny potencjał akomodacji idei, takich jak interkulturowa tolerancja. Jest to problem ujawniający się obecnie w większości państw europejskich, w których wcześniejsza polityka imigracyjna opierała się na apriorycznym przekonaniu, iż relacje międzykulturowe podlegają samoistnej stabilizacji wynikającej z samego faktu kontaktu np. pomiędzy przedstawicielami różnych grup etnicznych. Źródła tej myśli można dostrzec w pozytywistycznej tezie społecznego *equilibrium*, gdzie podobne naturalistyczne nastawienie wobec rzeczywistości społecznej wykazywali ówcześni socjologowie. Wspomniane założenie, stając się z czasem wykładnią oficjalnej polityki integracyjnej prowadzonej względem imigrantów, uznawane jest dziś w dużej mierze za jedną z głównych przyczyn klęski multikulturalizmu w wymiarze politycznym i społecznym. Scheffer naświetla w tym kontekście zatem nie tyle przyczyny tej sytuacji, ile możliwości jej przewyżczenia i implementacji koncepcji społeczeństwa otwartego w nieco bardziej pragmatycznym sensie.

Problemy z adaptacją imigrantów w Holandii wydają się być konsekwencją wieloletnich odgórných zaniedbań i zaniechania działań integracyjnych względem grup, które wykazują obecnie w efekcie tego najwyższy stopień marginalizacji w tamtejszym społeczeństwie. Jest to tym bardziej paradoksalne, gdyż zmiana wpisana jest w zachodnie paradygmaty myślowe. Tym, co wydaje się być przyczyną omawianego problemu, jest jednak pewien stan reprodukowanej systemowej apatii. Jak ujmuje to Scheffer: „z wielkim zapamiętaniem transformujemy rzeczywistość: pauperyzację nazywamy krótko i zwięźle wzbogaceniem, połowiczną znajomość języka uznajemy powszechnie za dwujęzyczność, a ciasnotę poglądów traktujemy wyrozumiale”<sup>158</sup>. Jak się okazuje, zjawisko to najbardziej jaskrawe jest w odniesieniu do imigrantów wywodzących się spoza zachodniego kręgu kulturowego. Faktycznie też holenderskie rozterki w kwestii imigracji zostają odzwierciedlone najpóźniej w raporcie z roku 2003 sporządzonego pod auspicjami OECD, w którym znajdujemy potwierdzenie słów Scheffera<sup>159</sup>. Punktem wyjścia staje się w tym dokumencie pozycja, jaką zajmują grupy tego rodzaju na rynku pracy w Holandii (*Socia-*

<sup>158</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>159</sup> E. Snel, J. de Boom, G. Engerbsen, *Dutch SOPEMI Report 2003. Migration and Migration Policies in the Netherlands*, Amsterdam 2003.

*le Positie en Voorzieningengebruik Allochtonen*), gdyż jest to zmienna, która jest w tym kraju monitorowana od roku 1990 w sporządzanych co cztery lata raportach. Pod tym względem można zatem zaobserwować wyraźny deficyt w aspekcie posiadanego przez pracowników o pochodzeniu imigranckim kapitału edukacyjnego wymaganego dziś w społeczeństwach przemysłowych<sup>160</sup>. W szczególności dane te dotyczą niegdysiejszych *gastarbeiterów* z Turcji i Maroka, choć widoczny jest też z drugiej strony powolny trend wzrostowy. W obliczu tych danych w roku 2004 wprowadzono rozporządzenie dotyczące wysoko wykwalifikowanych robotników migracyjnych (*Regeling Kennismigranten*), które pozwoliło pracodawcom zatrudniać takie osoby bez zbędnej komplikacji od strony formalnej. Zauważmy, że dokument ten stanowi narzędzie selekcyjne pod względem legislacyjnym faworyzującym zatrudnianie imigrantów o dużym kapitale edukacyjnym i zawodowym, a więc takie osoby, które już uprzednio posiadały ponadprzeciętne umiejętności i wykształcenie w krajach pochodzenia. W analogicznym raporcie z roku 2016 widzimy, iż w latach 2003–2008 różnica w poziomie bezrobocia pomiędzy Holendrami a imigrantami znacząco zmalała, lecz w roku 2008 trend ten uległ drastycznemu odwróceniu<sup>161</sup>. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w globalnym kryzysie gospodarczym negatywnie wpływającym również na holenderski rynek pracy. Wnioski, jakie nasuwają się z jego lektury, pokazują, że stopień bezrobocia pomiędzy grupami imigrantów dwukrotnie przewyższa tę wartość wśród Holendrów, znacznie większe szanse na znalezienie zatrudnienia mają imigranci z drugiego pokolenia, a pod względem średniej wykształcenia populacja imigrantów nadal wykazuje wyraźny deficyt<sup>162</sup>.

Skutkujące ekonomicznym rozwarstwieniem błędy polityki integracyjnej popełnione w ostatnich kilkudziesięciu latach w Niderlandach mogą stanowić samodzielny temat rozważań. Scheffer odsłania jednak pewien aspekt powyższego zjawiska, który leży poza wąsko rozumianą ekonomią ani też nie jest polityczny *stricto* w sensie instytucjonalnym. Należy do niego zespół postaw społecznych i wartości, które zdaniem tego filozofa z Uniwersytetu Amsterdamskiego podlegają uwypukleniu w sytuacji migracyjnej. Chodzi w tym miejscu przede wszystkim o spajające je poczucie alienacji towarzyszące nowej sytuacji. Tym, co jest istotne dla zrozumienia postępującego dystansu pomiędzy imigrantami a społeczeństwem przyjmującym jest to, iż owa alienacja dotyczy na równi nowo przybyłych i ich potomków, jak i wspólnoty, w których imigranci funkcjonują jako grupy mniej lub bardziej znaczące. Omawiane tu

<sup>160</sup> Ibidem, s. 87.

<sup>161</sup> J. Klaver, A. Odé, B. Witkamp, *Dutch SOPEMI Report 2016. Migrant Statistics and Migration Policies in the Netherlands*, Amsterdam 2017, s. 113.

<sup>162</sup> Ibidem, s. 111.

poczucie wyobcowania stanowi w pierwszej kolejności fenomen powszechności emocjonalnie nacechowanej postawy, u podstaw której leży głębokie przekonanie o pozostawieniu nas samych w obliczu głębokiej zmiany kulturowej związanej z ruchem migracyjnym. Stanowisko to zresztą Scheffer ujmuje znacznie szerzej, odnosząc się koniec końców także do ruchu jako takiego. Tendencje globalizacyjne, jak argumentuje, zmuszają nas niemniej coraz częściej do porzucenia zadomowienia na rzecz adaptacji i elastyczności. W tym kontekście nowe ruchy migracyjne widoczne także w Holandii w ostatnich dwóch dekadach wymusiły niejako w tamtejszym społeczeństwie zainicjowanie wewnętrznego dyskursu narodowego, zarówno w odniesieniu do holenderskiej tożsamości, jak i fundamentów rozumienia państwowości w kategoriach typowych dla europejskiej konwencji *Rechtsstaat*. Jak już sugerowałem w innym miejscu, wymiernym efektem tej tendencji jest zanikający poziom zaufania społecznego wobec instytucji państwa, co z kolei otwiera pole do politycznej aktywności wszelkiej maści ruchów populistycznych. Korzystają one bowiem ze społecznego lęku przed ryzykiem niesionym przez, jak ujmuje to Piotr Sztompka, „wystąpieniem w przyszłości niepożądanego stanu świata”<sup>163</sup>. Jedyną drogą przyjęcia imigrantów jest w takim przypadku bezwarunkowa asymilacja, co każdorazowo wymaga dookreślenia kategorii obywatelstwa jako punktu odniesienia dla tego procesu. Jak się nietrudno domyślić, ten etap nigdy w pełni nie następuje w żadnej z bieżących czy minionych polityk asymilacyjnych.

Odpowiedzią na wynikające z alienacji zwiększenie niechęci wobec imigrantów z jednej strony oraz radykalizacji światopoglądowej z drugiej może być ukonstytuowanie modelu dwustronnej integracji tożsamego ze społeczeństwem otwartym. Scheffer postrzega wzmożoną imigrację jako zjawisko pozytywnie wpływające na kondycję relacji społecznych, gdyż „przybycie tak wielu imigrantów otwiera wspaniałą możliwość odnowy społeczeństwa”<sup>164</sup>. Proponowana przez niego wariacja na temat społeczeństwa otwartego wychodzi naprzeciw aktualnym pytaniom o kierunek, w którym zmierzają zachodnie wspólnoty. Można zatem spytać za Schefferem, czy przybysze pukający do bram Starego Kontynentu mogą zostać przyjęci jako współobywatele? Udzielenie odpowiedzi na nie jest niejednoznaczne z kilku zasadniczych przyczyn. Po pierwsze, należy przyrzeć się temu, jak kształtuje się i zmienia obecnie koncepcja obywatela zarówno w wymiarze narodowym, jak i ogólnoeuropejskim. W tym względzie widzimy niezmiennie dialektykę pomiędzy różnymi formami postaw komunitarystycznych i liberalnych. Po drugie, spór ten

<sup>163</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 81.

<sup>164</sup> P. Scheffer, *Druga ojczyzna...*, s. 551.

posiada pewną wartość dodaną w tym sensie, iż inspiruje on narodowe i międzynarodowe debaty dotyczące interpretacji wykładni przynależności społecznej. Scheffer stawia tezę, iż w kontekście napływu imigrantów „ich obecność jest nieustanną zachętą do autoanalizy”<sup>165</sup>. Kolejnym pytaniem staje się zatem to, jak bycie częścią wspólnoty narodowej formuje jednostkowy habitus. Po trzecie wreszcie, możemy również zadać nader kłopotliwe pytanie o narzędzia przyczyniające się do tego, że pewien wzór kulturowo (np. etnicznie) kształtowanego habitusu może jednocześnie pozostawać w procesie dynamicznej transformacji wynikającej z jego otwartości na nowe rozwiązania codziennych problemów, przy jednoczesnym zachowaniu kluczowych predyspozycji zezwalających na reifikację wspólnej tożsamości.

Pytania tego rodzaju prowadzą nas w stronę sformułowania nieco zaktualizowanej wersji koncepcji społeczeństwa otwartego, w której kluczowym elementem składowym staje się pojęcie wspólnotowości, a dokładniej rzecz biorąc, terminy prowadzące do jego ponownego zdefiniowania. Istotną różnicą w tym wypadku w porównaniu np. z socjologicznym rozumieniem tego terminu leży w działaniach na rzecz wypracowania zestawu pragmatycznych instrumentów pozwalających na pełniejsze dookreślenie, czym wspólnoty europejskie są, ale też jasnego wskazania na to, czym mogą się stać. Społeczeństwo otwarte okazuje się w tym sensie swoistym „stale niedokończonym projektem”, tj. nieustannie refleksyjnie budowanym na nowo w obliczu zmieniających się warunków. Musimy zgodzić się, iż te ostatnie wypływają z kontekstu globalnego, który kształtuje lokalne polityki obywatelskie, jak również wpływa na zmianę tego, jak pojmowane jest samo pojęcie obywatela. Ogólnie rozumiana globalizacja nie zawsze musi być rozpatrywana zdaniem Scheffera w kategoriach dezintegracji lokalności i zerwania kulturowej ciągłości. Może ona zbliżyć europejskie społeczeństwa w pewnych warunkach do określonych przez nie norm<sup>166</sup>. Wymaga to bez wątpienia podjęcia przez społeczeństwa zachodnie wysiłku na rzecz integracji nowych kulturowych doświadczeń. Wysiłek ten może jednak zostać wsparty dzięki zwartej i jednoznacznie ukierunkowanej polityce integracyjnej realizowanej z pragmatycznym nastawieniem w partykularnych obszarach życia społecznego na poziomie narodowym oraz ogólnoeuropejskim. W tym celu należy również wskazać główne kierunki obywatelskiej aktywności społecznej, gdyż to dzięki wzbudzeniu w obywatelach poczucia sprawczości udaje się zazwyczaj nawiązać ten rodzaj relacji, który daje nam poczucie autentycznej przynależności opartej na możliwości wywierania realnego wpływu na rzeczywistość.

<sup>165</sup> Ibidem, s. 560.

<sup>166</sup> Ibidem, s. 556.

Powyższy schemat w dużym stopniu można traktować jako postulatywny. Ten swoisty manifest nowego społeczeństwa otwartego jest jednak powiązany z szerszą formułą demokratyczną. Dokładniej rzecz biorąc, odnosi się on do konieczności popularyzacji postaw prodemokratycznych, co w kontekście globalnego neokonserwatywnego zwrotu ostatnich lat i nowych form autorytaryzmu nabiera nowego ideowego ciężaru. Taki krok ukierunkowuje dyskusję o drogach rozwoju współczesnych społeczeństw demokratycznych w stronę problematyki edukacyjnej. Mówiąc konkretniej, wskazuje na rolę, jaką pełnią takie formy praktyki pedagogicznej, jak edukacja demokratyczna i obywatelska w procesach integracyjnych. Niemniej jeśli uwzględnimy silnie zaakcentowany dziś kontekst migracyjny, dyskurs pedagogiczny, jaki toczy się w tym obszarze tematycznym, zbliża się do pola zarezerwowanego zazwyczaj dla antropologii. Napięcia etniczne i religijne dające się obecnie zaobserwować w polu relacji interkulturowych są bowiem fenomenem dotyczącym w pierwszej kolejności zmiany dokonującej się na poziomie ludzkiego doświadczenia wypływającego ze zderzenia odmiennych kulturowo światów. Jest to problem odnoszący się do erozji apriorycznego do niedawna założenia mówiącego, że typowe dla świata zachodniego porządku społeczne i polityczne mogą podlegać dewaluacji w obliczu problemów, z którymi Europa chociażby w pragmatycznym sensie sobie nie radzi. Wszystkie te odniesienia i konteksty przeplatają się dziś nawzajem, współtworząc wielce złożony obraz całości procesu transformacyjnego nie do końca jasno określonego dla jego bezpośrednich uczestników. Fenomen migracji oraz wskazany na początku tego rozdziału tzw. kryzys migracyjny jedynie uwypukla kulturowe sensory ulegające w trakcie tego procesu przeobrażeniu, zarówno z perspektywy ludzi przybywających jako imigranci, jak i ludzi pośród których przybysze się odnajdują. W dalszej konsekwencji spostrzeżenie to można odnieść nie tylko do bieżącego kontekstu migracyjnego, ale również symboliki ruchu i mobilności w każdym innym znaczeniu. Dynamika niesiona przez procesy zmiany nadaje sferze semiotycznej uzasadnienie i zmusza do dookreślenia wybranych znaczeń w odniesieniu do konkretnych sytuacji. Przyglądając się opisywanemu zjawisku jednak z antropologicznego punktu widzenia, można zauważyć, iż nabiera ono wyraźnie znaczenia epistemologicznego, gdyż dotyka horyzontów kulturowo wyznaczanych ram pozwalających umieścić powyższą sytuację pomiędzy dwoma głównymi osiami dyskursywnymi. Pierwsza z nich stanowiona jest przez dyskurs tożsamościowy, opierający się w dużym stopniu na pojęciach i języku typowym dla rozumowania w kategoriach etniczności i państwa narodowego. Druga z osi natomiast zarysowana jest przez sformalizowany (np. legislacyjny) dyskurs organizacyjno-strukturalny. W obu przypadkach mamy jednak do czynienia ze wzrostem stopnia dynamizacji, przejaskrawieniem niektórych

odniesień przedmiotowych oraz ich silną subiektywizacją i zakorzeniem w określonych ideologiach. Innymi słowy, mamy do czynienia z polityzacją sfery, w której relacje międzygrupowe kształtowane były dotąd bardziej poprzez doświadczenie społeczno-kulturowe niż język polityki. Obecnie zauważalne staje się odwrócenie tych proporcji na rzecz nadreprezentacji pojęć politycznych w przestrzeni zazwyczaj definiowanej w terminach niezwiązanych bezpośrednio z polityką. Nie jest też oczywiście tak, że idee polityczne zostają obecnie w sztuczny sposób przeszczepione w pole społecznej refleksji, zastępując inne konstrukty. Fenomen, z jakim mamy do czynienia, polega raczej na głębokim przenikaniu idei i ideologii politycznych przez subiektywne poczucie braku sprawczości względem rzeczywistości kulturowej i zmiany, jaka się w jej ramach dokonuje. W konsekwencji albo prowadzi to do radykalizacji postaw społecznych na skutek wzrostu popularności skrajnych ideologii politycznych zastępujących jednostkowe decyzje, albo do zaniechania działań podejmowanych w sferze publicznej w celu ukierunkowania procesów transformacyjnych w stronę bardziej demokratyczną.

## 5. W stronę antropologii edukacji

Jeśli wymagamy wypracowania jakiejś nowej formuły antropologicznej, musi ona w świetle powyższych ustaleń zawierać się w obszarze myśli demokratycznej. Ze względu na fakt, iż antropologia w tradycyjnym sensie jej tożsamości dyscyplinarnej wiąże refleksję kulturową z kategorią różnicy, obszar ten zawiera także ideę pluralizmu kulturowego. Obie idee odzwierciedlone zostają w kondycji wielokulturowości, u podstaw której leżą procesy migracyjne prowadzące niechybnie do wypracowania nowej formy tożsamości zbiorowej mającej potencjał otwarty, przynajmniej na poziomie ogólnie pojętej społecznej filozofii. Tak też wypowiada się Alexis de Tocqueville, mówiąc o narodzinach północnoamerykańskiej idei narodu. Stwierdza on, iż

[...] emigranci, którzy na początku XVII wieku przybyli do Ameryki, by się tam osiedlić, uwolnili niejako istotę demokracji od wszystkiego, z czym zmagala się w starych społeczeństwach Europy, i przenieśli ją nietkniętą na wybrzeża Nowego Świata. Tam na wolności, mogła się wzmocnić, i rozwijając wraz z obyczajami, kształtować spokojnie swe prawa<sup>167</sup>.

Mając zatem na względzie imperatyw równości, można nie tylko wskazać formułę myśli antropologicznej podejmującej ten rodzaj wyzwania, ale też nakreślić jej aplikację w bardziej lokalnych warunkach. Mowa tu o kontekście

<sup>167</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, t. 1, Kraków 1996, s. 15.

wyznaczanym przez partykularne zachodnie dyskursy różnicy. Na potrzeby niniejszych rozważań zostają one zredukowane do problematyki różnicy kulturowej, nierzadko zakorzenionej w wymiarze etnicznym. Tym większe znaczenie nabiera w tym świetle współczesny fenomen migracji, zbliżając nas do różnicy uwypuklającej fundamentalne pytania o kulturowo określone „ja” (co raz częściej także na nowo zdefiniowane „My”) skonfrontowane z odmiennością niesioną przez grupy napływowe. Sytuacja ta dotyczy w różnym stopniu większości zachodnich społeczeństw. Nietrudno zauważyć, że kontekst polski także zbliża nas do tego rodzaju pytań. Jest on jednak określony przez specyficzne dla społeczeństwa polskiego kryteria definiowania odmienności, wykazujące, co też warto od razu zaznaczyć, również wyraźne zróżnicowanie historyczne i regionalne. Zwyczajowo to antropologia i pochodne jej subdyscypliny dostarczają narzędzi pojęciowych i metodologicznego instrumentarium zezwalającego na etnograficzną rekonstrukcję mechanizmów społeczno-kulturowej ekskluzji, jak i integracji. Obecnie można dostrzec również pewne ruchy odśrodkowe w obrębie samej antropologii, jak i pokrewnych perspektyw badawczych zainteresowanych tą samą kategorią pytań.

Ponad pytaniami o kierunek, w jakim zmierzają dziś relacje społeczne czy autoidentyfikacyjna metarefleksja, pojawiająca się w naukach społecznych, otwarte pozostają nadal kwestie związane z możliwością aplikacji pewnych naukowych koncepcji względem rzeczywistości, do której się odnoszą. Jest to szczególnie ważny problem i wiąże się nie tylko z pragmatycznym pojmowaniem działalności naukowej, ale też rolą podmiotu społecznego w procesie transformacji systemów społeczno-kulturowych. Dylemat ten jest szczególnie istotny w dyscyplinach takich jak antropologia społeczna i kulturowa, gdzie wypracowane przez badaczy modele teoretyczne z konieczności opierają się wprost na danych etnograficznych, pozostając przy tym nadal głęboko zakorzenione w zachodnich paradygmatach. Antropologia w swej wykładni teoretycznej zbudowana jest zatem na dwóch rodzajach modeli – zewnętrznych oraz lokalnych<sup>168</sup>. Pierwsze z nich to modele posługujące się zachodnim instrumentarium pojęciowym, np. klasa społeczna czy plemię. Są one szeroko akceptowane i zrozumiałe poza antropologią. Modele lokalne z kolei wypracowywane są w trakcie przeprowadzanych przez antropologa badań terenowych. Wprowadzają one szeroki spektrum wcześniej niedostrzeganych niuansów ludzkiej praktyki i znaczeń, a ich język wymaga zanurzenia się w specyficznym dla tej dyscypliny emicznym otwarciu się na różnicę objawiającą się w obyczaju, wierzeniach czy sposobie sprawowania władzy. Metodologia terenowa, przede wszystkim mowa tu o obserwacji uczestniczącej, zezwala na zbliżenie się badacza i obserwatora do lokalnych sposobów życia, a w dalszej kolejności

<sup>168</sup> C. Hann, *Antropologia społeczna*, Kraków 2008, s. 36.



do ich rejestracji w postaci zbornego zestawu danych etnograficznych. Opis kulturowy dokonywany w toku działalności antropologicznej musi odwoływać się do tego, co zewnętrzne również w sensie jednostkowej jaźni. Clifford Geertz stoi na stanowisku, że wzory kulturowe będące przedmiotem zainteresowania umieszczone są zawsze w tym zewnętrznym wobec jednostki polu, będąc jednocześnie nacechowane znaczeniowo<sup>169</sup>. Rodzi to konieczność zaakceptowania faktu, iż interpretacja realizowana względem warstwy semiotycznej, konstytuującej taką zewnętrzną pojmowaną rzeczywistość, jest jednym z wyjściowych narzędzi epistemologicznych. Stosowane przez Geertza rozróżnienie pomiędzy modelami czegoś (rzeczywistości) oraz modelami dla czegoś prowadzi do założenia, iż interpretacja antropologiczna odnosi się do tych z kulturowych wzorów, które posiadają istotne znaczenie dla ludzi posługujących się nimi zarówno w codziennych praktykach, jak i w momentach szczególnych i ważnych dla danej społeczności.

Kirsten Hastrup słusznie wskazuje na ten typ antropologicznej wrażliwości, który daje nam możliwość wglądu w subiektywny świat przeżywany i odczuwany przez innych<sup>170</sup>. Podobnie jak czynił to wcześniej jeden z najbardziej wnikliwych socjologów pokolenia powojennego Charles Wright Mills, Hastrup mówi o wrażliwości antropologicznej jako o jednej z wyjściowych kompetencji, jakie badacz społeczny musi wypracować w odniesieniu do Innego, określanego w tym przypadku przede wszystkim w ramach porządku kultury. Wrażliwość ta jest zdaniem duńskiej uczzonej głęboko osadzona w tym charakterystycznym rodzaju poetyki, który można odnaleźć przede wszystkim w antropologicznym pisarstwie. Nie neguje przy tym tego, że język antropologiczny wyznaczający pośrednio cele analityczne ma proveniencję romantyczną. Romantyzm jest bowiem w antropologii postrzegany jako „ważne uzupełnienie oświeceniowego dziedzictwa”, a także, jak dalej stwierdza, „rozumienie jest wydarzeniem”<sup>171</sup>. Można oczywiście w tym miejscu zarzucić Hastrup, że odrzuca, stawiając tak sprawę, istotne w myśli antropologicznej założenie, iż kultura pozostaje nie tyle sennym romantycznym marzeniem, ile faktem zakorzenionym w tym, co ludzie wspólnie robią. Włącza ona jednak konstruktywizm w projekt wyobraźni antropologicznej poprzez podkreślenie zadaniowości analizy kulturowej w odniesieniu do odsłonięcia podstaw empirycznie namacalnych faktów „działających się” w kształtowanym społecznie przez ludzi świecie. Aplikacja kategorii wyobraźni nie oznacza tym samym nadanie tekstom antropologicznym funkcji fabulacyjnej. Oznacza ona bardziej „badanie ludzkiego potencjału innowacji w rzeczywistym świecie”<sup>172</sup>.

<sup>169</sup> C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Kraków 2005, s. 114.

<sup>170</sup> K. Hastrup, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, Kraków 2008.

<sup>171</sup> *Ibidem*, s. 87.

<sup>172</sup> *Ibidem*, s. 88.

Przywoływany wcześniej w tej pracy Paul Willis również przyczynia się, jak pamiętamy, do osadzenia kategorii wyobraźni w języku nauk społecznych. On także mówiąc o wyobraźni etnograficznej, sugeruje, iż przypisany jest do niej pewien rodzaj poetyki zawierający się w języku nie tylko wąsko pojmowanych nauk o kulturze, ale może on zostać przypisany do każdego w gruncie rzeczy sposobu naukowego opisu wytworów ludzkiej aktywności w polu kultury. Jak konstatuje Willis: „[...] możliwość powiązania sztuki i życia codziennego, którą podsuwa wyobraźnia etnograficzna, można odnieść do wszystkich nauk społecznych, a właściwie do wszystkich sposobów rozumienia miejsca człowieka [...]”<sup>173</sup>. Nie jest zresztą w tym przekonaniu odosobniony, gdyż podobnie jak Willis i Hastrup, również Paul Atkinson utrzymuje, iż „socjologia jest działalnością retoryczną”<sup>174</sup>. W perspektywie tekstualnej warto niemniej odróżnić zastosowanie retoryczne pojęcia wyobraźni od jego implementacji w empirycznych dociekaniach. Pierwszy sposób redukuje dyskusje wokół tego pojęcia do świadomej językowych ograniczeń autorefleksji typowej dla antropologii mieszczącej się pod szerokim pojęciem myśli ponowoczesnej. Nie stanowi ona jednak obiektu mojego zainteresowania w tym sensie, że antropologia postmodernistyczna posługuje się zazwyczaj metaforą tekstu w celu dekonstrukcyjnego obnażenia osadzonych w nim narzędzi władzy i dominacji lub też granic etnocentrycznego więzienia własnego stylu pisarskiego. Nie negując bynajmniej istnienia zależności zachodzącej pomiędzy językiem i władzą, istotniejszy wydaje się związek zazwyczaj nieco bardziej subtelniejszy, aczkolwiek w obliczu procesu zmiany kulturowej silnie zaakcentowany. Jest nim relacja łącząca optykę antropologiczną nacechowaną uważnym spojrzeniem na różnice z doświadczaniem przez podmioty społeczne zmian z konieczności zachodzących w ich jednostkowych biografiach. Splecenie ze sobą rozmaitych życiowych dróg i wyborów dokonywanych przez ludzi w trakcie procesów adaptacyjnych odsłania z jednej strony jednostkową zdolność do zmiany własnego ukształtowanego przez kulturę habitusu, jak i podjęcie określonych skoordynowanych zbiorowo działań w celu albo dopasowania się do nowego typu środowiska społeczno-kulturowego przez daną grupę, albo zacieśnienia przez nią tradycyjnych więzi i stawienia oporu asymilacyjnego. Jakkolwiek by nie rozgrywane były scenariusze w sytuacji zmiany, ich podmiotem pozostają ludzie będący nie tylko nosicielami danych wzorów kulturowych, ale również aktorami społecznymi niekiedy niezwykle twórczo owych wzorów użytkujący i je transformujący zgodnie z własnymi subiektywnie odczuwanymi potrzebami.

<sup>173</sup> P. Willis, *Wyobraźnia etnograficzna*, Kraków 2005, s. 29.

<sup>174</sup> P. Atkinson, *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*, New York 1990, s. 10.

Powyższe założenie daje nam asumpt do spojrzenia na myśl antropologiczną od strony tych jej obszarów, w których uczeni wykazują zainteresowanie problematyką adaptacyjno-kulturową lub mówiąc znacznie prościej – problemem uczenia się. Kulturowe znaczenie procesów edukacyjnych jest przez antropologię poruszane w różnorodnych kontekstach. Nie zawsze są wyrażane *explicite*, czasem zostają naświetlone szczegółowo. Badania poświęcone edukacji realizowane zgodnie z antropologiczną formułą dotyczą zwykle trzech głównych obszarów tematycznych: 1) kulturowych procesów wychowania, życia rodzinnego i ról społecznych z nim związanych (dotyczy to pole także procesów transmisji kultury); 2) kształcenia formalnego w sensie instytucjonalnym i kwestii praktyk szkolnych, jak też sytuacji mniejszości etnicznych w systemach edukacyjnych; 3) szeroko pojętych procesów twórczych i zdolności kreatywnych człowieka objawiających się w polu kultury. Wszystkie z trzech wymienionych powyżej obszarów badawczych nie są jednak przez antropologów w żadnym sensie zmonopolizowane i budzą zrozumiałe zainteresowanie przedstawicieli także innych dyscyplin. Przeplatanie się antropologicznego i pedagogicznego warsztatu w badaniach współczesnej szkoły przez długi czas nie miało jednak zwartej kształtu ani też nie mieściło się w ramach jakiejś szkoły badawczej – jeśli oczywiście pod tym terminem będziemy rozumieć ściśle ze sobą współpracujące środowisko uczonych lub tym bardziej poprzedzony programowym manifestem nowy nurt w myśli społecznej. Co więcej, w rozmaitych kontekstach lokalnych zainteresowanie tematyką edukacyjną wśród antropologów kształtowało się w specyficznych dla tamtejszych paradygmatów humanistycznych warunkach i doprowadziło do wyłonienia nieco odmiennych spojrzeń na podobne problemy badawcze. Nie ma zatem jednej antropologii edukacji, ale mamy do czynienia dziś z kilkoma jej wariantami. Tim Ingold w swej ostatniej książce ujmuje w interesującej formie ten fakt, gdy przywołuje słowa Johna Deweya. W odniesieniu do badań nad instytucją szkoły i kształceniem mówi on zatem z nieskrywaną satysfakcją, że najbardziej znaczącym rozróżnieniem pomiędzy życiem a rzeczami nieożywionymi jest to, że te ostatnie trwają poprzez swe nieustanne odnawianie<sup>175</sup>.

<sup>175</sup> T. Ingold, *Anthropology and/as Education*, New York 2018, s. 3.



## Rozdział IV

# TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE HORYZONTY ANTROPOLOGII EDUKACJI

### 1. Przedpole

Tematyka edukacyjna jest dla myśli antropologicznej obszarem, w którym dyscyplina ta odnajduje przede wszystkim odpowiedź na pytanie o to, w jaki sposób wzory kultury są utrwalane, zmieniane i podlegają międzypokoleniowej transmisji. Trwanie w kulturze jest procesem, który doświadczany jest przez wszystkich i stanowi uniwersalny wykładnik ludzkiej egzystencji nie tylko w rozumieniu antropologicznym, lecz także pewnej filozofii życia, jaką przyswajamy sobie w jego trakcie. Jest ona swoistą pedagogiką w najszerszym sensie tego słowa, gdzie wykształca się kluczowa dla społecznego pojmowania własnego ja struktura wzorów światopoglądowych oraz zasad działania. Wyposażeni w kulturowo zdefiniowane predyspozycje stajemy w obliczu nowych wyzwań, co pozwala zarówno na pragmatyczne wykorzystanie wybranych wzorów, jak i na poddanie ich krytycznej analizie pod względem przydatności w danych warunkach. Dzieje się tak najczęściej wtedy, gdy zostaniemy zmuszeni życiowymi okolicznościami, sytuacją makrospołeczną czy też po prostu czynnikami leżącymi poza naszą kontrolą, a skutek ich przemożnego oddziaływania zmianie podlega przede wszystkim pole odniesienia autoidentyfikacyjnego. Prowadzi to do wyostrenia tych z kulturowych wyróżników przynależności do danej zbiorowości, które zostają w omawianych kontekstach poddane w największym stopniu naciskowi transformacyjnemu. Nabierają one wtedy jaskrawego wyrazu i podstawowego znaczenia, pomimo że być może jeszcze do niedawna nie zaprzętały naszej uwagi. Uczymy się wówczas cennej lekcji kulturowego zakorzenienia, a właściwie dociera do nas wielokrotnie podkreślany na kartach tej książki fakt, że kultura stanowi zawsze pewien nieustannie odgrywany proces, wydobywający z jednostek esencję ich grupowej więzi z innymi. Bywa ona niekiedy podsycana symbolicznym żarem narodowego sentymentu

lub religijnej ekstazy. Czasami zostaje wprzęgnięta w szerszy porządek idei, stając się oficjalną wykładnią np. zależności regulujących układ sił politycznych lub społecznych nierówności. Stale jednak towarzyszy ów proces typowemu dla wszystkich form zbiorowości pragnieniu wskazania tego, co „nasze”, tj. niewspółdzielone z innymi grupami i tylko naszej grupie właściwe. Zmiana środowiska społecznego, migracja lub wewnętrzne podziały stawiają nas w pozycji mieszczącej się pod zapożyczonym z psychologii klinicznej pojęciem solastagii<sup>1</sup>. Oznacza ona w największym uogólnieniu wszechogarniające i emocjonalnie nacechowane poczucie przeszczepienia na nowy grunt, w pewnym sensie (ale tylko do pewnego momentu) tożsamy z wykorzystaniem kulturowym, a tym samym wynikające ze zmiany środowiskowej. Wyłania się w tego rodzaju sytuacji następujące pytanie: czy wzory kulturowe „wdrukowane” nam poprzez procesy enkulturacyjne definiują naszą tożsamość u jej podstaw, w trakcie dojrzałego intelektualnie życia czy w szczególnych jedynie sytuacjach?

W poszukiwaniu nań odpowiedzi możemy skierować naszą uwagę w stronę nauk o edukacji dostarczających zazwyczaj analiz szczegółowych powyższego problemu. Procesy socjalizacyjne są w ich ramach traktowane jako złożone mechanizmy, poprzez które jednostki są formowane w przestrzeni wyznaczonej granicami danego systemu społecznego. Warto w tym miejscu zauważyć, że teoria systemu w naukach pedagogicznych najczęściej osadzona jest w tradycji socjologicznego pojmowania tego terminu ze szczególnym uwzględnieniem systemów w znaczeniu instytucjonalno-organizacyjnym. Z tej perspektywy ogólna teoria systemu pozostaje „zestawem strategii dociekania” mających na celu w gruncie rzeczy przezwyciężenie pozytywistycznych ograniczeń bez jednoczesnego porzucenia ich konceptualnej klarowności i precyzji w uwadze poświęcanej pragmatycznie pojmowanemu światu<sup>2</sup>. Zauważmy, że socjologiczne dociekania dotyczące istoty systemów społecznych nadal dziś są głęboko osadzone w paradygmatach nakreślonych m.in. przez Talcotta Parsonsa, Niklasa Luhmanna czy Dirka Beackera. Ciekawym zjawiskiem jest również to, iż ostatnio obserwujemy także ponownie wzmożone zainteresowanie klasycznymi ujęciami Maxa Webera i Émile’a Durkheima, przywoływanych głównie w kontekście relacji wewnątrzsystemowych lub systemów światopoglądowych. Systemy społeczne są w ramach współczesnych nauk o edukacji tematem obecnym na rozmaitych płaszczyznach przedmiotowych, a autorzy podejmujący problematykę systemową wykazują przy tym sporą dozę determinacji w odślanianiu ich wpływu na jednostkowe byty, np. dzieci w procesie dorastania.

<sup>1</sup> Kontekst, w jakim termin solastagia zostaje przeze mnie użyty, zostanie wyjaśniony szerzej w innym miejscu.

<sup>2</sup> R.A. Ball, *Sociology and General Systems Theory*, „The American Sociologist” Vol. 13, 1978, s. 65.

Pojęcie systemu w tym ostatnim kontekście zostaje zastosowane m.in. przez fińską badaczkę Ullę Härkönen<sup>3</sup>. Wykorzystuje ona model systemowy w badaniu edukacji wczesnoszkolnej i opieki, podkreślając przy tym, że oba systemy traktowane są rozdzielnie, a nadrzędnym problemem analitycznym okazuje się charakter relacji je łączący. Model ECEC (*Early Childhood Education and Care*) stanowi wynik tych interakcji międzysystemowych i jednocześnie pozwala w przekonaniu fińskiej pedagożki na wdrożenie wzoru edukacji zrównoważonej, a jej celem jest „promowanie równości, polepszenie jakości życia i dobrostanu, dbanie o równowagę zasobów oraz ochrona zdrowia”<sup>4</sup>. Wzorzec systemowy, jaki wynika z ECEC, opiera się w pierwszej kolejności na poglądach pedagogicznych osadzonych w porządku filozoficznym, jak również na typowych dla pedagogiki wartościach, celach, metodach i narzędziach badawczych. Teoria systemowa reprezentowana w ECEC jest jednak również do pewnego stopnia interdyscyplinarna, co w tym przypadku oznacza, że pojęcie systemu użyte w jej ramach, zostaje wykorzystane także w sensie nauk społecznych, takich jak socjologia. Przywołując Anatola Rapoport, system traktowany jest w tym przypadku jako dynamiczna, zmieniająca się całość, gdzie z jednej strony traktowany jest on w płaszczyźnie ekonomicznej lub politycznej (a więc w ujęciu nauk społecznych), z drugiej natomiast jako system myśli (ujęcie filozoficzne)<sup>5</sup>. Idąc dalej tropem wyznaczonym przez Talcotta Parsonsa, Härkönen zakłada, że system ECEC stanowi jeden z wielu równorzędnych podsystemów znajdujących się w zasięgu większego makrosystemu społecznego, przy uwzględnieniu roli, jaką odgrywa w nim aspekt językowy.

Odwołując się do egzemplifikacji fińskiej edukacji wczesnoszkolnej, autorka ta stosuje powyższe podejście systemowe, łącząc cztery podstawowe wymiary, w jakich ECEC jest rozgrywany: wymiar umysłowy, naukowy, podmiotowy i działania. To w nich odbywają się interesujące z pedagogicznego punktu widzenia procesy, takie jak: opieka, nauczanie, edukacja, rozwój, socjalizacja, proces cywilizacyjny i uduchowienie. Ich krzyżowanie się we wspomnianych wymiarach odzwierciedla to, jak edukacja wczesnoszkolna realizuje postulat zrównoważenia oraz w jakim stopniu może być on realizowany również w innych niż skandynawskie systemach edukacyjnych. Uniwersalność proponowanego rozwiązania dotyczy nie tylko różnorodności systemowej w sensie przestrzennym. Odwołuje się, co jest zadaniem znacznie ambitniejszym, do

<sup>3</sup> U. Härkönen, *Pedagogical Systems Theory and Model for Sustainable Human Development in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, „Journal of Teacher Education for Sustainability” Vol. 11, No. 2, 2009, ss. 77–86.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 79.

relacji łączących poszczególne systemy również w sensie historycznym. Jak pisze Härkönen:

[...] najistotniejszymi cechami pedagogicznej teorii systemów [...] jest to, że reprezentują one historyczne, pedagogiczne, systemowe, całościowe i zrozumiałe, zróżnicowane i pluralistyczne, interpretacyjne i semiotyczne, egalitarystyczne, demokratyczne oraz tolerancyjne wartości<sup>6</sup>.

Jest to bardzo holistyczne podejście do problemu systemowego charakteru edukacji i mieści się w tym, co Ludwig von Bertalanffy określił pioniersko mianem „ogólnej teorii systemu” (*Allgemeine Systemlehre*).

Patrząc na powyższy model, można odnieść nieodparte wrażenie, iż jest on faktycznie bliski klasycznej perspektywie parsonsowskiej. Przekonanie to wynika z dalece normatywnego zakresu, który dotyka kształtowanych poprzez edukację wartości współdzielonych pomiędzy wszystkimi systemami. Należy jednak wskazać, iż w odniesieniu do kontekstu kulturowego takie ujęcie zezwala na analizy porównawcze realizowane w poprzek historycznych epok i zmieniających się paradygmatów, bez większego uszczerbku dla wiodącego w tejsze teorii schematu konceptualnego. Jak zauważa jednak Niklas Luhmann, pokładanie nadziei w mocy normatywnej symboliki kulturowej rozumianej przez Parsonsa jako „kod” społecznej komunikacji jest zamierzeniem nazbyt pochopnym<sup>7</sup>. Wiąże się bowiem z założeniem, że proces transmisji kulturowej przebiega w sposób linearny, tj. jeden stan kultury pozostaje zakotwiczony symbolicznie w poprzednim. W konsekwencji rodzi się w nas przekonanie, że „problem porządku społecznego nie jest problemem panowania politycznego, co raczej problemem socjalizacji”<sup>8</sup>. Warto także przypomnieć, że Parsons sugeruje w swym modelu istnienie zjawiska tzw. podwójnej kontyngencji, odnoszącego się do tego typu związku z polem kulturowym. Owa relacja zachodzi pomiędzy aktorem społecznym a kulturą i polega na tym, że system kulturowy zostaje wzmocniony dzięki działaniom upodabniającym jednostki do naczelnego wzoru kultury dominującej. Aktor społeczny otrzymuje w tym układzie pewne „gratyfikacje” dotyczące własnej osobowości w wyniku podejmowania działań zgodnych z dominującymi wartościami. Porządek społeczny zostaje zachowany zatem głównie dzięki temu, że aktorzy społeczni są nagradzani za swą lojalność wobec panującego kulturowego *status quo*. Ich działania są pojmowane jako system, który „jest zintegrowaną w odniesieniu do sytuacji strukturą elementów działania”<sup>9</sup>. Sprawia to, że systemy społeczne w ujęciu

<sup>6</sup> Ibidem, s. 84.

<sup>7</sup> N. Luhmann, *Systemy społeczne*, Kraków 2007, s. 102.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> T. Parsons, *System społeczny*, Kraków 2009, s. 33.



funkcjonalnym tak wpływają na jednostki, że podzielane przez nie przekonania, życiowe motywacje lub wzory wartości cechuje przede wszystkim konformizm jako podstawowa postawa społeczna.

W odpowiedzi Luhmann proponuje ze swojej strony własną formułę tej koncepcji. Rozumiejąc kontyngencję nominalnie jako „coś, co nie jest ani konieczne, ani niemożliwe [...] ale jest też możliwe w inny sposób”, traktuje ją także jako to, co „dane, doświadczane, oczekiwane, pomyślane, wyobrażone ze względu na możliwe innobyć; oznacza przedmioty w horyzoncie możliwych modyfikacji”<sup>10</sup>. Poszukiwanie kulturowej alternatywy zostaje przedstawione zatem jako metodologiczna recepta na niedomagania funkcjonalistycznego spojrzenia Parsonsa i jego sugestii odnośnie do funkcji procesów socjalizacyjnych i enkulturacyjnych. Zastosowanie tego teorematu w Luhmannowskiej teorii systemu stanowi próbę wyjścia naprzeciw perspektywie funkcjonalistycznej poprzez podkreślenie relacji interkomunikacyjnych łączących *ego* i *alter*. Pod tym względem nie tylko zresztą funkcjonalizm parsonowski, ale też interakcjonizm symboliczny nie są wystarczające dla wyjaśnienia tego, jak owe relacje wpływają na formy przyjmowane przez systemy społeczne. Znacznie bardziej adekwatne w tej mierze jest spojrzenie na problem systemu od strony uwzględniającej nie tylko ich społeczny i psychologiczny wymiar, lecz także komunikacyjny. Zdaniem części badaczy dorobku Luhmanna skupił on cały wysiłek analityczny na zbudowaniu teorii systemu składającej się wyłącznie z relacji o charakterze komunikacyjnym<sup>11</sup>. Stwierdzenie to nie wyczerpuje w moim przekonaniu istoty Luhmannowskiej teorii systemu, gdyż umniejsza rolę, jaką niemiecki socjolog przypisuje działaniu. Jakby zresztą nie patrzeć na Luhmannowską koncepcję systemu, w jej głównym nurcie myśli znajduje się zainteresowanie realizacją zadania formułowanego na płaszczyźnie metodologicznej, które sugeruje, aby „poszukiwać teorii, którym to, co normalne, udaje się uznać za nieprawdopodobne”<sup>12</sup>. Podkreśla on zatem na kartach *Systemów społecznych* konieczność poszukiwań metodologicznego klucza w tym obszarze, który z rzadka jedynie dostarcza wygodnego instrumentarium, a bardziej wymusza na badaczu wypracowanie nowych formuł i narzędzi. Jednym z nich jest zasada podwójnej kontyngencji przenoszona przez Luhmanna z pola teorii funkcjonalnej typowej dla Parsonsa w stronę fenomenologii i socjologii rozumiejącej utrzymanej w duchu weberowskim. Stąd też przyjmując punkt widzenia Luhmanna i zadając pytanie o źródła porządku społecznego, pytamy

<sup>10</sup> N. Luhmann, *Systemy społeczne*, s. 104.

<sup>11</sup> S. Meyer, B. Gibson, P. Ward, *Niklas Luhman: Social Systems Theory and the Translation of Public Health Research*, w: F. Collyer (ed.), *The Palgrave Handbook of Social Theory in Health, Illness and Medicine*, 2015, s. 341.

<sup>12</sup> N. Luhmann, *Systemy społeczne*, s. 111.

o podstawy relacji społecznych ów porządek utrzymujących w ryzach partykularnego systemu, pomimo ogromnego zróżnicowania społecznych interesów, potrzeb lub idei tłących się wewnątrz niego. System społeczny nabiera w konsekwencji wymiaru autopojetycznego, gdzie rzeczywistość wytwarzana w jego obrębie jednocześnie współtworzy, jak i pozwala negocjować ramy, w jakich zamknięte zostają poszczególne jednostkowe byty. Każdy z tych bytów wymaga zapewnienia mu na tyle elastycznego pola działania, by mogła w nim zachodzić również komunikacja pomiędzy nimi, a dzięki temu zostaje zacieśniona więź organizacyjna na poziomie makrospołecznym. Zauważmy, iż ten rodzaj współzależności neutralizuje istniejący na zasadzie wymiany partykularyzm społeczny (Luhmann nazywa ten fenomen kołem autoreferencyjnym), gdyż stanowi ono nowy rodzaj jedności<sup>13</sup>.

Być może wynika to z faktu, iż czysta postać podwójnej kontyngencji nigdy nie zachodzi w dostępnej nam rzeczywistości społecznej, a jej odniesienie przedmiotowe lokuje się zazwyczaj w drugim człowieku będącym punktem referencyjnym dla jednostkowego ego. W konsekwencji podstawowym obszarem w procesie umacniania się porządku społecznego pozostaje sfera komunikacyjna, w obrębie której wspomniana wymiana zachodzi na poziomie nie tylko semantycznym, lecz także społecznie współdzielonych norm i wartości. Nie jest to jednak kolejna odsłona teorii transakcyjnej, ale bardziej próba jej połączenia z teorią mediów<sup>14</sup>. To w ich ramach kody społecznej antycypacji znaczeń zostają utrwalone i mogą stać się przedmiotem transmisji w procedurach komunikacyjnego porozumienia. Założenie to nie tłumaczy wprawdzie sytuacji, w których komunikacja kończy się niepowodzeniem (jeśli jako sukces uznamy wpływ nadawcy na odbiorcę), ale podsuwa nam istotny z punktu widzenia niniejszych rozważań wgląd w dialogiczny wymiar społecznych interakcji. Ich nakierowanie na porozumienie ponad różnicami odsłania bowiem problem zaufania, co w odniesieniu do aktu komunikacji wiąże się dość oczywistym przedwstępny założeniem, iż nasz współrozmówca nie kłamie i jest w swej wypowiedzi względnie szczery. Problem ten, jak zaznacza Luhmann, w swym punkcie wyjścia ma charakter antropologiczny i tak też dotąd był rozpatrywany w dużej mierze w naukach społecznych. Nie wchodząc niemniej w tym miejscu w szczegółowe rozważania autora *Semantyki miłości* na temat tego, jak dochodzi do zespolenia różnych wypowiedzi w zgodną z danym systemem społecznym artykulację sensów, warto podkreślić, że dzięki komunikacji różnica jest tu wytwarzana, a system społeczny zostaje na nią uwrażliwiony<sup>15</sup>. Rolą procesu budowania zaufania społecznego będzie zatem dostarczenie w aktach

<sup>13</sup> Ibidem, s. 114.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>15</sup> Ibidem, ss. 162–163.

komunikacji takiego pola dla potencjalnego porozumienia, w którym słowa zostaną przetworzone w działanie zgodne z normatywną wykładnią systemu, nawet jeśli są takie działania lub wypowiedzi formą społecznej kontestacji i protestu (nadal bowiem wtedy odnoszą się do porządku normatywnego, który jest przezeń kontestowany). Podobne spostrzeżenie wyraża Piotr Sztompka, gdy mówi nie tylko o relacyjnym wymiarze zaufania społecznego, zaufaniu jako regule kulturowej czy idącej za zaufaniem współpracy, ale o budowanej na drodze edukacyjnej kulturze zaufania opierającej się na dwóch zasadniczych regułach. Są nimi: 1) wyjściowe zaufanie wobec innych wynikające z założenia o ich wiarygodności, 2) waga, jaką przykładamy wobec zaufania pokładanego wobec nas samych przez innych<sup>16</sup>.

Sprężenie wewnętrzne systemu społecznego, w którym kultura zaufania stanowi jeden z podstawowych wzorców działań podejmowanych przez jednostki i grupy, jest formą integracji głównie w kontekście postaw otwartych. Jest ono również efektem zastosowania określonej strategii społecznej w interakcjach zorientowanych na efektywność działania. Dzieje się tak, gdyż „ten, kto obdarowuje zaufaniem, znacząco zwiększa potencjał swojego działania”<sup>17</sup>. Utożsamiając wspomniany potencjał z pojęciem kapitału społecznego, odsuwamy nieco termin kapitału od pojęcia władzy, tj. w takim sensie, w jakim stosuje je Pierre Bourdieu. Kapitał pozostaje tu jedynie związany z władzą w sensie komunikacyjnym, a więc możliwością takiego przekazywania kodów kulturowych, aby jako komunikat uzyskały one efekt hermeneutycznego zrozumienia u docelowego odbiorcy i aby ten wykonał pewne czynności zgodnie z naszymi oczekiwaniami wyrażonymi poprzez komunikat. Związek współczynnika zaufania i kapitału społecznego dostrzeżony zostaje przez Roberta D. Putnama, jak i innych socjologów zainteresowanych problemem systemowej zmiany w społeczeństwach o niskim poziomie ufności wobec innych jednostek, instytucji czy państwa<sup>18</sup>. Podobnie zresztą mówi Sztompka, dostrzegając, że w sporej części badań nad zaufaniem i kapitałem poziom tego pierwszego przyjmowany jest za najprostszy i najbardziej ewidentny wskaźnik dla tego drugiego<sup>19</sup>. Przy uzmysłowieniu sobie tego, jak zaufanie wpływa na efektywność działania społecznego podejmowanego nie tylko dla osiągnięcia doraźnych celów, ale również inicjowania szerszej zmiany systemowej, można określić, iż kapitał społeczny w kontekstach społeczeństw cechujących się wysoką kulturą zaufania przybiera częściej postać niematerialną lub, dokładniej rzecz biorąc,

<sup>16</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 268.

<sup>17</sup> N. Luhmann, *Systemy społeczne*, s. 123.

<sup>18</sup> R.D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York 2000.

<sup>19</sup> P. Sztompka, *Zaufanie...*, s. 245.

staje się tym, co Bourdieu określił mianem jego formy uwewnętrznionej. Praktycznym wymiarem tego typu kapitału są wszelkiego rodzaju predyspozycje i umiejętności nabywane w trakcie najczęściej klasowo określonej drogi socjalizacyjnej. Umiejętności te zyskują na znaczeniu w sytuacjach wymagających ich aplikacji, w których jednostka pragnie zwiększyć poziom własnego kapitału, a tym samym zmienić własną pozycję społeczną w danym polu w rozumieniu pojęcia *le champ* u Bourdieu. Jak twierdzi francuski uczoney, teoria systemów bliska jest zresztą jego własnej teorii pól poprzez samo-organizację jednych i drugich, jak również rolę odgrywaną w obu przez procesy różnicowania i autonomizacji<sup>20</sup>.

Pole edukacji dobrze obrazuje procesy, o których mowa powyżej, dając nam jednocześnie wgląd w formowanie się kapitału w pozostałych polach systemu<sup>21</sup>. Jednakże pytanie, jakie kształtuje się w świetle wskazanych tu socjologicznych modeli teoretycznych, jest dla niniejszych rozważań bardziej znaczące, gdyż odnosi się do możliwości analizy przy uwzględnieniu różnicy pomiędzy systemami cechującymi się także wyraźnym stopniem różnicy kulturowej. Nie musimy stosować w tym przypadku jaskrawego przeciwstawienia kultur o skrajnie odmiennych porządkach, co prowadziłoby do zbędnej egzotyzacji przedmiotu naszej uwagi. Różnice te ujawniają się bowiem również w kontekstach znacznie bliższych zarówno pod względem językowym, jak i normatywnym. Funkcja kapitału społecznego i jego miejsce w kształtowaniu się strategii stratyfikacyjnych w polu kształcenia jest doskonale znana na gruncie pedagogicznym i stanowi jeden z fundamentów teoretycznych współczesnej socjologii edukacji. Badania realizowane w tej perspektywie i uwzględniające różnice interkulturowe przyjmują często charakter studiów porównawczych. Problem komparatystyki kulturowej omówiony został przeze mnie już wcześniej w rozdziale I, a wynikające z przyjęcia tego rodzaju metodologii niuanse rzutujące na stosowane dalej modele teoretyczne nie stanowią dłużej przedmiotu mojego zainteresowania o tyle, o ile nie wykraczają one poza wąsko rozumiane pojęcie kultury. Szeroki sens terminu kultura zostanie omówiony przeze mnie nieco dalej, lecz na tym etapie można zaznaczyć, iż taki rodzaj inkluzywnych badań kulturowych staje się istotniejszy w momencie, gdy chcemy uzyskać głębszy wgląd w kulturowe partykularyzmy.

Wracając jednak do badań porównawczych nad edukacją, kapitałem społecznym i problemem systemu społecznego, można przywołać wyniki badań zespołu pod kierownictwem Piotra Mikiewicza, który dokonał analizy systemów kształcenia w Polsce i na Islandii. Kapitał społeczny jest tu rozumiany

<sup>20</sup> P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>21</sup> Pola można w tym przypadku utożsamić z podsystemami.

za Putnamem jako ogół form zaangażowania społecznego mieszkańców danego kraju<sup>22</sup>. Prowadzi to autorów do konstatacji, iż aby móc określić w każdym z nich zasięg wpływu edukacji w jej instytucjonalnym wymiarze, należy zwrócić uwagę na poziom kultury obywatelskiej, jak i typ kapitału społecznego będący w danym kontekście wartościowanym dodatkowo w relacjach międzygrupowych. Osadzenie kapitału społecznego w porządku edukacyjnym musi uwzględniać zatem istotne różnice w tym, jak kapitał jest określany w obu omawianych przypadkach. Uwzględniając perspektywy reprezentowane przez Jamesa Colemana i Pierre'a Bourdieu, można dodać, że czynnikami, jakie należy wziąć pod uwagę w dalszej kolejności, są także odmienne typy relacji rodzinnych oraz układ pozycji klasowych w tych społeczeństwach. W Polsce kapitał społeczny jest uwarunkowany w dużym stopniu historycznie i kulturowo, a co za tym idzie, „tradycje obywatelskiego zaangażowania przekazywane międzypokoleniowo mają wpływ na poziom kapitału społecznego i stopień rozwoju społeczeństwa obywatelskiego”<sup>23</sup>. Do zespołu czynników mających w sensie historycznym bezpośredni wpływ na współczesne społeczeństwo polskie należy romantyczna tradycja narodowa oraz religijność. Wpływ tych czynników jest zauważalny w strukturze dominujących wartości, jak też w pojmowaniu tożsamości etnicznej. Doświadczenia historyczne, takie jak długotrwały system feudalnych stosunków pracy i XX-wieczne totalitaryzmy, podważyły sferę wartości, prowadząc do jej kryzysu i tym samym znacząco umniejszyły ogólny poziom zaufania cechującego społeczeństwo polskie. Pęknięcie mające miejsce w tych strukturach odznacza się jednak wyraźnym zróżnicowaniem regionalnym – na wschodzie kraju są one bardziej zaakcentowane i żywsze, a mieszkańców zachodniej Polski cechuje w tej mierze brak ciągłości, przy jednoczesnym zwiększonym poziomie postaw bliższych racjonalności i indywidualizmowi<sup>24</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, iż wspomniany kryzys objawia się brakiem zaufania do grup o wyższym poziomie wykształcenia utożsamionych nierzadko z kosmopolitycznymi elitami, „wyzutymi” niejako z cech rzekomo typowych dla polskiej tożsamości narodowej. Stąd też dominującym wzorcem staje się w procesach transmisji wzorów kapitału społecznego pasywność, fatalizm i sprawcza niemoc względem możliwości utrwalania wzorów demokratycznych<sup>25</sup>.

Przypadek Islandii różni się od polskiego w wymiarze historycznym i aksjologicznym, lecz wykazuje też pewne podobieństwa. Zależność Islandii od

---

<sup>22</sup> P. Mikiewicz, J.T. Jonasson, G. Gudmudsson, K.S. Blondall, D.M. Korczewska, *Social Capital and Education. Comparative Research Between Poland and Iceland. Final Report*, Wrocław 2011, s. 98.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 106.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 125.

duńskiej monarchii w istotny sposób ukształtowała tamtejsze podejście wobec elit społecznych. Analogie wobec okresu zaborów w Polsce nie mogą być jednak nazbyt daleko idące, gdyż w połowie XIX wieku w społeczeństwie islandzkim miał miejsce zespół procesów prowadzących do znacznego usamodzielnienia się islandzkich elit, w tym dzięki zmianom na płaszczyźnie kształcenia formalnego. Utworzenie w roku 1846 w Reykiawiku Szkoły Gramatycznej, a w latach późniejszych przekształcenie szkół prawa, medycyny i teologii w Uniwersytet Islandzki przyczyniło się do wykształcenia nielicznej i dobrze wyedukowanej elity, która szybko zmonopolizowała urzędy publiczne<sup>26</sup>. Ta licząca kilkaset osób grupa społeczna w swej klasowej dystynkcji była tożsama z podobną formą elit w Danii i w dużym stopniu do początku XX wieku kopiowała ona wzory duńskie w sposobie wychowania i socjalizacji kolejnych pokoleń<sup>27</sup>. Procesy modernizacyjne i stopniowa industrializacja społeczeństwa islandzkiego przebiegały jednak powoli, a edukacja instytucjonalna nie odzwierciedlała nadal społecznego zapotrzebowania i interesów większości Islandczyków. Odpowiedzią stało się kształcenie specjalistyczne realizowane w obrębie danych grup zawodowych, głównie związanych z rybołówstwem i rolnictwem. Wraz z początkiem XX wieku edukacja zawodowa stała się podstawą islandzkiego ruchu przełamującego monopol wykształconych na duńską modłę elit. W kolejnych dekadach można było zaobserwować, że oddolnie tworzone szkoły zawodowe umożliwiły stworzenie ważnej alternatywy dla kapitału społecznego reprezentowanego przez elity<sup>28</sup>. Dalsza modernizacja i zmiany kulturowe drugiej połowy XX wieku przyniosły niemniej kryzys w tradycyjnych sposobach przekazywania wiedzy i umiejętności zawodowych, kiedy to pokolenie młodych islandzkich uczniów coraz częściej podważało autorytet starszych mistrzów cechu. Wraz z reformą tamtejszego systemu kształcenia, większą centralizacją instytucjonalną i publikacją w roku 1971 raportu na temat wyrażanych przez islandzkie społeczeństwo potrzeb edukacyjnych ujawniła się specyficzna tendencja w odniesieniu do sposobów akumulacji kapitału społecznego. O ile zazwyczaj kapitał społeczny ciąży w stronę partykularyzacji i zawłaszczania go przez dane grupy i klasy społeczne, o tyle w tym przypadku mieliśmy do czynienia z daleko posuniętą uniwersalizacją. Jej przykładem może być fakt, iż wcześniejsze formy transmisji kapitału poprzez małe grupy i kręgi zawodowe transformowały z czasem w szersze sieci o względnie egalitarnym charakterze. Tłumaczy to w pewnym stopniu, dlaczego kryzys finansowy i załamanie się w roku 2007 sektora bankowego w Islandii spotkał się z realnymi sankcjami

<sup>26</sup> Ibidem, ss. 134–135.

<sup>27</sup> Termin określający to zjawisko w języku duńskim to *Dannelsesmonopolen*, co można przetłumaczyć jako „monopol edukacyjny”.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 141.

wobec lokalnych elit finansowych. Typ kapitału społecznego cenionego na tej atlantyckiej wyspie można zatem określić jako nastawiony na wartości, takie jak wspólnotowa równość oraz podsycająca świadomość zbiorową możliwość wpływu jednostek na otaczającą ich rzeczywistość.

Oba przytoczone przykłady ukazują, iż różnice kulturowe wpływające na wypracowanie odmiennych dróg transmisji i dominujących typów kapitału społecznego, jakkolwiek niewielkie w przytoczonych przykładach, zyskują istotne znaczenie w kształtowaniu rzeczywistości społecznej, prowadząc w konsekwencji do odmiennych rozwiązań instytucjonalnych w polu edukacji. Są to różnice jednak głównie międzysystemowe, nieuwzględniające wewnętrznego zróżnicowania występującego w różnym stopniu i postaci w każdym społeczeństwie. Robert D. Putnam określa rolę zróżnicowania kulturowego w kształtowaniu się kapitału, jak i zaufania społecznego jako nie do przecenienia w większości współczesnych społeczeństw rozwiniętych. W znacznej mierze rozpatrywana w kategoriach etnicznych heterogeniczność jest zjawiskiem, które zdaniem socjologa z Harvardu będzie się jedynie pogłębiać, głównie ze względu na wzrost imigracji<sup>29</sup>. Kapitał społeczny w społeczeństwach o narastającym stopniu zróżnicowania etnicznego ma w jego przekonaniu bezpośredni wpływ na relacje społeczne w tym sensie, iż poddaje je próbie, rozmywając solidarność społeczną w perspektywie krótkookresowej. Namacalnym tego efektem społecznym jest spadek poziomu zaufania objawiający się w rozprzężeniu na linii etnicznej różnicy pomiędzy grupami składającymi się na takie wieloetniczne społeczeństwo. W dłuższej perspektywie wzrost zróżnicowania kulturowego prowadzi jednak do wypracowania nowych form solidarności społecznej i wytlumienia negatywnych efektów; niemniej tylko pod warunkiem, że społeczeństwa takie realizują odpowiednią politykę społeczną zorientowaną na ten cel. Jest to niezwykle istotna uwaga, gdyż wyniki badań Putnama były niejednokrotnie wykorzystywane jako argumentacja przeciwko amerykańskiej polityce multikulturalizmu, czemu też Putnam wyraźnie się sprzeciwia<sup>30</sup>. Realizacja polityki społecznej w sytuacji wielokulturowości wiąże się zresztą z promocją postaw aktywnych społecznie i politycznie, a model demokracji obywatelskiej formuje wspólnotę, w której „obywatele są skłonni do pomocy, pełni szacunku i ufności wobec siebie, nawet wtedy, gdy różnią się w sprawach zasadniczych”<sup>31</sup>.

Więzi spajające system społeczny cechujący się zróżnicowaniem kulturowym wymagają podjęcia pragmatycznych działań na rzecz jego integracji nie

<sup>29</sup> R.D. Putnam, *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*, „Scandinavian Political Studies” Vol. 30, No. 2, 2007, s. 138.

<sup>30</sup> <https://www.scientificamerican.com/article/does-diversity-create-distrust/> [12.06.2018].

<sup>31</sup> R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995, s. 135.

tylko na płaszczyźnie legislacyjnej czy instytucjonalnej, ale także interakcyjnej. Relacje międzyetniczne konstytuujące system społeczny stanowią obiekt zainteresowania wielu nauk społecznych i jak dotąd w kontekście badań nad funkcjonowaniem systemów dominowało spojrzenie przynależne oglądowi socjologicznemu<sup>32</sup>. Pośród rozmaitych podejść metodologiczno-teoretycznych wypływających z tradycji socjologicznej można dostrzec żywe zainteresowanie perspektywą interakcjonizmu symbolicznego, choć klasyczne ujęcia Karola Marksa, Floriana Znanieckiego, Maxa Webera, Williama Edwarda Burghardta Du Bois czy też nieco późniejsze Huberta M. Blalocka i Petera Blaua także znajdują dziś swoich zagorzałych zwolenników. Stosunki etniczne, jak i samo pojęcie stosunków społecznych, jest w kontekście systemowym pojmowane zazwyczaj na poziomie mikro- i makrosocjologicznym, lecz zwykle rozumie się je jako realne układy powiązanych ze sobą działań<sup>33</sup>. W analizach stosunków społecznych interakcjonizm symboliczny porusza się w obrębie dwóch podstawowych paradygmatów analitycznych – normatywnym i interpretacyjnym. Podstawą tych analiz jest zaś wzajemny „wpływ na siebie działań osób i grup za pośrednictwem komunikacji”<sup>34</sup>. Paradygmat normatywny nie tyle odwołuje się do systemu społeczno-kulturowego, ile do osadzonego w strukturze działania społeczno zbioru dyrektyw realizowanych przez uczestników interakcji nakierowujących swoje działania na obowiązujący w danym systemie wzór komunikacji. Wzór ten podlega również postępującej internalizacji w trakcie procesów socjalizacyjnych. Pod tym względem paradygmat normatywny dotyczy zjawiska podwójnej kontyngencji opisywany wcześniej, w szczególności w odwołaniu do modelu systemu Talcotta Parsonsa. Paradygmat interpretacyjny natomiast związany jest nie ze zorientowaniem na role społeczne, ale z interpretowaniem przez uczestników sytuacji interakcyjnej kolejnych faz swoich działań<sup>35</sup>. Stają się oni wówczas podmiotami w procesie wymiany treści symbolicznych, gdzie każde ze znaczeń pojawiających się w trakcie interakcji niesie ze sobą ładunek semiotyczny odczytywany zgodnie z regułami kodu kulturowego (np. języka) współdzielonego przez te podmioty. To podmioty kulturowe zatem stają się głównym czynnikiem sprawczym w tworzeniu rzeczywistości wypływającej z interakcji na poziomie mikrospołecznym. Obecność obu paradygmatów teoretycznych w badaniu interakcji pomiędzy różnymi grupami etnicznymi działającymi w przestrzeni społeczeństwa wielokulturowego rodzi pewne konsekwencje natury metodologicznej. W obu bowiem, zgodnie z wykładnią interakcjonistyczną, interpretacja zajmuje cen-

<sup>32</sup> F.H. Wilson, *The Sociology of Racial and Ethnic Relations*, Thousand Oaks 2006, s. 237.

<sup>33</sup> J. Mucha, *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Warszawa 2006, s. 253.

<sup>34</sup> E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa 2006, s. 110.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 114.



tralne miejsce jako główne narzędzie analizy sytuacyjnej. Jest to oczywiście uprawnione w odniesieniu do zawężonej etnograficznej bazy, jaką są sytuacje interakcyjne. Jeśli jednak chcielibyśmy rozszerzyć nasz przedmiot zainteresowania i będziemy rozpatrywać stosunki międzyetniczne także na dalszych poziomach ich społecznego umocowania, metoda interpretacyjna zaczyna tracić na swej mocy wyjaśniającej. Obiektywny wymiar działań społecznych realizowanych w danym polu kształtuje określone dyskursy kulturowe, a zarówno codzienne interakcje, jak i ich semiotyczny ciężar trudno jest poddać analizie interpretacyjnej bez popadania w relatywizm i szczególny rodzaj partykularyzmu właściwy *nolens volens* etnografom. Znamienne jest, że odzwierciedlone w interakcjach zachodzących pomiędzy grupami cechującymi się znaczną różnicą kulturową luki interpretacyjne (objawiające się np. jako nieporozumienia interkulturowe) mogą nakładać się na dyskursy władzy lub zachodzić równolegle z różnicą płci. Makrospołeczny wymiar tego rodzaju ponadetnicznych zależności jest rozumiany przez mnie jako poziom systemowy, a przez to też odsyła nas do ogólnej teorii kultury. Jest to tym istotniejsze, że wcześniej nierzadkie w naukach społecznych było redukowanie relacji etnicznych lub rasowych do określonych typów grup etnicznych czy wybranych sytuacji międzykulturowego kontaktu<sup>36</sup>.

## 2. Co z tą antropologią?

W ramach ogólnej teorii kultury podejmowanie kwestii relacji etnicznych jako integralnego elementu spajającego systemy społeczne zostaje zwyczajowo identyfikowane z pojęciami i metodologią właściwą etnologii, rzadziej geografii kulturowej czy demografii, gdyż te dyscypliny swój rodowód wywodzą z porządku innego niż humanistyczny. Etnologia pojmowana za Adamem Franzem Kollarem jako nauka o grupach etnicznych stosuje najczęściej narzędzia, których korzenie sięgają wczesnych XIX-wiecznych studiów etnograficznych i europejskiej folklorystyki. Tym samym aplikacja komparatystyki interkulturowej w tej tradycji odwołuje się do zobiektywizowanych mierników różnicy kulturowej w postaci kultury materialnej, struktur języka czy obyczaju. Uwarunkowania leżące bardziej w obszarze odmienności subiektywnych doświadczeń różnych grup etnicznych pozostają nieco na uboczu wąsko rozumianych nauk etnologicznych. Niemniej jeśli zostają one wprzęgnięte w zasięg przedmiotowej uwagi tej dyscypliny, ciążą bardziej w stronę antropologii definiwanej jako nauka o kulturze ogólnoludzkiej i jej partykularnych odmianach.

<sup>36</sup> S. Lieberman, *A Societal Theory of Race and Ethnic Relations*, „American Sociological Review” Vol. 26, No. 6 (Dec., 1961), s. 902.

Takie zawężone ujęcie etnologii reprezentuje m.in. Jean Baudrillard w swej znanej publikacji *Symulakry i symulacja*. Mówiąc o fenomenie „paradoksalnej śmierci” inspirowanej przez klasyczną etnologię, francuski uczony zwraca uwagę na niemożność uchwycenia przez tę dyscyplinę kulturowych zawiłości, zanim dana praktyka czy wierzenie przeminą, stając się kolejną składową katalogu kulturowych „dziwactw” w muzealniczo-kolekcyjerskiej manii ich spisywania przez etnologów. Stając się własnym symulakrum, napędza zazwyczaj przedmiot etnologicznej uwagi cykl własnego rozpoznania, odkrycia i eksplanacji. Baudrillard bez większych złudzeń stwierdza, że „[b]y żyła etnologia, musi umrzeć jej przedmiot, który umierając, mści się za to, że został »odkryty«, i poprzez swą śmierć rzuca wyzwanie nauce pragnącej go pojąć”<sup>37</sup>. Hibernując w odpowiedzi przedmiot swych badań, etnologia ma jakoby nie tyle chronić go przed dezintegracją jego delikatnej kulturowej tkanki na skutek kontaktu ze światem zewnętrznym, ile umieszcza go w gablocie wystawowej egzotycznego imaginarium, opatrując odpowiednim numerem ewidencyjnym w celu zachowania złudnego ontologicznego porządku rzeczy. Mówiąc bardziej dosadnie, etnologia zdaniem Baudrillarda sama wytwarza swój przedmiot badań, wymyślając na nowo szlachetnego dzikiego i prezentując go szerszej (np. nieakademickiej) społeczności w nowych, coraz to bardziej wymyślnych odsłonach. Tworzy się zatem dzięki temu specyficzna forma „antyetnologii”, tj. narracji o Innym bliższej literackiej kreacji Carlosa Castanedy i jego fikcyjnych (jak się okazało po czasie) relacji z Don Juanem, szamanem plemienia Yaqui. Antyetnologia przyczynia się zwrotnie do wzmocnienia etnologicznego przekazu i umożliwia nam jedynie wyobrażenie sobie kulturowego Innego w terminach właściwych danym symulacjom<sup>38</sup>.

Znajdujemy je w licznych muzeach etnologicznych i kolekcjach odślanających w postaci wystawowych katalogów zróżnicowanie ludzkich stylów życia. Różnica w tym przypadku jest jednak dla Baudrillarda jedynie ułudą, podobnie zresztą jak możliwość uprawiania etnologii bez idącego za nią kulturowego spustoszenia. Takie spojrzenie z pewnością jest trafne w odniesieniu do modelu uprawiania tej nauki do czasów publikacji *Smutku tropików* Claude’a Lévi-Straussa. Faktem pozostaje również, że esencjonalizacja pewnego archaicznego sposobu uprawiania etnologicznego rzemiosła przez Baudrillarda jest ewidentna i służy w dużym stopniu formułowaniu przez niego generalizacji na temat kondycji kultury współczesnej. Spoglądając jednak z innej strony na tę propozycję teoretyczną, warto zauważyć, że koncepcja antyetnologii zwraca uwagę na problem replikowania określonych modeli konceptualnych,

<sup>37</sup> J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005, s. 13.

<sup>38</sup> R. Butler, *Jean Baudrillard: The Defence of the Real*, London – Thousand Oaks – New Delhi 1999, s. 43.

a przez to także powielania wynikających z tychże modeli obrazów kulturowej odmienności. Jak zauważa Janusz Barański, realnym efektem oddziaływania antyetynologii będzie raczej „klonowanie” wymierających na naszych oczach kultur niż ich wymazywanie<sup>39</sup>. Duplikowane na tej drodze modele teoretyczne skonstruowane w oparciu o nieściśle nierzadko dane etnograficzne, utwierdzają nas na równi w błędnym przekonaniu o ich własnej zasadności koncepcyjnej, jak i realnym odzwierciedlaniu przez nie rzeczywistości kulturowej doświadczanej przez podmiot badany. Płytką egzotyzyacją, nieuzasadnioną komparatystyką lub też nieuświadomianym etnocentryzmem są typowym grzechem antyetynologicznej gorączki kolekcjonowania. Jak zatem odróżnić właściwą etnologię od antyetynologii identyfikowanej przez część rodzimych badaczy z folklorystyką i etnografią? Dalej można spytać także, co w takim wypadku z teorią antropologiczną i czy ona również zostaje uwięziona w tej samej pułapce metodologicznej?

Przywołany wcześniej Lévi-Strauss dostarczył na kartach *Antropologii strukturalnej* bodajże jednego z najbardziej przekonujących argumentów na rzecz takiego rozróżnienia. Typologia jego autorstwa jest zresztą jedną z najbardziej zwięzłych, jak i najbardziej znanych prób systematyzacji relacji pomiędzy etnografią, etnologią i antropologią. Krytykując wzorzec uprawiania etnologii opisany powyżej, znany strukturalista wychodzi z założenia, że kardynalna różnica pomiędzy nimi wynika z głębi ich refleksyjnego zanurzenia i sprowadza się do utożsamienia tych trzech dyscyplin (jeśli tak właśnie będziemy rozumieć etnografię – jako dyscyplinę, nie zaś metodę) z kolejnymi etapami poznania mechanizmów kultury<sup>40</sup>. Pierwszym krokiem na tej drodze zatem byłoby zebranie danych na drodze realizacji etnograficznego warsztatu terenowego. Wieńcząca pracę terenową, monografia najczęściej nie aspiruje do wypracowania teoretycznego modelu znajdującego swe zastosowanie w innych niż opisywany przypadkach. Jest w swej istocie partykularna i szczegółowa. Skupia się właśnie na aptekarskiej rekonstrukcji rzeczywistości zastanej „tam na miejscu” – czy to dzięki użytym w tym celu narzędziom analitycznym, czy też systemom klasyfikacji danych zjawisk. W odróżnieniu od etnografii, etnologia zwraca się w stronę bardziej syntetycznego opisu świata ludzkich kultur. W gruncie rzeczy powielając etnograficzne działania, etnologia idzie o krok dalej, rozwijając refleksję kulturową w trzech głównych kierunkach: geograficznym, historycznym i systematycznym<sup>41</sup>. Te trzy dyrektywy współtworzą ogólniejszy obraz kultury, wychodząc do pewnego stopnia z partykularnego umocowania, a jednocześnie będąc nadal swoistym przedłużeniem

<sup>39</sup> J. Barański, *Etnologia i okolice. Eseje antyperyferyjne*, Kraków 2010, s. 23.

<sup>40</sup> C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, Warszawa 1970, s. 454.

<sup>41</sup> Ibidem.

etnografii. O ile etnografia i etnologia współdziałając ze sobą, dostarczały nam zestawu prac poszczególnych kulturowych przypadków, o tyle jednak w danym momencie historycznych zawirowań okazało się to być niewystarczające. Głównie w świecie nauki anglosaskiej coraz częściej w użyciu znajdował się termin antropologii kulturowej (lub społecznej w kontekście kontynentalnej Europy pozostającej długo w objęciach socjologii durkheimowskiej)<sup>42</sup>. Nauka tego rodzaju odchodzi w znacznym stopniu od pojmowania pojęcia antropologii w sensie filozoficznym i tradycji Maxa Schelera czy Helmuta Plessnera. Nie jest też blisko związana z antropologią fizyczną, choć tu związki pomiędzy obiema dyscyplinami mogą zostać nieco bardziej uwypuklone na osi refleksji historycznej. W przekonaniu Lévi-Straussa antropologia kulturowa kieruje swą uwagę na holistyczny ogląd kultury, wychodząc od dostarczonych przez etnografię i etnologię obrazów danych struktur lokalnych i syntetyzując ich uniwersalne właściwości. W konsekwencji „dąży ona do uzyskania wiedzy dającej się stosować do całokształtu rozwoju ludzkości od powiedzmy małych człekokształtnych do współczesnych ras, i zmierza do sformułowania wniosków pozytywnych czy negatywnych, ale prawomocnych dla wszelkich społeczeństw ludzkich od wielkiego współczesnego miasta do najmniejszego plemienia malezyjskiego”<sup>43</sup>. W tym kontekście wszystkie trzy wspomniane dyscypliny stanowią wzajemnie komplementarne ujęcia tego samego w gruncie rzeczy problemu, tj. kultury.

Stosując pojęcie kultury w znaczeniu antropologicznym, zmuszeni jesteśmy zmierzyć się z bagażem, jaki niesie ono w wymiarze teoretycznym, historycznym i semantycznym. Brak jednolitej definicji tego terminu w literaturze antropologicznej jest problemem jedynie pozornym, gdyż dokonując każdorazowo próby jej konceptualizacji, sięgamy po różne źródła prowadzące do dość zwięzłej konstatacji. Mówi ona, że kultura „przedstawia się jako kwestia idei i wartości, umysł zbiorowego pokroju”<sup>44</sup>. Wyrażany jest ów umysł językiem symboli, zyskując dla swych użytkowników zobiektywizowany i znany im doskonale wymiar pragmatyczny. Będąc systemem symbolicznym, kultura normalizuje fizykalne doświadczenie i normuje działania społeczne. Ten rodzaj podejścia względem badań nad kulturą, wywodzący swój tor rozumowania z pojęcia znaku i na nim opierający swe dalsze hipotezy, jest wprawdzie silnie zakorzeniony w anglosaskiej tradycji antropologicznej, lecz nie znaczy to, że nie znajduje on zastosowania w innych modelach uprawiania tej dyscypliny. Nurt

<sup>42</sup> Lévi-Strauss sugeruje w *Antropologii strukturalnej* jednak bardziej prozaiczne przyczyny pojawienia się tego rozróżnienia terminologicznego, mówiąc o dziele przypadku i zbiegu rozmaitych pozamerytorycznych czynników i nacisków na upowszechnienie takiego, a nie innego terminu w danym kontekście regionalnym.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 455.

<sup>44</sup> A. Kuper, *Kultura. Model antropologiczny*, Kraków 2005, s. 196.

symboliczny, strukturalizm i poststrukturalizm, tekstualizm czy pod pewnymi względami także postmodernizm antropologiczny formują teorię kultury opartą na nadrzędnej roli aspektu semiotycznego jako wyjściowego wzorca dla analiz szczegółowych. Nie oznacza to, że współczesne teorie aplikowane przez antropologów nie uwzględniają także innych czynników kształtujących uniwersalny dla wszystkich społeczności związek z kulturą. Pośród modeli aspirujących do ogólnej teorii kultury wyrażną popularnością cieszą się spojrzenia z zakresu materializmu i ekonomii osadzone w tradycji marksistowskiej (Maurice Godelier), ekologii kulturowej (Julian Steward), historyzmu (Marshall Sahlins) czy łączące wszystkie te ujęcia. Warto jednak zwrócić uwagę, że zwrot semiotyczny, który dotknął w drugiej połowie XX wieku nie tylko antropologię, ale i wiele innych dziedzin humanistyki i nauk społecznych, odcisnął spore piętno na tym, jak pojęcie kultury jest obecnie konstruowane w oparciu o użycie metody interpretacyjnej jako głównego narzędzia poznania. To dzięki temu wpływowi antropologów poszukują znaczenia symboliki chłopskiego poddaństwa w feudalnej Polsce dla umacniania się nierówności dystrybucji kapitału, przywołują mity mówiące o rzadkich gatunkach zwierząt w amazońskiej gęszy lub pochylają się nad rolą poszczególnych elementów opowieści o bogu Lono w okolicznościach śmierci kapitana Jamesa Cooka. Można przyznać, że umiejscowił ten ruch intelektualny antropologię pośród badań nad kulturą, które traktują jej istotę w kategoriach nie tylko samego znaczenia, ale również języka będącego polem kulturowej zmiany. Antropologia współdzieli obecnie ten obszar z innymi dyscyplinami i kierunkami, a najbardziej znacząca konkurencja w tej materii płynie ze strony studiów kulturowych. To, w jaki sposób kultura przemawia do jednostek czy grup jako przekonujący lub nie argument na rzecz np. pozostania w obrębie danej wspólnoty albo jej porzucenia na rzecz innej budzi przeświadczenie, iż kultura w swym wymiarze konkretnym i lokalnym jest odzwierciedleniem szerszego i powszechnego katalogu treści będących przedmiotem wyboru. W tym świetle interpretacja kultury w sensie ogólnym i kultur w sensie partykularnym zostaje przesiąknięta przekonaniem o konieczności odsłonięcia tych z kulturowych mechanizmów, które promieniują ładunkiem symbolicznym i wpływają bezpośrednio na ludzkie działanie oraz decyzje.

Kirsten Hastrup wychodzi z optymistycznego założenia, że horyzont badań antropologii „leży tak daleko, jak sięga nasz wzrok z miejsca, w którym się znajdujemy”<sup>45</sup>. Dlatego kolejne próby arbitralnego i jednostronnego dookreślenia istoty antropologicznego rzemiosła muszą z konieczności prowadzić na manowce teoretycznego dogmatyzmu. Uwaga Hastrup ma nie tylko charakter przedmiotowy, ale można ją z powodzeniem odnieść autorefleksyjnie do na-

<sup>45</sup> K. Hastrup, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, Kraków 2008, s. 23.

tury samej dyscypliny. Natura antropologii kulturowej i społecznej nierozdzielnie związana jest z aktywnością antropologiczną i procesem wytwarzania wiedzy. Ta zaś, jak zauważył Lévi-Strauss, wiąże teorię z metodą, czyli antropologię z etnografią. Odniesienie teorii antropologicznej, w tym formułowanej na jej gruncie ogólnej teorii kultury, do specyficznej dla badań antropologicznych metodologii, jest zabiegiem wysuwającym na plan pierwszy źródło wszelkich etnograficznych analiz i antropologicznych konceptualizacji, tj. teren badawczy. Problem terenu jest dziś szeroko dyskutowany w większości antropologicznych środowisk i wiąże się z problemem zanikania tradycyjnego przedmiotu badań, a więc często przestrzennie oddalonego Innego nacechowanego w wysokim stopniu różnicą kulturową. Pole to zagarniane jest nierzadko przez wspomniane studia kulturowe i ich pochodne posługujące się jedynie quasi-antropologicznym żargonem i niepodnoszące problemu relacji społecznych, ani niestosujące własnych badań terenowych<sup>46</sup>. Kogo badałby dziś Bronisław Malinowski? Prawdopodobnie nie Trobriandczyków, przynajmniej nie w takiej postaci, jaką znajdujemy w kolejnych tomach jego prac, gdyż ci nie różnią się już znacząco od innych mieszkańców Polinezji. W toku globalizacyjnej homogenizacji kulturowej upodabniają się oni też do mieszkańców światowej ekumeny znaczeń, w której muszle będące przedmiotem wymiany handlu *kula* pozostają już jedynie modnym folklorystycznym akcesorium sprzedawanym turystom. Popularny dowcip mówi zresztą, iż obecnie każdy szanujący się Trobriandczyk uczy się swojej rodzimej kultury z posiadanej przez siebie kolekcji dzieł Malinowskiego.

Współczesna akulturacja Trobriandczyków jest procesem postępującym, ale nie na tyle jednoznacznym, aby porzucić studia nad kulturową odmiennością z poczuciem przegranej. Zmiana kulturowa wynikająca z procesów globalizacyjnych oraz innych zewnętrznych wobec lokalnych enklaw kulturowej swoistości źródeł jest nieunikniona i stanowi złożony amalgamat rozmaitych odniesień. Ta kwestia nie podlega we współczesnych badaniach antropologicznych zanegowaniu. Jak już sugerowałem, ze względu na zanik tradycyjnego przedmiotu badań antropologia przenosi coraz częściej ciężar swojej uwagi na rodzime podwórko, wykazując duże zainteresowanie zjawiskami i grupami znajdującymi się znacznie bliżej. Tożsama z angielskim terminem *anthropology at home* formuła badań nad różnicą kulturową uzupełniana jest przez krytyczne spojrzenie antropologii na siebie samą, tj. tym, co m.in. Bob Scholte określa mianem „antropologii antropologii”. Tym ważniejsze staje się w tym kontekście doprecyzowanie tożsamości omawianej dyscypliny. Hastrup jednoznacznie wiąże ją z praktyką antropologiczną oraz efektem natury mo-

<sup>46</sup> M. Buchowski, *Etnologia polska. Historie i powinowactwa*, Poznań 2012, s. 96.

ralnej, jaki pociągają za sobą wszelkie badania kulturowe<sup>47</sup>. Odpowiedzialność antropologii leży zatem w wyznaczaniu kierunków i horyzontów dla innych nauk, a w szerszym rozumieniu dla sfery publicznej. Warto zaznaczyć w tym miejscu, że pozycja antropologii na agorze współczesnych społecznych debat jest, w tym niekiedy także przekonaniu samych antropologów, zepchnięta do roli pomocniczej; niezbyt słyszalnego głosu rozsądku pośród populistycznych nierządno krzyków płynących np. ze sfery polityki. Należy jednak przyznać, że taka perspektywa nie jest podzielana przez większość antropologów. Adam Kuper wyraża się w tej sprawie bardziej powściągliwie, mówiąc, że jest to bardzo przestarzały wizerunek tej dyscypliny<sup>48</sup>. W jego przekonaniu debaty odnoszące się do postępującego różnicowania kulturowego w obrębie społeczeństw zachodnich są przede wszystkim identyfikowane z multikulturalizmem jako ruchem społecznym na rzecz zmiany i to z niego czerpią one swoją dynamikę. Z rzadka jedynie włączają w swój obręb głosy natury akademickiej. Wyjście części amerykańskich antropologów poza akademickie ramy i zajęcie pozycji w dyskusjach toczonych w rejestrze publicznym było dość naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy. Oczekiwano od nich dostarczenia odpowiedzi w podstawowych kwestiach społecznych odwołujących się do realnych danych źródłowych. Potwierdza to zjawisko także Sydel Silverman, dodając, że od lat 90. XX wieku w świecie anglosaskim wieku duży nacisk kładzie się na antropologię, która za jeden ze swych pierwszoplanowych celów obiera praktykę<sup>49</sup>.

Płynące z terenu dane etnograficzne pozostają dla wszystkich odmian antropologii kulturowej i społecznej twardym podłożem dla szerszej teorii kultury. Ukazują one, iż świat społeczny rozmaicie konfiguruje relacje i więzi pomiędzy poszczególnymi elementami kultury w różnych warunkach. Uniwersalna właściwość natury człowieka, jaką jest kultura, skłania nas jednak do zwrócenia uwagi na heterogeniczność dróg, jakimi jest ona skanalizowana. Stosunek wobec różnicy kulturowej sam w sobie także nie jest jednolity, a fakt ten może stanowić przyczynek do studiów porównawczych wyższego rzędu. Unikając pułapek uproszczonej komparatystyki typowej dla opisanej wcześniej antyetynologii, można spojrzeć na to, jak w danych kontekstach lokalnych różnica kulturowa, po pierwsze, staje się jedną z głównych kategorii w porządku ontologicznym, po drugie natomiast, jak jest kształtowana na jej podstawie struktura relacji pomiędzy grupami cechującymi się mniejszą lub większą odmiennością. Namysł ten formuje pewien rodzaj specyficznej ciekawości pod-

<sup>47</sup> K. Hastrup, *Droga do antropologii...*, s. 26.

<sup>48</sup> A. Kuper, *Kultura...*, s. 197.

<sup>49</sup> S. Silverman, *Antropologia amerykańska u schyłku stulecia*, w: F. Barth, A. Gingrich, R. Parkin, S. Silverman, *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, Kraków 2007, s. 362.

szytej typowym dla antropologii przeświadczeniem mówiącym, iż jaskrawa nierazko różnorodność społeczna wynika z niezbywalnej dla wszechświata kultury elastyczności ludzkiej natury w przekształcaniu zastanego środowiska i tworzeniu nowych form. Zofia Sokolewicz stawia w tym kontekście dość jasno sprawę, mówiąc, że antropologia i etnologia są naukami „o sposobie podejścia człowieka do różnicy”<sup>50</sup>.

Wskazane przeze mnie nieco wcześniej rozumienie wspólnej drogi etnografii, etnologii i antropologii ku temu samemu celowi, aczkolwiek realizowanej w różnym tempie i z różną mocą teorii, jest jednym z możliwych sposobów przedstawienia specyfiki tej dziedziny studiów nad kulturą. Skoro zatem istnienie zróżnicowania kulturowego jest fundamentalnym dla nich założeniem przedwstępnym, nie może dziwić, iż w obrębie antropologicznej autorefleksji zgoda co do tego, jak należy traktować te interdyscyplinarne niuanse, nie jest również czymś powszechnie akceptowanym. I tak np. Tim Ingold odżegnuje się od myśli, że antropologia i etnografia mogą być traktowana łącznie. Obie dyscypliny wykazują bowiem jego zdaniem odmienne cele. Celem antropologii jest „hojne, porównawcze, ale przy tym też krytyczne rozumienie istoty ludzkiej oraz świata przez nią zamieszkiwanego”, gdzie z kolei w przypadku etnografii byłby to „opis życia ludzi innych niż my sami, dokonany z dokładnością i subtelnością udoskonaloną dzięki obserwacjom i długotrwałemu doświadczeniu z pierwszej ręki”<sup>51</sup>. Myliłby się jednak ten, kto identyfikowałby antropologię z ogólną, aczkolwiek stylistycznie ujmującą refleksją bliższą literaturze niż twardej nauce. Ta kojarzona jest przecież z etnografią, jeśli kryterium naukowości oprzemy na niczym niezmałym empiryzmie i kwantyfikowalności wyników. Nie można jednak też mylić etnografii z czystą metodą, gdyż nie jest ona nią, ale „zestawem procedur i środków zaprojektowanych tak, aby satysfakcjonowały dociekania antropologiczne”<sup>52</sup>. Dla Ingolda antropologia jest również rodzajem rzemiosła. Ten sam rodzaj podejścia odnajdujemy u Maxa Gluckmana i w części tradycji szkoły manchesterskiej. Gluckman utrzymywał, iż nowe techniki obserwacji mogą prowadzić do wyłonienia się z czasem nowej dyscypliny, a związana z nią teoria ulega z konieczności radykalnej zmianie<sup>53</sup>. Ważne jest zatem, aby narzędzia,

---

<sup>50</sup> Z. Sokolewicz, *Zanikający przedmiot badań? Etnografia/etnologia/antropologia globalizacji*, w: A. Pomieciński, S. Sikara (red.), *Zanikające granice. Antropologizacja nauki i jej dyskursów*, Poznań 2009, s. 45.

<sup>51</sup> T. Ingold, *Anthropology is Not Ethnography*, „Proceedings of the British Academy” Vol. 154, 2008, s. 69.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 88.

<sup>53</sup> M. Gluckman, *Introduction*, w: A.L. Epstein (ed.), *The Craft of Social Anthropology*, London 1969, s. xii



jakimi posługuje się antropologia, zachowywały swoją precyzję w kontekście jasności nadrzędnego przesłania teoretycznego. Surowe dane etnograficzne i ich analiza są dla formowania teorii i wiedzy antropologicznej niezbędną składową, lecz jednocześnie ich warsztatowa dokładność jest niezależna wobec spójności teorii, jaka wyrasta na gruncie antropologii. Takie spojrzenie sugeruje jednak też, że antropologia jest niczym więcej jak metateoretycznym spoiwem innych typów poznania kultury, a modele wypracowane na ich gruncie można traktować jako całkowicie autonomiczne. Dan Sperber podchodzi krytycznie do tego typu dyscyplinarnego separatyzmu, sugerując, że proces realizacji badań terenowych określających nominalnie tę dyscyplinę może prowadzić paradoksalnie do zaniku wiedzy antropologicznej w szerszej perspektywie<sup>54</sup>. Ten zaskakujący efekt uzyskiwany jest ze względu na niedoskonałość wielu narzędzi etnograficznego warsztatu, począwszy od metody interpretacyjnej, która zwykle przybiera dwie postacie – dosłownych tłumaczeń oraz mowy zależnej. Owa niedoskonałość wynika właśnie z zawężenia interpretacji (np. symboli) do roli narzędzia, przy odrzuceniu jej potencjału poznawczego. W jego przekonaniu etnografowie uprawiający ten model nauki kreują swoistą fikcję, wierząc, że dokonywana przez nich interpretacja stanowi syntezę, w której można odnaleźć reprezentacje znaczeń w danej kulturze najistotniejszych i dostarczonych im przez wywodzących się z niej informatorów. W istocie rzeczy są jednak to kolejne interpretacje poczynione na podstawie tych dokonanych już przez podmiot badany opowiadający historię swej rodziny, przekazujący treść mitu czy pokazujący zastosowanie tradycyjnych technologii. Jeśli jednak będziemy rozumieć antropologię bardziej jako pole, na którym dokonujemy interpretacji najbardziej ogólnych, uniwersalnych i przekraczających partykularyzmy kulturowe, możliwe jest dostrzeżenie drogi wyjścia z metodologicznego klinca. Jak przyznaje Sperber:

[...] antropolodzy nie postrzegają czynionych przez siebie interpretacji w kategoriach aplikacji jakiegoś dosłownego narzędzia, lecz jako wynik użycia tej metody lub postawy epistemologicznej charakterystycznej dla nauk społecznych<sup>55</sup>.

Dość powiedzieć na tym etapie, że trajektorie przenikania się etnografii i antropologii generują obecnie gorące dyskusje skupione wokół tego, jak definiować zarówno specyfikę właściwych im teorii, jak i metod. Obie domeny uprawiania nauki transformowały na historycznej linii począwszy od swej postoświeceniowej i ewolucyjnej genezy na łonie socjologii, po krytyczne i literackie nurty antropologii współczesnej. Zróżnicowanie teorii antropologicznej ma również płaszczyznę wywodzoną z odmienności regionalnych szkół

<sup>54</sup> D. Sperber, *On Anthropological Knowledge*, Cambridge 1985, s. 6.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 18.

i tradycji nauk o kulturze. Jednak jak łatwo zauważyć, oba aspekty badawcze odnoszą się zawsze do wymiaru praktycznego, który określa pole etnograficznego, etnologicznego i antropologicznego *raison d'être* i zezwala nam ujrzeć różnicę kulturową w świetle dowodów empirycznych jej ewidentnego istnienia. Ramy teoretyczne, w jakich umieszczony zostaje namacalny empirycznie przedmiot analizy kulturowej, budowane są dzięki interpretacji danych (np. w postaci znaczeń) płynących z ludzkiego działania podejmowanego wobec otaczającego nas świata i innych ludzi. Zachowana dziś daleka ostrożność wobec takiego przedmiotu i traktowanie go w kategoriach podmiotowych, jak też daleko idąca powściągliwość w formułowaniu sądów kategorycznych jest czymś, co wyróżnia antropologiczne starania. Henrietta Moore proponuje zatem, aby traktować antropologię zarówno jako specyficzną teorię kultury oraz jako unikalny rodzaj praktyki naukowego dociekania<sup>56</sup>. Jak wiemy, w wymiarze teoretycznym antropologia poddaje procedurze problematyzacji chociażby takie kwestie, jak: kultura, różnice kulturowe, style życia, systemy społeczne lub światopoglądy. Wszystkie te problemy nie stanowią jednak monopolu tej dyscypliny i skupiają na sobie także uwagę specjalistów z innych dziedzin wiedzy, którzy w równie uprawniony sposób zadają podobne pytania. Aby uzyskać odpowiedź na pytanie o istotę teorii antropologicznej, konieczne jest włączenie do dyskusji elementu praktyki, nie tylko zresztą w znaczeniu badań terenowych. To również specyficzna praktyka akademicka. Uprawianie antropologii wiąże się bowiem także z konstruowaniem pojęć i modeli w oparciu o możliwość ich weryfikacji empirycznej niemalże w czasie rzeczywistym lub z perspektywy wprawdzie oddalonej czasowo (po powrocie z terenu), lecz nadal żywo związanej z terenem dzięki materiałowi pozyskanemu bezpośrednio od informatorów czy dzięki dokumentacji wizualnej. Materiały te odślaniają fascynujący świat wieloznaczności i zjawisk dotąd nieprzyswajanych jako problemy badawcze, a dzięki antropologicznej analizie jako takie się jawiące w całej swej jaskrawości. Monografie antropologiczne pisane na ich podstawie opisują wydawałoby się to, co jest nam już doskonale znane i dające poczucie transkulturowej familiarności. Wywody antropologiczne zachowują jednak swą odrębność stylu i podejścia wobec omawianych kwestii, różniąc się zasadniczo od np. refleksji filozoficznej<sup>57</sup>.

Konkludując zatem uwagi o naturze antropologicznego poznania kultury, należy stwierdzić, że każdorazowe definiowanie tej dyscypliny poprzez teorie kultury proponowane przez rozmaitych uczonych i nurty antropologiczne wiąże się z wychodzeniem naprzeciw dostarczanemu przez teren materiało-

<sup>56</sup> H.L. Moore, *Anthropological Theory at the Turn of the Century*, w: H.L. Moore (ed.), *Anthropological Theory Today*, Cambridge – Oxford – Malden 1999, s. 2.

<sup>57</sup> W.J. Burszta, *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, Poznań 1992, s. 67.

wi, wymuszającemu niejako na nas operowanie nie tylko konstruktami pojęciowymi, modelami badawczymi czy, jak miało to miejsce np. w przypadku skrajnego strukturalizmu, wzorami i schematami, ale również poruszanie się pomiędzy podmiotowo traktowanym obiektem antropologicznego zainteresowania. Odnajdujemy jako antropologów, przyglądając się tym obiektom, zarówno wspólne im wszystkim cechy nadające rys ludzki czynnościom, instytucjom i przedmiotom, jak też wyraziste różnice tworzące ich niepowtarzalną specyfikę. Moore dostrzega, że tego rodzaju konstatacja podsumowuje dobrze zmiany, jakie dokonały się na przestrzeni ostatnich lat w ramach teorii antropologicznej dzięki umieszczeniu badaczy w tych samych ramach odniesienia, co podmiot badany<sup>58</sup>. Nie trudno zarzucić antropologii rolę jednostronnego adwokata relatywizmu kulturowego, zwłaszcza gdy przypomnimy sobie, że historia tej dyscypliny uwikłana jest w rozmaite struktury władzy i zinstytucjonalizowanej przemocy. Flirt antropologii z kolonializmem jest jarzmem, który radykalny relatywizm uprawiany przez niektórych autorów stara się wymazać poprzez nie tylko przyznanie się do winy, ale też skruchę i wskazanie, jak antropologia w służbie systemu kolonialnego zaprzepaszczała krok po kroku swój potencjał epistemologiczny w zaciszach gabinetów Rhodes-Livingstone Institute. W systemie tym bowiem antropologia uważana była za bezużyteczną, jeśli nie służyła interesom kolonialnym<sup>59</sup>.

Relatywizm kulturowy odsłania tu jednak nie tyle okrucieństwa tego systemu i instrumentalizację nauk społecznych (to pozostaje domeną nurtów krytycznych), ile daje głos dawnym kolonialnym poddanym na równorzędnych zasadach. W nurcie tym nadal jednak kładzie się ogromny nacisk na wymiar etyczny, co może nierzadko przysłańać różnice pojawiające się w wyniku odmienności procesów enkulturacyjnych<sup>60</sup>. Zważmy, że w odróżnieniu od roli emancypacyjnej, jaką antropologia pełni również względem rozmaitych grup zmarginalizowanych, w tym przypadku mamy do czynienia z postawieniem wartości i praktyk lokalnych w kontekście ich prawomocnego uznania. Wiąże ten postulat myśl relatywistyczną z ideą multikulturalizmu, ale też z polem edukacyjnym, gdyż pociąga za sobą przedefiniowanie zachodnich programów nauczania na rzecz włączenia treści niezachodnich i tym samym uniknięcie zarzutu europocentryzmu<sup>61</sup>. Melford E. Spiro dostrzega w teorii antropolo-

<sup>58</sup> H.L. Moore, *Anthropological Theory...*, s. 19.

<sup>59</sup> W. James, *The Anthropologist as reluctant Imperialist*, w: T. Asad (ed.), *Anthropology & the Colonial Encounter*, New York 1973, s. 55.

<sup>60</sup> M.J. Herskovits, *Some Further Comments on Cultural Relativism*, „*American Anthropologist*” Vol. 60, No. 2, 1958, s. 267.

<sup>61</sup> A. Szahaj, *Relatywizm i fundamentalizm oraz inne szkice z filozofii kultury i polityki*, Toruń 2008, s. 75.

gicznej trzy główne formy relatywizmu: deskryptywny, normatywny i epistemologiczny<sup>62</sup>. Pierwszy z nich opiera się na teorii determinizmu kulturowego i odsyła nas do faktu dającego się łatwo zaobserwować stanu wielokulturowości otaczającego nas świata. Drugi bazuje na dwóch wyjściowych założeniach, gdzie, po pierwsze, wskazuje się, że nie istnieją żadne transkulturowe standardy, poprzez które możemy oceniać dane kultury jako mniej lub bardziej wartościowe, po drugie zaś, że wszelkie oceny i sądy aksjologiczne odnoszone do jakichkolwiek treści wywodzonych z różnych kultur nie mają wspólnych mianowników wartościujących i tym samym nie można dokonać ich bezpośredniego porównania. Relatywizm epistemologiczny wreszcie, zdaniem Spiro, stanowi skrajną formę wariantu deskryptywnego. Różnice kulturowe wywodzone są tu z ewolucyjnie pojmowanej zdolności człowieka do adaptacji w różnych warunkach, co sugeruje istnienie pewnej uniwersalnej kulturowej podstawy ulegającej przestrzennym i historycznym modyfikacjom. Uwzględnione zostają także różnice wewnątrz danego systemu kulturowego (objawiające się np. w formie subkultur), co jeszcze bardziej uwidacznia elastyczność zdolności kulturotwórczych człowieka i dywersyfikację potencjalnych sposobów życia.

Takie założenie prowadzi do dwóch twierdzeń teoretycznych. Pierwsze z nich mówi, że wszelkie uniwersalne modele kultury są z gruntu błędne lub trywializują one istotę ludzkiej umysłowości, drugie natomiast, że jedynie modele partykularne umożliwiają nam wgląd w istotę kulturowego bycia i powinny one być rozpatrywane tylko w konkretnym kontekście lokalnym<sup>63</sup>. Doprowadzona do skrajności, teza ta zmienia perspektywę antropologii, jak i jej tożsamość, przekształcając studia nad kulturą i różnicą kulturową w etnonaukę. Stawia ona też interpretację w centrum stosowanej przez antropologię metodologii, spychając nierzadko inne narzędzia do roli instrumentów pomocniczych i odrzucając modele eksplanacyjne. Pociąga to za sobą zarzut, że antropologia traci na swej naukowości, ciężąc w stronę drogi, którą swego czasu poszła psychoanaliza czy krytyka literacka. Jednocześnie uprawiana w duchu bardziej umiarkowanego relatywizmu antropologia zakłada, że musi dostarczyć ona autentycznie emicznego wglądu w lokalne światy tubylców albo zaniknie pośród innych podobnych jej nauk o kulturze<sup>64</sup>. Taka perspektywa w dużej mierze właściwa jest amerykańskiej tradycji antropologii czer-

---

<sup>62</sup> M.E. Spiro, *Cultural Relativism and the Future of Anthropology*, „Cultural Anthropology” 1(3), 1986, ss. 259–261.

<sup>63</sup> Ibidem, s. 262.

<sup>64</sup> Trzeba zaznaczyć, że relatywizm antropologiczny jest stanowiskiem wysoce zróżnicowanym i przedstawiona tu typologia nie oddaje wszystkich odmian poglądów mieszczących się w jego ramach.

piącej z dokonań Franza Boasa i jego intelektualnych spadkobierców ze szkoły psychologii kulturowej<sup>65</sup>. Odpowiedzią Boasa i jego uczniów na narastający kryzys przedmiotowy i teoretyczny było swego czasu odrzucenie założeń ewolucjonizmu, wraz z centralną dla tej formacji tezą postępu. Utrzymanie ewolucyjnych typologii rozwoju różnych kultur opierających się na kryteriach takich jak zaawansowanie technologii lub instytucji społecznych, wydawało się co najmniej bezzasadne, skoro każda z tych kultur podąża własną ścieżką i jest trwale osadzona we własnej swoistości.

### 3. Antropologia edukacji w zarysie

Jak wskazuje Solon T. Kimball, tym, co odróżnia antropologię kulturową od innych nauk społecznych, jest ekstensywne zastosowanie historii naturalnej na płaszczyźnie metodologicznej<sup>66</sup>. Podejście to umacnia indukcyjne podstawy rozumowania antropologicznego i formułowane na jego gruncie tezy dzięki uprzedniemu zebraniu, jak to zwykle jest czynione w ramach nauk przyrodniczych, materiału dowodowego broniącego wstępne hipotezy. Naturalista, podobnie zresztą jak każdy przyrodnik, stosuje też dwie komplementarne względem siebie procedury analityczne. Pierwszą z nich jest zidentyfikowanie istniejących różnic w kontekście badanego fenomenu i zbudowanie modelowego systemu ich klasyfikacji. Kulturowa taksonomia czyniona przez antropologów naturalistów ma w swoim zasięgu szereg klasycznych tematów, które jawią się jako zjawiska powszechne w każdej kulturze. Należą do nich m.in.: systemy pokrewieństwa i struktury rodzinne, wierzenia, instytucje prawne i formy sprawowania władzy, sztuka, wierzenia. Drugim etapem proceduralnym będzie natomiast wskazanie przy użyciu uprzednio sporządzonych kategorii klasyfikacyjnych na zachodzące pomiędzy poszczególnymi podtypami relacje znaczące. Krok ten pozwala w kontekście kulturowym zrozumieć dlaczego pewne związki w danym systemie społecznym kształtują bardziej niż inne więź łączącą trwale członków takiej społeczności. Procedura historyczna jest w tym przypadku bliska modelowi funkcjonalnemu, gdyż wyjaśnia nam, dlaczego poszczególne składowe kultury zachowują swoją moc oddziaływania pomimo zmiany dziejowej albo dlaczego ich centralna pozycja w danym społeczeństwie nagle traci na znaczeniu i zostaje zastąpiona innym elementem.

<sup>65</sup> Ch. Wulf, *Antropologia. Historia – kultura – filozofia*, Warszawa 2016, s. 143.

<sup>66</sup> S.T. Kimball, *The Method of Natural History and Educational Research*, w: G.D. Spindler, L. Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, New York – London 2009, s. 11.

Zasady metodologii antropologii funkcjonalnej najlepiej zostały wyłożone przez Alfreda Reginalda Radcliffe'a-Browna<sup>67</sup>. Przypomnijmy, że intelektualny towarzysz Bronisława Malinowskiego paradoksalnie krytykowany był za niezdolność do uwzględnienia aspektu historycznego w swej teorii strukturalno-funkcjonalnej, co zresztą również było zarzutem wystosowanym nieco później wobec Lévi-Straussa. Jak dalece nietrafne są to oskarżenia, można dostrzec w świetle sugestii metodologicznych brytyjskiego uczonego. Punktem wyjścia jest dla nich założenie mówiące, że istnieją dwa rodzaje metod, poprzez które wyjaśnione mogą zostać fakty kulturowe – historyczne i indukcyjne. Metody historyczne zezwalają na prześledzenie procesów zmiany poprzez aplikację systemów klasyfikacji epok i etapów rozwoju, czyli podziale dziejów wybranej społeczności wedle zakładanych przyczyn ich genezy. Kluczowe jednak jest tu stwierdzenie, że tego typu schematy historyczne nie stanowią odzwierciedlenia ogólnych praw kultury, ale są jedynie pewnym modelem dynamiki historycznej odsłaniającym relacje pomiędzy wskazanymi składowymi. Na poziomie porównawczym odpowiada ten krok metodologiczny pojęciu tradycyjnej etnologii zajmującej się kreśleniem odpowiednich linii na osi temporalnej i umieszczaniem na niej wybranych zjawisk kulturowych w porządku zgodnym z przyjętą wykładnią eksplanacyjną. Oczywiście można zgłosić zastrzeżenie, że etnologia i antropologia skupiają się przede wszystkim w swym klasycznym wydaniu na społecznościach nieposiadających pisanych źródeł historycznych. Radcliffe-Brown odpiera ten zarzut, wskazując na fakt, iż obiektem rekonstrukcji historycznej są przede wszystkim dane procesy zmiany, które można odsłonić dzięki badaniom wszystkich elementów kultury, a nie tylko wyłącznie pisma. W ten sposób kultura traktowana jest jako pewna złożona, ale równocześnie spójna całość związana strukturami społecznymi ujawniającymi swą obecność w różnych aspektach życia. Jest to oczywiście argument na wskroś strukturalny i rozwijany na gruncie późniejszych nurtów badań kulturowych utrzymanych w tym duchu. Należy jednak pogodzić się z faktem, iż część z wyłonionych przy użyciu metody historycznej przez nas wniosków będzie stanowić jedynie hipotezy, nierzadko cechujące się pewnymi lukami, co wynika z niepełności dostępnych źródeł<sup>68</sup>.

Metoda indukcyjna nie stanowi przeciwwagi dla metody historycznej (pomimo że Radcliffe-Brown sugeruje, by traktować je rozdzielnie), ale jest jej uzupełnieniem. Jej naczelne założenie głosi, że „wszelkie dane nam zjawiska podlegają prawom naturalnym, a przez to możliwe jest dzięki użyciu określonych metod logicznych odkrycie i udowodnienie istnienia ogólnych praw”<sup>69</sup>. Innymi

<sup>67</sup> A.R. Radcliffe-Brown, *Method in social anthropology. Selected essays*, Chicago 1958.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 7.

słowy, fakty społeczne są z tej perspektywy dowodem istnienia ogólnych zasad regulujących kulturę. To na tym poziomie analizy dokonujemy zatem odpowiednich generalizacji oddających obraz tego, co stanowi o porządku kulturowym. Metoda indukcyjna jest też podstawą badania porządku naturalnego, a w naukach przyrodniczych stanowi punkt wyjścia wszelkich wniosków na temat natury rzeczywistości. Ten szeroki rodzaj perspektywy prowadzi jednak też do sformułowania istotnej uwagi natury porządkującej. W przekonaniu Radcliffe'a-Browna pierwsza z wymienionych metod kumuluje wiedzę wywodzoną z historycznych rekonstrukcji danych form kultury i jest tożsama z pojęciem etnologii. Druga z kolei, dzięki zasadzie wnioskowania indukcyjnego, właściwa jest pojęciu antropologii i dostarcza nam ogólniejszych reguł kultury<sup>70</sup>. Kolejnym pytaniem, jakie pojawia się przy takim założeniu – a przez brytyjskiego antropologia wydaje się być niedostrzegane – jest to, czy możliwe jest prowadzenie antropologicznych badań nad kulturą poza wymienionymi dwoma ujęciami.

Pamiętajmy, że model funkcjonalny i modele taksonomiczne nie są wprawdzie tożsame, lecz często zostają one splecione w jeden schemat analityczny. Można jednak zauważyć, że w przypadku pewnych obszarów życia społecznego, takich jak instytucje, podejście funkcjonalne znajduje znacznie większe pole zastosowania oraz cieszy się obecnie większą popularnością w naukach społecznych. W połączeniu z założeniami teorii systemu, bardziej w jej wydaniu parsonowskim niż luhmannowskim, analizy funkcjonalistyczne znajdują swoje zastosowanie w badaniu instytucji edukacyjnych i nadal są szeroko wykorzystywane jako wykładnia teoretyczna dla poszczególnych koncepcji z zakresu socjologii edukacji. Kimball przyznaje, że w badaniach antropologicznych aplikacja teorii funkcjonalnej umożliwia odsłonięcie dynamiki ludzkich zachowań<sup>71</sup>. W kontekście instytucji takich jak szkoły obiektem uwagi staje się z punktu widzenia funkcjonalnej analizy antropologicznej nie tylko to, jak w przestrzeni szkolnej tworzą się formy stratyfikacji czy role społeczne ucznia lub nauczyciela, ale przede wszystkim jak instytucja ta wpływa na swoich wychowanków. Mowa tu nawet nie tyle o tym, jak następuje proces transmisji kulturowej poprzez instytucję szkolną, ile w jaki sposób nabywane są przez uczniów konkretne kompetencje, absorbowane wybrane elementy kultury oraz jak zmienia się dzięki edukacji opisywany przeze mnie na początku tego rozdziału kapitał społeczny i kulturowy.

Problem kulturowej adaptacji i uczestnictwa w kulturze może być oczywiście rozpatrywany nie tylko z perspektywy antropologicznej, ale to właśnie

<sup>70</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>71</sup> S. T. Kimball, *The Method of Natural History...*, s. 13.

antropologia kulturowa jest dyscypliną, która podjęła ten rodzaj tematyki jako podstawę podejścia systemowego. Trwanie systemów kulturowych oraz ich nieuchronna transformacja jest przez antropologię traktowana jako nadrzędne prawidło życia społecznego. Zakładając, że logicznie rzecz biorąc, wszystkie kultury dążą do wewnętrznej integracji, zwraca się tu uwagę na mechanizmy integracji zachodzące poprzez kulturowe praktyki, symbolikę lub oddziaływanie odpowiednich instytucji społecznych pełniących rolę powiernika dyrektyw integracyjnych systemu. Instytucjami takimi są zarówno formalne organizacje, takie jak szkoły, jak też instytucje nieformalne, wpisane trwale w społeczną strukturę, takie jak rodzina. Edukacja formalna i wychowanie stanowią w kontekście transmisji kultury nie tyle wyodrębnione autonomiczne podsystemy (choć są tak też traktowane w większości antropologicznych paradygmatów teoretycznych), ile procesy kulturowe cechujące się właściwą sobie specyfiką i zmiennością. Pośród dyscyplin akademickich podejmujących tę tematykę nastąpiło jednak pewne rozdzielenie obszarów problemowych, które nigdy nie powinny być traktowane rozłącznie. Problematyka kulturowa pozostała w domenie antropologii, lecz procesy jej transmisji ulokowane zostały w obszarze zdominowanym przez psychologię i jej pochodne<sup>72</sup>. Ten dystynktywny podział tematyczny jest widoczny również dzisiaj w kontekście pewnych tradycji badań antropologicznych, w których podejmowana jest problematyka edukacyjna. Z jednej strony jest to boasińska tradycja antropologii amerykańskiej, wraz z jej bagażem mniej lub bardziej subtelnego relatywizmu kulturowego, z drugiej widzimy nie tak daleką od niej tradycję wyrosłą na gruncie uprawianego w obszarze niemieckojęzycznym naturalizmu, koncepcji *Gestalt* oraz antropologii filozoficznej.

Rozumienie pojęcia transmisji kulturowej może odnosić się do reprodukcji określonych wzorów kultury dominującej oraz zjawisk takich jak akulturacja i asymilacja mniejszości, jakie towarzyszą zazwyczaj temu procesowi. W przypadku amerykańskiej antropologii problem ten jest widoczny i wyraźny na gruncie wieloetnicznego zróżnicowania tamtejszego społeczeństwa przy jednoczesnej dominacji białej klasy średniej. W minionych latach edukacja, w szczególności formalna, była kluczowym instrumentem realizacji polityki „tygla etnicznego”, a dziś także przypisuje się jej przewodnią rolę w przekazywaniu wzorów kultury obywatelskiej<sup>73</sup>. Amerykańska polityka edukacyjna cechuje się jednak obecnie specyficznym typem nadrzędnej narracji, w której

<sup>72</sup> J. Tooby, L. Cosmides, *The psychological functions of culture*, w: J.H. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby (eds.), *The Adopted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford 1992, s. 41.

<sup>73</sup> G.D. Spindler, L. Spindler, *The American Cultural Dialogue and its Transmission*, London – New York – Philadelphia 1993, s. 4.



tematem wiodącym jest poczucie kryzysu<sup>74</sup>. W latach 50. i 60. XX wieku identyfikowano jego źródła w narastających niepokojach społecznych wynikających z przyczyn napięć etnicznych i z narastającego ekonomicznego rozwarstwienia społeczeństwa amerykańskiego. Studia nad kulturą biedy i cyklem ubóstwa realizowane przez Oscara Lewisa pośród mieszkańców ubogich dzielnic meksykańskich miast, pogranicza amerykańsko-meksykańskiego i latynoskich dzielnic amerykańskich metropolii ukazały, jak dalece pochodzenie etniczne i przynależność do grup mniejszościowych w ówczesnym kontekście społecznym warunkowała reprodukowane międzypokoleniowo wzory głębokiej marginalizacji. Zastosowana przez Lewisa metodologia łączyła perspektywę antropologiczną, socjologiczną i psychologiczną<sup>75</sup>. Przedmiotem studiów były latynoskie rodziny i to ten typ instytucji społecznej stał się obiektem pogłębionej analizy jakościowej, która zaowocowała pracami takimi jak *Dzieci Sanchez. Autobiografia rodziny meksykańskiej* czy *Rodzina Martinezów. Życie meksykańskiego chłopca*. Rodzina jako jednostka społeczna traktowana była przez tego uczonego nie tylko w znaczeniu organizacyjnym. Była przede wszystkim swoistym mikrosystemem, w ramach którego transmisji podlegały określone wzorce zachowań, światopoglądu i wartości skazujące kolejne pokolenia latynoskiej biedoty na życie w skrajnym ubóstwie i nikłych szansach na wyjście poza cykl reprodukcji biedy. Jego ulokowanie w obrębie większego systemu, tj. społeczeństwa meksykańskiego czy amerykańskiego, wpływało na relacje pomiędzy ubogimi meksykańskimi chłopami a państwem meksykańskim dokonującym w tamtym czasie reformy rolnej, jak i portorykańskimi imigrantami w Nowym Jorku a amerykańską wielkowiejską klasą średnią. Dzięki temu, że rodzina traktowana jest przez Lewisa jako mały system społeczny, założenie takie wymusza w znaczeniu metodologicznym podejście holistyczne<sup>76</sup>. W sumie w badanych przez siebie przypadkach zidentyfikował on 70 wzorów transmisji wzorów kultury biedy pogrupowanych w cztery główne wymiary systemowe: relacje pomiędzy subkulturami a systemem, charakterystykę wspólnot biedy, charakterystykę instytucji rodziny oraz postawy, wartości i struktury osobowości jednostek poddanych temu zjawisku.

Współczesne rozumienie amerykańskiego kryzysu edukacyjnego podnosi nadal problem relacji międzyetnicznych i marginalizacji, choć w nieco szerszym ujęciu. Dzieje się tak, gdyż obecnie, po pierwsze, zmieniła się struktura etniczna społeczeństwa amerykańskiego, a niedawne grupy mniejszościowe zysały głos

<sup>74</sup> T.L. McCarty, *Enduring Inequalities, Imagined Futures – Circulating Policy Discourses and Dilemmas in the Anthropology of Education*, „Anthropology of Education Quarterly” Vol. 43, Issue 1, 2012, s. 2.

<sup>75</sup> O. Lewis, *Culture of Poverty*, „American” Vol. 215, No. 4, 1966, s. 20.

<sup>76</sup> Ibidem, ss. 20–21.

w debacie publicznej; po drugie, związki łączące edukację z innymi obszarami amerykańskiego życia publicznego również uległy transformacji. Problem transmisji kultury zbliżył się do zjawiska, jakim jest edukacja uwrażliwiona kulturowo, dzięki czemu stał się polem interdyscyplinarnych studiów nad tym, jak kultura jest dziś przekazywana w dynamicznie zmieniających się warunkach i nowych wyłaniających się dopiero kontekstach. Teoretyczna konceptualizacja omawianego zjawiska czerpie swoje przesłanki z rozmaitych dyscyplin, lecz zawsze stawia się ten proces w opozycji do transmisji zachodzącej na drodze genetycznej<sup>77</sup>. Kultura pozostaje zatem swoistą domeną, której istota jest związana z typowym głównie dla antropologii pytaniem: jak formuje ona nasze wewnętrzne światy i jak posługujemy się dostarczanymi przez nią wzorami?

Badanie transmisji kultury zakłada zazwyczaj studia nad procesami przekazywania określonych elementów danej kultury, takie jak wartości, normy, umiejętności, rzadziej zaś nad przeniesieniem kultury jako pewnej całości. W tym sensie transmisja kultury stanowi proces nabywania form zachowania, postaw lub zdolności technologicznych dzięki m.in. treningowi społeczno-kulturowemu, aktywnemu nauczaniu jednostek, naśladownictwu czy poprzez połączeniu różnych tych dróg<sup>78</sup>. Traktując kulturę jako całość w postaci złożonego systemu, zwracamy się w stronę nosicieli wszystkich wymienionych powyżej treści. Podmiot, jakim jest aktor społeczny, nie tylko internalizuje przekazywane znaczenia i normy społeczne, ale również stosuje je w konkretnych sytuacjach i nadaje im wyraz pragmatyczny. Przeskok od idei do działania jest zazwyczaj uporządkowany i – jak postuluje Anthony Giddens – jest obiektem strukturalizacji. Pomimo że użycie dostarczanych przez kulturę narzędzi zawsze zamyka się w obrębie danych przez system ram, ich aplikacja nie zawsze reprodukuje przekazywane wzory w sposób dosłowny i jednoznacznie reprodukujący ten system w tej samej postaci poprzez pokolenia. Aktorzy społeczni dokonują nierzadko subtelnych poprawek i przekształcają jedną formę w inną. Zmiana kulturowa wypływa zatem z kulturowej aktywności członków danej wspólnoty i zależna jest od zespołu czynników, pośród których jednostkowa kreatywność wysuwa się na plan pierwszy. Spozatrzenie to prowadzi nas do uwagi natury typologicznej, gdyż ukazuje w najbardziej ogólnym zarysie drogi, jakimi zachodzi transmisja kultury. W największym uproszczeniu może być to kierunek wertykalny, w którym określone treści przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Istnieje też transmisja horyzontalna, w której dochodzi do przekazywania treści i wzorów kulturowych pomiędzy różnymi grupami

<sup>77</sup> U. Schönplflug, *Introduction to Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*, w: U. Schönplflug (ed.), *Cultural Transmission. Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*, Cambridge 2009, s. 2.

<sup>78</sup> L.L. Cavalli-Sforza, M.W. Feldman, K.H. Chen, S.M. Dornbusch, *Theory and Observation in Cultural Transmission*, „Science” Vol. 218, No. 1, 1982, s. 19.

różniącymi się pod względem przenoszonych przez ich członków wzorów kulturowych. W obu wariantach proces transmisji składa się z dwóch zasadniczych etapów: uświadomienia przez odbiorcę istnienia określonych wzorów, a następnie ich przyjęcia lub odrzucenia<sup>79</sup>. W przypadku akceptacji wybranych treści selekcji podlega także ich zasięg, forma i części składowe.

Przyglądając się temu procesowi od strony możliwości jego rekonstrukcji na gruncie nauk społecznych, zmuszeni jesteśmy do użycia narzędzi analitycznych, które zdolne są do uchwycenia wskazanych powyżej prawidłowości. Od strony teoretyczno-metodologicznej problem ten z początku był ujmowany poza antropologią z perspektywy ewolucjonistycznej, a za główny czynnik sterujący kierunkami i dynamiką transmisji kultury przyjmowano środowisko w znaczeniu ekologicznym. Zdolności adaptacyjne człowieka miał cechować biologiczny redukcjonizm, sprowadzając je do elastyczności puli genowej. Badania Wilfreda Eade'a Agara realizowane na gruncie teorii Jeana Baptiste de Lamarcka określały źródła tego procesu w międzypokoleniowej transmisji genów, w której przekazywane są również określone cechy mentalne<sup>80</sup>. Zwrot paradygmatyczny nastąpił wraz z początkiem XX wieku, kiedy to do szerszego obiegu wprowadzone zostało pojęcie „dziedziczenia społecznego”. Na uwagę zasługuje tu koncepcja Edwarda Thorndike'a, który wskazał na przekazywane poprzez pokolenia wzory społeczne odnoszące się np. do predyspozycji intelektualnych<sup>81</sup>. Miały one wyjaśniać wpływ środowiska społecznego (głównie edukacji) na kompetencje umysłowe. Właściwe zainteresowanie problemem transmisji kultury nastąpiło jednak dopiero w drugiej połowie XX wieku, gdy na gruncie psychologii społecznej Bernard C. Rosen przeprowadził długofalowe badania transmisji wartości na linii matki – synowie, co pozwoliło określić wzory identyfikacji młodych pokoleń w znaczeniu normatywnym z wpajaniem im przez rodziców systemem aksjologicznym<sup>82</sup>. Jak się okazało, czynnikiem znaczącym w tych badaniach była przynależność do klasy społecznej, a wyższy stopień identyfikacji wykazywały rodziny o wysokim statusie materialnym i społecznym. W podobnym tonie utrzymane były również analizy rodzin z klasy średniej autorstwa Helen Borke, która wskazała cztery czynniki warunkujące transmisję kulturową: pozycję w hierarchii rodzinnej, wybór współmałżonka, wpływ kulturowy i czynniki nieuświadomiane<sup>83</sup>. Badania realizowane od lat 80. podniosły natomiast ponownie perspektywę neoevolucyjną, w której

<sup>79</sup> U. Schönpflug, *Introduction to Cultural Transmission...*, s. 5.

<sup>80</sup> W.E. Agar, *The Theory of the Living Organism*, Melbourne and London 1943.

<sup>81</sup> E.L. Thorndike, *Educational psychology*, New York 1903.

<sup>82</sup> B.C. Rosen, *Family structure and value transmission*, „Merrill-Palmer Quarterly” 10(1), 1964, ss. 59–76.

<sup>83</sup> H. Borke, *The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-cultural study*, „Developmental Psychology” 9(1), 1973, ss. 102–108.

sugerowano, że internalizacja dominujących wzorów społecznych zwiększała szanse jednostek na sukces społeczny (koncepcja transmisji konformistycznej Boyda). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że znamienne jest dla tych teorii ujmowanie transmisji kultury jako procesu kognitywnej adaptacji jednostek względem środowiska społecznego, przy umniejszeniu znaczenia kontekstu kulturowego i jednoczesnej reifikacji kategorii pokolenia.

A.A. Vermulst, A.J.L.L. de Brock i R.A.H. van Zutphen utrzymują, że pokolenie nie jest stałą jednostką typologiczną, a sama transmisja procesem jednolitym<sup>84</sup>. Podniesienie wpływu kontekstu społeczno-kulturowego kształtującego natężenie oraz substancję podlegającą transmisji umożliwia zrozumienie, że relacje pomiędzy pokoleniami polegają przede wszystkim na różnieniu warunków, w których następujące po sobie generacje funkcjonują na płaszczyźnie kulturowej. Zmiana tych warunków wpływa na transformację wzorów wychowania oraz podniesieniu ich względnego charakteru. Mowa tu o tzw. transmisji relatywnej, a więc takiej formie przekazywania kultury, w której wzory dostarczane przez rodziców są przekazywane dzieciom przy silnym wpływie panujących warunków społeczno-kulturowych<sup>85</sup>. Skoro zatem wzory kultury przekazywane poprzez pokolenia nie są zależne wyłącznie od partykularnego przebiegu procesu wychowawczego w ramach rodziny, a stają się częścią szerszego systemu kultury, w której rodziny te funkcjonują, możemy odnieść wrażenie, że trwanie systemów kulturowych odbywa się w rzeczywistości na poziomie makrospołecznym i dopiero w dalszej kolejności „opada” do poziomu mikrorelacji rodzinnych. Jest to oczywiście do pewnego stopnia zasadne założenie, ale należy pamiętać, że małe struktury społeczne i przynależne im instytucje zawsze zintegrowane są relacjami także innej natury niż jedynie formalne. Rzadko kiedy bowiem więzi rodzinne pozbawione są wymiaru afektywnego. Dlatego też na proces transmisji kulturowej w przekonaniu Ary Norenzayana i Scotta Atrana składają się dwa zasadnicze aspekty: poznawczy i emocjonalny<sup>86</sup>. Rysujące się na tej podstawie scenariusze transmisji mogą zachodzić niezależnie od siebie, lecz często przenikają się nawzajem, tworząc na poziomie życia rodzinnego zwarty podsystem. W podsystemie tym możliwe jest wypracowanie przez jednostki nowych wzorów kulturowych, które podlegają dalszej transmisji, pomimo nawet, że wyprowadzone zostają w punkcie wyjścia ze sfery intuicyjnej. Aktorzy społeczni odczuwają zatem otaczający ich

<sup>84</sup> A.A. Vermulst, A.J.L.L. de Brock, R.A.H. van Zutphen, *Transmission of parenting across generations*, w: P.K. Smith (ed.), *International library of psychology. The psychology of grandparenthood: An international perspective*, New York 1991.

<sup>85</sup> U. Schönflug, *Introduction to Cultural Transmission...*, s. 22.

<sup>86</sup> A. Norenzayan, S. Atran, *Cognitive and emotional processes in the cultural transmission of natural and nonnatural beliefs*, w: M. Schaller, Ch.S. Crandall (eds.), *The psychological foundations of culture*, Mahwah – New Jersey – London 2004, s. 166.

kontekst, nadając tym uczuciom formy kulturowe, takie jak obyczaj i rodzinne tradycje kontynuowane w oparciu np. o równorzędną więź z przodkami i żyjącymi krewnymi. Przykładem takiej drogi transmisji mogą być rodzinne rytuały i sposoby obchodzenia świąt religijnych.

Rytualizacja życia rodzinnego, w szczególności związanych z nim praktyk integracyjnych, zasadza się na powtarzalności określonych czynności dokonywanych w przekonaniu o ich nienaruszalności i nieuchronności sankcji, jakie miałyby miejsce, gdyby jednak takie naruszenie zasad nastąpiło. Badania nad rytuałem są szeroko rozpowszechnione w teorii antropologicznej i ich performatywna natura odsłonięta została chociażby przez Arnolda van Gennepa i Victora W. Turnera. Rytuał jest w tej koncepcji znaczącym elementem powiązany pod względem semiotycznym etapem szerszego procesu zmiany. Może owa transformacja zachodzić zarówno na poziomie niewielkich struktur (rodzina, małe lokalne społeczności), jak i całych społeczeństw, stając się częścią tego, co Turner określił mianem „dramatu społecznego”<sup>87</sup>. Ujawnia się on w momentach, w których wspólnoty poddane zostają próbie wytrzymałości więzi strukturalnych lub w mniejszej skali, gdy jednostki poddane zostają zmianie ich własnego statusu w tych strukturach. Efektem kulturowym tego procesu są rytuały przejścia. Zdaniem Turnera każdy z tych rytuałów cechuje się pewną uniwersalną modalnością, w której najistotniejszy jest stan liminalności (lub liminoidalności w przypadku kontekstu społeczeństw zachodnich) oznaczający zawieszenie między dwoma etapami zmiany. Jednostki znajdujące się w stanie „bycia pomiędzy” (*betwixt and between*) przedstawia się w kulturowych narracjach jako „wyzute z właściwości i własności”<sup>88</sup>. Ich społeczno-kulturowe zawieszenie pełni kluczową rolę w dalszej zmianie, zarówno ich samych, jak i społeczności, do której przynależą. Niesiony przez nie ładunek symboliczny ma bowiem potencjał transformacyjny i kieruje procesy ponownej reintegracji nie tylko w stronę zacieśnienia już istniejących relacji, lecz także ku społecznej refleksji na temat charakteru danej zbiorowości i cech ją definiujących. W kontekście życia rodzinnego i procesów wychowania proces rytualny kształtuje postawy integracyjne, a jego cykliczna powtarzalność formuje swoistą pedagogikę liminalności<sup>89</sup>. Koncepcja rytuałów przejścia i dramatu społecznego generuje zatem w tym sensie ważny impuls dla refleksji edukacyjnej, co zostało w ostatnich latach dostrzeżone także poza antropologią na gruncie polskiej pedagogiki<sup>90</sup>.

<sup>87</sup> V.W. Turner, *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Ithaca & London 1974, s. 56.

<sup>88</sup> V.W. Turner, *Proces rytualny*, Warszawa 2010, s. 116.

<sup>89</sup> Ibidem, s. 123.

<sup>90</sup> S. Jaskulska, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Poznań 2018.

Christoph Wulf twierdzi, że antropologiczne studia nad rytuałem posiadają trzy główne punkty ciężkości<sup>91</sup>. Pierwszym z nich jest analiza rytuału w odniesieniu do sfery religijnej, mitu i kultu. Drugim pozostaje sfera wartości i struktur społecznych, w których rytuały się ujawniają i są praktykowane. Trzecim kontekstem jest sposób odczytywania rytuałów jako pewnych tekstów kulturowych, co daje nam możliwość deszyfracji kodu dynamiki społecznej obracającej się wokół pewnych znaczeń. Ostatni z wymienionych kontekstów kieruje analizę rytuału w stronę mechanizmów jego społecznego umocowania i pozwala odpowiedzieć na pytanie, jak rytualizacja pewnych obszarów naszego życia jest powielana poprzez, dajmy na to, wychowanie. Zdaniem Wulfa jednym z głównych procesów społecznych, który ma zrytualizowany charakter i wpływa na relacje społeczne, jest zasada mimetyki. Społeczna *mimesis* nie może jednak zostać sprowadzona do cielesnej imitacji czynności, ale zawsze pozostaje formą wyrażania „czegoś”<sup>92</sup>. Obiektem mimetycznej artykulacji są wzory kulturowe pozwalające na akceptowane społecznie działanie pośród innych jednostek w ramach wspólnoty, w której wzory te ustanowione zostały jako reguła życia zbiorowego. Pojęcie *mimesis* oznacza tu „odgrywanie ludzkich zdolności, wewnętrznych obrazów, imaginacji, wydarzeń, opowieści, »wątków fabularnych« i przedstawienie ich na scenie”<sup>93</sup>. Akt ciała jest tu jedynie początkiem inscenizacji, a idące wraz nim gesty i fizyczne czynności zostają odczytane w postaci kodu kulturowego, tj. specyficznego języka symboli nadającego formę uczuciom, myślom i ideom. Nie trudno zauważyć, że znaczenie gestów jest uwarunkowane przez system kulturowy, który sugeruje ich użycie w takich, a nie innych sytuacjach. Nie wszystkie gesty mają to samo znaczenie we wszystkich kulturach, gdyż ciało, jakkolwiek definiujące ludzką naturę, przestaje być uniwersalną wykładnią dla ekspresji pozawerbalnych komunikatów. Nie każdy ruch ciała jest też gestem. Musi za nim iść intencjonalność i chęć przekazania jasnego komunikatu. W tym sensie jest on próbą transcendencji ograniczeń własnego ciała jednostki i wyjścia naprzeciw innym z nadzieją, że wyuczone przez nas kody kulturowe posiadają moc symboliczną, którą można zamienić w działanie. Ponownie znak przybiera wówczas kształt formalny wypływający z habitualnej konstrukcji nadawcy, ta zaś zostaje przyswojona na drodze wychowania i treningu. Gesty są w ich trakcie powtarzane aż do momentu, w którym można się utwierdzić w przekonaniu, że ich znaczenie jest dokładnie znane nam i innym członkom naszej wspólnoty kulturowej i komunikacyjnej. Społeczna *mimesis* zostaje dzięki nim zrytualizowana,

<sup>91</sup> Ch. Wulf, *Ritual*, w: C. Wulf (Hrsg.), *Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens*, Köln 2010, s. 1030.

<sup>92</sup> Ch. Wulf, *Anthropologie der Erziehung*, Weinheim und Basel 2001, s. 78.

<sup>93</sup> Ibidem.

lecz zawodzi w momencie zetknięcia się z ludźmi o innej niż my konstrukcji kulturowej.

Akulturacja jest zazwyczaj fenomenem powiązanim z tymi wybranymi aspektami zmiany kulturowej, które wynikają z bezpośredniego kontaktu między ludźmi<sup>94</sup>. Trudno jednak dziś rozpatrywać procesy akulturacyjne w rozumieniu reprezentowanym przez Melville'a Herskovitsa. Pojmowanie tego zjawiska odnosiło się bowiem z początku głównie do rezultatów transformacji kulturowej będącej efektem kontaktu międzykulturowego, przy założeniu, że kultury w punkcie wyjścia są statycznymi całościami<sup>95</sup>. Jak przyjmuje się obecnie, każdy z systemów kulturowych badanych przez nauki społeczne nigdy nie jest taką hermetyczną całością, a traktowanie kultury jako systemu wiąże się głównie z przyjętym stanowiskiem modelowym. Pamiętając, że pojęcie kultury jest konstruktem ideowym, można stwierdzić, że wszelkie zmiany dokonujące się w jej ramach pociągają za sobą także zmianę dominujących kanonów kulturowych po obu stronach równania. Akulturacja nie jest zatem procesem jednokierunkowej w gruncie rzeczy asymilacji jednej kultury przez drugą, pomimo że tak rozumiano ten termin np. w perspektywie dyfuzjonistycznej<sup>96</sup>. Rodzące się na płaszczyźnie interkulturowej zjawiska będące empirycznym dowodem zachodzącej akulturacji są nierzadko nacechowane wieloznacznością i zyskują postać synkretyczną, łącząc rozmaite elementy kultur poddanych omawianemu procesowi. Hybrydowość tych form może mieć różne przyczyny i dotyczyć rozmaitych sfer życia, takich jak religia, kultura materialna, język lub instytucje społeczne. Może ona dotyczyć także form wychowania oraz treści będących przedmiotem transmisji kulturowej dokonującej się dzięki wrastaniu jednostki w swoją kulturę. Ujawniają one swoją obecność zazwyczaj tam, gdzie dochodzi do kontaktu grup o odmiennych wzorach edukacyjnych lub poglądach na wychowanie. Na szczególną uwagę zasługuje zatem sytuacja, w której akulturacji poddane są zbiorowości i jednostki znajdujące się w kontekście migracyjnym<sup>97</sup>.

Podstawowym problem w sytuacji akulturacji imigrantów, jaki wyłania się z bieżących kontekstów, okazuje się to, jak radzą sobie oni w polu edukacji formalnej. Szkoły są instytucjami, w których realizowany jest przecież określony

---

<sup>94</sup> M.J. Herskovits, *The Significance of the Study of Acculturation for Anthropology*, „American Anthropologist” Vol. 30, No. 2, 1937, s. 259.

<sup>95</sup> A. Posern-Zieliński, *Akulturacja*, w: Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny*, Warszawa – Poznań 1987, s. 17.

<sup>96</sup> R.H.C. Teske Jr., B.H. Nelson, *Acculturation and Assimilation: A Clarification*, „American Ethnologist” Vol. 1, No. 2, 1974, s. 351.

<sup>97</sup> D. Birman, D. Addae, *Acculturation*, w: C. Suárez-Orozco (ed.), *Transitions: The Development of Children of Immigrants*, New York 2015, s. 122.

legislacyjnie program nauczania, a jego zmiany wymagają w pierwszej kolejności przekształcenia polityki edukacyjnej realizowanej przez państwo. Nie jest żadnym zaskoczeniem zatem, że kształcenie w szkołach publicznych z rzadka jedynie wykazuje stopień elastyczności, zezwalający na dopasowanie programu nauczania do potrzeb kultury nowo przybyłych; często też nie jest wykazywane żadne zainteresowanie takim zwrotem. Zasada strukturalnej inercji sprawia, że ciąży ów system w stronę reprodukcji tych wzorów kultury, które odzwierciedlone zostają w polityce edukacyjnej. Jest to tym powszechniejsze, że imigranci w większości tego typu sytuacji stanowią grupę mniejszościową. Ich marginalny status i pozycja w systemie edukacyjnym sprawia, że stają się nierzadko przedmiotem polityki asymilacyjnej poprzez edukację. Zachowanie dawnych wzorów kulturowych poddane zostaje w tych przypadkach naciskom transformacyjnym prowadzącym albo do porzucenia tych wzorów na rzecz kultury dominującej, ich całkowitej lub częściowej zmiany, albo ich kontynuacji dzięki wycofaniu się grupy z przestrzeni publicznej i autoizolacji. Faktem pozostaje jednak, że ujawnia się w tych trzech wariantach akulturacyjnego scenariusza nacisk przybierający nierzadko postać realnych problemów natury społecznej, kulturowej i psychologicznej. Floyd Rudmin posługuje się w tej ostatniej płaszczyźnie terminem stresu akulturacyjnego, co oddaje istotę nie tylko psychologicznych konsekwencji zmiany środowiskowej, ale też rzuca światło na jednostkowy wymiar i konsekwencje wskazanego na początku tego rozdziału zjawiska solastagii<sup>98</sup>.

Punktem wyjścia może być tu krytyczne podejście do tradycyjnego antropologicznego rozumienia pojęcia akulturacji. W przyjętym w roku 1936 przez Amerykańską Radę Badawczą Nauk Społecznych memorandum określono istotę tego zjawiska jako „te fenomeny, które wynikają z sytuacji, gdzie grupy lub jednostki cechujące się odmiennością kulturową wchodzi w stały i bezpośredni kontakt, co pociąga za sobą zmiany w oryginalnych wzorach kulturowych w jednej lub w obu z tych grup”<sup>99</sup>. Definicja ta sugeruje zatem, że akulturacja nie tylko może prowadzić do zmiany wzorów czy wymiany treści kulturowych, ale wiąże się z mniejszym lub większym stopniem asymilacji. Biorąc to pod uwagę, nie wyczerpuje ona w żadnej mierze sytuacji, w których dochodzi do asymilacji bez akulturacji i na odwrót, oraz powinniśmy przyznać, że nie jest ona odpowiednia do badań zorientowanych partykularnie. Rudmin jest w tej mierze bardziej radykalny, mówiąc, że definicja ta ani nie jest realistyczna, ani użyteczna z punktu widzenia np. badań psychologicznych<sup>100</sup>.

<sup>98</sup> F. Rudmin, *Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress*, „International Journal of Intercultural Relations” 33(2), 2009.

<sup>99</sup> R. Redfield, R. Linton, M.J. Herskovits, *Memorandum on the study of acculturation*, „American Anthropologist” Vol. 38, 1936, s. 149.

<sup>100</sup> F. Rudmin, *Constructs, measurements and models...*, s. 109.



W zamian można zastosować nieco inne spojrzenie, proponując wprowadzenie terminu nie tyle zastępującego pojęcie akulturacji, ile je uzupełniające w przypadku badań, których przedmiotem stają się jednostkowe przypadki i akulturacyjne biografie imigrantów – jest nim „nabywanie drugiej kultury” (*second-culture acquisition*). Zauważmy, że krok ten umieszcza procesy akulturacyjne wprost w wymiarze edukacyjnym.

Nabywanie nowych wzorów kulturowych jest procesem uczenia się i jako takie może zostać poddane szczegółowej analizie przy użyciu narzędzia, jakim jest skalowanie. Skala akulturacyjna jest instrumentem oddającym natężenie i głębię tego procesu w odniesieniu do jednostkowego doświadczenia zmiany. Nie przekreśla to jednak możliwości uzyskania danych o znacznie szerszym zasięgu, jeśli zostanie ona zaimplementowana w badaniach kwestionariuszowych przeprowadzonych na znaczącej próbie badawczej. W tym pierwszym znaczeniu na uwagę zasługuje raport autorstwa Elizabeth Howe Chief, którego tematem był problem konsekwencji dwujęzyczności dzieci pochodzenia tubylczego w Stanach Zjednoczonych<sup>101</sup>. Chief, sama będąca z pochodzenia Indianką, włączyła do swej skali ok. 40 różnych zmiennych, w tym: postawy, tożsamość, wierzenia i zachowania. Uporządkowała je w pięć głównych punktów na opracowanej przez siebie skali, w której najniższa wartość tożsama była z całkowitą asymilacją, a najwyższa z jej odrzuceniem. Pozostając w kontekście badań relacji etnicznych w Stanach Zjednoczonych, należy przypomnieć także badania Paula Campisiego<sup>102</sup>. Zmienne użyte w zastosowanej przez niego skali określały dwa podstawowe problemy: stopień internalizacji przez jednostkę wybranych aspektów kultury amerykańskiej i stopień, w którym jednostka ta zachowała niemarykański styl życia przodków. W kolejnych latach badania nad akulturacją stosujące podobne instrumenty skupiły się na analizie procesów edukacyjnych w odniesieniu do wybranych składowych kultury ulegających zmianie, np. kompetencje językowe i dwujęzyczność, ale też elementy wydawałyby się mało istotne, jak miało to miejsce w badaniach preferencji w doborze wystroju wnętrz wśród Koreańczyków w Kanadzie autorstwa Uichol Kim, lub świętowania przesilenia wiosennego u Irańczyków w Norwegii autorstwa Rudmina i Vali Ahmadzadeha. Z biegiem czasu skale akulturacyjne zyskały postać złożonych narzędzi, a ich wspólnym mianownikiem stało się otwarcie na te elementy kultury imigrantów lub ludności tubylczej, które w perspektywie ludzi badanych miały kluczowe znaczenie w odczuwaniu przez nich utraty tożsamości poprzez zanik podstawowych dla danej kultury punktów zakorzenienia. Solastagiczne wykorzenienie nie jest jednak zjawiskiem zachodzącym wyłącznie na poziomie zmiany identyfikacyjnej. Jak argumentuje Rudmin,

<sup>101</sup> E.H. Chief, *An assimilation study of Indian girls*, „Journal of Social Psychology” 11, 1940.

<sup>102</sup> P. Campisi, *A scale for the measurement of acculturation*, 1947 (tekst niepublikowany).

posiada ono bardzo realny wymiar w postaci stresu akulturacyjnego dającego się także zmierzyć za pomocą narzędzi typowych dla psychologii, w tym nie tylko dzięki skali akulturacji, lecz również instrumentów klinicznych. Stres tego rodzaju jest fenomenem psychologicznym i w tej perspektywie można go rozpatrywać w ramach dwóch paradygmatów typowych dla tej dyscypliny<sup>103</sup>. Z jednej strony jest to paradygmat medyczny, dzięki któremu uzyskujemy dane związane ze zmianą funkcjonowania organizmu podmiotu badanego. Z drugiej zaś mamy do czynienia z badaniem poprzez stymulację czynnikami interkulturowymi odsłaniającymi stosunek podmiotu wobec kulturowej odmienności i zmiany środowiska kulturowego, w którym przyszło mu funkcjonować.

Powyższa metodologia, jakkolwiek skupiona na jednostkach, nie wyczerpuje możliwości analizy przemian kulturowych i transmisji wzorów kulturowych. Co więcej, odsuwa ona na dalszy plan spojrzenie antropologiczne poszukujące ogólniejszych wniosków dotyczących nie tylko tego, jak Indianie czy imigranci radzą sobie w amerykańskiej rzeczywistości szkolnej, ale także tych związanych z pewnymi prawidłowościami wynikającymi z powtarzalności określonych sytuacji akulturacji w innych kontekstach. Definiując akulturację jako proces dwustronny, należy również pamiętać, że w jego ramach zmianie podlega nie tylko uczeń i jego konstrukcja tożsamości. Istotną składową jest tu także kadra nauczycielska. George D. Spindler utrzymuje w tej mierze, że nauczyciele jako grupa zawodowa mająca niejednokrotnie do czynienia z problemem kulturowo określonej odmienności postaw, motywacji i wyników edukacyjnych, są równie ważnym elementem procesu transmisji kultury<sup>104</sup>. Konstatacja ta wydaje się być znacząca zwłaszcza w przypadku systemu społecznego, który nie tylko cechuje się dużym zróżnicowaniem etnicznym, ale także przesycony jest konfliktem i niskim stopniem zaufania społecznego. Rola nauczyciela w rozwiązaniu konfliktu jest wymagająca pod względem przygotowania zawodowego, jak i postawy względem ujawniającej się w praktyce szkolnej różnicy kulturowej. Nauczyciele jako grupa zawodowa są zaangażowani w tworzenie rzeczywistości pedagogicznej jako reprezentanci instytucji państwa. Będąc zatem pod wieloma względami urzędnikami mającymi do wypełnienia formalnie określone role, poddani są oni szkoleniu przygotowującemu ich nie tylko do realizacji misji edukacyjnej i kształcenia, ale także do rozwiązywania niejednoznacznych sytuacji pojawiających się nieuchronnie w każdej praktyce pedagogicznej. Rozwiązanie tych problemów wiąże się z personalnymi kompetencjami nauczyciela oraz systemem wartości, jakim kieruje się

<sup>103</sup> F. Rudmin, *Constructs, measurements and models...*, s. 114.

<sup>104</sup> G.D. Spindler, *The Transmission of American Culture*, w: G.D. Spindler, L. Spindler (eds.), *Fifty years of anthropology and education. 1950–2000*, Mahwah – New Jersey – London 2000, ss. 81–82.

w życiu zawodowym. Pamiętajmy niemniej, że różnica kulturowa objawia się najwyraźniej właśnie w sferze wartości, gdyż – jak wskazałem na początku tego rozdziału – systemy społeczne są dzięki nim spinane najmocniej.

Spindler wskazuje, że wartości w pracy nauczycielskiej są jednymi z podstawowych przesłanek wpisanych w strukturę i procesy zachodzące na poziomie instytucjonalnym<sup>105</sup>. Warunkują one podejście do pojęcia sukcesu i etosu pracy. Te z wartości, które można określić mianem „tradycyjnych”, odzwierciedlone zostają w swej najbardziej czystej formie w kontekście kulturowym otaczającym szkolnictwo. W kontraście do nich praktyka edukacyjna pokazuje, że wyłaniają się też wartości nowe i odmienne, stojące niekiedy w sprzeczności z wartościami tradycyjnymi. Zderzenie systemów wartości reprezentowanych przez nauczyciela i tych reprezentowanych przez uczniów prowadzi do sytuacji akulturacyjnej, choć na tym etapie jeszcze nieujmowanej w kategoriach doświadczenia antropologicznego. Konflikt, jaki może się tu narodzić, jest rozpatrywany jako personalne tarcia i próba podkopania pedagogicznego autorytetu. Zmiana, jaka zachodzi w systemie wartości nauczyciela i ucznia, zyskuje taki wymiar dopiero w trakcie pogłębionej interakcji. Spindler sugeruje, że rozwój sytuacji interakcyjnej może przybrać postać czterech najbardziej prawdopodobnych scenariuszy, w których odpowiedzią na pojawiające się problemy jest adaptacja aksjologiczna nauczyciela lub jej brak<sup>106</sup>. Są to odpowiednio:

1. Natywistyczna reafirmacja – zachodzi w sytuacji, w której nowe wartości zostają rozpoznane, lecz odbiegają od tych przynależnych nauczycielowi w stopniu tak znacznym, że odczytuje on je jako zagrożenie dla własnego systemu. Reakcja na zagrożenie aksjologiczne polega na swoistej ucieczce w znany doskonale świat wartości identyfikowany jako tradycyjne i przynależne kulturze nauczyciela, lecz ze świadomością, że powrót ten spowodowany jest obecnością czynnika obcego.

2. Kompensacja wyłaniająca się – mamy z nią do czynienia, gdy kontakt z nowymi wartościami zasadza się na podkreśleniu ich nieadekwatności względem tych reprezentowanych przez nauczyciela, ale jest on otwarty na adaptację względem nowego systemu. Nowe wartości akceptowane są jednak bezkrytycznie w całej swej rozciągłości i nie pociągają to za sobą ich rozumienia. W scenariuszu tym dominuje przekonanie żywione przez nauczyciela, że indywidualne różnice powinny zostać dopasowane do średniej reprezentowanej przez grupę.

3. Scenariusz zawahania – pojawia się w momencie, gdy nauczyciel spotyka się z sytuacją konfliktu systemów wartości i sztucznie internalizuje elementy systemów obu stron konfliktu, lecz nie tworzy z nich żadnej zbornej

<sup>105</sup> Ibidem, s. 82.

<sup>106</sup> Ibidem.

całości. Zachodzący konflikt nie jest przedmiotem refleksji i nie zostaje efektywnie rozwiązany, pozostając częścią nabytej kultury nauczyciela. Stara się on wówczas często stosować rozmaite modele przywództwa i modele interakcji z uczniami, lecz pojawiające się na tej drodze liczne nieciągłości tworzą dalsze problemy pedagogiczne dla niego oraz uczniów.

4. Scenariusz dostosowania – zachodzi, gdy nauczyciel znajduje się w sytuacji akulturacyjnej, mając zdolność dostosowania do ujawniających się różnic wartości i sytuacji konfliktu pomiędzy nimi. Będąc także zdolnym do refleksji na ich temat, potrafi on łączyć elementy poszczególnych systemów w sposób racjonalny i pragmatyczny. Nie odczuwa on również potrzeby przerysowywania tych elementów, gdyż nie postrzega ich jako zagrożenie. W tym scenariuszu nauczyciel dokonuje rekonfiguracji wartości obu systemów, łącząc je w spójną syntezę.

Powyższa typologia pokazuje, że dwa pierwsze scenariusze nie prowadzą do negacji odmiennych systemów wartości, ale na pewno też nie do ich adaptacji w systemie reprezentowanym przez nauczyciela. Spindler z zadowoleniem jednak stwierdza, że w szkołach amerykańskich sytuacje te są coraz rzadsze, a upowszechnieniu podlegają dwa ostatnie z wymienionych scenariuszy. Jest to w dużej mierze efekt popularyzacji kompetencji interkulturowych na poziomie kształcenia i doskonalenia kadry nauczycielskiej realizowanych w różnym natężeniu w Stanach Zjednoczonych<sup>107</sup>. Stawia to nauczycieli w pozycji mediatorów w procesach transmisji kulturowej i adaptacji uczniów w warunkach wielokulturowości. Dokonują oni bowiem translacji obcych kulturowo wartości na kategorie pozwalające osiągnąć dialogiczne porozumienie zamiast reprodukcji istniejących konfliktów, pogłębiania dystansu społeczno-kulturowego i w konsekwencji marginalizacji grup mniejszościowych. Spindlerowi wtóruje Richard Navarro, mówiąc, że interakcje, jakie mają miejsce w zróżnicowanych kulturowo klasach, odgrywają kluczową rolę w symbolicznym powiązaniu procesów artykulacji tożsamości mniejszości i włączeniu ich do systemu edukacyjnego jako aktywnych społecznie i politycznie podmiotów, np. dzięki edukacji dwujęzycznej<sup>108</sup>. Rola, jaką odgrywa w tym procesie nauczyciel jest nie do przecenienia, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego wymaga koordynacji programów doskonalenia z tendencjami zmiany, jakie zachodzą w przestrzeni szkolnej,

<sup>107</sup> L.Q. Kolano, L. Thorstenson Davila, J. Lachance, H. Coffey, *Multicultural Teacher Education: Why Teachers Say It Matters In Preparing Them for English Language Learners*, „The Catesol Journal” 25(1), 2013/2014, s. 43.

<sup>108</sup> R.A. Navarro, *Cultural Transmission and Adaptation in the Political Arena: Hispanic Participation in Bilingual Education Policy Making*, w: H.T. Trueba, C. Delgado-Gaitan (eds.), *School and Society. Learning Through Culture*, New York – Westport – London 1988, ss. 54–55.

gdyż w przeciwnym razie pozostanie ona wyłącznie deklaratorywna. W skali globalnej takim fenomenem jest postępująca heterogenizacja kulturowa podmiotu kształcenia.

Jednym z narzędzi takiego doskonalenia kompetencyjnego, jakie oferuje refleksja antropologiczna w tej materii, jest koncepcja terapii kulturowej propagowana przez George'a D. i Louise Spindlerów. Definiują oni ten specyficzny rodzaj terapii jako „proces przywołujący daną kulturę w jej nieskończonych formach – założeniach, celach, wartościach, przekonaniach i trybach komunikacji – do poziomu świadomości, który zezwala nam na dostrzeżenie, że może być ona potencjalnym źródłem uprzedzeń w społecznej interakcji oraz w procesie nabywania zdolności do transmisji umiejętności i wiedzy, tj. tego, co nazwiemy później „kompetencjami instrumentalnymi”. W tym samym czasie nasza własna kultura podniesiona do tego poziomu uświadomienia jest postrzegana w relacji do innych kultur, a potencjalne konflikty, nieporozumienia i białe plamy w percepcji i interpretacji zachowań mogą być antycypowane<sup>109</sup>. Wskazywana przez Spindlerów świadomość etnocentrycznego uwarunkowania ludzkich poczynań staje się punktem wyjścia realizacji efektywnej praktyki edukacyjnej w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Uwalnia ona ją w dużym stopniu z psychologizmu dzięki skoncentrowaniu się na tych czynnikach, mających wpływ na przebieg procesu kształcenia, których przyczyny i istota leży w polu kultury, a dokładniej rzecz biorąc, w różnicy kulturowej ujawniającej się w relacjach społecznych. Przedmiotem terapii kulturowej jest kultura reprezentowana przez nauczyciela oraz sposób, w jaki wytwarza ona zespół uprzedzeń wobec uczniów. Nie jest ona oczywiście uniwersalnym panaceum na problemy pojawiające się w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni szkolnej. Parafrazując Alaina Touraine'a, ma ona raczej charakter interwencji antropologicznej dokonywanej jako pierwszy krok w kolejnych działaniach uzmysławiających praktykom edukacyjnym, dlaczego pewne zachowania ich wychowanków wydają się być kłopotliwe, szokujące lub irytujące<sup>110</sup>.

W kontekście aplikacji terapii kulturowej w realiach szkolnych, trzeba wspomnieć, że z punktu widzenia podmiotu nauczania stanowi ona środek, dzięki któremu ujawnione zostają relacje władzy i dominacji przenikające interakcje na poziomie społeczności klasowej, szkolnej i wreszcie całego społeczeństwa. Odsłaniając te zależności, pozwala ona na skupienie uwagi uczniów na nabywaniu tych kompetencji, które mogą im umożliwić skorzystanie z możliwości, jakie daje im system szkolny. Kompetencje te w znacznej mierze

<sup>109</sup> G.D. Spindler, L. Spindler, *The Processes of Culture and Person: Cultural Therapy and Culturally Diverse Schools*, w: G.D. Spindler, L. Spindler (eds.), *Fifty years of anthropology and education...*, s. 367.

<sup>110</sup> Ibidem.

wzmacniają ich kapitał kulturowy i co za tym idzie, zwiększają szanse uczniów z grup mniejszościowych na lokalnym rynku edukacyjnym. Stąd też terapia kulturowa „stanowi metodę zwiększenia rozumienia przez uczniów wpływu czynników, które im nie sprzyjają, oraz dodania im siły w walce z przeciwnościami, z jakimi przychodzi im się mierzyć (zamiast obwiniania samych siebie lub angażowania się w zachowania, które hamują ich dostęp do umiejętności i kompetencji koniecznych, aby zyskać siłę i wypracować sprzyjające im okoliczności)”<sup>111</sup>. Zastosowanie terapii kulturowej nie musi oczywiście być wyłącznie ograniczone do klas i szkół działających w przestrzeni wielokulturowej. Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych przez Goerge’a D. Spindlera w latach 80. w niemieckim mieście Schönhausen oraz amerykańskim mieście Roseville w stanie Wisconsin, proponowane przez niego narzędzie można z powodzeniem dostosować do warunków monokultury (większość uczniów i nauczycieli szkół w tych miastach była pochodzenia niemieckiego i wyznania protestanckiego). Możliwym i koniecznym warunkiem jego zastosowania jest także rozwinięcie metod z nim związanych. We wspomnianych badaniach Spindler zastosował w celu pozyskania danych skonstruowany przez siebie „porównawczo-refleksyjny wywiad interkulturowy” (*crosscultural comparative reflective review* – CCCRI). Wywiad ten został tak zaprojektowany, aby stymulować dialog skupiony wokół centralnych z punktu widzenia ludności miejscowej problemów w porównywalnych systemach kulturowych. Pomocą jest tu także użycie materiałów audiowizualnych reprezentujących dwa lub więcej z kulturowych punktów widzenia nadających ramy rozmowie. CCCRI daje zatem wgląd w sferę tubylczej percepcji dzięki pomocy samego interlokutora interpretującego przedstawione treści i filtrującego je przez kategorie właściwe swojemu systemowi kulturowemu. Wyniki badań Spindlera pokazały, że struktury znaczeniowe ujawniające się w wywiadach skrywają wysoce skomplikowane lokalne pola semantyczne, w których może dochodzić do nieporozumień komunikacyjnych pomiędzy uczniami a nauczycielem w sytuacji, gdy kieruje się on w swej pracy kulturowymi stereotypami i uprzedzeniami. Źródło tych uprzedzeń osadzone jest niezmiennie w kulturowo zdefiniowanych przedświadcach wnoszonych przez uczestników procesów edukacyjnych. Jak pokazuje użycie terapii kulturowej, zezwala ona obu stronom na ich werbalizację<sup>112</sup>.

By móc jednak zwerbalizować wnoszone przez nas do interakcji przekonania i dostrzec ich etnocentryczne ograniczenia, musimy dysponować odpowiednią wiedzą identyfikującą je jako problem do rozwiązania. Tłumaczy to zresztą metaforę terapii w stosowanym przez George’a D. i Louise Spindle-

<sup>111</sup> Ibidem, s. 368.

<sup>112</sup> Ibidem, s. 374.

rów podejściu, gdyż dobrowolne zamknięcie się w więzieniu własnej kultury jest ich zdaniem rodzajem jednostki chorobowej<sup>113</sup>. Wiedza ta odnosi się do znajomości nie tylko tego, jak działa nasz umysł oraz umysły innych, ale jakie zależności wykazuje sfera ideacyjna względem swoich kulturowych fundamentów współtworzących ją w trakcie procesów enkulturacyjnych. Jest to wiedza na temat tych niuansów naszej własnej i obcych nam kultur, która posiada wszelkie znamiona wiedzy etnograficznej, tj. kumulującej w sobie wszelkie dane na temat złożoności kulturowej świata. Spindler twierdzi, że aby móc ową złożoność dostrzec, musimy dysponować trzema rodzajami wiedzy szczegółowej, gdzie każdy z tych rodzajów odpowiada określonemu poziomowi autorefleksyjnej zadumy nad naszymi ograniczeniami poznawczymi. Jest to zatem: 1) wiedza podstawowa, 2) wiedza odnosząca się do kulturowego Innego, 3) wiedza pogłębiona. Wszystkie trzy typy współtworzą epistemologiczny klucz otwierający nam drogę zarówno do bardziej efektywnego kształcenia, jak i mniej konfliktowych interakcji. Posiadanie wiedzy podstawowej (*mundane knowledge*) jest dla ludzi czymś oczywistym i z rzadka jedynie poddawany intelektualnej refleksji, gdyż wiedza ta odnosi się do prozaicznych czynności i codziennej rutyny życia. Jest, jakby określił to Michel de Certeau, sztuką działania w zwykłym świecie. W przeciwieństwie do niej wiedza odnosząca się do Innego nie jest związana z automatycznym powtarzaniem danych czynności, ale wymaga od nas uznania obecności innych ludzi jako niezbywalnej części podejmowanych przez nas działań; niezależnie, czy ich styl życia jest dla nas zrozumiały i akceptowany, czy też nie. Wiedza pogłębiona (*submerged knowledge*) stanowi rozwinięcie tego, co w studiach antropologicznych zwykło się określać mianem wiedzy milczącej, tj. zakorzenionej głęboko w ludzkich praktykach, często nieświadomianej, aczkolwiek odzwierciedlonej wyraźnie w sferze ideacyjnej, a przez to możliwej do zrekonstruowania.

Na poziomie metodologicznym pomysł terapii kulturowej Spindlera nie odbiega od narzędzi stosowanych w innych obszarach studiów nad edukacją, np. na gruncie antypedagogiki, psychologii eksperymentalnej lub doradztwa personalnego. Zbliżonym instrumentem na tym polu wydaje się być bowiem terapia relacyjno-kulturowa (RCT), zwłaszcza z jej naciskiem na dookreślenie podmiotowego wymiaru potrzeb i problemów osoby poddanej tym badaniom<sup>114</sup>. Zaimplementowane po raz pierwszy przez amerykańską psychiatrę Jean Baker Miller, RCT jest narzędziem, w którym głównym celem jest nada-

<sup>113</sup> G.D. Spindler, *Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy*, „Anthropology of Education Quarterly” 30(4), 1999, s. 466.

<sup>114</sup> K.G. Hall, S. Barden, A. Conley, *A Relational-Cultural Framework: Emphasizing Relational Dynamics and Multicultural Skill Development*, „The Professional Counselor” Vol. 4, Issue 1, 2014, s. 72.

nie jednostkom wywodzącym się z grup reprezentujących pozycję mniejszościową możliwości artykulacji swojego kulturowego punktu widzenia w połączeniu z ich pozycją społeczną wynikającą np. z płci. Stąd też RCT postrzegane jest jako narzędzie bliskie perspektywie feministycznej i idei multikulturalizmu, gdyż opiera się na przekonaniu, że znaczące i współdzielone powiązanie z innymi ludźmi prowadzi do wypracowania zdrowej jaźni<sup>115</sup>. Zastosowanie RCT wiąże się z kilkoma centralnymi tezami przyjmowanymi na poziomie teoretycznym. Należą do nich m.in.: obustronne zaangażowanie i postawa empatyczna, autentyczność artykulacji postrzegana w kategoriach wolności, upodmiotowienie jednostek poddanych terapii, dążenie do wypracowania zdolności wyrażania, odbioru i przemyślenia kwestii różnorodności w odniesieniu do relacji przywoływanych w czasie terapii. Wszystkie te aspekty RCT zyskują na znaczeniu w konfrontacji z ujawniającym się „centralnym paradoksem relacyjnym”, a więc sytuacji, w której jednostki uczą się tłumić uczucia, wchodząc w relacje z innymi ludźmi. Istotne staje się w takim przypadku wsparcie udzielone przez terapeutę, za którym podąża nauka wyrażania tych z emocji, które ze względu na istniejący kontekst społeczno-kulturowy zostają zepchnięte w obszar świadomości obarczony szeregiem restrykcji i lęku przed marginalizacją. Ten sam motyw stoi za innymi formami działań, które podobnie jak narzędzie Spindlera dostarcza siły i świadomości sprawczości podmiotowi edukacyjnemu poprzez pomoc wykwalifikowanego nauczyciela, terapeuty lub doradcy. W tym samym antypedagogicznym duchu Paulo Freire utrzymany był pomysł Francisco Silvy Cavalcante, aby utworzyć tzw. kręgi czytelnice wśród nauczycieli szkół podstawowych w Brazylii z założeniem, że istnieją różne modele umiejętności pisania i czytania zależnie od kontekstu społeczno-kulturowego, a ich wydobywanie w praktyce pedagogicznej umożliwia wykorzystanie ogromnego potencjału tkwiącego w wychowankach<sup>116</sup>.

Terapia kulturowa wydaje się być doskonałym remedium na słabości systemu edukacyjnego borykającego się z kwestią osadzonej w wielokulturowości różnorodności postaw edukacyjnych. Pomysł antropologa ze Stanford, przez niego samego wielokrotnie przywoływany, może jednak budzić szereg wątpliwości odnośnie do realności tych postulatów w warunkach, w których system edukacyjny odrzuca różnorodność kulturową na poziomie legislacyjnym, organizacyjnym, a także samej filozofii kształcenia. Można rzecz jasna próbować dokonać równoległej reformy tego systemu we wszystkich wymienionych płaszczyznach, lecz jak nietrudno się domyślić, zadanie to jest mozolne,

<sup>115</sup> L.L. Frey, *Relational-Cultural Therapy: Theory, Research, and Application to Counseling Competencies*, „Professional Psychology: Research and Practice” Vol. 44, No. 3, 2013, s. 178.

<sup>116</sup> F. Silva Cavalcante Jr., *Circles of Literacies: a Practice in Cultural Therapy*, „Revista de Psicologia” 17/18(1/2), 1999/2000.



trudne i nierokujące sukcesu. Znacznie większe szanse powodzenia może mieć jednak inne rozwiązanie. Pojawiająca się nader często w zachodniej debacie publicznej różnorodność kulturowa przedstawiana jest jako czynnik demontujący podstawy narodowych tożsamości, systemów wartości i burzący porządek etnicznej monokultury. Jak jednak pokazałem w rozdziale II, świat pod tym względem jest znacznie bardziej heterogeniczny, stąd też warto ukazać, jak dalece te wyobrażenia odbiegają od stanu faktycznego wynikającego z danych empirycznych. Konieczne staje się zatem pochylenie się nad etnograficznym opisem rzeczywistości kulturowej współkształtującej rzeczywistość edukacyjną w kontekstach, gdzie różnorodność zderza się z tendencjami unifikującymi. Kontrast ten jest tym bardziej problematyczny, że doświadczenie heterogeniczności wiąże się każdorazowo z potrzebą dookreślenia kategorii różnicy kulturowej w poszczególnych polach jej praktycznej manifestacji.

#### 4. Etnografia edukacyjna

Żywię głębokie przekonanie, że etnografia może być rozpatrywana na trzech podstawowych poziomach identyfikowania jej istoty. W tradycyjnym rozumieniu zredukowana zostaje ona do zespołu metod etnograficznych i szczególnego podejścia do pracy ze źródłami danych kulturowych czerpanych bezpośrednio z terenu badawczego. W tym ujęciu sama nazywana jest nierzadko metodą, a przez to może stać się przedmiotem zainteresowania lub pretensji ze strony rozmaitych nauk społecznych, takich jak socjologia, studia kulturowe lub badania nad komunikacją. W drugim sensie etnografia jest związana z kategorią tekstu. Jej składnikiem staje się wówczas opis etnograficzny wraz z wszystkimi tego konsekwencjami, w tym zastosowaniem metafory tekstualnej wobec samego pojęcia kultury. Tekst etnograficzny nie tylko mówi nam o tym, jak żyją inni, ale nacechowany jest także związkiem z jego autorem dzięki językowi, który rzutuje na obraz kultury rekonstruowany w etnograficznych monografiach. Wreszcie mamy trzeci sposób rozumienia etnografii, który nie jest jedynie rodzajem wysublimowanego kolekcjonerstwa, jak sugerował to Claude Lévi-Strauss, ale może być rozpatrywany jako samodzielny nurt teoretyczny. Rzuca ona wyzwanie skostniałej metodologii, stosując względem przedmiotu swej uwagi instrumenty pokazujące, że etnograficzna opowieść dotyczy w takim samym stopniu opisywanych kultur, jak i kultury reprezentowanej przez samego etnografa<sup>117</sup>. Z tej perspektywy etnografia nabiera bardziej szczegółowego charakteru przedmiotowego, gdyż nie tylko bardziej komplek-

<sup>117</sup> L. Nader, *Ethnography as theory*, „HAU: Journal of Ethnographic Theory” 1(1), 2011, s. 216.

sowo traktuje kulturę, ale znacznie bardziej partykularnie obchodzi się z jej poszczególnymi aspektami. W tym ostatnim spojrzeniu rokuje ona nadzieje na stanie się osobną dyscypliną. Wszystkie trzy przytoczone tu ujęcia łączy natomiast rola, jaką odgrywa praktyka badawcza przynosząca wymierne efekty w postaci danych mówiących nam o tym, jak złożone bywają ludzkie zachowania i jak rozmaite mogą one przybierać oblicza.

Edward M. Bruner sugeruje, że etnografia nie tylko rekonstruuje rzeczywistość, którą opisuje, ale także w pewnym stopniu ją współkreuje, gdyż wszystkie opowieści tworzą zazwyczaj określone znaczenia<sup>118</sup>. Podobnie jak w narracji literackiej opis etnograficzny składa się z genezy problemu, jego przedstawienia oraz swoistej puenty. Etnografia sięga zatem do historii, odtwarza stan dostępny empirycznie i poszukuje odpowiedzi wychodzącej w przyszłość. Opis kulturowy dokonywany przez etnografów wykorzystuje jako przewodnią oś swej narracji dane pozyskane w terenie na drodze bezpośredniej aplikacji narzędzi analitycznych i metodologii utrzymanej najczęściej w ramach modelu jakościowego. Wywiady pogłębione i obserwacja uczestnicząca definiują etnograficzną metodologię, oddając rzeczywistość terenową w sposób, który dzięki temu dla czytelnika może się jawić na kartach monografii jako niezmiernie żywy i bliski jemu własnemu sposobowi odczytywania znaczeń. Taka familiarność egzotyki była dystynktywna m.in. dla *Smutku tropików* Lévi-Straussa. Pamiętajmy, że nie są one jednak niezapośredniczoną reprezentacją rzeczywistości, lecz zawsze pozostają jedynie propozycją interpretacji tych z kulturowych symboli, które praca terenowa nam podsuwa, a wydają się one nam ważne i istotne. Są to pewne znaczenia, którym etnograf nadaje formę zamykającą się w typowych dla teorii i narzędzi etnograficznych pojęciach i koncepcjach. Należy zatem pogodzić się z myślą, że płaszczyzna semantyczna zawarta w tychże tekstach zostaje przez czytelnika odczytana poprzez kształt nadany przez etnografa wytworom kultury lokalnej. Można także przyjąć założenie, że etnografia porządkuje opisywaną przez siebie rzeczywistość, zamykając kolejne znaleziska w taksonomicznych szufladach, które sama montuje, operując jako dyscyplina akademicka pośród innych nauk społecznych. Ich wyrazistość, niekiedy wynikająca z egzotyki przedstawianego obiektu, daje etnografii powód, aby własną tożsamość dyscyplinarną przedstawiać z właściwą sobie dumą. Stanowisko takie jest przedmiotem krytyki ze strony postmodernistów antropologicznych, takich jak James Clifford, dla którego etnografia nierzadko kreuje własne światy, przejawiając określone elementy i skupiając się przede wszystkim na zachowaniu urokliwego surrealistycznego stylu. Problem

<sup>118</sup> E.M. Bruner, *Ethnography as Narrative*, w: V.W. Turner, E.M. Bruner (ed.), *The Anthropology of Experience*, Urbana & Chicago 1986, s. 140.

jednak w tym, że „[...] nowoczesna etnografia, nauka, która pretenduje do redukcji niespójności, miast je tworzyć, nie chce przyznawać się do swych składników surrealistycznych<sup>119</sup>.

Spróbujmy zatem innego podejścia – takiego, które godzi się z obecnością tekstu w etnograficznej praktyce, ale też nie popada w jego nadmierną admirację. Kirsten Hastrup widzi źródło siły antropologii w fakcie, iż w swych wypowiedziach zawsze przyjmuje ona pozycję na poboczu nauk społecznych, dostarczając im argumentów spoza obowiązujących światopoglądów<sup>120</sup>. Decentralizacja antropologicznego punktu widzenia rodzi zdolność do krytycznego podejścia wobec tych z koncepcji kultury, które dążą *de facto* do ustanowienia paradygmatu w myśli społecznej i filozofii. Jest to spojrzenie niezmiernie dziś popularne. Paul Rabinow pokazuje w taje materii, że krytyka kulturowa jest dla współczesnej myśli antropologicznej drogą wyznaczającą główne tory, jakimi przebiegają kariery intelektualne sporej części uczonych, a nowoczesna antropologia krytyczna przyjmuje cztery główne postacie: antropologii interpretacyjnej, krytyki formalnej, podmiotu politycznego i krytycznych intelektualistów kosmopolitycznych<sup>121</sup>. Z zadowoleniem możemy skonstatować, że monopolizacja rozumienia kultury nie jest domeną antropologii i to właśnie takie egalitarne podejście wobec różnych punktów widzenia tworzy jej dyscyplinarne *credo*. Jak wskazałem nieco wcześniej w tej pracy, relatywizm kulturowy jest bowiem obecny w myśli antropologicznej najpóźniej od czasów Franza Boasa, a jego założenia bywają nadal żywo dyskutowane w obrębie dyscypliny. Pokazuje ona, że nie ma w gruncie rzeczy jednego rodzaju kulturowego istnienia, ale uniwersalność cechy kulturowej polega przede wszystkim na tym, iż za każdym razem przybiera ona inny, nieco bardziej zaskakujący kształt, wymykając się kolejnym naukowym konceptualizacjom. Stosując bardziej metaforyczne zobrazowanie zaistniałej w naukach społecznych sytuacji, można powiedzieć, że pomimo ogromnego zainteresowania, jakim cieszy się dziś kultura, znajduje się ona poniekąd zawsze krok przed próbami uchwycenia jej ulotnej natury.

Jak pamiętamy ze słów Tim Ingolda, antropologia nie jest jednak etnografią. Etnograficzne peregrynacje pomiędzy oznakami kulturowej swoistości mogą prowadzić do antropologicznej syntezy, lecz ich celem nie jest odsłonięcie uniwersaliów kulturowych. Przedsięwzięcie etnograficzne wywodzi swój

---

<sup>119</sup> J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000, s. 163.

<sup>120</sup> K. Hastrup, *Droga do antropologii...*, s. 25.

<sup>121</sup> P. Rabinow, *Representations Are Social Facts: Modernity and Post-Modernity in Anthropology*, w: J. Clifford, G.E. Marcus (eds.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley – Los Angeles – London 1986, ss. 257–258.

imperatyw badawczy z partykularnych kulturowych form i wiąże je z praktyką terenową przybliżając owe formy szerszej widowni. Owa bliskość z terenem i empirią sprawia, że potencjał naukowy etnografii oparty jest na działaniu. Hastrup twierdzi, iż poziomy praktykowania antropologii można utożsamiać z praktyką terenową i dyskursywną<sup>122</sup>. Z powodzeniem dychotomia ta może być, moim zdaniem, odzwierciedlona poprzez wyróżnienie odmienności etnografii i antropologii, gdzie ta pierwsza jest przede wszystkim działaniem w empirii, druga natomiast działaniem w ramach tekstu<sup>123</sup>. Drugi z wymienionych tu typów praktykowania refleksji kulturowej jest zdaniem Hastrup obciążony stylem pisarstwa, który zawiera się w użyciu „etnograficznego czasu terazniejszego”, a więc takiego przedstawiania rzeczywistości, w którym opisywane realia nabierają swej faktyczności i pozwalają zachować realizm antropologiczny. Autokrytyczna refleksja nad rolą, jaką odgrywają dyskursy antropologiczne, przynależy jednak porządkowi dalekiemu od pracy terenowej. Jest intelektualnym eksperymentem, wprawdzie odwołującym się do danych terenowych, ale realizowanym w warunkach gabinetowych. Z tego też powodu zainteresowanie budzi raczej typ pierwszy, w którym realizm zachowany zostaje bardziej dzięki doświadczeniu pracy w terenie i możliwości naocznej weryfikacji przyjętych hipotez i wstępnych założeń. Konkretyzuje to wszelkie rozważania teoretyczne oraz wytwarzaną w procesie analitycznym wiedzę etnograficzną. Niemniej, jak mówi Carole McGranahan, pomimo silnego przywiązania do terenowej metodologii etnografia pozostaje zarówno formą bycia w świecie, jak i jego postrzegania<sup>124</sup>.

Towarzyszące badaczowi w terenie poczucie obcości i osamotnienia, swego czasu tak bardzo dokuczliwe dla Bronisława Malinowskiego, jest nieodzownym etapem w procesie nabywania pewności co do wiarygodności naszych etnograficznych obserwacji. Przebywając w terenie pośród ludzi badanych, etnograf dokonuje także swoistego performowania swojej obecności, jej świadomego kształtowania i ograniczania potencjalnych szkód, jakie w niektórych społecznościach może wyrządzić zbyt szybkie zbliżenie i chaotyczna akulturacja. Etnograficzny proces badawczy wytwarza w dużym stopniu zmianę w społeczności badanej, a obecność etnografa i jego poczynania bywają przez podmiot badany obdarzane dużą dawką nieufności i dystansu. Badania jakościowe realizowane w trybie etnograficznym mają także na celu zmniejszenie dystansu pomiędzy podmiotem a badaczem lub, mówiąc językiem antropologii, bohate-

<sup>122</sup> K. Hastrup, *Droga do antropologii...*, s. 26.

<sup>123</sup> Hastrup mówiąc o praktykowaniu antropologii, w gruncie rzeczy posługuje się tym sformułowaniem w znaczeniu etnografii. Można zatem przyjąć, że takie właśnie znaczenie ma dla niej wymiar terenowy.

<sup>124</sup> C. McGranahan, *Ethnography Beyond Method: The Importance of Ethnographic Sensibility*, „New Series” Vol. 15, No. 1, 2018, s. 2.

rem kulturowej opowieści i śledzącym jego losy czytelnikiem. Performowanie etnografii odnosi się zresztą nie tylko do relacji terenowej. Jaki twierdzi Bryant Keith Alexander, etnografia performatywna to „sceniczne zaaranżowane odgrywanie sytuacji zapisanych w notatkach z badań etnograficznych”<sup>125</sup>. Uwaga Alexandra rzuca światło na zupełnie nowy wymiar uprawiania etnografii, którego korzenie leżą w teorii interpretacyjnej. Performatyka etnograficzna łączy w sobie nie tylko modelowe założenia etnografii, ale także studiów nad komunikacją, socjologii lub studiów kulturowych. Przetwarza ona przedstawioną kulturę w akt o dużej dynamice i płynności, ukazując, jak ludzkie praktyki bywają powtarzane, a ich znaczenie umacniane na drodze wyuczonej interpretacji. Pokazuje ten typ etnografii również, jak istniejące struktury władzy wrastają w codzienne praktykowanie określonych relacji pomiędzy uczestnikami kultury, niekiedy poprzez cielesne związki podtrzymujące moc narzędzi władzy. Podejście to daje nam zatem jeszcze jedną możliwość, a mianowicie wykorzystanie metod etnografii performatywnej w pedagogiczno-krytycznej strategii odsłaniania wynikających z tego stanu nierówności.

Zbliżenie pomiędzy etnografią a pedagogiką dobrze widoczne jest w nurcie krytycznym, choć optyka ta nie wyczerpuje w żadnym stopniu omawianej bliskości. Przełomowa pod wieloma względami praca pedagoga krytycznego i kontynuatora myśli Paulo Freire’a, Petera McLarena *Schooling as Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures* zawiera szereg przykładów udanej aplikacji narzędzi etnograficznych w kontekście szkół i ich instytucjonalnego działania jako w gruncie rzeczy narzędzi systemowej opresji. McLaren szeroko korzysta przy tym z dokonań teorii antropologicznej. Główną antropologiczną wykładnią teoretyczną staje się dla niego teoria rytuału ujmowanego z perspektywy symbolicznej, głównie turnerowskiej. Rytuały szkolne pełnią bowiem rolę, z jednej strony, utwierdzającą istniejące struktury, z drugiej natomiast służą konstruowaniu strategii uczniowskiego oporu wobec zinstytucjonalizowanej represji. Interesuje go liminalność objawiająca się w kondycji określonych grup, które w szkołach są poddane represji ze strony określonych dominujących porządków. W szczególności interesuje go grupa pochodzących z Azorów portugalskich imigrantów w Kanadzie. Ich sytuacja i ścieżki edukacyjne ukazują, że w społeczeństwie takim jak kanadyjskie, zrytualizowane działania w przestrzeni szkolnej mogą prowadzić do reprodukcji marginalizacji, pomimo że Kanada jest krajem, w którym prowadzona jest relatywnie efektywna polityka integracyjna. W celu zrozumienia kanadyjskiego paradoksu należy przyjrzeć się językowi symbolicznemu, jaki panuje w tamtejszych instytucjach kształcenia. Antropo-

<sup>125</sup> B.K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, s. 581.

logia symboliczna traktuje kulturę jako system znaczeń, w którym warstwa symboliczna nie tylko jest obiektem interpretacji ze strony uczestników kultury, ale także płaszczyzną, na której odbywają się społecznie istotne akty działania. Przyjmując tę optykę antropologiczną w badaniu znaczenia działań realizowanych w szkołach, pedagogika krytyczna zyskuje tym samym możliwość przeprowadzenia analizy symbolicznej wagi, jaką przywiązuje się do gestów i innych czynności niosących ze sobą semiotyczne uwarunkowania władzy. W przekonaniu McLarena pod względem metodologicznym pozwala to na „rzucenie wyzwania, które celowo poszukuje ograniczeń stosowanych obecnie metod interpretowania procesu szkolnego”<sup>126</sup>.

Nie pierwszy zresztą raz antropologia i etnografia uznawane są za rodzaj cichego sprzymierzenia w dokonaniu radykalnego zwrotu zezwalającego uwolnić się od uciążliwego społecznie *status quo*. Ten sam entuzjazm wykazywano w latach 70. w Stanach Zjednoczonych, kiedy to rosnąca popularność antropologii jako kierunku studiów na wiodących amerykańskich uniwersytetach szybko sprawiła, że dyscyplina ta była wykorzystywana przez rozmaite mniejszościowe ruchy emancypacyjne jako niewyczerpane źródło dowodów na drodze dochodzenia przez nie swych praw. Antropologia zaangażowana i pedagogika krytyczna stawiają sobie podobny cel, a jest nim transformacja istniejących stosunków władzy opartych albo na relacjach interesnicznych, albo międzyrasowych (antropologia), albo na relacjach wynikających z takiego układu sił w systemach nauczania, w których dane grupy społeczne zostają w efekcie utrzymane poza możliwością własnego samostanowienia i rozwoju. McLaren ujmuje to zwięźle, mówiąc, że „chodzi o to, by dzięki odpowiedniemu ukierunkowaniu historycznemu, kulturowemu, politycznemu i etycznemu pomóc osobom w systemie edukacyjnym, które wciąż mają odwagę żywić nadzieję na lepsze jutro”<sup>127</sup>. Postawa zaangażowana wymaga jednak nie tylko etycznej ciągłości, ale też pewnych podstaw natury merytorycznej w sporach toczonych na gruncie społecznym i politycznym. Pozwala to na postawienie faktów naprzeciw demagogii. Mając wszakże na uwadze, jak dalece idealistyczny jest ten postulat, warto zauważyć, że posiada on również wymiar bardziej pragmatyczny. Posługiwanie się w debacie publicznej dowodami empirycznymi nie tylko precyzuje tok wywodowy, ale przyczynia się też do pogłębienia ogólnego stanu wiedzy na temat problemu będącego przedmiotem zażartych dyskusji. W przypadku problemu natury kulturowej zyskujemy zatem pewien wgląd nie tylko w rzeczony zjawisko, ale też poprzez umieszczenie tego pro-

<sup>126</sup> P. McLaren, *Schooling as Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Lanham – Boulder – New York – Oxford 1999, s. 11.

<sup>127</sup> P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015, s. 223.

blemu w szerszym kontekście, np. politycznym, możemy określić jego społeczną recepcję. Etnograficzna obserwacja odmienności odwraca w tym sensie ogniskową, przesuwając punkt ciężkości z obserwowanego Innego na obserwującego. George Stocking uznaje, że ten typ autorefleksji jest dla warsztatu etnograficznego znamienny, a interakcja badaczy terenowych z otoczeniem społecznym i popularyzacja wiedzy etnograficznej od czasów działalności Franka Hamiltona Cushinga jest często przyjmowaną strategią<sup>128</sup>.

Obserwacja pozostaje w centrum etnograficznego sztafażu metodologicznego, niezależnie od przyjętych ram teoretycznych. Jest obciążona szeregiem zasad i procedur, a przez to „zbiera ona fakty w celu ich porównania”<sup>129</sup>. Jako narzędzie poznawcze obserwacja etnograficzna wymaga jednak spełnienia kilku istotnych warunków, aby móc uznać wnioski wyciągane na jej podstawie za zasadne i wiarygodne w odniesieniu do systemu kulturowego, który jest dla obserwującego obcy. Od czasu pobytu Bronisława Malinowskiego na Trobriandach powstało przekonanie, że musi ona być realizowana w trybie długoterminowym, pogłębionym i najlepiej, by oddawała emiczne sensy współdzielone przez ludzi badanych. Publikacja dzienników Malinowskiego w roku 1967 oraz lektura terenowych przemyśleń polskiego funkcjonalisty odsłoniła smutny poniekąd fakt, iż założenia te pozostają dziś jedynie pewnymi ogólnymi wytycznymi, nie zaś nadrzędną zasadą realizowaną w praktyce. Niechęć, jaką Malinowski żywił wobec swoich interlokutorów, a przez długi czas także najbliższych sąsiadów, pozostawia otwarte pytanie, czy sam rygor warsztatowy może zapewnić bliskość konieczną do przeprowadzenia pogłębionej obserwacji praktyk kulturowych znacząco odbiegających od naszych własnych przyzwyczajień. Można to ująć też dosadniej i spytać, czy etnografia zredukowana do technik epistemologicznych może nam cokolwiek istotnego dziś powiedzieć. Intymność emocjonalna pomiędzy badaczem a podmiotem badanym i idąca za nią nieuchronna subiektywizacja opisu nie stoi na przeszkodzie, aby dostarczyła ona deskrypcji, która może wnieść coś więcej do dyskusji o kulturze i zróżnicowaniu kulturowym niż jedynie pozbawione kontekstu fakty. Należy zatem umieścić je ponownie pomiędzy innymi faktami i pokazać, jak relacje je łączące mogą kształtować pozapartykularne pola uwalniające się z ograniczeń narzucanych przez kulturę w jej jednostkowym rozumieniu. Doświadczenia terenowe wyniesione przez Paula Rabinowa pokazują, że

[...] antropologiczne fakty są międzykulturowe, ponieważ wytwarzane ponad granicami kulturowymi. Istnieją jako przeżyte doświadczenie, które jest prze-

<sup>128</sup> G.W. Stocking Jr., *History of Anthropology. Whence/Whither*, w: G.W. Stocking Jr. (ed.), *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, Madison – London 1983, s. 5.

<sup>129</sup> J.M. Degérando, *The Observation of Savage Peoples*, w: A.C.G.M. Roben, J.A. Sluka (eds.), *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Chichester 2012, s. 57.

kształcane w fakty w procesie zadawania pytań, obserwowania i doświadczenia. Włącza się w to zarówno antropolog, jak i ludzie, którymi się on zajmuje<sup>130</sup>.

Antropologia refleksyjna upodmiotawia wszystkie ze stron, które są zaangażowane w proces wytwarzania wiedzy etnograficznej. Różni się ona od projektu myśli sygnowanego przez postmodernistów tym, iż nie tylko skupia się na procesie, w wyniku którego otrzymujemy tekst etnograficzny. Rzuca ona światło także na to, jak przedstawione w tymże tekście fakty zostają wytworzone w efekcie międzykulturowego spotkania badacza i osoby badanej. Ten ostatni poddany zostaje pedagogicznemu wysiłkowi i uczy się, jak powiada Rabinow, przedstawiać znaczenia, których istotności sam wcześniej nie dostrzegał. Powraca zatem też kwestia roli interpretacji, tym razem jednak odnoszona jest ona do wszystkich poziomów komunikacji mających bezpośredni wpływ na wynik pracy etnograficznej. Kształtowanie przedmiotów poprzez ich interpretację jest pewnym procesem nadawania im kulturowej formy w dialogu z Innym. Mówiąc w dużym uproszczeniu, wyjaśniamy ich znaczenie, wychodząc naprzeciw oczekiwaniu, iż zostaną one wykorzystane zgodnie z pewnymi zasadami, jakie zostały im przypisane w danym systemie kulturowym. Etnografia operująca kategorią refleksyjności musi zatem wychodzić z założenia, że „badania terenowe są tym samym procesem intersubiektywnego konstruowania liminalnych trybów komunikacji”<sup>131</sup>. Etnografia (czy na tym poziomie już antropologia, jak to woli) nie jest oczywiście w tym przekonaniu osamotniona na tle szerszej formuły badań społecznych. Pierre Bourdieu, sam mający przecież przygotowanie etnologiczne i realizujący etnograficzne badania terenowe w górach Atlasu, przyjmuje zbliżoną perspektywę, gdy wypowiada się na temat refleksyjności własnego doświadczenia, ponieważ „zawsze i stale stanowią dla siebie przedmiot, i to nie w sensie narcystycznym, ale jako przedstawiciel pewnej kategorii”<sup>132</sup>.

W świetle ujęcia refleksyjnego doświadczenie etnograficzne nie pozostaje jedynie terenową przygodą. Jest w pewnym sensie czynnikiem kulturotwórczym, a jego przywołanie w procesie analitycznym musi zostać uwzględnione. Informacje płynące z terenu zostały bowiem pozyskane w drodze określonej procedury, która sama w sobie jest sytuacją interkulturową. Zmienia się w ten sposób rola informatora, który pozostając aktywnym podmiotem w tym przedsięwzięciu, nie jest już echem ginącej kultury, ale współpracownikiem i partnerem dla badacza<sup>133</sup>. Niezaprzeczalny staje się fakt, że informatorzy et-

<sup>130</sup> P. Rabinow, *Refleksje na temat badań terenowych w Maroku*, Kęty 2010, s. 129.

<sup>131</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>132</sup> P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii...*, s. 200.

<sup>133</sup> M.V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa 2010, s. 135.



nograficzni stają się dzisiaj coraz częściej świadomi swej roli politycznej oraz tego, jak może kształtować się los ich własnych społeczności dzięki interakcjom z reprezentantami bądź co bądź formalnych instytucji, jakimi są najczęściej akademicko osadzeni badacze. Ich udział w oddolnych inicjatywach i działaniach rewitalizacyjnych obserwujemy w Ameryce Łacińskiej i Azji, gdzie działający w terenie antropolodzy podejmują się nierzadko roli mediatorów ze stroną rządową.

Mianem etnografii edukacji określa się zwykle te z badań, które stosując narzędzia etnograficzne, rekonstruują procesy i zjawiska zachodzące w polu edukacji, tak w wymiarze formalnym, jak i nieformalnym. W pierwszym przypadku przedmiotem zainteresowania stają się najczęściej szkoły i ich organizacja rozpatrywana z perspektywy teorii antropologicznej, w drugim – procesy wychowawcze przebiegające w różnych systemach kulturowych. Badania nad szkołą (etnografia szkoły) odnoszą się nie tylko do aspektu organizacyjnego tych instytucji, pozycji i ról zaangażowanych w nie aktorów społecznych, takich jak uczniowie i nauczyciele, czy też odmienności metodyki nauczania, ale przede wszystkim zorientowane są na pokazanie tych aspektów życia szkół, które mają istotne znaczenie dla ich funkcjonowania w szerszym kontekście społeczno-kulturowym oraz ich osadzenia w realiach praktyki szkolnej. Równie istotne wydaje się w tym względzie także to, jak etnograficzne monografie mogą przyczynić się do zmiany w wymienionych aspektach, tj. nie pozostawać jedynie bierną rekonstrukcją rzeczywistości, ale inicjować taką jej transformację, w której wiedza etnograficzna prowadzi do polepszenia warunków działania instytucji kształcenia. Naświetlenie przez Harry'ego F. Wolcotta w tekście *The Man in the Principal's Office* rzeczywistości amerykańskich szkół lat 70. miało „oddać dokładne zobrazowanie »prawdziwego świata« jednego z dyrektorów szkół podstawowych oraz zidentyfikowania tych z zachowań, przekonań i okoliczności, które podziela wielu, jeśli nie wszyscy, dyrektorów szkół”<sup>134</sup>. Ta wielce interesująca monografia miała stanowić w zamierzeniu Walcotta swoiste etnograficzne „zwierciadło” szkolnego mikrokosmosu. Zaskakujące, że tekst ten opublikowany w roku 1973 nie wywołał zainteresowania ze strony praktyków edukacyjnych i środowisk pedagogicznych. Głównym jego odbiorcą okazali się być studenci realizujący zajęcia kursowe z zakresu antropologii edukacji oraz pracownicy administracyjni żywo zainteresowani z oczywistych względów nie tyle samą tematyką, ile podejściem modelowym zastosowanym w tej pracy przez Wolcotta. Jak widzimy, aby móc dokonać realnej zmiany, badania etnograficzne, prowadzone tutaj na płaszczyźnie edukacji formalnej, muszą wychodzić poza wzorzec czysto

<sup>134</sup> H.F. Wolcott, *Mirrors, Models, and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation*, w: G.D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Prospect Heights 1982, s. 72.

rekonstrukcyjno-opisowy. Wolcott proponuje implementację wiedzy i metod etnograficznych w tych miejscach systemu kształcenia, w których dokonywane są czynności ewaluacyjne i analityczne<sup>135</sup>. Mówiąc o etnograficznym monitorowaniu pracy szkół, nakreśla on ogólne wytyczne wykorzystania wiedzy antropologicznej jako narzędzia innowacyjnego i przynoszącego wymierne efekty. Jedną z nich jest wykorzystanie istniejących na gruncie antropologicznym koncepcji w badaniu kultury i przeniesienie ich w pole edukacji. Nie jest to zatem już jedynie postulat zapożyczenia etnograficznej metodologii przez pedagogów, ale próba zespolenia paradygmatów teoretycznych w miejscu, w którym ujawniają się pewne wspólnie rozpoznane przez obie dyscypliny kulturowe punkty styczne. Spostrzeżenie to rozszerza etnograficzny przedmiot do szerokiego pojęcia kultury i tym samym rodzi perspektywę antropologiczną. Tak rozumiana antropologia edukacji jawi się jako „zarówno szansa, jak i zobowiązanie, aby traktować edukację w manierze antropologicznej”<sup>136</sup>.

Cóż zatem oznacza takie podejście? Etnograficzna metodologia, aby realizować swe podstawowe zadanie, czyli uporządkowanie procesów analitycznych, musi zawierać się w formule oddającej obraz opisywanej przez siebie rzeczywistości, spełniając określone kryteria. Ich spełnienie warunkuje poprawne wykonanie procedury analitycznej, w której centralnym tematem są zjawiska związane z ludzkim doświadczeniem procesów transformacji, zarówno rzeczywistości, jak i jego własnego ja. Gdy zidentyfikujemy te procesy z kształceniem, a nasze podejście nabierze cech właściwych etnograficznej dociekliwości i nieufności wobec tego, co jawi się jako oczywiste, można uznać, że możliwości poznawcze zależne są w tym przypadku od zachowania pewnego kanonu konceptualnego. Jakkolwiek pojęcie kanonu w kontekście antropologii może się wydawać nie na miejscu, George D. Spindler proponuje, aby za wyjściowe w badaniu kulturowego uwarunkowania edukacji przyjąć następujące założenia i warunki:

1. Wszelkie obserwacje, jakich dokonujemy, są niezmiennie osadzone w pewnym kontekście. Konieczne staje się w tym przypadku wyjście poza kontekst partykularny otaczający bezpośrednio badane zjawisko i nakreślenie powiązań wiążących je z innymi fenomenami.

2. Hipotezy i pytania badawcze wyłaniają się w trakcie procedury badawczej w warunkach określonych przez obserwację. Dokonanie oceny tego, co ma kluczowe znaczenie dla omawianego zjawiska, następuje dopiero po zakończeniu wstępnej fazy badań.

3. Obserwacja powinna posiadać charakter długoterminowy i być powtarzana. Pozwala to na uchwycenie pewnych łańcuchów wydarzeń.

<sup>135</sup> Ibidem, s. 81.

<sup>136</sup> Ibidem, s. 89.

4. Tubylczy punkt widzenia może zostać odsłonięty poprzez wnioski wyciągnięte z dokonanych obserwacji i inne formy etnograficznej analizy. Za podstawowe narzędzia analityczne uznaje się te przynależne metodom jakościowym, w szczególności wywiady pogłębione.

5. Wiedza społeczno-kulturowa przynależna aktorom społecznym sprawia, że wszelkie praktyki społeczne i formy komunikacji są ze sobą powiązane. Podstawowym zadaniem staje się w takim przypadku określenie, jaki rodzaj wiedzy aktorzy ci wnoszą do interakcji, w których uczestniczą, oraz jak wytwarzają oni pewne nowe formy wiedzy.

6. Narzędzia analityczne, takie jak kwestionariusze, systemy kodyfikacji wywiadów itp., są opracowywane w terenie na podstawie poczynionych uprzednio obserwacji. Zachowana zostaje dzięki temu zasada indukcyjności wyciąganych dzięki nim wniosków.

7. W badaniach należy uznać obecność perspektywy transkulturowej. Przyjmuje ona niekiedy postać założenia mówiącego, że pewne ludzkie zachowania czy wytwory są uniwersalną cechą kondycji człowieka. Teza ta pozwala na wyśrodkowanie stanowiska pomiędzy relatywizmem a uniwersalizmem kulturowym.

8. Niektóre z form wiedzy społeczno-kulturowej, którymi posługują się aktorzy społeczni będący przedmiotem analizy etnograficznej, nadają charakter ukryty (wiedza milcząca). Oznacza to, że część z informatorów może ją posiadać, inni zaś będą jej pozbawieni, a tym samym analiza etnograficzna dąży do odsłonięcia ukrytych zazwyczaj społecznych znaczeń.

9. Realizacja procesu badawczego (w tym obserwacja) nie może ingerować znacząco w interakcję i komunikację w społeczności badanej.

10. Informatorzy etnograficzni traktowani są jako podmioty będące nosicielami wiedzy natury emicznej. Tym samym realizacja wywiadów nie może implikować określonych apriorycznych odpowiedzi. Ich antycypowanie przez badacza jest błędem metodologicznym, a struktury wywiadów powinny być skonstruowane tak, aby posiadana przez informatora wiedza została w nich rozwinięta w sposób naturalny.

11. Możliwe jest użycie wszelkich dostępnych instrumentów technologicznych w celu zarejestrowania danych terenowych. Metody audiowizualne ukazują ludzkie zachowania w sposób szczegółowy, naturalny i natychmiastowy<sup>137</sup>.

Wytyczne przedstawione przez Spindlera można traktować jako punkt wyjścia wypracowania formuły etnografii edukacji, która usamodzielnia ten rodzaj poznania tak w kontraście do badań realizowanych oddzielnie na polu pedagogiki, jak i antropologii kulturowej oraz tradycyjnej etnografii. Wyda-

<sup>137</sup> G.D. Spindler, *General Introduction*, w: G.D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling...*, ss. 6–7.

je się, iż jeśli potraktujemy ją jako samodzielną subdyscyplinę o silnym akcencie metodologicznym, nabierze ona znamion teorii. Teoria etnograficzna, wbrew temu, co ustaliliśmy dotychczas w tym rozdziale, różniłaby się od teorii antropologicznej w subtelnym, dla niektórych też niewidocznym, odcieniu konkretyzującym kulturę i sprowadzającym ją do sytuacji, w których kulturowe uwarunkowania nabierają znaczenia dopiero poprzez działanie jednostek umieszczonych w danym kontekście. Nie pozostają one abstrakcyjnym bytem podlegającym naukowej reifikacji, ale możemy ją uchwycić dzięki przyjrzeniu się, jak te jednostki posługują się nabytymi na drodze enkulturacji umiejętnościami i zdolnościami przetwarzania swego otoczenia. Badania nad praktyką kulturową nie mogą jednak opierać się wyłącznie na interpretacji jej warstwy semantycznej. Muszą one z konieczności polegać także na spojrzeniu wychodzącym poza horyzont metafor i symboli i ukierunkowanym na inne, pokrewne dziedziny, takie jak pedagogika, psychologia, filozofia. David Mills i Mary Taylor Huber przywołują w tej materii wypracowaną na gruncie nauk przyrodniczych przez Petera Galisona metaforę „sfer wymiany” (*trading zones*)<sup>138</sup>. Metafora ta jest znamienna dla języka antropologii, gdyż teoria wymiany i analiza transakcyjna stanowi jeden z fundamentów antropologicznego pojmowania porządku ekonomicznego i organizacyjnego. Sfery wymiany stanowią zatem obszary, w których dokonuje się specyficzny handel. Przedmiotem transakcji są tu wybrane idee i koncepcje, które uczeni przedstawiają „zamorskim kupcom”, tj. przedstawicielom innych dyscyplin, w nadziei, iż tamci uznają ich wartość. Obszarem takim jest bez wątpienia edukacja, nie tylko pojmowana jako podsystem edukacyjny w większych całościach społecznych, lecz jako pole wymagające interdyscyplinarności pozwalającej uchwycić istotę procesów kształcenia i wychowywania w całej ich rozciągłości.

Celem etnografii pozostaje opisanie i interpretacja ludzkiego zachowania<sup>139</sup>. Jak już wielokrotnie podkreślałem, pod pojęciem ludzkiego zachowania rozumie się tu przede wszystkim te praktyki i czynności, które posiadają swoje kulturowe znaczenie. Wolcott obstaje przy stanowisku, iż interpretacja tych znaczeń nie tyle jest wymogiem, ile istotą etnograficznej działalności. Tym samym nie można uznać za etnografię badań stosujących jedynie wybrane przynależne jej narzędzia. Muszą one być skonstruowane od początku z etnograficznym zamiarem zrozumienia poprzez interpretację, dlaczego ludzie dokonują takich, a nie innych wyborów, podejmują takie, a nie inne działania oraz tak, a nie inaczej rozumieją świat. Poprawnie i dobrze skonstruowane ba-

<sup>138</sup> D. Mills, M. Taylor Huber, *Anthropology and the Educational 'Trading Zone': Disciplinarity, pedagogy and professionalism*, „Arts and Humanities in Higher Education” 4(9), 2005.

<sup>139</sup> H.F. Wolcott, *On Ethnographic Intent*, w: G.D. Spindler, L. Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*, New York – London 2009, s. 43.

dania etnograficzne umożliwiają nam zrozumienie, jak dane systemy kulturowe działają w swych szczegółowych wymiarach oraz jak w tych wymiarach funkcjonują ludzie formujący porządek społeczny dzięki swym ugruntowanym w kulturze decyzjom. Zyskując wiedzę etnograficzną w tej mierze, można podjąć także pewne działania, np. reformujące poszczególne pola systemu społecznego, takie jak edukacja. Trudno jednak zgodzić się z Wolcottem, który uważa, że miejsce etnografii pozostaje w dyskursie akademickim i odrzuca pragmatyczny aspekt uprawiania nauk o kulturze. W obliczu procesów, które przedstawiłem w rozdziale II, trudno bowiem żywić nadzieję, że czysto akademickie analizy mają nadal potencjał pozwalający im wyjść poza intelektualny partykularyzm narzucany przez ramy dyscyplinarne etnografii, antropologii czy jakiegokolwiek innej nauki poruszającej problematykę społeczno-kulturową. Uzasadniony wydaje się jednak krytycyzm Wolcotta żywiony wobec tego, co sam nazywa „szybkimi opisami” kultury czynionymi bez imperatywu rozumienia. W tym względzie największymi osiągnięciami etnografii i antropologii edukacji pozostaje uznanie wartości metodologii jakościowej i opisowej w badaniach edukacyjnych. Wkład tych dyscyplin jest oczywiście znacznie większy. Myślę, z którą należy się zatem oswoić, jest konieczność przejścia od uprawiania etnografii skupionej na metodzie w stronę nauki, która „dobrze wszystko uchwyci”<sup>140</sup>.

---

<sup>140</sup> Ibidem, s. 54.



Część trzecia

# **PRAKTYKA**





## Rozdział V

# HISTORYCZNE ŹRÓDŁA I LOKALNE WARIANTY ANTROPOLOGII EDUKACJI

### 1. Początki

Mówienie o genezie rozmaitych nurtów w myśli społecznej przysparza często sporych kłopotów w określeniu ich jasno wyznaczonych początków. Znacznie łatwiej jest wskazać główne tezy danego kierunku czy też sprokurować dłuższą lub krótszą listę jego najważniejszych przedstawicieli. Stawia to nas nierzadko w pozycji nakazującej niejako arbitralne wskazanie ram historycznych lub rekonstrukcji personalnych inspiracji i intelektualnych związków z wyboru kształtujących dany nurt w jego najbardziej zobiektywizowanym kształcie. W przypadku nurtów antropologicznych krok ten jest tym trudniejszy, że ze względu na niejednoznaczny historycznie charakter wielu nurtów nie jest łatwo orzec, w którym momencie można mówić o samodzielnych kierunkach myśli antropologicznej lub subdyscyplinach. Problem ten dotyczy także samej antropologii. Jej socjologiczne korzenie są aż nadto znamienne. Przełom XIX i XX wieku przyniósł antropologii jednak powolne, aczkolwiek wyraźne usamodzielnienie i dyscyplina ta stanęła na własnych, nieco jeszcze koncepcyjnie chybotliwych, nogach. Marcel Mauss dał tym narodzinom pewne przyspieszenie, publikując swoją *Socjologię i antropologię*, a Franz Boas wyraził ją formą, wydając *Umysł człowieka pierwotnego*. Dalsze publikacje Alfreda Louisa Kroebera, Bronisława Malinowskiego czy Luciena Lévy-Bruhla zakotwiczyły antropologiczną tożsamość na stałe pośród lokalnych narodowych środowisk naukowych i dały jej własne i coraz bardziej zróżnicowane teoretyczne ramy. W centrum wszystkich tych lokalnych wariantów myśli antropologicznej ustanowione rzecz jasna zostało pojęcie kultury. Rozmaicie konceptualizowane, lecz stale obecne, zyskało ono istotne znaczenie w szczegółowych badaniach tych obszarów ludzkiej działalności, które budzą zainteresowanie ze względu na ich ważką rolę w kształtowaniu jednostkowych osobowości i zbiorowych tożsamości.

Jednym z takich obszarów jest edukacja, w której rozwijane jest spoiwo społeczno-kulturowe w postaci uwewnętrznionych postaw, światopoglądów oraz habitusu. Antropologiczne badania nad edukacją kształtowały się wraz z rozwojem koncepcji kultury, będąc od niej zależne pod względem paradygmatycznym. Śmiało jednak można też powiedzieć, że z początku nie budziły one tak dużej uwagi, jak studia nad religią, prawem czy gospodarką. Domeny te wydawały się istotniejsze chociażby z tego względu, że przybierały one bardziej konkretną postać w międzykulturowych zestawieniach i typologiach rozwojowych dokonywanych przez przedstawicieli nurtu ewolucyjnego w XIX-wiecznej socjologii. To właśnie ewolucjonizm socjologiczny nadał ton pierwszym antropologicznym koncepcjom kultury, w których ujawniał się tak naturalizm, jak i skupienie się na rekonstrukcji kluczowych procesów kulturowych. Jak pamiętamy, ewolucjoniści społeczni reprezentowali pogląd, że wszystkie z wymienionych obszarów życia społecznego stanowią emanację pewnego ogólniejszego porządku naturalnych procesów adaptacyjnych prowadzących do osiągnięcia przez wybraną społeczność określonego stanu rozwoju. W tym kontekście edukacja szkolna była wyrazem porządku organizacyjnego typowego dla zachodnich społeczeństw przemysłowych, a wychowanie poprzez rodzinę bez zaangażowania weń formalnych instytucji przykładem nieco bardziej archaicznego porządku ludów prymitywnych. Punktem odniesienia dla tych typologii były ówczesne społeczeństwa europejskie reprezentujące szczytowe osiągnięcia cywilizacyjne w zakresie organizacyjno-strukturalnym. Oczywiście jest, że ten typ podejścia rzutował na perspektywę wobec zjawisk związanych z życiem rodzinnym i małżeństwem. Skoro punktem odniesienia stawał się patriarchalny wzorzec rodziny typowy dla XIX-wiecznego społeczeństwa europejskiego, przenoszono na gruncie ewolucjonizmu wiele ze schematów społecznych i kulturowych wzorów w tym zakresie do konstruowanych przez ówczesną naukę modeli, w czym szczególnie celowali Henry Maine i John Ferguson McLennan<sup>1</sup>. Ten ostatni w swej pracy *Primitive Marriage* wychodzi z założenia, że symbolizm stojący za praktykami zawierania małżeństw w społeczeństwach archaicznych, szczególnie zwyczaj „porwania panny młodej”, odzwierciedla pierwotne pragnienie zwycięstwa w konflikcie lub wojnie, czyli w przekonaniu ewolucjonistów stanie permanentnym i charakterystycznym dla ludów słabiej rozwiniętych. Triumf w pierwotnej wojnie następuje dzięki zawładnięciu obiektami należącymi do przeciwnika, w tym przypadku kobietami<sup>2</sup>. Zgodnie z tą wykładnią obyczajowość otaczająca ten aspekt życia rodzinnego jest wyrazem chaosu i braku porządku społecznego

<sup>1</sup> G.W. Stocking Jr., *Victorian Anthropology*, New York – Don Mills 1991, s. 197.

<sup>2</sup> J.F. McLennan, *Primitive Marriage. An Inquiry Into the Origin of the Form of Capture in Marriage Ceremonies*, Edinburgh 1863, ss. 44–45.

tych zbiorowości, a w głębszym sensie wynika z ich rzekomej niezdolności do ustanowienia prawnych rozwiązań i bardziej złożonych struktur typowych dla cywilizacji zachodniej. Poglądy tego rodzaju w dalszych latach przenikały europejską myśl społeczną, co w dłuższej perspektywie przyczyniło się do odsunięcia tematyki edukacyjnej i problemu wychowania na dalszy plan. Edukacja instytucjonalna, organizacja kształcenia, filozofia edukacji, problem wychowania i ludzkiego rozwoju rozpatrywane poprzez pojęcie kultury pozostawały przez długi czas bardziej domeną filozofii edukacji i tam też zyskały swój wyściowy kształt rozwinięty później przez inne nauki społeczne, w tym znacznie później właściwą antropologię.

Związek kultury z edukacją i wychowaniem z początku pojmowany 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 miał on spełniać w znacznie szerszym i ważniejszym przedsięwzięciu. Było nim wypracowanie takiego modelu społecznego, w którym ludzie odpowiednio wykształceni będą współtworzyć nie tylko intelektualne elity, lecz będą oni kreować rzeczywistość społeczną dzięki nabytym na drodze odpowiednio zaprojektowanej edukacji kompetencjom. 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 w obszarze niemieckojęzycznym określano mianem formowania *Bildungsbürger*, a we Francji identyfikowano z ideami zawartymi w dziełach Jean-Jacques'a Rousseau lub Kartezjusza, stanowiło oczywiście efekt oświeceniowego przełomu i nowożytnego podejścia wobec kształcenia i szkolnictwa. W sensie historyczno-genetycznym okres ten interesuje mnie zatem 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 jakie są jest jednak nieuchronny i ostatecznie prowadzi do zniekształcenia naturalnej konstrukcji istoty ludzkiej. Nie tylko zresztą społeczne uwarunkowania odciśkają swoje piętno na wychowankach. Należą do nich także czynniki środowiskowe (w sensie naturalnym) oraz przedmiotowe. Rousseau pisze tak:

[...] 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 nas ucza, jest wychowaniem otrzymanym od lu-

dzi; zasób wreszcie własnego doświadczenia w stosunku do przedmiotów na nas działających jest wychowaniem otrzymanym od przedmiotów<sup>3</sup>.

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

Francuski filozof jest przekonany, że istota procesu wychowawczego leży w harmonijnym zespoleniu nauk płynących od wszystkich „trzech mistrzów” i opracowaniu samodzielnej drogi przez rozumne jednostki. Pomimo nacisku położonego przez siebie na dojście do naturalnego wychowania, wymiar społeczny uznaje on 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”<sup>4</sup>. Słowa te zyskują na 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. Obie grupy zarzucały mu zbyt idealizowanie naturalności pewnych cech procesu wychowawczego. Stawia to pod znakiem zapytania całą koncepcję wychowania naturalnego, którą Rousseau lansuje w *Emilu*, a którą rozwijał także nieco później Friedrich Froebel.

Pozostając w kręgu modelu oświeceniowego, warto rzucić nieco światła na podobne koncepcje, lecz zyskujące pełniejszy wydźwięk dzięki przeniesieniu idei wychowania naturalnego ze sfery czysto filozoficznych rozważań w wymiar praktyczny. Przypomnijmy zatem, że jednym z uważniejszych czytelników *Emila* był Johann Heinrich Pestalozzi. Jego działalność pedagogiczna osadzona była głęboko w ideach nakreślonych przez Rousseau i innych filozofów epoki. Ten szwajcarski pedagog i reformator był, podobnie jak autor *Umowy społecznej*, przekonany o konieczności zespolenia sił umysłu, serca oraz rąk. Był też tak jak jego francuski wzorzec idealistą wierzącym w moc pedagogicznego wysiłku prowadzącego do realnej zmiany w konstrukcji wychowania realizowanej w taki sposób, aby finalnie jego funkcjonowanie w świecie społecznym zgodne z było z wewnętrzną naturą ludzką, jak i zdolny był on do podjęcia działań niebędących z nią sprzecznych, a mających wydźwięk kulturotwórczy. Sam również taki wysiłek podjął, choć z dość miernym skutkiem, gdyż stworzona przez niego szkoła musiała zostać zamknięta z powodu braku środków na jej utrzymanie. W jednym ze swych najbardziej postulatycznych tekstów, zatytułowanym *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, wyłuszcza on swoją wizję wychowania integralnego oraz własną koncepcję natury ludz-

<sup>3</sup> J.-J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955, s. 9.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 11.

kiej<sup>5</sup>. Osadzona jest ona jego zdaniem w ludzkich predyspozycjach. Zdolności te muszą jednak zostać rozwinięte na drodze odpowiedniej edukacji szkolnej, gdyż w przeciwnym wypadku zgodnie z prawami ewolucyjnie pojmowanej natury zanikają. Kluczowe staje się zatem stworzenie takich warunków edukacyjnych, w których mogą one zostać w pełni rozwinięte, a tym samym dzięki temu rozwinięciu podlega także natura ludzka. Edukacja ma mieć zatem charakter praktyczny i użyteczny, będąc jednocześnie nastawioną na zespolenie wymienionych wcześniej trzech wymiarów. Jako filantrop Pestalozzi starał się przekuć te dyrektywy w czyn, dokonując wielu śmiałych eksperymentów edukacyjnych. Kierował nim w znacznym stopniu imperatyw reformatorski i humanistyczny. Głosił on bowiem, że „celem wszelkiego nauczania jest i nie może być nic innego, jak harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej gwoli uszlachetnieniu rodu ludzkiego”<sup>6</sup>. Ten rodzaj idealistycznego podejścia, tak typowy dla rozmaitych reform przełomu XVIII i XIX wieku, nie traci dzisiaj zresztą na swej aktualności. Warto bowiem przypomnieć, że kierowana z ramienia Rady Europy inicjatywa, jaką jest Program Pestalozzowski, korzysta dziś z filozofii zarysowanej przez szwajcarskiego myśliciela. W kontekście kształcenia nauczycieli ma ona na celu zachowanie pomostu pomiędzy polityką a praktyką<sup>7</sup>. W sensie praktycznym program ten oferuje każdego roku szereg szkoleń i pomniejszych programów doskonalenia zawodowego skierowanych do kadry nauczycielskiej w krajach członkowskich Unii Europejskiej, rodziców, praktyków edukacyjnych i innych osób związanych czynnie z lokalnymi systemami kształcenia.

Duch niezłomnej postawy Pestalozzowskiego przenika jak widać współczesną edukację humanistyczną. Jej celem jest wykształcenie postaw obywatelskich i ludzkiej wzajemności w ramach społeczeństwa, które można zidentyfikować jako oparte na zasadach demokratycznych i równościowych. Edukacja tego rodzaju jest bezspornie personalistyczna i upodmiotawiająca<sup>8</sup>. Pestalozzi dostrzegał bowiem nie tylko ogromne znaczenie roli edukacji w wyrównywaniu szans życiowych i zasypywaniu nierówności społeczno-ekonomicznych, lecz uważał także, że aby tego dokonać, systemy edukacyjne w swej dotychczasowej formie muszą transformować w stronę bliższą naturalnym potrzebom ludzkim<sup>9</sup>. Sam postulował odejście od kształcenia w jego tradycyjnej postaci, tj. opartej na wiedzy książkowej, w jego miejsce sugerując wprowadzenie takich

<sup>5</sup> J.H. Pestalozzi, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Warszawa 1909.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 156.

<sup>7</sup> <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi> [3.06.2018].

<sup>8</sup> C. Lenz, *The key role of education in sustainable democratic societies*, w: J. Huber (ed.) *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*, Strassbourg 2011, s. 18.

<sup>9</sup> H. Krusi, *Pestalozzi: His Life, Work and Influence*, Carlisle 1875, s. 152.

metod nauczania, które są na wskroś praktyczne i czynią z wychowanków nie tylko dobrych rzemieślników, ale przede wszystkim dobrych ludzi. System edukacyjny miał stać się w tym projekcie odzwierciedleniem systemu społecznego, którego nadrzędne zasady prowadzące do wewnętrznej integracji tożsame są z zachowaniem naturalistycznie pojmowanej moralności wypływającej nie z przymusu społecznego, ale bezpośrednio z uwewnętrznionych dzięki kształceniu struktur wartości. Określenie istoty tych systemów oraz ich oddziaływanie w terminach analitycznych w latach kolejnych stało się zadaniem, jakie nauki społeczne, wraz z rodzącą się wówczas socjologią, skwapliwie podjęły, korzystając nie tylko z dokonań Pestaloziego, lecz częściej z filozofii społecznej Rousseau i jego następców zmierzających na polu teorii w stronę modeli ewolucyjnych.

Ewolucjonizm, jak już zaznaczyłem na początku, silnie wpłynął na rozwój wczesnej myśli antropologicznej podejmującej problematykę edukacyjną. Jak pamiętamy, kultura stanowi zgodnie z tą wykładnią efekt pewnych procesów zmiany i przystosowania się do istniejących okoliczności. Jest ona pewną systemową całością podlegającą postępującym transformacjom, częściej powolnym i niedostrzegalnym niż uwypuklonym i jawnym. Takiej transformacji podlegać ma też cywilizacyjny etos niesiony przez każdy rodzaj społeczeństwa w postaci pewnych wzorów kulturowych. W świetle poczynionych powyżej spostrzeżeń warto jednak przypomnieć, że teoria ewolucjonizmu znalazła także swój specyficzny głos w pedagogicznej teorii Marii Montessori. Ta innowacyjna pedagożka i metodolog nauczania dostrzegła, iż procesy edukacyjne, w szczególności te dotyczące rozwoju dzieci, wykazują pewne prawidłowości antropologiczne. Jej rozumienie antropologii wykazuje silne zakorzenienie w paradygmacie naturalistycznym. Procesy rozwojowe dzieci ułożone są zatem przez nią nie tylko w kulturze, ale rozpatrywane całościowo, uwzględniając przy tym aspekt fizyczny. Formułuje ona w konsekwencji zarys teorii antropologii pedagogicznej, która z jednej strony odsłania 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 o tym, 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”<sup>10</sup>. Wiedza, jaką zyskujemy na drodze poznania naturalistycznego, jest jednak 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

<sup>10</sup> M. Montessori, *Pedagogical anthropology*, New York 1913, s. 17.

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<sup>11</sup>. Trudno orzec jednak, co tak właściwie Montessori rozumie przez te słowa, gdyż mówiąc o antropologii jako perspektywie badawczej i nowego narzędzia epistemologicznego, 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 ma zatem polegać w przekonaniu Montessori na podążaniu za celem, jakim jest „kolektywny opis pojedynczych faktów”, co przekłada się na zastosowanie narzędzi takich jak obserwacja (antroposkopia) i 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.

Można zauważyć, że teoria antropologiczna reprezentowana przez Marię Montessori pokłada ogromną nadzieję w sile i jasności swej metody. Zyskuje ona jednak na znaczeniu i wadze głównie w połączeniu z naukami określanymi przez Montessori mianem pozytywnych, gdyż prowadzi wówczas do wyłonienia nowego kierunku i drogi postępu<sup>12</sup>. Nauki pozytywne są dalekie od spekulatywizmu. Pozostają konkretne i zanurzone w empirii. Podobną drogę przeszła jej zdaniem medycyna, która udoskonaliła wraz z biegiem czasu nie tylko swe narzędzia (także w sensie technologicznym), lecz również nabrała charakteru bardziej holistycznej teorii zdrowia ludzkiego i wszelkich czynników nań wpływających. Można odnieść wrażenie, że wschodząca wówczas antropologia wykazuje podobny potencjał, o ile zdolna będzie do wyjścia poza wąskie tory myślenia o człowieku w kategoriach statyczno-opisowych. Stawanie się istoty ludzkiej, a konkretniej rzecz biorąc, jej formowanie poprzez proces dorastania i edukacji formalnej wymaga uwzględnienia faktu, iż dynamika tej

<sup>11</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 28.

transformacji bywa zmienna i zależna od tak niepewnych niekiedy czynników jak kultura. Scjencystycznie nacechowane zamierzenie uporządkowania kulturowego środowiska i nadanie badaniom tej specyficznej przestrzeni ram teorii antropologicznej jest dla Montessori zadaniem o podstawowym znaczeniu dla możliwości uzyskania pewnych istotnych wniosków dla pedagogiki. Celem, jaki zatem przyświeca zwróceniu uwagi na problematykę związku wychowania i kultury, jest równoczesne unaukowanie tak antropologii, jak i pedagogiki. Naukowość obu z tych usamodzielniających się w tamtych latach dyscyplin leży w przekonaniu Montessori w powtarzalności metod i zachowaniu rygoru metodologicznego. Ma to zresztą również walor dydaktyczny, co umiejscawia obie dyscypliny pośród nauk pozytywnych<sup>13</sup>.

Pomimo tego postulatywnego podejścia proponowana przez nią antropologia pedagogiczna pozostaje jednak silnie osadzona w duchu epoki i wykazuje wyraźne cechy sytuujące ją w takich modelach, jak chociażby odchodzący już w tamtych latach w cień ewolucjonizm. Jak stara się to związłe 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 pochodzenie człowieka, teorie monizmu lub poligenizmu emigracji i klasyfikacje oparte na kategorii rasy; tj. problemami, które jak każdy wie, trudne są do rozwiązania i które budują oś, wokół której obraca się antropologia biologiczna [...] Bada ona człowieka z dwóch odmiennych perspektyw, a mianowicie jego rozwoju (ontogeneza) oraz jego różnorodności.

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 na badaniach jakościowych.

Naturalizm antropologii pedagogicznej włoskiej badaczki nie tylko zawiera się w zarysie powyższej koncepcji badawczej, lecz również ujawnia się w jej konsekwentnej aplikacji w kontekście rozwojowym. Na kartach *Pedagogical anthropology* odnajdujemy więc próbę rekonstrukcji procesu rozwojowego, której praktyczne zastosowanie osadza się we wspomnianych powyżej wymiarach analizy. Szczególną wagę przywiązuje się tu do biometrii jako narzędzia pozwalającego uchwycić ów proces w świetle podstawowych zmian zachodzących na poziomie morfologicznym. W najdrobniejszym szczególe Montessori odtwarza cielesną transformację adolescentów, pokazując przy tym, jak dalece

<sup>13</sup> Ibidem, s. 31.



odmienne efekty zostają osiągnięte w połączeniu z płaszczyzną społeczno-kulturową. Dziecko jako jednostka staje się w tym ujęciu „efektem różnorodnych przyczyn”<sup>14</sup>. Rozwikłanie zagadki, jaką są ludzkie indywidualności, leży zatem w bliższym przyjrzeniu się pewnemu subiektywnie przez nie odczuwanym doświadczeniu zmian na poziomie cielesności, umysłu i społecznego uwikłania. Zwrot w stronę podmiotowego subiektywizmu wymusza zmianę metodologiczną, co w tym przypadku oznacza pochylenie się nad przebiegiem dróg życiowych poszczególnych jednostek. W metodzie biograficznej w formie postulowanej przez Montessori tkwią podstawy osadzenia antropologii pedagogicznej pośród innych odmian tej nauki społecznej, gdyż zadaniem antropologii jest właśnie poświęcenie uwagi warunkom otaczającym jednostki. Zbliża to w tej perspektywie antropologię pedagogiczną także do psychologii, gdzie z kolei obiektem zainteresowania są trajektorie rozwoju osobowości. Co ciekawe, badane są one również podobnymi metodami rekonstrukcji indywidualnych narracji, np. poprzez analizę treści osobistych dzienników uczniów. W konsekwencji można rozróżnić w przekonaniu Montessori trzy główne rodzaje czynników formujących osobisty rozwój jednostek: biopatologiczne (odnoszące się do zmian organizmu), socjologiczne (wynikające z środowiska społecznego, w jakim dana jednostka się wychowuje) oraz scholastyczne (związane z doświadczeniem przez jednostkę systemu szkolnictwa)<sup>15</sup>.

Projekt Montessori był dość wczesną, aczkolwiek śmiałą próbą wyjścia na przeciw problemowi, jaki rodzi związek kultury i wychowania oraz wypracowania formuły badawczej zajmującej się przede wszystkim jego rozwikłaniem ponad innymi problemami szczegółowymi. Wyznaczyła ona niemniej ważny kierunek w badaniu tej problematyki, tak w rozumieniu przedmiotowym, jak i metodologicznym. Pojawiające się bowiem w antropologii pedagogicznej sugestie sformułowane 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. Została ona podjęta w kolejnych latach przez część badaczy, głównie na gruncie antropologii anglosaskiej. Dell H. Hymes przywołał tę kwestię w kontekście badań lingwistycznych, lecz poczynione przez niego uwagi w dużej mierze znajdują odniesienie również do wszelkich innych pól badawczych przynależnych antropologicznemu warsztatowi. Zasadność użycia metod ilościowych opiera się jego zdaniem na dwóch płaszczyznach analizowanych przez antropologię problemów – struktury i funkcji<sup>16</sup>. Relacje za-

<sup>14</sup> Ibidem, s. 404.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 406.

<sup>16</sup> D.H. Hymes, *Qualitative/quantitative research methodologies in education: a linguistic perspective*, „Anthropology & Education Quarterly” Vol. 8, No. 3, 1977, s. 167.

chodzące pomiędzy nimi mogą bowiem ujawnić istnienie wzorów, których nie można odsłonić na drodze obserwacji uczestniczącej, a posiadających przecież 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. Trzeba zaznaczyć, że Hymes wyraźnie rozróżnia jednak etnografię od badań terenowych<sup>17</sup>. Te ostatnie odnoszą się do każdej formy bezpośredniego kontaktu badacza z interlokutorami czy też po prostu ze źródłami informacji. Z tego też względu nie każde badania terenowe mogą zostać utożsamione z badaniami etnograficznymi, co wynika przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, samo wejście w styczność z badanymi nie jest wystarczające, aby móc zrekonstruować kulturową rzeczywistość. Badacze terenowi nierzadko uznają odosobniony fakt bycia „tam” (w terenie) za wyłączny powód roszczenia sobie prawa do wiarygodności swego przekazu i jego niepodważalnej prawomocności względem narracji tych, których „tam” nie było. Pamiętajmy jednak, że lokalni informatorzy, jakkolwiekby nie byłiby oni sytuowani w swej społeczności, mówią zazwyczaj jedynie tyle, ile sami chcą przekazać. Nawet najbardziej zaufany informator o wysokiej pozycji w swej grupie może przekazywać jedynie te informacje, które przedstawiają go i jego pobratymców w korzystnym świetle. Po drugie, antropologiczna praca terenowa zawsze poprzedzona jest odpowiednim szkoleniem i specjalistyczną edukacją samego badacza, co kształtuje nie tylko jego przekonania intelektualne, ale także konstrukcję osobowości i osobiste kompetencje. Hymes identyfikuje ten swoisty trening zawodowy z nabywaną przez uczonych umiejętnością dokonywania porównań i łączenia faktów kulturowych w jedną spójną całość koncepcyjną. Etnografia jest w tym świetle „badaniem rozpoczynającym się od rozpoznania faktu, że nasza praca odbywa się w sytuacjach, które są ogromnie przedustrukturyzowane, lecz są takie przez wpływ historii i sposobów życia tych, którzy są poddani badaniu”<sup>18</sup>.

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

<sup>17</sup> Ibidem, s. 170.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 171.

efektem dywersyfikacji zachodzącej na płaszczyźnie ewolucyjnej<sup>19</sup>. 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. Należy pamiętać, że edukacja dla Boasa nie była wyłącznie jednym z pól społecznej aktywności człowieka badanym przez antropologię. Rozumiał on ją także jako rodzaj aktywności podejmowanego przez uczonych, którzy dzięki swemu zaangażowaniu w sprawy publiczne poszerzają ramy społecznego rozumienia odmienności kulturowej<sup>20</sup>. 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 uwarunkowań rasowych doskonale obrazują to, iż dla Boasa nie były to jedynie idealistyczne postulaty<sup>21</sup>. Jednakże to w pracy *Anthropology of Modern Life* z roku 1928 Boas poświęca więcej uwagi problematyce edukacyjnej w bardziej nominalnym sensie. Wyraża się on też przychylnie o antropologii pedagogicznej proponowanej wcześniej przez Marię Montessori<sup>22</sup>. Mówi jednak, 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 niż dokonanie jego rekonstrukcji w kategoriach biologicznych<sup>23</sup>. 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 wyjątkowości poszczególnych systemów kulturowych jest znamienne nie tylko dla samego Boasa, ale również dla większości jego uczniów.

<sup>19</sup> F. Boas, *Umysł człowieka pierwotnego*, Kraków 2010, s. 155.

<sup>20</sup> R. Darnell, *Franz Boas: Scientist and Public Intellectual*, w: J.B.R. Chernel, E. Hochwald (eds.), *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education*, Lincoln & London 2006, s. 15.

<sup>21</sup> Zob. m.in.: F. Boas, *Scientists as Spies*, w: R.J. Gonzales (ed.), *Anthropologists in the Public Sphere. Speaking Out on War, Peace, and American Power*, Austin 2004.

<sup>22</sup> F. Boas, *Anthropology of Modern Life*, New York 1962, s. 168.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 184.

Boazjanie stali się, głównie w kręgu anglosaskim, grupą wpływową intelektualnie, a dziedzictwo tej szkoły wyraźnie uformowało zręby amerykańskich badań nad kulturą w pierwszej połowie XX wieku. Grupa ta jest w oczywisty sposób zróżnicowana pod względem podejmowanych przez jej przedstawicieli tematów, jak i postawy wobec źródłowej koncepcji Boasa<sup>24</sup>. Odnajdujemy w niej takie problemy, jak koncepcja areałów kulturowych, teoria wzorów kultury i ich transmisji czy wreszcie rekonstrukcje zjawiska wychowania w kontekstach innych niż zachodnie. George Stocking sugeruje, że pośród tej szkoły antropologicznej można wyróżnić dwie frakcje – boazjan wiernie kontynuujących myśl swego mentora oraz tych nastawionych wobec niej bardziej krytycznie<sup>25</sup>. Do pierwszej z wymienionych grup można zaliczyć Roberta Lowiego, Clarka Wislera, Melvilla Herskovitsa i Franka Specka. Grupę drugą stanowią autorzy, którzy wskazówki Boasa traktowali ze znacznie mniej nabożną czcią, jak Alfred Louis Kroeber czy Edward Sapir. To na gruncie tej tradycji zrodziło się z biegiem lat, wynikające także ze znużenia tematyką historyczną, zainteresowanie uwarunkowaniami kulturowymi otaczającymi proces kształtowania się osobowości i zróżnicowania jej wzorów pomiędzy poszczególnymi społecznościami. Szkoła kultury i osobowości miała się stać z upływem czasu jedną z najbardziej charakterystycznych dla amerykańskiej myśli antropologicznej formacji, w ramach której problem wychowania i edukacji formalnej podniesiony został jako centralny dla wyjaśnienia, dlaczego wzory ludzkiego zachowania oraz kulturowe drogi ich transmisji są tak dojmująco zróżnicowane.

Uczeni, których można identyfikować ze szkołą kultury i osobowości, stanowili względnie zwarte środowisko skupione wokół postaci takich jak Alfred Louis Kroeber, Ralph Linton, Margaret Mead i Ruth Benedict. W nieco mniejszym stopniu drogą tą podążali także: Cora Du Bois, Abram Kardiner, Alfred Irving Hallowell, Clyde Kluckhohn, Robert Redfield, William Lloyd Warner i Fred Eggan Russell. Ten bliski związek posiada także tę konsekwencję, iż współpraca pomiędzy tymi badaczami zaowocowała serią monografii podejmujących temat wychowania i szkolnictwa w kontekście interkulturowym. Prace poświęcone przez Mead i Benedict problemowi wychowania w kulturach Azji i Pacyfiku stały się natomiast jednymi z najbardziej poczytnych monografii antropologicznych w historii, a same *Wzory kultury* autorstwa Benedict zostały przetłumaczone na czternaście języków. Ten niezwykły sukces wydawniczy ma swoje źródła zapewne w tym, iż zarówno tekst Benedict, jak i wydany w tym samym roku co praca Boasa *Anthropology of Modern Life*

<sup>24</sup> Ch. Wulf, *Antropologia. Historia – kultura – filozofia*, Warszawa 2016, s. 136.

<sup>25</sup> G.W. Stocking, *Introduction: the basic assumptions of Boasian anthropology*, w: G.W. Stocking (ed.), *The Shaping of American Anthropology: 1883–1951. A Franz Boas Reader*, Chicago and London 1974.

tekst Mead *Dojrzewanie na Samoa* wychodziły naprzeciw nurtującego sporą część Amerykanów pytania o przyczyny zróżnicowania kulturowego nie tylko świata poza Ameryką, lecz rzeczywistości charakteryzującej bezpośrednio amerykańskie społeczeństwo. Koncepcja charakteru narodowego rozwijana przez obie autorki, jak i Goeffreya Gorera, miała odsłonić naturę zagadkowego procesu, który sprawia, że ludzkie światopoglądy, wartości, instytucje społeczne, ale też prozaiczne codzienne praktyki mogą się różnić tak znacznie, iż stają się faktycznie niezrozumiałe dla kogoś z zewnątrz. Proces ten zidentyfikowano jako wychowanie i enkulturację w obrębie instytucji takich jak rodzina i szkoły. Idea charakteru narodowego lansowana przez antropologów ze szkoły kultury i osobowości wydawała się przekonująca dla amerykańskiego odbiorcy również dlatego, że doskonale mieściła się w dwóch bardzo popularnych w tym kontekście paradygmatach – psychologii odwołującej się do tradycji freudowskiej oraz filozofii pragmatycznej. Antropologia miała więc zająć się tym, co dla tej dyscypliny jest konstytutywne i przedstawić swoje spostrzeżenia w języku, który będzie przystępny dla szerszego grona odbiorców<sup>26</sup>.

Badania nad charakterem narodowym skupiły się na uważnej rekonstrukcji zjawiska wychowania w kulturach, których wzorce albo dalekie były od zachodnich (jak Japończycy badani przez Benedict), albo sugerowały one, że wzory europejskie także nie są homogeniczne i wykazują spory potencjał różnicujący (jak w przypadku Rosjan badanych przez Gorera). 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 syntetyzowanego przez nie znaczenia. Ich internalizacja dokonuje się na drodze enkulturacji. Jej narzędziem jest zaś wychowanie, którego formy silnie są zdywersyfikowane pomiędzy poszczególnymi kulturami. Sprawia to, że każdorazowo musimy przyjrzeć się uważnie temu, jak procesy wychowawcze nie tylko 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.

<sup>26</sup> R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1999, s. 69.

Problem z tekstem Benedict jest dwojakiej natury. Z jednej strony należy pamiętać, że monografia ta jest przykładem tekstu pisanego na zamówienie – w tym przypadku amerykańskiej administracji zarządzającej powojenną Japonią. Sprawia to (jak i fakt, że źródła danych w niej zawartych w dużej mierze nie są z pierwszej ręki), że rozpatrywanie kwestii istoty japońskiej kultury w niej przedstawionej jako prawdy etnograficznej bez żadnych zastrzeżeń jest kłopotliwe. Z drugiej strony natomiast 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. Stosowanie nadmiernych uproszczeń i idący za tym wnioski o względnej homogeniczności badanych systemów kulturowych stało 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<sup>27</sup>. W dalszej kolejności podnoszony jest argument metodologiczny<sup>28</sup>. 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 skrywanym pod otoczką praktyk wychowawczych odnajdujemy bowiem w *Chryzantemie i mieczu*. 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 *honne* 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 ma oddawać istotę wewnętrznego dualizmu charakteryzującego każdego Japończyka. Cykl wychowania w obrębie rodziny, następnie edukacja poprzez ściśle sformalizowany system szkolnictwa publicznego, a kończąc na pracy zawodowej są etapami, na których wspomniane wartości podlegają zaszczerpieniu w strukturach osobowości. Efekt społeczny, jaki uzyskiwany jest dzięki tym narzędziom enkulturacyjnym, można 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

<sup>27</sup> A.R. Lindesmith, A.L. Strauss, *Critique of culture-personality writings*, „American Sociological Review” Vol. 15, Oct. 1990, s. 589.

<sup>28</sup> E. Boles, *Ruth Benedict's Japan: the Benedictions of Imperialism*, „Dialectical Anthropology” Vol. 30, Issue 1–2, 2006, s. 31.

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 nauczy, stosuje potem szerzej w działalności gospodarczej czy rządzeniu”<sup>29</sup>.

Znaczenie wychowania w rodzinie dla późniejszych losów jednostki i jej grupowej integracji jest również przedmiotem zainteresowania Margaret Mead. Ta amerykańska antropolożka dostarczyła wnikliwej analizy procesów wychowawczych, jakie odnalazła na Samoa oraz na Nowej Gwinei. Podobnie jak w przypadku będącej jej bliską współpracownicą Benedict, Mead posługuje się szczegółowymi danymi terenowymi w tym zakresie w określonym celu. Jest nim dokonanie studium porównawczego pomiędzy samozańskimi realiami edukacyjnymi a wzorcami zachodnimi. Kulturowy kontrast nie ma jednak tu budzić szoku czy nadmiernie egzotyzować przedmiot dociekań. Chodzi w tym miejscu raczej o uzmysłowienie zachodniemu czytelnikowi istoty założeń partykularyzmu kulturowego, a więc przekonania, że nasz system wartości edukacyjnych i praktyki społeczne z nim związane są tylko jednymi z wielu możliwych rozwiązań, jakie oferuje świat kultury. Amerykański model wychowania nie jest zatem stawiany tu w pozycji uprzywilejowanej i to wręcz Amerykanie, zdaniem Mead, mogą nauczyć się czegoś od Samończyków. Kultura tych ostatnich wypracowała bowiem pewne udane mechanizmy radzenia sobie z konfliktem wynikającym z rosnących postaw indywidualistycznych wśród tamtejszej młodzieży<sup>30</sup>. Transkulturowe problemy z dojrzewaniem najlepiej oddają zresztą pewne uniwersalne dla wszystkich społeczności właściwości procesów wychowawczych i socjalizacyjnych. Taki przekrojowy obraz Mead dostarcza w pracy *Kobiety i mężczyźni*, w której podejmuje się ukazania zasad regulujących kategorie kobiecości i męskości, cielesność, seksualność, rozrodczość i życie rodzinne w wybranych kulturach. Punktem wyjścia jest tu oczywiście dyskurs związany z płcią. Tekst ten w pierwszej kolejności „podejmuje próbę szerszego uświadomienia sposobu, w jaki sposób różnice i podobieństwa budowy ludzkich ciał stanowią fundament, na którym opieramy proces budowania całej wiedzy na temat własnej płci oraz na temat relacji z płcią przeciwną”<sup>31</sup>.

Podobne przedsięwzięcie Mead przedstawiła w innych swoich pracach, m.in. w *Kulturze i tożsamości. Studium dystansu międzypokoleniowego czy Culture and Commitment*. To jednak etnograficzny szczegół ostatecznie jednak

<sup>29</sup> R. Benedict, *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*, Warszawa 1999, s. 61.

<sup>30</sup> M. Mead, *Dojrzewanie na Samoa. Psychologiczne studium młodzieży w społeczeństwie pierwotnym napisane na użytek cywilizacji zachodniej*, w: eadem, *Trzy studia*, Warszawa 1986, s. 180.

<sup>31</sup> M. Mead, *Mężczyźni i kobiety*, Kraków 2013, s. 40.

zdominował zarówno jej teksty, jak i jej towarzyszy w kulturowej refleksji ze szkoły studiów nad osobowością. Życie codzienne mieszkańców wysp Pacyfiku, domowe zacisze amerykańskich przedmieść czy gwarne ulice europejskich miast były miejscem, gdzie rozgrywał się spektakl kulturowo określonych sensów. Tam też odbywała się transmisja wzorów kulturowych zacieśniających interakcje pomiędzy jednostkami, jak i jednostką a społeczeństwem. Pozostali przedstawiciele tej formacji także zwrócili uwagę na rolę, jaką odgrywa materiał pozyskiwany na drodze etnograficznego rozpoznania w strukturach ujawniających się na poziomie jednostkowego doświadczenia. Ralph Linton jasno daje do zrozumienia, że konieczne staje się sformułowanie nowej perspektywy, która umożliwi wgląd w tenże obszar współdzielony dotychczas przez wiele różnych nauk społecznych. Patrząc optymistycznie w przyszłość, wyraża on przekonanie, że „można jednak śmiało przewidywać, że w ciągu kilku następnych lat będziemy świadkami wyłaniania się nauki o zachowaniu ludzkim, która będzie syntezą odkryć psychologii, socjologii i antropologii”<sup>32</sup>. Nowa nauka miałaby zająć się tym, jak jednostki przeżywają doświadczenie kulturowe oraz jak zostaje ono przez nie personalizowane i ujmowane tak w języku kulturowych znaczeń, jak i emocji. Podobnie też do tego problemu podchodzi Abram Kardiner. W tekście *The Individual and His Society: the Psychodynamics of Primitive Social Organization* z roku 1939 wychodzi on z punktu widzenia przesyconego psychologizmem i uznaje pojęcie „osobowości bazowej” jako wyjściowe dla dalszych rozważań, lecz szybko też przenosi dyskusję na temat jednostki w obszar kultury. Zdaniem Kardinera osobowości bazowe związane są z działaniem podstawowych i wtórnych instytucji społecznych, gdzie te pierwsze wytwarzają podstawowe i dające się wyrazić problemy adaptacyjne, a drugie stanowią wynik działania tych pierwszych w strukturze osobowości podstawowej<sup>33</sup>. W tym sensie instytucje społeczne są przez Kardinera rozumiane jako pewne utrwalone zespoły zachowań, które podlegają społecznej akceptacji lub generują sankcje w przypadku działań stojących z nimi w sprzeczności. Integracja społeczna staje się w takim ujęciu zależna od zachowania i transmisji wzorów utrzymujących owe instytucje w stanie pozwalającym na ich akomodację na poziomie jednostkowych i zbiorowych tożsamości.

Rozprzężenie społeczne i dezintegracja struktur podstawowych może mieć wiele przyczyn, a kryzys systemowy może nadejść z najmniej oczekiwanej strony. W pierwszej połowie XX wieku społeczeństwo amerykańskie doświadczyło zapaści ekonomicznej związanej z krachem na Wall Street. Amerykańska antropologia także przeżywała wewnętrzne problemy, choć nie były

<sup>32</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 17.

<sup>33</sup> A. Kardiner, *The Individual and His Society: the Psychodynamics of Primitive Social Organization*, Oxford 1939.



one gospodarczej natury. Kruszył się bowiem wówczas paradygmat boasiański. Nowe głosy w badaniu kultury formułowane były ze strony językoznawców, a zwrot semiotyczny, jaki powoli dokonywał się na polu zachodniej filozofii za sprawą m.in. Ludwiga Wittgensteina, zagarniał coraz do nowe tereny w przestrzeni intelektualnej. Boazjanie nadal jednak mieli istotny wpływ na to, jak rozpatrywano związek kultury i edukacji. Do najbardziej wytrwałych kontynuatorów myśli „papy Franza” (jak pieszczotliwie nazywano Boasa) należała Gene Weltfish. Ta specjalizująca się w kulturze Paunisów uczennica autora *Race and Democratic Society* była przekonana w stopniu znacznie większym niż jej nauczyciel, że myśl antropologiczna może przyczynić się do wypracowania nowego modelu społecznego<sup>34</sup>. Boas, jak już zauważyliśmy wcześniej, był intelektualistą niestroniącym od zabierania głosu w sprawach ważnych nie tylko dla amerykańskiego społeczeństwa, ale także dla wszystkich ludzi w poczuciu globalnej humanistycznej odpowiedzialności. Przeważające w tamtym okresie przekonania i koncepcje rasowe skłoniły go do zajęcia jasno określonej postawy w debacie na temat rzekomej niższości intelektualnej Afromerykanów<sup>35</sup>. Boas widział nie tylko konieczność odrzucenia uprzedzeń rasowych, ale też rolę, jaką odgrywa w tym antropologia, często przywoływana przecież w debacie rasowej jako źródło fałszywej argumentacji. Jak sugeruje Marshall Hyatt, niestrudzona walka Boasa z uprzedzeniami wobec czarnych Amerykanów stanowiła swoisty kamuflaż w atakach na każdy rodzaj niesprawiedliwości wynikający ze stereotypów i błędnych przekonań<sup>36</sup>. Ten rodzaj aktywizmu był z pewnością pionierski w kontekście zmian, jakie dokonywały się w pierwszej połowie XX wieku nie tylko w Ameryce, ale też nieco w wolniejszym natężeniu w całym świecie zachodnim – zbyt wcześnie jeszcze, by mówić o erozji kolonializmu, ale wystarczająco, aby zauważyć, że zachodnia hegemonia nie była ani ostateczna, ani też trwała<sup>37</sup>. W tej perspektywie działalność polityczna i społeczna Boasa stanowiła przykład bez precedensu, jeśli uzmysłowimy sobie, jak dalece relacje rasowe w ówczesnych Stanach Zjednoczonych przenikały społeczne praktyki, a w stanach południowych również porządek legislacyjny. Niewielu uczonych podzielało jego entuzjazm dla wizji reformy społecznej znoszącej wynikające z tego nierówności. Wyjątkiem może być William

<sup>34</sup> J. Niehaus, *Education and Democracy in the Anthropology of Gene Weltfish*, w: J.B.R. Chernerf, E. Hochwald (eds.), *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education*, Lincoln & London 2006, s. 108.

<sup>35</sup> A.H. MacGowan, *The Lessons of Franz Boas*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 149, 2014, s. 560.

<sup>36</sup> M. Hyatt, *Franz Boas, social activist: The dynamics of ethnicity*, Westport 1990.

<sup>37</sup> Należy również pamiętać, że Boas ze względu na swoje zaangażowanie spotkał się z krytyką ze strony sobie współczesnych badaczy oraz do pewnego stopnia także ze środowiskowym ostracyzmem.

Edward Burghardt Du Bois, który w głoszonej przez siebie koncepcji panafrykanizmu upatrywał drogi wyjścia poza „linię koloru”, tj. podziały klasowe oparte na kryteriach rasowych.

Weltfish wykazywała podobną energię, lecz ukierunkowaną na obszar edukacji rozumianej nie tylko jako pole badawcze, lecz również jako forma aktywizmu społecznego prowadzącego do realnej zmiany w relacjach interkulturowych. Jej projekt edukacyjny zrealizowany w Morrystown pośród uczniów i nauczycieli w lokalnej szkole utrzymany był w duchu Boasa i Johna Deweya. Polegał on na zaangażowaniu lokalnej społeczności w odbudowę zabytkowego domu z okresu kolonialnego i prace archeologiczne z nią związane<sup>38</sup>. Edukacyjne walory tego przedsięwzięcia osadzone zostały wokół problemu pracy i czasu wolnego, jak i kulturowych sposobów ich określania. Efektem poznawczym osiągniętym przez Weltfish było dostrzeżenie kluczowych z amerykańskiego punktu widzenia obszarów, w których konieczne było dokonanie zmiany oraz rekonfiguracji celów tamtejszego systemu kształcenia. W konsekwencji zauważono, że nauczanie w kategoriach abstrakcyjnych jest wysoce nieefektywne, w przeciwieństwie do nauczania opartego na praktycznej aplikacji przekazywanych treści. Nie jest to jednak tożsame z zawężeniem przyszłego modelu kształcenia do szkolnictwa zawodowego i technicyzacją uzyskiwanych kompetencji. Weltfish sugeruje, że system edukacji musi niezbywalnie dotyczyć całościowego formowania wychowanków, tak aby mogli oni zyskać „pełnię życia”. W ten sposób idea integracji teorii i praktyki edukacyjnej lansowana przez Deweya zyskała nowe ujęcie w kontekście kulturowym. Antropologia konstruowana przez Weltfish była zatem w swej istocie pragmatyczna, przy zachowaniu wszelkich teoretycznych podstaw proponowanego modelu. Natomiast osadzenie jej w filozofii deweyowskiej nie tylko odniosło ten skutek, iż przedstawiony został udany model edukacji holistycznej. W dalszym ujęciu była to też inspirowana myślą Boasa propozycja edukacji na rzecz demokracji, dzięki uzyskaniu narzędzia rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i wyrażanych oddolnie potrzeb podmiotów kształcenia. Jednym z centralnych problemów podejmowanych przez antropologię edukacji staje się tu naświetlenie obszaru, w którym krzyżują się perspektywy wyrażane przez społeczności lokalne z istniejącymi systemami szkolnictwa<sup>39</sup>.

Społeczne podłoże, na którym realizowane jest badanie lub projekt antropologiczny taki jak ten z Morrystown, ma wpływ nie tylko na to, jak kształtowane są systemy edukacyjne, lecz również modeluje ono – dzięki procesom socjalizacyjnym i enkulturacyjnym – jednostki. Związek ten zostaje zainicjo-

<sup>38</sup> J. Niehaus, *Education and Democracy...*, s. 113.

<sup>39</sup> N. González, *Advocacy Anthropology of Education: Working Through Binaries*, „Current Anthropology” Vol. 51, Supplement 2, October 2010, s. 250.

wany w okresie dzieciństwa, stąd też to studia nad procesem uspołecznienia dzieci w rozmaitych systemach kulturowych zwróciły uwagę antropologów spod znaku szkoły kultury i osobowości. Jak dostrzegają Nancy Scheper-Hughes i Carolyn Sargent, większość antropologicznych badań nad dzieciństwem ujmuje ten fenomen w kategoriach przejściowej fazy życia<sup>40</sup>. Ich zdaniem marginalizacja dzieci jako podmiotu społecznego wynika w dużej mierze z faktu, iż większość społeczeństw zachodnich, z których wywodzą się antropologowie zajmujący się tym tematem, jest skonstruowana w taki sposób, iż to dorośli postrzegani są jako pełnoprawni uczestnicy życia społecznego w modelu kapitalistycznym. Dzieci natomiast zostają zredukowane do roli konsumenta pozbawionego aspektu wytwórczego, ale też samego w sobie nieposiadającego mocy nabywczej. Kompleksowe badania nad dzieciństwem (*childhood studies*) są w tej mierze względnie nową i nadal krystalizującą się perspektywą. Badania antropologiczne w tym zakresie, np. etnograficzne analizy procesów uczenia się przez dzieci, podkreślają rolę, jaką dzieci pełnią w tych procesach i „to, co tak właściwie robią one w ich trakcie”<sup>41</sup>. Tym bardziej warto przypomnieć, że wczesne próby w tej materii podejmowane były nie tylko przez Margaret Mead. Problemem tym w różnym stopniu zajmowali się również: Meyer Fortes, Dorothy Eggan, Kenneth Little, Thomas Rhys Williams czy H. Ian Hogbin<sup>42</sup>. Na szczególną uwagę zasługują na tym tle badania realizowane przez Jules’a Henry’ego i Ruth Landes<sup>43</sup>. Badacze ci podjęli się odsłonięcia złożoności dziecięcego świata osadzonego w przestrzeni szkolnej, w której obecne były określone kulturowo wzory dominujące, stanowiące reprezentację zbiorowego amerykańskiego „ja”. Henry argumentuje, że do wzorców tych z kolei dopasowywane były wzory socjalizacyjne lansowane poprzez kulturę organizacyjną szkoły, ideologię i praktykę nauczania, jak i otaczający je system wartości<sup>44</sup>. W praktyce wzorcem dominującym była w badanych przy-

<sup>40</sup> N. Scheper-Hughes, C. Sargent, *Introduction: The Cultural Politics of Childhood*, w: N. Scheper-Hughes, C. Sargent (eds.), *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*, Berkeley – Los Angeles – London 1998, s. 13.

<sup>41</sup> A. Massey, G. Walford, *Children Learning: Ethnographers Learning*, w: A. Massey, G. Walford (eds.), *Studies in Educational Ethnography: Children Learning in Context*, Stamford – London 1998, s. 14.

<sup>42</sup> M. Fortes, *Social and Psychological Aspects of Education in Taleland*, Supplement to „Africa” Vol. 11, No. 4, Oxford 1938, ss. 5–62; D. Eggan, *Instruction and affect in Hopi cultural continuity*, „Southwestern Journal of Anthropology” 12(4), 1956, ss. 347–370; K.L. Little, *The social cycle and initiation among the Mende*, w: idem, *The Mende of Sierra Leone*, London 1951, ss. 113–130; T.R. Williams, *The structure of the socialization process in Papago Indian society*, „Social Forces” 36(3), 1958, ss. 251–256; H.I. Hogbin, *A New Guinea childhood: from weaning till the eight year in Wogeo*, „Oceania” 16(4), 1946, ss. 257–296.

<sup>43</sup> Wprawdzie omawiane tu teksty tych autorów opublikowane zostały w roku 1965, ich autorzy znaczną część swych badań realizowali w latach 30. i 40.

<sup>44</sup> J. Henry, *Culture Against Man*, New York 1965.

padkach kultura białych mężczyzn z klasy średniej. Działania akulturacyjne względem uczniów skupiały się zatem na zaszczepieniu w trakcie socjalizacji wspomnianych wartości na poziomie tożsamościowym i wskazaniu na nie jako na pożądane i właściwe cele rozwoju. W podobnym tonie wypowiada się również Landes, która problem asymilacji odnosi nieco wyraźniej niż Henry do relacji rasowych w ówczesnej Ameryce. Mówi ona, że wynikające z nich napięcia są efektem podkreślenia różnicy etnicznej jako przyczyny edukacyjnych niepowodzeń przedstawicieli określonych grup, np. Latynosów<sup>45</sup>. Uczniowie wywodzący się z nich zostają zaklasyfikowani jako „problematyczni” lub „intelektualnie upośledzeni”, a przez to podlegają tym silniejszym naciskom, aby wyzbyć się cech właściwych swojej grupie i przyjąć wzorzec narzucany przez grupę dominującą. Rozumiejąc ten problem, Landes wysłała mu naprzeciw, organizując szkolenia dla nauczycieli, podczas których mieli oni nabyć interkulturowe umiejętności komunikacyjne i zrozumieć, jak dalece schematy kulturowe obecne w szkolnej codzienności są nierzadko umowne i arbitralne.

Inną amerykańską badaczką okresu przedwojennego, która znacząco przyczyniła się do zakorzenienia tematyki edukacyjnej w refleksji antropologicznej głównego nurtu, była Hortense Powdermaker. Jej badania realizowane na południu USA w latach 30., podobnie jak w przypadku Landes, ujawniły istnienie głębokiej zależności pomiędzy klasą społeczną, kategoriami rasowymi oraz statusem społecznym. Wnioski płynące z analizy przedstawionej w pracy *After Freedom: The Cultural Study in the Deep South* z roku 1939 dotyczą problemu, który jawi się jako niezmiernie istotny dla podmiotów edukacyjnych znajdujących się w stanie strukturalnej marginalizacji opartej nie tyle na formalnych zasadach, ile wpływających z bardziej subtelnych, ale też trwale obecnych w specyficznym kontekście historycznym amerykańskiego Południa czynników społeczno-kulturowych. Tekst ten stanowi inspirowane pracami Bronisława Malinowskiego i Edwarda Sapira spojrzenie funkcjonalistyczne na kwestię adaptacji Afromerykanów i innych grup mniejszościowych do postabolicjonistycznych warunków społecznych, jakie były w tamtym czasie normą nie tylko w stanach takich jak Georgia lub Missisipi, ale w całej Ameryce. Argumentuje ona, że określone formy zachowań Afromerykanów stanowią reakcję na wykluczenie, naciski akulturacyjne i zepchnięcie na margines amerykańskiego społeczeństwa. Jak wskazuje w innym tekście, pomimo jednak, że wzory adaptacyjne transmitowane są międzypokoleniowo, mogą one ulec zmianie wraz ze zmianą warunków społecznych<sup>46</sup>. Pewien schemat osobowości przypisany

<sup>45</sup> R. Landes, *Culture in American Education: Anthropological Approaches to Minority and Dominant Groups in Schools*, New York 1965, s. 22.

<sup>46</sup> H. Powdermaker, *The Channelling of Negro Aggression by the Cultural Process*, „American Journal of Sociology” 48(6), 1943, s. 750.

powszechnie w Stanach Zjednoczonych przedstawicielom grup mniejszościowych nie jest zatem dany i naturalny, lecz uwarunkowany środowiskowo. Ujawniająca się w tej dyskusji kategoria różnicy traci swoją prawomocność opartą na biologii i zostaje osadzona w porządku kulturowym, co znosi zasadność kryteriów rasowych dyskryminujących określone grupy w dostępie do amerykańskiej edukacji na każdym jej poziomie. W efekcie edukacja formalna jest dla Powdermaker częścią procesów enkulturacyjnych, w trakcie których proces kulturowy ukierunkowany jest na skanalizowanie przyszłych ról społecznych pełnionych przez jednostki w ramach definiowanych przez system szkolny możliwości. W zbliżony sposób o roli szkolnictwa w społeczeństwach podzielonych według kryterium rasowego w znoszeniu tychże podziałów wypowiedział się Robert Redfield w odniesieniu do edukacji ludności tubylczej w Gwatemali<sup>47</sup>.

Przedwojenne zainteresowanie edukacją i wychowaniem nie było oczywiście jedynie wyłączną domeną ani szkoły kultury i osobowości, ani tym bardziej antropologii amerykańskiej. Na gruncie europejskiej myśli antropologicznej tematyka ta rozwijana była m.in. przez Bronisława Malinowskiego. Polsko-brytyjski badacz ujmuje ją w ramach własnej koncepcji funkcjonalistycznej i traktuje w dużej mierze jako egzemplifikację tezy dotyczącej systemowego charakteru kultury. Skoro zatem systemy kulturowe zgodnie z wykładnią funkcjonalną składają się z instytucji, a poprzez nie dążą do wewnętrznej integracji, należy przyrzeć się tym rodzajom instytucji społecznych, które przyczyniają się do systemowego zespolenia najbardziej dzięki organizacji przez nie życia społecznego. Rodzina jako jedna z tych instytucji jest dla Malinowskiego przykładem najlepszej formy przygotowania „dla przyszłej aktywności kulturowej i socjologicznej orientacji młodej jednostki”<sup>48</sup>. Życie rodzinne i małżeństwo jest w tej czy innej postaci kulturowym uniwersalium działającym na zasadzie kontrolowanej koncesji zezwalającej na transmisję praw i obowiązków na drodze rodowej sukcesji. Życie seksualne podlegające tym regułom, rodzinna obyczajowość czy sposoby zawierania małżeństw występujące w różnych kulturach nie mogą być rozpatrywane jako etapy procesu zmiany społeczno-kulturowej, lecz jako wzajemnie powiązane częściami większej instytucji regulującej związane z nimi aspekty życia, np. prokreacja<sup>49</sup>. Mało który zresztą wymiar życia ludzkiego podlega tak dalekiemu zróżnicowaniu w swych rozmaitych kulturowych odcieniach, jak seksualność i modele obchodzenia się z cielesnością. Zrozumiałe staje się zatem, dlaczego pośród wszystkich tomów trobriandzkiej

<sup>47</sup> R. Redfield, *Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala*, „American Journal of Sociology” 48, 1943, ss. 640–648.

<sup>48</sup> B. Malinowski, *Jednostka, społeczeństwo, kultura*, Warszawa 2000, s. 36.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 39.

narracji to właśnie *Życie seksualne dzikich* wzbudziło największe zainteresowanie czytelnice. Przyglądając się tej pracy bliżej, można zauważyć, że zawiera ona uwagi dotyczące zarówno życia rodzinnego Trobriandczyków, jak i analizę ról społecznych wynikających z przynależności płciowej, związaną z tym organizację społeczną, polityczną i przestrzenną oraz szczegółową rekonstrukcję życia tamtejszych dzieci. Co jest niezmiernie interesujące, przebieg trobriandzkiej enkulturacji zależy nie tylko od wzorów transmitowanych na płaszczyźnie organizacyjnej. Istotną rolę w tej kulturze pełni lokalny system wierzeniowy wpływający na dostęp dorastających chłopców i dziewczynek do wybranych aspektów życia politycznego i gospodarczego.

Podział pomiędzy płciami, jaki się ujawnia w tym miejscu, Malinowski wiąże z przekonaniem dotyczącym ludzkiej fizjologii. Zgodnie z tą tezą regulowana poprzez magię cielesność nie wykazuje związku np. pomiędzy aktem płciowym a ojcostwem. Nie można jednakże stwierdzić, że Trobriandzcy nie dostrzegają pewnej prawidłowości w związku ciała, seksu i prokreacji. Konceptualizują oni je raczej w kategoriach transcendentnych. W szerszym sensie relacja pomiędzy fizjologią a sferą nadprzyrodzoną, zdaniem Malinowskiego, stanowi „skoordynowaną, zamkniętą w sobie, choć niezupełnie ścisłą teorię powstania życia ludzkiego”<sup>50</sup>. W tym kontekście każdy system kulturowy jest zatem koherentną całością, łączącą wszystkie swoje aspekty w spójny wszechświat przekonań i znaczeń opisujących rzeczywistość za pomocą specyficznych znaków<sup>51</sup>. Ten niepowtarzalny wyspiarski świat może się jednak zmienić za sprawą kontaktów z innymi kulturami, w szczególności w zderzeniu z misją cywilizacyjną niesioną przez białych przybyszy. Zmianie ulegają w sytuacji kontaktu nie tylko wybrane treści lokalnej kultury, ale również drogi ich transmisji. Transformacja wzorów wychowawczych na skutek kontaktu kulturowego jest zresztą problemem podejmowanym przez Malinowskiego w innym miejscu w kontekście społeczności afrykańskich<sup>52</sup>.

## 2. Przełom stanfordzki i badania anglosaskie

Jak już zaznaczyłem na wstępie tego rozdziału, nie jest łatwym zadaniem wyznaczenie miejsca i czasu narodzin jakiegokolwiek dyscypliny czy nurtu w myśli

<sup>50</sup> B. Malinowski, *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*, Warszawa 1980, s. 291.

<sup>51</sup> Stąd też funkcjonalny model kultury przedstawia ją jako względnie stabilną całość dążącą w gruncie rzeczy do zachowania wewnętrznej równowagi.

<sup>52</sup> B. Malinowski, *Native Education and Culture Contact*, „International Review of Missions” 25, 1936, ss. 480–515; idem, *Pan-African Problems of Cultural Contact*, „American Journal of Sociology” 48, 1943, ss. 649–665.

społecznej. Krok ten wymaga na równi znajomości historycznych niuansów, jak i dużej pewności siebie, iż wszelkie daty o znaczeniu symbolicznym faktycznie mają takie znaczenie, jakie im się powszechnie przypisuje. Gdybyśmy jednak musieli przyjąć jakieś umowne ramy w tym względzie, dla antropologii edukacji taką cezurą czasową był 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<sup>53</sup>. Konferencja ta skupiła 22 badaczy, takich jak: George D. i Louise Spindler, Alfred Louis Kroeber, John Gillin, Solon T. Kimball, Lawrence K. Frank, Cora Du Bois, Hilda Taba, Margaret Mead, Jules Henry, Bernard J. 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<sup>54</sup>. Nawiązując do przywołanej wcześniej w tym rozdziale koncepcji Marii Montessori, zaznacza on, że o ile włoska pedagożka zaprezentowała ważny i interesujący projekt w dziedzinie antropologii fizycznej, o tyle umyka w nim kwestia znaczenia, jakie przypisywano wówczas różnicom rasowym. Powszechne było bowiem traktowanie ich jako zobiektywizowanych kryteriów typologicznych, a wyjątkiem mogą być jedynie uwagi czynione przez Ethel Alpengfels. Wskazywanie na związek pomiędzy kategorią rasy, kulturą i inteligencją było krytykowane już przez Franza Boasa<sup>55</sup>.

Konieczne staje się zatem zarysowanie nowego, bardziej adekwatnego względem bieżących problemów przedsięwzięcia łączącego tematykę eduka-

<sup>53</sup> E. M. Eddy, *Theory, Research and Application in Educational Anthropology*, „*Anthropology & Education Quarterly*” Vol. 16, No. 2, Summer 1985, s. 84.

<sup>54</sup> G. Spindler, *Anthropology and Education: An Overview*, w: G. Spindler, L. Spindler (eds.), *Fifty Years of Anthropology of Education. 1950–2000*, Mahwah 2000, s. 55

<sup>55</sup> F. Boas, *The Instability of Human Types*, w: *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London, July 26–29, 1911*, Boston 1912, ss. 99–103.

cyjną, rozwojową i interkulturową w świetle dokonań współczesnej nauki. W odpowiedzi Spindler wskazuje zatem na te pola w tematyce edukacyjnej, w których przydatny staje się ogląd antropologiczny. Należy do nich chociażby kwestia teoretycznych podstaw badań nad edukacją w znaczeniu społecznym, psychologicznym, filozoficznym, historycznym, porównawczym i biologicznym<sup>56</sup>. Uwaga ta dotyczy nie tylko możliwości dostarczenia przez antropologię nowych modeli poznawczych w tych obszarach, ale również zaproponowania nowatorskich metod szkolenia kadry nauczycielskiej. To ten element uwypuklony został dzięki kursom organizowanym w tamtym czasie w Stanford i dotyczących 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 możliwości zastosowania myśli antropologicznej i właściwej jej metodologii w obszarze edukacji, lecz konieczne jest, aby móc odróżnić je od, dajmy na to, aplikacji psychologicznych<sup>57</sup>. 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. Antropolog w przestrzeni edukacyjnej może realizować się, zdaniem Spindlera, na co najmniej trzy sposoby<sup>58</sup>. Po pierwsze, może on działać jako konsultant, najlepiej w każdym ze szczegółowych poziomów szkolnictwa oraz administracji. Instytucjonalny charakter procesów kształcenia nie przekreśla bowiem znaczenia kulturowego zarówno tych procesów, jak i samych instytucji. Te bowiem także na swój sposób „myślą”, jak udowodniła to nieco później Mary Douglas<sup>59</sup>. 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 także służyć jako nauczyciel w ramach systemu kształcenia zawodowego. Zobowiązany jest on 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

<sup>56</sup> G.D. Spindler, *Anthropology and Education...*, s. 58.

<sup>57</sup> *Ibidem*, s. 63.

<sup>58</sup> *Ibidem*, s. 68.

<sup>59</sup> M. Douglas, *Jak myślą instytucje?*, Warszawa 2012.



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 mających miejsce w społeczeństwie amerykańskim stały się przedmiotem dyskusji pomiędzy Bernardem J. Siegelem, Felixem M. Keesingiem i Solonem T. Kimballem<sup>60</sup>. Zasadniczym problemem, jaki wyłania się 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 Du Bois. Ta ostatnia podniosła też problem idący nieco dalej w rozważaniach na temat relacji interkulturowych. Wskazała mianowicie na wymóg zainicjowania pewnej zmiany paradygmatycznej w amerykańskim szkolnictwie, której konsekwencją może być głębsze zrozumienie odmienności kulturowej ujawniającej się w szkolnej codzienności<sup>61</sup>. Dokonanie tego może przynieść korzyści tak w wymiarze komunikacyjnym i organizacyjnym, jak i aksjologicznym, „antropologizując” nieco system kształcenia i teorię edukacji. Otwarcie się na Innego na poziomie mikrospołecznym jest jednak zadaniem stawianym przede wszystkim wobec kadry nauczycielskiej, jako że to nauczyciele doświadczają w pierwszej kolejności zderzenia z innymi niż oficjalny systemami wartości i znaczeń reprezentowanych przez uczniów i studentów. Muszą oni zyskać nowe kompetencje zawodowe związane z podjętym przez nich dialogiem interkulturowym. Ponownie zatem postulat edukacji antropologicznej kadry nauczycielskiej sformułowany przez Spindlera zyskuje na swej adekwatności. W tej perspektywie uwagi innego uczestnika konferencji, Theodore’a Bramelda, odnośnie do punktów wspólnych antropologii i edukacji stają się nieco bardziej jasne<sup>62</sup>. Nie tylko zatem teoria antropologiczna ujawnia swą przydatność względem

<sup>60</sup> B.J. Siegel, F.M. Keesing, S.T. Kimball, *Models for the Analysis of the Educative Process in American Communities*, w: G.D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology*, Stanford 1955.

<sup>61</sup> C. Du Bois, *Some Notions on Learning Intercultural Understanding*, w: G.D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology*.

<sup>62</sup> T. Brameld, *The Meeting of Educational and Anthropological Theory*, w: G.D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology*.

studiów nad edukacją, ale również edukacja przyczynia się do transformacji pola kultury, zwyczajowego środowiska badań antropologii. Stawia to słowa Bramelda w świetle teorii rekonstrukcjonizmu społecznego, koncepcji antropologiczno-pedagogicznej osadzonej w progresywnej filozofii edukacji podejmującej problem związku edukacji i zmiany społecznej<sup>63</sup>.

Nietrudno dostrzec, że spora część stanfordzkich głosów wybrzmiewała w tonacji neopozytywistycznej. Amerykańska rzeczywistość lat 50. wymagała jednak tego typu konceptualnego nastawienia nie tylko w obrębie antropologii, ale także innych nauk społecznych postawionych przed nowymi wyzwaniami niesionymi przez transformację amerykańskiej sceny politycznej, społeczne *status quo*, kulturowe procesy emancypacyjne i kontrkulturę. Zmiana stała się hasłem niesionym wraz z pojawieniem się nowych ruchów społecznych i nowych amerykańskich pokoleń uczonych formujących nurty wykazujące mniej lub bardziej zaakcentowany potencjał krytyczny. Szczególnie widoczne było to w Stanford, gdzie kontrkulturowe zamieszanie objawiło się poprzez ruchy studenckie końca lat 60. Społecznym niepokojom towarzyszyła ich akademicka racjonalizacja, a krytyka kulturowa utrzymana w tradycji frankfurckiej zyskała zagorzałych zwolenników nie tylko w antropologii, choć ta przecież dyscyplina jest pośród innych nauk społecznych najbardziej obciążona piętnem „ideowego wicherzyciela”. Nie powinno zatem dziwić, że także pedagogika wkroczyła na ścieżkę krytycyzmu, głównie za sprawą Paulo Freire. Kontynuatorami jego myśli stali się na gruncie amerykańskim m.in. wspomniany w poprzednim rozdziale Peter McLaren oraz Henry M. Giroux, obaj reprezentujący nurt liberalny pedagogiki krytycznej. W jej ramach szkoły i inne instytucje traktowane są jako miejsce, w którym rozwój i podmiotowość ucznia może i winna być pielęgnowana. Dlatego też problem relacji pomiędzy kulturą, transmisją kultury i kształceniem zostaje w tym względzie zidentyfikowany jako część procesu jednostkowej emancypacji na drodze edukacji realizowanej w warunkach otwarcia się na indywidualne potrzeby. Te zaś zostają nierzadko przeciwstawione zjawisku transmisji kultury, w której jednostkowa kreatywność i partykularna unikalność zostaje postawiona naprzeciw kanonowi kulturowemu i instytucjonalizacji dróg jego przekazu<sup>64</sup>.

Od lat 60. 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

<sup>63</sup> H. Kostyło, *Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji*, „Forum Oświatowe” 24(2)/2012, s. 16.

<sup>64</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 14.

nad kulturą, np. szalenie popularnego w tamtych latach strukturalizmu, były raczej znikome, a na pewno nigdy nie zyskały tak silnego wydzźwięku jak we Francji lub w Niemczech. Mowa tu przede wszystkim o nurtach antropologii interpretacyjnej, symbolicznej, ekologii kulturowej i amerykańskim wariantcie 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 prowincjonalnego. W jej przekonaniu „paradoksalność anglojęzycznej antropologii edukacji polega na tym, że większa jej część jest praktykowana przez północnych Amerykanów jest w tej amerykańskości etnocentryczna oraz skupiona na sprawach amerykańskich”<sup>65</sup>. To wyraźne trzymanie się swojego podwórka przez amerykańskich antropologów stanowi nie tyle zwrot zgodny z formułą antropologii bliskości (*anthropology at home*), ile jest wyrazem silnego powiązania specyficznego typu rozumowania uniwersalistycznego z ogólnym pojęciem kultury i problematyki kulturowej ujawniającej się w dobie procesów globalizacyjnych. Trzeba zaznaczyć, że nie jest to przypadłością wyłącznie części antropologów północnoamerykańskich, lecz także innych myślicieli społecznych zajmujących się problematyką kulturową. I tak np. kanadyjska uczona Naomi Klein mówiąc o globalnym zjawisku „ometkowania” świata, stosuje egzemplifikację *stricte* amerykańską<sup>66</sup>.

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 Wielkiej Brytanii z socjologią edukacji<sup>67</sup>. 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 kwestie różnic klasowych i struktury społecznej wklajającej na równi uczniów i nauczycieli. Badania nad szkołą realizowane z tych perspektyw rozwinęły się dopiero jednak w latach 70. Tematyka ta osadzona była zazwyczaj w kontekście wielkomiejskim, w którym nacisk

<sup>65</sup> S. Delamont, *Anthropology of Education in the Anglophone World*, w: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographies Studies of Learning and Schooling*, New York – Oxford 2012, s. 52.

<sup>66</sup> N. Klein, *No Logo*, Izabelin 2004.

<sup>67</sup> T. Gordon, J. Holland, E. Lahelma, *Ethnographic Research in Educational Settings*, w: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delemont, J. Lofland, L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*, Los Angeles – London – New Dehli – Singapore 2007, s. 188.

został położony na rolę, jaką szkoły odgrywają w procesie tworzenia społeczeństwa określanego mianem nowoczesnego. Wskazywany jest zatem też niezrędko projekt edukacji na rzecz określonej formy obywatelskiej świadomości. Thomas F. Green utrzymuje, że tradycyjny wzorzec edukacji obywatelskiej dotyczy trzech podstawowych zjawisk: 1) socjalizacji, 2) transmisji kulturowej i 3) rozwoju jednostkowej tożsamości<sup>68</sup>. Tymi drogami też zachodziło dotychczas przekazywanie i umacnianie treści kulturowych. Należy jednak dostrzec, 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 dotyka także szkoły, 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 wypływającej z warunków życia w Nowej Anglii oraz etyki purytańskiej<sup>69</sup>. 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 europejskim. Na przykład Gerd Baumann dostrzega, że szkoły w północno-zachodniej Europie nie dokonują dziś dłuższej 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”<sup>70</sup>.

Zbieżność niedawnej amerykańskiej i obecnej europejskiej problematyki może zostać uznana za przypadek. Porównanie to jednak staje się bardziej zrozumiałe w zestawieniu z tendencjami migracyjnymi różnicującymi kulturowy krajobraz w Stanach Zjednoczonych w ubiegłych dekadach, a obecnie dotykającymi europejskie społeczeństwa narodowe i wskazanymi w rozdziale III tej

<sup>68</sup> T.F. Green, *Citizenship or Certification*, w: M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, New York – London 1971, s. 131.

<sup>69</sup> *Ibidem*, s. 140.

<sup>70</sup> G. Baumann, *Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation*, 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 2004, s. 3.

książki. Kulturowa heterogeniczność w szkołach europejskich jest zjawiskiem nasilającym się i musi ona zostać sproblematyzowana. Wpływa ona – czy to w języku antropologii, czy innych nauk dających możliwość zrozumienia np. zróżnicowania etnicznego klas szkolnych – na wytworzenie pewnych sytuacji interkulturowego dialogu wychodzącego naprzeciw tendencjom ujednocającym. Nie jest zatem przypadkiem, że progresywizm wykazywany przez antropologów edukacji z różnych zakątków świata względem instytucji szkoły odnosi się do postulatów reformatorskich. Margaret Mead tak bowiem wyobrażała sobie kierunek, w jakim będą zmierzać szkoły w przyszłości, gdzie z jednej strony „zblizamy się do epoki olbrzymich skonsolidowanych szkół, tak dalekich od miejsca zamieszkania uczniów, iż stają się one dla nich całym światem”, a z drugiej stają się one „mała akademicka enklawa dla dzieci, które posiadają ekonomiczne zasoby i intelektualne predyspozycje, aby kontynuować naukę na poziomie szkół wyższych”<sup>71</sup>. Przepowiednia Mead odnośnie do skoncentrowania w szkołach potencjału społeczno-kulturowej transformacji wydaje się być silnie związana z amerykańskimi rozterkami końcowego okresu kontrkulturowego boomu. Amerykańska szkoła stała się wówczas terenem, na którym konflikty społeczno-kulturowe tłące się poza nią rezonowały w stopniu wystarczającym, aby stanowić odzwierciedlenie ogólnej struktury tamtejszego społeczeństwa. Jak zauważa Solon T. Kimball, była to już nowa Ameryka, której znaczące kulturowe wyróżniki osadzone były od teraz w sferze specyficznej organizacji instytucji, rodziny podstawowej i dobrowolnych stowarzyszeń<sup>72</sup>. Wymaganiem warunkiem zrozumienia współzależności zachodzących pomiędzy nimi stało się spojrzenie, którego antropologiczna dociekliwość wynikała nie z instrumentalnego charakteru kategorii poznawczych, ale ze związków jednostki z otoczeniem i jej partycypacją w ramach grup społecznych<sup>73</sup>. Krok ten przenosi dyskusję na temat jednostkowego doświadczania kultury w obszar wartości społecznych ujawniających się w styczności jednostki ze środowiskiem społecznym. W zderzeniu tym widzimy także, jak kulturowa odmienność może warunkować przebieg i głębię zmiany tychże wartości.

Nie może zatem dziwić, że amerykański wariant antropologii edukacji przyjął za obiekt swych 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 „Anth-

<sup>71</sup> M. Mead, *The High School of the Future*, w: F.A.J. Ianni, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Reading in Anthropology of Education*, Boston 1973, ss. 92–93.

<sup>72</sup> S.T. Kimball, *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*, New York and London 1974, s. 16.

<sup>73</sup> Ibidem, s. 131.

ropology & 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. Po roku 1989 i upadku żelaznej kurtyny powstawały z kolei teksty poświęcone imigrantom z obszaru Europy Wschodniej. Znamienne jest, że zainteresowanie tymi grupami zaczęło się w momencie, gdy widoczne stały się szkolne niepowodzenia uczniów wywodzących się z nich, lecz zanikało wraz z ich dopasowaniem się do normy<sup>74</sup>. Jak twierdzi Delamont, jest to efekt stosowanych w amerykańskim wariantcie tej subdyscypliny koncepcji analitycznych. Utrzymuje ona, że w przypadku tamtejszej antropologii edukacji widoczne staje się też odejście od pewnych modeli konceptualnych stosowanych w antropologii ogólnej, a mających związek z edukacją, jak też nie stosuje ona jej w celu odsłonięcia 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 grupy, jak te wymienione powyżej. Należy do nich: koncepcja poetyki, pamięci oraz emocji. Znikome zainteresowanie nimi 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<sup>75</sup>.

Krytyka wystosowana przez Delamont jest radykalna, lecz jednocześnie dotyka niezmiernie istotnego problemu, jaki stanowi dogmatyczne przywiązanie do określonego paradygmatu teoretycznego i metodologicznego. Ta niepokojąca tendencja nie jest jednak właściwa wyłącznie amerykańskiej antropologii edukacji. Można zauważyć, że inne lokalne warianty tej subdyscypliny także wykazują pewien stopień dogmatyzmu wobec określonych porządków myśli teoretycznej, co pozwolę sobie rozwinąć nieco dalej. W tym miejscu można jasno powiedzieć, że jakkolwiek by nie pozycjonować pod względem teoretycznym naukę uprawianą w Stanach Zjednoczonych, jej wpływ widoczny jest również poza granicami USA. Delamont określa to dość skrajnie, mówiąc, że „antropologia edukacji jest tak samo na wskroś amerykańska niczym Park Yellowstone”<sup>76</sup>. Tradycja partykularystyczna obecna w rozmaitych lokalnych szkołach antropologicznych faktycznie wpływa nierzadko w odniesie-

<sup>74</sup> S. Delamont, *Anthropology of Education...*, s. 54.

<sup>75</sup> *Ibidem*, s. 59.

<sup>76</sup> *Ibidem*, s. 62.

niu do badań nad pozycją grup mniejszościowych w przestrzeni szkolnej. Nawiązania boazjańskie nie muszą przekreślać jednak możliwości takiego ujęcia związku kultury i edukacji, które utrzymuje bardziej systematyczne podstawy teoretyczne. Z tego zapewne powodu Judith Friedman Hansen stoi na stanowisku, że w badaniu kultury i edukacji można zauważyć trzy główne podejścia stosujące właśnie ten typ perspektywy systemowej. Należy do nich podejście funkcjonalne (a konkretniej strukturalno-funkcjonalne), analiza ekologiczna oraz analiza socjopsychologiczna. W ramach podejścia funkcjonalnego większość uwagi jest skupiona na integracji systemu i jego trwaniu we względnie niezmiennym stanie równowagi<sup>77</sup>. Ukierunkowuje to dyskusję o edukacji w stronę Parsonsofskiego modelu systemowego, jak również oddala nieco od antropologii, socjologizując pojęcie relacji społecznych i odsuwając je od analiz kulturowych typowych dla antropologii. Funkcjonalizm w teorii edukacyjnej pojmowany jako ramy analityczne jest też nierzadko obiektem krytyki ze względu na przyjmowane przez funkcjonalistów modele wyjaśniające. Jeśli jednak uwzględnimy model funkcjonalny w kontekście ról i instytucji takich jak szkoły, należy uznać użyteczność, jaką oferuje ten nurt, za wielce przydatną w wytłumaczeniu tego, jak szkoły wpływają na kształtowanie się postaw uczniów i nauczycieli, zarówno względem siebie nawzajem, jak i względem definiującego ich poczynania systemu kształcenia. Takie ujęcie prezentują George D. Spindler i Hary F. Wolcott, którzy ukazują w swych pracach, jak rola dyrektora szkoły może wiązać się z organizacją szkolnej rzeczywistości<sup>78</sup>. Zmuszeni do balansowania pomiędzy poszczególnymi graczami, fizycznymi oraz instytucjonalnymi, kierownicy placówek edukacyjnych wykazują zdaniem obu autorów sporą dozę świadomości odnośnie do ich znajomości działania płaszczyzny organizacyjnej. To dyrektorzy szkół w wielu przypadkach odpowiadają za zachowanie delikatnej równowagi systemu, w którym pełnią rolę mediatora pomiędzy rodzicami, uczniami i nauczycielami. Postawa negocjacyjna staje się w takim wypadku funkcjonalną koniecznością i warunkuje nierzadko ramy kultury organizacyjnej szkoły zarządzanej przez taką osobę.

Analiza ekologiczna z kolei odwołuje się do ujęcia, w którym szkoły stanowią część pewnego systemu środowiskowego osadzonego w konkretnym miejscu definiującym to, jak system ten działa w sensie pewnej organicznej całości. Warto odnotować, że edukacja zorientowana na miejsce stała się z czasem przedmiotem analiz ze strony pedagogiki krytycznej, edukacji obszarów wiejskich, jak i przyglądano się jej poprzez analizy kontekstów wspólnotowych

<sup>77</sup> J. Friedman Hansen, *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*, Prospect Heights 1979, s. 61.

<sup>78</sup> G.D. Spindler, *The role of the school administrator*; w: G.D. Spindler (ed.), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, New York 1963; H.F. Wolcott, *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, New York 1973.

czy teorię tożsamości ekologicznej<sup>79</sup>. W ujęciu antropologicznym analiza ekologiczna jest jednak modelem, który traktuje kulturę i zjawiska kulturowe poprzez pryzmat ich związku z człowiekiem jako składową szerszego porządku świata, w jakim znajduje się on jako żywa istota. Antropologia ekologiczna jest według Benjamina S. Orlove'a „badaniem relacji w obrębie dynamik grupowych, organizacji społecznej i kultury populacji ludzkich oraz środowisk przez nie zamieszkiwanych”<sup>80</sup>. Takie ujęcie pozwala nie tylko na szerokie podejście do problemu kulturowego określania miejsca, ale umożliwia również spojrzenie na relacje społeczno-kulturowe przez pryzmat wpływu niemniej szeroko rozumianego środowiska na ich strukturalny kształt. Prace Leslieego White'a i Juliana Stewarta modelują ten rodzaj antropologii społecznej jako badanie kultury w jej wymiarze utylitarnym, tj. jako narzędzia, dzięki któremu ludzie przetwarzają otaczające ich środowisko oraz wytwarzają nowe formy kulturowego w nim zakorzenienia. Jak zresztą powiada otwarcie White, „celem kultury jest służyć człowiekowi”<sup>81</sup>. Jest bowiem w niej zaimplementowany ten rodzaj energii, który zezwala na zaspokojenie dwóch typów potrzeb, jakimi są te, które mogą zostać zaspokojone dzięki zasobom zawartym bezpośrednio w istocie ludzkiej, oraz te, które mogą zostać zaspokojone jedynie dzięki zasobom zewnętrznym, umiejscowionym poza granicami jednostkowego organizmu. Zgodnie z wykładnią ekologiczną White'a oba rodzaje potrzeb formują struktury społeczne, w tym wpływają również na tryby życia oparte na takich strukturach. Oczywiście jest zresztą, że struktury społeczności agrarnych będą warunkować odmiennie style życia takich wspólnot od, dajmy na to, wysoce uprzemysłowionych społeczeństw informacyjnych. Jest to też argument klasycznej antropologii ewolucyjnej wskazującej na fakt, iż zróżnicowanie ludzkich stylów życia ma u swych podstaw wprawdzie uniwersalną konstrukcję ludzkiej natury, lecz odmiennie ukształtowaną w różnych populacjach na skutek wpływu odmiennych czynników środowiskowych.

Znaczące wydaje się, że także nieco bardziej współczesne antropologiczne podejście do ekologii traktuje pojęcie kultury w rozumieniu populacyjnym, a więc poprzez przypisanie wytwarzanych przez człowieka zjawisk do określonych zbiorowości. Conrad P. Kottak mówi w tym przypadku, że takie spojrzenie ujawnia się m.in. w badaniach autorstwa Roya Rappaporta i Andrew Vaydy<sup>82</sup>. W tradycyjnym modelu ekologicznym populacje będące przedmio-

<sup>79</sup> D.B. Zandvliet, *Environmental Learning*, w: D.B. Zandvliet (ed.), *The Ecology of School*, Rotterdam – Boston – Taipei 2013, s. 4.

<sup>80</sup> B.S. Orlove, *Ecological Anthropology*, „Annual Review of Anthropology” 9, 1980, s. 235.

<sup>81</sup> L.A. White, *Energy and the Evolution of Culture*, „American Anthropologist” Vol. 45, No. 3, 1943, s. 335.

<sup>82</sup> C.P. Kottak, *The New Ecological Anthropology*, „American Anthropologist” 101(1), 1999, s. 23.



tem analizy traktowane są w ich partykularnym osadzeniu w zamieszkiwanym przez nie środowisku. Nowa antropologia ekologiczna z kolei podejmuje się umiejscowienia ich nieco szerzej i podkreśla także wpływ, jaki wywierają te społeczności na miejsce, w jakim się znajdują. Centralnym pojęciem staje się tu kategoria zrównoważonego rozwoju, w której głównym przedmiotem dyskusji jest stopień degradacji środowiskowej, zwiększająca się globalna populacja, wzrost zanieczyszczenia wody i powietrza oraz możliwe sposoby wyjścia z ekologicznego klinczu<sup>83</sup>. Jednym z kroków w tę stronę jest edukacja ekologiczna. W dobie dyskusji o naturze antropocenu i „węglowego odcisku”, jaki ludzkość pozostawiła w globalnym ekosystemie, kształcenie pewnych postaw i budowanie świadomości ekologicznej jest zadaniem ważnym i wymagającym implementacji wiedzy z różnych, także antropologicznych, źródeł. W przekonaniu Emilio F. Morana edukacja w odniesieniu do środowiska może pozwolić nam nieco lepiej zrozumieć społeczne determinanty wzorów konsumpcji, sposoby wykorzystania zasobów energetycznych, udoskonalić sposoby monitorowania zagrożeń środowiskowych (tak w skali lokalnej, jak i globalnej), umożliwić dostrzeżenie powiązań pomiędzy lokalnymi i globalnymi instytucjami, uzmysłwić rolę sił społecznych stojących za wykorzystaniem ziem uprawnych oraz udoskonalić procesy decyzyjne<sup>84</sup>. W kontekście antropologii edukacji sugestie te odnoszone są zatem zarówno do wyuczonych wzorów ludzkiego zachowania, jak i instytucjonalnie uwarunkowanych porządków formujących w niemniejszym stopniu stosunek wobec środowiska. Analiza ekologiczna wymaga wyboru obszaru etnograficznych obserwacji, który będzie stanowić fundament systemowego podejścia wobec edukacji. W przypadku amerykańskich szkół edukacja tego typu może być rozpatrywana jako pewien proces kształcenia, na drodze którego wypracowywane są określone postawy<sup>85</sup>. Roger G. Barker i Herbert Fletcher Wright umieszczają te postawy w ramach tego, co nazwali „okolicznościami zachowania” (*behavioral settings*), tj. strukturalnie wydzielonymi jednostkami, w których zawarta została problematyka środowiskowa<sup>86</sup>. Okoliczności te są formami lokalności definiowanymi czasowo i przestrzennie, w których ujawniają się zróżnicowane, ale jednocześnie stałe wzory postępowania. Rekonstrukcja tych wzorów zezwala zaś na dokonanie

<sup>83</sup> S.P. Kattel, *Sustainability or Sustainable Development: An Anthropological Perspective*, „Occasional Papers in Sociology and Anthropology” Vol. 9, 2005, s. 258.

<sup>84</sup> E.F. Moran, *Theory and Practice in Environmental Anthropology*, w: C.E. Hill, M.L. Baba (eds.), *The Unity of Theory and Practice in Anthropology: Rebuilding a Fractured Synthesis*, Arlington 2000, ss. 140–141.

<sup>85</sup> O. Fasolya, *The System of Environmental Education in the USA*, „Comparative Professional Pedagogy” 6(3), 2016, s. 89.

<sup>86</sup> R.G. Barker, H.F. Fletcher, *Midwest and Its Children. Psychological Ecology of an American Town*, New York 1955.

pewnej syntezy modelu kultury, która podpowiada, jak np. poruszać się w danym miejscu. W konsekwencji można stwierdzić z pełnym przekonaniem, że antropologia ekologiczna zajmuje się badaniem nie tylko relacji pomiędzy człowiekiem a naturą, lecz również naturą samego człowieka<sup>87</sup>.

Zdaniem Judith Friedman Hansen analiza socjopsychologiczna związana jest bezpośrednio z analizą ekologiczną, ponieważ wytyczone zostają dzięki niej zależności istniejące pomiędzy ideami i wartościami, postawami i inklinacjami, jak też percepcją i interpretacją<sup>88</sup>. Kognitywny i afektywny wymiar, w jakim przedmiot tej analizy zazwyczaj jest rozpatrywany, pociąga za sobą to, iż uwypuklone zostają dzięki temu trzy główne drogi dociekania przyczyn i źródeł dynamiki kulturowej. Należą do nich kwestie związane z tożsamością i rolami społecznymi, wytwarzaniem pewnych strategii kognitywnych oraz sfera komunikacji. W przypadku tożsamości założeniem wyjściowym staje się wyrażone przez Richarda Robbinsa przekonanie, że stoi ona za ludzkimi motywacjami, a jej analiza daje nam możliwość wyjaśnienia pewnych ludzkich zachowań<sup>89</sup>. Mając niemniej w pamięci zasięg wpływu szkoły kultury i osobowości w antropologii amerykańskiej, nie trudno dostrzec, że pojęcie tożsamości zostaje niekiedy zidentyfikowane w tym kontekście z osobowością. Pozostając jednak przy problemie tożsamości i mając na względzie psychologiczne tradycje, ukazuje się nam obraz amerykańskiej szkoły, w której procesy budowania tożsamości i osobowości zostają ze sobą ściśle powiązane.

W szczególności staje się to widoczne w przypadku tych podmiotów kształcenia, które wykazują wyraźny stopień różnicy wobec dominującego w szkołach amerykańskich systemu kulturowo wyrażanych wartości, lub dzięki kulturowemu uwarunkowaniu radzą sobie w tamtejszym systemie lepiej niż przedstawiciele innych grup. Tak kształtuje się sytuacja w odniesieniu do uczniów wywodzących się z mniejszości azjatyckich, co zostało ukazane w studium dotyczącym Amerykanów japońskiego pochodzenia autorstwa George'a De Vosa<sup>90</sup>. Uczniowie ci, dzięki specyficznym dla wzorów wychowania w rodzinach japońskich imigrantów wartościom, takim jak skromność, konformizm wobec autorytetów i dążenie do uzyskania jak najlepszego wykształcenia, znacząco wpisywali się bowiem w oczekiwania stawiane wobec nich przez nauczycieli. Problemem był jednak konflikt wynikający ze zderze-

<sup>87</sup> H. Kopnina, E. Shoreman-Ouimet, *Introduction: Environmental Anthropology of Today and Tomorrow*, w: H. Kopnina, E. Shoreman-Ouimet (eds.), *Environmental Anthropology: Future Directions*, New York – London, 2013, s. 8.

<sup>88</sup> J. Friedman Hansen, *Sociocultural Perspectives on Human Learning...*, s. 69.

<sup>89</sup> R.H. Robbins, *Identity, culture, and behavior*, w: J. Honigmann, A. Alland (ed.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Chicago 1973.

<sup>90</sup> G.A. DeVos, *Ethnic pluralism conflict and accomodation*, w: G.A. DeVos, L. Romanucci-Ross (eds.), *Ethnic Identity, Cultural Continuities and Change*, Palo Alto 1975.

nia oczekiwania rodziców, że dzieci będą wykazywać przywiązanie do języka japońskiego z postawą nauczycieli oczekujących z kolei, że ich podopieczni będą manifestować wyłącznie amerykańską tożsamość<sup>91</sup>. De Vos sugeruje, że jego rozwiązanie leży w dużej mierze w szkoleniu kadry nauczycielskiej w zakresie kompetencji interkulturowych, co pozwala uniknąć sytuacji, w których wspomniani uczniowie oceniani są poprzez zbieżność ich zachowania względem cech typowych dla amerykańskiej białej klasy średniej.

Na drugim biegunie tej dyskusji znajdujemy natomiast badania autorstwa Eleneor Leacock poświęcone problemom ujawniającym się w przypadku kształcenia uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie materialnym<sup>92</sup>. Dowodzi ona, że stosunek nauczycieli do tej kategorii wychowanków może zostać ujęty w trzech podstawowych podejściach: 1) umniejszanie wartości uczniów poprzez negatywne ocenianie ich postępów edukacyjnych, 2) odrzucenie poprzez niezdolność nauczycieli do rozpoznania wartości, jaką niesie ze sobą ich własne doświadczenie porażki, 3) odnoszenie się do uczniów z ubogich rodzin w sposób sugerujący, iż przeznaczeni są oni do pełnienia w przyszłości jedynie podrzędnych ról społecznych<sup>93</sup>. Ten ostatni rodzaj relacji wiąże się też wyraźnie z płaszczyzną komunikacyjną. Ciekawą obserwacją Leacock było stwierdzenie, że status materialny stawał się w wielu przypadkach dystynkcją ważniejszą niż kryteria przynależności etnicznej czy rasowej.

Budowanie strategii kognitywnych i modeli komunikacyjnych w przestrzeni edukacyjnej wiąże się z koniecznością zaprojektowania programu wychodzącego naprzeciw różnicom ujawniającym się w podejściu zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli wobec procesów nauczania. W kontekście edukacji wielokulturowej rozmaite style uczenia się i nauczania nakładają się bowiem na inne płaszczyzny różnicy, sprawiając, że szkolna rzeczywistość komplikuje się jeszcze bardziej, wytwarzając sytuację interkulturowej komunikacji, w której odnalezienie wspólnego mianownika dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w system edukacji staje się z czasem niezmiernie trudne. Jednym z powodów tej komplikacji jest to, że procesy socjalizacyjne nie są tożsame z procesami edukacyjnymi w sensie formalnym, jeśli chodzi o ich rolę w kształtowaniu sfery umysłowej<sup>94</sup>. Pamiętajmy jednak, że o ile ludzki umysł

<sup>91</sup> Problem ten zostaje przywołany także w innej pracy tego autora pisanej we współpracy m.in. z Keichii Mizushima oraz Hiroshi Wagatsumą. Zob. G.A. DeVos et al., *Socialization for Achievement: Essays on the Cultural Psychology of the Japanese*, Berkeley – Los Angeles – London 1973.

<sup>92</sup> E.B. Leacock, *Teaching and Learning in City Schools: A Comparative Study*, Oxford 1969.

<sup>93</sup> Ibidem, s. 169.

<sup>94</sup> Y.A. Cohen, *The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture*, w: M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, New York – London 1971, s. 21.

wykazuje sporą plastyczność, to w punkcie wyjścia jest w swym najbardziej rudymen tarnej formie wspólny przedstawicielom wszystkich kultur, co wiąże się z powszechnie akceptowaną w humanistyce tezą o psychicznej jedności gatunku ludzkiego. Pojawiające się różnice w procesach kognitywnych i ich językowych artykulacjach wydają się przeczyć jednak temu twierdzeniu, jeśli weźmiemy pod uwagę rolę kultury w ich postępującej dywersyfikacji. Ten problem podjęty zostaje przez Michaela Cole'a i Jerome'a S. Brunera. Uważają oni bowiem, że w szkolnictwie amerykańskim dzieci wywodzące się z grup mniejszościowych wykazują pewne widoczne deficyty intelektualne w porównaniu z rówieśnikami z grup uprzywilejowanych<sup>95</sup>. Nie są to w żaden sposób deficyty naturalne, lecz wynikają one z uwarunkowań strukturalnych. Rodzi to pytania o społeczną przyczynę tego stanu rzeczy i jednocześnie daje impuls do refleksji nad psycholingwistycznym kontekstem, w jakim odbywa się proces prowadzący w ostateczności do pojawienia się dysproporcji w osiągniętych przez uczniów wynikach, odczytywanych błędnie jako intelektualny deficyt.

Cole i Bruner odwołując się do koncepcji kompetencji lingwistycznej Williama Labova i Noama Chomsky'ego, pokazują, że nie jesteśmy w stanie odróżnić na podstawie tradycyjnych podejść eksperymentalnych pomiędzy kompetencjami bazowymi posiadanymi przez jednostki umożliwiającymi partycypację w danej kulturze tym, którzy mają duże możliwości w tym zakresie, od tych, dla których taka partycypacja jest niemożliwa lub utrudniona<sup>96</sup>. Wymagane jest zatem użycie rozszerzonego pojęcia kompetencji, uwzględniającego czynniki kształtujące jej zakres i leżące poza jednostkowymi zdolnościami. Porównawcze analizy kognitywne stanowią w tej materii niezbędny krok ku uświadomieniu nam, że zrównanie kompetencji i wyników edukacyjnych jest pochopne i nieuprawnione. Analiza kognitywna stanowi swoistą przeciwwagę dla popularnego rozumienia dyskursów publicznych, także tych związanych z nierównościami społecznymi i szkolnictwem. Jeśli zaś chodzi o szkoły w Stanach Zjednoczonych, Cole w innym miejscu mówi wyraźnie, że „różnice kulturowe w sferze kognitywnej sytuują się bardziej w sytuacjach, w których dane procesy kognitywne znajdują swe zastosowanie niż w trakcie ich istnienia w wybranej grupie kulturowej i braku w innej”<sup>97</sup>. Przeczy to popularnemu przekonaniu, iż różnice w kompetencjach wypływają bezpośrednio z różnic kulturowych. Problemem jednak staje się zderzenie powyższych analiz ze stereotypami etnicznymi. Otto Santa Ana utrzymuje, że w amery-

<sup>95</sup> M. Cole, J.S. Bruner, *Cultural Differences and Inferences About Psychological Processes*, „American Psychologist” Vol. 26(10), 1971, s. 868.

<sup>96</sup> Ibidem, s. 870.

<sup>97</sup> M. Cole, J. Gay, J.A. Glick, D.W. Sharp, *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology*, New York 1971, s. 233.

kańskich dyskursach odnoszących się do problemu nierówności, różnicy kulturowej i zjawiska migracji ujawniają się tendencje nie tylko uwypuklające argumenty sugerujące niezdolność imigrantów do adaptacji ze względu na brak odpowiednich kompetencji, ale też ich instrumentalizujące i dehumanizujące<sup>98</sup>. W kontekście kompetencji językowych i problemu komunikacji interkulturowej różnice kulturowe zyskują na wyrazistości dzięki odmienności zarówno słowników pojęciowych, jak i systemów symbolicznych regulujących użycie tychże pojęć i spajających je konwencje językowych. Ich przełamanie jest niezbędne nie tylko w umożliwieniu interkulturowego dialogu, lecz – jak pokazują badania Harry'ego F. Wolcotta – również w efektywnym przeprowadzeniu najbardziej podstawowych celów kształcenia<sup>99</sup>.

Trudno zatem nie dostrzec, że współczesna amerykańska antropologia edukacji oraz etnografia edukacyjna skupiają swe wysiłki analityczne na odświeżeniu istoty relacji rodzących się na styku odmiennych systemów kulturowych w przestrzeni szkolnej. Murray L. Wax określa ten rodzaj stosunku jako specyficzną transakcję kulturową, która np. w przypadku edukacji amerykańskiej ludności tubylczej w latach 70. 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<sup>100</sup>. 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 w latach 1994–1995 przeprowadziły studium badawcze pośród dzieci pochodzenia angielskiego i bengalskiego w szkołach wschodniego Londynu, wykazując, że strategię uczenia się ujawniają się w dużym stopniu w polu komunikacji<sup>101</sup>. Analiza tegoż pola pokazuje, że aktywność poznawcza przyjmuje formę „rusz-

<sup>98</sup> O. Santa Ana, *Three mandates for anti-immigration policy*, w: R. Dirven, R. Frank, M. Pütz (eds.), *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*, Berlin – New York 2003.

<sup>99</sup> H.F. Wolcott, *Ethnographic Approaches to Research in Education. A Bibliography on Method*, Athens 1975.

<sup>100</sup> M.L. Wax, *American Indian Education as a Cultural Transaction*, w: F.A.I. Iani, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues...*

<sup>101</sup> E. Gregory, A. Williams, *Family Literacy History and Children's Learning Strategies at Home and at School: Perspectives From Ethnography and Ethnometodology*, w: G. Walford,

towania” 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 realizowano głównie 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. Na poziomie perspektywy etnometodologicznej możliwe było, dzięki np. szczegółowej analizie stosowanych przez uczniów powtórzeń, prześledzenie zarówno scenariuszy sukcesu, jak i porażki edukacyjnej pośród bengalskich dzieci<sup>102</sup>. Wnioski, jakie nasuwają się z przytoczonych przez Gregory i Williams danych, odnoszą się jednak nie tylko do systemów pojęciowych wypracowywanych w różnych typach szkół, lecz również do problemu mniejszej lub większej integracji grup mniejszościowych poprzez nabywanie określonych kompetencji.

Trop etnometodologiczny pozostaje jednym z istotniejszych elementów składających się na ramy analityczne we współczesnej anglosaskiej antropologii edukacji. Zauważmy jednak, że wyznaczone np. przez Ervinga Goffmana zasady analizy rytualnych aspektów interakcji społecznej implikują także narzędzia, które w myśli antropologicznej można odnaleźć również w innych nurtach tej dyscypliny. Przykładowo, teoria rytuału i koncepcja antystruktury Victora W. Turnera i Arnolda van Gennepa może zostać i bywa użyta do rekonstrukcji znaczenia praktyk odbywających się w przestrzeni szkolnej<sup>103</sup>. To jednak problem motywowanych społecznie nierówności pozostaje dziś w obszarze tematycznym podejmowanym często przez antropologię edukacji zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w innych kontekstach regionalnych. Samantha Hillyard utrzymuje, że model goffmanowski może posłużyć „ukazaniu, jak tekstualne i retoryczne narzędzia mogą zostać użyte w celu dokonania krytycznej analizy instytucjonalnych i interakcyjnych systemów nierów-

A. Massey (eds.), *Studies in Educational Ethnography*, Vol. 1: *Children Learning in Context*, Stamford – London 1998, s. 29.

<sup>102</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>103</sup> S. Jaskulska, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Poznań 2018.

ności”<sup>104</sup>. Relacyjny charakter wszelkich zależności generujących nierówności pozwala na skupieniu się na odtworzeniu pewnych mechanizmów sprawiających, że czynniki stratyfikacyjne mogą zostać ujęte poprzez ich kulturowe ukontekstowanie, a nie wyłącznie poprzez strukturalną reprodukcję statusu, jak ma to miejsce w teorii socjologicznej. Podniesiony zatem zostaje problem różnicy kulturowej, która w przypadku amerykańskim identyfikowana jest zarówno z wymiarem etnicznym, jak i rasowym. Dlatego też rola edukacji nabiera w perspektywie antropologicznej bardziej cech normatywnych w odniesieniu do procesów wytwarzania i przetwarzania dystynktywnych znaczeń kulturowych niż refleksyjnych i reprodukcyjnych<sup>105</sup>. Analiza tych procesów edukacyjnych staje się narzędziem, dzięki któremu interpretacja postaw, motywacji czy praktyk mających miejsce w instytucjach kształcenia stosuje kategorię różnicy w znaczeniu operacyjnym. Zostaje ona inkorporowana jako jedna z głównych składowych amerykańskiego paradygmatu edukacyjnego związanego dziś nierozzerwalnie z postępującym stanem kulturowej heterogeniczności tamtejszych szkół i uniwersytetów. Amerykański i brytyjski wariant antropologii edukacji podtrzymuje nadal ten model teoretyczno-analityczny, czyniąc jednak również istotny krok w stronę jego aplikacji poza akademickim systemem wiedzy. Stąd też współczesna antropologia edukacji jest silnie nasycona tam pierwiastkiem pragmatycznym, czyniąc z tej specjalistycznej subdyscypliny antropologicznej jedną z kluczowych odmian antropologii stosowanej<sup>106</sup>.

### 3. Antropologia pedagogiczna w tradycji 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 wypływać bowiem 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 myśli antropologicznej i warsztat badań etnograficznych uprawianych w nieco innej manierze. O ile w amerykańskiej antropologii, jak wskazałem powyżej, uwidacznia się багаż partykularyzmu ufundowany przez

---

<sup>104</sup> S.H. Hillyard, *The Case for Partisan Research: Erving Goffman and Researching Social Inequalities*, w: B. Jeffrey, G. Walford (eds.), *Ethnographies of Educational and Cultural Conflicts: Strategies and Resolutions*, Amsterdam – San Diego – Oxford – London 2004, s. 9.

<sup>105</sup> T. Brameld, *The Meeting of Educational and Anthropological Theory*, s. 91.

<sup>106</sup> E.M. Eddy, *Theory, Research, and Application in Educational Anthropology*, w: G.D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process...*, s. 21.

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 dotyczących kwestii narodowych wynika z przemian, jakie miały miejsce w tym regionie na przełomie XVIII i XIX wieku, w szczególności dzięki romantycznym wizjom narodu zarysowanym przez takich autorów, jak 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 czy 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 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 większość swej uwagi na ludzi będącym niejako nosicielem najpierwotniejszych cech kulturowych. Herder wyraża zresztą przekonanie, że niedostatki w zakresie dostępnych tradycyjnych źródeł z powodzeniem można uzupełnić dzięki uważnej obserwacji kultury żyjących społeczności i porównawczym studiom umożliwiającym rekonstrukcję całościowego obrazu procesów historycznego postępu<sup>107</sup>. 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 pośród 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 Kanta<sup>108</sup>. 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

<sup>107</sup> J.G. von Herder, *Wybór pism*, Wrocław 1987, s. 494.

<sup>108</sup> S. Sikka, *Herder on Humanity and Cultural Difference. Enlightened Relativism*, Cambridge 2011, s. 87.



zarówno postęp w tradycyjnym rozumieniu tego pojęcia (*Fortgang*), jak i rozwój (*Entwicklung*) w głębszym sensie. Nie jest do końca jasne, czym dla Herdera miały 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<sup>109</sup>.

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 wydźwięk 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 odróżniające człowieka od innych istot żywych niezdolnych do takiego działania. Człowiek jest dla Herdera przede wszystkim wytwórcą wartości, przedmiotów i języka, co jest zresztą cechą ogólnoludzką<sup>110</sup>. Jego *homo faber* jest istotą nie tylko twórczą. Posiada on również zdolność do samookreślenia, a narzędziem procesu wykształcania własnego „ja” jest język. Podejmując ten problem, Nicole Welter twierdzi, że w filozofii herderowskiej tylko poprzez język umożliwiona zostaje realizacja podstawowych ludzkich umiejętności, jakimi są: poznanie, myśl i refleksyjność<sup>111</sup>. Pojawiające się wraz z językiem znaczenia i symboliczne reguły związane są nie tylko z teraźniejszością, ale uwalniają one ludzi z jej więzów, dając możliwość określenia samych siebie na osi diachronicznej. Dzięki użyciu języka przekazywane są dane światopoglądy drogą społeczno-kulturowej transmisji, nie będąc już wyłącznie jednostkowym doświadczeniem. Historia przeżywana jest zbiorowo i jako grupowe doświadczenie może budować poczucie historycznej wspólnoty zakorzenionej w danym miejscu i czasie. Aby jednak móc w niej współuczestniczyć, niezbędne staje się nabycie przez jednostkę nie tylko kompetencji językowych, ale też podjęcie pedagogicznego wysiłku na rzecz wypracowania pewnej świadomości bycia częścią danego narodu, a ta zaś może być kształtowana przez inne, bardziej doświadczone jednostki.

<sup>109</sup> W. Koepke, *Johann Gottfried Herder*, Boston 1987, s. 13.

<sup>110</sup> J.G. von Herder, *Wybór pism*, s. 84.

<sup>111</sup> N. Welter, *Anthropologie und pädagogische Anthropologie. Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik*, w: U. Mietzner, H.-E. Tenorth, N. Welter (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*, Weinheim und Basel 2007, s. 48.

Rysująca się na horyzoncie powyższych uwag teoria pedagogiczna Herdera opiera się zatem na imperatywie edukacyjnym<sup>112</sup>. Nowo narodzony człowiek jest bowiem nieprzygotowany zarówno do społecznej partycypacji, samostanowienia, jak i zapewnienia sobie spełnienia podstawowych 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, wpięrow poprzez 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. stawiania 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, a jednocześnie cech ogólnoludzkich, zwłaszcza cenionych przez Herdera wstrzemięźliwości, współczucia, poczucia sprawiedliwości czy wycucia estetycznego<sup>113</sup>. 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 rodzi człowieka nie tyle pedantycznego w swych poczynaniach, ile wykształconego w holistycznym sensie tego słowa. Z tej perspektywy edukacja jest tu istotnym kulturowym uzupełnieniem sfery naturalnej.

<sup>112</sup> Przekonanie to nie jest w przypadku Herdera wyłącznie czysto filozoficznym zamysłem. Jest ono zakorzenione w jego własnym życiowym doświadczeniu. Należy pamiętać, że Herder sam był praktykującym pedagogiem, pełniąc przez wiele lat funkcje naczelnego konsystorza i superintendenta odpowiedzialnego za sprawy związane z systemem szkolnym. Nierzadko też wygłaszał publiczne przemowy w weimarskim gimnazjum Wilhelma-Ernsta, w którym pełnił funkcję pomocniczą.

<sup>113</sup> Ibidem, ss. 49–50.

Tradycja herderowska i romantyczny zapał z nią związany na długo określiła ścieżki, jakimi poruszano się w dyskursach pedagogicznych na obszarze niemieckojęzycznym. Narastający narodowy sentyment znalazł z czasem odzwierciedlenie w szkolnictwie i reformach tego systemu inicjowanymi pod koniec XIX wieku. Spełnieniem tych wczesnych wzorów wychowania w wierze w narodową misję była pod koniec XIX wieku działalność Ludwiga Gurlitta i Hermanna Lietza, którzy to, jako twórcy koncepcji nowej szkoły narodowej, walnie przyczynili się do reformy niemieckiego systemu szkolnego na przełomie wieków. O ile Gurlitt dostarczył dla tego modelu podwalin teoretycznych, o tyle Leitz przekuł czysto filozoficzne koncepcje w czyn. Jego eksperymenty edukacyjne realizowane od roku 1898 w założonej przez siebie szkole z internatem w Ilsenburgu w Saksonii opierały się na idei powrotu do natury, w sensie ponownego odkrycia nieskażonej wielkomięską i burżuazyjną obyczajowością istoty ludzkiego ducha. Antyintelektualizm reprezentowany przez Leitzę, w oczywisty sposób nawiązujący także do szeroko rozumianej filozofii romantycznej, stawia kategorię nowoczesności w znaczeniu odbiegającym od znanych wówczas kontekstów modernizmu. Nowoczesna edukacja to dla niego w dużej mierze ideologicznie sterowany proces kształtowania nowej niemieckiej kadry liderów przyszłego narodowego odrodzenia, unieważniający jednocześnie dotychczasowe wzory zarówno edukacyjne, jak i kulturowe. Program kształcenia młodego pokolenia miał w jego mniemaniu opierać się na dwóch podstawowych fundamentach i „obejmować uczucia narodowe i czyny patriotyczne, bo *Heimat* i *Volk* są filarami kultury”<sup>114</sup>. Idee te w swej radykalnej postaci miały już niedługo stać się wentylem nienawiści dla ideologii narodowo-socjalistycznej.

Pozostając jednak przy skrajnej narodowej koncepcji ludu i jej znaczenia dla antropologii pedagogicznej, warto rzucić nieco światła na rolę, jaką odgrywa ona w modelach wychowania implementujących pojęcie kultury. Nazistowski teoretyk, Ernst Krieck stwierdza w tekście z roku 1929, że pojęcia takie jak „wzrost” lub „wspólnota” oddają często istotę wybranych czynników mających wpływ na definicję wychowania, stając się jednocześnie częścią fundamentów systemów wiedzy pedagogicznej<sup>115</sup>. Tak ma się rzecz w przypadku systemów osadzonych w społeczeństwach zhierarchizowanych, co w przypadku Europy jest nader częste. Najczęściej droga pięcia się po szczeblach drabiny społecznej przebiega poprzez poszczególne etapy także dzięki edukacji i wychowaniu. Proces ten rozpoczyna się w ramach rodziny, poprzez system szkolny, a kończy na poziomie obywatelskim, co pozwala nam zidentyfikować

<sup>114</sup> G. Mosse, *Kryzys ideologii niemieckiej*, Warszawa 1972, s. 214.

<sup>115</sup> E. Krieck, *Volk als Träger der Erziehung*, w: D. Höltersshinken (Hrsg.), *Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, Darmstadt 1976, s. 88.

go jako awans społeczny. Jednakże, jak argumentuje Kriek, istnieje również inna droga poznania, a jest nią uzmysłowienie sobie wychowawczej roli, jaką pełnią specyficzne społeczne porządki. Ta ścieżka z kolei odwraca bieg relacji społecznych i przybiera kierunek odgórnego rozpoznania wartości, jaką niosą ze sobą sposoby życia niższych warstw społecznych. Zainteresowanie najniższymi warstwami, takimi jak lud, staje się w takiej perspektywie zrozumiałe. Odślonięty zostaje dzięki temu społeczno-kulturowy grunt, na którym wyraasta system hierarchii i wszystko, co go kształtuje. Konkretny typ tych relacji znajduje tylko jedną czystą formę, a jest nim zachowujący autonomiczność i suwerenność lud<sup>116</sup>. Pod tym pojęciem Kriek rozumie grupę, którą cechuje jedność charakteru i stylu życia, wspólnota światopoglądu, świadomości oraz postaw. Objawiają się one poprzez język, religię, obyczaje, prawo, sztukę lub gospodarkę, niosąc w sobie pewien rodzaj siły. Co ważniejsze jednak, lud stanowi w jego przekonaniu personifikację „totalności życia, wspólnotowej całości; ludowość zaś określa i zamyka w sobie społeczną budowę wraz z wszelkimi porządkami i treścią. Stąd też lud stanowi rzeczywistość wychowawczą najwyższej próby”<sup>117</sup>.

Idealizacja kultury ludowej, jaka zostaje odsłonięta w powyższym podejściu, zyskała na wyrazistości w latach 20. Rozwijały się założone pod koniec XIX wieku muzea etnograficzne w Berlinie, Wiedniu, Grazu czy Celle. Okres po roku 1933 i przejściu władzy przez nazistów zmienił sytuację w niemieckiej nauce i edukacji, poddany od tego momentu wszelkim naciskom totalitarnego rządu. W okresie przedwojennym można zaobserwować, nie tylko w Niemczech zresztą, wzmożone zainteresowanie antropologią. Na obszarze niemieckojęzycznej tradycji intelektualnej jest ona rozumiana jednak nieco inaczej niż w antropologii społecznej w wydaniu brytyjskich funkcjonalistów czy antropologii kulturowej uprawianej w Stanach Zjednoczonych przez boazjan. W Niemczech widzimy nie tyle zwrot ku badaniom nad człowiekiem w jego *stricte* społeczno-kulturowym umocowaniu, ile 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<sup>118</sup>. Jest ona bardziej nową formacją w polu humanistyki zajmującą się bytami ludzkimi usytuowanymi na rozmaitych płaszczyznach życia. Arnold Gehlen

<sup>116</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>117</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>118</sup> Nadal jednak pozostaje w niej arystotelejskie przekonanie, że człowiek jest przede wszystkim *zoon politicon*.

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 i jego biologiczną naturą<sup>119</sup>. Istota ludzka jest dla Gehlena wielowymiarowa – jednocześnie działająca i ucząca 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”<sup>120</sup>. Kulturowe twory umieszczone przez człowieka w przestrzeni stabilizują jednak świat i nadają mu pewien porządek. Jest to efekt tego, co Konrad Lorenz określa mianem „samoudomowienia”, lecz w przekonaniu Gehlena nie wyjaśnia istoty problemu kultury. Chaos, zwłaszcza zamęt wprowadzany przez instynkt i popędy, jest 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”<sup>121</sup>. 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 jej bezcennej pomocy byłby bezbronny. Pozostaje on zatem do niej, chcąc nie chcąc, przypisany.

Helmuth Plessner nie podziela gehlenowskiego konserwatyzmu. Więź łącząca człowieka z kulturą wynika w jego przekonaniu z woli bycia częścią ponadjednostkowej i zbiorowej świadomości. Jak powiada:

[...] wspólnota oznacza dla jej rzeczników szczytowy wyraz żywych, bezpośrednich relacji między ludźmi, relacji uzasadnionych ich byciem i chceniem. Jej istotnymi cechami są autentyczność i spontaniczność, a więź płynąca ze wspólnoty krwi jest jej pierwszą jednoczącą ideą<sup>122</sup>.

Nie jest to zatem zazwyczaj wyłącznie czysta wola członków zbiorowości, by w niej świadomie uczestniczyć. Etniczność spaja w takim przypadku wspólnoty jako pewien rodzaj prymordialnej relacji poza świadomością i kształtuje grupową solidarność poprzez pochodzenie. Zgodnie z perspektywą antropo-

<sup>119</sup> A. Gehlen, *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*. Studia, Warszawa 2001, s. 30.

<sup>120</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>121</sup> Ibidem, s. 98.

<sup>122</sup> H. Plessner, *Granice wspólnoty. Krytyka radykalizmu społecznego*, Warszawa 2008, s. 50.

logiczną reprezentowaną przez Plessnera subiektywnie podzielane poczucie przynależności stanowi rodzaj więzi, w której wymiar afektywny dyskursów narodowych przybiera postać wartości „najwyższego stopnia”<sup>123</sup>. Gotowość członków wspólnoty do wyrzeczeń i ponoszenia ofiar na jej rzecz jest ewidentnym dowodem na to, że uczucia te istotnie określają jednostkowe byty. Zdolność do tej swoistej narodowej miłości (*Liebesfähigkeit*) wyznacza również granicę wspólnotowości, tj. szansa na urealnienie takiej zbiorowości zmniejsza się wraz ze zmniejszaniem się potencjału afektywnego. Konieczne staje się nierzadko wypracowanie jakiegoś symbolicznego odniesienia, np. wskazanie na charyzmatycznego lidera, dającego impuls ku zjednoczeniu. Nie jest zatem kulturowa więź czymś naturalnie nadanym, lecz zmiennym i konstruowanym politycznie. Antropologia polityczna jaka wyłania się z tego stwierdzenia, wychodzi bowiem z założenia, że „owa więź nie zatrzymuje się przed żadną w sposób absolutny ustaloną transcendencją”<sup>124</sup>.

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 odwołującej się m.in. do myśli filozoficznej Plessnera, Gehlena i Schelera, jak i jednoczesny kryzys dotychczasowej wizji, jak owa nauka, opierająca się na pewnych istniejących wzorach wychowania, powinna się kształtować<sup>125</sup>. Punktem wyjścia w tej nowej formule 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 miała przybrać formę „nauki o rozwoju ludzkiego ciała i wychowawczych konsekwencjach tego faktu”<sup>126</sup>. 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 Heinrich Roth, nowa refleksja pedagogiczna miała zawierać w sobie trzy pozostałe wymiary, w jakich człowiek realizuje się w trakcie

<sup>123</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>124</sup> H. Plessner, *Władza a natura ludzka. Esej o antropologii światopoglądu historycznego*, Warszawa 1994, s. 61.

<sup>125</sup> K.H. Dickopp, *Die Krise der anthropologischen Begründung von Erziehung*, Ratingen 1973, s. 30.

<sup>126</sup> A. Huth, *Abriss der pädagogischen Anthropologie*, Bad Heilbrunn 1954, s. 7.

swojego życia, a mianowicie aspekt biologiczny, psychologiczny i społeczny<sup>127</sup>. 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 roku 1929, zarysował zresztą ten specyficzny rodzaj podejścia ogólnohumanistycznego. W jego ramach zadawane są pytania o możliwość rekonstrukcji nie tylko 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<sup>128</sup>. Wychowawcza funkcja takiej filozofii życia (*Lebensphilosophie*) ma polegać 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. Jest to założenie zgodne z duchem pedagogicznym w tym sensie, iż określa ono bardziej to, czym ludzie powinni być jako część głębszego projektu wychowania, niż tym, czym w swej przygodności być mogą. Jest to w tym ujęciu swoista hermeneutyka ludzkiej egzystencji, która oprócz wskazanych powyżej płaszczyzn rozumienia człowieka przypomina również, że charakter ludzki uwarunkowany jest historycznie<sup>129</sup>. Celem tego projektu jest osiągnięcie stanu uniwersalnej partycypacji ludzi jako obywateli świata (*Weltbürger*), świadomych jednakże nierozzerwalnego połączenia pomiędzy edukacyjną rzeczywistością a pedagogicznym ideałem.

Rzeczywistość ta od lat 50. w Niemczech zaczęła ulegać pewnym ważnym przeobrażeniom. Powojenna sytuacja gospodarcza Republiki Federalnej Niemiec i ożywiony rozwój niemieckiego przemysłu wymagał 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 tys. do 2,6 mln<sup>130</sup>. Należy nadmienić, że na początku lat 80. liczba ta sięgnęła 10% 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, że przybysze wrócą jednak po pewnym czasie do swoich rodzinnych krajów. Teza ta została w późniejszym czasie zweryfikowana, lecz

<sup>127</sup> H. Roth, *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannover 1968.

<sup>128</sup> H. Nohl, *Pädagogische Menschenkunde*, w: D. Höltershinken (Hrsg.), *Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, Darmstadt 1976, s. 38.

<sup>129</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>130</sup> J. Sanford (ed.), *Encyclopedia of Contemporary German Culture*, London and New York 1999, s. 244.

nadal dominowała w rozmaitych dyskursach politycznych w latach kolejnych. Napływ imigrantów w takiej skali wymusił również reakcję na poziomie tamtejszego systemu szkolnictwa. Pod koniec lat 70. odpowiedzią na obecność uczniów z rodzin gasterarbeiterów 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 szerszej 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. Zachowana została zatem tożsamość imigrantów, a ich dzieci, często urodzone już w Niemczech, nie zmuszono do nauki języka niemieckiego. Model rotacyjny zaczął zresztą tracić swe umocowanie już pod koniec lat 60., gdyż spora część przybyszy albo zostawała na dłużej, albo też ludzie ci zaczęli wiązać w inny sposób swoją przyszłość z RFN<sup>131</sup>. W kolejnych latach uznano jednak, iż model edukacji narodowej prowadzi do segregacji etnicznej i gettoizacji<sup>132</sup>. 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 miało okazać się przydatne w przypadku ich powrotu do rodzimego kraju.

Istotna zmiana modelu polityki imigracyjnej nastąpiła w roku 2000, kiedy to uchwalona została ustawa o zasadach nabywania obywatelstwa, która ustrukturyzowała procesy imigracyjne i integracyjne<sup>133</sup>. Już wcześniej 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<sup>134</sup>. Niemoż-

<sup>131</sup> R. Münz, R. Ulrich, *Changing Patterns of Immigration to Germany, 1945–1995. Ethnic Origins, Demographic Structure, Future Prospects*, w: K.J. Bade, M. Weiner (eds.), *Migration Past, Migration Future: Germany and the United States*, Providence – Oxford 1997, s. 80.

<sup>132</sup> M.S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 96.

<sup>133</sup> D. Cooper, *Immigration and German Identity in the Federal Republic of Germany from 1945 to 2006*, Zürich – Berlin 2012, s. 364.

<sup>134</sup> H.M. Griese, *Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“? Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*, Münster 2004, s. 11.



ność uchwycenia przez pedagogikę istoty tego problemu miała zaś wpływać 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, że pedagogika dla cudzoziemców nie posiada wyraźnej postaci jako stanowisko teoretyczne i nie jest linearnym rodzajem dyskursu<sup>135</sup>. Tym, co ujawniało się w działaniach firmowanych tym pojęciem, było jednak 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<sup>136</sup>. 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 natomiast zredukowana do funkcji „pomocy w sytuacjach kryzysowych”, stając się w gruncie rzeczy nauką kompensacyjną<sup>137</sup>.

Wraz ze zmianą paradygmatyczną pedagogika dla cudzoziemców odsunęła model rotacyjny na rzecz podejścia interkulturowego. Pierwsze kroki w tym kierunku zostały podjęte 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, że 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 miała stać się 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 problemami, wraz z którymi ujawniały się wyraźne deficyty kompetencji uczniów o korzeniach

<sup>135</sup> M. Wälchli, *Der Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik*, Norderstedt 2006, s. 6.

<sup>136</sup> S. Yildiz, *Interkulturelle Erziehung and Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des Nationalen Diskurses*, Wiesbaden 2009, s. 111.

<sup>137</sup> W. Kronig, M. Eckhart, U. Haeblerlin, *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*, Bern – Stuttgart – Wien 2007, s. 43.

imigracyjnych, 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<sup>138</sup>. Zainteresowanie językiem nie jest pozbawione tu także sensu filozoficznego. Edukacja interkulturowa, jaka została wypracowana w Niemczech w ostatnich dekadach, ma silne nacechowanie dialogiczne<sup>139</sup>. Implementacja tej filozofii edukacyjnej przekłada się dziś na praktykę w postaci poświęconych tematyce międzykulturowej programów szkolnych, inicjatyw ministerialnych, tworzeniu 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: antropologii fenomenologicznej, antropologii zintegrowanej (filozoficznej) i antropologii historycznej (refleksyjnej)<sup>140</sup>. Wszystkie trzy osie dyskursu pedagogicznego zająbiają się w wielu miejscach, zachowując jednak pewien dystans względem swoistych dla siebie obszarów problemowych i specyficznego, opisującego te problemy, języka. Relacje wymiany konceptualnej i spójności doświadczenia zachodzą raczej na linii teorii i praktyki pedagogicznej, które – jak zauważa Bruno Hamann – wykazują dziś istotną bliskość<sup>141</sup>. W tym fakcie Hamann upatruje również podłoża związku pomiędzy pedagogiką a antropologią. Obie dyscypliny korzystają na wzajemnym zbliżeniu, zarówno 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, przestrzeń szkolna lub dom rodzinny stanowią 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

<sup>138</sup> A.M. Nohl, *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*, Bad Heilbrunn 2010, s. 27.

<sup>139</sup> G. Auernheimer, *Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz*, 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, s. 19.

<sup>140</sup> Ch. Wulf, J. Zirfas, *Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht*, w: Ch. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth 1994, s. 9.

<sup>141</sup> B. Hamann, *Pädagogische Anthropologie*, Frankfurt am Main 2005, s. 10.

zostają wybrane elementy codzienności tychże instytucji. To w nich zostają zawarte 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 tego samego celu, jakim jest ukazanie człowieka w jego całościowym i zintegrowanym obrazie, łącząc problematykę naturalistyczną, historyczno-kulturową i refleksję filozoficzną.

Heinrich Roth dostrzegł ten wielowymiarowy kontekst antropologii pedagogicznej jako jeden z pierwszych uczonych w powojennej antropologii niemieckiej. W jego przekonaniu wszystkie wielkie systemy myśli pedagogicznej zawierają *implicite*, jednak w różnym stopniu, jakieś elementy pedagogicznej nauki o człowieku<sup>142</sup>. Konieczne jest jednak podjęcie kroków w celu bardziej klarownego i bardziej ukierunkowanego na samą antropologię wyróżnienia modelu badań zajmujących się kategorią pytań dotyczących roli społeczno-kulturowego doświadczenia w procesach wychowawczych i systemach kształcenia. Postulat specjalizacji tej nowej dyscypliny dotyczy ustalenia jej przedmiotu dociekań. Uwaga antropologii pedagogicznej zostaje skupiona zatem na tym, jak dokonuje się rozwój człowieka i jak formowane są jego cechy dystynktywne jako twórcy wartości, norm i znaczeń. Takie odwołanie się do ducha i umysłu na drodze empirycznego doświadczenia wynika przede wszystkim z zanurzenia dyskursu humanistycznego w rozumowaniu o edukacji typowym np. dla Pestalozziego. Z tej perspektywy rzecz ujmując, antropologia pedagogiczna jest bardziej szczegółową dyscypliną przynależną studium nad wychowaniem niż naukom społecznym w rozumieniu anglosaskim czy frankofońskim. Podobne stanowisko znajdujemy również u innych autorów związanych z niemiecką pedagogiką. Antropologia pedagogiczna znajduje swój wyraz w koncepcjach formułowanych m.in. przez: Josefa Derbolava, Karla Dienelta, Wenera Locha, Eugena Finka, Karla Heinza Dickoppa, Herberta Zdarzilsa, Maxa Liedtke, Hansa Scheuerla czy Rudolfa Lassahna. Warto odnotować, że pośród wymienionych tu badaczy Werner Loch podkreśla także rolę, jaką odgrywa w procesach wychowania bezpośrednio ludzka zdolność do uczenia się (*Lernenkönnen*)<sup>143</sup>. Antropologia w tym kontekście stara się określić granice tej zdolności. Następujące po sobie etapy formowania się zdolności do uczenia się są przez Locha postrzegane jednocześnie jako poziomy procesów edukacyj-

<sup>142</sup> H. Roth, *Empirische Pädagogische Anthropologie*, w: Ch. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth 1994, s. 154.

<sup>143</sup> W. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963.

nych. Założenie to zostaje określone jako podstawa teorii kompetencji programowych (*Theorie curriculärer Kompetenzen*).

Nowe nurty w obrębie antropologii pedagogicznej wydają się dziś wychodzić poza zakresły przez mnie nieco wcześniej trójpodział koncepcyjny, choć w przypadku antropologii niemieckiej wydaje się być on nadal obowiązujący. O ile oczywiście filozoficzne zacięcie nigdy nie opuściło większości z przyjmowanych w antropologii pedagogicznej stanowisk, to obecnie otwierają się także inne, mniej spekulatywne, drogi epistemologiczne. Stąd też w kontekście technologicznym widzimy zainteresowanie problemem cybernetyki i transhumanizmu, ale można też zaobserwować zwrot ku tematyce psychologicznej dzięki popularności stanowisk psychodynamicznych i psychoanalitycznych. Poza tymi ujęciami zastosowanie znajduje również odmiana perspektywy historycznej prowadzona wzdłuż ścieżki hermeneutycznej. Na szczególną uwagę zasługuje pod tym względem przybliżona przez mnie wstępnie w poprzednim rozdziale koncepcja kulturowej *mimesis* autorstwa Christpha Wulfa. Zjawiska mimetyczne są przez berlińskiego uczonego rozumiane nie tyle jako procesy kopiowania lub imitacji, ile jako procesy kreatywnego naśladownictwa<sup>144</sup>. Kulturowa mimetyka jest fenomenem uniwersalnym i występuje pod różnymi postaciami w sferze społecznej *praxis*. Jest również obiektem poddanym analizie antropologiczno-pedagogicznej ze względu na swoje znaczenie dla ustanawiania struktur społecznych, np. w kontekście umacniania relacji władzy. Wulf twierdzi, że uzyskana na tej drodze wiedza osadzona zostaje w rozmaitych dyskursach, które mogą niekiedy być ze sobą sprzeczne. Nie stanowi to jednak problemu metodologicznego, gdyż dzięki ukazaniu takich pęknięć w spójności wizji społeczno-kulturowych upłynięciu ulegają granice dyscyplin naukowych i paradygmatów, a w dalszej kolejności powstają nowe pluralistyczne formy wiedzy<sup>145</sup>. Antropologia pedagogiczna jest takim produktem przedmiotowej niepewności, gdyż dostarcza nam wglądu w dynamikę procesów zmiany, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i zbiorowym, odsłaniając jednocześnie istotę pedagogicznego zamysłu.

Stosując metaforę snu, Wulf zakreśla związek pomiędzy antropologią a pedagogiką, gdzie ta pierwsza ukazuje, że marzenie o osiągnięciu przez człowieka pełni swego edukacyjnego potencjału jest w gruncie rzeczy swoistą pedagogiczną utopią. Zgodnie z nią człowiek jest bowiem przedstawiany jako byt dążący do osiągnięcia stanu doskonałości na podobieństwo boskie – jest to teza, którą znajdujemy chociażby w myśli pedagogicznej Jana Komeńskiego. Procesy edukacyjne mają jednak charakter mimetyczny, gdzie odnoszą się

<sup>144</sup> Ch. Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Weinheim und Basel 2001, s. 10.

<sup>145</sup> *Ibidem*, s. 9.

one nie tylko do naśladownictwa, lecz także do pojęć takich jak przybliżenie, przedstawienie i wyraz<sup>146</sup>. Jako forma ekspresji procesy te są także związane ze zmysłową artykulacją pewnych kulturowych wzorów. Ujawniają one w ten sposób swoją funkcję różnicującą względem zarówno świata zewnętrznego, przedmiotów, jak i innych ludzi. To, co wobec nas zewnętrzne staje się dzięki temu wyraźniejsze. Procesy kształcenia z kolei są związane z różnymi kontekstami kulturowymi i historycznymi. Związek mimetyki z kształceniem ujawnia się np. w nauczaniu języka. *Mimesis* określonego wzoru polega zatem na ustanowieniu pewnej ciągłości pomiędzy wzorem będącym przedmiotem procesu mimetycznego a jednostką dokonującą jego aplikacji. Wulf sugeruje, że wynik tego procesu jest w dużej mierze nieprzewidywalny. Daje to, zgodnie z wykładnią tradycji humboldtowskiej, asumpt do namysłu nad dynamiką kulturowych fenomenów wpływających na procesy edukacyjne. Mimetyka społeczna i kulturowa jest w tym świetle związana z aspektem performatywnym. Odgrywanie określonych gestów i działań podlega regułom kulturowej inscenizacji. Przedstawienie to jest zazwyczaj określone poprzez rytualizację wybranych sekwencji czynności, które z kolei niosą ze sobą ładunek semiotyczny. Znaczenie rytualnych gestów zostaje zaś nam przekazane drogą społecznej interakcji. Jak mówi gdzie indziej Wulf: „[...] wszędzie, gdzie ktoś działa do istniejącej już praktyki społecznej, przy tym sam taką praktykę wytwarza, powstaje stosunek mimetyczny między jednym i drugim”<sup>147</sup>. Pozwala to odróżnić procesy mimikry od procesów mimetycznych, w których nadrzędną rolę pełnią społeczne stosunki odnoszące się do wytarzania kulturowych wzorów czynności, myśli i odczuć. Relacje te ustanawiają jednocześnie zarówno podobieństwo, jak i różnicę w odniesieniu do ludzi i sytuacji<sup>148</sup>. Dzięki nabywaniu doświadczenia poprzez praktykę społeczną ludzie upodabniają się niejako do wcześniejszych wzorów, co pozwala na sprawne poruszanie się w świecie zastanej społeczno-kulturowej semantyki i wykonywanie pewnych czynności zgodnie z obowiązującymi społecznymi regułami.

Będąc zanurzonym w tym, co Kant określił mianem *Menschenbad*, rozszerzeniu ulegają granice naszego adaptacyjnego potencjału, ale przy zachowaniu zdolności do odtwarzania wcześniej doświadczanych już sytuacji. Wzory kulturowe ulegają zatem rezonowaniu w sensie podwójnym – jako bezpośrednie doświadczenie oraz jako jego mimetyczne powtórzenie. Sprawia to, że uformowane zostają ludzkie popędy w bardziej koherentne i świadome potrzeby. Interakcja zachodząca pomiędzy zewnętrznym światem a wewnętrznym uniwersum jednostki jest stała i nieprzerwana. To, co rezydualne w jednostce,

<sup>146</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>147</sup> Ch. Wulf, *Antropologia...*, ss. 303–304.

<sup>148</sup> Ibidem.

stale krzyżuje się z tym, co pozostaje czynnikiem wymuszającym adaptację. W efekcie ujawnia się proces uczenia się przez taką jednostkę nowych sposobów konceptualizacji już znanych doświadczeń. Otwierają się też nowe perspektywy ich rozumienia i normalizacji w sensie społecznym. Takie podejście daje możliwość dokonania rekonstrukcji antropologicznej danych zjawisk mimetycznych w wymiarze historycznym. Jest to możliwe z tej prostej przyczyny, że „w procesach mimetycznych dokonuje się naśladowcze zmienianie i kształtowanie zastanych światów”<sup>149</sup>. Kreowanie rzeczywistości jest w tym przypadku aktem performatywnym. Jako taki akt ten podlega hermeneutycznej analizie w kontekście sensów, jakie niesie on ze sobą zarówno dla podmiotu wykonującego dane działanie performatywne, jak i ludzi ustosunkowujących się do nich<sup>150</sup>. Produkowana w ten sposób wiedza może podlegać transmisji i stać się przedmiotem dyskursów edukacyjnych. Wulf, wraz z Gunterem Gebauerem, buduje model antropologii historycznej nie tylko orientujący się na opisowe przybliżenie procesów mimetycznych zachodzących w rozmaitych kontekstach, lecz również na uporządkowanie wspomnianych dyskursów, szczególnie w odniesieniu do niwelującej w znacznym stopniu historycyzm kategorii nowoczesności<sup>151</sup>.

Nic nie przenika pojęcia nowoczesności tak bardzo jak praktyki kulturowe. Jeśli nowoczesność utożsamiać ze współczesnością, to mogą ujawniać tego typu praktyki z jednej strony to, jak bardzo dynamika kultury współczesnej w jej zglobalizowanej formie zmienia sposoby postępowania ludzi na poziomie interakcyjnym, z drugiej natomiast pozwala nam uzmysłwić sobie fakt, że pewne odniesienia dla praktyki, np. jej zależność od sfery zmysłów, pozostają niezmiennie centralnym problemem dla ukonstytuowania się społecznych porządków. Procesy mimetyczne służą zdaniem Wulfa przekroczeniu rozdzwieniu pomiędzy subiektywnym i obiektywnym wymiarem dyskursów kulturowych<sup>152</sup>. Pojęcie *mimesis* jest w tym przypadku pojęciem równocześnie antropologicznym i pedagogicznym, gdyż działanie społeczne jest przedmiotem uczenia się poprzez procesy mimetyczne<sup>153</sup>. Jak w przypadku każdego typu edukacji tutaj również odbywa się ona na podstawie pewnego zespołu wiedzy. Wiedza ta jest jednak efektem współzależności zachodzących na linii kontaktu wskazanych powyżej płaszczyzn działania. Może ona przybierać

<sup>149</sup> Ibidem, s. 307.

<sup>150</sup> G. Gebauer, C. Wulf, *Mimesis: Culture – Art – Society*, Berkeley – Los Angeles – London 1995.

<sup>151</sup> A. Melberg, D. Melcalf, A. Nicola, *Theories of Mimesis*, Cambridge 1995, s. 3.

<sup>152</sup> Ch. Wulf, G. Weigand, *Der Mensch in der globalisierten Welt: Anthropologische Reflexionen zur Verständnis unserer Zeit*, Münster 2011, s. 85.

<sup>153</sup> Ch. Wulf, *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*, Bielefeld 2005, s. 8.

postać wiedzy ukrytej lub wyrażanej *explicite*. Zawsze jednak wiedza ta jest poddawana pewnym zabiegom artykulacji i przekazywania – albo jako część procesów socjalizacyjnych i enkulturacyjnych, albo jako wzór społeczno-kulturowej praktyki. Na społeczną *praxis* działają nierzadko pewne zabiegi mające na celu zapewnienie jej powtarzalności. Należą do nich rytuały społeczne, czyli pewne sformalizowane formy zachowań, zachowujące zarówno porządek sekwencyjny jeśli chodzi o określone czynności, jak i uwypuklające znaczenie przypisane gestom i ruchom. Mogą one ujawniać swoją obecność w rozmaitych sytuacjach w obszarze publicznym, ale też w życiu prywatnym. Godnym wzmianki jest w tym miejscu oraz kontekście rytualnym projekt badawczy prowadzony przez zespół uczonych pod kierownictwem Christopha Wulfa zatytułowany „Berliner Ritualstudie”.

Celem tego zainicjowanego w roku 2000 projektu było odsłonięcie znaczenia rytuałów dla procesów uczenia się dorosłych i dzieci na podstawie analizy czterech obszarów socjalizacji: rodziny, szkoły, kultury dziecięcej i młodzieżowej oraz mediów<sup>154</sup>. W sensie empirycznym większość badań terenowych związanych z jego realizacją skupiła uwagę na dzieciach ze szkół podstawowych w centrum Berlina i ich rodzinach. Próbę badawczą stanowiła grupa ok. 300 uczniów wywodzących się z różnych grup etnicznych i narodowych. Na podstawie wyników analizy jasno można odpowiedzieć, że rytuały odgrywają główną rolę w procesach edukacyjnych i socjalizacji dzieci na poziomie szkół podstawowych. Szczególną uwagę budzą niemniej rytuały pedagogiczne, których obecność można zauważyć we wszystkich obszarach, w których zachodzi socjalizacja. Równie ważne znaczenie przypisywane jest przez dzieci pewnym kulturowym wzorom nabywanym na drodze procesów mimetycznych, dzięki którym określone obrazy lub symbole zostają przez nie zinternalizowane i wpływają na podejmowane przez nie działania. W tym świetle wpływy kulturowe, jakim poddane są dzieci, należy ujmować w ich kontekście globalnym i wielokulturowym, co istotnie komplikuje całościowy obraz badanego fenomenu. Aby rozwikłać wielokulturową zagadkę, zasadne jest podjęcie badań o charakterze etnograficznym, w których uważnie prowadzona obserwacja życia rodzinnego czy szkolnej codzienności pozwoli na uchwycenie performatywności szczególnych zjawisk w ich konkretnym i realnie przez podmioty badane odczuwanym znaczeniu. Na podstawie uzyskanych w ten sposób danych Wulf dochodzi do kilku ciekawych wniosków odnośnie do roli i miejsca rytuału w edukacji, a mianowicie stwierdza, że: 1) budują one relacje społeczne w polu edukacji; 2) w czasie ich performatywnego odgrywania zostaje wytworzona nowa rze-

<sup>154</sup> Ch. Wulf, *Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study*, w: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York – Oxford 2012, s. 35.

czywistość społeczna i edukacyjna; 3) ich performatywny charakter ujawnia się najpełniej w czasie przygotowania, jak i samej ich realizacji; 4) uczestnicy rytuałów są w nie zaangażowani nie tylko w sensie społeczno-kulturowym, ale również cielesnym i fizycznym; 5) hierarchie społeczne i struktury władzy zostają zazwyczaj wplecione w akt odgrywania rytuału; 6) rytuały edukacyjne i socjalizacyjne związane są z kategorią przestrzeni, a kulturowe i historyczne warunki, w jakich się one odbywają, określają to, jak rytuał jest doświadczany przez jego uczestników; 7) ważnym czynnikiem obok przestrzeni pozostaje czas oraz jego społeczno-kulturowe koncepcje, wpajane dzieciom w trakcie socjalizacji; 8) pomiędzy etapem początkowym a końcowym rytuałów edukacyjnych zauważalne są różnice pomiędzy tym, jak praktyki są realizowane a tym, czego się od nich oczekuje; 9) rytuały pełnią kluczową rolę w tym, jak traktowana jest kwestia różnicy i odmienności w edukacji; 10) aspekty synchroniczne i diachroniczne procesów mimetycznych są kluczowe dla osiągnięcia sukcesu w działaniach rytualnych; 11) procesy mimetyczne pełnią ważną rolę w edukacji także dlatego, że umożliwiają nabywanie praktycznej wiedzy odnośnie do tego, jak rytuały należy odpowiednio przeprowadzić; 12) zauważalne staje się zjawisko, w którym rytuały o charakterze monolitycznym i o szerokim oddziaływaniu odgrywają coraz mniejszą rolę w życiu dzieci, a na znaczeniu zyskują te odnoszące się do węższych obszarów życia i związane z konkretnym kontekstem<sup>155</sup>. W tym sensie można prześledzić nie tylko berlińskie doświadczenie rytualne, lecz także spojrzeć na inne konteksty wykazujące zbieżność w kwestii obecności i funkcjonowania rytuałów edukacyjnych.

Hermeneutyczny zamysł stojący za propozycją historycznej antropologii edukacji proponowanej w różnych miejscach przez Wulfa można ulokować w ramach konsekwencji zwrotu, jaki nastąpił w niemieckiej pedagogice w latach 60. Pojawiły się wówczas głosy, aby porzucić pedagogikę humanistyczną na rzecz pedagogicznego realizmu<sup>156</sup>. Postulaty takie formułował Heinrich Roth, głównie wyrażając obawę w związku z dezintegracją tej dyscypliny i jej rozmyciem w innych polach społecznej refleksji, np. socjologii i psychologii<sup>157</sup>. Wypracowana z biegiem lat na obszarze niemieckojęzycznej nauki antropologia pedagogiczna nabrała wyrazu nauki zorientowanej na praktyczne rozwiązania (jak czyniła to np. pedagogika dla cudzoziemców), jednak zachowuje ona nadal jasno określone podstawy teoretyczne zakotwiczone w filozofii i antropologii filozoficznej. Ujawniają się one w krytycznej dekonstrukcji kolejnych

<sup>155</sup> Ibidem, ss. 39–45.

<sup>156</sup> Ch. Wulf, *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*, Münster 2003, s. 56.

<sup>157</sup> H. Roth, *Empirische Pädagogische Anthropologie: Konzeption und Schwierigkeiten*, „Zeitschrift für Pädagogik” 13, 1965, ss. 207–221.



obrazów ludzkiej natury, jakie wyłaniają się historycznie rzecz biorąc z modeli filozoficznych poruszających problem człowieka i jego społeczno-kulturowego stawania się.

Krytyka ta tym samym stanowi formę krytyki pedagogicznej ze względu na fakt, że obrazy te kształtowane są na drodze nauczania i wychowania<sup>158</sup>. Czynniki wpływające na procesy rozwojowe ujmowane są obecnie w dyskursach humanistycznych w Niemczech i Austrii w ramach dwóch, niekiedy konkurujących ze sobą, nurtach przedmiotowych i konceptualnych. Z jednej strony podejmowane są kwestie związane ze zmieniającą się koncepcją celeśności i wpływem czynników takich jak nowe technologie na rozwój człowieka i procesy edukacyjne. W tym polu coraz większą popularność i akceptację zdobywają rozmaite odmiany neuronauki. Z drugiej strony natomiast widzimy nurt pozostający przy nieco bardziej tradycyjnym przedmiocie dociekań, jakim jest człowiek rozpatrywany w swym wymiarze społeczno-kulturowym. Współczesna niemieckojęzyczna antropologia pedagogiczna wydaje się podejmować starania, aby pogodzić oba obozy intelektualne w spójny przekaz mówiący o tym, jak ludzkie doświadczenie zostaje zaszczerpione w jednostkowych bytach – czy to dzięki wzorom i praktykom wychowania, czy też w systemie szkolnictwa<sup>159</sup>. Ten rodzaj podejścia można zauważyć w badaniach prowadzonych przez Christopha Wulfa, ale też Jörga Zirfasa<sup>160</sup>. Łączy je przeświadczenie, zgodnie z którym określone obrazy człowieka jako istoty kulturotwórczej nie tylko towarzyszą wszelkim formom praktyki społecznej i należy podjąć dyskusję w celu ich krytycznej analizy, ale także podnieść problem działania pedagogicznego w warunkach globalnej zmiany, dotyczącej nie tylko zresztą niemiecki czy austriacki system edukacji.

#### 4. Globalna antropologia edukacji a sprawa polska

Trudno nie odnieść dziś wrażenia, że dyskusja poświęcona problemowi kulturowo uwarunkowanych zjawisk pojawiających się w różnych polach życia publicznego staje się fenomenem o zasięgu globalnym. Dzieje się tak głównie za sprawą nowych procesów zmiany kulturowej i społecznej, pośród których

---

<sup>158</sup> U. Mietzner, H.E. Tenorth, *Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen*, w: U. Mietzner, H.E. Tenorth, N. Welter (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*, Weinheim und Basel 2007, s. 8.

<sup>159</sup> W tym ostatnim przypadku dostrzegany jest problem wielokulturowości, a edukacja międzykulturowa staje się jednym z tematów niemieckiej debaty publicznej.

<sup>160</sup> J. Zirfas, *Pädagogik und Anthropologie: Eine Einführung*, Stuttgart 2004.

na plan pierwszy wysuwa się kwestia migracji i obecności jednostek oraz grup w systemach społecznych, które jako całości zmuszone są do podjęcia działań regulujących niesioną przez przybyszy różnicę kulturową. 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 toczone wokół idei i polityki multikulturalizmu określającej pewne dotychczasowe rozwiązania modelowe przenika coraz bardziej pogłębiające się przekonanie, że nie można 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 do 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 lokalnego kontekstu akademickiego, 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. Można jednak zauważyć, że antropologia edukacji, w tej czy innej postaci, staje się, w różnym tempie, subdyscypliną antropologiczną znajdującą swoich zwolenników i praktyków w różnych miejscach. O ile nurtem dominującym jest nadal anglosaski jej wariant, a w dużej mierze niezależnie wobec niego uprawiana jest antropologia pedagogiczna w tradycji niemieckojęzycznej, pojawia się pytanie o to, jak kształtuje się ona w innych lokalnych kontekstach.

Badania związku kultury i edukacji, gdzie ta pierwsza rozpatrywana jest jako element życia społecznego, a ta druga jako zespół instytucji kształcenia, przez dłuższy czas był domeną socjologii. Socjologia edukacji ma długie tradycje w obrazowaniu tego związku ze szczególnym jednak uwzględnieniem

płaszczyzny strukturalno-organizacyjnej, na której on zachodzi. Emilé Durkheim wyznaczył pewien kierunek, który określił model dla późniejszych analiz kulturowych w świecie frankofońskim. Jego podejście socjologiczne do edukacji i kultury cechuje nadrzędna teza mówiąca o sile determinizmu społecznego regulującego szczegółowe obszary życia i charakter faktów społecznych. Wynika ona z przekonania wyrażanego przez francuskiego pioniera socjologii, iż „upowszechnianie jakiegoś sposobu postępowania, istniejącego niezależnie od świadomości indywidualnych, nie może odbywać się inaczej jak poprzez narzucanie”<sup>161</sup>. System społeczny stanowiąc *force majeure* dla ludzkiego działania i wypracowanych przez człowieka struktur, określa jednostkowe byty, nawet wtedy, gdy wydają się one porzucać odgórnie wymuszony schemat. Społeczna akomodacja różnicy zachodzi bowiem w instytucjach o szczególnym znaczeniu społecznym, takich jak szkoły. To dzięki tym i podobnym im instytucjom udaje się zachować integrację systemu społecznego poprzez budowaną na drodze nauczania podstawę solidarności społecznej. Przekłada się to na fakt, że edukacja stanowi swoistą rzeczywistość społeczną, a więc jest pewnym zbiorem praktyk i instytucji uformowanych w wymiarze historycznym i kulturowym<sup>162</sup>. Zgadza się on zatem również co do założenia, że istnieje wiele odmiennych systemów edukacji, a tym samym i wzorów ich kulturowego zakorzenienia. Relatywizm tych wzorów jako cecha ma być powszechny i uniwersalny. Po części wynika to z wielości idei pedagogicznych kształtowanych na osi historycznej. Jak zauważa Steven Lukes, Durkheim z innej strony wyrażał też przekonanie, że zróżnicowanie społeczne w kontekście klasowym jest moralnie nieusprawiedliwione, ale rysowana przez pewne kierunki ówczesnej socjologii wizję społeczeństwa bezklasowego nie wyeliminuje różnicy<sup>163</sup>. Będzie ona niezmiennie ukazywać się w takich polach jak oświata. Tym bardziej należy pochylić się nad rolą, jaką edukacja odgrywa w budowaniu zasad współpracy społecznej pomiędzy różnymi grupami składającymi się na większe zbiorowości<sup>164</sup>.

Socjologia edukacji w wydaniu durkheimowskim odcisnęła wyraźne piętno na francuskiej tradycji antropologicznej. Trzeba przyznać, że socjologizacja nauk o kulturze jest we Francji zjawiskiem silnie wpływającym na upowszechnienie się i popularność analiz makroso społecznych o silnie ukształtowanym podłożu teoretycznym. Stąd też w tamtejszej narodowej tradycji badawczej od dłuższego czasu można było zauważyć podział na uczonej o takich właśnie

<sup>161</sup> É. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968, s. 39.

<sup>162</sup> S. Lukes, *Durkheim. Życie i dzieło*, Warszawa 2012, s. 153.

<sup>163</sup> *Ibidem*, s. 155.

<sup>164</sup> É. Durkheim, M. Mauss, *O niektórych pierwotnych formach klasyfikacji. Przyczynek do badań nad wyobrażeniami zbiorowymi*, w: M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa 2001.

ambicjach teoretycznych oraz tych, których praca polega przede wszystkim na pozyskiwaniu danych terenowych i ich gruntownej analizie<sup>165</sup>. Etnografia francuska rozwinęła się jednak *de facto* dopiero w połowie XX wieku za sprawą m.in. działalności terenowej Michela Leirisa i Marcela Griaule'a. Przepaść dzieląca francuskojęzycznych antropologów i etnografów widoczna była w sposobie rozumienia i podejściu do znaczenia terenu jako źródła informacji znaczących dla wyłonienia pewnego ogólniejszego obrazu omawianego problemu. Ważnym aspektem wyjściowym definiującym to podejście był sposób pozyskiwania danych terenowych. Nie były to badania realizowane w manierze, której zasady nakreślone zostały w Wielkiej Brytanii przez Bronisława Malinowskiego, a więc powtarzane i długotrwałe obserwacje życia tubylców przy jednoczesnym kontakcie z nimi dzięki znajomości lokalnego języka. Robert Parkin sugeruje, że typowym zabiegiem we Francji były duże zorganizowane wyprawy, w stylu tej pod przewodnictwem Griaule'a z Dżibuti do Dakaru<sup>166</sup>. Inne wskazywane przez Parkina czynniki należy umieścić w kontekście trudności, jakie przysparza przypisanie poszczególnych francuskich badaczy społecznych do danych ram dyscyplinarnych, jak i znamienne dla szkoły durkheimowskiej lekceważenie badań, które postrzegano jako odmianę folklorystyki, a więc także względnie pionierskich badań nad rytuałem autorstwa Arnolda van Gennepa. Jeszcze mocniej akcent teoretyczny wydawały się w okresie powojennym umacniać nurty takie jak strukturalizm i marksizm. Nawet poczynione w terenie przez Pierre'a Bourdieu obserwacje życia rodzinnego pośród Kabyli miały na celu ukazanie pewnej teorii socjologii i antropologii refleksyjnej. Rzecz jednak w tym, że strukturalna teoria Claude'a Lévi-Straussa, mówiąca o uniwersalnych mechanizmach porządkujących kulturowy chaos, w dużej mierze budowała swoją moc przekonywania i przyciągania strukturalnych „współwyznawców” dzięki wysoce dokładnym badaniom opisowym. Francuska etnografia zyskała jednak na dobre swój status partnerski wobec antropologii teoretycznej w latach 80. na skutek krytyki skostniałych metod formułowania ogólnej teorii kultury.

Faktycznie też do tego momentu można mówić o specyficznym francuskim zjawisku „zlodowacenia” teorii antropologicznej, w czym spore zasługi ma makrosocjologia oparta na koncepcji społeczeństwa sformułowanej przez Durkheima. Oznaczało to, że w sposób znacząco nacechowany ideologicznie odrzucano we Francji dokonania realizowane przez badaczy empirycznych, jak też anglojęzyczną literaturę i zawarte w niej koncepcje antropologiczne<sup>167</sup>.

<sup>165</sup> W.Y. Adams, *The Philosophical Roots of Anthropology*, Stanford 1998, s. 373.

<sup>166</sup> R. Parkin, *Kraje francuskojęzyczne*, w: F. Barth, A. Gingrich, R. Parkin, S. Silverman (red.), *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, Kraków 2007, s. 181.

<sup>167</sup> M. Raveaud, H. Drelents, *Ethnographies of Education in the French-speaking World*, w: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education...*, s. 132.

Stan ten zmienił się wraz ze zmianą we francuskiej socjologii, polegającą na zwróceniu się w stronę mezo- i mikroanaliz społecznych. Rzucenie światła na to, jak ludzie tworzą swój świat w skali mniejszej niż struktura klasowa stało się prawdziwym objawieniem. Popularność zaczęła zdobywać wówczas teoria aktora społecznego. Model ten zdefiniował nowe pokolenie badaczy jakościowych, którzy zwracali uwagę na to, że interakcje ujawniające się w instytucjach takich jak szkoły są dziełem nie tyle abstrakcyjnego systemu czy wynikiem działania trudnej do empirycznego uchwycenia struktury, ile w pierwszej kolejności podmiotów podejmujących świadome decyzje. Ten typ podejścia znajdujemy w pracach Bernarda Charlota, Elisabeth Bautier i Jean-Yvesa Rochex. Okazywało się nagle, że uczniowie w szkołach lub studenci na uniwersytetach mogą odrzucać wymierzone w nich mechanizmy stratyfikacji i klasowych zależności. Zbliżyło to założenie do nurtów krytycznych, zawłaszczonych nieco wcześniej przez ukuty w ogniu paryskiego maja 1968 roku marksizm. W nowych warunkach obiektem zainteresowania stały się nie tylko grupy znajdujące się najniżej we francuskiej hierarchii społecznej, ale także określone grupy o tle imigranckim. Zróznicowanie kulturowe widoczne we francuskich szkołach pokrywa się bowiem z rozwarstwieniem społecznym i marginalizacją tych warstw francuskiego społeczeństwa, których pochodzenie wykazuje zbieżność z kolonialną przeszłością tego kraju. Synowie i córki imigrantów z Algierii, Maroka i krajów Afryki Subsaharyjskiej wykazują nie tylko deficyty edukacyjne wynikające z ostatniej pozycji społecznej. Jest ona umacniana także przez mechanizmy dyskryminacji na rynku pracy i w innych obszarach życia społecznego. Jak wykazują badania Jean-Paula Payeta, przesycenie relacji klasowych kategorią etniczności jest znamienne dla francuskiego systemu szkolnictwa<sup>168</sup>.

Etnograficzne studia nad francuską szkołą ukazały stopień dynamiki relacji społeczno-kulturowych formujących podłoże potencjalnego konfliktu. Badania te generują jednak we Francji pewne problemy natury organizacyjnej wynikające z faktu, że zbieranie danych związanych z etnicznością obywateli jest obostrzone pewnymi ograniczeniami legislacyjnymi<sup>169</sup>. Innym aspektem analizy endemicznie francuskich konfliktów społecznych wpływających z kwestii etniczności jest niechęć do podejmowania tej tematyki w obawie przed zaognieniem relacji pomiędzy administracją centralną a mniejszościami. Jednak można wskazać pewne działania obierające za cel nie tyle obejście tych restrykcji, ile zniwelowanie ich wpływu na przeprowadzane w szkołach etnograficzne rozpoznanie problemów społecznych. W tej manierze Payet dokonuje odsłonięcia mechanizmów dyskryminacyjnych mających miejsce

<sup>168</sup> J.P. Payet, *Collèges de banlieue. Ethnologie d'un monde scolaire*, Paris 1995.

<sup>169</sup> M. Raveaud, H. Drelents, *Ethnographies of Education...*, s. 139.

w kontekście interakcyjnym. Z kolei etnograficzne studium miejskiego centrum Stephane'a Beauda ukazuje podobne zjawisko z perspektywy doświadczenia szkolnego uczniów pierwszych klas szkół średnich<sup>170</sup>. Zgodnie z jego obserwacjami okazuje się bowiem, że efekt liberalizacji i demokratyzacji systemu szkolnego wcale nie przesądza o wyeliminowaniu praktyk prowadzących do społecznej marginalizacji. Pomimo tej formy zaangażowania, etnografia szkoły pozostaje we Francji dziedziną badawczą pojmowaną jednak stale jako komponent trójskładnikowego systemu produkcji wiedzy o kulturze. Wraz z etnologią i antropologią służy niekiedy zmianie polityki edukacyjnej lub społecznej, lecz przede wszystkim skupia się na dostarczeniu danych empirycznych dla wyższych poziomów analizy, tym razem już bardziej teoretycznych. Podejście takie zbliża antropologię i socjologię, niekiedy nawet włączając do dyskusji narrację filozoficzną. Na tym tle dokonania Jean-Paula Filioda rysują się jako względnie nowy, jak na francuskie warunki, model uprawiania antropologii edukacji, znacznie bliższy wzorcowi anglosaskiej konkurencji<sup>171</sup>. Tego samego nie można jednak powiedzieć o badaniach realizowanych w innych obszarach francuskojęzycznych – w Belgii, kanadyjskim Quebecu i francuskojęzycznych kantonach Szwajcarii. Uprawiane w tych krajach badania nie są bowiem zakorzenione w specyficznej tradycji narodowej, a raczej stanowią amalgamat różnych inspiracji i nurtów badań nad kulturą i edukacją zaczerpniętych z rozmaitych globalnych źródeł.

Inne europejskie szkoły i tradycje badawcze formujące światowy antropologiczny front intelektualny zainteresowany tematyką edukacyjną wykazują podobny rodzaj implementacji teorii i koncepcji antropologicznych, które nie ujmują dogmatycznie pewnych sposobów uprawiania nauk społecznych. Pozostając w obszarze romańskim, można przypomnieć, że we Włoszech okresem, w którym antropologia edukacji i etnografia szkoły zyskały na popularności, był przełom lat 60. i 70. Czynnikiem inicjującym te ruchy było w dużym stopniu politycznie motywowane zainteresowanie sytuacją grup defaworyzowanych. Pionierami włoskiej antropologii edukacji stali się wówczas Matilda Callari Galli i Gaultiero Harrison, którzy przygotowali istotną monografię poświęconą sytuacji w szkołach w miastach na Sycylii<sup>172</sup>. Praca ta poświęcona była poziomowi czytelnictwa i wynikającym z tego kompetencjom uczniów. Społecznym efektem różnic w poziomie posiadanych kompetencji był silnie zaakcentowany podział pomiędzy dziećmi potrafiącymi czytać a analfabetami, reprodukowany później również w innych obszarach życia. Tym, co w sycyli-

<sup>170</sup> S. Beaud, *80%, au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris 2002.

<sup>171</sup> J.-P. Filiod, *Anthropologie de l'école. Perspectives*, „Ethnologie Française” No. 112, 2007, s. 581.

<sup>172</sup> M. Callari Galli, G. Harrison, *La danza degli orsi*, Caltanissetta – Roma 1974.

skim przypadku było charakterystyczne, to pewna specyficzna naturalizacja podejścia do kształcenia i zanegowanie jego społeczno-kulturowego aspektu. Brak umiejętności czytania był zatem postrzegany jako efekt naturalnych predyspozycji wybranych jednostek do partycypacji w sferze publicznej, a niepowodzenia szkolne pociągały za sobą nierzadko różne formy społecznej opresji. W innym swoim tekście Callari Galli rysuje związek wyłaniający się pomiędzy polami edukacji i antropologią<sup>173</sup>. Konstatuje w niej też, że obie domeny są ze sobą nierozzerwalnie połączone, gdyż to umiejętność uczenia się wyróżnia człowieka spośród innych istot. Uniwersalizm wyłaniający się z tego tekstu nie przekreśla jednak, że dalsze badania antropologiczne były we Włoszech skupione na problemie kulturowej heterogeniczności, cechującej tamtejsze społeczeństwo nie tylko na linii etniczności, ale też na osi dużych różnic pomiędzy poszczególnymi regionami kraju. Badania antropologiczne w ostatnich latach poruszają zatem kwestie związane z edukacją międzykulturową i efektem, jaki różnica kulturowa odciska na rzeczywistości włoskich szkół. Celem wyższego rzędu pozostaje tu wskazanie, że różnorodność kulturowa społeczeństwa włoskiego jest dziś faktem, obok którego nie można przejść obojętnie i wymaga on pewnej legitymizacji na poziomie formalnych rozwiązań. Jak wskazałem wcześniej, włoska odmiana antropologii edukacji pod względem teoretycznym i metodologicznym nie wykształciła swoistych dla siebie podstaw, korzystając ze znanych już rozwiązań w tym zakresie. W kwestii przedmiotowej dostępne analizy ukazują kulturowe i edukacyjne zależności w odniesieniu do grup z terenów wiejskich, imigrantów i społeczności romskiej. Schemat ten odzwierciedlają prace takich autorów, jak Francesca Gobbo i Francesca Galloni<sup>174</sup>.

Zbliżone podejście obserwujemy w Ameryce Łacińskiej, gdzie problem wielokulturowości jest zaakcentowany jeszcze silniej ze względu na grupy ludności tubylczej pozostające przez długi okres poza zainteresowaniem władz i szkolnego systemu. System kształcenia w Meksyku jest tu przykładem wielowiekowego wykluczenia sporej części meksykańskiego społeczeństwa z możliwości edukacyjnego rozwoju i tym samym uczestnictwa w sferze publicznej. Korzenie tego podejścia tkwią jeszcze w polityce prowadzonej w Nowej Hiszpanii w stosunku do *Indios*, a nawet po zakończeniu Rewolucji Meksykańskiej ludność tubylcza nie była postrzegana przez instytucje państwowe w kategoriach podmiotowych, pomimo rozpoczętej w latach 30. polityki indigenistycznej. Polegała ona na przyspieszonej integracji społeczności Indian z resztą społeczeństwa, w praktyce zaś była formą polityki asymilacyjnej. Podobnie jak

<sup>173</sup> M. Callari Galli, *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*, Firenze 1975.

<sup>174</sup> F. Gobbo, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multi-culturale*, Milano 1996; F. Galloni, *Giovani indiani a Cremona*, Roma 2007.

w przypadku Włoch i z podobnych również przyczyn politycznych sytuacja ta zmieniła się dopiero pod koniec lat 60. Ogromne dysproporcje o charakterze ekonomicznym pomiędzy ludnością wielkich miast a w sporej części tubylczymi i metyskimi mieszkańcami terenów wiejskich znajdowały odzwierciedlenie w poziomie i jakości wykształcenia. Głównym tematem stały się zatem bardziej różnice w kontekście asymetrii władzy, postkolonialnego poddaństwa i klasowych nierówności niż ich *stricte* kulturowe przyczyny. Tematyka edukacyjna i problem różnic w strategiach uczenia się doczekały się w Meksyku pełniejszej eksplikacji dopiero na początku lat 90., kiedy to na południu kraju ruch zapatystów zwrócił uwagę świata na sytuację Indian ze stanów takich jak Chiapas lub Oaxaca. W badaniach autorstwa Evy Taboady, Glorii E. Ornelas Tavares czy Rafaela Quiroza został podniesiony problem nie tylko specyficznych i kulturowo uwarunkowanych elementów lokalnych strategii nauczania i uczenia się (np. rytuały), lecz również czynników strukturalnych wpływających na pozycję nauczyciela, instytucji szkoły i rolę edukacji tubylczej w formowaniu np. procesów tożsamościowych<sup>175</sup>. Inne popularne tematy to dynamika i forma subkultur młodzieżowych, rola języka i edukacji dwu- oraz wielojęzycznej w procesach emancypacyjnych czy procesy socjalizacyjne. Pod względem teoretycznym meksykańska antropologia edukacji sytuuje się w ramach dwóch głównych nurtów koncepcyjnych, w których kultura ujmowana jest z perspektywy procesualnej, jak i poprzez związek z władzą i tożsamością.

Dzięki historycznej zbieżności także w krajach takich jak Brazylia i Argentyna można odnaleźć lokalne warianty antropologii edukacji zorientowanej na problematykę indygenistyczną. W Brazylii kwestie związane z ludnością tubylczą ujęte zostały w ramach dychotomicznego podziału na mieszkańców interioru (*sertão*) i ludność wielkomiejską zamieszkującą głównie wybrzeże kraju. Ci pierwsi to głównie Indianie Amazonii i małorolni chłopcy, a drudzy to dobrze wykształcone i względnie zamożne osoby z miast takich jak São Paulo czy Rio de Janeiro. Modernistyczne postulaty formułowane przez wielkomiejską inteligencję i klasę średnią w latach 50. pociągnęły za sobą pewne działania reformatorskie w edukacji. Punktem wyjścia stało się niemniej uznanie praw ludności tubylczej, w tym do samostanowienia, choć to też nie nastąpiło od razu. Okres ten definiowany jest przez przyspieszony rozwój gospodarczy i modernizację kraju. Stąd również problem zróżnicowania etnicznego rozpatrywany był w Brazylii w omawianym okresie częściowo w kategoriach kla-

<sup>175</sup> E. Taboada, *Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional*, w: J. Pérez Siller, V. Radkau (eds.), *Identidad en el imaginario nacional*, Puebla 1998; G. Ornelas, *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*, Ciudad Mexico 2007; R. Quiroz, *Las practicas de enseñanza como condición de posibilidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria*, w: J. Eliézer de los Santos (ed.), *La Investigación Educativa y el Conocimiento sobre los Alumnos*, Ciudad Mexico 2000.



sowych nierówności. W kolejnych latach wraz ze zmianą klimatu politycznego i rządami junty utrzymany został ten paradygmat. Przełomem okazała się opublikowana roku 1985 praca Carlosa Rodriguesa Brandão *A Educação como Cultura*, w której to rozwinięciu poddana zostaje teza strukturalna Lévi-Straussa dotycząca roli kreatywności w kształceniu dzieci<sup>176</sup>. W tekście tym zostaje zwrócona uwaga także na fakt, iż spora część modeli kultury w rozmaitych studiach antropologicznych nie podejmuje problematyki dziecięcej, rysując obraz kultury bez podstawowego podmiotu przyczyniającego się do jej transmisji. Tematyce edukacyjnej w kolejnych latach zostały poświęcone dalsze prace brazylijskich badaczy, takich jak Juarez T. Dayrell, Neusa Maria Mendes de Gusmão, Lopes da Silva czy też wielce interesujące studium porównawcze dotyczące szkół indiańskich w Brazylii i Argentynie autorstwa Mariany Paladino i Stelli Garcii<sup>177</sup>.

W Argentynie antropologia edukacji wyłaniała się w podobnym czasie, lecz w odniesieniu do nieco innego przedmiotu ze względu na znacznie mniejszy odsetek ludności tubylczej w tym kraju. W badaniach argentyńskich istotniejszy był bowiem problem imigrantów z innych krajów Ameryki Łacińskiej oraz Europy i ich adaptacji w lokalnych warunkach. Najważniejszymi ośrodkami, w których zajęto się nim, stały się uniwersytety w Rosario i La Plata. Od lat 90. zaczęto przeprowadzać także systematyczne badania w szkołach podstawowych i średnich, w których ujawnione zostały szczególnie mechanizmy stygmatyzacji (np. językowej) uczniów wykazujących jakiś stopień odmienności<sup>178</sup>. Tym, co wyróżnia tamtejsze podejście problemowe, jest wyjście naprzeciw kwestii zróżnicowania przekraczającej aspekt etniczny i narodowy. Argentyńskie badania nad skutkami kryzysu gospodarczego, dziećmi ulicy lub rodzinami żyjącymi w ubóstwie przynoszą frapujące refleksje na temat edukacyjnych i społecznych konsekwencji załamania lokalnej ekonomii. I tak też analiza fenomenu *apoyos escolares* (specyficznych przestrzeni uczenia się dzieci) ujawnia, że w przypadku wspierania edukacji dzieci dotkniętych problemem ubóstwa widoczne są działania rozmaitych aktorów instytucjonalnych<sup>179</sup>.

<sup>176</sup> C.R. Brandão, *A Educação como Cultura*, São Paulo 1985.

<sup>177</sup> J.T. Dayrell, *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte 1996; N.M.M. de Gusmão, *Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa*, „Cadernos CEDES” No. 43, 1997; A.L. da Silva, M. Kawall Leal Ferreira (eds.), *Práticas pedagógicas na Escola Indígena*, São Paulo 2001; M. Paladino, S.M. García, *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires 2007.

<sup>178</sup> J.A. Thisted, *El sufrimiento producido en contextos de pobreza, desigualdad y exclusión social, con especial referencia a situaciones escolares*, w: A. Ameigeiras, E. Jure (eds.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires 2006.

<sup>179</sup> L. Santillán, *Entre la casa, la calle y el apoyo escolar: en el status de sujet niño*, w: *Sextas Jornadas Rosaniras de Antropología Social*, Rosario 2003.

Tutaj również pod względem podejścia teoretycznego uwidacznia się odejście od ujęcia historycznego na rzecz uważnej etnografii przypadku, a co za tym idzie, również podejścia utylitarne względem możliwości sformułowania propozycji reform edukacyjnych i społecznych<sup>180</sup>.

Inne lokalne konteksty uprawiania antropologii edukacji wykazują zróżnicowanie teoretycznej matrycy podejmowanej lokalnie problematyki, ale też podejścia do roli i miejsca samej antropologii pośród innych nauk społecznych. I tak np. drogi, jakimi kroczy praktyka badawcza w krajach skandynawskich, można rozpatrywać trojako, a mianowicie jako: etnografię szkoły, antropologię dzieci i młodzieży oraz antropologiczne studia nad rozwojem<sup>181</sup>. Jest to efekt tego, że antropologia społeczna w Szwecji czy Norwegii jest dyscypliną uprawianą w tradycji historii kultury, podobnie jak w krajach niemieckojęzycznych. Natomiast fakt bliskiego związku politycznego, ekonomicznego i językowego państw skandynawskich przekłada się na zbieżność kontekstu, w jakim osadzone są omawiane problemy. Antropologia edukacji, w sensie stosowanym w niniejszej pracy w modelu anglosaskim, jest względnie nową propozycją w Skandynawii, a spora część analiz etnograficznych odnoszących się do przestrzeni szkolnej powstała dopiero w latach 90. wraz z ogólnym wzrostem zainteresowania antropologią w krajach regionu. Tym, co łączy je w sposób strukturalny, jest wzór państwa opiekuńczego i społeczeństwa dobrobytu. Sprawia to również, że problem edukacji jest postrzegany jako istotne narzędzie budowania społecznych podstaw instytucji państwa, dzięki proliferacji określonych postaw i umożliwieniu wszystkim obywatelom uczestnictwa w nim na zasadach równości. Wychodząc zatem z tego punktu widzenia, wczesne badania systemu szkolnictwa w Danii i Szwecji prowadzone były w odniesieniu do problemu władzy i dominacji, nierzadko w paradygmacie marksistowskim. Zwrot etnograficzny, jaki dokonał się w latach 90., zmienił to podejście i przyczynił się do poszerzenia horyzontu metodologicznego oraz przedmiotowego<sup>182</sup>. Zainteresowanie badaczy skupiło się wokół centralnie umieszczonej problematyki dzieciństwa, w tym kulturowo umocowanych trajektorii dorastania w warunkach wiejskich, dużych miast czy specyficznych instytucji wychowania<sup>183</sup>. Badania nad dzieciństwem niosły także ze sobą pytania natury społecznej i politycznej, a mianowicie, czy stosowane modele wychowania i dostępne warunki

<sup>180</sup> E. Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en el procesos educativos*, Buenos Aires 2009.

<sup>181</sup> S. Anderson, E. Gulløv, K. Valentin, *Educational Anthropology in a Welfare State Perspective. The Case of Scandinavia*, w: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education...*, s. 193.

<sup>182</sup> *Ibidem*, s. 197.

<sup>183</sup> H.B. Broch, *Growing up Agreeably. Bonerrate Childhood Observed*, Honolulu 1990.

tego procesu będą prowadzić do wypracowania w dorosłym życiu kompetencji dających możliwość partycypacji w społeczeństwie demokratycznym. Odpowiedź na nie była niejednoznaczna. Ujawniające się w trakcie bliższej analizy różnice w statusie dzieci i uczniów wywodzących się z różnych środowisk ukazały, że postulowana idea równości nie pokrywa się z rzeczywistością w niektórych przypadkach. Największe problemy edukacyjne widoczne były pośród dzieci wywodzących się z rodzin imigrantów. Jak pokazuje analiza sytuacji dzieci z rodzin albańskich ubiegających się o azyl w Szwecji przeprowadzona przez Karin Norman, ujawnił się bowiem problem równoległej socjalizacji i enkulturacji takich dzieci, zarówno poza szwedzkim systemem szkolnictwa, jak i w oderwaniu od wartości lansowanych przez ten system<sup>184</sup>.

W porównaniu do sytuacji w krajach skandynawskich Europa Środkowa i Wschodnia jest obszarem, na którym powiązanie badań antropologicznych i tematyki edukacyjnej znajduje wyraźnie mniejszy oddźwięk. Gábor Erős daje nam w tym względzie dość pesymistyczny obraz stanu antropologicznych badań nad edukacją w omawianym regionie. Sugeruje przy tym, że jedną z przyczyn takiej sytuacji jest powszechny wśród autorów z Polski, Słowacji, Węgier i Czech deficyt publikacji w językach innych niż narodowe<sup>185</sup>. Ten specyficzny rodzaj lingwistycznej autoizolacji może jednak wynikać z regionalnego kontekstu politycznego i historycznego państw byłego Bloku Wschodniego. Nie tłumaczy on niemniej współczesnej tendencji do publikowania wyników badań, głównie w związku z lokalną problematyką i w językach narodowych. Fenomen ten zostaje dostrzeżony przez Michała Buchowskiego, który znikomy przepływ idei i koncepcji antropologicznych pomiędzy uczonymi zachodnio- i wschodnioeuropejskimi wiąże z kilkoma prozaicznymi, choć nader problematycznymi, przyczynami. Z jednej strony jest to związane z dominacją w literaturze anglojęzycznej dotyczącej tego regionu Europy nawiązań do autorów niebędących antropologami, przewagą tradycji etnograficzno-monograficznej, jak również z pewną stereotypizacją sposobu uprawiania antropologii przez autorów z Polski i innych krajów<sup>186</sup>. Zróżnicowany kontekst kulturowy łączy niemniej przywiązanie badaczy do rekonstrukcji aspektu etnicznego definiującego problem zmarginalizowanej pozycji niektórych grup mniejszościowych, co też bardzo często zostaje zawężone do problematyki romskiej. W tym przypadku Marta Godlewska-Goska i Justyna Kopańska zauważają

<sup>184</sup> K. Norman, *Changing Family Relations and the Situation of Children: Kosovo Albanian Asylum Seekers in Sweden*, w: H.E. Andersson, H. Ascher, U. Björntorp, M. Eastmond, L. Melander (eds.), *The Asylum-Seeking Child in Europe*, Gothenburg 2005.

<sup>185</sup> G. Erős, *Central Europe (Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia)*, w: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education...*, s. 167.

<sup>186</sup> M. Buchowski, *Etnologia polska. Historie i powinowactwa*, Poznań 2012, ss. 71–83.

ciekawy fenomen, polegający na długotrwałym braku opracowań dotyczących kobiet romskich w polskiej literaturze przedmiotu, co ma się ich zdaniem wiązać z podziałem kompetencyjnym w samej kulturze romskiej i możliwością badania poszczególnych grup płciowych<sup>187</sup>. Erös stawia tezę mówiącą, że antropologia edukacji w państwach Europy Wschodniej nie tylko nie wyszła poza paradygmat etnograficzno-deskryptywny, ale też działania mieszczące się w tej formule przyjmują często postać badań stosowanych, co w rezultacie konstytuuje „konstelację wiedzy pojmowaną jako politykę, jak i polityki pojmowanej jako wiedza”<sup>188</sup>. Co więcej, trudno również mówić w tym przypadku o istnieniu silnych ośrodków badawczych skupiających uczonych reprezentujących zbliżone podejście, formujących autorskie szkoły antropologii edukacji oraz niezależną teorię antropologiczną, stawiającą problematykę edukacyjną w centrum swych dociekań<sup>189</sup>. Brak autonomiczności dyscyplinarnej antropologii edukacji w Polsce, Czechach czy na Węgrzech prowadzi do swoistej decentralizacji instytucjonalnej tej perspektywy, a co za tym idzie, do „przechwylenia” tematyki przez inne szczegółowe subdyscypliny, np. socjologię edukacji, komunikację interkulturową lub psychologię społeczną.

Tym, co ważne dla podniesienia antropologicznego wymiaru badań nad etnicznością i edukacją, jest w tym przypadku ukazanie, jak związek ten kształtuje się w obszarze ustanawiania stosunków społecznych w poszczególnych krajach pomiędzy poszczególnymi grupami narodowymi i etnicznymi. Dotyczy to nie tylko kwestii mniejszości romskiej, lecz także imigrantów i mniejszości regionalnych. Relacje te są bowiem czynnikiem wpływającym z partykularnych schematów społecznego zobrazowania kategorii różnicy kulturowej. Zgodnie z wykładnią strukturalną, analiza poszczególnych lokalnych wizji odmienności zezwala na dalsze rozpoznanie porządków społecznych wytwarzających partykularne kulturowe ontologie. W odniesieniu do edukacji grup, w przypadku których kategoria różnicy zyskuje zabarwienie etniczne, wszelkie formy polityki edukacyjnej są w tym sensie interesującym polem, na którym toczony są debaty mające *de facto* charakter tożsamościowy. Niepokojąca jest jednak naturalizacja aspektu autoidentyfikacyjnego we wschodnioeuropejskich dyskursach edukacyjnych, w których podrzędny status mniejszości bywa łączony zarówno z płaszczyzną kulturową, jak i rzekomymi uwarunkowaniami biologicznymi. W tej materii odpowiedzią mogą być badania Vladimíra Smékala, których publikacja w roku 2003 pokazała, że deficyty kompetencyjne dzieci romskich w czeskich szkołach wynikają nie z wrodzonej im

<sup>187</sup> M. Godlewska-Goska, J. Kopańska, *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Warszawa 2011, s. 20.

<sup>188</sup> G. Erös, *Central Europe...*, s. 168.

<sup>189</sup> Z kilkoma wyjątkami oczywiście, o czym pozwolę sobie wspomnieć nieco dalej.

niezdolności do nauki, lecz z braku dostatecznych kompetencji językowych i motywacji<sup>190</sup>. Z kolei w Rumunii i na Węgrzech kwestia romska jest nie tylko silnie związana z polityką edukacyjną, ale wpłynęła również na rozwój myśli analitycznej, którą można zakwalifikować jako antropologię edukacji. Przykładem studiów nad integracją społeczności romskiej i jej kulturą w tej perspektywie mogą być prace Enikő Magyari-Vincze, Stefanii Tomy, Anny Csongor czy Janosa Zolnaya.

Starając się jednak zebrać rozmaite wschodnioeuropejskie tropy antropologiczno-edukacyjne, należy zauważyć, że domena ta bywa nie tyle zawłaszczana przez inne nauki społeczne, ile kształtują one lokalne dyskursy pedagogiczne w tym sensie, iż wartość wiedzy antropologicznej jest w nich dostrzegana jako wartość nauki pomocniczej wobec innych dyscyplin silniej ukonstytuowanych w narodowych systemach akademickich. W efekcie otrzymujemy wariant etnografii szkoły czerpiący tak z mocy teoretycznej innych dyscyplin, jak i przenoszący na lokalny grunt bardziej znane koncepcje antropologiczne, głównie w badaniach anglosaskich. Etnograficzne modelowanie przestrzeni szkolnej i ujawniającej się w niej problematyki adaptacyjnej jest zabiegiem nie tylko o charakterze metodologicznym. Kulturowy detal ujawnia bowiem różnice w nauczaniu z punktu widzenia podmiotu edukacyjnego, ale też z perspektywy ludzi współtworzących system kształcenia (nauczycieli, dyrektorów szkół, decydentów politycznych). Budują oni w oparciu o istniejący stan zróżnicowania i wielokulturowości określone strategie pedagogiczne, w których kategoria różnicy bywa definiowana w języku typowym dla danego kontekstu, niemniej pozostaje stale obecna w dyskursie edukacyjnym i społecznym. W przypadku społeczności romskiej jest to kwestia newralgiczna, gdyż marginalizacja tej społeczności w większości państw europejskich wpływa w dużej mierze z systemowo umocowanej dyskryminacji opartej jednak na stygmatyzującym Romów pojęciu obcości. Dowodem tego może być fakt, iż Europejskie Centrum Praw Romów w roku 1999 zleciło badania w rejonie czeskiej Ostrawy ukazujące, że dzieci z rodzin romskich znacznie częściej niż dzieci z innych grup umieszczane były w szkołach specjalnych ze względu na kryteria kulturowej odmienności<sup>191</sup>.

Tym bardziej na uwagę zasługują starania popularyzacji perspektywy etnograficznej, a co za tym idzie, także w pewnym stopniu antropologii edukacji, dokonywane przez inicjatywę znaną jako Praska Grupa Etnografii Szkoły (Pražká Skupina Školní Etnografie). Ta działająca względnie pręźnie w latach 1991–2005 na Uniwersytecie Karola w Pradze czeska grupa badawcza skupiała

<sup>190</sup> V. Smékal, *Rizikové a protektivní faktory v utváření osobnosti dětí různých etnik*, Brno 2003.

<sup>191</sup> <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2945> [11.10.2018].

takich ludzi, jak: Dana Bittnerová, Lenka Hříbková, Miroslav Klusák, Miloš Kučera, Vladimír Chrz, Miroslav Rendl, Ida Victorová<sup>192</sup>. Jej założenie inspirowali jednak uczeni zagraniczni: Peter Woods z Open University w Wielkiej Brytanii oraz uczeni francuscy skupieni wokół podobnej grupy E.S.COL. – Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex i Elisabeth Bautier. Teoretyczne podstawy badań podejmowanych przez praską grupę w dużym stopniu stanowiły wybrane elementy zachodnich koncepcji socjologicznych i antropologicznych. Jak zwięźle przypomina Miloš Kučera, są to takie źródła, jak: szkoła chicagowska (wraz z całym bagażem nurtu *urban sociology*), interakcjonizm symboliczny, fenomenologia socjologiczna (głównie w kontekście etnometodologicznym Harolda Garfinkela i teorii rytualnej Ervinga Goffmana) oraz teoria ugruntowana w postaci przedstawionej przez Anselma Straussa i Barneya Glasera w *The Discovery of Grounded Theory*<sup>193</sup>. Nieobce tej formacji były również badania amerykańskie George'a D. Spindlera oraz dokonania brytyjskiej etnografii pedagogicznej, gdzie ta ostatnia nawet znacząco bardziej zwróciła uwagę na pojawiające się w szkołach zjawisko „strategii przeżycia” podmiotów poddanych procesom kształcenia instytucjonalnego, jak i strategię wzajemności na płaszczyźnie szkolnych interakcji.

Interakcjonistyczne i etnometodologiczne fascynacje nie pozostają właściwe jedynie badaniom realizowanym w Republice Czeskiej. Również w Polsce pierwsze wyraźnie artykułowane próby zaszczepienia etnograficznej metodologii w połączeniu z teorią socjologiczną ulokowane były w tej właśnie perspektywie. Wydany w roku 1993 tekst Ireneusza Kaweckiego *Etnografia i szkoła* jest jednym z nielicznych przykładów wskazania takich teoretycznych podstaw analizy polskiej rzeczywistości edukacyjnej w początkowym okresie systemowej transformacji<sup>194</sup>. Kaweckie jednak dość szczególnie pojmuje metodologiczne podstawy badania kultury za pomocą narzędzi przynależnych myśli antropologicznej. Pojęcie kultury jest przez niego rozumiane bardzo szeroko, gdzie są nią „wszystkie rzeczy, które mają do czynienia z ludzkim zachowaniem i wierzeniami [...]”, a etnografię pojmuje on w znacznie węższym sensie, sprowadzając ją do metodologii i mówiąc, iż „etnografie są analitycznymi opisami lub rekonstrukcjami całych kulturowych scen lub grup”<sup>195</sup>. Mając na względzie fakt, iż tekst ten pochodzi z wczesnych lat 90., można zrozumieć, że podejście deskryptywne i użycie metodologii jakościowej było w tamtym czasie świeżym sposobem uchwycenia problemów kształcenia. Istotny argument leży jednak w wyrażanej przez Kaweckiego potrzebie przyjrzenia się tym problemom

<sup>192</sup> <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=rozcestnik> [11.10.2018].

<sup>193</sup> M. Kučera, *Školní etnografie. Přehled problematiky*, Praha 1992, ss. 3–5.

<sup>194</sup> I. Kaweckie, *Etnografia i szkoła*, Łódź 1993.

<sup>195</sup> *Ibidem*, ss. 26–27.

z podmiotowego punktu widzenia, które jest przynależne osobom badanym. Jest to zamierzenie tym ważniejsze, że – jak powiada Clifford Geertz – nie jest możliwe uzyskanie wglądu w umysły tubylców bez uprzedniego podjęcia próby spojrzenia na świat ich oczyma<sup>196</sup>. Etnografia szkoły jest w tym świetle właśnie takim rodzajem opisu kulturowego, który umieszcza swój przedmiot z konieczności w jego naturalnym środowisku, wraz z wszystkimi tego kroku konsekwencjami. Wytworzona dzięki temu zabiegowi wiedza pedagogiczna jawi się jako wyjątkowo użyteczna, można bowiem zastosować wypracowane na drodze interpretacji lokalnych znaczeń pojęcia w ich hermeneutycznie bliskim sensie, zbliżając ze sobą oba światy – nauczyciela i ucznia. Kawecki jest świadom pedagogicznej wagi tego efektu etnografii, gdyż jak przyznaje, „idealnym rozwiązaniem byłoby połączenie funkcji tworzenia wiedzy i pokazywania możliwości zastosowania jej w praktyce edukacyjnej – przez tę samą osobę”<sup>197</sup>. Zamierzenie to wiąże się niemniej z kilkoma istotnymi problemami. Nie jest nimi jedynie przygotowanie ideowego gruntu pod zmianę instytucjonalną umożliwiającą powyższe stopienie horyzontów. Problematyczne na gruncie polskim jest też to, że etnografia szkoły jako odrębny nurt badawczy jest w przekonaniu Kaweckiego praktycznie nieobecna<sup>198</sup>. Stąd też niezmiernie cenne wydają się wszelkie ruchy prowadzące w stronę sformułowania odpowiedniej perspektywy. W omawianej pracy znajdujemy zatem próbę przeniesienia teorii interakcyjnej w takie obszary szkolnych realiów, jak miejsce dzieci w tworzeniu określonych łaďów społecznych, formy partycypacji w lekcji, problematyka władzy nauczycielskiej i obraz szkoły z perspektywy uczniowskiej.

W latach kolejnych obserwowaliśmy dalsze nieśmiałe działania w celu pewniejszego osadzenia modelu etnograficznego na gruncie polskim. Dysktywnie było w tym względzie niemniej, że proces ten zachodził z początku bardziej w polu nauk o kulturze i tradycyjnej socjologii niż w odniesieniu do badań edukacyjnych realizowanych w ramach instytucji pedagogicznych. Zwrot ku metodologii jakościowej i narzędziom typowym dla antropologii nie był zresztą fenomenem wyłącznie polskim. Antropologizacja światowej socjologii, dostrzeżona m.in. przez Anthony'ego Giddensa, polegała nie tylko na zachłśnięciu się nową metodologią, ale również na uważniejszym przyjrzeniu się roli uwarunkowań kulturowych i kwestii etniczności w analizie makrosocjalnej<sup>199</sup>. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że polska pedagogika w tym samym czasie wykazywała żywe zainteresowanie problemem

<sup>196</sup> C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Kraków 2005, s. 77.

<sup>197</sup> I. Kawecki, *Etnografia...*, s. 31.

<sup>198</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>199</sup> J. Mucha, *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Warszawa 2006, s. 253.

edukacji międzykulturowej, aczkolwiek rozpatrywanym z nieco innej perspektywy. Zainteresowanie to pociągało za sobą podniesienie przez polskich badaczy kilku wyjściowych pytań, rozwijanych w dalszej kolejności w postaci nowych, dotąd słabo w Polsce rozpoznanych naukowo, problemów. Należały do nich problemy komunikacji i kompetencji interkulturowych na obszarach pogranicza, zachowania tożsamości lokalnych w kontekście formowania tożsamości europejskiej, obecności imigrantów i ogólnej sytuacji mniejszości etnicznych. Coraz silniej akcentowane były też takie aspekty polskiego systemu edukacji, jak pluralizm i otwarcie się na ujawniającą się coraz silniej różnicę kulturową, pojmowaną nierzadko jako efekt globalnych przemian identyfikowanych ze stanem ogólnej ponowoczesnej heterogeniczności.

Warto odnotować, że w przypadku pedagogicznego dyskursu skupionego wokół pojęcia kultury powrócono niedawno do nieco już zapomnianych koncepcji z zakresu pedagogiki kultury. Przywołując ten nurt pedagogiczny, można stwierdzić, że w ciągu ostatnich lat dokonano istotnej zmiany rozłożenia akcentów jego zasadniczych terminów, choć celem nadrzędnym nadal pozostało tu wskazanie roli, jaką odgrywa wychowanie poprzez kulturę. Sama definicja kultury, przynajmniej w takiej formie, jaką zaproponował Bogdan Suchodolski, jest nadal związana ze sferą wartości, co może sugerować pewien rodzaj pedagogicznego teleologizmu. Suchodolski miał niemniej świadomość procesów zmiany historycznej w tym zakresie, co łączył zresztą ze zmianą kontekstu społecznego, którego każdy kulturowy porządek dotyczy<sup>200</sup>. Transformacja społecznego podłoża, na którym wartości kultury są rozwijane i pielęgnowane, wymaga – co oczywiste – dokonania transformacji modeli wychowania. Zrozumiałe staje się, że w warunkach współczesnej kondycji kultur narodowych i predylekcji kultury globalnej wymagane są inne rozwiązania edukacyjne przystające do obecnych, ale też nadchodzących warunków ludzkiego trwania. Projekt ten w powojennej pedagogice polskiej powiązany został z marksistowską krytyką edukacji burżuazyjnej, czemu wyraz daje także polski filozof i pedagog w innych swoich dziełach. Rzeczona krytyka rzutowała także na kwestię konceptualizacji różnorodności kulturowej, która na tym etapie została powiązana ze zróżnicowaniem klasowym. Różnica ta wynika także z dwóch wskazanych przez Suchodolskiego dróg wychowania – uczestniczącego i przygotowującego, a tym samym odmiennych procesów uspołecznienia kultury<sup>201</sup>. Nie jest jednak dziś możliwe takie podejście, nie tylko z powodów historyczno-politycznych. Bieżące zjawiska kulturowe mają charakterystykę znacznie wykraczającą poza możliwości perspektywy materialistycznej i redukcjonistycznej.

<sup>200</sup> B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947, s. 19.

<sup>201</sup> *Ibidem*, s. 62.



Należy jednak przyznać, że pedagogika kultury nadal dostarcza pewnych cennych uwag na temat umocowania człowieka w aksjologicznie niepewnym wszechświecie. Janusz Gajda wskazuje w tym względzie na kilka głównych punktów zbieżnych wiążących myśl antropologiczną z pedagogiką kultury<sup>202</sup>. Cenione są w teorii wychowania takie ludzkie cechy, jak indywidualizm, twórczość w kreowaniu kultury i autonomia. Zasadnicza różnica pomiędzy antropologią a pedagogiką kultury leży jednak w podejściu do kwestii wielokulturowości i relacji międzykulturowych. Gajda wiąże źródła pedagogiki międzykulturowej z postmodernistycznie ukontekstwowionym personalizmem, gdzie prawo do bycia różnym zostaje ustanowione jako jeden z głównych warunków kreatywnej samorealizacji jednostki. Personalizm osadza problem różnorodności w polach takich jak humanizm czy wartości. Warto jednak przypomnieć, co zresztą także wypływa z tekstu Gajdy, że pedagogika kultury ujmuje wszystkie te aspekty rozważań nad człowiekiem w bliskości z chrześcijańskim modelem antropologicznym. Oddala to tym samym ten nurt od antropologii edukacji, która w istotnie odmienny sposób pojmuje zarówno przedmiot swych rozważań, jak i samo pojęcie antropologii. Problematyka kulturowej autoidentyfikacji, znamienna nie tylko dla antropologii społecznej, bywa niekiedy we współczesnej polskiej pedagogice kultury określana w kategoriach postawy antyhumanistycznej<sup>203</sup>. Tym, co ponownie zbliża obie dziedziny, jest uznanie metod jakościowych (w przypadku pedagogiki kultury będzie to głównie podejście hermeneutyczne), tematyka kulturowa i uznanie, że kulturowa różnorodność jest efektem istnienia wielości sposobów życia. Jak ujmuje to słusznie Gajda:

[...] w kulturach [...] szuka się tego, co jest wspólne, łączy, ale nawiązując do nurtu pedagogiki krytycznej, należy stwierdzić, że dąży się do zrozumienia różnic, aby można było podjąć negocjacje w sprawie norm wspólnego współżycia<sup>204</sup>.

W odróżnieniu od pedagogiki kultury antropologia edukacji nie traktuje edukacji międzykulturowej jako jednego z działów szczegółowych, stanowiących zasób eksplanacyjno-dowodowy na rzecz zbudowania teorii wychowania jako uniwersalnej nauki pedagogicznej. Ustanawia ona raczej ten obszar jako samodzielny i posiadający własną modalność wymiar praktycznego przełożenia relacji interkulturowych, których zasadnicza natura leży gdzie indziej, a mianowicie w sferze społecznej, komunikacyjnej i semiotycznej.

<sup>202</sup> J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, ss. 183–184.

<sup>203</sup> A. Ciążęła, *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury a pedagogika kultury. Perspektywa integracji czy konieczność wyboru?*, w: J. Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Kraków 2009, s. 59.

<sup>204</sup> J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 186.

Międzykulturowy wymiar edukacji jest zatem częścią szerszego problemu dialogu zachodzącego pomiędzy odmiennymi wizjami tego, jak powinno wyglądać wychowanie oraz jak przyczyniać się ono może do formowania porządku społeczno-kulturowego. Zbyszko Melosik sugeruje, że dominującą narracją określającą współcześnie wielokulturowość jest ideologia konsumpcji, a jednym z efektów tej zażyłości materializmu ze zróżnicowaniem etnicznym jest komercjalizacja samej etniczności<sup>205</sup>. Jakkolwiek rzeczywistość dzisiejsza nie byłaby jednak określana, nadal pozostaje materia etniczności i wpływającej z niej różnicy jednym z naczelných problemów, z jakimi mierzy się spora część zachodnich społeczeństw. Jest to kwestia tym bardziej dla nich samych kluczowa, gdyż odnosi się do podstaw budowania nie tylko systemów i strategii edukacji, lecz również do zasad określania obywatelskiej współpracy na rzecz społecznej integracji. Jerzy Nikitorowicz przewiduje, że europejskie debaty tożsamościowe i obywatelskie będą ciążyć w stronę realizacji kilku scenariuszy, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym<sup>206</sup>. Pytanie, jakie leży u podstaw tych dyskusji, odnosi się natomiast do tożsamości kulturowej i sposobów jej konceptualizacji, zarówno w duchu subiektywnego poczucia przynależności, jak i obiektywnych kryteriów pochodzenia. Podobne stanowisko zajmuje Mirosław Sobecki, stwierdzając, że problematyka tożsamości budzi wzmożone zainteresowanie w środowiskach pedagogicznych<sup>207</sup>. Nie bez racji pozostaje ta teza, gdy spojrzymy na bieżące pedagogiczne dyskusje poruszające kwestię charakterystycznej dla stanu ponowoczesnej płynności podmiotu edukacyjnego wewnętrznej walki sprzecznych tożsamościowych ideałów<sup>208</sup>. Deterytorializacja kultury, zacieranie się przestrzennych granic, mediatyzacja kultury i próby podważenia ograniczeń ludzkiej mobilności poprzez narzędzia kontroli ruchu stanowią jedynie kilka przykładów przyczyn powszechnej dziś hybrydyzacji autoidentyfikacyjnej. Zmiana kulturowa staje się w konsekwencji również zmianą w polu kompetencyjnym, gdzie inne już umiejętności i predyspozycje zezwalają na poruszanie się w globalnej sieci znaczeń.

Polska pedagogika również w tym względzie zajmuje stanowisko opierające się na założeniu, iż wielokulturowość ujawnia się przede wszystkim w tym,

<sup>205</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 90.

<sup>206</sup> J. Nikitorowicz, *Prognozy Nowej Europy w kontekście zadań edukacji międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 16.

<sup>207</sup> M. Sobecki, *Status-kulturowo etniczny a edukacja na pograniczu kultur*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 219.

<sup>208</sup> A. Cybal-Michalska, *Refleksyjny projekt konstituowania tożsamości we współczesnym społeczeństwie globalnym*, w: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce*, Poznań 2010, s. 38.

jak ludzie postępują w zderzeniu z innością. Może ona być pojmowana jako odmienność obyczaju, języka, religii lub różnica w podejściu do edukacji, kształcenia i wychowania. Nie powinien dziwić zatem fakt, iż polskie szkoły stają się tym samym dzisiaj polem, na którym owe zderzenie przybiera na wyrazie i sile. Wraz z pojawieniem się w klasach uczniów dysponujących odmiennym zestawem kompetencji (co może skutkować problemami szkolnymi nie tylko natury organizacyjnej, ale przede wszystkim komunikacyjnej i społecznej) ujawniły się zjawiska mające charakter *stricte* interkulturowy. Oprócz wymienionych wcześniej pedagogów na uwagę zasługują w tym względzie badania takich autorów, jak: Maciej Mackiewicz, Alina Szczurek-Boruta, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Justyna Nowotniak, Maria Mendel, Zenon Jasiński, Ewa Ogrodzka-Mazur, Tadeusz Lewowicki, Renata Majewska, Anna Gajdzica czy Anna Jaroszevska<sup>209</sup>. W kontekście rodzących się na tej płaszczyźnie nierówności społecznych i ich związku z etnicznością przywołać należy z kolei badania Tomasza Gmerka nad sytuacją grup mniejszościowych w Europie i innych regionach świata<sup>210</sup>. Spora część tekstów poświęconych tematyce edukacji międzykulturowej ukazuje się nie tylko w pracach tematycznych, monografiach i znanych czasopismach pedagogicznych, lecz publikowana jest na łamach pisma „Edukacja Międzykulturowa” ukazującego się od roku 2012 (z początku w formie serii wydawniczej). Jako ważne ośrodki badawcze rysują się na mapie polskich studiów nad edukacją międzykulturową jednostki akademickie, takie jak Uniwersytet Białostocki oraz Wydział Nauk o Etnologii i Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, gdzie w obu przypadkach jednym z wiodących problemów badawczych staje się pojęcie pogranicza kulturowego oraz edukacja regionalna. Tym, co okazuje się dla nich symptomatyczne, jest dość rzadkie wykorzystanie przez autorów o przygotowaniu pedagogicznym koncepcji i modeli teoretycznych wywodzących się bezpośrednio z antropologii kulturowej. Stąd też niezmiernie ciekawe wydają się autorskie badania na gruncie polskim problemu szkolnych rytuałów wykorzystujące koncepcję liminalności Victora W. Turnera i rytuałów przejścia Arnolda van Gennepa, przeprowadzone niezależnie przez Sylwię Jaskulską oraz Mariusza Dembińskiego<sup>211</sup>. W szczególności Jaskulska wyraża w swym tekście żywe zainteresowanie antropologiczną teorią i możliwością jej aplika-

---

<sup>209</sup> Część z koncepcji i badań wymienionych tu autorów rozwinę w kolejnym rozdziale. Warto jednak nadmienić, iż lista ta jest jedynie wybiórcza, a liczba pedagogów podejmujących problematykę edukacji międzykulturowej będzie z czasem rosła.

<sup>210</sup> T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.

<sup>211</sup> M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2005; S. Jaskulska, *Rytuał przejścia...*

cji w pedagogicznej analizie polskiej rzeczywistości szkolnej. Należy również dodać, że efekt przez nią osiągnięty jest nie tylko jedną z nielicznych na rynku polskich prac mieszczących się w formule antropologii edukacji, ale także jedną z ciekawszych i bardziej udanych empirycznie umocowanych prób uaktualnienia ustaleń teoretycznych podjętych swego czasu przez Turnera, a później również Petera McLarena.

Jak zatem kształtuje się stan polskiej antropologii edukacji obecnie? Pytanie to musi z konieczności być skierowane w stronę polskich pedagogów i antropologów zainteresowanych tematyką edukacyjną. Na tym tle edukacja i wychowanie traktowane są jako nierozzerwalna część procesów enkulturacyjnych. Tarczyusz Buliński dostarcza w tekście *Człowiek do zrobienia* przeglądowej systematyzacji tego problemu, gdzie jako enkulturację rozumie łączne określenie socjalizacji i wychowania<sup>212</sup>. W modelu tym enkulturacja ujawnia swoje właściwości dopiero w momencie interakcji dziecka z otoczeniem społecznym. Jedynie poprzez praktykę społeczną zostają bowiem ujawnione zarówno uniwersalne, jak i partykularne cechy tego procesu uspołecznienia. To właśnie umiejscowienie w danym systemie społecznym różnicuje drogi, jakimi przebiegają owe procesy. Buliński dokonuje typologizacji wzorów społecznych, przypisując im odmienne typy enkulturacji. Mówi zatem o enkulturacji zachodzącej w społeczeństwie nienowożytnym, pierwotnym, religijnym, nowożytnym, nowoczesnym i ponowoczesnym. Do dalszych czynników wpływających na fakt, iż uczenie się i transmisja wzorów kulturowych mogą przebiegać na różne sposoby, jest środowisko enkulturacyjne, stan wiedzy oraz sposoby transmisji i przyswajania kultury. Biorąc wszystkie te czynniki pod uwagę, otrzymujemy obraz wysoce zdywersyfikowanej rzeczywistości społecznej, w której uczenie się następuje w efekcie wpływu złożonego zespołu elementów, nie tylko zaś w odniesieniu do instytucji szkoły. To szkoły jednak pozostają w centrum uwagi, jeśli chodzi o możliwość dokonania etnograficznej rekonstrukcji procesów kulturowych uwidaczniających się w edukacji i wychowaniu. W innym miejscu, wraz z Martą Rakoczy, Buliński formułuje perspektywę utożsamianą w niniejszej pracy z etnografią edukacji<sup>213</sup>. W przekonaniu obu autorów antropologia edukacji jest subdyscypliną antropologii amerykańskiej, „zajmującą się podobieństwami i różnicami między sposobami wychowania w rozmaitych kulturach”, gdzie z kolei etnografia edukacji sytuuje się na styku pedagogiki i antropologii, zajmując się w większości przypadków interakcjonistyczną analizą realiów klasy szkolnej<sup>214</sup>. Postulowana przez nich

<sup>212</sup> T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Poznań 2002, s. 15.

<sup>213</sup> T. Buliński, M. Rakoczy, *Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje*, „Almanach Antropologiczny. Communicare, Szkoła/Pismo” t. 5, Warszawa 2015.

<sup>214</sup> *Ibidem*, ss. 8–11.

relatywizacja instytucji szkoły ma na celu antyesencjalistyczne odrzucenie dychotomicznego podziału funkcji szkoły jako instytucji prowadzącej albo do emancypacji podmiotu, albo do jego zniewolenia. Przynosi to dalsze postulaty formatywne. Antropologia szkoły sugerowana przez obu autorów wychodzi z założenia, że u podstaw szkolnej rzeczywistości stoją praktyki kulturowe na równi określające uczniów jako aktorów społecznych, jak też samą instytucję jako przestrzeń kulturowej dynamiki. W konsekwencji odrzucone zostaje instrumentalne podejście do proponowanej dyscypliny, jak i rola antropologii jako narzędzia reformującego lub negującego aktualne systemy edukacji i politykę edukacyjną. Punktem wyjścia staje się w antropologii szkoły pismo i inne medialne instrumenty reprodukcji wiedzy.

Odmienne podejście reprezentuje Hana Červinková. Wyraża ona przekonanie, że badania antropologiczne i pedagogiczne z racji tego, że zajmują się badaniem ludzi, mogą być realizowane również na rzecz podmiotu badanego, a zaangażowanie oznacza „typ praktyki i dyskursu badawczego”<sup>215</sup>. Idąc w stronę antropologii postscjalizmu, Červinková stara się umiejscowić badania zaangażowane w kontekście miast takich jak Wrocław, prowadząc badania nad miejskimi narracjami inkorporującymi doświadczenie historyczne z teraźniejszą przestrzenią architektoniczną. Celem jest tu dekonstrukcja tychże narracji i przywracanie pamięci dzięki zastosowaniu antropologii edukacji. Przestrzeń miejska Wrocławia służy do analizy „wielowarstwowych pokładów historii, pamięci i współczesnej tożsamości oraz ich potencjału jako środowiska krytycznego, emancypacyjnego uczenia się”<sup>216</sup>. Podstawą teoretyczną tego zamierzeniu jest myśl krytyczna i materializm historyczny Waltera Benjamina, teoria postkolonialna, teoria produkcji kulturowej Paula Willisa, jak również koncepcja terapii kulturowej George’a D. Spindlera. Zezwala to na włączenie i upęnomocnienie wszystkich podmiotów mających styczność z realizowanymi badaniami, także tych niebędących częścią systemu produkcji wiedzy akademickiej. Nadanie sprawczości podmiotowi edukacyjnemu jest działaniem posiadającym także wymiar wykraczający poza problem pamięci historycznej. Przyczynia się bowiem do umocnienia postaw obywatelskiej odpowiedzialności w kontekście społeczeństw demokratycznych. Wskazując na nakreślony przez Bradleya Levinsona fenomen globalizacji demokracji poprzez edukację obywatelską, Červinková przenosi na grunt polski badania nad programem nauczania rozumianym jako zestaw kulturowo określonych reguł mających

<sup>215</sup> B.D. Gołębiak, H. Červinková, *Wstęp*, w: B.D. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010, s. XIV.

<sup>216</sup> H. Červinková, *Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu*, w: B.D. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa 2013, s. 214.

ten skutek, iż program taki „produkuje” niejako postawy obywatelskie<sup>217</sup>. Te natomiast w warunkach globalizacji zostają nierzadko podważane, co może wpływać na poziom partycypacji w życiu społecznym i publicznym. Jedną z przyczyn kryzysu dyskursów obywatelskich wskazywanych przez Červinkovą są procesy migracyjne.

Także Jerzy Nikitorowicz w pracy *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości* przedstawia autorski projekt badań nad relacjami łączącymi problematykę etniczną z edukacją<sup>218</sup>. Czyni to, odwołując się do polskich badań pedagogicznych zajmujących się problematyką funkcjonowania człowieka w warunkach zróżnicowania kulturowego. Postulowana przez niego etnopedagogika „rozwija się więc w kontekście narastających problemów wielokulturowego świata, wielonarodowych i wielowyznaniowych państw, trudnego procesu kształtowania się demokratycznych społeczeństw wielokulturowych”<sup>219</sup>. Sprawia to, że nowa formacja pedagogiczna stawia pytania o uczestnictwo różnych grup kulturowych w życiu społecznym i politycznym danego kraju, jak również o to, jak kształtuje się krytyka wielokulturowości opierająca się na przeświadczeniu, iż wybrane grupy przyczyniają się do ich dezintegracji we wspomnianych wymiarach. W odpowiedzi na formułowaną dziś krytykę wielokulturowości etnopedagogika traktuje różnicę w kategoriach kapitału kulturowego. Potencjał, jaki różnorodność niesie ze sobą, może bowiem być traktowany jako przyczynek do odsłonięcia przez pedagogikę etniczności głównych kierunków, w jakich kultura wydaje się obecnie rozwijać, a mianowicie rozwój: 1) tożsamości lokalnych i kultur o dużym stopniu bliskości (np. rodzinnych), 2) nowych tożsamości i kultur narodowych przeddefiniowujących w wymiarze historycznym swoje podstawy kulturowe, 3) kultur obywatelskich wytwarzających nowe formy więzi z instytucją państwa, 4) społeczeństw wielokulturowych. Ten ostatni trend wymaga zatem przeddefiniowania zadań pedagogicznych w obliczu coraz większego nasycenia rzeczywistości różnicą kulturową. W świetle tychże trendów etnopedagogika stawia sobie za przedmiot proces enkulturacji i wychowania ku dialogowi z Innym ujawniającym swoją obecność coraz częściej w naszym bliskim otoczeniu, a zadaniem etnopedagogiki w tym kontekście będzie promowanie heterologii (nauki o Innym) rozumianej również jako pewna idea, zasady i postawy<sup>220</sup>.

---

<sup>217</sup> H. Červinková, *Anthropological perspectives on democratic citizenship education and globalization*, „Studia Edukacyjne” 27/2013, s. 261.

<sup>218</sup> J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

<sup>219</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>220</sup> Ibidem, s. 218.

Jak widzimy, pedagogika polska nie pozostaje obojętna na zmieniającą się kondycję współczesnego świata i stara się na swój sposób odpowiedzieć wyzwaniom kulturowym rzucanym przez warunki zdywersyfikowanych tożsamości i nowe wzory wychowania. Jej wartość leży w podniesieniu na polskim i europejskim gruncie aspektu procesualnego zawierającego się w edukacyjnym doświadczaniu odmienności kulturowej i jej przetwarzania na drodze np. praktyk szkolnych lub innych działań związanych z nauczaniem. Warto jednak zauważyć, że edukacja zyskuje tu nieco inny wymiar. Jest ona traktowana z omawianej perspektywy jako zestaw określonych wartości społecznych i pedagogicznych, których transmisja i popularyzacja prowadzi do ustanowienia więzi obywatelskich opartych na porozumieniu i integracji, nie zaś na partykularyzmach i grupowych interesach. Jak zauważa Janusz Gajda, przeplatanie się dziś problematyki etniczności i obywatelskości stanowi zagadnienie złożone i uwarunkowane kulturowo, politycznie, ekonomicznie i będące zależne wobec stopnia świadomości tożsamości narodowych i obywatelskich<sup>221</sup>.

---

<sup>221</sup> J. Gajda, *Etniczność i obywatelskość trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „nowej Europy”*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 36.





## Rozdział VI

# KATEGORIA RÓŻNICY KULTUROWEJ I JEJ KONSTRUKCJE EDUKACYJNE

### 1. Ten Inny

Ryszard Kapuściński w swym wygłoszonym m.in. w Instytucie Nauk o Człowieku w Wiedniu i na Uniwersytecie Jagiellońskim cyklu wykładów o symptomatycznym tytule „Ten Inny” wyraża głębokie przekonanie, że obraz Ja wytworzony zostaje przede wszystkim w kontakcie i konfrontacji z Innym<sup>1</sup>. Ów „Inny” Kapuścińskiego posiada jednak głębokie historyczne zakorzenienie. Jest jednocześnie obcy, ale też jego sylwetka jest niezmiennie znajoma, choć wyłania się ona w toku dziejów raz po raz na nowo, w coraz to bardziej zmienionej postaci. Jest również Innym konkretnym i geograficznie określonym. Pod tą kategorią zazwyczaj Europejczycy identyfikowali tych, których kulturowe korzenie sytuowały się poza znanym im światem standardów zachodniej cywilizacji, podobnie jak Grecy określali mianem barbarzyńcy każdego, kto nie spełniał kryterium greckiego obywatela<sup>2</sup>. Obcość jako figura literacka często przewija się nie tylko w literaturze faktu, ale również zyskuje poetycki i transcendentny niemalże obraz w europejskiej beletryście. Kim bowiem są bohaterowie Josepha Conrada, jak nie odwiecznym Innym ubranym w szaty kongijskich podopiecznych komandora Kurtza w *Jądrze ciemności*? Czyż nie znajdujemy podobnych wątków także u Daniela Dafoe, Jonathana Swifta czy u bliższego polskiemu czytelnikowi Henryka Sienkiewicza? Obcość jest zatem również dobrze znanym historycznym *leitmotivem* skupiającym niczym pryzmat światło zachodniej kultury, lecz podobnie jak w pryzmacie ulega ono semantycznemu zakrzywieniu i rzuca przekłamany obraz. Nierzadko staje się wręcz nierealnym fantazmatem. W średniowieczu zamorskie ludy wyobrażano sobie jako istoty w niczym nieprzypominające ludzi i określano budzącym lęk mianem *Homo*

---

<sup>1</sup> R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006.

<sup>2</sup> E. Hall, *Inventing the Barbarian. Greek Self-Definition through Tragedy*, Oxford 1991, s. 4.

*monstrosus*<sup>3</sup>. Wizje odmienności kulturowej w toku zachodniej historii przyjmowały rozmaite formy i tworzyły nietrwałe związki z rzeczywistością, do której miały się rzekomo odnosić. Pewną stałą jednak w takich przypadkach było to, że obcość zawsze stanowiła jeśli nie otwarte źródło zagrożenia dla istniejącego porządku, to przynajmniej budziła niepokój co do swej roli jako źródła destabilizacji<sup>4</sup>. Inny mógł stać się, jak przypomina René Girard, kozłem ofiarnym w procesie reintegracji wspólnoty pogrążonej w kryzysie. Jak już zaznaczyłem w innym miejscu, odmiennosc, zwłaszcza ta wyrażana w terminach kulturowych, rodziła lęk przed niesioną wraz z Innym zmianą i naruszała społeczne, religijne i polityczne podstawy grupowej tożsamości.

Kapuściński we wspomnianym tekście nadzieję pokłada w edukacji<sup>5</sup>. Dokładniej rzecz biorąc, idąc w ślad za XVII-wiecznym przyrodnikiem i filozofem Albrechtem Hallerem, w edukacji antropologicznej i etnologicznej. Jedynie uważne i szczere poznanie Innego, wraz z jego zwyczajami, językiem i wierzeniami, umożliwi zrozumienie jego czynów i motywacji. Nie tyle przestaje on być wówczas kulturowo odmienny, ile nie jest już dłużej sprawcą zamieszania i cywilizacyjnego szoku związanego z kontaktem interkulturowym. Różnica kulturowa nie tylko pozostaje nadal obecna w takim dyskursie, ale ponadto zostaje uznana w sensie politycznym i podlega refleksji. Jakkolwiek Europejczycy by nie gardzili ludami kongijskiej dżungli, Indianami Amazonii czy australijskimi Aborygenami, zmuszeni byli oni w ramach pierwszego kontaktu podjąć pewne negocjacje z „dzikimi”. Gananath Obeyesekere opiera na tym argumentie swoje stanowisko w sporze z Marshalllem Sahlinssem, udowadniając, że kapitan James Cook był wprawdzie strukturalnie identyfikowany z polinezyjskim bogiem Lono, lecz pozostawał on nadal na wskroś człowiekiem prowadzącym z Hawajczykami grę dyplomatyczną<sup>6</sup>.

Wraz z nastaniem nowożytnej nauki i pierwszymi socjologicznymi jeszcze próbami uporządkowania stanu różnorodności kulturowej Inny zyskał na swej ambiwalencji. Z jednej strony fascynował i dawał przyczynek do romantycznego marzenia o dawno utraconej przeszłości, z drugiej zaś był jedynie pierwotnym barbarzyńcą pukającym do bram cywilizacji. Adam Kuper przypomina nam, że formuła „dzikiego” na trwałe zapisała się w europejskiej kulturze wraz z epoką odkryć geograficznych<sup>7</sup>. Tak jak William Szekspir zarysował postać Kalibana w swej *Burzy*, tak też dziki stał się uosobieniem cech na wpeł ludz-

<sup>3</sup> A. de Wall Malefijt, *Homo monstrosus*, „Scientific American” Vol. 219, Issue 4, 1968, s. 113.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 65.

<sup>5</sup> R. Kapuściński, *Ten Inny*, s. 19.

<sup>6</sup> G. Obeyesekere, *Apoteoza kapitana Cooka. Europejskie mitotwórstwo w rejonie Pacyfiku*, Kraków 2007, s. 119.

<sup>7</sup> A. Kuper, *Wymyślanie społeczeństwa pierwotnego. Transformacje mitu*, Kraków 2009, s. 27.

kich, na wół zwierzęcych. Siał on trwogę swoją domniemaną słabością do kanibalizmu, a opowieści o jeszcze bardziej szokujących zwyczajach rozpałały z biegiem wieków coraz bardziej zachodnią wyobraźnię. Tym większą sensacją stały się pierwsze doniesienia o mieszkańcach Ziemi Ognistej, którzy w oczach nowoczesnych Europejczyków stanowili personifikację prymitywizmu pod każdym możliwym względem. Fuegini byli jednak też intrygujący. Stanowili żywy dowód słuszności tez ewolucjonizmu jako jaskrawa egzemplifikacja najbardziej zamierzchłej przeszłości. Pojęcie pierwotności zyskało w ten sposób nacechowanie normatywne.

Antropologia nie pozostaje bez winy w tym procesie konstruowania wyobrażeniowych porządków odmienności kulturowej. Typologizacje kultur czynione przez ewolucjonistów, schematyczność pojmowania organizacji społecznej w perspektywie funkcjonalnej czy nawet strukturalne podejście do kwestii totemizmu – wszystkie te perspektywy antropologiczne przyczyniły się w różnym stopniu do umocnienia pozycji kulturowej odmienności w naukowej narracji, a w dalszej konsekwencji w zbiorowej społecznej świadomości. Abstrahując od historycznej zażyłości z systemem kolonialnym, antropologia generalnie przyjęła postać Innego za element niepodlegający podważeniu i dla definicji tej dyscypliny fundamentalny. Obcość musiała przecież istnieć niezmiennie poza horyzontem zdarzeń, przyciągając do siebie naukowych „awanturników” snujących opowieści o niezbadanych jeszcze wyspiarzach, izolowanych wioskach gdzieś w górach i nieuchwytnych nomadach przemierzających dalekie pustkowia. Opis Innego dokonywany na poziomie etnograficznym wyląniał kolejne płaszczyzny różnicy. Uwypukleniu ulegała ona dzięki dokładności tegoż opisu jeśli chodzi o kulturowy szczegół obyczajów, wierzeń lub praktyk codzienności. Bronisław Malinowski uformował ten model deskryptywny w swym cyklu monografii poświęconych kolejnym aspektom trobriandzkiej kultury, gdzie każdy z tomów wyspiarskiej epopei badawczej odsłaniał prawdę mówiącą, że tubylcy tak naprawdę w niczym nie przypominają ówczesnych Europejczyków. Dopiero epistemologiczny skok wiary w relatywizm, jakim miałyby być praktyka etnograficzna i będący jej produktem tekst, zezwala na wyjście poza etnocentrycznie uwarunkowane ramy i zbliżenie względem kulturowego Innego. Następuje to poprzez odślonięcie nie tyle odmienności w jej naturalistycznym przesłaniu, ile pokazaniu, jak odmienne zwyczaje bywają ujarzmiane i tłumaczone przez zachodnią teorię społeczną. James Clifford dostrzega, że ten problem interkulturowej translacji pojawia się również u Michela Leirisa i Marcela Griaule’a<sup>8</sup>. Obaj francuscy uczeni są w jego przekonaniu pewni swej argumentacji, że kultury afrykańskie stanowią

<sup>8</sup> J. Clifford, *Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule's Initiation*, w: G.W. Stocking Jr. (ed.), *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, Madison 1983, s. 152.

swoistą jedność. Następuje to w tym względzie, że wykazują one wyraźną różnicę jedynie wobec kultur europejskich, nie zaś pomiędzy sobą. Generalizacje tego typu nie są zresztą czymś rzadkim. Podobnie postępuje Marcel Mauss w swym *Szkicu o darze*, gdzie przywoływana przez niego egzemplifikacja jest jedynie wstępem do krytyki współczesnego mu społeczeństwa francuskiego poprzez przywołanie tego, co określa on mianem całościowych faktów społecznych<sup>9</sup>. Innym autorem sięgającym po zbliżony schemat ogólnego międzykulturowego zestawienia celem dokonania, dzięki ujawniającej się jaskrawej różnicy, pewnych racji teoretycznych jest Louis Dumont<sup>10</sup>. Opisuąc indyjski system kastowy, wraz z jego regułami czystości i zmazy, kreśli on krytyczny głos wobec systemu, w którym podziały klasowe są nad wyraz dotkliwe, jak zachodnie społeczeństwa epoki dojrzałego kapitalizmu.

Sztuka nawiązywania dialogu z Innym bez uprzedniego uogólnienia i częściowej instrumentalizacji jego odmienności jest niełatwym przedsięwzięciem. Wymaga ona sporego samozaparcia, aby nie ulec pokusie narzucenia własnych przesądów i błędnych wyobrażeń związanych z ujarzmieniem cech, które wydają się nam nieprzystawalne do własnego obrazu Ja. Związek Innego z Ja może być rzecz jasna rozpatrywany na wielu poziomach dyskursu różnicy. Może być zatem relacją zachodzącą na poziomie wizualnego rozpoznania cech z rejestru biologicznego, takich jak rasa lub płeć. Może przybierać też postać relacji bazujących na różnicy kulturowej, nawiązując np. do odmienności obyczaju i stylu życia. Może wreszcie stać się związkiem zachodzącym na poziomie świadomości, w którym Inny staje się częścią naszego własnego wewnętrznego świata i doświadczenia. Podlega on wówczas nieustannej konwergencji polegającej na cyklu odrzucenia i zbliżenia, wykluczenia i przynależności czy też ruchu i stałości. Rodzi to pewną ambiwalencję stosunku wobec obcych. Ten aspekt dyskursu różnicy dostrzega Julia Kristeva. Twierdzi ona, że obcy jest „zawsze gdzie indziej, cudzoziemiec przynależy nigdzie”<sup>11</sup>. Tego typu wykorzeniające zawieszenie statusu Innego rodzi rozmaite reakcje ludzi poddanych mechanizmom wyobcowania. Kristeva dostrzega dwa podstawowe scenariusze takiej solastagicznej odpowiedzi produkujące określone kategorie obcości. Pierwszy z nich wytwarza postawy rezygnacji i tęsknoty za tym, co niemożliwe do osiągnięcia, tj. powrotu do poczucia pewności wynikającej z zakorzenienia. Na tym gruncie kształtują się postawy nacechowane ironią. Drugi natomiast polega na zaakceptowaniu stanu własnej inności w danym miejscu, a następnie dokonaniu jego transcendencji. Postawa taka kształtuje optymizm w nadziei na lepsze jutro w nowym kraju, jeśli nie w tym, w któ-

<sup>9</sup> M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa 2001, s. 301.

<sup>10</sup> L. Dumont, *Homo hierarchicus. System kastowy i jego implikacje*, Kraków 2009, s. 55.

<sup>11</sup> J. Kristeva, *Strangers to Ourselves*, New York 1991, s. 10.

rym Inny się akurat znajduje, to przynajmniej w tym, do którego za chwilę się uda. Tułacze ci przede wszystkim wykazują sporą wiarę w to, że ich własna migracja nie jest stanem permanentnym i kiedyś się zakończy. Ironiczni i wierzący Inni, jak ich określa Kristeva, przemierzają zatem współczesny krajobraz w poszukiwaniu utraconej przeszłości lub wypatrując z nadzieją możliwości lepszej przyszłości. Po drodze zaś wrastają oni w miejsca, w których przyszło im przebywać, gdyż „obcokrajowiec to ktoś, kto żyje w nas samych: jest ukrytym obliczem naszej tożsamości, przestrzenią niweczącą nasze progi, czasem, w którym zrozumienie i sympatia legną w gruzach”<sup>12</sup>.

Topografia obcości w kontekście doświadczenia nakreślona zostaje przez Bernharda Waldenfelsa. Niemiecki filozof wyraża przekonanie, że podejście reprezentowane przez Kristewę nie wyczerpuje w żaden sposób możliwych postaci, jakie może przybierać Inny<sup>13</sup>. Jeśli bowiem interesuje nas relacja łącząca Ja oraz Innego, musimy spojrzeć, jego zdaniem, w sposób fenomenologiczny nie tylko na formę różnicy, ale również na jej źródła. Te natomiast mogą leżeć w nas samych. Nie jest to jednak źródło w rozumieniu psychoanalitycznym zrównujące Ja z Innym. Błąd ten popełnia zdaniem Waldenfelsa Kristeva. Chodzi tu „o obcość intrasubiektywną w przeciwieństwie do obcości intersubiektywnej, czemu odpowiada obcość intrakulturowa w przeciwieństwie do obcości interkulturowej”<sup>14</sup>. W tym świetle obcość wychodzi także poza socjologiczne jej pojmowanie jako jednej ze składowych stosunków społecznych. Sięga ona głębiej, a mianowicie do wewnętrznych mechanizmów wytwarzania obcości w procesie samopoznania. Proces ten jest strukturalnie uporządkowany i wiąże się z kategorią miejsca. Miejsce obce jest określone w sensie topograficznym, przy czym topografia jest tu metodą i sposobem opisu ukazującą punkty styczne pomiędzy Ja i Innym, jak i rozmaite trajektorie odmienności wyznaczające związki otwarte bądź zamknięte<sup>15</sup>. Ujawnia się dzięki temu różnica pomiędzy światem swojskości (*Heimwelt*) a światem obcości (*Fremdwelt*). Takie rozróżnienie pozwala na ustanowienie innych dychotomii, co w konsekwencji kreuje podmiotowy wymiar dyskursu różnicy. Waldenfels stara się niemniej zaznaczyć pewną drogę wyjścia z dychotomicznego rozumowania, sugerując, że pod względem semiotycznym obcość zostaje uporządkowana w trzy nadrzędne pary kategorii: wnętrza – zewnątrz, własność – inność oraz swojskość – odmiennosc<sup>16</sup>. Przypomina to w dużym stopniu strukturalny ład organizujący sferę społeczną opisywany przez klasyczny strukturalizm. Doko-

<sup>12</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>13</sup> B. Waldenfels, *Topografia obcego*, Warszawa 2002, ss. 20–21.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>16</sup> B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Warszawa 2009, ss. 109–110.

nania Claude'a Lévi-Straussa interesują Waldenfelsa jednak jedynie pod tym względem, że etnologiczne dociekania na temat obcości dostarczają nam wglądu w to, jak obcość zostaje umiejscowiona w różnych społecznych modułach strukturalnych. Tym samym w perspektywie etnologicznej obcość pełni rolę demarkatora granicy, w której swojskość przestaje być obowiązująca, a pole zostaje oddane Innemu. Dialog pojawiający się na pograniczu *Heimwelt* i *Fremdwelt* nie może jednak opierać się na podkreśleniu kontrastu pomiędzy tymi dwoma światami, jak czyniono już niejednokrotnie. Wymagane jest natomiast rozróżnienie na etnologię mówiącą o Innym w ramach systemu swojskości oraz jej wariant zajmujący się Innym w kontekście obcego nam środowiska. Tak też czyni Marc Augé, rozdzielając drogi autoetnologii i alloetnologii<sup>17</sup>. Przywoływana przeze mnie w innym miejscu antropologia bliskości byłaby odpowiednikiem pierwszej z wymienionych formuł. Druga zaś odwoływałaby się do obcości określonej poza znajomymi kategoriami, a więc w przestrzeni, w której nie ma też dominującego eurocentrycznego dyskursu różnicy. Taki krok pozwala na sformułowanie podejścia zajmującego się obcością we właściwych jej terminach. Naukę tę Waldenfels określa mianem ksenologii.

Ksenologia byłaby zatem formą poznania Innego dokonywaną w sposób systematyczny i podporządkowany zasadom fenomenologicznej epistemologii. Byłaby też swoistą nauką o Innym realizowaną poprzez doświadczanie obcości. Rodzi się ona jako odpowiedź na to, co pozostaje poza systemem wiedzy o Innym. Ten swoisty paradoks ksenologii polega też na tym, iż doświadczenie to jest często zapośredniczone. Narzędziem jego zapośredniczenia bywa niekiedy tekst. Literatura antropologiczna i niektóre etnograficzne monografie niezaprzeczalnie roszczą sobie prawo do takiego monopolu, opisując Innego w tonie zawłaszczającym doświadczenie. Ostatecznie jednak to odpowiedź, jakiej udzielamy na obcość, pozostaje płaszczyzną, na której formuje się kategoria różnicy<sup>18</sup>. Jest ona w tym sensie efektem zderzenia z faktem, że nasze poznanie zostaje radykalnie ograniczone w momencie wyjścia poza bezpieczną i znaną przestrzeń Waldenfelsowskiego *Heimwelt*. Umiejętność poruszania się w obcym świecie jest zdolnością wyuczoną. Z kolei obchodzenie się z obcością na własnym terenie podlega zazwyczaj pewnej rytualizacji i włącza różnicę w społeczne mechanizmy jej anihilacji i semantycznego rozwodnienia. Kluczowe staje się zatem doświadczenie różnicy w momencie jej pojawienia się, ale przed inicjacją owych rytuałów ujednolicenia. Antropologia doświadczenia może dostarczyć nam pewnych wskazówek, jak radzić sobie z pojawiającymi się w tej sytuacji zjawiskiem zawieszenia.

<sup>17</sup> M. Augé, *L'autre proche*, w: M. Segalen (ed.), *L'autre et le semblable*, 1989.

<sup>18</sup> B. Waldenfels, *Topografia obcego*, s. 116.

Model antropologii doświadczenia spopularyzowany został przez Victora W. Turnera. Utrzymuje on, że perspektywa ta odnajduje w powtarzających się formach społecznego doświadczenia źródła pewnych form estetycznych, takich jak dramat<sup>19</sup>. Teatralna metaforyka w narracji Turnera nie jest przypadkowa. Nie tylko mówi on o procesach zmiany społecznej w odniesieniu do ról odgrywanych przez aktorów społecznych w trakcie rytuałów i innych zjawisk performatywnych, ale sugeruje również powiązanie tych form z doświadczeniem liminalnym. Przejściowy status, w jakim mogą znajdować się jednostki i grupy, generuje określone zjawiska nacechowane liminalną niejednoznacznością. Pośród nich również ujawnia się nierzadko kulturowo definiowana odmienność nie tylko w odniesieniu do przebiegu procesów transformacji społecznej, ale również znaczeń, jakie procesy te ze sobą niosą. Turner w innym miejscu wyraża przekonanie, że doświadczenie i performatywność pewnych fenomenów są ze sobą powiązane w kontekście Diltheyowskiego pojęcia *Erlebnis*<sup>20</sup>. Zgodnie z tą filozofią rozumienie wypływa z przeżywanego doświadczenia, a to z kolei jest podstawową jednostką znaczeniową regulującą struktury kulturowe. Sprawia to, że rozumienie poprzez przeżywanie staje się procesem hermeneutycznym. Ten specyficzny rodzaj doświadczenia uporządkowanego w procesualne etapy zmiany prowadzi do wyjścia z kryzysu, w jakim znajduje się dana wspólnota, dzięki symbolicznemu przewyciężeniu zaistniałego impasu. W odniesieniu do problemu odmienności kulturowej Inny zostaje zatem wpleciony w układ znaczeń jako jedna z podstawowych kategorii zezwalających na dokonanie decydującego kroku w stronę reintegracji systemu społecznego.

Doświadczenie Innego zostaje również semiotycznie skondensowane w jego reprezentacjach. Niezależnie, czy będą one związane z płaszczyzną znaczeń oscylujących wokół etniczności, religii, rasy – obcość zostaje wyrażona w swej partykularnej formie i równocześnie dynamicznie przenika wszystkie te płaszczyzny. Jej znaczenie zostaje wzmocnione poprzez powtórzenie. Dostrzegając tę zależność, Gilles Deleuze stwierdza, że różnica sama w sobie może ujawniać się w czterech głównych formach reprezentacji, poprzez: tożsamość, opozycję, analogię i podobieństwo<sup>21</sup>. Francuski autor argumentuje dalej, że różnice ogólne i specyficzne powiązane zostają dzięki swemu współsprawstwu w reprezentacji. Problem ten rozwinę jednak dopiero nieco dalej. Na tym etapie rozważań można stwierdzić, że wymienione przez Deleuze'a rodzaje reprezentacji można określić jedynie spojrzeniem z zewnątrz, a co za

<sup>19</sup> V.W. Turner, *Dewey, Dilthey, and Drama*, w: V.W. Turner, E.M. Bruner (eds.), *Anthropology of Experience*, Urbana and Chicago 1986, s. 43.

<sup>20</sup> V.W. Turner, *On the Edge of the Bush: Anthropology as Experience*, Tucson 1985, s. 214.

<sup>21</sup> G. Deleuze, *Difference and repetition*, New York 1994, s. 29.

tym idzie, dzięki zastosowaniu odpowiednich systemów klasyfikacji różnicy. Porządkowanie reprezentacji Innego w języku danej ontologicznej formy jest też jednym z mechanizmów jego kontroli i podporządkowania. Ten polityczny wymiar debaty filozoficznej wokół tego problemu został podkreślony względnie niedawno, wraz z postmodernistycznym zwrotem ku podmiotowości.

Aby Inny poddany był kontroli, musi on pozostać nieruchomy, a pozbawiony sprawstwa staje się przedmiotem manipulacji. Odjęcie podmiotowi zdolności poruszania się i uniemożliwienie mobilności w ramach określonej przestrzeni – czy chodziłoby tu o przestrzeń społeczną, czy też czysto geograficzną – prowadzi nieuchronnie do jego instrumentalizacji. Stając się przedmiotem machinacji instytucjonalnych, gier politycznych i systemowej marginalizacji, zyskuje on status liminalny, nie będąc ani pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, ani nie mogąc udać się tam, gdzie odzyskałby swoją podmiotowość. Sytuacja tego pokroju dotyczy dziś przede wszystkim migrantów, w tym zarówno imigrantów spoza Europy, jak i emigrantów ze słabiej rozwiniętych gospodarczo krajów europejskich żyjących w społeczeństwach dobrobytu. Etienne Balibar w jednym ze swoich wykładów łączy różnicę, odmienność i wykluczenie, będące w jego przekonaniu kategoriami antropologicznymi<sup>22</sup>. Jest to tym istotniejsze spostrzeżenie, że prowadzi nieuchronnie do podniesienia kwestii rasizmu tworzącej podstawę wszelkich innych form wykluczenia. Problem ten dotyczy przede wszystkim społecznych i ideologicznych form produkowania sposobów wykluczenia, gdzie rasa pojmowana jest właśnie jako różnica, odmienność i ostatecznie także fundament ekskluzji. Balibar przyjmuje również tezę mówiącą, że takie zrównanie rasy i wykluczenia pociąga za sobą dalsze silnie zideologizowane analogie, jak nacjonalizm, imperializm i seksizm. Szeroki zakres oddziaływania takiego systemu wykluczenia jest więc przedmiotem dyskusji wielu nauk, w tym antropologii, która jednak w procesie „produkowania” pojęcia rasy zajmowała przez dłuższy czas pozycję decydującą. Rola ta wynikała ze związku łączącego tę dyscyplinę z biologią i historią naturalną. Momentem zwrotnym stało się odrzucenie pojęcia rasy jako terminu odnoszącego się do obiektywnej rzeczywistości. Społeczny konstrukttywizm stojący za pojęciem rasy naświetlany przez Balibara formułował zatem pytanie dotyczące od tego momentu nie tyle tego, dlaczego istnieje zróżnicowanie rasowe ludzi, ile dlaczego ludzie są przekonani co do zasadności typologii rasowych oraz dlaczego uważają, że istnieją głębokie naturalne nierówności pomiędzy poszczególnymi rasami<sup>23</sup>.

Formułując w ten sposób pytanie o różnicę i jej społeczne konsekwencje, rzucamy światło na ten rodzaj antropologicznej refleksji, który nie tyle obiera

<sup>22</sup> E. Balibar, *Difference, Otherness, Exclusion*, „Parallax” Vol. 11, No.1, 2005, s. 19.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 22.



za swój przedmiot samą różnicę (np. rasową), ile stawia sobie za zadanie zbadanie istoty modeli jej konstruowania. Badanie takie dekonstruuje mity i stereotypy związane ze społecznym obrazem reprezentacji różnicy w jej partykularnym kontekście. Jednocześnie krok ten odsłania specyficzne mechanizmy wykluczenia, które sprawiają, że dana grupa zostaje zarówno zmarginalizowana, jak i przypisany zostaje jej pewien stygmat obcości. Taki krok podejmuje też Balibar. Jak sam przyznaje, interesuje go w aspekcie różnicy przejście z pojęcia natury w stronę pojęcia kultury, a tym samym dynamika i punkt odniesienia dla zachodniego dyskursu różnicy<sup>24</sup>. Wyraźnie rysuje się w tym przypadku podkreślenie w bieżących dyskursach różnicy i różnorodności jednostkowego wymiaru tego problemu. W kwestii odmienności z kolei istotny staje się kształt, jaki przybiera figura retoryczna określająca obcość względem jakiejś wspólnoty oraz jak tożsamość takiej grupy zostaje wzmocniona dzięki reifikacji wspomnianej figury. W odniesieniu do wykluczenia natomiast ważnym postulatem jest twierdzenie, iż ekskluzja społeczna może przybierać wielce zróżnicowane postaci i redukowanie jej tylko do jednego wymiaru jest błędne. Ten ostatni postulat wychodzi naprzeciw tradycyjnemu socjologiczno-ekonomicznemu pojmowaniu problemu wykluczenia. W perspektywie opierającej się na materializmie historycznym bowiem „tematyka wykluczenia polega ostatecznie na operowaniu radykalnym cięciem na drabinie zasobów”<sup>25</sup>. Oznacza to, że konieczne staje się również wyjście poza pojęcie klasy społecznej, zrównywane często np. w kontekście amerykańskim z rasą. Relacje łączące rasę i klasę są znacząco bardziej złożone, co zresztą stara się udowodnić m.in. bell hooks.

hooks (właśc. Gloria Jean Watkins) konstatuje, że we współczesnych debatach na temat rasy i różnicy to kultura masowa stanowi miejsce, w którym rodzi się specyficzna asocjacja łącząca różnicę rasową z charakterystycznie pojmowaną przyjemnością<sup>26</sup>. Co więcej, umożliwiła taka asocjacja w dużym stopniu płytką akomodację obcości, gdyż wtrąciła ona tę kategorię w pulę znaczeń nasyconych przyjemnością bardziej niż kiedykolwiek. Różnica etniczna w kulturze konsumpcji staje się w takim wypadku jedynie egzotyczną przyprawą kulturowego dania, tak jak sugeruje też wspomniana wcześniej przeze mnie metafora 3S multikulturalizmu. Poszukujemy zatem odmienności w dostępnej nam najbliższej sferze relacji, budując w przypadku amerykańskim podstawę takiej bliskiej zażyłości na uwypukleniu różnicy rasowej. Jest to oczywiście jedynie kolejna kulturowa konstrukcja. W konsekwencji Inny zrównany zostaje z fantazją o Innym, co jest jednocześnie pierwszym z wielu kolejnych kroków

<sup>24</sup> Ibidem, ss. 25–26.

<sup>25</sup> J. Damon, *Wykluczenie*, Warszawa 2012, s. 21.

<sup>26</sup> b. hooks, *Black Looks: Race and Representation*, Boston 1992, s. 21.

jego zawłaszczenia. Zawłaszczenia, dodajmy w tym miejscu, podszytego seksualną namiętnością. Seksualizacja Innego jest dla hooks zjawiskiem powszechnym, lecz jednocześnie specyficznym dla określania różnicy w języku kategorii rasowej. Pożądanie Innego, podobnie jak wcześniej dla Franztza Fanona, tworzy konstelację uczuć motywowanych imperialnym spojrzeniem i białą dominacją, także wtedy, gdy sugerowane jest wobec Innego współczucie i interkulturowe zrozumienie<sup>27</sup>. Fantazja o Innym i pragnienie zaspokojenia potrzeby przyjemności stanowi jednak także projekcję siły, która może taką dominację wyhamować. Zderzające się wektory pożądania i władzy rodzą natomiast napięcia na linii rasowych podziałów. Nie jest jednak przedmiotem zainteresowania hooks rekonstrukcja mapy owych podziałów. Jest nim raczej wzorzec wyjścia poza nie, w szczególności w obszarze kultury współczesnej i popularnej.

Amerykańska autorka proponuje, aby zerwanie z kulturowym systemem reprodukcji różnicy i nierówności nastąpiło na drodze edukacji wywodzonej z pedagogicznej nadziei<sup>28</sup>. Nie jest jednakże jej zamiarem budowanie jedynie systemu myśli edukacyjnej, lecz przede wszystkim działanie w przestrzeni kształcenia. Projekt pedagogiki nadziei hooks czerpie nie tylko z tradycji pedagogiki krytycznej, ale również jest kontynuacją tradycji emancypacyjnych, szczególnie związanych z ruchem na rzecz praw obywatelskich Afroamerykanów. Ostrze swej koncepcji wymierza ona natomiast w esencjonalizm, postrzegany przez nią jako paradygmatyczne źródło rozmaitych idei rasowych. Budując jednak swój projekt, ukierunkowuje go w stronę podmiotu, nie tylko rozpatrywanego jako uczniowie z grup mniejszościowych. Są nim również wszyscy praktycy edukacji współtworzący system relacji, w których ujawnia się i zostaje wyartykułowana różnica rasowa. Pozostaje ona zatem świadoma faktu, że „nauczyciele stanowią grupę, która w największym stopniu opiera się prawdzie mówiącej, że zasięg myślenia o białej supremacji określa każdy aspekt kultury, w tym sposoby uczenia się, treści nauczania i manierę, w jakiej jesteśmy nauczani”<sup>29</sup>. Problematyczność nauczania, w którym rasa stanowi jeden z tematów krytycznej refleksji, może okazać się niekiedy nazbyt wrośnięta w realia społeczne, nierzadko również w takim stopniu, iż wszelki dyskurs rasowy, w tym również krytyczny, w rzeczywistości powiela jedynie pewne uprzedzenia rasowe (*racial bias*). Potencjalnie użytecznym narzędziem realnej zmiany w sferze praktyki edukacyjnej może być zdaniem hooks kwestia uznania, nie tylko rozpatrywana na poziomie politycznym, ale także implementowana już na płaszczyźnie relacji nauczyciel – uczeń. Punktem wyjścia jest tu rzeczywistość szkolna na poziomie klasy, w której to nauczyciel uznaje obecność i podmiotowość wszystkich

<sup>27</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>28</sup> b. hooks, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, New York and London 2003.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 25.

uczniów, jak i ich wkład w mający miejsce proces nauczania oraz ich wpływ na jego dynamikę<sup>30</sup>. Proces ten jest w przekonaniu hooks aktem performatywnym, w którym przezwyciężane są systemowe bariery na rzecz zmian i reform dzięki zbliżeniu pomiędzy podmiotami. Proponowana przez hooks forma pedagogiki zaangażowanej korzysta na poziomie ideowym z edukacji holistycznej, której podstawy historyczne przedstawiłem w poprzednim rozdziale. Dla hooks edukacja holistyczna przyczynia się bowiem do wzrostu nauczycielskiego potencjału w przestrzeni klasy, a sam proces nauczania do wzrostu upodmiotowienia (*empowerment*)<sup>31</sup>. Jak można przyjąć, różnice rasowe i kulturowo definiowana odmiennosc nie zostają w konsekwencji zastosowania proponowanego modelu poddane „rozmiękczeniu” semiotycznemu w celu ich ukrycia, ale raczej podkreśleniu w kontekście ich roli w wytwarzaniu określonych społecznych relacji dominacji i poddaństwa. Pedagogika zaangażowana obiera natomiast te relacje za cel krytycznej analizy – czy to poprzez użycie kategorii dyskursu, czy przez ujęcie historyczne.

## 2. Znajdź różnice

Jak dotąd posługiwałem się pojęciem różnicy i odmiennosci w sposób synonimiczny. Zabieg ten może wydawać się z pozoru zasadny retorycznie, lecz jeśli spojrzymy na to, jak różnica i odmiennosc bywają konceptualizowane w sensie kulturowym, ujawnia się złożoność całego problemu tak rozpatrywanej heterogeniczności. Wymagane staje się zatem doprecyzowanie pojęcia różnicy i pewne uporządkowanie sposobów jego użycia. Nietrudno zauważyć, że pojęcie różnicy znajduje w zachodniej myśli społecznej pewne ścieżki teoretyczne, których zakorzenienie filozoficzne wydaje się trwale określać, jak różnica bywa rozumiana jako pewna idea, ale też w sensie reprezentacji w jej empirycznie namacalnych manifestacjach. Pamiętajmy również, że sama złożoność pojęcia kultury implikuje także rozumienie różnicy kulturowej w wysoce zróżnicowanych perspektywach, przyczyniając się ostatecznie do, jak już sugerowałem wcześniej, komplikacji form jej odzwierciedlenia w znaczących polach problemowych. Możliwe jest niemniej wskazanie na główne i dominujące w przeszłych i bieżących dyskursach różnicy trajektorie oraz punkty referencyjne względem analizy dywersyfikacji ludzkiej rzeczywistości. W wymiarze empirycznym różnica kulturowa może zatem objawiać się w odniesieniu do trzech naczelných porządków. Pierwszym z nich jest porządek biolo-

<sup>30</sup> b. hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York and London 1994, s. 8.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 21.

giczny, w którym mieści się tematyka dotycząca problemu rasy oraz różnicy płci. Drugim jest porządek kultury odnoszony do ogólnie pojmowanego stylu życia danej grupy, wraz z wszelkimi praktykami społeczno-kulturowymi przez ten styl definiowanymi, w tym wierzeniami i sferą symboliczno-aksjologiczną. W trzecim wreszcie przypadku jest to porządek personalistyczny, w ramach którego ujawniają się rozmaite zjawiska natury afektywnej i psychologiczne procesy kształtujące osobowość. Wszystkie trzy wymienione porządki zachodzą na siebie i należy je traktować komplementarnie, jeśli chcemy uzyskać wgląd w to, jak partykularne różnice formują pewien ogólniejszy ład w relacjach interkulturowych. Stanowią one jednak również o trzech głównych obszarach dyscyplinarnych zajmujących się problemem różnicy, gdzie każdy z nich zachowuje odrębność poprzez swoistość i specyfikę narracji oraz nieco odmienne spojrzenie. Należy do nich perspektywa filozoficzna, psychologiczna i antropologiczna<sup>32</sup>. Przedstawię te trzy porządki.

W odniesieniu do filozofii różnicy zauważalna jest wyraźna konceptualna nić wiążąca różnicę z problemem tożsamości. Tak też rozumuje Martin Heidegger, mówiąc, że problem tożsamości, stanowiąc jedną z fundamentalnych zasad filozoficznych, odzwierciedla zachodnią myśl o tym, iż podstawową jednostką tożsamościową jest jedność bytów<sup>33</sup>. Różnica kulturowa zezwała w tym kontekście na dookreślenie identyfikacyjne na poziomie jednostkowym, jak też grupowym. Integralność struktury tożsamości wynika z trwania i intensywności procesów prowadzących do uformowania jednolitej płaszczyzny samopoznania i samookreślenia. Procesy te stają się widoczne w zespole stosunków ustanawianych albo pomiędzy jednostką a grupą, albo pomiędzy całymi grupami. Podstawową rolę pełni w nich zarysowany wcześniej Inny. Definiowany jest on w terminach kulturowych, płci, rasy, pozycji społecznej lub innych wyznaczników odmienności wobec Ja. Pozostaje on jednak zawsze niezbędny dla ustanowienia podmiotowej tożsamości jako kluczowy punkt odniesienia. Związek ten dostrzega Mark Currie. Jak stwierdza brytyjski uczony: „koncepcja różnicy nie byłaby w żaden sposób zrozumiała, jeśli nie będziemy pojmować tożsamości w znaczeniu relacyjnym”<sup>34</sup>. Currie mówi jednak o wymiarze relacyjnym nie tylko w znaczeniu społecznym. Podkreśla jednocześnie rolę języka i relacji zachodzących pomiędzy pojęciami językowymi w wytwarzaniu różnicy na płaszczyźnie komunikacyjnej, kognitywnej i semiotycznej. Spostrzeżenie to nie jest w gruncie rzeczy niczym nowym. Ten sam rodzaj dyskusji został podniesiony nieco wcześniej w obszarze językoznawstwa strukturalnego przez Ferdinanda

<sup>32</sup> W tym miejscu warto zaznaczyć, że pojęcie różnicy wychodzi na tym poziomie rozważań poza kontekst kulturowy i może zyskiwać znacznie szersze odniesienie przedmiotowe.

<sup>33</sup> M. Heidegger, *Identity and Difference*, New York – Evanston – London 1969, s. 26.

<sup>34</sup> M. Currie, *Difference*, London and New York 2004, s. 13.

de Saussure'a. Różnica językowa rodzi jednak pewne głębsze konsekwencje kulturowe w kontekście filozoficznej debaty odnośnie do omawianego problemu. Język jest bowiem sferą, w której odbywa się ustanowienie ładu ontologicznego dzięki aplikacji siatki pojęciowej, której bezpośrednie fundamenty zakotwiczone są w kulturze przynależnej danej grupie. Ten relatywistyczny argument jest skądinąd dobrze znany z prac Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa. Jego włączenie do dyskusji na temat kulturowej różnorodności może sugerować, że determinizm kulturowy zakorzeniony w strukturach języka wyznacza nie tylko ramy systemu kulturowego, ale również kreśli granicę pomiędzy dostępnym nam obszarem działania a sferą przynależną innemu systemowi opartemu na obcych nam pojęciach. Neguje takie postawienie sprawy możliwość interkulturowej komunikacji i przysłania fakt, że różnice kulturowe rozumiane jako systemy klasyfikacji językowej warunkowane są przez system kultury w jego autopojetycznym sensie. Różne systemy mogą zatem wchodzić w sojusze, zderzać się ze sobą i tworzyć inne formy związków pomiędzy sobą nawzajem, nie współdzieląc w tym samym czasie żadnych terminów. Wymaga to jednak nie tylko określonego stopnia interakcji, lecz przede wszystkim akceptacji założenia wyrażanego także przez Curriego, mówiącego o tym, że język nie jest wyłącznie nomenklaturą, ale czynnie współtworzy rzeczywistość, którą opisuje<sup>35</sup>. Podobnie też międzysystemowe interakcje wytworzone przez zderzenie konwencji językowych przyczyniają się czynnie do ujawnienia zjawisk, które przynależne są przede wszystkim środowisku definiowanemu heterogenicznie.

Współczesna filozofia różnicy swe zasadnicze źródła widzi w zwrocie postmodernistycznym, który osadził różnicę tak w przestrzeni języka, jak i ponowoczesnym kontekście społecznym, politycznym i ekonomicznym, w którym pęknięcia i niespójności współtworzą dialektykę codzienności. Jacques Derrida mówiąc o różnicy, wspomina o konieczności jej przedefiniowania w obliczu etnocentrycznego skrzywienia, jakiemu ulega z natury pismo<sup>36</sup>. Pismo i jego przekład są nierozdzielnie ze sobą połączone, gdzie translacja rodzi niezmiennie problem różnicy nie tyle względem hermeneutycznie rozumianego sensu, ile w stosunku do samego aktu przekładu. Francuski myśliciel proponuje użycie nowego terminu, jakim byłaby różnicowość (*la différance*)<sup>37</sup>. Pod tym terminem kryje się jednak nie tyle kolejna postać różnicy (tekstowej w tym przypadku), ile dotyczy ona (samo w sobie zatem nie będąc różnicą) tego, co jest pomiędzy faktami, jest rozróżnialne i nie jest tożsame. Nie jest ona „do-

<sup>35</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>36</sup> J. Derrida, *Writing and Difference*, London and New York 2002, s. 356.

<sup>37</sup> Takie tłumaczenie francuskiego neologizmu proponuje Bogdan Banasiak. Z kolei Joanna Skoczylas czy Maciej Magoński proponują określenie „różnia”.

słownie ani słowem, ani konceptem<sup>38</sup>. Różnicą jest rodzajem znaku odwlekającego jedność i rozsuwającego czas. Nie może zatem dziwić, iż Derrida tak wiele uwagi poświęca, mówiąc o różnicy, strukturalistom, reprezentowanemu głównie przez Claude'a Lévi-Straussa. Projekt gramatologii francuskiego postmodernisty nawiązuje do językoznawstwa strukturalnego oraz też autora *Smutku tropików*. Nie mówimy zatem o różnicy jako o czymś zawartym w konkretnej formie. Jest ona raczej czymś wpisanym w istniejące struktury. Jak przyznaje Derrida, chodzi w tym względzie o wyprzedzający „czysty ruch, który wytwarza różnicę”<sup>39</sup>. Taki zabieg pozwala nieco przenikliwiej spojrzeć na te problemy współczesności, w których odmienność staje się argumentem na rzecz manipulacji i zniewolenia podmiotu. Taki problemem jest niewątpliwie rasizm i oparty na ideologii rasistowskiej system apartheidu. W innym ze swoich tekstów Derrida dotyka tego problemu, aplikując wzorzec dialektyczny względem struktury nierówności generowanych przez apartheid i mówi, że teologiczno-polityczny dyskurs tego systemu ilustruje dobrze typowo europejskie sprzeczności wynikające z charakteru modelu kapitalistycznego<sup>40</sup>.

Nie tylko Derrida widzi tę zbieżność. Daniel Bell dostrzega na przykład, że nowe sposoby doświadczania typowe dla kapitalizmu znajdują swój wyraz również w rozbieżności pomiędzy sferą emocjonalną i poznawczą<sup>41</sup>. Jest tym samym współczesność przesycona różnicą pomiędzy poznaniem odczuwającym a refleksyjnym, co zostaje jednak przesłonięte mechanizmami ujednolicania postaw, pragnień i uczuć charakterystycznych dla wspomnianego systemu społeczno-gospodarczego. Jakże zaskakujące wydają się wówczas wszelkie przejawy różnorodności. Wynikają one jednak bardziej z indywidualistycznych pragnień powszechnych w społeczeństwach masowych i poszukiwania coraz to nowszych doświadczeń niż zobiektywizowanych dystynkcji odmienności. Różnice, o których mówi Bell, są przez to różnicami klasowymi, choć definiowanymi językiem współczesnej kultury.

Powróćmy na chwilę do Gilles'a Deleuze'a. Definiuje on różnicę jako „stan, w którym determinacja przybiera postać jednostronnej dystynkcji”<sup>42</sup>. Rodzi to przekonanie, że wyraz różnicy, w jakim się ona ujawnia, jest efektem oddziaływania na opisany przez różnicę przedmiot ze strony jakiegoś podmiotu dominującego. Rodzi to niewątpliwie jakąś postać okrucieństwa. Zadaniem filozofii różnicy jest zatem uwolnienie tego pojęcia ze sfery budzącej negatywne odczucia i takie jego przedstawienie, aby zyskało ono wydźwięk i znaczenie

<sup>38</sup> J. Derrida, *Margins of Philosophy*, Chicago 1982, s. 3.

<sup>39</sup> J. Derrida, *O gramatologii*, Warszawa 1999, s. 95.

<sup>40</sup> J. Derrida, P. Kamuff, *Racism's Last Word*, „Critical Inquiry” Vol. 12, No. 1, 1985, s. 296.

<sup>41</sup> D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1998, s. 128.

<sup>42</sup> G. Deleuze, *Difference and repetition*, s. 28.

dalekie od wszelkiego determinizmu<sup>43</sup>. Możliwe jest to chociażby poprzez fakt, że różnica podlega niezmiennie mediacji odnośnie do swojego znaczenia. Jest ona ukierunkowana w ten sposób nie tylko w stronę Innego, lecz także do wewnątrz Ja. Różnica znajdująca się w nas samych zyskuje wartość dodaną, gdyż jej rozpoznanie przyczynia się do zmiany miejsca i przemieszczenia punktu ciężkości całego dyskursu<sup>44</sup>. Stanowi ona w takim wypadku uznanie, że każda jednostkowa jaźń osadzona jest w środowisku współtworzonym przez procesy wewnętrzne, w efekcie których różnicowana jest kondycja psychiczna i kulturowa, zewnętrzne i wewnętrzne doświadczenie, jak również jednostkowe i zbiorowe formy ludzkiej kondycji.

Ten jednostkowy aspekt filozoficznego dyskursu różnicy wyłożony zostaje znacznie jaśniej przez Emmanuela Levinasa. Jego rozróżnienie pomiędzy bytem a byciem stanowi punkt wyjścia wszystkich innych rozważań o roli różnicy w tworzeniu rzeczywistości. Levinas określa Innego jako obiekt konieczny w procesie samopoznania, a raczej samozbawienia, gdyż to Inny (*l'Autre*) stanowi dla Ja rodzaj wydarzenia egzystencjalnego. Jak ujmuje to dobitnie francuski myśliciel: „podkreślić należy, że Inny [...] nie posiada tego typu istnienia, jaki posiada podmiot; jego panowanie nad moją własną egzystencją pozostaje zawsze tajemnicze”<sup>45</sup>. Taka konstatacja rodzi niemniej wyrażone wprost przez Levinasa pytanie o to, czy dominacja Innego nad Ja nie może prowadzić do wypracowania takiej formy relacji, w której Inny nie „przytłacza” niejako swą obecnością Ja. Jest to kwestia istotna w kontekście transcendencji ponad poziom ego, które budowane jest wraz z akumulacją doświadczenia. Kluczowym czynnikiem staje się w tym miejscu zatem czas. Levinas stwierdza bowiem, że „czas sam w sobie odnosi się do sytuacji, w której stoimy twarzą w twarz z Innym”<sup>46</sup>. To na linii czasu formuje się relacja o charakterze intersubiektywnym, zespalająca Innego z Ja. Jest to też relacja, z której wynika pewien asumpt do refleksji pedagogicznej. Inny staje się w swym temporalnym wymiarze również źródłem wiedzy o różnicy, jako że wraz z upływem czasu nabywamy dzięki kontaktowi z obcością coraz większy zakres kompetencji interkulturowych. Jak podkreśla Sharon Todd, teoretyzacja kwestii edukacyjnych skupionych wokół kategorii różnicy, do których bez wątpienia należy filozofia Levinasa, prowadzi do przewartościowania wiedzy o Innym<sup>47</sup>. Na poziomie ideowym wiedza taka jawi się natomiast jako etycznie uzasadniona i pożądana. Prowa-

<sup>43</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>44</sup> L.R. Bryant, *Difference and Givenness. Deleuze's Transcendental Empiricism and the Ontology of Immanence*, Evanston 2008, s. 56.

<sup>45</sup> E. Levinas, *Time & the Other*, Pittsburgh 1987, s. 75.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 79.

<sup>47</sup> S. Todd, *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, New York 2003, s. 8.

dzi bowiem do realizacji projektu edukacji opartej na społecznie ugruntowanym modelu otwartości i równości. Postulat Todd jest jednak również uwarunkowany innym, znacznie bardziej fundamentalnym, pytaniem: czy samo posiadanie przez nas wiedzy o Innym umożliwia ustanowienie takich relacji, które nie wytwarzają form przemocy i nierówności?

Todd kieruje się w swych rozważaniach w stronę psychoanalizy. Głęboka akceptacja faktu swoistości Innego przez Ja (ego) na poziomie świadomości jest przedwstępnym warunkiem uznania różnicy w polach takich jak polityka. Perspektywa psychologiczna jest jednak spojrzeniem opierającym się na jednostkowym ujęciu podmiotu. Zbiorowy wymiar życia społecznego zwielokrotnia z kolei omawianą problematykę, rezonując w wielu szczegółowych obszarach życia, w których Ja wchodzi w związek z Innym. Stygmat obcości, jaki definiuje Innego, rodzi nierzadko poczucie personalnego zagrożenia dla Ja, co może przerodzić się nie tyle w postawę zamkniętą, ile implikować określone działania mające na celu marginalizację obcych. Michał Bilewicz i Mirosław Kofta wyrażają w tym względzie przekonanie, że poczucie lęku jako zagrożenie psychologiczne należy rozpatrywać poprzez pryzmat zagrożeń realistycznych i symbolicznych w ramach tzw. zintegrowanej teorii zagrożeń<sup>48</sup>. Umieszczając tę dyrektywę w kontekście migracyjnym, rekonstrukcji podlega psychologiczny obraz Innego kreowany w obszarze stosunków społecznych łączących zbiorowe Ja z Innym. Dyskusja wokół tego problemu ponownie dotyczy zatem kwestii tożsamości, tym razem w wariacie tożsamości zbiorowej (społecznej) naruszanej przez procesy i podmioty migracyjne. Można wyróżnić odpowiednie typy zagrożeń, które dla takiej tożsamości są podstawowe. Są to formy lęku międzygrupowego, zagrożenie stereotypizacją, zagrożenie tożsamości społecznej, zagrożenie systemu, zagrożenie wartościowości Ja, zagrożenie śmiercią oraz zagrożenie sprawczości. W wyniku oddziaływania tych poszczególnych pól zagrożeń ujawniają się rozmaite formy stereotypizacji Innego oraz zostają wytworzone jego obrazy w wyobraźni zbiorowej, w której wspólnym mianownikiem staje się jego dehumanizacja. Kolektywne odczucia wobec Innego zostają w ten sposób skanalizowane w zbiorowej niechęci wobec wszystkich oznak sugerujących, że dana grupa lub jednostki odbiegają od wzoru dominującego. Aspekt afektywny pozostaje jednak jedynie jednym z wielu czynników formujących stosunek wobec obcych. Ważne jest, aby uwzględnić w rozpatrywaniu kwestii relacji intergrupowych również kontekst społeczno-polityczny, zachodzące w nim tendencje autorytarne, wzory dominacji społecznej, postawy zamknięte poznawczo czy dogmatyzm światopoglądowy<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> M. Kofta, M. Bilewicz, *Wprowadzenie*, w: M. Kofta, M. Bilewicz (red.), *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, Warszawa 2011, s. 10.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 16.



W przypadku tożsamości grupowej i podzielania przez członków danej wspólnoty poczucia zagrożenia wskazanie na jego domniemane źródło stanowi manifestację kolektywnej reafirmacji grupy. Założenie to funduje podstawy psychologicznie umocowanej teorii tożsamości społecznej autorstwa Henri Tajfela, a także jego teorię grup społecznych. Brytyjsko-polski psycholog społeczny, opierając się na teorii realnego konfliktu międzygrupowego (RCT) Muzafera Sherifa, wyraża przekonanie, że jako grupę społeczną można określić „zbiór jednostek postrzegających siebie jako przedstawicieli tej samej kategorii społecznej, dzielącej ten sam stopień zaangażowania emocjonalnego w ogólną definicję ich samych oraz uzyskującej pewien stopień społecznego konsensusu co do oceny swojej grupy i jej członków”<sup>50</sup>. Tak rozumiana grupa społeczna jest wspólnotą zespoloną nie tylko w wymiarze strukturalno-instytucjonalnym, ale także kognitywnym. Jej członkowie dzielą bowiem zbliżone systemy kategoryzacji społecznej, w których przynależność do grupy warunkuje wszelkie inne stosunki społeczne, zwłaszcza te odnoszące się do innych grup. Systemy kategorii społecznych są dla Tajfela narzędziem poznawczym, a ich użycie prowadzi do zastosowania rozmaitych porównań pomiędzy danymi grupami. Systematyzują one w ten sposób znany jednostkom świat społeczny i współtworzą dla nich podstawy samo-odniesienia. Pozwalają bowiem określić członkom danej grupy własną tożsamość w wymiarze aksjonormatywnym, gdzie nasza grupa i wszystko, co się z nią wiąże, zostaje uznane za „lepsze” niż ich odpowiedniki w innych grupach. Inny zostaje tu zepchnięty do roli autoreferencyjnej w procesie nieustannego wzmacniania naszego poczucia własnej wartości, upewniając nas, dzięki swej obcości, w przekonaniu, że bliska nam swojskość jest najlepszym z możliwych światów. Jest to relacja wzajemnie zależna, gdyż im bardziej pozytywny obraz naszej grupy kształtowany jest na poziomie tożsamościowym, tym bardziej negatywny wizerunek Innego będzie zarysowywany przez jej członków. Nie jest to niemniej prosta zależność pomiędzy aksjologicznym „zyskiem” i „stratą”<sup>51</sup>. Znacznie ważniejszym problemem staje się bowiem pytanie o to, co jest współdzielone przez członków grupy w kontraście wobec innych grup, określając tym samym różnicę w kontekście praktyk interkulturowego porównania. Bezpośrednim efektem społecznym tego zjawiska mogą stać się określone formy dyskryminacji i stereotypizacji różnicy. Tajfel wyrażał niejednokrotnie zaniepokojenie tendencjami marginalizującymi poprzez wspomniane zjawiska określone grupy we współczesnych kontekstach historycznych i politycznych. Piętno, jakie przy-

<sup>50</sup> H. Tajfel, J.C. Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, w: J.T. Jost & J. Sidanius (eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings*, New York 2004, s. 283.

<sup>51</sup> H. Tajfel, *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge 1981, s. 37.

pisuje się Innemu, jest konsekwencją narzucenia pewnych kategorii poznawczych społecznemu i kulturowemu różnicowaniu oraz wtłoczenia różnicy w system pojęć i znaków afirmujących jedność i uniwersalność kultury. Rzecz jednak w tym, że kultury nigdy nie wykazują takiego stopnia wewnętrznego zespolenia, aby móc być uznanym jako systemy na wskroś homogeniczne.

Jak powiada Erving Goffman, piętnem jest przypisanie Innemu atrybutu „dotkliwie dyskredytującego”<sup>52</sup>. Jednocześnie podkreśla on fakt, że to nie tyle atrybuty są tu kluczowym problemem, ile język relacji. Stosunki międzygrupowe określone zostają bowiem w narracjach ujawniających się w interakcjach społecznych. Goffman sugeruje, że subiektywne poczucie napiętnowania może być ujęte zarówno w fakcie, że jednostki napiętnowane zakładają rozpoznanie ze strony piętnującego ich własnej odmienności, jak i w tym, że napiętnowanie jest wynikiem braku wiedzy na temat podstaw różnicy. Idąc tym tropem, można również wskazać, zdaniem Goffmana, trzy podstawowe rodzaje piętna. Może ono zatem odnosić się do aspektu różnicy fizycznej (np. deformacje cielesne), cech charakteru (np. zaburzenia psychiczne) i cech kulturowych (rasa, narodowość, etniczność itp.). Nietrudno zauważyć, iż wskazane tu trzy wymiary stygmatyzacji pokrywają się w dużym stopniu z wymienionymi przeze mnie nieco wcześniej trzema wymiarami rozpatrywania różnicy. Zbieżność ta udowadnia, że mechanizmy konstruowania kategorii różnicy oraz obszary, w których zachodzi jej osadzenie przedmiotowe są wzajemnie powiązane pod względem społecznych konsekwencji kontaktu interkulturowego. Pojawienie się jednostek i grup nacechowanych różnicą wzbudza społeczną reakcję, która przeradza się w procesy kulturotwórcze w tym sensie, iż buduje pewne konstrukcje znaczeniowe oparte na kulturowo określonym rozumieniu, czym różnica dla członków danej zbiorowości tak właściwie jest. Stygmaty określające grupy mniejszościowe, obcych lub jednostki w jakiś sposób się w takiej społeczności wyróżniające ma tę wartość poznawczą, że definiuje zasady, na jakich w danym kontekście różnica jest wytwarzana jako społeczno-kulturowy konstrukt. Konstrukt ten rzecz jasna pociąga za sobą określone praktyki społeczne, których charakter prawdziwie kategoryzujący Innego ujawnia się w sferze interakcji. Bilateralna wymiana znaczeń i wzajemne doświadczanie siebie nawzajem odsłaniają wówczas podstawy, na jakich kategoria różnicy zostaje oparta w takim partykularnym kontekście. Goffman zauważa również ten społeczny efekt, gdy stwierdza, że

[...] kiedy normalisi i napiętnowani naprawdę się ze sobą zetkną, zwłaszcza w trakcie rozmowy, odbywa się jedna z podstawowych rozgrywek socjologicznych. To właśnie wtedy obie strony konfrontują się z przyczynami i skutkami piętna<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005, s. 33.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 45.

Konfrontacja z odmiennością przeradza się wówczas w czynność na poły „kartograficzną”. Jest nią kompulsywne kreślenie granic znajomej przestrzeni i podkreślanie na tożsamościowej mapie linii granicznych rozdzielających odmienne systemy. Znacznie trudniejsze wydaje się być odnalezienie wspólnych mianowników i cech łączących ludzi wywodzących się z tych systemów w momencie, gdy różnica międzygrupowa zostanie już dostrzeżona. Pewna sugestia dlaczego tak się dzieje płynie z badań Henri Tajfela i jego koncepcji paradygmatu grupy minimalnej. Koncepcja ta opiera się na przesłankach wynikających z eksperymentu przeprowadzonego w roku 1971 przez Henri Tajfela, Michaela G. Billiga, Roberta P. Bundy’ego i Claude’a Flamenta<sup>54</sup>. Jego założeniem było ukazanie, jak wytwarzane są międzygrupowe kategoryzacje, opierające się na zachodzących pomiędzy grupami relacjach. Jak pokazały wyniki studium Tajfela, systemy klasyfikacji, a przez to także rozmaite formy konstruowania różnicy, są użytecznym narzędziem porządkowania przestrzeni określanej w terminach kognitywnych. Sensy przypisywane poszczególnym kategoriom zezwalają na takie przyczynienie się do wewnątrzgrupowej integracji, które ujednolicają reprezentowane przez członków postawy, wartości i światopoglądy. W efekcie konformizm panujący wewnątrz grupy i postrzeganie się jej członków jako jednorodnych jest zjawiskiem powszechnym. Jego przeciwwagą stanowi uwypuklenie i obranie odmienności członków innych grup jako punktu odniesienia dla własnej tożsamości. Korzyść, jaka płynie ze zbiorowej reafirmacji tożsamości, jest dla Tajfela oczywista, a wybory dokonywane przez członków takiej grupy są, jeśli chodzi o obraz ich samych, nastawione na maksymalizację zysku<sup>55</sup>. Warto przypomnieć, że do skrajnie odmiennych wniosków odnośnie do efektów kategoryzacji społecznej w relacjach międzygrupowych dochodzą Michael A. Hogg, John C. Turner, Clelia Nascimento-Schulze i David Spriggs. Twierdzą oni, że hipoteza dystynkcji pozytywnej reprezentowana przez takich psychologów społecznych, jak Tajfel czy Penelope Oakes, Alexander Haslam i John Turner, nazbyt upraszcza problem relacji międzygrupowych i nie ukazuje konsekwencji dla grupowej wizji tożsamości własnej i obcej w warunkach współpracy<sup>56</sup>. Jak pokazują badania Hogga i jego zespołu, poziom samooceny nie tylko nie wzrasta w sytuacji współzawodnictwa między grupami, lecz wzrasta w warunkach bezpośredniej kooperacji. Inny staje się w tym przypadku nie tyle zatem obiektem burzącym

<sup>54</sup> H. Tajfel, M.G. Billig, R.P. Bundy, C. Flament, *Social categorization and intergroup behavior*, „European Journal of Social Psychology” 1(2), 1971, ss. 149–178.

<sup>55</sup> H. Tajfel, *Experiments in Intergroup Discrimination*, „Scientific American” Vol. 223, No. 5, 1970, s. 102.

<sup>56</sup> M.A. Hogg, J.C. Turner, C. Nascimento-Schulze, D. Spriggs, *Social categorization, intergroup behavior and self-esteem: Two experiments*, „Revista de Psicologia Social” 1, 1986, s. 34. Zob. też: P.J. Oakes, A. Haslam, J.C. Turner, *Stereotyping as social reality*, Oxford 1994.

grupową integrację, ile jest on użyteczny w zgodzie z klasyczną formułą racjonalności, pod warunkiem wejścia z nim w dialog.

Jak już wielokrotnie zaznaczałem na kartach tej książki, kontakt z Innym oraz konieczność określenia pojęcia różnicy w języku kultury stanowi nieodłączny i stały przedmiot uwagi ze strony antropologii. W latach 70. do szerszego obiegu weszło pojęcie „szoku kulturowego”, z początku też używanego przez antropologów na określenie dezorientacji ujawniającej się po powrocie samych badaczy z terenu i wywołanej długotrwałym pobytem pośród ludów przez siebie badanych<sup>57</sup>. Ta niecodzienna sytuacja emocjonalna jest niemniej także cennym autorefleksyjnym źródłem pytania o podstawy naszych dotychczasowych kulturowych przekonań, jak i innych etnocentrycznych sądów na temat rzeczywistości. Relatywistyczny impuls, jaki towarzyszy każdej formie myśli antropologicznej w kontekście różnicy, wiąże się z doświadczeniem empirycznym odmienności sposobów bycia. Zezwala na krytyczne spojrzenie na nas samych, gdzie pojawiająca się przed nami różnica kulturowa jest podstawowym impulsem dla tego typu refleksyjności. Jak przyznaje w tej materii James Peacock, „spotkanie z Innym intensyfikuje świadomość naszej kulturowej tożsamości”<sup>58</sup>. Ujawniająca się w zderzeniu z Innym świadomość kulturowej swoistości nadaje tempo rozumowaniu o kulturze, które za wyjściową uznaje myśl, iż nie istnieje żaden jeden uniwersalny styl życia. Jest ich wiele i wciąż rodzą się nowe (niektóre zaś niespodziewanie zanikają). Nietrudno zauważyć, iż echo tej zasady pobrzmiwa w ogólnej teorii kultury w większości nurtów antropologicznych stosujących ujęcie procesualne i koncepcje socjo-dynamiczne. Wynika ona wprost z doświadczenia terenowego i płynących zeń danych empirycznych. To zatem antropologiczna praktyka wydaje się definiować tę dyscyplinę, a transformacja pola przedmiotowego, w którym antropologia się porusza, wpływa również na zmianę w zakresie proponowanego przez nią paradygmatu kultury. Antropologia jest bowiem, jak powiada Peacock, po prostu „tym, co antropologowie robią”<sup>59</sup>. Także Roy Wagner przychyliła się do tej perspektywy, mówiąc, że antropologia wymyśla i współkreuje pojęcie kultury. Idąc dalej tym tropem, konstatuje on, że „antropologia jest badaniem ludzi tak, jakby *byli* oni kulturą”<sup>60</sup>. W swym niezwykłym zróżnicowaniu ludzie jednak zazwyczaj podważają uniwersalistyczne twierdzenia, może poza jednym – wszyscy przedstawiciele gatunku *homo sapiens* dysponują zdolnością wytwarzania kultury.

<sup>57</sup> P. Metcalf, *Anthropology: the basics*, London & New York 2005, s. 2.

<sup>58</sup> J.L. Peacock, *Anthropological Lens: Harsh Light Soft Focus*, Cambridge 2004, s. 7.

<sup>59</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>60</sup> R. Wagner, *The Invention of Culture*, Chicago and London 1981, s. 17.

Mając przed sobą obraz ogromu ludzkiej kulturotwórczej działalności, można dostrzec, że posługiwanie się pojęciem różnicy kulturowej w znaczeniu antropologicznym jest czynnością co najmniej naturalną. Trudno zatem nie zauważyć, że antropologowie rzadko formułują *explicite* wyrażoną i systematyczną teorię różnicy. Sytuacja ta wynika poniekąd z natury przedmiotu poznania antropologicznego, ale również z pewnej wskazanej przez Clifforda Geertza obawy przed popadnięciem w skrajny relatywizm i historycyzm<sup>61</sup>. Towarzyszący badaniom antropologicznym zespół emocji dotyczący obcowania z różnymi osobliwościami pociąga za sobą fascynację różnicą i może przesłonić istotne wskazówki co do jej istoty, zarówno w sensie partykularnym, jak i jako paradoksalnie pewien rodzaj kulturowego uniwersalizmu. Skoro różnice kulturowe rysują się pomiędzy wszystkimi systemami, konieczne staje się w takim przypadku, aby nie stracić z oczu tego, że pomimo tak dużego stopnia kulturowej dywersyfikacji rodzą się także pewne podobieństwa. Współzależność różnicy i analogii nadaje stosunkom międzykulturowym właściwą im dynamikę. Geertz stawia sprawę dość jednoznacznie: „trzeba nam szukać systematycznych zależności wśród zjawisk różnorodnych, a nie podstawowych identyczności wśród zjawisk podobnych”<sup>62</sup>. Dodaje też, że wymaganym warunkiem takowego przedsięwzięcia analitycznego jest wypracowanie pewnej syntetycznej koncepcji łączącej czynniki rozmaitej natury (biologia, osobowość, kultura) i traktujące je jako zmienne w podstawowych właściwościach systemów społeczno-kulturowych, gdyż „chodzi tu o zintegrowanie różnych typów teorii i koncepcji w taki sposób, by można formułować znaczące twierdzenia zawierające w sobie wyniki badań zamknięte do tej pory w odosobnieniu odrębnych pól badawczych”<sup>63</sup>.

Podejście holistyczne proponowane przez Geertza dotyczy implementacji dwóch głównych założeń – co do teorii kultury oraz zróżnicowanych form jej empirycznych manifestacji. Pierwsze z nich traktuje kulturę nie jako zespół wzorów kulturowych, ale jako zestaw mechanizmów kontrolnych, tj. pewnych dyrektyw podsuwanych nam przez kulturę, a które sterowałyby kierunkiem ludzkiego zachowania, pozostawiając przy tym miejsce na działania kreatywne. Drugie założenie podkreśla znaczenie roli, jaką owe mechanizmy pełnią w regulowaniu ludzkiego doświadczenia. Obie idee fundują nam obraz antropologii jako nauki zajmującej się badaniem kultury w jej najbardziej podstawowym wymiarze właśnie, dzięki zestawieniom poszczególnych wysoce zróżnicowanych sposobów wykorzystania przez człowieka wspomnianych dyrektyw. Jak wiemy, ich internalizacja zachodzi w procesach socjalizacyjnych

<sup>61</sup> C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Kraków 2005, s. 62.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 63.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

i enkulturacyjnych, lecz na poziomie wtórnym zostają wszelkie kompetencje kulturowe poddane próbie czasu i miejsca. Jednym z takich kontekstów pozwalających na określenie, jak dalece wyuczone predyspozycje mogą znaleźć zastosowanie w nowych warunkach, jest sytuacja migracyjna. Zanim jednak przejdę do nakreślenia problematyki kompetencyjnej oraz jej dynamiki w przypadku migrantów, przypomnę, że każdy rodzaj teorii społecznej odwołujący się do czyjeś doświadczenia napotyka w pierwszej kolejności pewne problemy bardziej natury metodologicznej niż koncepcyjnej.

W jaki zatem sposób możemy przeniknąć metodologicznie obce światy? Nie jest to pytanie ani łatwe, ani szczególnie nowe. Zostało ono wyrażone przez Godfrea Lienhardta w tekście z roku 1954, w którym postuluje on zaakceptowanie w antropologii faktu, iż w sytuacji zetknięcia się z Innym zawsze mamy do czynienia z kulturowym przekładem<sup>64</sup>. Geertz także uznaje, że podstawowym narzędziem poznania zjawisk kulturowych przynależnych grupom innym niż nasze własne jest interpretacja ich znaczenia symbolicznego<sup>65</sup>. Uprawianie antropologii staje się tu sztuką translacji, odwołując się do przekonania mówiącego, że badając kulturę, badamy w rzeczywistości nie fakty, lecz dyskursy kultury i teksty. Można zauważyć, że tekstualizm w antropologii znajduje swoich zwolenników w nurtach krytycznych, uznających wymiar semiotyczny za wyjściowe pole studiów nad kulturą. James Clifford odnosi ten rodzaj krytycznego podejścia także do źródła wiedzy antropologicznej, jakim pozostaje teren. Badania terenowe są dla niego zatem specyficznym typem etnografii, a dokładniej rzecz biorąc, rodzajem intensywnej i interakcyjnej praktyki w przestrzeni zorganizowanej wokół fikcji, jaką jest tzw. teren<sup>66</sup>. Poruszamy się w efekcie w sferze znaczeń, również w przypadku empirii dostarczającej, wydawałoby się, czysto obiektywne dane. Różnorodność interpretacji tych danych dotyczy na równi badacza, jak i podmiotu badanego je współtworzącego. Przydatne może się stać zastosowanie w praktyce antropologicznej postulowanego przez Geertza opisu gęstego (*thick description*), w którym kolejne poziomy znaczeń zostają odsłonięte na drodze pogłębionej hermeneutycznej analizy powiązań symbolicznych oraz strukturalnych i historycznych związków pomiędzy znakami. Różnice, jakie uwidocznione zostają w konsekwencji takiej wielopłaszczyznowej interpretacji, uzmysławiają nam, jak złożona jest w gruncie rzeczy każda sytuacja, w której odsłonięte zostają symbole kulturowe.

<sup>64</sup> G. Lienhardt, *Modes of Thought*, w: E. Evans-Pritchard (ed.), *The Institutions of Primitive Society*, Oxford 1954.

<sup>65</sup> C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Kraków 2005, s. 14.

<sup>66</sup> J. Clifford, *On the Edges of Anthropology (Interviews)*, Chicago 2003, s. 18.

George E. Marcus i Michael M.J. Fischer trwają w przekonaniu, że jeśli mówimy o opisie kulturowym zjawisk, w którym ujawnia się jakiś rodzaj odmienności, zasadne jest rozważenie użycia kategorii osobowości (*personhood*)<sup>67</sup>. Zadaniem takiego zabiegu metodologicznego byłoby wprowadzenie rozdziału pomiędzy formami zinstytucjonalizowanymi życia społecznego a tymi, które ugruntowane są w jednostkowej osobowości i tam też są przeżywane. Indywidualizm metodologiczny sugerowany przez Marcusa i Fischera kontynuuje pewne debaty krytycznie dekonstruujące wszelkie idee mówiące o istnieniu jakiejś kolektywnej mentalności. Te przeszłe koncepcje uwikłania kultury i osobowości miały jednak wychodzić z błędnego i etnocentrycznego założenia o transkulturowej jedności rozumienia przez podmioty tego, czym jest osobowość. Takie wątpliwości widoczne są zdaniem obu autorów w pracach Louisa Dumonta, Marcela Maussa, Roberta Levy'ego, a współcześnie również u Clifforda Geertza<sup>68</sup>. Ten ostatni przybliża owe zwątpienie w kontekście balijskich rytuałów politycznych, gdy stwierdza, że tamtejsze obrzędy „ucieleśniają doktrynę w pierwotnym sensie »nauczania« bez względu na to, jak konkretną symboliką operują i jak bezrefleksyjnemu odbiorowi podlegają”<sup>69</sup>. Krytycyzm kulturowy reprezentowany przez Marcusa, Fischera lub Geertza zezwała w tym kontekście na ukazanie, jak zachodni wzorzec personalistycznie pojmowanego Ja konstytuuje język mówienia o przedmiocie badań. Stylistyczne zabiegi formujące określoną wizję Innego nie są rzadkością w literaturze antropologicznej, a zdaniem Jamesa Clifforda etnograficzna autokreacja wpływa na dane paradygmaty teoretyczne skupione wokół pojęcia kultury<sup>70</sup>. Uniknięcie tekstualistycznego i metanarracyjnego uwikłania jest jednak niezbędne w procesie budowania wiedzy na temat charakteru różnicy kulturowej pojmowanej nie tylko w jej partykularnym i etnograficznie uformowanym kształcie, lecz także jako powracającego w rozmaitych kontekstach problemu społecznego.

### 3. Kategoria różnicy kulturowej jako kategoria operacyjna

Procedura operacjonalizacji wybranych pojęć przeprowadzana jest zazwyczaj w przypadku, gdy mamy do czynienia z większą liczbą danych przedmiotowych, a obraną przez nas drogą warsztatowego rzemiosła jest metodologia

<sup>67</sup> G.E. Marcus, M.M.J. Fischer, *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago and London 1999, s. 45.

<sup>68</sup> Ibidem, ss. 45–47.

<sup>69</sup> C. Geertz, *Negara. Państwo-teatr na Bali w XIX wieku*, Kraków 2006, s. 105.

<sup>70</sup> J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000, s. 128.

ilościowa. Dane te poddajemy korelacji, tym samym dzięki ich zestawieniom, wprowadzonym przez nas typologizacjom oraz dokonanych starannie pomiarom zyskujemy pewność, że wnioski, jakie budujemy na podstawie przeprowadzonej analizy, są miarodajne i słuszne. Zazwyczaj mając w ręku tego rodzaju dane, czujemy również, że nasze wypowiedzi co do opisywanej rzeczywistości są wiarygodnie i oddają jej zasadniczą dynamikę<sup>71</sup>. Problem z metodologią ilościową ujawnia się jednak w sytuacji, w której omawiany problem wymyka się konceptualizacyjnym zamierzeniom ze względu na swoją heterogeniczność i niejednoznaczność postaci, jakie może przyjmować. Pojęcie kultury z pewnością spełnia ten warunek. Jak starałem się wykazać w rozdziale I, różnicujące pojęcie kultury generuje określone zjawiska i inicjuje procesy ujawniające swoje znaczenie dopiero dzięki praktyce społecznej, która zezwala na ich dalszą dywersyfikację i zmianę. Każda dynamika kulturowa, niezależnie od systemu kulturowego będącego przedmiotem dyskusji, ukazuje podstawowy dla życia społecznego fakt, iż jest ono niezmiennie wytwarzane w sferze relacji. Pierre Bourdieu podkreśla w tym względzie, że fakty społeczne i fenomeny kultury powinny być zawsze rozpatrywane w ich relacyjnym wymiarze, nie zaś same w sobie i w oderwaniu od pól działania, na które mają one wpływ<sup>72</sup>. Krytyka wyrażana przez francuskiego uczonego odnosi się do konieczności odrzucenia przekonania żywionego wobec pewnych działań, które traktowane są jako „właściwości substancjalne, wpisane raz na zawsze w biologiczną lub – co niewiele więcej warte – kulturową *esencję*”, gdyż prowadzi do tych samych błędów w porównaniu nie tylko różnych społeczeństw, lecz także następujących po sobie okresów jednego społeczeństwa<sup>73</sup>. Konstruktivism społeczny reprezentowany przez Bourdieu jest oparty na systemowym modelu analizy relacji społecznych wyznaczających takie właściwości, jak pozycja, wewnętrzne predyspozycje (*habitus*) i dokonywane przez ludzi wybory. Oznacza to, że wszelkie porównania odmiennych zjawisk społecznych muszą zachodzić w odniesieniu do całości systemu, w którym są one umieszczone. Stąd też w celu zdefiniowania specyfiki kulturowej wybranych aspektów rzeczywistości społecznej zasadne pod względem metodologicznym jest jedynie zestawienie dwóch lub kilku systemów, nie zaś wyabstrahowanie z kontekstu relacyjnego wybranych zjawisk i porównywanie ich niewspółmiernych relacyjnie właściwości. To dopiero w ich związku z innymi zjawiskami wytworzona zostaje znacząca symbolicznie rzeczywistość społeczna, a wraz nią wyłania się dys-

<sup>71</sup> J.W. Osborne, *Correlation and Other Measures of Association*, w: G.R. Hancock, R.O. Mueller (eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*, New York & London 2010, s. 55.

<sup>72</sup> P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Kraków 2009, s. 13.

<sup>73</sup> *Ibidem*, s. 14.



tynktywna różnica. Pojęcie różnicy jest zresztą dla Bourdieu nie tylko ważne w momencie międzysystemowego zestawienia. Wytwarza ono przestrzeń społecznie znaczącą, w której wyznaczone zostają jednostkowe statusy i zarysowane podstawowe wewnątrzgrupowe więzi. Jak zaznacza Bourdieu:

[...] idea różnicy, odchylenia, znajduje się u podstaw samego pojęcia *przestrzeni* rozumianej jako układ odrębnych i współistniejących pozycji, zewnętrznych wobec siebie, definiowanych przez relację względem siebie, przez *wzajemną zewnętrzność*, przez relacje bliskości, sąsiedztwa lub oddalenia, a także przez relacje hierarchiczne, takie jak „powyżej”, „poniżej” i *między*<sup>74</sup>.

To poprzez nakreślenie subtelnej różnicy w stylu życia, guście kulturowym lub kulinarnym, modzie i codziennej rutynie dnia powszedniego określone zostają rozbieżności statusowe pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi w danym systemie.

Pojmowanie przez Pierre'a Bourdieu różnicy w kategoriach klasowych jest dalekie od definicji tego terminu, którą staram się wyłonić w niniejszej pracy. Jest ono jednak przydatne nie tylko pod względem nomenklaturowym, ale również poprzez fakt, iż ukazuje doskonale strukturalne konsekwencje użycia kategorii różnicy w definiowaniu stosunków społeczno-kulturowych pomiędzy danymi grupami (nie tylko w sensie klas). Przypomnijmy zatem, że francuski socjolog wprowadza pojęcie dystynkcji na określenie wszelkich oznak różnicy widocznej w pozycji i sposobie życia poszczególnych klas społecznych, nie pociągając za sobą przy tym znajomości cech dystynktywnych<sup>75</sup>. Dystynkcja jest bowiem efektem zachodzącym na płaszczyźnie wewnętrznych predyspozycji nabywanych na drodze wychowania i edukacji szkolnej. Jak pamiętamy, Bourdieu stosuje pojęcie dystynkcji w kontekście teorii kapitału kulturowego i mechanizmów jego reprodukcji. Predyspozycje te zostają w ten sposób powielone w wymiarze społecznym, stając się kulturowym wzorem znamiennym dla grupy, w jakiej mechanizmy ich reprodukcji zachodzą. Dystynkcja pozostaje stałym elementem w procesie konstruowania świata społecznego. Teza ta jest równoznaczna także ze stwierdzeniem, że to aktorzy społeczni konstytuują struktury, w których przyszło im funkcjonować. Ma to miejsce przynajmniej do tego stopnia, do którego wchodzić oni w pole właściwe ich własnemu habitusowi oraz gdzie ów habitus jest nie tylko rezydualny, ale przyczynia się również do umocnienia przez jednostki ich własnej pozycji. W momencie przekroczenia granic pola, a więc też w momencie ujawnienia różnicy, habitus właściwy jednostkom nie tylko nie tłumaczy ich własnego niepowodzenia, lecz nie wytwarza również żadnej istotnej formy społecznego

<sup>74</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>75</sup> P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005, s. 572.

wzoru umożliwiającego przekroczenie dystynktywnego dla danej grupy sposobu obchodzenia się z rzeczywistością. Ujmując ten problem nieco bardziej zwięźle, można stwierdzić, że włączenie kategorii różnicy w społeczne równanie relacji strukturalnych sprawia, że jest ona dystynkcją klasową, a jednocześnie pewnym narzędziem ontologicznym, dzięki któremu dokonywane są przez aktorów klasyfikacje społecznego otoczenia. Jak przypomina Bourdieu, klasyfikacje te tworzą nierzadko pewne opozycyjne pary pojęć, co wprawdzie znacznie ułatwia uporządkowanie rzeczywistości, ale też odsuwa nas od rozpoznania istoty partykularnej różnicy<sup>76</sup>.

Sięgamy zatem po wyobrażenia ogólne, w których wszelkie dystynktywne niuanse ulegają uproszczeniu i zostają sprowadzone do dwubiegunowego rozumowania o relacjach społecznych zachodzących pomiędzy elitami i grupami podporządkowanymi. Jedną z przyczyn popularności tego rozumowania jest zakorzeniony w większości społeczeństw zachodnich podział pracy, w którym nierówności społeczne wpisane są w stosunki pomiędzy pracownikami a pracodawcami, klientami a producentami, kupującymi a właścicielami itd. Jak widzimy też często, klasyfikacje społeczne opierające się na podobnych opozycjach formują ogólny obraz świata podzielany przez przedstawicieli danej grupy, której pozycja zależna jest od podtrzymania przez jej członków obrazu rzeczywistości w nich zawartych. Napędzany jest przez to zespół mechanizmów inkluzywistycznych i ekсклюzywistycznych, gdyż jak podkreśla Bourdieu:

[...] porządek społeczny wpisuje się stopniowo w umysły za pośrednictwem odróżnionych i odróżniających uwarunkowań związanych z różnymi warunkami egzystencji, za pośrednictwem wykluczeń i włączeń, związków [...] tkwiących u podstaw struktury społecznej i strukturyzującej skuteczności, jaką ona zapewnia, a także za pośrednictwem wszelkich hierarchii i klasyfikacji, wpisanych w przedmioty (zwłaszcza w wytwory kulturowe), instytucje (na przykład system oświaty) lub po prostu język, wreszcie za pośrednictwem wszelkich sądów, werdyktów, klasyfikacji, przywołań do porządku, narzuconych przez instytucje powołane specjalnie po to, jak rodzina lub system oświaty, czy też nieustannie wyłaniające się ze spotkań i interakcji życia codziennego<sup>77</sup>.

Cytat ten uzmysławia nam jednak, że w perspektywie konstruktywistycznej działania społeczne oraz działanie instytucji są ściśle powiązane ze sferą symboliczną, w której dokonuje się proces zakorzenienia i transmisji specyficznych konstrukcji pojęciowych zbudowanych wokół realnych zjawisk i relacji społecznych. Wytwarzane są w niej partykularne struktury klasyfikacji, w których grupy i jednostki im przynależne przypisują innym jednostkom i grupom określone właściwości. Sam Bourdieu przyznaje zresztą, że syste-

<sup>76</sup> Ibidem, s. 575.

<sup>77</sup> Ibidem, s. 578.

my klasyfikacji (symbolicznej) przeciwstawiają się klasyfikacjom opartym na zasadach jawnych, tj. posiadających możliwość dokonania ich refleksyjnego komentarza i krytyki. Przyjmowane po prostu za dane kategorie klasyfikacyjne nie wymagają bowiem uzasadnienia w obszarze publicznym. Są raczej przynależne wiedzy milczącej, choć ta okazuje się nierzadko być jedynie narzędziem przemocy symbolicznej, dzięki któremu wybrane grupy utrzymują dominację nad innymi. Pojęcie dystynkcji wystosowane przez Bourdieu pozostaje jednak dla doprecyzowania kategorii różnicy kulturowej istotnym elementem budującym dyskusję na temat jej ukonstytuowania w języku zezwalającym na uniknięcie z jednej strony pułapki esencjonalizacji wybranych zmiennych w badaniach społecznych, z drugiej natomiast zbytniego ich rozmycia w jakościowej rekonstrukcji procesów dywersyfikacji rzeczywistości kulturowej opierających się na narracjach, obserwacji i interpretacji symbolicznej. Tym samym stosując pojęcie różnicy kulturowej, w swoich rozważaniach pragnę jasno wskazać, że kategoria ta w znaczeniu operacyjnym pozostaje stale zależna od istniejących struktur społecznych i instytucjonalnych nadających nie tylko ton bieżącemu dyskursom różnicy, ale też w istotny sposób kształtujących to, jak zostaje ona wpleciona w konkretne praktyki kulturowe. Uwikłanie pewnych pojęć w działanie społeczne jest problemem, który odzwierciedla inne procesy dziejące się w polach takich jak ekonomia lub polityka. Zyskują one w efekcie tego związku postać znaczącą społecznie, jak też stają się wówczas narzędziem produkcji kulturowej, umacniając związek pomiędzy strukturą a działaniem w niej zachodzącym na drodze zespolenia subiektywnego doświadczenia z czynnikami obiektywnymi. Dzięki temu można zdefiniować omawiany typ różnicy jako kulturowo uwarunkowaną konsekwencję odmienności dróg doświadczenia przez ludzi zewnętrznych wobec nich zjawisk i procesów. Warto także zaznaczyć, iż heterogeniczność doświadczenia powoduje wyłonienie się kolejnych różnic, tym razem już drugorzędnych, jednak dla ludzi je dostrzegających mających istotne znaczenie dla zbudowania całościowego obrazu świata i związanej z tym procesem kategoryzacji na swoich i obcych.

Różnica kulturowa jako kategoria operacyjna nie jest zatem kolejną zmienną zależną w tradycyjnym rozumieniu tego pojęcia<sup>78</sup>. Określenie skali różnicy przysparza bowiem sporych problemów w kontekście społecznej niejednoznaczności podstaw wielu współczesnych tożsamości. Jasne jest, że wielkość ta

---

<sup>78</sup> Różnica kulturowa może być rozpatrywana jako zmienna zależna w tym sensie, że zmienia się jej natężenie w odniesieniu do tych samych obszarów kulturowego doświadczenia. Reprezentanci odmiennych kultur zarówno inaczej przeżywają, jak i konceptualizują otaczającą ich rzeczywistość. Punktem referencyjnym dla określenia tak pojmowanej różnicy pozostaje niezmiennie Inny definiowany poprzez rozmaite pojęcia szczegółowe umożliwiające określenie stopnia jego kulturowego oddalenia.

inna będzie na pograniczu kulturowym, inna natomiast w centrum. Jest zatem dzięki temu różnica również dynamicznym pod względem swej empirycznej postaci zjawiskiem rodzącym się na styku systemów odmiennych społecznie oraz odmiennych pól w tym samym systemie, pod warunkiem, iż pola te wytwarzają widoczną dystynkcję statusową. Relacja Ja z Innym, jaka kształtuje się w tym miejscu, osadzona zostaje nierzadko na płaszczyźnie formalnej i organizacyjnej. Staje się z czasem także częścią porządku instytucjonalnego, legislacyjnego i innych sformalizowanych egzemplifikacji ładu społecznego. W ten sposób pozostaje ona także zasadniczym czynnikiem wpływającym na porządek relacji pomiędzy grupami dominującymi i podporządkowanymi<sup>79</sup>. Relacje zależności tłumaczą nam, jak jednostki i grupy, których postawa, reprezentowane wartości, praktyka i motywacje odbiegające od głównego w danym społeczeństwie nurtu, zostają umiejscowione w szerszym obrazie społecznego porządku. Pojmowanie pojęcia różnicy jako hierarchii jest niemniej też bardzo tradycyjnym spojrzeniem na jej umiejscowienie w bieżących zachodnich dyskursach publicznych. Współczesne dyskusje wokół pojęcia różnicy kulturowej są jednak wyraźnie upolitycznione. Konstatacja ta prowadzi nas zatem do stwierdzenia, wraz z Charlesem Taylorem, że *de facto* nie mamy do czynienia z jednolitym fenomenem, lecz zyskującym co najmniej dwie ważne postacie w obszarze publicznym, a mianowicie polityki uniwersalizmu i polityki różnicy<sup>80</sup>.

Różnica kulturowa ujawnia swoje natężenie w takich obszarach odniesienia przedmiotowego, jak obyczaj, religia, kultura materialna i inne empirycznie namacalne wymiary ludzkiego trwania. Mogą to być również domeny bardziej o charakterze symbolicznym, jak wartości, normy, znaczenia, język, poczucie jednostkowej wolności (zakres indywidualizmu). W przypadku podejścia uniwersalistycznego należy uwzględnić, że nie mówimy jedynie o pewnych wspólnych wszystkim ludziom właściwościach, np. potrzeby fizjologiczne, twórczość lub samoświadomość, lecz o zestawie określonych praw, które pozwalają np. jednostkom na artykulację swoich potrzeb. Stopień, w którym kultura zezwala na wyrażanie przez jednostki swoich przekonań jest rzecz jasna odmienny w różnych systemach, gdzie jedne z nich nastawione są na indywidualne cele, inne natomiast narzucają kolektywną realizację ponadjednostkowych dążeń. Przykładem może być zakres jednostkowej wolności ze względu na kryterium płci, przy czym rola, dajmy na to, kobiet w społeczeństwach kolektywistycznych będzie się kształtować w ścisłym związku z polem władzy, pojęciem tradycji i męską dominacją, a w społeczeństwach indywidu-

<sup>79</sup> D. Harvey, *Justice, Nature & the Geography of Difference*, Cambridge – Oxford 1996, s. 355.

<sup>80</sup> Ch. Taylor, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton 1992, s. 26.

alistycznych ze względym egalitaryzmem wobec ról społecznych, pojęciem równości i nastawieniem na zmianę<sup>81</sup>. Z kolei w przypadku, gdy mamy do czynienia z podniesieniem i swoistą celebracją różnicy w sferze polityki wybrane cechy kulturowe przynależne danej grupie zostają uwypuklone, a publicznemu podkreśleniu podlega ich wartość wynikająca bezpośrednio z faktu, iż są one różne od innych cech przynależnych odrębnym grupom. Ujawniające się tu podejście multikulturalistyczne wypływa z dostrzeganego przez Matthieu Bock-Côté'a i popularnego w zachodniej polityce twierdzenia mówiącego, że różnorodność kulturowa może być zarzewiem nowej formuły ideologicznej i zarazem tożsamościowej zmiany<sup>82</sup>.

Jest to oczywiście duże uproszczenie tej zależności, ale związek idei równości i różnicy widoczny staje się, jak zauważa Alain Touraine, w momencie, w którym stykają się jednostkowa swoboda działania i interes grupowy, generując specyficzną nostalgię za światem zjednoczonym poprzez wspólne wartości i zasady<sup>83</sup>. Utrata wspólnotowej jedności ma tu wynikać z dezintegracyjnej inercji indywidualistycznych dążeń. W warunkach późnej nowoczesności ich olbrzymie zróżnicowanie, wywodzące się dziś głównie z przyczyn kulturowych, ale niekoniecznie tylko w sensie etnicznym, podlega przyspieszeniu i przestrzennemu rozproszeniu. Nowoczesne zachodnie społeczeństwa dążą także na poziomie ideowym, zdaniem Touraine'a, do zespolenia przeciwstawnych tendencji wolności indywidualnej i pojawiającej się wraz nią heterogeniczności z unifikacyjnymi tendencjami kapitalizmu i konsumpcji. Stąd również kategoria różnicy zostaje wprzęgnięta na poziomie debat publicznych nierzadko w dychotomię liberalizmu i komunitaryzmu. W jej ramach liberalizm ujmuje różnicę jako formułę przynależną pozytywnej wolności podmiotowej, a stanowiska komunitarystyczne jako uniwersalne dążenie do zachowania podzielanych zbiorowo wartości fundujących wszelkie kolektywne formy życia<sup>84</sup>. Ten dialektyczny w swym wyjściowym charakterze rozdzwitek pomiędzy podmiotem a wspólnotą prowadzi do ukonstytuowania się formuły różnicy typowej dla kontekstu ponowoczesności, tj. różnicy pozornej i zanurzonej w konsumpcyjnych wyborach pomiędzy różnymi ofertami własnej identyfikacji, zarówno na poziomie ego, jak i samej zbiorowości.

Właściwy ciężar gatunkowy różnicy leży jednak gdzie indziej. Zawiera się on w sferze relacyjnej. Sfera ta może być rozpatrywana na dwóch podstawo-

<sup>81</sup> G. Hofstede, *National Cultures in Four Dimensions: A Research Based Theory of Cultural Differences Among Nations*, „International Studies of Management and Organization” Vol. 13, No. 1/2, 1983, ss. 46–74.

<sup>82</sup> M. Bock-Côté, *Multikulturalizm jako religia polityczna*, Warszawa 2017, s. 10.

<sup>83</sup> A. Touraine, *Can we live together? Equality and difference*, Stanford 2000, s. 135.

<sup>84</sup> Ibidem, s. 137.

wych płaszczyznach. Po pierwsze, mogą to być relacje bezpośrednie, a więc stosunki społeczne zachodzące na osi międzygrupowego kontaktu. W tym względzie różnice kulturowe ujawniają się w odniesieniu do takich problemów, jak władza, własność lub role społeczne. Po drugie, różnice mogą się formować także w obszarze relacji symbolicznych w związku z takimi problemami, jak wartości, normy oraz język. Komunikacyjne związki interkulturowe stanowią pole, w którym konstruowane są nie tylko określone formy różnicy, lecz również dane zależności opierające się na pewnym wyobrażeniu kulturowego Innego formowanym w sferze semantyki, a jednocześnie produkujące realne nierówności społeczne i bariery na drodze integracji grup odmiennych kulturowo w szerszym projekcie społecznym. Słowa nie pozostają zatem, jak twierdzi Peter L. Berger, niewinne w ich społecznym użyciu, a język staje się kluczowym czynnikiem dyfuzji kulturowej<sup>85</sup>. Znaczenia niesione przez język przenikają warstwę społeczną i warunkują działania, koordynując ich kierunek poprzez zorientowanie na retoryczną figurę Innego.

Nie tylko zresztą język i relacje językowe odgrywają istotną rolę w budowaniu tej figury. Znaczące jest także spojrzenie, a wizualne konotacje są pod względem konstrukcyjnym równie istotne jak pojęcia językowe. Johannes Fabian przypomina w tym względzie, że aspekt wizualny może przybierać dwie wyjściowe postaci: matematyczno-geometryczną oraz obrazowo-estetyczną<sup>86</sup>. Antropologiczne ujęcie obu tych aspektów wizualności łączy obraz z niesionymi przezeń tropami semiotycznymi, dzięki którym nie tylko rozpoznajemy kształty i formy, lecz możemy również umieścić je na płaszczyźnie odniesienia symbolicznego. Wizje Innego warunkowane są aktem obserwacji, gdyż sama czynność patrzenia w kontekście badań etnograficznych zyskuje istotne znaczenie dla końcowego wniosku co do tego, w jakiej postaci Inny się nam jawi. Antropolog przeprowadza przede wszystkim procedurę obserwacji uczestniczącej, w której obraz ten ulega dekonstrukcji i kulturowemu zniuansowaniu. Fabian uznaje, że obok obrazu Innego kolejnym czynnikiem warunkującym znaczenia przypisywane obcym jest też czas i jego specyficzne koncepcje wpływające na allochroniczne (tj. występujące w odmiennych epokach) teorie różnicy. Inny definiuje oś czasu linearnie dla podmiotów go konceptualizujących poprzez kategorię różnicy, a jego pojawienie się na owej osi wprowadza pewne zaburzenie dziejowe. Różnica przyczynia się do pojawienia się fluktuacji osi czasu, sprawiając, że manifestacje różnicy są traktowane jako aberracja lub zjawiska właściwe liminalnemu zawieszeniu. Opierając się na heglowskiej filozofii dziejów, można przyjąć, że kosmologia, jaka wyrasta na tej

<sup>85</sup> P.L. Berger, *Introduction*, w: P.L. Berger, S.P. Huntington (eds.), *Many Globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World*, Oxford 2002, s. 3.

<sup>86</sup> J. Fabian, *Time and the Other. How Anthropology Makes It's Object*, New York 2014, s. 107.

podstawie, umieszcza różnicę w przestrzeni właściwej temporalnej i wizualnej marginalizacji i ekskluzji wobec obowiązującego porządku.

Obraz Innego rekonstruuje także Thomas Nail, formułując przy tym polityczną teorię migracji<sup>87</sup>. Sugeruje on bowiem, że migranci postrzegani byli dotąd w kategoriach statycznych jako podmioty niższego rzędu z perspektywy lokalności. Ich pozycja społeczna wynikająca z powszechnie podzielanego obrazu nieustannie mobilnego Innego podważała bowiem ważność tożsamości powiązanych z terytorium, a skoro znajdowali się oni w peryferyjnym ruchu, poddani byli siłom leżącym poza kontrolą centrum. W tym ujęciu imigranci postrzegani są zdaniem Naila jako specyficzny rodzaj „niepełnego” obywatela<sup>88</sup>. Prowadzi to nas do obserwacji, iż zjawisko migracji i obraz migrantów zarysowywane były dotąd z perspektywy instytucji państwa, które określało zazwyczaj natężenie i skalę przepływu ludzi przez swoje granice. Jest to ważne spostrzeżenie, gdyż ponownie odnosi nas do kwestii czasu. Narracje historyczne zwykle określane są bowiem poprzez państwo. Migranci, jako podmioty pozbawione w domyśle państwowej przynależności, wyłączeni zostają zatem z praw dziejowych, a ich status grupy znajdującej się w niedookreślonym temporalnie statusie zostaje wzmocniony. Jak zauważa Nail, siły, jakie wpływają na ich ruch, zawierają się w czterech rodzajach kinetyki: siły odśrodkowej, dośrodkowej, napięcia i siły elastycznej. Odpowiadają one czterem najczęściej przywoływanym w kulturze figurom migranta: nomada, barbarzyńcy, waga-bundy i proletariusza. Zestawienie to zezwala na wypracowanie teorii migracji, która rekonstruuje historyczne konteksty wytwarzające dane warunki procesów migracyjnych. Teoria kulturowa podejmująca ten krok uwypukla nie tylko deterministyczne czynniki, jakie stają się widoczne dzięki analizie semiotycznej zjawiska migracji, ale również nadaje dyskusji antropologicznej o tym zjawisku wymiar znacznie przekraczający granicę pojęcia kultury. Jest to możliwe dzięki połączeniu różnych perspektyw konceptualnych w spójne pole dyskusji przedmiotowej, której przewodnim problemem analitycznym staje się temat migracji i zmiany niesione przez procesy migracyjne i zróżnicowanie kulturowe. Nail sugeruje, że procesy te nigdy nie zachodziły w gruncie rzeczy linearnie, jak jest to przedstawiane w narracjach historycznych, lecz tworzyły skomplikowane układy zachodzących na siebie czynników i sił społecznych<sup>89</sup>.

Kim jest zatem dziś podmiot fundujący pojawienie się różnicy? Migranci jako przedmiot analizy kulturowej rozpatrywani są przeze mnie w kontekście wszystkich etapów i osi mobilności, tj. zarówno jako imigranci przybywający spoza danego systemu społecznego, jak i emigranci opuszczający ów system na

<sup>87</sup> T. Nail, *The Figure of the Migrant*, Stanford 2015, s. 5.

<sup>88</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>89</sup> Ibidem, s. 6.

rzecz innego. W tym względzie to jednak imigranci i ich integracja społeczna w Polsce i innych państwach europejskich budzą obecnie największe kontrowersje na płaszczyźnie dyskursu publicznego, stąd też na szczególną uwagę zasługują także te podmioty migracyjne, których umiejscowienie w kontekście pojęcia granicy sprawia, że ich własny status jest wysoce niejednoznaczny. Nie są oni już częścią wyjściowego porządku społecznego, ale też nie przekroczyli oni jeszcze ostatecznej bariery zezwalającej na wejście w lokalne mikrokosmosy znaczeń i wartości. Obozy migrantów w Calais, koczowiska na granicy serbsko-węgierskiej lub sytuacja na obrzeżach hiszpańskiej Ceuty w północnej Afryce uzmysławiają nam, jak częsty dziś staje się ten specyficzny rodzaj mobilnej liminalności. Czynniki wypychające z krajów rodzimych ludzi docierających obecnie do bram Europy mają charakter gwałtowny i związane są z bieżącymi konfliktami militarnymi toczonymi na świecie, ale też z niepewnym pokojem w tych zakątkach globu, które nominalnie nie znajdują się w stanie wojny, ale tamtejsza sytuacja jest jej realnie bardzo bliska. Nowe kategorie migrantów pojawiają się na horyzoncie pojęciowym, zajmując centralne miejsce w dyskursach mobilności i różnicy. Nietrudno dostrzec, że pojęcie uchodźcy jest dziś jednym z naczelných punktów odniesienia w debatach na temat migracji, tożsamości, lecz co ważniejsze również kondycji heterogeniczności zachodniej przestrzeni kulturowej. W tym ostatnim przypadku jako problem społeczny wskazywany jest nie tyle narastający stopień różnorodności, ile domniemana nieprzystawalność kultury przybyszy do ram kultury zachodniej, zwłaszcza w takich obszarach, jak stosunek wobec kobiet, praworządność i religia. Radykalizacja polityczna postaw mieszkańców krajów europejskich opiera się jednak na pewnym wyobrażeniu stopnia i charakteru różnicy kulturowej cechującej uchodźców, w której podkreślone zostają jedynie wybrane elementy lub przekłamane zostają ewidentne fakty dotyczące sytuacji imigrantów.

Należy zatem pamiętać, że status uchodźcy oraz definicję tego pojęcia reguluje nie potoczne jego rozumienie, ale artykuł 1 protokołu Konwencji Genewskiej z roku 1951 oraz Protokół Nowojorski z roku 1967<sup>90</sup>. Tekst Konwencji Genewskiej mówi, iż jako uchodźcę określa się osobę, która spełnia dwa warunki<sup>91</sup>. Po pierwsze, musi być uznana za uchodźcę zgodnie z ustaleniami wcześniejszych konwencji Ligi Narodów z lat 1926, 1928, 1933, 1938 i 1939. Po drugie, jest ona prześladowana ze względu na rasę, wyznanie, narodowość,

<sup>90</sup> Pomijam w swych rozważaniach kategorię *displaced person* stosowaną w prawodawstwie anglosaskim i regulowaną w Stanach Zjednoczonych aktem kongresu z roku 1948. W skali światowej zjawiskiem tym zajmuje się agenda ONZ – UNHCR, która pod tym pojęciem rozumie każdą formę migracji wymuszonej najczęściej konfliktem zbrojnym.

<sup>91</sup> UNHCR. The UN Refugee Agency, *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*, Geneva 1951, s. 14.



przynależność do określonej grupy społecznej, wyznawane poglądy polityczne oraz znajduje się poza krajem swojego pochodzenia, a ze względu na powyższe czynniki instytucja państwa nie jest w stanie zapewnić mu ochrony; lub też gdy nie posiada taka osoba obywatelstwa żadnego kraju, a przebywa poza granicami państwa jako poprzedniego miejsca swojego zamieszkania i ze względu na powyższe czynniki nie jest możliwy jej powrót do tego kraju. Utrata statusu uchodźcy następuje w sześciu przypadkach: 1) gdy osoba taka dobrowolnie poddaje się ochronie państwa swojego pochodzenia, 2) traci obywatelstwo kraju, o które wcześniej aplikowała, 3) nabywa nowe obywatelstwo dające mu ochronę nowego państwa, 4) dobrowolnie powróciła do poprzedniego kraju zamieszkania, 5) nie jest ona w stanie dłużej odmawiać przyjęcia ochrony ze strony państwa swojego pochodzenia ze względu na brak dalszych podstaw utrzymania jej statusu uchodźcy, 6) ze względu na brak dalszego istnienia warunków, na podstawie których nadany został jej status uchodźcy i jest w stanie powrócić do poprzedniego kraju zamieszkania. Odwołując się do traumy Holocaustu i wydarzeń historycznych, które w połowie XX wieku naznaczyły zachodnią świadomość, konwencja ONZ wskazuje jednak na ważny z punktu widzenia także współczesnych migracji element, tj. przynależność państwową. Status obywatela definiuje bowiem w znacznej części przypadków pole działania, zarówno państwa przyjmującego uchodźców, jak i możliwości prawne samych podmiotów migracyjnych. Z perspektywy legislacyjnej to właśnie konwencja z roku 1951 jest aktem decydującym, również w przypadku bieżących sporów międzypaństwowych dotyczących regulacji przepływu ludzi i kwot migracyjnych. Związek prawa z polityką migracyjną jest w polskim przypadku jednakże wyraźny, co wskażę nieco dalej. Na tym etapie rozważań konieczne jest jednak zaznaczenie, iż różnica kulturowa identyfikowana jest dziś w Polsce w dużym stopniu nie tylko z migracją jako taką, ale również z figurą uchodźcy rozumianą nie tyle w perspektywie konwencji ONZ, ile częściej w sensie potocznym, opartym na stereotypach i przez to dalekim od rzeczywistości.

Celem moich rozważań w tym miejscu jest dokonanie analizy wybranych semiotycznych tropów odnoszących się do społecznie podzielanego w polskim kontekście obrazu procesów migracyjnych, imigrantów i uchodźców pojawiających się w polskiej przestrzeni społecznej. Szczególne znaczenie ma dla możliwości rekonstrukcji tego obrazu pole edukacji, w którym nie tylko odnajdujemy wiele egzemplifikacji koncepcji różnicy kulturowej, ale także pewne formy działań instytucjonalnych i podejmowanych przez aktorów społecznych względem podmiotów nacechowanych tak pojmowaną odmiennością. Praktyka edukacyjna pokazuje, jak udowodnił przytaczany przeze mnie wcześniej Paul Willis, że różnice kulturowe umiejscowione w interakcjach zachodzących pomiędzy poszczególnymi uczestnikami życia szkolnego wpływają zasadniczo

na wytworzenie określonych zjawisk społeczno-kulturowych oraz efektywność procesu nauczania<sup>92</sup>. Różnica kulturowa staje się w tym względzie czynnikiem dynamizującym rzeczywistość szkolną, jak i modelującym obszar kompetencji nabywanych przez uczniów w procesie nauczania.

Problem kształtowania kompetencji w środowisku zróżnicowanym kulturowo zostaje zarysowany m.in. przez Ewę Ogrodzką-Mazur. Umiejscawia ona zjawisko to w kontekście pogranicza polsko-czeskiego, polsko-niemieckiego i polsko-białoruskiego, które zostaje określone jako miejsce spotkania i współżycia wielu kultur<sup>93</sup>. Przyjmuje ona również, za Lechem Witkowskim, definicję pogranicza odwołującą się do filozofii Michaiła Bachtina, który rozpatruje pogranicze w wymiarach takich jak: terytorium, interakcje, relacje (rozumiane jako różnice i podobieństwa) i ambiwalencja statusu podmiotów uczestniczących w omawianej sytuacji<sup>94</sup>. W tak pojmowanej sytuacji interkulturowego spotkania kompetencje, jakie podlegają formowaniu w efekcie kontaktu, prowadzą do integracji w trzech płaszczyznach: aksjopedagogicznej, kulturowej i metodyczno-organizacyjnej<sup>95</sup>. Zmiana dokonująca się na poziomie kompetencji aksjologicznych dzieci zostaje przez polską pedagogikę uchwycona dzięki narzędziom takim jak skala dystansu społecznego Bogardusa i analiza ANOVA, co w konsekwencji zezwala na odniesienie się do kompetencji związanych z komunikacją międzykulturową. Umiejętności komunikacyjne są z kolei rozwijane przez dzieci nie tylko w kontekście językowym, ale również w sferze zachowań niewerbalnych. Przejawiane przez nie zachowania twórcze wiążą się w badanym kontekście poszczególnych polskich pograniczy ze stwierdzeniem, że wspólnym mianownikiem kompetencyjnym jest wysoki stopień postaw nonkonformistycznych i algorytmicznych, jak i wysoko rozwinięte zdolności heurystyczne i poznawcze<sup>96</sup>.

Jak widać na powyższym przykładzie, zdolność do głębszego rozumienia rzeczywistości kulturowej wzrasta wraz z poziomem nasycenia najbliższej przestrzeni różnicą. Zdolności twórcze dzieci pogranicza są bowiem efektem kontaktu z odmiennymi stylami życia, lecz – co znacznie ważniejsze – ów kontakt implikuje także wzrost świadomości własnej sprawczości i upodmiotowienia wszystkich uczestników omawianej sytuacji. Antropologicznego rozpoznania wymaga w tym świetle dynamika tego procesu, jak również struktura

<sup>92</sup> P. Willis, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York 1977.

<sup>93</sup> E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszyim wieku. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, ss. 62–63.

<sup>94</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michaiła Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000, s. 40.

<sup>95</sup> E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszyim wieku...*, s. 419.

<sup>96</sup> *Ibidem*, s. 393.

relacji interkulturowych przyczyniających się do zaistnienia sytuacji kontaktu w kontekstach innych niż pogranicze. W wymiarze makrospołecznym niebezpiecznym zjawiskiem jest tu jednak stygmatyzacja imigrantów ze względu na wybrane formy różnicy kulturowej im przypisane przez społeczeństwo przyjmujące<sup>97</sup>. Należy zatem podkreślić, że w trakcie kontaktu interkulturowego rodzi się istotna zmiana nie tylko w polu kompetencyjnym, lecz również auto-identyfikacyjnym. Przemiany tożsamości stanowią efekt refleksyjnego zwrotu ku różnicy. Zmiana tożsamościowa jest też zjawiskiem właściwym wszystkim uczestnikom sytuacji kontaktu, w tym także imigrantom adaptującym się do nowych warunków. Rodzące się na tym tle pytanie, co oznacza dla podmiotu migracyjnego bycie uchodźcą, zostało sformułowane przez Lindę Morrice w odniesieniu do sytuacji w Wielkiej Brytanii. Stwierdza ona, że uchodźcy zmuszeni są, by dostosować się do pęknięć pojawiających się niespodziewanie i modyfikujących struktury i znaczenie ich własnego życia<sup>98</sup>.

Narracje, jakie rodzą się na gruncie przemian tożsamościowych, odślawiają proces transformacji habitusu uchodźców w Zjednoczonym Królestwie, pokazując jednocześnie, że biografie migracyjne mogą stanowić ważne źródło informacji o kluczowych dla bieżącej dyskusji na temat różnicy kulturowej aspektach problemu adaptacji i integracji grup napływowych w społeczeństwach zachodnich. Jak argumentują Peter Alheit i Bettina Dausien, w toku wytwarzania nowej jakości zjawiska „biograficzności” generowana jest specyficzna refleksyjność podmiotu<sup>99</sup>. Fakt ten posiada zatem również ważne konsekwencje pedagogiczne. Ukierunkowuje naszą uwagę w stronę nieformalnych procesów edukacyjnych, jak też sugeruje, że procesy uczenia się przez całe życie wklajają ludzkie doświadczenie w różne kulturowo i społecznie określone konteksty. Przypadek brytyjski jest o tyle jednak istotny, że tamtejsze zróżnicowanie pokazuje, jak imigranci i osoby o statusie uchodźcy zmuszone są funkcjonować społecznie w relacji do określonych dyskursów i ideologii różnicy<sup>100</sup>. W ramach tych dyskursów zostaje określona ich pozycja i charakterystyka w społeczeństwie obywatelskim, gdzie sugeruje się, iż nie posiadają oni odpowiednich cech określających pełnoprawnego obywatela. Wpływa to na osoby

<sup>97</sup> J. Mikulska, *Migranci wobec wspólnoty zastanej: strategie radzenia sobie z dyskryminacją*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, s. 120.

<sup>98</sup> L. Morrice, *Being a refugee: learning and identity. A longitudinal study of refugees in the UK*, Stoke on Trent, Sterling 2011, s. 2.

<sup>99</sup> P. Alheit, B. Dausien, *Lifelong learning and biography: A competitive dynamic between the macro- and the micro- level of education*, w: L. West, P. Alheit, A. Siig Andersen, B. Merrill (eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European perspectives. (vol. 2)*, Frankfurt am Main 2007, s. 58.

<sup>100</sup> L. Morrice, *Being a refugee: learning and identity...*, s. 129.

ubiegające się o azyl w Wielkiej Brytanii, gdzie starają się oni zyskać różnymi drogami status uchodźcy stawiający ich pod względem prawnym w znacznie lepszej pozycji. Towarzyszące temu zjawisku praktyki i strategii imigrantów nabierają z czasem charakteru powszechnego, gdyż znaczenie, jakie przypisane zostaje doświadczeniu migracyjnemu, konstruuje partykularny typ tożsamości uchodźcy. Morrice argumentuje, że tożsamość tego typu wpasowana zostaje w struktury nierówności warunkujące szanse ekonomiczne i edukacyjne uchodźców. Dominującą narracją biograficzną staje się zatem w przypadku tamtejszych uchodźców historia wykluczenia i jednostkowych zmagania z przeciwnościami losu. Co ciekawe, interlokutorzy Morrice w większości wskazywali na pole edukacji jako drogę wyjścia z pozycji marginalizacji<sup>101</sup>. Kluczem do sukcesu w tej mierze miała być umiejętność zmiany posiadanego przez podmioty kapitału kulturowego w kapitał symboliczny, np. w sytuacji braku możliwości nostryfikacji dyplomów na te uznawane w systemie brytyjskim.

#### 4. Stosunki interetniczne w kontekście migracji do Polski

Polska jako organizm państwowy stanowi obecnie ciekawy przykład systemu opartego na tezie mówiącej o jego kulturowej homogeniczności. Przekonanie to wiąże się z faktem, iż zarówno polityka Rzeczypospolitej Polskiej, jak i stosunek wobec mniejszości etnicznych i narodowych uległ głębokiemu przeorientowaniu po roku 1945<sup>102</sup>. Wcześniejsze modele wielokulturowości obecne w II Rzeczypospolitej zakładały, iż struktura społeczeństwa polskiego jest wieloetniczna oraz że stosunki panujące pomiędzy poszczególnymi grupami nie zakładają hegemonicznej dominacji jednej z nich pomimo jej przewagi populacyjnej. Jak przypomina Jerzy Nikitorowicz, w okresie międzywojennym struktura populacyjna kraju według spisów powszechnych z lat 1921 i 1931 pokazywała, że z 32 mln mieszkańców Polski 10 mln osób stanowili przedstawiciele mniejszości (31,1%)<sup>103</sup>. W liczbie tej pod względem językowej odrębności 4442 (13,9%) stanowili Ukraińcy, 2733 (8,6%) Żydzi, 990 tys. (3,1%) Białorusini, 741 tys. (2,3%) Niemcy, 139 tys. (0,4%) Rosjanie, jak również 83 tys. Litwini, 38 tys. Czesi oraz 707 tys. osób zamieszkujących Podlasie, które określiły się jako „tutejsi”<sup>104</sup>. Rzeczywistość powojenna zweryfikowała te zależności strukturalne, a zmiana granic państwowych i późniejsze przesunięcia

<sup>101</sup> Ibidem, s. 132.

<sup>102</sup> B. Koziński, *Wybrane aspekty edukacji mniejszości narodowych i etnicznych we współczesnej Polsce*, „Forum Oświatowe” 1/2013, s. 139.

<sup>103</sup> J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, s. 272.

<sup>104</sup> Ibidem, ss. 272–273.

wybranych grup sprawiły, iż wcześniejszy poziom zróżnicowania etnicznego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uległ wyraźnemu zatarciu. Nie bez znaczenia jest również rola polityki narodowościowej władz Polski w latach 1945–1989, która ustanowiła porządek ideologiczny wykluczający możliwość artykulacji przez mniejszości etniczne i narodowe swych tożsamości. Zgodnie z obowiązującą wykładnią władza ludowa podejmowała wszelkie działania mające na celu nie tylko zredukowanie rzeczywistego zróżnicowania, lecz także wymazanie ze zbiorowej świadomości społeczeństwa polskiego myśli, iż jako wspólnota narodowa stanowi ono złożoną kulturowo całość. Projekt społeczeństwa komunistycznego zakładał, że ostatecznie miało ono być nie tylko społeczeństwem bezklasowym, ale też miało być pozbawione odrębnej świadomości narodowej i etnicznej. Mirosław Sobecki wskazuje, że cel ten realizowany był w okresie PRL-u poprzez inicjowaną centralnie propagandę narodowej jedności<sup>105</sup>. Z kolei Hanna Bojar utrzymuje, że ówczesna sytuacja była wynikiem zbiegających się trajektorii polityki homogenizacji oraz rozmaitych mechanizmów polityczno-prawnych, w efekcie których wszelka różnorodność etniczna była rugowana z polskiego życia publicznego<sup>106</sup>. Nakładająca się na te tendencje asymilacyjne zmiana w strukturze etnicznej, w tym znaczący odływ mniejszości niemieckiej po roku 1945 i żydowskiej po Holocauście i wydarzeniach Marca '68 umocniły natomiast przekonanie, iż niegdysiejsza wielokulturowość można uznać za niebyłą.

Po roku 1989 sytuacja zmieniła się pod względem podstaw politycznych i prawnych wpływających na sytuację mniejszości. Podstawowym aktem prawnym stała się obowiązująca obecnie w Polsce ustawa z roku 2005 dotycząca mniejszości narodowych i etnicznych wraz z późniejszymi poprawkami<sup>107</sup>. Reguluje ona kwestie związane z zachowaniem przez te mniejszości języka regionalnego i jego rozwoju, integracją obywatelską i społeczną, jak również sposób realizacji zasady równego traktowania oraz określa kompetencje instytucji administracji rządowej w odniesieniu do powyższych spraw. Jako mniejszości narodowe określa ów dokument grupy spełniające takie warunki, jak: mniejsza liczebność w sensie demograficznym w porównaniu do pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej, nacechowanie różnicą ujawniającą się w sferze języka, kultury i tradycji, dążenie do utrzymania swojej odrębności w wymienionych aspektach, świadomość historycznej wspólnoty i potrzeby jej

<sup>105</sup> M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997, s. 20.

<sup>106</sup> H. Bojar, *Mniejszości narodowe – nowe formy uczestnictwa w życiu III Rzeczypospolitej*, w: H. Domański, A. Rychard (red.), *Elementy nowego ładu*, Warszawa 1997, s. 404.

<sup>107</sup> Ustawa z 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz. U. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.

artykulacji, zamieszkiwanie na terenie Rzeczypospolitej Polskiej przez co najmniej 100 lat oraz utożsamianie się z narodem zorganizowanym we własnym państwie. Ze względu na wymienione kryteria wyróżnia się zatem następujące mniejszości: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską. Akt ten zezwala na zachowanie przez mniejszości narodowe językowych i kulturowych podstaw tożsamości, mówi też o potrzebie integracji w miejsce asymilacji, gdzie ta ostatnia jest określona jako niedopuszczalna względem omawianych grup. Z kolei pod pojęciem mniejszości etnicznych rozumie się zgodnie ze wspomnianą ustawą zbiorowości, które dzielają te same cechy, takie jak mniejszości narodowe, lecz nie utożsamiają się z narodem określonym poprzez instytucję państwa. Zgodnie z tą definicją w Polsce mamy do czynienia z takimi mniejszościami etnicznymi, jak: karaimska, łemkowska, romska i tatarska. Jak widać zatem, rozumienie kategorii etniczności i narodowości wychodzi w polskim przypadku z założenia, że to kategoria państwa staje się decydująca dla określenia statusu legislacyjnego, jak i zakresu praw poszczególnych grup. Relacja łącząca pojęcie narodowości i etniczności zostaje dzięki temu sformalizowana i osadzona w dyskursie instytucjonalnym, co ma także istotny wpływ na rozumienie wszelkich performatywnych aspektów tożsamości mniejszości ujawniających się w innych obszarach życia publicznego. Co więcej, deklarowane w ustawie działania antidyskryminacyjne nie obejmują grup wymykających się powyższym definicjom.

Współczesna struktura etniczna społeczeństwa polskiego nie pozostawia wątpliwości, iż jest to wspólnota uwypuklająca etniczną jednorodność nie tyle nawet w sensie autopojetycznym, ile poprzez porównanie do innych społeczeństw europejskich. Na tym tle jawi się ono jako monokulturowe. Zgodnie bowiem z danymi płynącymi ze spisów powszechnych przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny w latach 2002 i 2011 najliczniejszą grupą narodową są etniczni Polacy, stanowiący 97,1% ogólnej populacji kraju (w tym 94,83% osób zadeklarowało narodowość polską jako jedyną)<sup>108</sup>. Pozostałe grupy narodowe i etniczne to odpowiednio: Niemcy (3,9%), Ukraińcy (1,34%), Białorusini (1,21%), Romowie (0,44%), Rosjanie (0,34%), Litwini (0,2%). Bardzo ważną składową tych statystyk jest silnie wyróżniający się komponent mniejszości regionalnych i grup etnograficznych deklarujących w formularzu odrębność świadomości swojej przynależności. W tym względzie istotnymi grupami są: Ślązacy (2,23%), Kaszubi (0,61%) i Łemkowie (0,27%). Pamiętajmy jednak, iż identyfikacja z daną grupą nie musiała przebiegać jednobie-

<sup>108</sup> <http://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,22,1.html> [1.12.2018].

gunowo, wykluczając podwójną tożsamość<sup>109</sup>. Dzięki zniuansowaniu kwestii przynależności poprzez deklarowaną przez respondentów autoidentyfikację ujawniły się istotne statystycznie powiązania tożsamościowe, łączące daną identyfikację z tożsamością polską. W tym ujęciu największe wartości w zakresie podwójnej tożsamości wykazywali Ślązacy (47% wszystkich podwójnych tożsamości), Kaszubi (23,5%) i Niemcy (7%). W przypadku tożsamości śląskiej, co warto odnotowania, 4,2% respondentów wykazujących podwójną tożsamość wskazało tożsamość niemiecką i śląską. W dalszej kolejności pojawiły się podwójne tożsamości: polsko-ukraińska (2,3%), polsko-białoruska (1,7%), polsko-amerykańska (1,2%), polsko-angielska (1%), polsko-włoska (0,8%), polsko-rosyjska (0,8%), polsko-romska (0,8%), polsko-francuska (0,7%), polsko-żydowska (0,6%), polsko-łemkowska (0,4%), polsko-hiszpańska (0,4%), polsko-holenderska (0,4%), polsko-kociewska (0,3%), polsko-litewska (0,3%) oraz inne (5,6%). Spis z roku 2011 pokazuje zatem, jak złożone są kwestie tożsamościowe zachodzące na linii etniczności wyznaczonej przez deklarowaną autoidentyfikację. Jak zauważają autorzy raportu, dane te pokazują także wzrost niepolskich tożsamości w ogólnym rozrachunku wobec danych z roku 2002, gdzie możliwe odpowiedzi o przynależność etniczną były bardziej jednoznaczne.

Pośród grup narodowych obecnych w polskiej strukturze społecznej wykazujących wysoki stopień różnicy rozpatrywanej nie tylko na poziomie etnicznym (pochodzenia), lecz także pod względem językowym i kulturowym można wskazać mieszkających w Polsce Wietnamczyków. Ich liczbę szacuje się według danych Wydziału Analiz Migracyjnych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji na ok. 30 tys. osób (0,8% ogólnej populacji), choć dane te są jedynie szacunkowe, a rzeczywista liczba może być znacząco większa (niektóre dane mówią o 60 tys. osób)<sup>110</sup>. Co istotne, społeczność wietnamska w Polsce wykazuje wysoki stopień zorganizowania i aktywności na polu społecznym i ekonomicznym. Kluczowe jest jednak w tym przypadku dostrzeżenie, że pojawienie się tej społeczności w Polsce jest efektem imigracji, której geneza sięga lat 80. Z perspektywy Urzędu do Spraw Repatriacji i Cudzoziemców jej przyczyny leżą w kontekście ekonomicznym, a większość osiedlających się w Polsce Wietnamczyków to imigranci zarobkowi pomimo specyficznego, niedemokratycznego kontekstu politycznego kraju ich pochodzenia sugerującego inne niż ekonomiczne przyczyny przybycia<sup>111</sup>. Przykład ten pokazuje, że procesy migracyjne, jakie dotyczą Polskę od roku 1989 istot-

<sup>109</sup> Jako ciekawostkę można odnotować, iż 400 osób w ogólnej skali zadeklarowało brak identyfikacji z jakąkolwiek grupą narodową lub etniczną.

<sup>110</sup> [https://emn.gov.pl/ftp/esm/RAPORT\\_WIETNAM.pdf](https://emn.gov.pl/ftp/esm/RAPORT_WIETNAM.pdf) [1.12.2018].

<sup>111</sup> *Ibidem*, s. 61.

nie zmieniły mozaikę kulturową grup mniejszościowych dzięki zarysowaniu w strukturze etnicznej nowych komponentów o wysokim stopniu różnicy. Pojawiły się bowiem grupy nie tylko oddalone dotąd geograficznie od Polski, lecz także nieposiadające żadnych głębokich historycznych relacji ze społeczeństwem polskim, a więc wobec których pojęcie obcości formułowane jest też najmniej konkretnie. Obok mniejszości wietnamskiej można wskazać również w tym względzie społeczność chińską, hinduską, arabska lub turecką. Ten fenomen obecności kulturowych i etnicznych Innych w bezpośredniej polskiej przestrzeni społecznej implikuje niemniej ważne dziś pytania o relacje interkulturowe rodzące się nie tyle na osi ukonstytuowanej przez długą historię wzajemnych stosunków, ile przez nagły i zaskakujący kontakt budzący określone reakcje społeczne i przyczyniający się do uformowania specyficznych konstrukcji kategorii różnicy.

Migracje przyczyniające się do zwiększenia stopnia heterogeniczności kulturowej przestrzeni są zjawiskiem, którego dynamika i natężenie zależne są od kontekstu lokalnego i historycznego. W Polsce procesy migracyjne dotyczą jednak w ostatnich latach głównie duże miasta, stanowiące regionalne centra gospodarcze<sup>112</sup>. Przyciągają one imigrantów z różnych krajów, lecz często są to osoby o wysokim stopniu wykształcenia i kompetencji zawodowych, a w dużych miastach, takich jak Warszawa czy Poznań, są to również imigranci z krajów sąsiednich, takich jak Ukraina czy Białoruś. Zgodnie z danymi spisu powszechnego z roku 2002, 26% przybyszy motywowanych było celami zarobkowymi, 20% przyjechało w celach związanych z edukacją, a 40% podało przyczyny rodzinne<sup>113</sup>. Dane spisu z roku 2011 wskazują na dużą dysproporcję pomiędzy imigracją w miastach i na terenach wiejskich. Przy rozróżnieniu na kategorie pobytu od 3 do 12 miesięcy oraz pobytu powyżej 12 miesięcy można wskazać, że ogółem na 40 097 imigrantów przebywających na terenie Polski w roku 2011, 32 652 osoby mieszkały w miastach, a 7446 na obszarach wiejskich<sup>114</sup>. Uwzględniając kryterium płci, można zauważyć, że imigrują do Polski głównie mężczyźni, choć w tym przypadku dysproporcje nie są aż tak rażące. Ogółem w roku 2011 mężczyźni stanowili grupę 21 936 osób, a kobiety to 18 161 osób wśród ogólnej liczby imigrantów. W miastach liczby te rozkładały

<sup>112</sup> M. Okólski, *Polska jako kraj imigracji – wprowadzenie*, w: A. Górny, I. Grabowska-Lusińska, M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Warszawa 2010, s. 57.

<sup>113</sup> I. Grabowska-Lusińska, *Rynek pracy (gospodarka) jako siła napędzająca napływ imigrantów do Polski*, w: A. Górny, I. Grabowska-Lusińska, M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Warszawa 2010, s. 125.

<sup>114</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Migracje zagraniczne ludności. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2013, s. 120.



się równomiernie, a mężczyźni stanowili grupę 17 882 osób przy liczbie 14 770 kobiet. Na terenach wiejskich proporcje te cechowała również względna równowaga, przy liczbie 4054 mężczyzn i 3392 kobiet. W przypadku kryterium wieku można zauważyć wyraźną tendencję do imigracji głównie osób w wieku produkcyjnym, tj. pomiędzy 20. a 35. rokiem życia (w sumie 46,8% wszystkich badanych).

Imigracja do Polski jest zjawiskiem rodzącym szereg pytań, zwłaszcza w przypadku danych statystycznych, które dają jedynie niepełny i nierzadko też mylny obraz omawianych procesów mobilności. Tak jak w przypadku mniejszości wietnamskiej oficjalne liczby mogą się rozmiącać ze stanem rzeczywistym z różnych względów. Problem ten dostrzegają Michał Buchowski i Jacek Schmidt, którzy identyfikują problemy metodologiczne wynikające z charakteru przedmiotu dociekań i wiążą je z trzema głównymi kategoriami pytań, na które narzędzia ilościowe mogą odpowiedzieć jedynie w znikomym stopniu<sup>115</sup>. Po pierwsze, w ich przekonaniu ilościowe ujęcie imigracji jest zadaniem trudnym ze względu na wielopłaszczyznowość tego fenomenu, który wymusza ukazanie nie tylko migracji zewnętrznych, ale także wewnętrznych. W wymiarze czasowym migracje zazwyczaj identyfikowane są długotrwałym przebywaniem poza stałym miejscem zamieszkania, co z kolei przesłania rolę, jaką odgrywają migracje wahadłowe i krótkotrwałe. Stąd skupienie uwagi na imigracji do Polski związanej ze stałym pobytem wiąże się z potrzebą uściślenia zarówno liczb określających skalę tego zjawiska, jak i dookreślenia przedmiotu rozważań. Zgodnie z danymi spisu powszechnego z roku 2002 imigranci przebywający w Polsce na stałe stanowiliby 0,1% całej populacji, a według danych z roku 2011 liczba ta uległa podwojeniu. Jednak nadal uwidaczniany jest fakt, iż imigranci w społeczeństwie polskim są grupą marginalną w skali makrosocjalnej. Z kolei dane wynikające z badań będących podstawą International Migration Report z roku 2005 mówią już o 1,8% ludności Polski, co jednak nadal nie stanowi liczby znaczącej<sup>116</sup>. Drugim powodem, dla którego rekonstrukcja stanu i trendów migracyjnych okazuje się w warunkach polskich utrudniona, jest zatem właśnie znikoma skala zjawiska. Z tego powodu nie budzi ono dużego zainteresowania pośród badaczy społecznych jako czynnik wpływający w kluczowy sposób na dynamikę społeczną. Trzecim czynnikiem jest fakt, iż społeczna świadomość procesów migracyjnych nie pociąga za sobą typowego dla tzw. sytuacji migracyjnej doświadczenia bezpośredniego wpływu obecności przybylszy na partykularne doświadczenia. Zamiast tego można zaob-

<sup>115</sup> M. Buchowski, J. Schmidt, *Imigracja a heterogeniczność kulturowa. Perspektywa antropologiczna*, w: M. Buchowski, J. Schmidt (red.), *Migracje a heterogeniczność kulturowa. Na podstawie badań antropologicznych w Poznaniu*, Poznań 2012, ss. 8–10.

<sup>116</sup> [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2005\\_3.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2005_3.pdf) [1.12.2018].

serwować dyskurs polityczny stygmatyzujący imigrantów, jak i same procesy migracyjne jako zjawisko negatywne.

Projekt badawczy stojący za obserwacjami Buchowskiego i Schmidta odświeżania nam istotne z antropologicznego punktu widzenia wskaźniki imigracji do Polski w kontekście największych miast, takich jak Poznań. Realizowane w latach 2009–2012 na obszarze Poznania badania opierały się na podejściu jakościowym odnoszonym do wymiaru mikrospołecznego<sup>117</sup>. Składały się one z dwóch etapów. Pierwszy z nich miał na celu zrekonstruowanie topografii poznańskiej imigracji i oszacowania skali tego fenomenu, a drugi zaś pozwolił na określenie społeczno-kulturowej tkanki i funkcjonowania podmiotów migracyjnych w strukturach społecznych grupy pochodzenia. Ostatecznie uzyskano wgląd w rozmaite aspekty kulturowe związane z życiem imigrantów w przestrzeni wielkomiejskiej. Badania te skupiły się na trzech głównych obszarach aktywności poznańskich imigrantów, a mianowicie sektorze biznesu, handlu i usług oraz polu edukacji. Pewnym uzupełnieniem tego obrazu jest kategoria imigrantów przybyłych ze względu na związek lub małżeństwo oraz wolontariuszy działających na rzecz wybranych organizacji. Analizy te pokazują na przykład, że najliczniejszą grupą cudzoziemców zameldowanych w Poznaniu w roku 2011 byli Ukraińcy (340 osób), Niemcy (172), Białorusini (145), Rosjanie (88), Turcy (86), Chińczycy (72), Amerykanie (60), Bułgarzy (51), Brytyjczycy (50), Koreańczycy (50), Francuzi (40), Holendrzy (39) i Hiszpanie (26)<sup>118</sup>. Te wysoce zróżnicowane względem siebie grupy łączyło niemniej zaskakująco niskie zainteresowanie naturalizacją i zyskaniem obywatelstwa, co pokrywa się zresztą z obserwacjami z innych regionów Polski<sup>119</sup>. Przekłada się to na słabą aktywność cudzoziemców w sferze publicznej. Przyczyny tego stanu rzeczy upatrywane są przez autorów projektu w restrykcyjnej polityce migracyjnej Polski, braku odpowiednich narzędzi i polityki integracji, jak również w specyficie samych grup imigrantów obecnych w kontekście wielkomiejskim. Są to bowiem w dużym stopniu grupy uprzywilejowane społecznie, składające się ze specjalistów w swych dziedzinach zawodowych i niedążące ze swej strony do stania się podmiotem procesów włączających ich w życie społeczeństwa przyjmującego. Tego rodzaju postawy najwyraźniej uwidoczniły się w przypadku menedżerów pracujących na kontrakcie w poznańskich firmach oraz tajwańskich studentów medycyny. W efekcie możliwe jest tworzenie się nisz etnicznych lub do pewnego stopnia gettoizacja przybyszów. W przypadku

<sup>117</sup> M. Buchowski, J. Schmidt, *Imigracja a heterogeniczność kulturowa...*, s. 18.

<sup>118</sup> N. Bloch, I. Czerniejewska. I. Main, *Zjawisko imigracji do Poznania w świetle źródeł zastanych*, w: M. Buchowski, J. Schmidt (red.), *Migracje a heterogeniczność kulturowa...*, s. 57.

<sup>119</sup> N. Bloch, M. Buchowski, A. Chwieduk, J. Schmidt, *Wnioski końcowe*, w: M. Buchowski, J. Schmidt (red.), *Migracje a heterogeniczność kulturowa...*, s. 271.

specyficznych grup, takich jak obecni w Poznaniu Amerykanie, ważne jest uwzględnienie faktu, iż izolacji imigrantów sprzyja również kontekst religijny, gdyż spora część przedstawicieli tej grupy jest członkami poznańskiego zboru Kościoła Mormonów.

Przyglądając się powyższym uwagom, można dojść do wniosku, że imigracja do Polski jest procesem wiążącym się z licznymi barierami natury prawnej, organizacyjnej oraz społecznej. Ten ostatni aspekt łączy się przede wszystkim z faktem, iż marginalizacja imigrantów jest problemem znacznie szerszym i nie dotyczy wyłącznie Polski, co dostrzegane jest na płaszczyźnie instytucji europejskich, takich jak Rada Europy<sup>120</sup>. Jako przyczyny identyfikowane są przez tę instytucję zarówno deficyty w obszarze instrumentów, jakimi imigranci mogą się posługiwać w celu lepszego funkcjonowania w społeczeństwie przyjmującym, jak również organizacyjnego zamknięcia się instytucji państwowych na potrzeby i postulaty formułowane przez przybyszy. W konsekwencji oba rodzaje czynników wpływają negatywnie na relacje wspólnotowe w krajach europejskich. Zauważmy, że termin „relacje wspólnotowe” (*community relations*) pojawił się w kontekście migracyjnym dopiero w latach 60. w Wielkiej Brytanii i odnosił się do formułowanej wówczas potrzeby podjęcia odgórnych działań na rzecz ustanowienia bardziej harmonijnych relacji na płaszczyźnie lokalnej. Miały wspierać je dwie ustawy, z roku 1965 i 1968, które określały, jakie kroki należy podjąć celem osiągnięcia zamierzonych efektów społecznych. Ten otwarcie postulatyczny wymiar wyjścia naprzeciw konfliktom interesniczym, jakie targały w tamtych latach brytyjskim społeczeństwem, jest widoczny także obecnie na płaszczyźnie instytucjonalnej w Europie. Rada Europy w przywołanym tu dokumencie z roku 1991 wskazuje, że relacje wspólnotowe powinny być rozwijane w takich obszarach, jak: ramy prawne, kontrola imigracji, bezpieczeństwo prawne zapewniane imigrantom, możliwość partycypacji politycznej i narodowej, walka z przejawami dyskryminacji oraz ustanowienie odpowiedniego prawodawstwa w tym celu, wypracowanie międzynarodowych instrumentów prawnych oraz polepszenie sytuacji imigrantów w zakresie zatrudnienia<sup>121</sup>.

Wskazane tu obszary działań instytucjonalnych mogą być jednak jedynie wstępną podstawą zacieśnienia relacji społecznych pomiędzy wspólnotą przyjmującą a imigrantami i osobami o statusie uchodźcy. Niemniej istotne jest na tym etapie określenie postaw społecznych wobec imigrantów, jakie widoczne stają się w bieżących dyskusjach na temat zarówno samej migracji, jak i konkretnych grup. Postawy te kształtują bowiem fundamenty społecz-

<sup>120</sup> Council of Europe, *Community and Ethnic Relations in Europe. Final Report of the Community Relations Project of the Council of Europe*, 1991, s. 11.

<sup>121</sup> *Ibidem*, ss. 31–37.

nej akceptacji na płaszczyźnie intersubiektywnej, na której zarysowane powyżej postulaty mogą zostać implementowane w sposób najbardziej efektywny. W tym kontekście ujawniają się również rozmaite formy uprzedzeń i stereotypów, które wpływają zarówno negatywny obraz imigrantów upowszechniany w danych dyskursach publicznych, jak i historycznie zakorzeniony w zbiorowej świadomości konstrukt pojęciowy związany z określaniem kategorii różnicy względem obcych w terminach pejoratywnych. Problem ten może być rozpatrywany jednak w kilku głównych wymiarach, gdzie każdy z nich będzie warunkować bardziej szczegółowe fenomeny kulturowego określania Innego oraz określania wobec niego potencjalnego stopnia dystansu. Będą do nich należeć przede wszystkim pola symboliczne, języka i działania.

Pole symboliczne wiąże się z zespołem znaczeń, jakie przypisywane są imigrantom w związku z ich domniemaną nieprzystawnością do dominujących wzorców społecznych i kulturowych. Może też opierać się na znaczeniach, w których niezgodność z obowiązującą normą stoi w związku z cechami określanymi w kategoriach naturalistycznych, takich jak rasa. Relacje budowane na tej podstawie oraz dystans względem grup postrzeganych jako odmienne rasowo określany jest w takim przypadku dzięki stereotypizacji i kognitywnym uproszczeniom, umocowujących swoją walidację w empirycznie doświadczanym zróżnicowaniu gatunku ludzkiego ze względu na cechy wyglądu. Skrajna postać tego zjawiska znajduje swoje odzwierciedlenie w stosunku do czarnoskórych Afrykanów, gdzie różnica rasowa jest główną dystynkcją symboliczną. To na jej podstawie budowane są znaczenia fundujące stereotypy względem imigrantów z krajów Afryki Subsaharyjskiej. Maciej Ząbek potwierdza to założenie, stwierdzając, że stereotypy to „przede wszystkim znaki, którymi – znacząc »innych« – przekazujemy na ich temat podstawowe informacje dotyczące różnicy”<sup>122</sup>. Pod względem strukturalnym znaczenie różnicy rasowej rozpatrywane jest na osi opozycji ludzkie – nieludzkie. Ten uniwersalny mechanizm ontologiczny znajduje swoje odzwierciedlenie w znaczeniach przypisywanych Afrykanom w polskiej, ale też zachodniej tradycji kulturowej. Jej głównymi wyróżnikami są demonizacja, przypisanie skłonności do kanibalizmu, lenistwa, niechęci do pracy i wysiłku, niedojrzałość i ogólna niższość cywilizacyjna, nieczystość i choroby, brzydota oraz specyficzne preferencje żywieniowe. To w tych toposach i wątkach symbolicznych można znaleźć zbiorowe przekonania, których źródła tkwią w kulturowo i historycznie uformowanych drogach transmisji wzorów obchodzenia się z rasową odmiennością. Ząbek utrzymuje, iż zarówno wymienione powyżej, jak i wszelkie inne stereotypy mogą być roz-

<sup>122</sup> M. Ząbek, *Biali i czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa 2007, s. 92.

patrywane jako zbitki mitów mające potencjał narracyjny, a więc mogące też zostać rozwinięte do większej opowieści o Innym<sup>123</sup>. Stereotypy nie są jednak tożsame z symbolami, lecz są ich powierzchowną refleksją, w której obraz innych kultur odbity zostaje w sposób silnie zniekształcony. Nie zmienia to faktu, że podmioty tworzące postawy społeczne wobec Innych mogą pozytywnie traktować stereotypowe asocjacje w procesie porządkowania rzeczywistości. Traktowanie wyobrażenia jako faktu społecznego jest w przypadku pojęcia rasy nader częste. Ząbek wskazuje w tej mierze na wyraźne oznaki zrównania cech wyglądu z cechami kulturowymi, co w prostej linii prowadzi nie tylko do sformułowania abstrakcyjnego pojęciowo rasizmu, ale także bardzo namacalnych postaci dyskryminacji ze względu na rasę w polskiej przestrzeni publicznej. Przeprowadzona przez niego jakościowa rekonstrukcja pokazuje, że postawy odczuwane przez mieszkańców w Polsce Afrykanów jako rasizm, przez samych Polaków zostają sprowadzone do działań dyskryminujących, jak również nie dostrzega się ich przemocowego charakteru<sup>124</sup>.

Uprzedzenia wobec grup mniejszościowych nie dotyczą wyłącznie imigrantów *per se*, lecz mogą znaleźć swoje odzwierciedlenie również w stosunku do grup silnie zakorzenionych w polskim społeczeństwie pod względem historycznym, lecz nadal postrzeganych przez pryzmat różnicy. Taka sytuacja dotyczy społeczności romskiej. Jak pokazują badania na temat stereotypu romskiego przeprowadzone przez Michała Bilewicza, Martę Witkowską i Mikołaja Winiewskiego, istotne są nie tylko negatywne konotacje, jakie przekonania te budzą u osób je dzielących, lecz przede wszystkim treści, z jakich dany stereotyp się składa<sup>125</sup>. Podejście opierające się na Modelu Treści Stereotypu (Stereotype Content Model), zarysowane przez Susan Fiske, Amy J. Cuddy, Petera Glicka oraz Jun Xu, określa dwa wymiary, w których przekonania tego typu stają się funkcjonalne dla podmiotu je formułującego<sup>126</sup>. Pierwszy wymiar jest określony jako ciepło, w którym definiowane są intencje danej grupy, takie jak otwartość lub wrogość. Drugi wymiar stanowi kompetencja, w której to zdefiniowane zostają partykularne zdolności przedstawicieli danej grupy. Z semantycznej permutacji tych wymiarów wynikają natomiast cztery typy stereotypów w znaczeniu pozytywnym lub negatywnym (ciepłe – pozytywne, zimne – pozytywne, ciepłe – negatywne, zimne – negatywne). Należy

<sup>123</sup> Ibidem, s. 217.

<sup>124</sup> Ibidem, s. 319.

<sup>125</sup> M. Winiewski, M. Witkowska, M. Bilewicz, *Uprzedzenia wobec Romów w Polsce*, w: A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, Warszawa 2015, s. 68.

<sup>126</sup> S.T. Fiske, A.J. Cuddy, P. Glick, J. Xu, *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology” 82(6), 2002, s. 878.

jednak zauważyć, że nigdy żadna z grup nie jest postrzegana jako wyłącznie nacechowana pozytywnie lub negatywnie. Powszechne jest natomiast podejście ambiwalentne, gdzie niechęć przemieszana zostaje z fascynacją, a dystans zniwelowany zostaje poprzez zainteresowanie obcością. I tak stereotypy paternalistyczne łączą obraz grupy jako nieradzącej sobie w nowoczesnym społeczeństwie, lecz generalnie cieplej. W innym przypadku może być to obraz grupy o wysokich kompetencjach zawodowych, lecz chłodnej i zdystansowanej wobec otoczenia, w którym się ona znajduje.

Romowie są grupą poddaną takiemu dychotomicznemu podejściu nie tylko w Polsce. Jak pokazują jednak wyniki badań sondażowych z roku 2009 przeprowadzonych przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami, społeczność romska w Polsce w powszechnym przekonaniu jest wiązana z treściami skrajnie negatywnymi kojarzonymi z przestępczością, lenistwem, biedą, nieczystością i zamknięciem się na zewnętrzne wpływy<sup>127</sup>. Ambiwalentny charakter stosunku wobec Romów ujawniał się poprzez jednoczesne przypisanie im cech pozytywnych, takich jak muzykalność, wesołość, solidarność i rodzinność. Powtórzenie badań w roku 2011 pokazało jednak, że trwałość pozycji Romów w bieżącym polskim kontekście społecznym w obszarze negatywnym jest nienaruszona i opiera się na przypisaniu jej niskiego poziomu ciepła i kompetencji<sup>128</sup>. Jak z kolei pokazuje sondaż z roku 2018, prawidłowość ta wiąże się z przypisaniem im wysokiego stopnia różnicy kulturowej<sup>129</sup>. Nietrudno się domyślić, że negatywny stosunek wobec Romów pociąga za sobą również niepokojące zjawiska w dwóch pozostałych wymienionych przez mnie polach – języku i działaniu.

Będąca efektem współzależności symboli, języka i działania dyskryminacja jest problemem natury nie tylko społecznej czy politycznej. Stanowi ona często efekt odgrywanej przez aktorów społecznych rzeczywistości, w której wybrane grupy traktowane są jako aksjonormatywnie gorsze (w różnym sensie tego słowa), a przypisana im różnica pełni rolę kulturowej dystynkcji pośledniej roli, jaką pełni ona w systemie opartym na nierównościach. Umacniane przez język nienawiści (*hate speech*) przekonania i stereotypowe wyobrażenia odnośnie do zasadności postaw dyskryminujących względem Innego wpływają z pewnej powtarzalności narracji marginalizacyjnych. Jeff L. Greenberg i Tom Pyszczynski udowodnili bowiem, iż wypowiedzi rasistowskie wobec przedstawicieli danej grupy mogą silnie oddziaływać na podmioty niepodzielające tych przekonań, ale jedynie mające styczność z takimi wypowiedziami formułowa-

<sup>127</sup> M. Winiewski, M. Witkowska, M. Bilewicz, *Uprzedzenia wobec Romów w Polsce*, s. 70.

<sup>128</sup> *Ibidem*, s. 73.

<sup>129</sup> D. Bułska, *Stereotypy dotyczące Romów w Polsce. Wyniki sondażu internetowego*, Warszawa 2018, s. 7.

nymi przez inne osoby<sup>130</sup>. Pole języka pełni tu zatem funkcję normalizującą negatywną symbolikę i znaczenia. Przyglądając się specyfice mowy nienawiści wobec Romów, można dojść do wniosku, że język nacechowany wobec nich negatywnie spotyka się z niewielką dezaprobatą społeczną. Faktycznie też, zgodnie z badaniami z roku 2014, widoczna jest asymetria zawierająca się pomiędzy powszechnym uznaniem danych słów za obraźliwe a niewielką chęcią wprowadzenia zakazu ich stosowania wobec Romów<sup>131</sup>. Co ciekawe, użycie języka nienawiści zawiera się w głównej mierze w dwóch przeciwstawnych obszarach aktywności, gdyż są to przede wszystkim kręgi najbliższych znajomych oraz sfera mediów internetowych. Fenomen ten dotyczy zarówno osób dorosłych, jak i młodzieży. W przypadku dorosłych Internet był miejscem zetknięcia się z mową nienawiści dla 27% badanych, gdzie w przypadku młodzieży odsetek ten wzrósł do 66%<sup>132</sup>. Rozmowy ze znajomymi z kolei wskazane zostały jako takowe źródło przez 49% dorosłych i 60% młodzieży. Zauważmy także, że umacniające się przez język postawy niechęci wobec omawianej grupy skupiały się na postulatach izolacyjnych związanych z domniemaną skłonnością Romów do przestępstwa. W ten także sposób racjonalizowano wypowiedzi antyromskie jako moralnie uzasadnione i nieniosące ze sobą w gruncie rzeczy żadnych ujemnych wizerunkowo skutków wobec osób stosujących obraźliwe sformułowania. Względność oceny, czy dana wypowiedź jest obraźliwa, rasistowska lub piętnująca, stała się zauważalna również w kontekście oceny innych badanych grup, tj. osób czarnoskórych, mniejszości ukraińskiej, żydowskiej, mniejszości seksualnych i muzułmanów. Obserwacje, jakie nasuwają się z tych analiz, sugerują niemniej, że istnieje wyraźne zróżnicowanie postaw przyzwolenia na użycie mowy nienawiści wobec wybranych grup. Najwyższy współczynnik akceptacji dla mowy nienawiści zaobserwowano wobec mniejszości seksualnych, lecz blisko za nim znajdowała się wartość związana z mniejszością romską<sup>133</sup>. Najniższą wartość współczynnik ten zyskał natomiast w przypadku mniejszości ukraińskiej.

Judith Butler słusznie zauważa, że mowa nienawiści pełni funkcję interpelacyjną<sup>134</sup>. Oznacza to, że jest ona czynnikiem wytwarzającym podmiot, do którego akt mowy się odnosi, zanim ów akt nastąpi. Argument ten, zaczerp-

<sup>130</sup> J.L. Greenberg, T. Pyszczynski, *The effect of an overhead ethnic slur on evaluations of the target: How to spread a social disease*, „Journal of Experimental Social Psychology” 21(1), 1985, ss. 61–72.

<sup>131</sup> M. Bilewicz, M. Marchlewska, W. Soral, M. Winiewski, *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Warszawa 2014, s. 57.

<sup>132</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>133</sup> Ibidem, ss. 101–102.

<sup>134</sup> J. Butler, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa 2010, s. 34.

nięty z myśli Louisa Althussera i jego koncepcji podmiotowości, prowadzi amerykańską myślicielkę do konstatacji, iż akt artykulacji mowy nienawiści jest nie tylko rytuałem politycznym negującym człowieczeństwo Innego, lecz także działaniem ściśle performatywnym. Wytwarza ona bowiem impuls dla ideowego konstruowania podmiotu w celu jego kontroli i zawłaszczenia. Jest to możliwe, gdyż „akt rozpoznania staje się aktem ustanowienia, wezwanie powołuje podmiot do życia”<sup>135</sup>. Ten niekończący się proces ujarzmiania Innego, jak wskazuje dalej Butler, jest częścią dyskursu kreującego podporządkowane podmioty. Mowa nienawiści nie tylko zatem instrumentalizuje obiekt swojego odniesienia, lecz jednocześnie odsłania nam fakt, iż wszelkie praktyki społeczne uwikłane są językowo w rozmaite porządki ideowe. Działanie podejmowane w ramach tych porządków względem mniejszości, grup podporządkowanych lub po prostu Innego, wymykającego się w wielokulturowym świecie niegdysiejszym narzędziom kontroli i przymusu, jest aktem ustanawiającym na nowo jego egzystencję. Jak zauważa Michel Foucault, w teorii bytów cechy są powiązane z funkcjami, co jest równoznaczne z tym, że „byty [...] noszą znak tego, co dla nich najbardziej istotne”<sup>136</sup>.

Skoro słowa budują podstawy działania podmiotu, pojawia się również pytanie o związek pomiędzy działaniem i znaczeniem. Praktyka społeczna, a dokładniej rzecz biorąc, jej mniejsze lub większe nasilenie względem innych uczestników życia społecznego, tak jak symbole i język odsłania zakres i stopień dystansu pomiędzy poszczególnymi grupami. Pole działania jest w tym sensie swoistym miernikiem stopnia dystansu kulturowego i społecznego zależnym od dyskursów różnicy. Chęć niesienia pomocy jednym i odrzucenie innych jest związana z tym, jak dana grupa zostaje oznaczona w szerszym dyskursie, który odnosi się nie tyle do grupy będącej przedmiotem debaty, ile mówi nam wiele o grupie formułującej określone postawy i przekonania. Niechęć wobec wchodzenia w bliskie interakcje z innymi, odrzucenie cierpienia innego niż nasze własne czy też wycofanie się z wszelkich działań instytucjonalnych zorientowanych na kosmopolityczną empatię pociąga za sobą wypracowanie kolektywnego poczucia zespolenia w obliczu zewnętrznych wpływów, niezgodnych z normami i wartościami podzielanymi przez wspólnotę. Mobilność i przekraczanie granic unieważnia bowiem nie tylko wspólnotowo dzielaną pewność miejsca i czasu, lecz również wspólne doświadczenia, np. historycznie umocowane własne cierpienie. Wiktyimizacja grupy może stać się fundamentem tożsamości opartej na krzywdzie i w ten sposób prowadzić do zamknięcia się takiej grupy na zewnętrzne wpływy w obawie przed ponownym staniem się ofiarą. Jak zauważa Mateusz Olechowski, ten kolektywny strach przybiera po-

<sup>135</sup> Ibidem, ss. 35–36.

<sup>136</sup> M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, t. 1, Gdańsk 2005, s. 21.



stać „mentalności oblężonej twierdzy” lub wiktyimizacji totalnej i jest typowy dla społeczeństw prześladowanych wcześniej i samych doświadczających marginalizacji<sup>137</sup>. Pojawiająca się wówczas wraz z napływem grup zmuszonych do migracji sytuacja „rywalizacji cierpień” prowadzi do zarysowania formuły wykluczającej wiktyimizacji narodowej, zgodnie z którą uchodźcy stanowią niejako moralną konkurencję, co z kolei rodzi wysoki stopień dystansu. Postawa ta jest zauważalna względem uchodźców czeczeńskich przebywających w Polsce. W przytaczanych przez Olechowskiego wynikach badań sondażowych 28% respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, iż „żaden naród nie cierpiał tak jak Polacy”, 23% udzieliło odpowiedzi neutralnej, a 44% wskazało odpowiedź przeczącą (5% nie udzieliło odpowiedzi)<sup>138</sup>. Stosując skalę Bogardusa, określono stosunek wobec uchodźców w najbliższym otoczeniu jako pozytywny (80% badanych zgadzało się na ich obecność w miejscu pracy, 79% – aby byli oni sąsiadami, a 60% dopuszczało Czeczenów jako potencjalnych małżonków). Analiza korelacji pozwoliła natomiast określić związek pomiędzy stosunkiem wobec Czeczenów a postrzeganiem własnej wiktyimizacji przez Polaków. Okazało się w tym względzie, iż mamy do czynienia z korelacją negatywną, co oznacza, że respondenci deklarujący, iż Polacy znacząco cierpieli, deklarowali jednocześnie większy dystans wobec Czeczenów, gdzie zmienne demograficzne pokazywały, że odpowiedzi tego typu udzielały częściej osoby starsze, słabiej wykształcone i posiadające poglądy konserwatywne<sup>139</sup>. Kolejne badania przeprowadzone z kolei na terenie Łomży pokazały jednak, że wiktyimizacja inkluzywna związana była z umiejętnością dostrzeżenia przez respondentów zbieżności doświadczenia historycznego kształtującego sytuację Czeczenów i Polaków, co z kolei wiązało się z większym stopniem akceptacji dla działań pomocowych wobec uchodźców, w tym udzielenia im wsparcia finansowego<sup>140</sup>. Trudno nie dostrzec zbieżności spostrzeżeń Olechowskiego z wynikami badań jakościowych autorstwa Macieja Gduli, zrealizowanych w roku 2017 w kontekście preferencji wyborczych w małych miejscowościach w Polsce<sup>141</sup>. Tutaj także zauważalna staje się gradacja ważności potrzeb, w której linię demarkacyjną pełni wspólnota narodowa, gdyż „dopóki istnieją potrzebujący Polacy i Polki, zobowiązania innego typu, nawet te związane z pomocą dla ofiar wojny, nie są istotne”<sup>142</sup>. Pewnym zaskoczeniem w tym przypadku okazu-

<sup>137</sup> M. Olechowski, *Poczucie wiktyimizacji narodowej a stosunek do uchodźców z Czeczenii*, w: A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, Warszawa 2015, s. 90.

<sup>138</sup> Ibidem, s. 94.

<sup>139</sup> Ibidem, s. 96.

<sup>140</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>141</sup> M. Gdula, *Dobra zmiana w miastku. Neoautorytaryzm w polskiej polityce z perspektywy małego miasta*, Warszawa 2017.

<sup>142</sup> Ibidem, s. 23.

je się być jednak wyrażane przez interlokutorów Gduli zrównanie (do pewnego stopnia) uchodźców z niezasłużonymi beneficjentami programów pomocy społecznej. Tym, co podkreślano w tym względzie, było rozpatrywane w kategoriach naturalistycznych lenistwo omawianych grup i niezdolność do adaptacji względem zmieniających się warunków.

Wykluczenie uchodźców posiada, zdaniem Sławomira Łodzińskiego, bardziej charakter jednostkowy niż grupowy<sup>143</sup>. Uchodźcy w Polsce nie stanowią zresztą grupy o dużym znaczeniu demograficznym. Zgodnie z danymi Urzędu do Spraw Cudzoziemców w roku 2017 wnioski o ochronę międzynarodową złożyło ok. 5 tys. osób, z czego większość stanowili przybysze z Federacji Rosyjskiej<sup>144</sup>. Pozytywnie rozpatrzone zostało jedynie 520 z nich, w znaczącej większości złożonych przez obywateli Ukrainy. Pozostałe 2,1 tys. wniosków zostało odrzuconych, a 3 tys. postępowań umorzonych. W latach minionych liczby te były wyższe – w 2016 ogółem złożono 12 tys. wniosków i pozytywnie rozpatrzone 390 z nich, podobnie jak w roku 2015 (na 12 325 wniosków rozpatrzone pozytywnie 348). Ich znaczenie jako grupy istotnie przyczyniającej się do podniesienia problemu odmienności kulturowej jest jednak widoczne na różnych płaszczyznach dyskursów publicznych w Polsce. Zgodnie z wynikami sondażu z roku 2015 przeprowadzonego przez TNS OBOP większość Polaków (73%) uważa, że obecność uchodźców przyczynia się do wzrostu bezrobocia oraz (68%) wzrostu przestępczości<sup>145</sup>. Ponadto, tak jak w przypadku przytoczonych przeze mnie uprzednio badań, także tutaj 3/4 badanych (73%) wyrażało opinię, że pomoc powinna być udzielana w pierwszej kolejności rodakom przebywającym za granicą. Zgadza się oni jednak co do tego, że państwo polskie powinno włączyć się do rozwiązania problemu uchodźców na poziomie międzynarodowym i europejskim (53%). Najbardziej znamienym jest jednak fakt, iż zdecydowana większość badanych (91%) nigdy nie miała żadnego osobistego kontaktu z uchodźcami.

Katarzyna Gracz podziela tę obserwację, wskazując, że w roku 2006 także jedynie 11% Polaków miało styczność z uchodźcami<sup>146</sup>. Tym, co różni dane sprzed 13 lat, jest spadek akceptacji dla przyjęcia przybyszy w Polsce (z 59%

<sup>143</sup> S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Mechanizmy wykluczenia etnicznego*, w: A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Warszawa 2009, s. 182.

<sup>144</sup> <https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/raport-roczny-ochrona-miedzynarodowa/2017-2/> [2.12.2018].

<sup>145</sup> [http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2015/11/K.072\\_Polacy\\_o\\_uchodzcach\\_O10a-15.pdf](http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2015/11/K.072_Polacy_o_uchodzcach_O10a-15.pdf) [2.12.2018].

<sup>146</sup> K. Gracz, *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce*, w: A. Gutkowska (red.), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa 2007, s. 57.

w 2006 do 30% w 2015). Zmiana nastawienia wobec tej grupy, jak i innych form migrantów rodzi zatem pytanie, czy akceptacja dla imigrantów lub jej brak ma przełożenie na realne działania prowadzące do integracji grup odmiennych kulturowo w szerszym polskim kontekście społecznym, prowadząc tym samym do wypracowania nowego wzorca polskiej wielokulturowości. Jest to tym ważniejsze, gdyż tak sformułowane pytanie wykracza poza pojmowanie kategorii różnicy kulturowej jako obcości wobec dystynktywnej tożsamości podmiotu, ale wysuwa na plan pierwszy obcość pojmowaną jako gotowość poznawczą w ramach interkulturowego kontaktu<sup>147</sup>. Jednocześnie podniesiona zostaje w tym miejscu inna ważna kwestia. Popularne zarówno w klasycznej literaturze migracyjnej, jak i w dyskursach publicznych umieszczanie zjawiska imigracji w jego dychotomicznym wymiarze stosunków międzyetnicznych pomiędzy akceptacją i odrzuceniem przesłania idee transkulturowych postaci społecznego funkcjonowania sporej części współczesnych migrantów. Transkulturowość nie wymaga bowiem ani pełnej asymilacji ze społeczeństwem przyjmującym, ani kulturowego izolacjonizmu typowego dla społeczności radykalnie ekskluzywistycznych. Przenikanie granic kultury jest w sytuacji migracyjnej czymś stałym dla związanego z nią ludzkiego doświadczenia. Nie oznacza to oczywiście wyjście poza etniczne tożsamości na rzecz niedookreślonego konceptualnie kosmopolityzmu. Jak wskazałem już w innym miejscu, transkulturowe postacie zakorzenienia łączą jednak wybrane elementy różnych kultur, uznając je za własne, ale też jednocześnie współdzielone z innymi ludźmi (w sensie intersubiektywnym) i innymi wspólnotami (w sensie interkulturowym). Są one z definicji inkluzywne, co zezwala, aby spojrzeć na problem współczesnych migracji i mobilności od strony jego roli w procesach integracji społecznej.

## 5. Integracja imigrantów w społeczeństwie polskim poprzez edukację

Współczesna polska polityka imigracyjna regulowana jest w wymiarze formalnym przez zapisy ustawy o cudzoziemcach z 12 grudnia 2013 roku oraz dokumentu *Polityka migracyjna polski – stan bieżący i postulowane działania z roku 2011*. W obu dokumentach znajdujemy zarówno prawne warunki przejazdu, pobytu i wyjazdu cudzoziemców z terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, jak i dyrektywy wskazujące na kierunki działań instytucjonalnych względem

<sup>147</sup> E. Nowicka, *Wprowadzenie*, w: E. Nowicka (red.), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa 2011, s. 12.

imigrantów. Pozostałe wskazówki można znaleźć także w strategiach rozwoju poszczególnych województw i dokumentach strategicznych, takich jak *Dynamiczna Polska 2020* oraz *Strategia „Sprawne Państwo 2020”*. Polityka imigracyjna, w węższym rozumieniu niż polityka migracyjna jako taka, może być rozpatrywana w trzech głównych znaczeniach: jako polityka wjazdowa, polityka zachęcania lub zniechęcania danych grup do przyjazdu oraz polityka integracyjna<sup>148</sup>. O ile pierwszą z wymienionych odmian można odnieść głównie do poziomu legislacyjnego, to dwie kolejne zależne są nie tylko od prawa stanowionego, ale znacząco bardziej od realnych warunków społecznych stanowiących efekt podejmowanych działań instytucjonalnych. W tym względzie Polska rysuje się na tle innych państw europejskich jako kraj mało atrakcyjny dla imigrantów w postaci miejsca pracy i osiedlenia<sup>149</sup>. Do czynników przyciągających zazwyczaj imigrantów zarobkowych należą bowiem takie wskaźniki stabilności systemowej, jak: wysoka płaca minimalna, rozwinięty system opieki społecznej, przyjazne mechanizmy osiedlania się, duże możliwości kształcenia się i doskonalenia zawodowego. W celu uzyskania bardziej całościowego obrazu migracji należy również wskazać czynniki przyciągające imigrantów niezarobkowych, takie jak: stabilność polityczna, pluralizm, zachowanie zasad demokracji i praw człowieka. O ile zatem w przypadku Polski pierwszy z wymienionych zespołów czynników jawi się jako mało atrakcyjny, o tyle bieżące polskie dyskursy polityczne sprawiają, że także ten drugi nie stanowi większej zachęty do przyjazdu. Mając na względzie deficyt populacyjny związany ze starzeniem się społeczeństwa polskiego, odpływ wykwalifikowanych pracowników do innych krajów Unii Europejskiej oraz przyspieszony rozwój gospodarczy ostatnich lat i związane z nim duże zapotrzebowanie na siłę roboczą, można stwierdzić, że niska stopa imigracji do Polski staje się ważnym problemem nie tyle politycznym, ile demograficznym i ekonomicznym<sup>150</sup>.

Polityka imigracyjna Polski zależna jest oczywiście zawsze od szerszego dyskursu politycznego kształtującego ogólną dynamikę debaty publicznej. Znamienne jest, że w jej ramach imigracja przedstawiana jest obecnie najczęściej jako bezpośrednie zagrożenie fundamentalnych wartości kulturowych, na jakich opiera się polskie społeczeństwo. Polityczne głosy na rzecz podniesienia

---

<sup>148</sup> M. Duszczyk, *Konwergencja polityki imigracyjnej na świecie na przykładzie analizy stosowania wybranych instrumentów*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 21(2)/2013, s. 36.

<sup>149</sup> R. Matyja, A. Siewierska-Chmaj, K. Pędziwiatr, *Polska polityka migracyjna. W poszukiwaniu nowego modelu*, Warszawa – Rzeszów 2015, s. 23.

<sup>150</sup> P. Kaźmierkiewicz, *Otwarcie polskiego rynku pracy dla imigrantów ekonomicznych – potrzeby i proponowane rozwiązania*, w: W. Klaus (red.), *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, Warszawa 2007.

tego problemu w sposób merytoryczny zderzają się z dwoma barierami, a mianowicie zostają one dopuszczone do głównego nurtu debaty politycznej jedynie wtedy, gdy nie wiążą się z kwestiami społecznie drażliwymi, jak też z niezdolnością aparatu urzędniczego do dokonania wewnętrznej reformy zezwalającej na praktyczną implementację postulowanych pomysłów<sup>151</sup>. Zarysowana wcześniej w niniejszym rozdziale niechęć wobec imigrantów, w szczególności osób ubiegających się lub posiadających status uchodźcy, zostaje w dyskursie tym uwypuklona i uznana jako stały element społecznych nastrojów, pomimo że badania nastawienia do kulturowej odmienności w Polsce pokazują tendencję odmienną<sup>152</sup>. Polityka imigracyjna nie jest zatem uznana za istotną składową polityki rozwoju. W kontekście niewydolności systemu prawnego, braku wielu odpowiednich narzędzi i instrumentów legislacyjnych zezwalających na akomodację imigrantów i umożliwienie im integracji z resztą społeczeństwa można uznać, że działania podejmowane na rzecz imigrantów i prowadzenie rzeczowej debaty na ten temat ma częściej charakter oddolny niż inspirowany przez instytucje państwowe. Rola organizacji pozarządowych oraz instytucji badawczych zajmujących się problematyką migracyjną jest kluczowa dla ustanowienia podstaw efektywnych działań zmierzających w stronę wypracowania nie tylko realnych i efektywnych rozwiązań adaptacyjnych dla imigrantów i uchodźców, ale również dla określenia kierunku, w którym zmierza polityka społeczna państwa polskiego.

Uznanie polityki imigracyjnej za część polityki społecznej wiąże się z ważnym założeniem mówiącym o tym, że łączy się ona z polityką imigracyjną, zarówno na płaszczyźnie teorii, jak i praktyki. Wychodząc z tego założenia, Katarzyna Szymańska-Zybertowicz wyraża przekonanie, że najbardziej istotnym poznawczo kontekstem refleksji nad polską polityką imigracyjną jest spojrzenie na politykę społeczną od strony jej znaczenia zarówno jako polityki (w znaczeniu terminu *policy*), jak i swoistej dyscypliny naukowej<sup>153</sup>. W tym drugim znaczeniu badane są szeroko pojmowane praktyki społeczne rozumiane jako rodzaj polityki społecznej, a dokładniej rzecz biorąc, pewien model polityki państwa opiekuńczego, wraz z analizą problemów społecznych wpływających z aktywności jego obywateli. Ujęcie akademickie jest zatem przedsięwzięciem badawczym ukierunkowanym na dostarczenie nam wglądu w kolektywne działania mające miejsce w określonym systemie społeczno-gospodarczym, co stawia politykę społeczną jako dyscyplinę naukową w pozycji krytycznej.

<sup>151</sup> R. Matyja, A. Siewierska-Chmaj, K. Pędziwiatr, *Polska polityka migracyjna...*, s. 88.

<sup>152</sup> E. Nowicka, J. Nawrocki, *Inny – obcy – wróg*, Warszawa 1996; E. Nowicka, Cieślińska (red.), *Wędrowcy i migranci. Pomiędzy marginalizacją a integracją*, Kraków 2005.

<sup>153</sup> K. Szymańska-Zybertowicz, *Nieobecne wyzwanie? Integracja jako zadanie polityki społecznej wobec cudzoziemców po 1989 roku*, Toruń 2011, s. 29.

Model społeczeństwa dobrobytu sugeruje bowiem, że miernikiem efektywności polityki społecznej będzie w pierwszej kolejności poziom zamożności obywateli, co nie jest jednak wskaźnikiem tego, czy wytwarzana na poziomie politycznym struktura wydatków publicznych pozostaje w zgodzie z potrzebami społecznymi<sup>154</sup>. Rozprężenie relacji na linii państwo – obywatele może skutkować dezintegracją w różnych obszarach życia społecznego. Celem polityki społecznej (*social policy*) jest zatem takie określenie celów działania, aby w konsekwencji nie tylko przeciwdziałać pojawiającym się problemom, lecz również przyczynić się, dzięki opracowaniu odpowiednich strategii działania, do zwiększenia ogólnego poziomu integracji społecznej.

Uważam, że odpowiednio sformułowana i konsekwentnie realizowana polityka imigracyjna może być częścią tego projektu. Procesy migracyjne, w tym imigracja do Polski i innych krajów europejskich, stały się w ostatnich latach jednym z centralnych problemów w dyskusjach politycznych i znajdują odzwierciedlenie w zmianie w celach narodowych polityk społecznych. Jak wskazują statystyki migracyjne przytoczone przeze mnie wcześniej, Polska wydaje się być obecnie w mniejszym stopniu dotknięta przez migracje niż inne państwa Unii Europejskiej. Patrząc na współczesne kierunki mobilności, można jednakże jasno powiedzieć, że nie tylko społeczeństwo polskie będzie w przewidywalnej przyszłości stykać się z różnicą niesioną przez imigrantów, lecz konieczne stanie się wypracowanie jasno zdefiniowanych mechanizmów włączenia imigrantów w życie publiczne, ich aktywizacji społecznej i zawodowej, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i ekonomicznemu, jak również większemu otwarciu się poznawczemu na niesione przez imigrantów wzory kulturowe. Jednym z powodów takiego stanu jest to, że o ile w wymiarze globalnym procesy migracyjne ulegają natężeniu, o tyle udział mieszkańców świata zachodniego i Europy w tej nowej mobilności systematycznie się zmniejsza<sup>155</sup>. Świat staje się coraz bardziej zróżnicowany kulturowo, lecz nie jest on już określany wyłącznie w języku dominacji zachodniej cywilizacji. Zauważmy niemniej, że zjawisko to ma swoje konsekwencje polityczne. Wzrost heterogeniczności kulturowej wiąże się bowiem bezpośrednio z funkcjonalnością systemów demokratycznych i jest znamienne dla modelu społeczeństwa otwartego<sup>156</sup>. Niezbędne staje się opracowanie w odpowiedzi pragmatycznie rozumianej formuły koncepcyjnej pozwalającej nie tylko upowszechnić

<sup>154</sup> J.C. Baldock, *Social policy, social welfare, and the welfare state*, w: J.C. Baldock, N. Manning, S. Vickerstaff (eds.), *Social Policy*, Oxford 2007, s. 10.

<sup>155</sup> T. Mikulski, *Migracje jako zjawisko demograficzne współczesnej Europy*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, s. 164.

<sup>156</sup> K. Szymańska-Zybertowicz, *Nieobecne wyzwanie? Integracja jako zadanie...*, s. 260.

i utrwalić zasadę otwartości, lecz również zrozumieć współczesne przemiany pojęcia różnicy kulturowej. Jest to dziś zadanie tym bardziej donośne, ponieważ – jak zauważa z niepokojem Jürgen Habermas – demokracje europejskie pogrążają się w kryzysie swej zasadniczej politycznej tożsamości<sup>157</sup>.

Za jeden z obszarów życia społecznego, w którym taka funkcjonalna zbieżność pomiędzy złożonością ludzkiej materii i efektywnością instytucjonalną zachodzi, uważam edukację, w szczególności w jej znaczeniu formalnym. Systemy szkolnictwa, jak żadne inne pola sterowanej przez państwo działalności instytucjonalnej, oddają naturę najbardziej palących kwestii, których źródło mieści się zazwyczaj poza szkołą. Mogą się one ujawniać w interakcjach pomiędzy nauczycielem a uczniem, samymi uczniami, jak i innymi podmiotami edukacyjnymi. Ma to o tyle duże znaczenie pedagogiczne, gdyż – jak stwierdzają Renata Michalak i Elżbieta Misiorna: „efektywność uczenia się zależy w dużej mierze od jakości procesów społecznych, w obrębie których te interakcje występują”<sup>158</sup>. Rzeczywistość edukacyjna stanowi także ważny probierz relacji pomiędzy poszczególnymi grupami budującymi system społeczny, chociażby dzięki ujawniającemu się w niej zróżnicowanemu użyciu kapitału kulturowego przez przedstawicieli tych grup. Skoro zatem szkoła stanowi zwierciadło nierówności społecznych, tłących się konfliktów czy manifestacji rozmaitych form wykluczenia, warto przyrzeć się, jak sytuacja ta kształtuje się w polskim przypadku oraz jak zostaje ona rozwiązana.

Problem zróżnicowania kulturowego w polskim systemie edukacji zmusza nas do wprowadzenia rozróżnienia na heterogeniczność „zastaną”, tj. związaną z obecnością w szkołach podmiotów związanych z mniejszościami etnicznymi i narodowymi, jak i heterogeniczność „migracyjną”, związaną z pojawieniem się podmiotów o proveniencji imigranckiej i uchodźców. Różnorodność zastana zostaje zrekonstruowana w badaniach Małgorzaty Głowackiej-Grajper, która dokonuje analizy porównawczej sytuacji szkolnictwa mniejszości litewskiej, ukraińskiej, kaszubskiej i romskiej. Wnioski, jakie się nasuwają po dokonaniu tego porównania, dotyczą przede wszystkim dróg edukacyjnych, którymi zachodzi proces transmisji kulturowej pozwalającej zachować i umocnić tożsamości etniczne wymienionych grup oraz naświetlają sposoby pojmowania przez te grupy roli, jaką pełni szkolnictwo mniejszościowe<sup>159</sup>. Uznając więź etniczną

---

<sup>157</sup> J. Habermas, *The Crisis of the European Union in the Light of Constitutionalization of International Law*, „The European Journal of International Law” Vol. 23, No. 2, 2012, s. 336.

<sup>158</sup> R. Michalak, E. Misiorna, *Nauczanie zintegrowane wyzwaniem dla nauczyciela*, w: H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002, s. 94.

<sup>159</sup> M. Głowacka-Grajper, *Mniejszościowe grupy etniczne w systemie szkolnictwa w Polsce. Przekaz kulturowy a więź etniczna*, Warszawa 2009, s. 22.

jako pewien pojęciowy konstrukt, Głowacka-Grajper podnosi aspekt relacyjny kształtujący sposób funkcjonowania danej mniejszości w szerszym kontekście społecznym. Pozwala to zdefiniować pojęcie mniejszości poprzez zajmowaną przez nią pozycję w danym systemie, nie zaś cechy kulturowe określane zazwyczaj zewnątrz i nie zawsze zgodnie z emicznym pojmowaniem swojej specyfiki przez członków tych grup. Ujęcie problemu mniejszości dzięki przypisaniu im określonych cech kulturowych jest również zabiegiem metodologicznym, w którym uwaga zwrócona zostaje na różnicę kulturową zezwalającą na kontrastowe odróżnienie grupy mniejszościowej od wzorów kultury dominującej. Janusz Mucha wskazuje jednak, iż źródła dominacji kulturowej ulegają dziś rozproszeniu i nie jest możliwe jednoznaczne wskazanie na jej centrum<sup>160</sup>.

W tak zdefragmentaryzowanej rzeczywistości mniejszości etniczne lokują swoją tożsamość w polach, w których podlega ona pełniejszej artykulacji i wyraźnemu podkreśleniu. Szkolnictwo stanowi niezaprzeczalnie jedno z nich, gdyż to w szkołach zachodzi możliwość bezpośredniego zderzenia podmiotowych światów z machiną instytucjonalną. W efekcie ścierania się tych dwóch bytów zostają wyrażone definiujące je treści, np. w kontekście możliwości użycia języka mniejszości jako języka nauczania. Polskie mniejszości etniczne znajdują się w pozycji, w której użycie języka mniejszości i nauczanie dwujęzyczne nominalnie zostaje zapewnione zapisami ustawy z roku 2005. Praktyka edukacyjna pokazuje jednak, że prawo to nie zawsze zostaje egzekwowane lub jego realizacja zostaje uwarunkowana innymi, niekiedy sprzecznymi z nim, przepisami. Problem ten dotyczy w dużej mierze mniejszości romskiej. Dzieci romskie w polskich szkołach zderzają się nie tylko z różnymi formami dyskryminacji ze strony rówieśników, ale stają się częstym przedmiotem działań instytucjonalnych wyrosłych z przekonania, iż ze względu na specyfikę kulturową edukacja dzieci romskich musi odbywać się w specjalnych warunkach, co w praktyce oznaczało zastosowanie praktyk izolacyjnych i segregacyjnych<sup>161</sup>. Przekonanie to odzwierciedlają zapisy rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku, w którym edukacja dzieci romskich została wskazana jako jeden z obszarów wymagających wsparcia pedagogicznego. Aplikacja narzędzi edukacji specjalnej wynika z żywnego często mylnego przekonania, iż uczniowie romscy mają istotne deficyty intelektualne, wykazując niekiedy oznaki upośledzenia intelektualnego<sup>162</sup>. Jak pokazują wyniki

<sup>160</sup> J. Mucha, *Dominacja kulturowa i reakcje na nią*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, s. 37.

<sup>161</sup> Przykładem może być tutaj pomysł z roku 2013, kiedy to zaproponowano w Szkole Podstawowej nr 19 w Poznaniu stworzenie osobnych klas dla dzieci romskich. Zob. <https://www.tvn24.pl/poznan,43/osobna-klasa-dla-romow-rodzice-mowia-nie,357693.html> [3.12.2018].

<sup>162</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Dzieci uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funk-*



badania z roku 2011, najczęstszą przyczyną niepowodzeń szkolnych, dużej absencji i słabych wyników w kształceniu są deficyty językowe związane z niskim poziomem znajomości języka polskiego oraz kwestie wynikające z wykluczenia ekonomicznego. Nietrudno zatem zrozumieć, iż powszechne staje się postrzeganie instytucji szkoły przez samych Romów jako narzędzia represji<sup>163</sup>. Przekłada się ten rodzaj postawy na problem deficytu motywacyjnego, ten zaś skutkuje wtórną marginalizacją ze względu na niski poziom wykształcenia Romów i kapitału społecznego odwołującego się do edukacji. Innym czynnikiem jest też tradycyjna romska nieufność wobec jednostek wchodzących w zbyt intensywne interakcje ze środowiskiem nieromskim<sup>164</sup>.

W odróżnieniu od heterogeniczności zastanej, różnorodność wynikająca z migracji jest w Polsce problemem nowym i nie do końca jeszcze rozpoznany. Jest to o tyle jednak ważny aspekt przemian społecznych, że imigrantów osiedlających się w Polsce, w odróżnieniu od transmigrantów i „cyrkulantów” (są to głównie pracownicy sezonowi, pomoce domowe itp.), łączy najszersza sieć relacji społecznych przy jednoczesnym niskim poziomie relacji z Polakami<sup>165</sup>. W konsekwencji uzyskujemy sytuację, w której różne grupy etniczne żyją w światach równoległych, nie wchodząc we wzajemne kontakty interkulturowe i interpersonalne. Może to skutkować anomicznym rozprzężeniem w polu sieci relacji społecznych innych niż te związane bezpośrednio ze zjawiskiem imigracji. Jak już zaznaczyłem wcześniej, polska polityka migracyjna wykazuje znaczące braki w zakresie pragmatycznego przełożenia zapisów legislacyjnych. Stąd też cudzoziemcy przybywający do Polski adaptują się w zastanych warunkach na drodze rozmaitych strategii adaptacyjnych. Magdalena Jędrkiewicz stwierdza, że pośród rozmaitych trajektorii przystosowania się do życia w Polsce imigranci wykazują trzy najczęściej spotykane wektory adaptacji praktycznej. Pierwszy z nich przyjmuje postać wznoszącej się wartości przystosowania (od początkowych problemów z aklimatyzacją do coraz większego przystosowania się)<sup>166</sup>. Drugi może przybierać kształt paraboli, począw-

---

*cjonowanie poznawcze i językowe*, w: B. Weigl, M. Różycka (red.), *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa 2011, s. 57.

<sup>163</sup> M.G. Gerlich, M.A. Gerlich, *Wybrane aspekty problemu*, w: M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Raport końcowy z projektu badawczego „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych”*, Oświęcim 2011, s. 28.

<sup>164</sup> M. Głowacka-Grajper, *Mniejszościowe grupy etniczne...*, s. 260.

<sup>165</sup> A. Piekut, *Společny wymiar integracji*, w: A. Górny, I. Grabowska-Lusińska, M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Warszawa 2010, s. 202.

<sup>166</sup> M. Jędrkiewicz, *Drogi prowadzące do osiedlenia. Cudzoziemcy zamieszkali na stałe w Polsce*, w: E. Nowicka, S. Łodziński (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studium socjologiczne*, Warszawa 2006, s. 69.

szy od dużych kłopotów ze znalezieniem pracy i codziennymi obowiązkami, po miękkie wejście w rutynę zezwalającą na sprawne społeczne funkcjonowanie. W tym przypadku znaczące są wydarzenia przełomowe dla jednostki i jej indywidualnej adaptacji. Następnie mamy do czynienia z wektorem typu U, w którym z początku mamy do czynienia z zachwytem nad kulturą społeczeństwa przyjmującego, po czym następuje załamanie i poczucie rezygnacji. Schemat ten kończy się zniwelowaniem negatywnych odczuć i zastąpieniem ich poczuciem bezpieczeństwa w nowych warunkach. Oczywiście proces ten następuje także przy uwzględnieniu adaptacji psychicznej, polegającej na rosnącym poczuciu zadomowienia.

Jakkolwiek by nie przebiegała adaptacja imigrantów, niezmiennie pozostają problemy przystosowawcze związane z ich funkcjonowaniem w odniesieniu do określonych instytucji. Wymienione strategie adaptacji zostają zweryfikowane przez strukturę organizacyjną i aparat urzędniczy oraz mają kluczowy wpływ na decyzje podejmowane przez imigrantów dotyczące pozostania w kraju, powrotu lub wyjazdu do innego państwa oferującego w wymiarze instytucjonalnym lepsze warunki. Jedną z instytucji o istotnym znaczeniu dla wyniku tych decyzji jest szkoła, w której imigranci zderzają się nie tylko z barierą językową, ale też z ogólnym brakiem porozumienia w przestrzeni klasy<sup>167</sup>. W celu zbudowania wzajemnego zaufania i płaszczyzny interkulturowego zrozumienia wzajemnych racji należy naświetlić funkcje, jakie pełni szkoła w kontekście wielokulturowości. Jerzy Nikitorowicz przywołuje w tym kontekście funkcje kulturowe, akulturacyjne, adaptacyjne, emancypacyjne i obywatelskie<sup>168</sup>. Spośród nich za centralne uznaje się funkcje społeczno-kulturowe, prowadzące do integracji społecznej dzięki działaniom pedagogicznym, lecz w dobie przemian współczesności coraz istotniejsze stają się również te z funkcji, które wiążą się z formowaniem poczucia wspólnoty obywatelskiej. Tym samym cel, jakim jest usamorządowanie instytucji szkoły, winien być spełniony na drodze wypracowania pewnego zakresu autonomii instytucji edukacyjnych tworzących własne organizacyjne mikrokosmosy, w których podmioty nauczania mogą swoją podmiotowość zachować przy jednoczesnym wzmocnieniu więzi ze społeczeństwem obywatelskim, w którym świadomie będą one już w dorosłym życiu uczestniczyć<sup>169</sup>. Ujawniający się dzięki edukacji obywatelskiej w sy-

<sup>167</sup> W. Ostafiński, *Bariery dla efektywnej komunikacji w klasach wielokulturowych*, w: M. Żak, W. Ostafiński (red.), *Dyskurs Pedagogiczny. Dylematy i efekty edukacji wielokulturowej*, Jarosław 2014, s. 57.

<sup>168</sup> J. Nikitorowicz, *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Toruń 2012, ss. 17–18.

<sup>169</sup> *Ibidem*, s. 18.

tuacji wielokulturowości kierunek przemian tożsamy jest, jak przypomina Nikitorowicz, z wytycznymi Parlamentu Europejskiego. Zgodnie z wykładnią tej instytucji nabywanie kompetencji międzykulturowych jest we współczesnych realiach niezbywalną koniecznością.

Czy polskie szkoły spełniają ten warunek? Pewnej odpowiedzi na to pytanie udzielają wyniki badań nad polską formułą edukacji wielokulturowej przeprowadzone przez Izabelę Czerniejewską, która wyraża realistyczne przekonanie, że deklarowana na poziomie politycznym i legislacyjnym postawa otwartości na inne kultury przez polskich nauczycieli rozumiana jest nadal głównie intuicyjnie<sup>170</sup>. Na tej podstawie podejmują oni działania edukacyjne i wypracowują własne strategie radzenia sobie z ujawniającą się w praktyce edukacji wielokulturowej różnicą<sup>171</sup>. Jest ona zasadniczo akceptowalna w sytuacjach harmonijnych i nierodzących większych problemów pedagogicznych. W konsekwencji uczniowie z rodzin wietnamskich postrzegani są jako zdolni i niesprawiający problemów, a ich odmienność staje się pożądana i oceniana pozytywnie<sup>172</sup>. Z kolei w przypadku uczniów z grup postrzeganych jako niechętne nauce (co ma być motywowane kulturowo), np. Romowie, są oni traktowani jako kłopotliwi, a reprezentowana przez nich różnica destabilizuje w przekonaniu nauczycieli życie szkolne. Praktyka szkolna weryfikuje zatem wszelkie postulatywne idee międzykulturowego porozumienia i to na tym właśnie poziomie niezbędna jest zmiana. Przede wszystkim transformacji musi ulec zakres kompetencyjny reprezentowany przez nauczycieli w stosunku do uczniów wywodzących się zarówno z mniejszości etnicznych i narodowych, jak również grup imigranckich. To w tym właśnie polu Czerniejewska zauważa wśród polskich nauczycieli, uświadamiane sobie także przez nich samych, deficyty<sup>173</sup>.

Małgorzata Głowacka-Grajper upatruje przyczyn tej sytuacji w tym, iż temat różnicy kulturowej nie jest wśród nauczycieli oceniany jako istotny w tym sensie, że podkreślanie etnicznej odrębności wybranych uczniów uznawane jest często za niepotrzebne inicjowanie konfliktów, jak również sami uczniowie nie wyrażają zainteresowania tym tematem<sup>174</sup>. Ważne staje się zatem, aby nie tyle unikać spotkania z różnicą, ile umiejętnie się z nią obchodzić i umieścić ją jako jedną z kluczowych zmiennych w równaniu pedagogicznym. Po-

<sup>170</sup> I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2013, s. 167.

<sup>171</sup> Pojęcia edukacji wielokulturowej używam tutaj z rozmysłem, gdyż model międzykulturowy wymaga nieco innego podejścia ze strony nauczycieli.

<sup>172</sup> P. Majkut, *Strategie adaptacyjne wietnamskich licealistów w Warszawie*, w: E. Nowicka (red.), *Błaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa 2011, s. 33.

<sup>173</sup> I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa...*, s. 172.

<sup>174</sup> M. Głowacka-Grajper, *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006, s. 172.

dobne stanowisko wyraża Anna Gajdzica, mówiąc, że „nauczyciel pracujący w środowisku zróżnicowanym kulturowo powinien wiedzieć, że działania, które podejmuje, nie mogą być nastawione na zacieranie różnic”<sup>175</sup>. Rodzące się wraz z akceptacją różnicy w przestrzeni szkolnej nowe cele kształcenia zostają uzasadnione nie tylko tym, że obecne w przestrzeni szkoły stały się nowe podmioty, lecz znacząco bardziej dlatego, że ich właściwości mogą oferować ważne doświadczenie i zdolności kompetencyjne zezwalające na pełniejsze pojmowanie natury naszej własnej kultury. W pierwszym znaczeniu cele edukacji międzykulturowej umieszczane są w kontekście zasad, na których opiera się model nowoczesnego zachodniego społeczeństwa demokratycznego i pluralistycznego. W jego ramach uwrażliwienie na obecność kulturowego Innego jest dystynktywnym wyznacznikiem politycznej dojrzałości. Michael Walzer uważa ten stan za jeden z najważniejszych projektów nowoczesnej polityki demokratycznej<sup>176</sup>. W drugim znaczeniu natomiast dokonujemy kroku w stronę samopoznania przy użyciu narzędzi epistemologicznych, które wcześniej nie były nam dostępne, a jednocześnie zawsze były obecne w niewielkiej odległości, tj. niesione były przez inne kultury. Konstatacja ta ukazuje nam wówczas antropologiczną prawdę mówiącą, że świat ludzkiego doświadczenia nigdy nie jest jednolity, a kulturowa heterogeniczność stale towarzyszy nam jako pytanie o ludzkie zdolności do wytwarzania społecznej rzeczywistości. Pytanie to jest istotne dla zdefiniowania podmiotowości, gdyż – jak stwierdza Jean-Claude Kaufmann, „jednostka w żadnym razie nie jest realnością niezmienną i homogeniczną”<sup>177</sup>.

## 6. Antropologia edukacji w nowych warunkach

Kulturowa empatia, jak każda inna forma współodczuwania, wymaga od nas, abyśmy skierowali swoje uczucia w stronę Innego, a tym samym porzucili ego- i etnocentryczne sieci przywiązania do uznanych za dane sensów. Reprezentowanie postawy otwartej, lecz jednocześnie świadomej nieustannie kulturowego uwarunkowania wszystkich naszych poczynań (także tych naukowych), jest domeną rzemiosła antropologicznego. Zarzut relatywizmu ciąży niezmiennie nad tą dyscypliną, lecz nie jest on przez samych antropologów uznawany za gorszącą inwektywę. W przekonaniu Dana Sperbera poczytują

<sup>175</sup> A. Gajdzica, *Działania nauczycieli w środowisku wielokulturowym - założenia a praktyka edukacyjna*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa. Dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, s. 120.

<sup>176</sup> M. Walzer, *O tolerancji*, Warszawa 1999, s. 104.

<sup>177</sup> J.C. Kaufmann, *Kiedy Ja jest innym*, Warszawa 2013, s. 63.

sobie oni oskarżenie o odczytywanie powierzchownych różnic jako zasadniczych dystynkcji pomiędzy systemami kulturowymi wręcz jako swoistą zasługę<sup>178</sup>. Uznanie obcych kultur za cenne źródło wiedzy nie tylko o nich samych, lecz także o podmiocie formułującym sądy aksjonormatywne względem obcych obyczajów, stroju czy wartości jest dla rozumowania antropologicznego wstępnym krokiem do procedury wiodącej ku ujawnieniu świata złożoności istoty kulturowej rzeczywistości oraz faktu, iż nic tak naprawdę w sferze kultury nie można uznawać za oczywiste.

Warunki, w jakich kulturowa różnorodność manifestuje się dziś w najbliższej nam przestrzeni, są określane przez czynniki wymykające się coraz bardziej kontroli centralnie definiowanych ośrodków decyzyjnych, a odpowiedzialność za kontakt z Innym częściej jest przenoszona na poziomy lokalne. Mikrospołeczny wymiar komunikacji interkulturowej jest fenomenem uwypuklonym przez zmianę niesioną wraz z procesami migracyjnymi i pojawieniem się nowych aktorów społecznych, tym razem jednak nacechowanych w bardziej widoczny sposób różnicą kulturową. Jej pojmowanie jako zestawu zobiektywizowanych elementów zezwalających na umieszczenie Innego w rozmaitych, wytworzonych najczęściej przez świat zachodni systemach klasyfikacji, nie jest w stanie już sprostać wyzwaniom, jakie migracje stawiają przed społeczeństwami przyjmującymi. Przemiany rozumienia różnicy kulturowej, począwszy od kategorii rasowych, poprzez etniczność, a kończąc na nowych transkulturowych formach tożsamości stanowią problem poruszany przez wiele dyscyplin zainteresowanych uchwyceniem dynamiki tego procesu oraz możliwością prognozowania kierunku, w którym zmierza. Antropologia jest na tym tle szczególnym przypadkiem. Nie tylko nie rości sobie prawa do stawiania kategorycznych sądów na temat opisywanej przez siebie rzeczywistości, ale generuje nowe pytania dotyczące jej natury i możliwości normatywnego i eksplanacyjnego jej uchwycenia. Imperatyw ruchu i mobilności sprzyja temu poczuciu teoretycznej niepewności, a jednocześnie rodzi zainteresowanie podmiotami ujawniającymi się dzięki globalnemu poruszeniu. Thomas Hylland Eriksen stawia zresztą sprawę jasno, stwierdzając, że „wyraźną cechą świata na progu trzeciego chrześcijańskiego tysiąclecia jest mobilność, pozabawienie miejsca i wygnanie”<sup>179</sup>.

Imigranci i uchodźcy stają się zatem obiektem uwagi ze strony instytucji zajmujących się niesieniem pomocy, ale także tych, w których ujawniają oni najbardziej swoją obcość ze względu chociażby na swoją początkową nieprzy-

<sup>178</sup> D. Sperber, *Apparently Irrational Beliefs*, w: M. Hollis, S. Lukes (eds.), *Rationality and Relativism*, Cambridge 1982, s. 150.

<sup>179</sup> T.H. Eriksen, *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*, Warszawa 2009, s. 313.

stawalność do reguł w takich instytucjach panujących. Szkoły, jak starałem się pokazać wcześniej, pozostają przestrzenią, w której obecność różnicy kulturowej pociąga za sobą określone konsekwencje w obszarze znaczeń, języka i działania. Złożoność powiązań tych trzech obszarów przekłada się na to, jak różnica zostaje wpleciona w kulturę organizacyjną placówek edukacyjnych, ale też w bardziej ogólną filozofię kształcenia przez nie reprezentowaną. Badanie kulturowych powiązań pomiędzy praktyką edukacyjną a ideami stojącymi za nimi pozostaje w gestii pedagogicznego namysłu nad rolą i funkcjami szkół i innych instytucji edukacyjnych. Niemniej wraz z pojawieniem się kulturowej odmienności wymagane jest pewne przewartościowanie kapitału wiedzy, jaką oferuje tradycyjna pedagogika. W sukurs przychodzi jej wówczas antropologia, której zarówno teoretyczne, jak i metodologiczne propozycje mogą wnieść do dyskursów pedagogicznych cenne wnioski odnośnie do relacji interesujących ujawniających się w systemach edukacyjnych oraz formowania podstaw koncepcyjnych dla praktyk stanowiących odpowiedź na kulturowe zróżnicowanie. Przecinające się w kontekście wielokulturowości i edukacji międzykulturowej drogi pedagogiki i antropologii wyznaczają w ten sposób ramy interdyscyplinarnego dialogu obu rodzajów nauk społecznych<sup>180</sup>.

Z tego wspólnego obszaru zainteresowania wyrasta antropologia edukacji. Jak pokazałem w jednym z rozdziałów, jest to dziedzina nowa, jeśli uznamy, że przełom stanfordzki wyznaczył dla niej oficjalną datę narodzin. Jednocześnie może ona być postrzegana jako głęboko osadzony historycznie rodzaj refleksji nad człowiekiem jako istotą uczącą się i nabierającą kulturowych oznak przynależności. Holistyczne i integracyjne podejście do procesów kształtowania ludzkiej natury reprezentowane przez wczesne i późniejsze formy antropologii edukacji zakotwicza ją pośród innych szczegółowych antropologicznych subdyscyplin, gdyż – jak przekonuje Lawrence W. Linqvist – antropologowie dowiedli, że holistyczne badanie kultury posiadają istotną wartość<sup>181</sup>. Ten postulat nabiera większego znaczenia w sytuacji, w której partykularyzacja ludzkiego doświadczenia i rozdrobnienie kulturowych tożsamości jest nader częste. Wychodząc naprzeciw tym tendencjom i wskazując na kulturowe mechanizmy uczenia się i nabywania nowych kompetencji, które są wspólne wszystkim ludziom, antropologia edukacji pozwala nam wejrzeć w głąb wiedzy kształtowanej przez kulturowe partykularyzmy. Kathryn M. Anderson-Levitt sugeruje, że wiedza kulturowa, z którą mają do czynienia praktycy edukacyjni (np. nauczy-

<sup>180</sup> Uparcie i wbrew ustalonej w polskim systemie dyscyplin naukowych tradycji uważam antropologię za naukę społeczną, a nie jedną z nauk pomocniczych historii.

<sup>181</sup> L. W. Lindquist, *The Civic Responsibility of Anthropologists to Public Education*, w: F.A.J. Ianni, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*, Boston 1973, s. 532.

ciele), i procesy jej transmisji są związane z różnicami w sposobach jej przekazywania, lecz ostatecznie pokazują, że pewne sytuacje społeczne wymuszają od nas zastosowanie spojrzenia wykraczającego poza amerykańską lub francuską kulturę szkoły<sup>182</sup>.

W innym miejscu wskazuje ona na metodologiczne podstawy zezwalające na takie badania, z pojawiającymi się wraz z nimi ograniczeniami<sup>183</sup>. Fundamentem wszelkich regionalnych odmian antropologii edukacji jest zatem stwierdzenie, iż wszelkie ogólne koncepcje wiążą się z uprzednim opisem etnograficznym zastanej rzeczywistości edukacyjnej. Ta bliskość antropologii i etnografii prowadzi niekiedy do utożsamienia antropologii edukacji z etnografią edukacyjną, co jak pokazałem wcześniej, jest błędne, aczkolwiek zrozumiałe. Są to raczej kolejne etapy procedury prowadzącej do sformułowania ogólniejszych twierdzeń na temat kultury. W świetle licznych odmian i tradycji akademickich, na których wyrosły poszczególne szkoły tej formacji, etnograficzna empiria przewija się niezmiennie jako ostateczny punkt odniesienia dla każdej z koncepcji związku łączącego edukację i kulturę. Ta obserwacja rodzi kolejne zastrzeżenia, jakie można sformułować w odniesieniu do każdej typologii porządkującej antropologię edukacji pod względem regionalnym, historycznym lub teoretycznym. Rozumienie celów empirycznych badań etnograficznych i antropologicznej teorii nigdy nie było bowiem jednoznaczne w samej antropologii ogólnej, tym bardziej trudno mówić w tym miejscu o jednolitym froncie badawczym. Omawiana dyscyplina ewoluuje bowiem wraz z rozwojem innych nauk społecznych, czerpiąc z nich istotne wskazówki i koncepcje. Zachowuje przy tym jednak przekonanie, że badanie szkoły nie może ograniczać się wyłącznie do samej instytucji, lecz wymaga uwzględnienia całego kulturowego *milieu* z nią związanego.

W tych okolicznościach niezbędnym krokiem staje się w badaniu szkoły wyjście poza jej wąsko pojmowane instytucjonalne ramy. Zrozumienie, dlaczego uczniowie wywodzący się z grup imigranckich lub mniejszości etnicznych podejmują takie, a nie inne strategie edukacyjne, musi naświetlać zespół nieformalnych czynników wpływających na końcowy i uchwycony etnograficznie efekt. Nieformalne drogi uczenia się i transmisji kulturowej są zjawiskiem częstym w społecznościach diasporycznych, których pozycja pomiędzy dwoma systemami społecznymi zachęca do wypracowania nowych ścieżek

---

<sup>182</sup> K.M. Anderson-Levitt, *Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France*, w: G.D. Spindler, L. Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*, New York, London 2009.

<sup>183</sup> K.M. Anderson-Levitt, *Introduction*, w: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York – Oxford 2012.

nabywania kompetencji przydatnych w tak specyficznej sytuacji. Edukacja domowa, podobnie jak rozmaite kursy i szkoły prowadzone przez instytucje prywatne i religijne, są popularne dziś np. w społecznościach hispanojęzycznych w Stanach Zjednoczonych<sup>184</sup>. Społeczności imigranckie żyjące w społeczeństwach zachodnich także wykazują podobny stopień samoorganizacji, choć z uwzględnieniem czynników politycznych i ekonomicznych determinujących zakres tych poczynań<sup>185</sup>. Jak widać zatem, nowe oddolne inicjatywy i pozasystemowe formy uczenia się stają się coraz popularniejsze, zyskując powoli również akceptację szerszej opinii publicznej, z rzadka jednak skupiając uwagę politycznych decydentów. Systemy kształcenia, jak każdy system biurokratyczny, reagują na postulaty reform powoli, choć nie można też powiedzieć, że nie odpowiadają na nie w ogóle.

Zmiana, jaka dotyka obecnie szkolnictwo w poszczególnych krajach europejskich, w tym Polskę, wydaje się jednak zacieśniać uścisk tradycji i zamknięcie na różnicę. Po niewczesnym kontrkulturowym zachwycie nad różnorodnością, obserwujemy w ostatnich latach motywowany politycznie zwrot ku ustalonym wzorcom. Te nie odpowiadają jednak już rzeczywistości. Zderzeniu podlegają w tym miejscu dwie tendencje. Pierwsza z nich stanowi konserwatywny model wywodzony z narodowych systemów edukacji, w których szkoły stanowią narzędzie umacniania kulturowej tożsamości wspólnoty narodowej dzięki utrzymaniu homogenicznego porządku wartości, stylu życia i znaczeń. W modelu tym kultury mniejszości, kultury imigrantów i różnego rodzaju subkultury mają w gruncie rzeczy zostać zasymilowane przez wzorzec jednolitej kultury narodowej. Ten schemat edukacyjny bliski jest nacjonalistycznemu oglądowi stosunków etnicznych<sup>186</sup>. Jednocześnie zauważamy tendencje liberalne, których główny ciężar spoczywa na postulatach upodmiotawiających. Ten rodzaj edukacyjnej emancypacji podmiotu zwraca się ku pojęciu kultury w sposób refleksyjny. Kultury etniczne zostają w tym nurcie uznane wprawdzie jako pewne całości wymagające politycznego uznania, lecz są one poddane krytycznej analizie ze względu na swój potencjał procesualny i transformacyjny. Na model edukacji liberalnej składa się bowiem kultywacja intelektu, moralna wrażliwość i dążenie do wzniosłości ludzkiego ducha<sup>187</sup>. Oznacza to, że

---

<sup>184</sup> E.T. Haman, L. Harklau, *Education in the New Latino Diaspora*, w: E.G. Murillo Jr., S.A. Villenas, R.T. Galván, J. Sánchez Muñoz, C. Martínez, M. Machado-Casas (eds.), *Handbook of Latinos and Education: Theory, Research and Practice*, New York & London 2010, s. 164.

<sup>185</sup> L. Rieser, *Immigrant Children and Education*, w: F. Chang-Muy, E.P. Congress (eds.), *Social Work With Immigrants and Refugees: Legal Issues, Clinical Skills, and Advocacy*, New York 2016, s. 214.

<sup>186</sup> J. Scott French, *The Menace of Nationalism in Education*, New York 2012, s. 17.

<sup>187</sup> W.J. Rock, *The Pursuit of Liberal Education*, Bloomington 2012, s. 248.



różnorodność kulturowa jest tu rozpoznawana jako część społecznego bagażu, który należy poddać uważnej obserwacji, wyciągając przy tym wnioski co do jej wkładu w proces budowania lepszej przyszłości. Zderzenie historycyzmu dyskursów narodowych i idealistycznej futurologii dyskursów liberalnych prowadzi nas do konstatacji, iż bieżące kierunki w globalnej edukacji nacechowane są dialektycznym rozdarciem pomiędzy kulturą tradycją a zmianą. Tym rozdziwieniem i jego wpływem na podmiot zajmuje się także antropologia.

Rudolf Steiner upatrywał w antropozoficznej antropologii podstaw dla przyszłych form edukacji<sup>188</sup>. Antropologia tego typu dąży do zespolenia wiedzy o trojakiej naturze ludzkiego bycia, które z dzisiejszego punktu widzenia można zidentyfikować z domeną emocji, myśli i działania. Łącząc ponownie to, co społeczne z tym, co jednostkowe, antropologiczny namysł, tym razem już w jego społeczno-kulturowym sensie, pozwala, aby spojrzeć na ludzkie bycie w świecie jako na pewien całościowy projekt. Tylko taka holistyczna perspektywa jest dla zrozumienia zachodzących współcześnie przemian i możliwości pedagogicznego wobec nich działania zasadna ze względów pragmatycznych. Jak bowiem nauczać w sytuacji, w której dochodzi do zerwania więzi z pedagogicznym autorytetem i podmiotem nauczonym? W tym celu niezbędne staje się podjęcie pewnych kroków integrujących i odsłonięcie dzięki nim możliwości wypracowania jakiejś nowej postaci wspólnoty.

Podejście liberalne wydaje się upatrywać takiej podstawowej formuły wspólnotowości w systemie demokratycznym i idei pluralizmu. Społeczeństwo obywatelskie wyrastające na takich podstawach jest zespolone na podstawie idei równości, ale też możliwości partycypacji w życiu publicznym wszystkich jego członków. W sytuacji wielokulturowości zasada ta ulega weryfikacji w odniesieniu do realnych możliwości uczestniczenia we współtworzeniu wspólnotowej więzi także grup, które dotąd pozostawały poza głównym nurtem polityki, gospodarki czy kultury. Niezbędne jest zatem przyjrzenie się temu, co w demokratycznych społeczeństwach charakteryzujących się oraz stykających ze zróżnicowaniem rozumiane jest pod pojęciem kultury obywatelskiej. Jerzy Nikitorowicz uznaje, że kultura obywatelska jest „wielością, jakby pełnym oprogramowaniem człowieka, który powinien być przygotowany do różnorodności i wielości działań w dynamicznie rozwijających się społeczeństwach wielokulturowych”<sup>189</sup>. To ten potencjał wyjścia naprzeciw różnicy niesie ze sobą podstawowe pedagogiczne wyzwanie, którego istota dotyka wspomnianego powyżej konfliktu pomiędzy dwoma wizjami społecznego porządku. Na ów problem zwraca uwagę Albert O. Hirschmann, który sugeruje, że widoczny

<sup>188</sup> R. Steiner, *Education as the Force of Social Change*, Hudson 1997, s. 3.

<sup>189</sup> J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017, s. 214.

staje się dziś rozdział pomiędzy podejściem stawiającym wartości kulturowe przed wszelkimi skutkami społecznymi a podejściem wskazującym na zjawiska społeczne jako pole produkcji takich wartości<sup>190</sup>. Przekłada się to na konkurowanie ze sobą dwóch koncepcji wolności – konserwatywnej i liberalnej. Hirschmann, powtarzając za Benjaminem Constantem, nazywa te dwie wizje „wolnością Starożytnych” i „wolnością Nowoczesnych”, stawiając dość radykalnie te dwa światy w opozycji. Kultura obywatelska łączy jednak nowoczesność z tradycją<sup>191</sup>. Umożliwiają to wytwarzane przez ten model mechanizmy inkluzji i otwarcia, które wymagają, aby wolność Innego nie tylko była respektowana, ale również uznane zostały jej podstawy aksjologiczne do momentu, w którym swoboda ta nie wchodzi w zakres wolności innych grup i jednostek. Wymusza jednak takie podejście nie tyle akceptację różnicy (co czyniono przecież jako zarzut polityce multikulturalizmu), ile znacząco bardziej skłania do dialogu, także w sensie politycznym. Upodmiotowieniu ulegają zatem w takiej sytuacji grupy, które ze względu na nacechowanie różnicą podlegały w modelu konserwatywnym zinstytucjonalizowanej asymilacji i siłowemu niekiedy dopasowaniu do tradycji narodowej. Należy jednak pamiętać, że „przekonanie, iż różnice kulturowe leżą u podstaw wielu dających się zaobserwować wariacji pośród poszczególnych jednostek politycznych ma długi rodowód”<sup>192</sup>.

Antropologia edukacji jest obecnie stawiana przed podobnym zadaniem. Jako nauka pogranicza musi udzielić niejednokrotnie odpowiedzi na pytanie, czy kulturowy Inny zdoła włączyć się w proces budowania społeczeństwa obywatelskiego i otwartego. Wyzwaniem jest sama różnica kulturowa. Definiowana dziś w kontekście kryzysu migracyjnego, radykalnego i upolitycznionego islamu czy rosnącej dominacji azjatyckich gospodarek jest nadal przedstawiana jako przyczyna określonych problemów społecznych, co może rodzić i *de facto* generuje radykalizację społecznych nastrojów. W tym sensie antropologia edukacji jest jedną z wielu nauk zaangażowanych, gdyż stawia sobie za cel zawrótce tych niepokojących tendencji i ukazanie, jak imigranci, przedstawiciele mniejszości czy lokalnych kultur pojmują i odczuwają zmianę, która ich bezpośrednio dotyczy ze względu albo na przybycie do nowego świata, albo przez fakt, iż świat ten, chcąc nie chcąc, zawitał do ich małego i zamkniętego dotąd mikrokosmosu.

---

<sup>190</sup> A.O. Hirschmann, *The Rhetoric of Reaction. Perversity, Futility, Jeopardy*, Cambridge – London 1991, s. 88.

<sup>191</sup> G.A. Almond, S. Verba, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Newbury Park – London – New Dehli 1989, s. 5.

<sup>192</sup> R.W. Jackman, R.A. Miller, *Before Norms: Institutions and Civic Culture*, Ann Arbor 2004, s. 4.

Irlandzkemu poecie, Williamowi Butlerowi Yeatsowi, przypisuje się stwierdzenie, iż edukacja nie polega na wypełnianiu naczynia, lecz na rozniecaniu ognia. Słowa te przytacza w jednej ze swych ostatnich prac Tim Ingold, który uznaje maksymę niepokornego Irlandczyka za imperatyw, który antropologia edukacji winna spełniać<sup>193</sup>. Jej zadaniem jest formowanie pytań odnośnie do kulturowych podstaw stawania się człowieka w różnych, niekiedy bardzo od siebie odległych, środowiskach. Istotna staje się w tej sytuacji nie tylko forma tych pytań, ale także, kto je formułuje, a kto udziela na nie odpowiedzi. Ingold wyraża przekonanie, że istnieją dwie „tonacje” edukacji – ta oparta na wielkich narracjach i ta oparta bardziej na bezpośrednim kontakcie niż odgórną indoktrynacji. Typ pierwszy sterowany jest przez edukacyjnych decydentów i uczonych, w typie drugim zaś ważniejsza rola przypisana jest zwykłym ludziom. Ten zwrot ku aktorom społecznym jest uzasadniony przez Ingolda przekonaniem, że

[...] jedynie edukacja, która zezwala na wariacje w małej tonacji, może pozwolić sobie na realną, a nie iluzoryczną wolność, po czym wyprowadzić nas ze struktur władzy, które są w oczywisty sposób nie do utrzymania<sup>194</sup>.

Mikrospołeczny wymiar edukacji odnosi się bowiem do form doświadczenia kulturowego, które inicjuje dyskusję na temat sprawczości podmiotu poprzez zestawienie przedmiotu wielkich edukacyjnych opowieści z ich jednostkowym przeżywaniem. To przejście od obiektywnie kreślonej ideologii edukacji w stronę subiektywnego doświadczania procesu edukacyjnego składa się na szerszy proces kulturowy, w którym partykularny porządek społeczny ulega dynamizacji i wewnętrznemu zróżnicowaniu. Antropologia edukacji natomiast, pomimo własnej rosnącej heterogeniczności jako wyłaniającej się dyscypliny, pozostaje perspektywą, w której podejmowane są wyzwania rekonstrukcji poszczególnych aspektów tego fenomenu współczesności i umieszczenia wniosków płynących z tych działań analitycznych na historycznej osi pedagogicznej teorii kultury.

<sup>193</sup> T. Ingold, *Anthropology and/as Education*, New York 2018, s. 32.

<sup>194</sup> Ibidem, s. 37.



## ZAKOŃCZENIE

Niniejszą pracę traktuję jako jedną z wielu – niekoniecznie wyczerpującą – prób udzielenia odpowiedzi na wyzwania nowej postaci przyjmowanej dziś przez wielokulturowość. Stan kulturowej heterogeniczności może być tożsamy ze zróżnicowaniem etnicznym, gdzie indziej zaś być rozpatrywany jako postępująca dywersyfikacja postaw i tożsamości. Jakkolwiek by jednak nie ujmować problemu zróżnicowania kulturowego, pozostaje ono obecnie jedną z najczęściej przywoływanych kwestii w wielu lokalnych debatach na temat zmiany społeczno-kulturowej, jaka zauważalna jest nie tylko w znaczeniu globalnej transformacji, lecz coraz częściej też w kontekstach, których homogeniczność nigdy dotąd nie była znacząco podważana. Jak stwierdza Zbyszko Melosik, globalizacja rozpatrywana jest bowiem często „w kategoriach różnicowania się terytorialnej społeczności”<sup>1</sup>. Przestrzenne poruszenie i transgraniczna mobilność nadają też zmianie nadzwyczaj silną motorykę oraz stawiają pod znakiem zapytania dotychczasowe teorie społeczne mówiące o stałości i zakorzenieniu. Tym samym zjawisko migracji, zwłaszcza tej wymuszonej coraz częściej czynnikami geopolitycznymi, ekologicznymi czy konfliktem zbrojnym, kanalizuje zbiorową uwagę wokół pojęcia różnicy. Pojęcie to traktuję jako pewien konstrukt społeczny i historyczny, którego użycie jest związane z różnymi polami działania. Jednym z nich jest pole edukacji, w którym to praktyka pedagogiczna odgrywa rolę pierwszoplanową. Praca ta jest zatem także spojrzeniem na to, jak praktyki zachodzące np. w przestrzeni szkolnej poddane zostają „przefiltrowaniu” przez kategorię różnicy, a dokładniej rzecz biorąc, poprzez różne jej sposoby rozumienia. Produkowana w konsekwencji rzeczywistość kulturowa wymusza wypracowanie pewnej specyficznej dla omawianego problemu perspektywy. Skoro zatem antropologia jest dyscypliną zajmująca się kulturową heterogenicznością, a pedagogika obiera za swoją

---

<sup>1</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 13.

domenę problem kształcenia i wychowania, naturalnym krokiem wydaje się być zwrot w stronę dyscypliny, która łączy te dwie nauki i dostarcza wglądu w intrygujący związek zachodzący pomiędzy kulturą a edukacją.

Wprawny czytelnik zauważy zapewne, że dokonana przeze mnie próba syntezy antropologii edukacji jako interdyscyplinarnej nauki pogranicza zawarta w trzech głównych wyróżnionych przeze mnie obszarach odniesienia, stanowi jedynie przyczynek do szerszej debaty na temat charakteru i dynamiki procesów społeczno-kulturowej transformacji dotyczącej obecnie większość społeczeństw zachodnich. Sądzę, że obszary te można potraktować również jako trzy główne wektory omawianej zmiany. Dwa pierwsze rozdziały dotyczą zatem problemu dyskusji przedmiotowych skupionych na pojęciu kultury, współczesnych jej koncepcji oraz transformacji rozumienia tego terminu w stronę tego, co Zygmunt Bauman nazywa pojęciem różnicującym. Przyjęcie pojęcia różnicującego za dane kieruje nas w stronę toczonych obecnie debat wokół problemu wielokulturowości pojmowanej jako fakt społeczny (lub też jako kondycję znamionną dla sporej części dzisiejszych społeczeństw zachodnich), jak również zbliża do dyskursu różnicy związanego z polityką multikulturalizmu i jej krytyką. Na tym tle wyłaniają się specyficzne i nowe formy wielokulturowych tożsamości, związane z etnicznymi diasporami i transkulturowym przepływem ludzi oraz treści. Podważają one nierzadko tradycyjne rozumienie tego, czym są granice, ustanawiając jednocześnie nowe wyzwania dla instytucji państwa. Migracje stają się przez to kluczowym procesem metamorficznym, a sami migranci ważnym graczem w bieżących interakcjach pomiędzy instytucjami, grupami mniejszościowymi i innymi aktorami społecznymi.

Drugi obszar, jakim jest pole debaty, zawiera się bezpośrednio w tradycji antropologicznej dotyczącej takich problemów przedmiotowych, jak wychowanie czy szkolnictwo. W tej materii rozdział III i IV naświetlają nieco bliżej związek wytwarzany przez procesy migracyjne z polem edukacji, jak też ukazują fundamenty teoretyczne i metodologiczne zezwalające na konceptualizację różnicy kulturowej niesionej przez imigrantów w języku nauk społecznych. Antropologiczne podstawy teorii edukacyjnej wymagają od nas przyjęcia spojrzenia, które ujmuje człowieka całościowo, tj. opisuje proces stawania się istoty ludzkiej i wszelkie przemiany jego kondycji, w świetle poszczególnych aspektów życia. Antropologia edukacji łączy zatem nierzadko narzędzia i idee przynależne filozofii i naukom przyrodniczym, nie stroniąc przy tym od typowego dla psychologii pojęcia osobowości. Naturalistyczne i holistyczne były pierwsze, nieśmiałe jeszcze formy antropologii edukacji, kreślone przez Marię Montessori czy amerykańską szkołę kultury i osobowości wyrosłą z kolei na partykularyzmie kulturowym Franza Boasa. Pole dyskursu antropologicznego zajmującego się problematyką edukacyjną zostało jednak silnie naznaczone

przez nurt amerykański i dokonania takich autorów, jak George D. i Louise Spindlerowie, Sol Tax i Murray L. Wax. Należy jednak pamiętać, iż równolegle do nurtu amerykańskiego rozwijały się inne tradycje antropologiczne, spośród których na szczególną uwagę zasługuje antropologia pedagogiczna uprawiana na obszarze niemieckojęzycznym. Wszystkie te lokalne ścieżki refleksji nad relacją łączącą kulturę i edukację współdzielią nie mniej zainteresowanie procesem nabywania przez człowieka pewnych zdolności uczestnictwa w rzeczywistości przez niego zastanej, jej przekształcania i tworzenia rzeczy nowych. Figura *homo faber*, jaka rysuje się dzięki antropologicznemu ujęciu rozmaitych dróg nabywania kompetencji kulturowych, zyskuje bowiem na swej wyrazistości w sytuacjach, w których ludzie postawieni zostają przed koniecznością redefinicji własnych etnocentrycznych przekonań i adaptacji do nowych warunków rodzących się na skutek zmiany kulturowych, społecznych lub ekonomicznych okoliczności. Antropologia edukacji oferuje w tym względzie różne odpowiedzi, a zależnie od dominującej w różnych obszarach tradycji akademickiej nieco odmiennie też podchodzi do koncepcji człowieka jako wytwórcy kultury.

Tym problemem zajmuję się dokładniej w dwóch kolejnych rozdziałach, w których szczegółowej rekonstrukcji podlega zarówno historia antropologii edukacji w kontekście procesu jej usamodzielniania się, regionalnego zróżnicowania, jak również możliwość użycia kategorii różnicy kulturowej jako kategorii operacyjnej w badaniach pedagogicznych. Różnica kulturowa pozostaje bowiem wyjściową kategorią dla wielu innych nauk zajmujących wprawdzie nieco odmienną pozycję na firmamencie dyscyplin, lecz w gruncie rzeczy tak samo zatroskanych o losy ludzkiej podmiotowości. To właśnie jej edukacyjne podstawy zajmują mnie najbardziej, jak również związek, jaki zostaje wytworzony pomiędzy odmiennością kulturową a praktyką edukacyjną. Związek ten umieszczony zostaje przeze mnie w modelu społeczno-politycznym, którego cechą definiującą jest otwartość i równość w sensie pluralistycznym. Przedstawione w tej pracy trzy wzory społeczeństwa otwartego (bergsonowski, popperowski i Sorosa) mają na celu naprowadzić nas na kierunek, w którym debata o różnorodności kulturowej zachodzi w warunkach skłaniających do przyjęcia tezy mówiącej, że obrazy Innego, jakie funkcjonują w zachodniej przestrzeni społecznej i historycznej, są tak naprawdę odzwierciedleniem nie tyle różnicy, ile obawy przed wykorzeniem i utratą jednolitej tożsamości. Krytycyzm kulturowy jest dziś antropologicznym *credo*, co wydaje się być cenną walutą na intelektualnym rynku idei. Nie jest jednak zadaniem antropologii edukacji demontaż istniejących konstrukcji tożsamości, lecz pokazanie, iż narastająca heterogeniczność świata nie musi być przyczynkiem do destabilizacji i zaogniania różnorodnych konfliktów. Może jednak stanowić impuls do transcendencji

etnocentrycznych uwarunkowań i wypracowania takiej formuły podejścia wobec kulturowego Innego, która ani nie narzuca hegemonicznie danych wzorów, ani nie stara się zachować jego swoistości za wszelką cenę, konserwując przy tym niesione niekiedy przez Innych nowe nierówności.

Świadomość, że problem różnicy, pojęcie kultury oraz edukacyjne ścieżki, na których splatają się te dwa problemy, jest obszarem zainteresowania wielu dyscyplin i szczegółowych nurtów z nich wywodzących się, sprawia, że pewne tropy zostały przeze mnie ujęte w niniejszej pracy jedynie w sposób sygnalizujący ich znaczenie. Mam tu na myśli przede wszystkim badania z zakresu psychologii społecznej utrzymane w duchu Henri Tajfela i innych przedstawicieli psychologicznego spojrzenia na proces formowania obcości względem podmiotu. Sama tematyka podmiotowości i jej zagrożeń stanowi wielce złożony i godny głębszej analizy przedmiot uwagi. Tłumaczy ona bowiem w dużej mierze postmodernistyczne boje teorii Ja toczony w ramach filozofii różnicy. Podobnie w kwestii edukacji odnoszącej się do różnicy, w szczególności polskich badań nad tę tematyką, przywołałem jedynie te przykłady, których metodologiczne założenia najbliższe były antropologicznej naturze, a więc opierały się na ujęciu jakościowym albo przywoływały teorię właściwą antropologii kultury i etnologii. Ten nader wybiórczy obraz antropologii edukacji ma w moim przekonaniu tę istotną cechę, iż skłania do dalszego przyglądania się rozwojowi tej dyscypliny i uznania, że każda z nauk utrzymuje swój status dzięki akumulacji wiedzy zachodzącej nie poprzez bezkrytyczne rekonstrukcje, ale autorskie perspektywy.



## BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk Anita, *Polska polityka integracyjna. Próba oceny stanu faktycznego*, w: Michał Buchowski, Jacek Schmidt (red.), *Imigranci: między integracją a izolacją*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Adams William Y., *The Philosophical Roots of Anthropology*, CSLI Publications, Stanford 1998.
- Agar Wilfried Eade, *The Theory of the Living Organism*, Melbourne University Press, Melbourne and London 1943.
- Alexander Bryant Keith, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, w: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Alexander Robin, *Angela Merkel i kryzys migracyjny. Dzień po dniu*, Teologia Polityczna, Warszawa 2017.
- Alheit Peter, Dausien Bettina, *Lifelong learning and biography: A competitive dynamic between the macro- and the micro- level of education*, w: Linden West, Peter Alheit, Anders Siig Andersen, Barbara Merrill (eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European perspectives*, Vol. 2, Peter Lang, Frankfurt am Main 2007.
- Almond Gabriel Abraham, Verba Sidney, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton University Press, Newbury Park – London – New Dehli 1989.
- Anderson Benedict, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.
- Anderson Sally, Gulløv Eva, Valentin Karen, *Educational Anthropology in a Welfare State Perspective. The Case of Scandinavia*, w: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographies Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York – Oxford 2012.
- Anderson-Levitt Kathryn M., *Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France*, w: Goerge D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.
- Anderson-Levitt Kathryn M., *Introduction*, w: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York – Oxford 2012.
- Angrosino Michael V., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, w: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Anzaldúa Gloria, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, San Francisco 2012.
- Appadurai Arjun, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Universitas, Kraków 2005.
- Appadurai Arjun, *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Arango Joaquín, *Explaining migration: a critical view*, „International Social Science Journal” 52(165), 2000.
- Asad Talal, *Introduction*, w: Asad Talal (ed.), *Anthropology and the Colonial Encounter*, Humanity Books, New York 1973.
- Atkinson Paul, *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*, Routledge, New York 1990.
- Auernheimer Georg, *Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz*, w: Yasemin Karakaşoğlu-Aydin, Ursula Boos-Nünning, Yasemin Karakaşoğlu, Julian Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann, Münster – New York – München – Berlin.
- Augé Marc, *L'autre proche*, w: Martine Segalen (ed.), *L'autre et le semblable*, Press du CNRS, Paris 1989.
- Badowska Mariola, *Polityka edukacyjna jako czynnik integracji społecznej dzieci imigrantów (w UE)*, w: Michał Buchowski, Jacek Schmidt (red.), *Imigranci: między integracją a izolacją*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Bailey Richard, *Education in the Open Society – Karl Popper and Schooling*, Routledge, Oxon – New York 2000.
- Baker Lee D., *Anthropology and the Construction of Race, 1896–1954*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1998.
- Baker Lee D., *Anthropology and the Racial Politics of Culture*, Duke University Press, Durham and London 2010.
- Baldock John C., *Social policy, social welfare, and the welfare state*, w: John C. Baldock, Lavinia Mitton, Nick Manning, Sarah Vickerstaff (eds.), *Social Policy*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Balibar Etienne, *Difference, Otherness, Exclusion*, „Parallax” Vol. 11, No. 1, 2005.
- Ball Richard A., *Sociology and General Systems Theory*, „The American Sociologist” Vol. 13, 1978.
- Banaszak Grzegorz, Kmita Jerzy, *Společno-regulacyjna koncepcja kultury*, Instytut Kultury, Warszawa 1991.
- Banks James, *Curricular Models for an Open Society*, w: H. Prentice Baptiste, Mira Lenier Baptiste (eds.), *Developing the Multicultural Process in Classroom Instruction: Competencies for Teachers*, University Press of America Inc., Boston & London 1979.
- Barański Janusz, *Etnologia i okolice. Eseje antyperyferyjne*, Wydawnictwo Uniwersyte-tu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Barker Chris, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiel-lońskiego, Kraków 2005.
- Barker Roger Garlock, Herbert F. Fletcher, *Midwest and Its Children. Psychological Ecology of an American Town*, Harper, New York 1955.

- Barnard Alan, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Barth Fredrik, *Introduction*, w: Fredrik Barth (ed.), *Ethnic groups and boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Scandinavian University Books, Oslo – London 1969.
- Barth Fredrik, Gingrich Andre, Parkin Robert, Silverman Sydel, *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Baudrillard Jean, *Symulakry i symulacja*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.
- Baumann Gerd, *Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation*, w: Werner Schifffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano, Steven Vertovec (eds.), *Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn Books, New York – Oxford 2004.
- Bauman Zygmunt, *Europa, niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Bauman Zygmunt, *Kultura jako praxis*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bauman Zygmunt, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Agora S.A., Warszawa 2011.
- Bauman Zygmunt, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Bauman Zygmunt, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Zygmunt, *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Bauman Zygmunt, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Bayer Manfred, *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie*, w: Jerzy Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Beaud Stéphane, *80%, au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris 2002.
- Bell Daniel, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1998.
- Benedict Ruth, *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999.
- Benedict Ruth, *Wzory kultury*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 1999.
- Benhabib Seyla, *Prawa Innych. Przybysze, rezydenci, obywatele*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
- Benn Michaels Walter, *Kształt znaczącego. Od roku 1967 do końca historii*, Korporacja Ha!Art, Kraków 2011.
- Benn Michaels Walter, *The Trouble With Diversity. How We Learned to Love Identity and Ignore Inequality*, A. Holt Paperback, New York 2007.
- Bera Ryszard, Korczyński Mariusz, *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Berger Peter L., *Introduction*, w: Peter L. Berger, Samuel L. Huntington (eds.), *Many Globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World*, Oxford University Press, Oxford 2002.

- Bergson Henri, *Dwa źródła moralności i religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Bhabha Homi K., *Culture's in between*, w: David Bennett (ed.), *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*, Routledge, London and New York 1998.
- Bhabha Homi K., *Miejsca kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Bilewicz Michał, Marchlewska Marta, Soral Wiktor, Winiewski Mikołaj, *Mowa nieważności. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.
- Birman Dina, Addae Dorothy, *Acculturation*, w: Carola Suárez-Orozco (ed.), *Transitions: The Development of Children of Immigrants*, NYU Press, New York 2015.
- Blainey Geoffrey, *Australian Exceptionalism: A Personal View*, w: William Coleman, (ed.), *Only in Australia. The History, Politics and Economics of Australian Exceptionalism*, Oxford University Press, New York – Oxford 2016.
- Bloch Natalia, Buchowski Michał, Chwieduk Agnieszka, Schmidt Jacek, *Wnioski końcowe*, w: Michał Buchowski, Jacek Schmidt (red.), *Migracje a heterogeniczność kulturowa. Na podstawie badań antropologicznych w Poznaniu*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Bloch Natalia, Czerniejewska Izabela, Main Izabela, *Zjawisko imigracji do Poznania w świetle źródeł zastanych*, w: Michał Buchowski, Jacek Schmidt (red.), *Migracje a heterogeniczność kulturowa. Na podstawie badań antropologicznych w Poznaniu*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Blom Jan-Peter, *Ethnic and Cultural Differentiation*, w: Fredrik Barth (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Scandinavian University Books, Oslo – London 1969.
- Boas Franz, *Anthropology of Modern Life*, W.W. Norton & Company Inc., New York 1962.
- Boas Franz, *Scientists as Spies*, w: Roberto J. Gonzales (ed.), *Anthropologists in the Public Sphere. Speaking Out on War, Peace, and American Power*, University of Texas Press, Austin 2004.
- Boas Franz, *The Instability of Human Types*, w: *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London, July 26–29, 1911*, Boston 1912.
- Boas Franz, *Umysł człowieka pierwotnego*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Bobako Monika, *Demokracja wobec różnicy. Multikulturalizm i feminizm w perspektywie uznania*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
- Bock-Côté Matthieu, *Multikulturalizm jako religia polityczna*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2017.
- Bojar Hanna, *Mniejszości narodowe – nowe formy uczestnictwa w życiu III Rzeczypospolitej*, w: Henryk Domański, Andrzej Rychard (red.), *Elementy nowego ładu*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997.
- Boles Elson, *Ruth Benedict's Japan: the Benedictions of Imperialism*, „Dialectical Anthropology” Vol. 30, Issue 1–2, 2006.
- Bollnow Otto Friedrich, *Das Wesen der Stimmungen*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2009.
- Bollnow Otto Friedrich, *Lebensphilosophie und Existenzphilosophie*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2009.

- Borjas George J., *Economic Theory and International Migration*, „The International Migration Review” Vol. 23, No. 3, 1989.
- Borke Helen, *The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-cultural study*, „Developmental Psychology” 9(1), 1973.
- Boudon Raymond, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Bourdieu Pierre, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Bourdieu Pierre, *Szkic z teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów*, Antyk Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Bourdieu Pierre, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Reprodukcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bourdieu Pierre, Loïc J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Brameld Theodore, *The Meeting of Educational and Anthropological Theory*, w: George D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford 1955.
- Bramson Leon, *Visions and Explanations: Four Perspectives on Education and Work*, w: Dante Germino, Klaus von Beyme (eds.), *The Open Society in Theory and Practice*, Springer, Hague 1974.
- Brandão Carlos Rodrigues, *A Educação como Cultura*, Editora Brasiliense, São Paulo 1985.
- Bratsberg Bernt, Raaum Oddbjørn, Sørkje Kjetil, *Foreign-born migration to and from Norway*, w: Caglar Özden, Maurice Schiff (eds.), *International migration, economic development and policy*, Palgrave MacMillan, Washington 2007.
- Broch Harald Beyer, *Growing up Agreeably. Bonerrate Childhood Observed*, University of Hawaii Press, Honolulu 1990.
- Brocki Marcin, *Antropologia. Literatura – Dialog – Przekład*, Wydawnictwo Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Brocki Marcin, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Bruner Edward M., *Ethnography as Narrative*, w: Victor W. Turner, Edward M. Bruner (ed.), *The Anthropology of Experience*, University of Illinois Press, Urbana & Chicago 1986.
- Bruner Jerome, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Bryant Levi R., *Difference and Givenness. Deleuze’s Transcendental Empiricism and the Ontology of Immanence*, Northwestern University Press, Evanston 2008.
- Buchowski Michał, *Antropologiczne kłopoty z multikulturalizmem*, w: Hanna Mamzer (red.), *Czy kłęska wielokulturowości?*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008.
- Buchowski Michał, *Etnologia polska. Historie i powinowactwa*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.

- Buchowski Michał, Burszta Wojciech Józef, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Buchowski Michał, Schmidt Jacek, *Imigracja a heterogeniczność kulturowa. Perspektywa antropologiczna*, w: Michał Buchowski, Jacek Schmidt (red.), *Migracje a heterogeniczność kulturowa. Na podstawie badań antropologicznych w Poznaniu*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Buliński Tarczycjusz, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.
- Buliński Tarczycjusz, *Szkoła w amazońskiej puszczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2018.
- Buliński Tarczycjusz, Rakoczy Marta, *Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje*, „Almanach Antropologiczny. Communicare, Szkoła/Pismo” t. 5, Warszawa 2015.
- Bulska Dominika, *Stereotypy dotyczące Romów w Polsce. Wyniki sondażu internetowego*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2018.
- Burke Peter, *Języki i społeczności w Europie wczesnonowożytnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Burszta Wojciech Józef, *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Burszta Wojciech Józef, *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
- Burszta Wojciech Józef, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Burszta Wojciech Józef, *Wielokulturowość, obcość, multikulturalizm*, w: Maciej Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, Poznań 2010.
- Burszta Wojciech Józef, *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Butler Judith, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Butler Rex, *Jean Baudrillard: The Defence of the Real*, Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Dehli 1999.
- Calhoun Craig Jackson, Ianni Francis A.J., *Introduction*, w: Craig Jackson Calhoun, Francis A.J. Ianni (eds.), *The Anthropological Study of Education*, Mouton Publishers, The Hague, Paris 1976.
- Callari Galli Matilde, *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*, Firenze 1975.
- Callari Galli Matilde, Harrison Gualtiero, *La danza degli orsi*, Caltanissetta – Roma 1974.
- Campisi Paul, *A scale for the measurment of acculturation*, 1947 (tekst niepublikowany).
- Castells Manuel, Himanen Pekka, *Społeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009.
- Castles Stephen, Miller Mark J., *Migracje we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Cavalcante Francisco Silva Jr., *Circles of Literacies: a Practice in Cultural Therapy*, „Revista de Psicologia” 17/18(1/2), 1999/2000.
- Cavalli-Sforza Luigi Luca, Feldman Marcus W., Chen K.H., Dornbusch Sanford M., *Theory and Observation in Cultural Transmission*, „Science” Vol. 218, No. 1, 1982.

- Červinková Hana, *Anthropological perspectives on democratic citizenship education and globalization*, „Studia Edukacyjne” 27/2013.
- Červinková Hana, *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 1(57), 2012.
- Červinková Hana, *Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu*, w: Bogusława Dorota Gołębniak, Hana Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Chief Elizabeth Howe, *An assimilation study of Indian girls*, „Journal of Social Psychology” 11, 1940.
- Chi-Ming Lam, *Childhood, Philosophy and Open Society: Implications for Education in Confucian Heritage Cultures*, Springer, Dordrecht 2013.
- Chmielewski Adam J., Popper Karl Raimund, *The Future is Open: A Conversation With sir Karl Raimund Popper*, w: Ian Jarvie, Sandra Pralong (eds.), *Popper's Open Society after Fifty Years*, Routledge, London & New York 2005.
- Chromiec Elżbieta, *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Chua Amy, Rubenfeld Jed, *The Triple Package. How Three Unlikely Traits Explain the Rise and Fall of Cultural Groups in America*, Penguin Books, New York 2014.
- Ciążela Andrzej, *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury a pedagogika kultury. Perspektywa integracji czy konieczność wyboru?*, w: Janusz Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Clifford James, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Clifford James, *On the Edges of Anthropology (Interviews)*, University of Chicago Press, Chicago 2003.
- Clifford James, *Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule's Initiation*, w: George W. Stocking Jr. (ed.), *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, The University of Wisconsin Press, Madison 1983.
- Cohen Yehudi A., *The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture*, w: Muray L. Wax, Stanley Diamond, Fred O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books Inc. Publishers, New York – London 1971.
- Cole Michael, Bruner Jerome S., *Cultural Differences and Inferences About Psychological Processes*, „American Psychologist” Vol. 26(10), 1971.
- Cole Michael, Gay John, Glick Joseph A., Sharp Donald W., *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology*, Basic Books, New York 1971.
- Comaroff John L., Comaroff Jean, *Etniczność sp. z o.o.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Controlling our borders: Making migration work for Britain. Five year strategy for asylum and immigration, February 2005, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/251091/6472.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251091/6472.pdf).
- Coombe Rosemary J., *Encountering the postmodern: new directions in cultural anthropology*, „Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie” Vol. 28, Issue 2, May 1991.

- Cooper Duncan, *Immigration and German Identity in the Federal Republic of Germany from 1945 to 2006*, LIT Verlag, Zürich – Berlin 2012.
- Council of Europe, Comitee on Migration, Refugees and Population, *Report on the visit to Lampedusa (Italy)*, 2011.
- Council of Europe, *Community and Ethnic Relations in Europe. Final Report of the Community Relations Project of the Council of Europe*, 1991.
- Cummings Jim, *Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy*, w: Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas, María E. Torres-Guzmán (eds.), *Imaging Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon – Tonawada – Ontario 2006.
- Currie Mark, *Difference*, Routledge, London and New York 2004.
- Cybal-Michalska Agnieszka, *Refleksyjny projekt konstytuowania tożsamości w społeczeństwie globalnym*, w: Maciej Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2010.
- Czerniejewska Izabela, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Czerniejewska Izabela, *Odbicie wielokulturowości w edukacji wielokulturowej*, w: Hanna Mamzer (red.), *Czy klęska wielokulturowości?*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008.
- Damon Julien, *Wykluczenie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Darnell Regna, *Franz Boas. Scientist and Public Intellectual*, w: Jill B.R. Chernerff, Eve Hochwald (eds.), *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education*, University of Nebraska Press, Lincoln and London 2006.
- Dayrell Juarez T., *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Editora UFMG, Belo Horizonte 1996.
- Dąbrowska Kamila, Grabowska Magdalena, Kościańska Agnieszka, *Wykluczenie Obcego o od groźnego stereotypu do dyskryminacji*, w: Kamila Dąbrowska, Magdalena Grabowska, Agnieszka Kościańska (red.), *Antropologia wobec dyskryminacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.
- Degérando Joseph Marie, *The Observation of Savage Peoples*, w: Antonius C.G.M. Roben, Jeffrey A. Sluka (eds.), *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Wiley-Blackwell, Chichester 2012.
- Delamont Sara, *Anthropology of Education in the Anglophone World*, w: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographies Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York – Oxford 2012.
- Deleuze Gilles, *Difference and repetition*, Columbia University Press, New York 1994.
- Dembiński Mariusz, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005.
- Derrida Jacques, *Margins of Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1982.
- Derrida Jacques, *O gramatologii*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Derrida Jacques, *Writing and Difference*, Routledge, London and New York 2002.
- Derrida Jacques, Kamuff Peggy, *Racism's Last Word*, „Critical Inquiry” Vol. 12, No. 1, 1985.



- DeVos George A., *Ethnic pluralism conflict and accomodation*, w: George A. DeVos, Lola Romanucci-Ross (eds.), *Ethnic Identity, Cultural Continuities and Change*, Mayfield Publishing Company, Palo Alto 1975.
- DeVos George A. et al., *Socialization for Achievement: Essays on the Cultural Psychology of the Japanese*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1973.
- Dickopp Karl-Heinz, *Die Krise der anthropologischen Begründung von Erziehung*, A. Henn Verlag, Ratingen 1973.
- Dilthey Wilhelm, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Donnan Hastings, Wilson Thomas M., *Granice tożsamości, narodu i państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Dosse François, *Geschichte des Strukturalismus. Band 2: Die Zeichen der Zeit 1967-1991*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1999.
- Douglas Mary, *Jak myślą instytucje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Du Bois Cora, *Some Notions on Learning Intercultural Understanding*, w: George D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford 1955.
- Dumont Louis, *Homo hierarchicus. System kastowy i jego implikacje*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Durkheim Émile, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968.
- Durkheim Émile, Mauss Marcel, *O niektórych pierwotnych formach klasyfikacji. Przyczynek do badań nad wyobrażeniami zbiorowymi*, w: Marcel Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa 2001.
- Duszczak Maciej, *Konwergencja polityki imigracyjnej na świecie na przykładzie analizy stosowania wybranych instrumentów*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 21(2)/2013.
- Earnest David C., *Old Nations, New Voters: Nationalism, Transnationalism and Democracy in the Era of Global Migration*, SUNY Press, New York 2008.
- Eddy Elizabeth M., *Theory, Research and Application in Educational Anthropology*, w: George D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Waveland Press Inc., Long Grove 1997.
- Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London 1998.
- Eggan Dorothy, *Instruction and affect in Hopi cultural continuity*, „Southwestern Journal of Anthropology” 12(4), 1956.
- Eller Jack David, *Anti-Anti-Multiculturalism*, „American Anthropologist” Vol. 99, No. 2, June 1997.
- Eller Jack David, *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Eriksen Thomas Hylland, *Anthropology of Multiculturalism*, w: James D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier 2015.
- Eriksen Thomas Hylland, *Etniczność i nacjonalizm. Ujęcie antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Eriksen Thomas Hylland, *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2009.

- Eriksen Thomas Hylland, *The meaning of „We”*, w: Peter A. Kraus, Peter Kivisto (eds.), *The Challenge of Minority Integration*, De Gruyter Open, Warsaw – Berlin 2015.
- Fabian Johannes, *Time and the Other. How Anthropology Makes It's Object*, Columbia University Press, New York 2014.
- Faist Thomas, *Diaspora and transnationalism: what kind of dance partners?*, w: Rainer Bauböck, Thomas Faist (eds.), *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2010.
- Fallaci Oriana, *Wściekłość i duma*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2001.
- Fanon Frantz, *Black Skin, White Masks*, Pluto Press, London 2008.
- Fasolya Oleg, *The System of Environmental Education in the USA*, „Comparative Professional Pedagogy” 6(3), 2016.
- Fenton Steve, *Etniczność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Fetterman David M., *Ethnographic Educational Evaluation*, w: George D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.
- Filiod Jean-Paul, *Anthropologie de l'école. Perspectives*, „Ethnologie Française” No. 112, 2007.
- Filipowicz Stanisław, *Pochwała rozumu i cnoty. Republikańskie credo Ameryki*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1997.
- Firth Raymond, *Education in Tikopia*, w: John Middleton (ed.), *From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education*, The Natural History Press, New York 1970.
- Firth Raymond, *Elements of Social Organization*, Beacon Press, Boston 1961.
- Firth Raymond, *Społeczności ludzkie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Fiske Susan T., Cuddy Amy J., Glick Peter, Xu Jun, *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology” 82(6), 2002.
- Fix Michael, Papademetriou Demetrios G., Batalova Jeanne, Terrazas Aaron, Yi-Ying Lin Serena, Mittelstadt Michelle, *Migration and the Global Recession. A Report Commissioned by the BBC World Service*, Migration Policy Institute, 2009.
- Fong Eric, *Immigration and its Impacts on Canadian Cities*, w: Giuliana B. Prato (ed.), *Beyond Multiculturalism. Views From Anthropology*, Taylor & Francis, Farnham – Burlington 2009.
- Fortes Meyer, *Social and Psychological Aspects of Education in Taleland*, Supplement to „Africa” Vol. 11, No. 4, Oxford University Press, Oxford 1938.
- Foucault Michel, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, t. 1, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2005.
- Fox Kate, *Przejrzeć Anglików. Ukryte zasady angielskiego zachowania*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 2008.
- Fraser Nancy, *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a “Post-Socialist” Age*, w: Cynthia Willet (ed.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Blackwell Publishers, Malden – Oxford 1998.
- Freire Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, The Continuum International Publishing Group Inc., New York and London 2010.

- Frey Lisa L., *Relational-Cultural Therapy: Theory, Research, and Application to Counseling Competencies*, „Professional Psychology: Research and Practice” Vol. 44, No. 3, 2013.
- Friedman Hansen Judith, *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*, Waveland Press, Prospect Heights 1990.
- Gaillard Gerald, *The Routledge Dictionary of Anthropologists*, Routledge, London and New York 2004.
- Gajda Janusz, *Etniczność i obywatelskość trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „nowej Europy”*, w: Jerzy Nikitorowicz, Dorota Misiejuk, Mirosław Sobiecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- Gajda Janusz, *Pedagogika kultury w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006.
- Gajdzica Anna, *Działania nauczycieli w środowisku wielokulturowym – założenia a praktyka edukacyjna*, w: Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011.
- Galloni Francesca, *Giovani indiani a Cremona*, CISU, Roma 2007.
- Gandhi Leela, *Teoria postkolonialna*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Gdula Maciej, *Dobra zmiana w miastku. Neoautorytaryzm w polskiej polityce z perspektywy małego miasta*, Instytut Studiów Zaawansowanych, Warszawa 2017.
- Gebauer Gunter, Wulf Christoph, *Mimesis: Culture – Art – Society*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1995.
- Geertz Clifford, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Geertz Clifford, *Negara. Państwo-teatr na Bali w XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Geertz Clifford, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Gehlen Arnold, *W kregu antropologii i psychologii społecznej. Studia*, Czytelnik, Warszawa 2001.
- Gemery Henry A., *Immigrants and Emigrants: International Migration and the US Labor Market in the Great Depression*, w: Timothy J. Hatton, Jeffrey G. Williamson (eds.), *Migration and the International Labor Market 1850-1939*, Routledge, London and New York 1994.
- Gerlich Marian G., Gerlich Miłosz A., *Wybrane aspekty problemu*, w: Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Raport końcowy z projektu badawczego „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych”*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011.
- Gilroy Paul, *The Black Atlantic. Modernity and Double-Consciousness*, Harvard University Press, Cambridge 1995.
- Glazer Nathan, *We Are All Multiculturalists Now*, Harvard University Press, Cambridge, London 1997.
- Glick-Schiller Nina, *Citizens in Transnational Nation State: The Asian Experience*, w: Kris Olds, Peter Dicken, Philip F. Kelly, Lily Kong, Henry Yeung Wai-Chung (ed.), *Globalisation and the Asia-Pacific: Contested Territories*, Routledge, London 1999.

- Glick-Schiller Nina, Basch Linda, Blanc-Szanton Cristina, *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*, „Annals of New York Academy of Sciences” Vol. 645, 1992.
- Glick-Schiller Nina, Salazar Noel B., *Regimes of mobility across the globe*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” Vol. 39, No. 2, 2013.
- Gluckman Max, *Introduction w: Arnold Leonard Epstein (ed.), The Craft of Social Anthropology*, Tavistock, London 1969.
- Głowacka-Grajper Małgorzata, *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa 2006.
- Głowacka-Grajper Małgorzata, *Mniejszościowe grupy etniczne w systemie szkolnictwa w Polsce. Przekaz kulturowy a więź etniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Główny Urząd Statystyczny, *Migracje zagraniczne ludności. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2013.
- Gmerek Tomasz, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gobbo Francesca, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano 1996.
- Godlewska-Goska Marta, Kopańska Justyna, *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011.
- Goetz Judith Preissle, LeCompte Margaret Diane, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press Inc., London 1984.
- Goffman Erving, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Golka Marian, *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010.
- Gołębniak Bogusława Dorota, Červinková Hana, *Wstęp*, w: Bogusława Dorota Gołębniak, Hana Červinková (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.
- González Norma, *Advocacy Anthropology of Education: Working Through Binaries*, „Current Anthropology” Vol. 51, Supplement 2, October 2010.
- Goodrick-Clarke Nicholas, *Okultystyczne źródła nazizmu*, Fundacja Alatheia, Warszawa 2010.
- Goody Jack, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Gordon Tuula, Holland Janet, Lahelma Elina, *Ethnographic Research in Educational Settings*, w: Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delemont, John Lofland, Lyn Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Dehli – Singapore 2007.
- Grabowska-Lusińska Izabela, *Rynek pracy (gospodarka) jako siła napędzająca napływ imigrantów do Polski*, w: Agata Górny, Izabela Grabowska-Lusińska, Magdalena Lesińska, Marek Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Gracz Katarzyna, *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce*, w: Agnieszka Gutkowska (red.) *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.

- Green Thomas F., *Citizenship or Certification*, w: Murray L. Wax, Stanley Diamond, Gearing Fred O. (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books, Inc. Publishers, New York – London 1971.
- Greenberg Jeff L., Pyszczynski Tom, *The effect of an overhead ethnic slur on evaluations of the target: How to spread a social disease*, „Journal of Experimental Social Psychology” 21(1), 1985.
- Gregory Eve, Williams Ann, *Family Literacy History and Children’s Learning Strategies at Home and at School: Perspectives From Ethnography and Ethnometodology*, w: Geoffrey Walford, Alexander Massey (eds.), *Studies in Educational Ethnography*, Vol. 1: *Children Learning in Context*, Jai Press Inc., Stamford – London 1998.
- Griese Hartmut M., *Kritik der „Interkulturellen Pädagogik”. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*, Lit-Verl., Münster 2004.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Testy egzaminacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Grzybowski Przemysław Paweł, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Grzymała-Moszczyńska Halina, Barzykowski Krystian Julian, Dzida Daniel, Grzymała-Moszczyńska Joanna, Kosno Magdalena, *Dzieci uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe*, w: Barbara Weigl, Małgorzata Różycka (red.), *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2011.
- Guarnizo Louis Eduardo, *The emergence of transnational social formation and the mirage of return migration among Dominican transmigrants*, „Identities” 4(2), 1997.
- Guarnizo Louis Eduardo, Portes Alejandro, Haller William, *Assimilation and Transnationalism: Determinants of Transnational Political Action Among Contemporary Migrants*, „American Journal of Sociology” 108(6), 2003.
- Gusmão Neusa Maria Mendes, *Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa*, „Cadernos CEDES” No. 43, 1997.
- Gutiérrez Kris D., Rogoff Barbara, *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki*, w: Hana Červinková, Bogusława Dorota Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Habermas Jürgen, *Multiculturalism and the Liberal State*, „Stanford Law Review” Vol. 47, No. 5 (May 1995).
- Habermas Jürgen, *The Crisis of the European Union in the Light of Constitutionalization of International Law*, „The European Journal of International Law” Vol. 23, No. 2, 2012.
- Hall Edith, *Inventing the Barbarian. Greek Self-Definition through Tragedy*, Oxford University Press, Oxford 1991.
- Hall Kristopher G., Barden Sejal, Conley Abigail, *A Relational-Cultural Framework: Emphasizing Relational Dynamics and Multicultural Skill Development*, „The Professional Counselor” Vol. 4, Issue 1, 2014.
- Hałas Elżbieta, *Interakcjonizm symboliczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Haman Edmund T., Harklau Linda, *Education in the New Latino Diaspora*, w: Enrique G. Murillo Jr., Sofia A. Villenas, Ruth Trinidad Galván, Juan Sánchez Muñoz, Corinne Martínez, Margarita Machado-Casas (eds.), *Handbook of Latinos and Education: Theory, Research and Practice*, Routledge, New York & London 2010.
- Hamann Bruno, *Pädagogische Anthropologie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005.
- Hann Chris, *Antropologia społeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Hannerz Ulf, *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Härkönen Ulla, *Pedagogical Systems Theory and Model for Sustainable Human Development in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, „Journal of Teacher Education for Sustainability” Vol. 11, No. 2, 2009.
- Harris Marvin, *Theories of Culture in Postmodern Times*, Altamira Press, Walnut Creek, London – New Delhi 1999.
- Harvey David, *Justice, Nature & the Geography of Difference*, Wiley Blackwell, Cambridge, Oxford 1996.
- Hastrup Kirsten, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Hatziprokopiou Panos Arion, *Globalisation, Migration and Socio-Economic Change in Contemporary Greece. Processes of Social Incorporation of Balkan Immigrants in Thessaloniki*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2006.
- Hays Gries Peter, *China's New Nationalism. Pride, Politics and Diplomacy*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2005.
- Heidegger Martin, *Identity and Difference*, Harper & Row Publishers, New York – Evanston – London 1969.
- Henry Jules, *Culture Against Man*, Vintage, New York 1965.
- Herder Johann Gottfried von, *Myśli o filozofii dziejów*, t. 1–2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962.
- Herder Johann Gottfried von, *Wybór pism*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Herskovits Melville J., *Man and His Works*, Alfred Knopf, New York 1956.
- Herskovits Melville J., *Some Further Comments on Cultural Relativism*, „American Anthropologist” Vol. 60, No. 2, 1958.
- Herskovits Melville J., *The Significance of the Study of Acculturation for Anthropology*, „American Anthropologist” Vol. 30, No. 2, 1937.
- Herzfeld Michael, *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Hill Brian V., *What's 'open' about open education?*, w: David A. Nyberg (ed.), *The Philosophy of Open Education*, Routledge & Kegan Paul, Oxon 1975.
- Hillyard Samantha H., *The Case for Partisan Research: Erving Goffman and Researching Social Inequalities*, w: Bob Jeffrey, Geoffrey Walford (eds.), *Ethnographies of Educational and Cultural Conflicts: Strategies and Resolutions*, Emerald Group Publishing Ltd., Amsterdam – San Diego – Oxford – London 2004.
- Hirschmann Albert O., *The Rhetoric of Reaction. Perversity, Futility, Jeopardy*, Harvard University Press, Cambridge, London 1991.

- Hofstede Geert, *National Cultures in Four Dimensions: A Research Based Theory of Cultural Differences Among Nations*, „International Studies of Management and Organization” Vol. 13, No. 1/2, 1983.
- Hogbin Ian H., *A New Guinea childhood: from weaning till the eight year in Wogeo*, „Oceania” 16(4), 1946.
- Hogg Michael A., Turner John C., Nascimento-Schulze Clélia, Spriggs David, *Social categorization, intergroup behavior and self-esteem: Two experiments*, „Revista de Psicologia Social” 1, 1986.
- hooks bell, *Black Looks: Race and Representation*, South End Press, Boston 1992.
- hooks bell, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Routledge, New York and London 2003.
- hooks bell, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York and London 1994.
- Horkheimer Max, *Społeczna funkcja filozofii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Howarth David, *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Huntington Samuel, *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Husserl Edmund, *Kryzys nauk europejskich*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1999.
- Huth Albert, *Abriss der pädagogischen Anthropologie*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1954.
- Hyatt Marshall, *Franz Boas, social activist: The dynamics of ethnicity*, Greenwood, Westport 1990.
- Hymes Dell H., *Qualitative/quantitative research methodologies in education: a linguistic perspective*, „Anthropology & Education Quarterly” Vol. 8, No. 3, 1977.
- Ingold Tim, *Anthropology and/as Education*, Routledge, New York 2018.
- Ingold Tim, *Anthropology is Not Ethnography*, „Proceedings of the British Academy” Vol. 154, 2008.
- Ingold Tim (ed.), *Key Debates in Anthropology*, Routledge, London and New York 1996.
- Jackman Robert W., Miller Ross A., *Before Norms: Institutions and Civic Culture*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 2004.
- Jaffe David, *Levels of Socio-economic Development Theory*, Greenwood Publishing Group, Westport – London 1998.
- James Wendy, *The Anthropologist as reluctant Imperialist*, w: Asad Talal (ed.), *Anthropology & the Colonial Encounter*, Humanity Books, New York 1973.
- Jameson George M., *Racism. A Short History*, Princeton University Press, New Jersey 2002
- Jasińska-Kania Aleksandra, *Wykluczanie z narodu: dystanse społeczne wobec mniejszości narodowych i imigrantów*, w: Aleksandra Jasińska-Kania, Sławomir Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Jaskulska Sylwia, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Jaskułowski Krzysztof, Pawlak Marek, *Główne teorie migracji międzynarodowych: przegląd, krytyka, perspektywy*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 48/2016.

- Jenks Chris, *Kultura*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Jędrkiewicz Magdalena, *Drogi prowadzące do osiedlenia. Cudzoziemcy zamieszkali na stałe w Polsce*, w: Ewa Nowicka, Sławomir Łodziński (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa 2006.
- Johnson Kenneth M., Curtis Katherine J., Egan-Robertson David, *How Great Recession Changed U.S. Migration Patterns*, „Brief” No. 01–16, May 2016, *Population Trends in post-Recession Rural America*, [http://w3001.apl.wisc.edu/b01\\_16](http://w3001.apl.wisc.edu/b01_16) [2.02.2018].
- Kamboureli Smaro, *The technology of ethnicity. Canadian multiculturalism and the language of law*, w: David Bennet (ed.), *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*, Routledge, London and New York 1998.
- Kanpol Barry, *Multiculturalism and Empathy: A Border Pedagogy of Solidarity*, w: Barry Kanpol, Peter McLaren (eds.), *Critical Multiculturalism: Uncommon Voices in a Common Struggle*, Bergin & Garvey, Westport 1995.
- Kapuściński Ryszard, *Ten Inny*, Kraków 2006.
- Kardiner Abram, *The Individual and His Society: the Psychodynamics of Primitive Social Organization*, Columbia University Press, Oxford 1939.
- Karim Wazir Jahan, *Anthropology without tears. How 'local' sees the 'local' and the 'global'*, w: Henrietta L. Moore (ed.), *The Future of Anthropological Knowledge*, Routledge, London and New York 1996.
- Kattel Shambhu Prasad, *Sustainability or Sustainable Development: An Anthropological Perspective*, „Occasional Papers in Sociology and Anthropology” Vol. 9, 2005.
- Kaufmann Jean-Claude, *Kiedy Ja jest innym*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013.
- Kawecki Ireneusz, *Etnografia i szkoła*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi, Łódź 1993.
- Każmierkiewicz Piotr, *Otwarcie polskiego rynku pracy dla imigrantów ekonomicznych – potrzeby i proponowane rozwiązania*, w: Witold Klaus (red.), *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.
- Kimball Solon T., *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*, Teachers College Press, New York and London 1974.
- Kimball Solon T., *The Method of Natural History and Educational Research*, w: George D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.
- King Russell, *The troubled passage: migration and cultural encounters in southern Europe*, w: Russell King (ed.), *The Mediterranean Passage: Migration and New Cultural Encounters in Southern Europe*, Liverpool University Press, Liverpool 2001.
- Klaver Jeanine, Odé Arend, Witkamp Bertine, *Dutch SOPEMI Report 2016. Migrant Statistics and Migration Policies in the Netherlands*, Amsterdam 2017.
- Klein Naomi, *No Logo*, Świat Literacki, Izabelin 2004.
- Kleinherenbrink Arjen, *Time, Duration and Freedoms. Bergson's Critical Move Against Kant*, „Diametros” 39, 2014.
- Kneller George F., *Educational Anthropology: An Introduction*, John Wiley and Sons, New York – London – Sydney 1966.
- Koepke Wulf, *Johann Gottfried Herder*, Twayne, Boston 1987.
- Kofta Mirosław, Bilewicz Michał, *Wprowadzenie*, w: Mirosław Kofta, Michał Bilewicz



- (red.), *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Kolano Lan Quach, Thorstensson Liv, Lachance Joan, Coffey Heather, *Multicultural Teacher Education: Why Teachers Say It Matters In Preparing Them for English Language Learners*, „The Catesol Journal” 25(1), 2013/2014.
- Kopnina Helen, Shoreman-Ouimet Eleanor, *Introduction: Environmental Anthropology of Today and Tomorrow*, w: Helen Kopnina, Elenaor Shoreman-Ouimet (eds.), *Environmental Anthropology: Future Directions*, Routledge, New York – London 2013.
- Kostyło Hanna, *Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji*, „Forum Oświatowe” 24(2)/2012.
- Kottak Conrad P., *The New Ecological Anthropology*, „American Anthropologist” 101(1), 1999.
- Kowalski Marek Arpad, *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2010.
- Koziński Bartosz, *Wybrane aspekty edukacji mniejszości narodowych i etnicznych we współczesnej Polsce*, „Forum Oświatowe” 1/2013.
- Kriek Ernst, *Volk als Träger der Erziehung*, w: Dieter Höltershinken (Hrsg.), *Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976.
- Kristeva Julia, *Strangers to Ourselves*, Columbia University Press, New York 1991.
- Kritz Mary M., Zlotnik Hania, *Global interactions: Migration systems, processes, and policies*, w: Mary M. Kritz, Lin Lean Lim, Hania Zlotnik (eds.), *International migration systems: A global approach*, Clarendon Press, Oxford 1992.
- Kroeber Alfred Louis, *Istota kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Kroeber Alfred Louis, Kluckhohn Clyde, *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Cambridge 1952.
- Kronig Winfried, Eckhart Michael, Haeblerlin Urs, *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*, Haupt, Bern – Stuttgart – Wien 2007.
- Krusi Hermann, *Pestalozzi: His Life, Work and Influence*, Pranava Books, Carlisle 1875.
- Kučera Miloš, *Školní etnografie. Přehled problematiky*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1992.
- Kuligowski Waldemar, *Defamiliaryzatorzy. Źródła i zróżnicowanie antropologii współczesności*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Kuligowski Waldemar, *Różnicowanie nowoczesności. Nowa debata w antropologii społecznej*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Kundnani Arun, *Multiculturalism and its discontents: Left, Right and liberal*, „European Journal of Cultural Studies” 15(2), 2012.
- Kuper Adam, *Kultura. Model antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Kuper Adam, *Między charyzmą i rutyną. Antropologia brytyjska 1922-1982*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1983.

- Kuper Adam, *Wymyślanie społeczeństwa pierwotnego. Transformacje mitu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Kwiek Marek, *Uniwersytet w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Kymlicka Will, *Multicultural Citizenship*, Clarendon Press, Oxford 1995.
- Kymlicka Will, *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*, Migration Policy Institute 2012.
- Labatiuk Iryna, *George Spindler's Concept of Cultural Therapy and its Current Application in Education*, „Forum Oświatowe” t. 24, nr 2, 2014.
- Landes Ruth, *Culture in American Education: Anthropological Approaches to Minority and Dominant Groups in Schools*, John Wiley & Sons Inc., New York 1965.
- Lash Scott, *The Sociology of Postmodernism*, Routledge, London 1990.
- Latour Bruno, *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.
- Leach Edmund, *Kultura i komunikowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Leach Edmund, *Rethinking Anthropology*, The Athlone Press, New York 1961.
- Leacock Elenaor B., *Teaching and Learning in City Schools: A Comparative Study*, Basic Books, Oxford 1969.
- LeCompte Margaret Diane, Preissle Judith, Tesch Renata, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Emerald Group Publishing, White Shelf 1993.
- Lenz Claudia, *The key role of education in sustainable democratic societies*, w: Josef Huber (ed.) *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*, Council of Europe Publishing, Strassbourg 2011.
- Lévi-Strauss Claude, *Antropologia strukturalna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.
- Lévi-Strauss Claude, *Antropologia strukturalna II*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2001.
- Lévi-Strauss Claude, *Antropologia wobec problemów współczesnego świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Levinas Emmanuel, *Time & the Other*, Duquesne University Press, Pittsburgh 1987.
- Levinson Bradley A., Holland Dorothy C., *An introduction*, w: Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley, Dorothy C. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*, SUNY Press, New York 1996.
- Lévy-Bruhl Lucien, *Czynności umysłowe w społeczeństwach pierwotnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Lewis Oscar, *Culture of Poverty*, „Scientific American” Vol. 215, No. 4, 1966.
- Lewis Simon, Maslin Mark Andrew, *Defining the Anthropocene*, „Nature” Vol. 519, 2015.
- Lewowicki Tadeusz, *In search of a model of intercultural education*, w: Tadeusz Lewowicki, Janina Urban (eds.), *Intercultural Education. The Individual in Relation to Others and Other Cultures*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2002.
- Lewowicki Tadeusz, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: Jerzy Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekowań i stereotypów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.

- Lewowicki Tadeusz, *W poszukiwaniu modeli edukacji międzykulturowej*, w: Tadeusz Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Lewowicki Tadeusz, *W stronę edukacji międzykulturowej. Meandryczna droga – zagrożenia i nadzieje*, w: Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki (red.), *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2007.
- Lieberson Stanley, *A Societal Theory of Race and Ethnic Relations*, „American Sociological Review” Vol. 26, No. 6 (Dec., 1961).
- Lienhardt Godfrey, *Modes of Thought*, w: Edward Evans-Pritchard (ed.), *The Institutions of Primitive Society*, Basil Blackwell, Oxford 1954.
- Lindesmith Alfred R., Strauss Anselm L., *Critique of culture-personality writings*, „American Sociological Review” Vol. 15, Oct. 1990.
- Lindquist Lawrence W., *The Civic Responsibility of Anthropologists to Public Education*, w: Francis A.J. Ianni, Edward Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*, Little, Brown and Company, Boston 1973.
- Linton Ralph, *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Lipman Pauline, *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*, w: Hana Červinková, Bogusława Dorota Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Little Kenneth L., *The social cycle and initiation among the Mende*, w: idem, *The Mende of Sierra Leone*, London 1951.
- Loch Werner, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1963.
- Long Larry, *Migration and Residential Mobility in the United States*, Russell Sage Foundation, New York 1988.
- Loomba Ania, *Kolonializm/postkolonializm*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011.
- Loury Glenn C., *Social Exclusion and Ethnic Groups: The Challenge to Economics*, w: „Annual World Bank Conference Papers” The World Bank, 1999.
- Lubaś Marcin, *Rozum i etnografia. Przyczynek do krytyki antropologii postmodernistycznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2003.
- Luhmann Niklas, *Systemy społeczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2007.
- Lukes Steven, *Liberałowie i kanibale. O konsekwencjach różnorodności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Lyotard Jean-François, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
- Łepkowski Tadeusz, *Droga do narodu metysów (modele i koncepcje narodu meksykańskiego)*, w: Krzysztof Gawlikowski (red.), *Postacie narodów a współczesność*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Łodziński Sławomir, *Uchodźcy w Polsce. Mechanizmy wykluczenia etnicznego*, w: Aleksandra Jasińska-Kania, Sławomir Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

- Majkut Paweł, *Strategie adaptacyjne wietnamskich licealistów w Warszawie*, w: Nowicka Ewa (red.), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Malinowski Bronisław, *Jednostka, społeczność, kultura*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Malinowski Bronisław, *Kultura i jej przemiany*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Malinowski Bronisław, *Native Education and Culture Contact*, „International Review of Missions” 25, 1936.
- Malinowski Bronisław, *Pan-African Problems of Cultural Contact*, „American Journal of Sociology” 48, 1943.
- Malinowski Bronisław, *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Malinowski Rubio Maria Paula, *Imigranci a komunikacja międzykulturowa w sferze usług publicznych w Polsce*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Marcus George E., Fischer Michael M.J., *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, University of Chicago Press, Chicago and London 1999.
- Mascia-Lees Frances E., Sharpe Patricia, Ballerino Cohen Coleen, *The Postmodernist Turn in Anthropology: Cautions From a Feminist Perspective*, „Signs” Vol. 15, No. 1, (Autumn 1989).
- Massey Alexander, Walford Geoffrey, *Children Learning: Ethnographers Learning*, w: Massey Alexander, Walford Geoffrey (eds.), *Studies in Educational Ethnography: Children Learning in Context*, Jai Press Inc., Stamford – London 1998.
- Massey Douglas S., *Immigration and the Great Recession*, Russell Sage Foundation, Stanford 2012.
- Massey Douglas S., Arango Joaquín, Hugo Graeme, Kouauci Ali, Pellegrino Adela, Taylor Edward J. (eds.), *Worlds in motion. Understanding international migration at the end of the millennium*, Clarendon Press, Oxford 1998.
- Matyja Rafał, Siewierska-Chmaj Anna, Pędzwiatr Konrad, *Polska polityka migracyjna. W poszukiwaniu nowego modelu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa – Rzeszów 2015.
- Mauss Marcel, *Socjologia i antropologia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2001.
- May Stephen, *Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism*, w: May Stephen (ed.), *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and anti-racist education*, Falmer Press, London & New York 1999.
- May Stephen, *Introduction*, w: Stephen May & Christine Sleeter (eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, Routledge, New York 2010.
- Mayo Peter, *Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego*, w: Cezary Kościelniak, Jarosław Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
- McCarty Teresa L., *Enduring Inequalities, Imagined Futures – Circulating Policy Discourses and Dilemmas in the Anthropology of Education*, „Anthropology of Education Quarterly” Vol. 43, Issue 1, 2012.
- McGowan Alan H., *The Lessons of Franz Boas*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 149, 2014.

- McGranahan Carole, *Ethnography Beyond Method: The Importance of Ethnographic Sensibility*, „New Series” Vol. 15, No. 1, 2018.
- McLaren Peter, *Schooling as Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham – Boulder, New York – Oxford 1999.
- McLaren Peter, *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*, w: David T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Hoboken 1994.
- McLaren Peter, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2015.
- McLennan John F., *Primitive Marriage. An Inquiry Into the Origin of the Form of Capture in Marriage Ceremonies*, Adam and Charles Black, Edinburgh 1863.
- Mead Margaret, *Dojrzwianie na Samoa. Psychologiczne studium młodzieży w społeczeństwie pierwotnym napisane na użytek cywilizacji zachodniej*, w: eadem, *Trzy studia*, Warszawa 1986.
- Mead Margaret, *Mężczyźni i kobiety*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2013.
- Mead Margaret, *Socialization and Enculturation*, „Current Anthropology” Vol. 4, No. 2 (Apr. 1963).
- Mead Margaret, *The High School of the Future*, w: Francis A.J. Ianni, Edward Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues*, Little, Brown and Company, Boston 1973.
- Mead Margaret, *Trzy studia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Melberg Arne, Melcalf Donald, Nicola Arne, *Theories of Mimesis*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Melosik Zbyszko, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Melosik Zbyszko, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Metcalf Peter, *Anthropology: the basics*, Routledge, London & New York 2005.
- Meyer Samantha, Gibson Barry, Ward Paul, Niklas Luhman: *Social Systems Theory and the Translation of Public Health Research*, w: Fran Collyer (ed.), *The Palgrave Handbook of Social Theory in Health, Illness and Medicine*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Gordonsville, South Yara 2015.
- Michalak Renata, Misiorna Elżbieta, *Nauczanie zintegrowane wyzwaniem dla nauczyciela*, w: Halina Sowińska, Elżbieta Misiorna, Renata Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Eruditus, Poznań 2002.
- Mietzner Ulrike, Tenorth Heinz-Elmar, *Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen*, w: Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth, Nicole Welter (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 2007.
- Mikiewicz Piotr, Jonasson Jon Torfi, Gudmundsson Gestur, Blondall Kristjana Stella, Korczewska Dagmara Margiela, *Social Capital and Education. Comparative Research Between Poland and Iceland. Final Report*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011.
- Mikulski Tadeusz, *Migracje jako zjawisko demograficzne współczesnej Europy*, w: Jerzy Nikitorowicz, Dorota Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym*.

- Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009.
- Miluska Jolanta, *Migranci wobec wspólnoty zastanej: strategie radzenia sobie z dyskryminacją*, w: Jerzy Nikitorowicz, Dorota Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009.
- Miller Duncan R., Çetin Ihsan, *Migrant Workers and Labor Markets: An Economic Model*, w: Ronald E. Krane (ed.), *Manpower Mobility Across Cultural Boundaries. Social, Economic and Legal Aspects in the Case of Turkey and West Germany*, E.J. Brill, Leiden 1975.
- Mills David, Taylor Huber Mary, *Anthropology and the Educational 'Trading Zone': Disciplinarity, pedagogy and professionalism*, „Arts and Humanities in Higher Education” 4(9), 2005.
- Modood Tariq, *Multikulturalizm*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2014.
- Monras Joan, *Czy imigracja wpływa na obniżenie płac rodzimych obywateli?*, w: Hélène Tholliet (red.), *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2017.
- Montessori Maria, *Pedagogical anthropology*, Frederick A. Stokes Company, New York 1913.
- Moore Henrietta L., *Anthropological Theory at the Turn of the Century*, w: Henrietta L. Moore (ed.), *Anthropological Theory Today*, Cambridge University Press, Cambridge – Oxford – Malden 1999.
- Moore Henrietta L., *The changing nature of anthropological knowledge: an introduction*, w: Henrietta L. Moore (ed.), *The Future of Anthropological Knowledge*, Routledge, London and New York 1996.
- Moore Jerry D., *Visions of Culture. An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*, Altamira Press, Plymouth 2009.
- Moran Emilio F., *Theory and Practice in Environmental Anthropology*, w: Carole E. Hill, Marietta L. Baba (eds.), *The Unity of Theory and Practice in Anthropology: Rebuilding a Fractured Synthesis*, American Anthropological Association, Arlington 2000.
- Morrice Linda, *Being a refugee: learning and identity. A longitudinal study of refugees in the UK*, Trentham Books, Stoke on Trent, Sterning 2011.
- Mosse George, *Kryzys ideologii niemieckiej*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1972.
- Mucha Janusz, *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: Janusz Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Mucha Janusz, *Dominacja kulturowa i reakcje na nią*, w: Janusz Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Mucha Janusz, *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Mueller Charles F., *The Economics of Labor Migration: A Behavioral Analysis*, Academic Press Inc., New York – London 1982.
- Mühlpachr Pavel, *Spoleczne determinanty edukacji obywatelskiej*, w: Alicja Szerląg (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

- Münz Rainer, Ulrich Ralf, *Changing Patterns of Immigration to Germany, 1945–1995. Ethnic Origins, Demographic Structure, Future Prospects*, w: Klaus J. Bade, Myron Weiner (eds.), *Migration Past, Migration Future: Germany and the United States*, Berghahn Books, Providence – Oxford 1997.
- Nader Laura, *Ethnography as theory*, „HAU: Journal of Ethnographic Theory” 1(1), 2011.
- Nagle John, *Multiculturalism's Double Bind. Creating Inclusivity, Cosmopolitanism and Difference*, Routledge, Surrey, Burlington 2009.
- Nail Thomas, *The Figure of the Migrant*, Stanford University Press, Stanford 2015.
- Nail Thomas, *Theory of the Border*, Oxford University Press, New York 2016.
- Navarro Richard A., *Cultural Transmission and Adaptation in the Political Arena: Hispanic Participation in Bilingual Education Policy Making*, w: Henry T. Trueba, Concha Delgado-Gaitan (eds.), *School and Society. Learning Through Culture*, Preager, New York – Westport – London 1988.
- Nederveen Pieterse Jan, *Ethnicities and multiculturalism: politics of boundaries*, w: Stephen May, Tariq Modood, Judith Squires (eds.), *Ethnicity, Nationalism, and Minority Rights*, Cambridge University Press, New York 2004.
- Niedźwiedzki Dariusz, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Niehaus Juliet, *Education and Democracy in the Anthropology of Gene Weltfish*, w: Jill B.R. Chernef, Eve Hochwald (eds.), *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education*, University of Nebraska Press, Lincoln & London 2006.
- Nikitorowicz Jerzy, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2017.
- Nikitorowicz Jerzy, *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, w: Tadeusz Lewowicki, Aniela Różańska, Gabriela Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Wydawnictwo Adama Marszałek, Toruń 2012.
- Nikitorowicz Jerzy, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Nikitorowicz Jerzy, *Prognozy Nowej Europy w kontekście zadań edukacji międzykulturowej*, w: Jerzy Nikitorowicz, Dorota Misiejuk, Mirosław Sobiecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- Nikitorowicz, *Reakcje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość*, w: Tadeusz Lewowicki, Janina Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007.
- Nohl Arnd M., *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010.
- Nohl Herman, *Pädagogische Menschenkunde*, w: Dieter Höltershinken (Hrsg.), *Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976.
- Norenzayan Ara, Atran Scott, *Cognitive and emotional processes in the cultural transmission of natural and nonnatural beliefs*, w: Mark Schaller, Christian S. Crandall

- (eds.), *The psychological foundations of culture*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah – New Jersey – London, 2004.
- Nowicka Ewa, *Wprowadzenie*, w: Ewa Nowicka (red.), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Nowicka Ewa, Cieślińska Barbara (red.), *Wędrowcy i migranci. Pomiędzy marginalizacją a integracją*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.
- Nowicka Ewa, Nawrocki Jan, *Inny – obcy – wróg*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996.
- Nowotniak Justyna, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Nowotniak Justyna, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Oakes Penelope J., Haslam Alexander, Turner John C., *Stereotyping as social reality*, Wiley-Blackwell, Oxford, 1994.
- Obeyesekere Gananath, *Apoteoza kapitana Cooka. Europejskie mitotwórstwo w rejonie Pacyfiku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- OECD, *International Migration Outlook 2009*, Paris 2009.
- OECD, *International Migration Outlook 2016*, Paris 2016.
- OECD, *Migration in the Labor Market in Asia: Recent Trends and Policies*, Paris 2002.
- OECD, *Trends in International Migration. Continuous Reporting System on Migration. Annual Report 2001 Edition*, Paris 2001.
- Ogrodzka-Mazur Ewa, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Okólski Marek, *Polska jako kraj imigracji – wprowadzenie*, w: Agata Górny, Izabela Grabowska-Lusińska, Magdalena Lesińska, Marek Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Olechowski Mateusz, *Poczucie wiktylizacji narodowej a stosunek do uchodźców z Czechenii*, w: Anna Stefaniak, Michał Bilewicz, Mikołaj Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2015.
- Orlove Benjamin S., *Ecological Anthropology*, „Annual Review of Anthropology” 9, 1980.
- Ornelas Tavares Gloria Evangelina, *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad Mexico 2007.
- Ortiz Fernando, *Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar*, Duke University Press, Durham and London 1995.
- Osborne Jason W., *Correlation and Other Measures of Association*, w: Gregory R. Hancock, Ralph O. Mueller (eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*, Routledge, New York & London 2010.
- Ostafiński Witold, *Bariery dla efektywnej komunikacji w klasach wielokulturowych*, w: Maria Żak, Witold Ostafiński (red.), *Dyskurs Pedagogiczny. Dylematy i efekty edukacji wielokulturowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu, Jarosław 2014.
- Paladino Mariana, Garcia Stella M., *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Editorial Antropofagia, Buenos Aires 2007.



- Pankowski Rafał, *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- Parkes Roderick, *It's Not Frontex, It's Us: Towards a More Honest EU Borders Debate*, „Biuletyn Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych” No. 120(573), 5 November 2013.
- Parkin Robert, *Kraje francuskojęzyczne*, w: Fredrik Barth, Andre Gingrich, Robert Parkin, Sydel Silverman (red.), *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, Kraków 2007.
- Parsons Talcott, *System społeczny*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Patten Alan, *The autonomny argument for liberal nationalism*, „Nations and Nationalism” 5(1), 1999.
- Payet Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnologie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, Paris 1995.
- Peacock James L., *Anthropological Lens: Harsh Light Soft Focus*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- Peri Giovanni, *The Impact of Immigrants in Recession and Economic Expansion*, Migration Policy Institute, 2010.
- Pershkin Alan, *The Researcher and Subjectivity: Reflections on an Ethnography of School and Community*, w: George D. Spindler (ed.), *Doing the ethnography of schooling. Educational anthropology in action*, Waveland Press Inc., Prospect Heights 1988.
- Pestalozzi Jan Henryk, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Skład Główny w „Księgarni Polskiej”, Warszawa 1909.
- Peters Michael A., Tze-Chang Liu, Ondercin David J., *The Pedagogy of the Open Society. Knowledge and the Governance of Higher Education*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei 2012.
- Piaget Jean, *Strukturalizm*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
- Piekut Aneta, *Społeczny wymiar integracji*, w: Agata Górny, Izabela Grabowska-Lusińska, Magdalena Lesińska, Marek Okólski (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Piketty Thomas, *Kapitał w XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
- Plessner Helmuth, *Granice wspólnoty. Krytyka radykalizmu społecznego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Plessner Helmuth, *Władza a natura ludzka. Esej o antropologii światopoglądu historycznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Popow Monika, *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 2015.
- Popper Karl R., *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Popper Karl R., *W poszukiwaniu lepszego świata*, Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Portes Alejandro, Guarnizo Louis E., Landolt Patricia, *The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field*, „Ethnic and Racial Studies” Vol. 22, Issue 2, 1999.
- Posern-Zieliński Aleksander, *Akulturacyja*, w: Zofia Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, Poznań 1987.

- Potulicka Eugenia, *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Powdermaker Hortence, *The Channelling of Negro Aggression by the Cultural Process*, „American Journal of Sociology” 48(6), 1943.
- Pratt Mary Louise, *Imperialne spojrzenie. Pisarstwo podróżnicze a transkultuacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Putnam Robert D., *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Touchstone Books, New York 2000.
- Putnam Robert D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Putnam Robert D., *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*, „Scandinavian Political Studies” Vol. 30, No. 2, 2007.
- Quiroz Rafael, *Las practicas de enseñanza como condición de posibilidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria*, w: J. Eliézer de los Santos (ed.), *La Investigación Educativa y el Conocimiento sobre los Alumnos*, COMIE, Ciudad Mexico 2000.
- Rabinow Paul, *Refleksje na temat badań terenowych w Maroku*, Antyk Marek Derewiecki, Kęty 2010.
- Rabinow Paul, *Representations Are Social Facts: Modernity and Post-Modernity in Anthropology*, w: James Clifford, George M. Marcus (eds.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1986.
- Radcliffe-Brown Alfred Reginald, *Method in social anthropology. Selected essays*, University of Chicago Press, Chicago 1958.
- Ramcharran Harri, *Estimating the Production Efficiency of US Foreign Direct Investment*, „Managerial and Decision Economics” 33(4), June 2012.
- Rapport Nigel, *Introduction: The moral implications of science for democratic and cosmopolitan society*, „Anthropological Journal on European Cultures” Vol. 13, 2004.
- Rapport Nigel, Overing Joanna, *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, Routledge, London and New York 2007.
- Raveaud Maroussia, Drelents Hughes, *Ethnographies of Education in the French-speaking World*, w: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, New York – Oxford 2012.
- Ravenstein Ernst Georg, *The Laws of Migration*, „Journal of the Statistical Society of London” Vol. 48, No. 2, 1885.
- Rawls John, *Liberalizm polityczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Rawls John, *Teoria sprawiedliwości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Reason Peter, Torbert William R., *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, w: Hana Červinková, Bogusława Dorota Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Redfield Robert, *Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala*, „American Journal of Sociology” 48(6), 1943.
- Redfield Robert, Linton Ralph, Herskovits Melville J., *Memorandum on the study of acculturation*, „American Anthropologist” Vol. 38, 1936.

- Reimers David M., *The Impact of Immigration Legislation. From 1875 to the Present*, w: Ronald H. Bayor (ed.), *The Oxford Handbook of American Immigration and Ethnicity*, Oxford University Press, New York 2016.
- Ribeiro Darcy, *Untereentwicklung, Kultur und Zivilisation. Ungewöhnliche Versuche*, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1980.
- Rieser Len, *Immigrant Children and Education*, w: Chang-Fernando Muy, Elaine P. Congress (eds.), *Social Work With Immigrants and Refugees: Legal Issues, Clinical Skills, and Advocacy*, Springer Publishing Company, New York 2016.
- Ritzer George, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 1997.
- Robbins Richard H., *Identity, culture, and behavior*, w: John J. Honigmann, Alexander Alland (eds.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Rand McNally, Chicago 1973.
- Rock W.J., *The Pursuit of Liberal Education*, Xlibris US, Bloomington 2012.
- Rockwell Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en el procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires 2009.
- Rodríguez-García Dan, *Beyond Assimilation and Multiculturalism: A Critical Review of the Debate on Managing Diversity*, „International Migration & Integration” No. 11, 2010.
- Rogers Ali, Anderson Bridget, Clark Nick, *Recession, Vulnerable Workers and Immigration: Background report*, COMPAS Centre On Migration, 2009.
- Romaniszyn Krystyna, *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym, Lublin 2003.
- Rosen Bernard C., *Family structure and value transmission*, „Merrill-Palmer Quarterly” 10(1), 1964.
- Ross Andrew, *Introduction*, w: Ross Andrew (ed.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, University of Minneapolis Press, Minneapolis 1988.
- Roth Heinrich, *Empirische Pädagogische Anthropologie*, w: Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hrsg.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth 1994.
- Roth Heinrich, *Empirische Pädagogische Anthropologie: Konzeption und Schwierigkeiten*, „Zeitschrift für Pädagogik” 13, 1965.
- Roth Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1968.
- Rousseau Jean-Jacques, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Ossolineum, Wrocław 1955.
- Rousseau Jean-Jacques, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1956.
- Rudmin Floyd, *Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress*, „International Journal of Intercultural Relations” 33(2), 2009.
- Runnymede Trust, *The Future of Multi-Ethnic Britain. The Parekh Report*, London 2002.
- Safa Helen Icken, *Education, Modernization, and the Process of National Integration*, w: Murray L. Wax, Stanley Diamond, Fred O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books, Inc. Publishers, New York – London 1971.
- Sanford J. (ed.), *Encyclopedia of Contemporary German Culture*, London and New York 1999.

- Santa Ana Otto, *Three mandates for anti-immigration policy*, w: René Dirven, Roslyn Frank, Martin Pütz (eds.), *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*, Palgrave MacMillan, Berlin – New York 2003.
- Santillán L., *Entre la casa, la calle y el apoyo escolar: en el status de sujet niño*, w: *Sextas Jornadas Rosaniras de Antropologia Social*, Rosario 2003.
- Sartori Giovanni, *Teoria demokracji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Savidan Patrick, *Wielokulturowość*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Scheffer Paul, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
- Scheper-Hughes Nancy, Sargent Carolyn, *Introduction: The Cultural Politics of Childhood*, w: Nancy Scheper-Hughes, Carolyn Sargent (eds.), *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1998.
- Schiffauer Werner, *Struktura przestrzeni wyobrażanej a problem zdań warunkowych nierzeczywistych*, w: Michał Buchowski, Jacek Schmidt (red.), *Imigranci: między integracją a izolacją*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2012.
- Schönpflug Ute, *Introduction to Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*, w: Ute Schönpflug (ed.), *Cultural Transmission. Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Scott French Jonathan, *The Menace of Nationalism in Education*, Routledge, New York 2012.
- Siddiqi Arjumand, Ornelas India J., Quinn Kelly, Zuberi Dan, Nguyen Quynh C., *Social context and the production of immigrant status-based health inequalities: A comparative study of the United States and Canada*, „Journal of Public Health Policy” 34(2), May 2013.
- Siegel Harvey, Keesing Felix Maxwell, Kimball Solon T., *Models for the Analysis of the Educative Process in American Communities*, w: George D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford 1955.
- Sikka Sonia, *Herder on Humanity and Cultural Difference*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Silva Aracy Lopes da, Kawall Leal Ferreira Mariana (eds.), *Práticas pedagógicas na Escola Indígena*, Global, São Paulo 2001.
- Silverman Sydel, *Antropologia amerykańska u schyłku stulecia*, w: Fredrik Barth, Andre Gingrich, Robert Parkin, Sydel Silverman, *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Smékal Vladimír, *Rizikové a protektivní faktory v utváření osobnosti dětí různých etnik*, Barrister & Principa, Brno 2003.
- Smith Adam, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Meta Libri, Amsterdam – Lausanne – Melbourne – Milan – New York – São Paulo 2007.
- Smith Anthony D., *Etniczne źródła narodów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Snel Erik, Boom Jan de, Engerbsen Godfried, *Dutch SOPEMI Report 2003. Migration and Migration Policies in the Netherlands*, Amsterdam 2003.

- Sobecki Mirosław, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997.
- Sobecki Mirosław, *Status-kulturowo etniczny a edukacja na pograniczu kultur*, w: Jerzy Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Sokolewicz Zofia, *Zanikający przedmiot badań? Etnografia/etnologia/antropologia globalizacji*, w: Adam Pomieciński, Sławomir Sikora (red.), *Zanikające granice. Antropologizacja nauki i jej dyskursów*, Biblioteka Telgte, Poznań 2009.
- Solimano Andrés, *International Migration in the Age of Crisis and Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Soros George, *Open Society. Reforming Global Capitalism*, Time Warner Books, New York 2002.
- Sperber Dan, *Apparently Irrational Beliefs*, w: Martin Hollis, Steven Lukes (eds.), *Rationality and Relativism*, MIT Press, Cambridge 1982.
- Sperber Dan, *On Anthropological Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Spindler George D., *Anthropology and Education: An Overview*, w: George D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Fifty Years of Anthropology of Education. 1950–2000*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah 2000.
- Spindler George D., *General Introduction*, w: George D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Waveland Press Inc., Prospect Heights 1982.
- Spindler George D., *The role of the school administrator*, w: George D. Spindler (ed.), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1963.
- Spindler George D., *The Transmission of American Culture*, w: George D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Fifty years of anthropology and education. 1950–2000*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah – New Jersey – London 2000.
- Spindler George D., *Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy*, „Anthropology of Education Quarterly” 30(4), 1999.
- Spindler George D., Spindler Louise, *Ethnography. An Anthropological View*, w: George D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Waveland Press Inc., Long Grove 1997.
- Spindler George D., Spindler Louise, *The American Cultural Dialogue and its Transmission*, The Falmer Press, London – New York – Philadelphia 1990.
- Spindler George D., Spindler Louise, *The Processes of Culture and Person: Cultural Therapy and Culturally Diverse Schools*, w: George D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Fifty years of anthropology and education. 1950–2000*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah – New Jersey – London 2000.
- Spiro Melford E., *Cultural Relativism and the Future of Anthropology*, „Cultural Anthropology” 1(3), 1986.
- Spiro Melford E., *Postmodernist Anthropology, Subjectivity, and Science: A Modernist Critique*, „Comparative Studies in Society and History” Vol. 38, No. 4 (Oct., 1996).
- Spivak Chakravorty Gayatri, *Can the Subaltern Speak?*, w: Rosiland C. Morris (ed.) *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*, Columbia University Press, New York 2010.

- Spivak Chakravorty Gayatri, *Strategie postkolonialne*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- Staszczak Zofia (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1987.
- Steiner Rudolf, *Education as the Force of Social Change*, Anthroposophic Press, Hudson 1997.
- Stocking George W. Jr., *History of Anthropology. Whence/Whither*, w: George W. Stocking Jr. (ed.), *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, The University of Wisconsin Press, Madison – London 1983.
- Stocking George W. Jr., *Introduction: the basic assumptions of Boasian anthropology*, w: George W. Stocking Jr (ed.), *The Shaping of American Anthropology: 1883–1951. A Franz Boas Reader*, University of Chicago Press, Chicago and London 1974.
- Stocking George W. Jr., *Victorian Anthropology*, The Free Press, New York 1991.
- Stoler Ann Laura, *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*, Duke University Press, Durham and London 1995.
- Suchodolska Jolanta, *Dialog międzykulturowy na pograniczu polsko-czeskim i jego znaczenie dla edukacji*, w: Tadeusz Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Suchodolski Bogdan, *Uspołecznienie kultury*, Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947.
- Summers Carol, *Colonial Lessons. Africans' Education in Southern Rhodesia 1918–1940*, Heinemann, James Currey Ltd., David Philips Publishers Ltd., Portsmouth, Oxford, Cape Town 2002.
- Szabat Marta, *Inny – źródło wiedzy. Możliwości etyki heterologicznej na tle wybranych koncepcji myślicieli francuskich XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Szachaj Andrzej, *E Pluribus Unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Universitas, Kraków 2010.
- Szachaj Andrzej, *Relatywizm i fundamentalizm oraz inne szkice z filozofii kultury i polityki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Szacki Jerzy, *Tradycja*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Szczurek-Boruta Alina, *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*, w: Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Szczurek-Boruta Alina, *Szkoły na Podbeskidziu wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, w: Tadeusz Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Szejnert Małgorzata, *Wyspa klucz*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Szkudlarek Tomasz, Śliwowski Bogusław, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Sztompka Piotr, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Szymańska-Zybertowicz Katarzyna, *Nieobecne wyzwanie? Integracja jako zadanie polityki społecznej wobec cudzoziemców po 1989 roku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.

- Szymański Mirosław S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, w: Jerzy Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Tabin Marek, *Wykluczanie jako postawa*, w: Aleksandra Jasińska-Kania, Sławomir Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Taboada Eva, *Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional*, w: Javier Pérez Siller, Verena Radkau (eds.), *Identidad en el imaginario nacional*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Puebla 1998.
- Tajfel Henri, *Experiments in Intergroup Discrimination*, „Scientific American” Vol. 223, No. 5, 1970.
- Tajfel Henri, *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.
- Tajfel Henri, Billig Michael G., Bundy Robert P., Flament Claude, *Social categorization and intergroup behavior*, „European Journal of Social Psychology” 1 (2), 1971.
- Tajfel Henri, Turner John C., *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, w: John T. Jost & Jim Sidanius (eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings*, Psychology Press, New York 2004.
- Tax Sol, *Action Anthropology*, „Current Anthropology” Vol. 16, No. 4 (Dec. 1975).
- Taylor Charles, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton 1992.
- Taylor Charles, *The Politics of Recognition*, w: Amy Gutman (ed.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton 1994.
- Teske Raymond H.C. Jr., Nelson Bardin H., *Acculturation and Assimilation: A Clarification*, „American Ethnologist” Vol. 1, No. 2, 1974.
- Thisted Jens Arriel, *El sufrimiento producido en contextos de pobreza, desigualdad y exclusión social, con especial referencia a situaciones escolares*, w: Aldo Ameigiras, Elisa Jure (eds.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, Prometeo Libros, Buenos Aires 2006.
- Thorndike Edward L., *Educational psychology*, Lemcke and Buechner, New York 1903.
- Tocqueville Alexis de, *O demokracji w Ameryce*, t. 1–2, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1996.
- Todd Sharon, *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, Suny Press, New York 2003.
- Todorov Tzvetan, *Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka*, Wydawnictwo Dialog, Warszawa 2004.
- Todorov Tzvetan, *Podbój Ameryki. Problem innego*, Fundacja Alatheia, Warszawa 1996.
- Tooby John, Cosmides Leda, *The psychological foundations of culture*, w: Jerome H. Barkow, Leda Cosmides, John Tooby (eds.), *The Adapted Mind*, Oxford University Press, Oxford 1992.
- Touraine Alain, *Can we live together? Equality and difference*, Stanford University Press, Stanford 2000.
- Touraine Alain, *O socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Trapani Vanessa, *„Inni” w polskich debatach sejmowych. Przykłady dyskursywnego konstruowania tożsamości przez większość i mniejszości narodowe*, w: Aleksandra

- Jasińska-Kania, Sławomir Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Turner Terence, *Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It?*, „Cultural Anthropology” Vol. 8, No. 4 (Nov., 1993).
- Turner Victor W., *Dewey, Dilthey and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience*, w: Victor W. Turner, Edward M. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1986.
- Turner Victor W., *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Cornell University Press, Ithaca & London 1974.
- Turner Victor W., *On the Edge of the Bush: Anthropology as Experience*, University of Arizona Press, Tucson 1985.
- Turner Victor W., *Proces rytualny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.
- Tylor Edward, *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, John Murray, London 1920.
- UNHCR. The UN Refugee Agency, *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*, Geneva 1951.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, *International Migration Report 2015 (Highlights)*, New York 2016.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz. U. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.
- Vermulst A.A., Brock A.J.L.L. de, Zutphen R.A.H. van, *Transmission of parenting across generations*, w: Peter K. Smith (ed.), *International library of psychology. The psychology of grandparenthood: An international perspective*, Routledge, New York 1991.
- Vertovec Steven, *Transnarodowość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Wagner Roy, *The Invention of Culture*, The University of Chicago Press, Chicago – London 1981.
- Wälchli Martin, *Der Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik*, GRIN Verlag, Nordstedt 2006.
- Walczak Bartłomiej, *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwania ponowoczesnej antropologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Waldenfels Bernhard, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Waldenfels Bernhard, *Topografia obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Wall Malefijt Annemarie de, *Homo monstrosus*, „Scientific American” Vol. 219, Issue 4, 1968.
- Wallerstein Immanuel, *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007
- Walzer Michael, *O tolerancji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999.
- Wax Murray L., *American Indian Education as a Cultural Transaction*, w: Francis A.J. Iani, Edward Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Reading in Anthropology of Education*, Little, Brown and Company, Boston 1973.



- Wax Murray L., Wax Rosalie H., *Great Tradition, Little Tradition and Formal Education*, w: Murray L. Wax, Stanley Diamond, Fred O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books, Inc. Publishers, New York – London 1971.
- Welsch Wolfgang, *Nasza postmodernistyczna moderna*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Welter Nicole, *Anthropologie und pädagogische Anthropologie. Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik*, w: Urlike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth, Nicole Welter (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007.
- Węgleński Jan, *Imigracja a globalizacja. Przykład Stanów Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- White Leslie A., *Energy and the Evolution of Culture*, „American Anthropologist” Vol. 45, No. 3, 1943.
- White Leslie A., *The Concept of Culture*, „American Anthropologist” No. 61, 1959.
- White Leslie A., *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization*, Grove Press Inc., New York 1949.
- Wiewiorka Michel, *Dziewięć wykładów z socjologii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.
- Wikan Unni, *Generous Betrayal. Politics of Culture in the New Europe*, University of Chicago Press, Chicago and London 2002.
- Williams Thomas R., *The structure of the socialization process in Papago Indian society*, „Social Forces” 36(3), 1958.
- Willis Paul, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York 1977.
- Willis Paul, *Profane Culture*, Princeton University Press, Princeton 2014.
- Willis Paul, *Wyobrażenia etnograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Wilson Frank H., *The Sociology of Racial and Ethnic Relations*, Sage Publications, Thousand Oaks 2006.
- Winiewski Mikołaj, Witkowska Marta, M. Bilewicz, *Uprzedzenia wobec Romów w Polsce*, w: Anna Stefaniak, Michał Bilewicz, Mikołaj Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszeni Filomatów, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2015.
- Witkowski Lech, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Wolcott Harry F., *Ethnographic Approaches to Research in Education. A Bibliography on Method*, University of Georgia, Athens 1975.
- Wolcott Harry F., *Handle with Care: Necessary Precautions in the Anthropology of Schools*, w: Murray L. Wax, Stanley Diamond, Fred O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books, Inc. Publishers, New York – London 1971.
- Wolcott Harry F., *Mirrors, Models, and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation*, w: George D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Waveland Press Inc., Prospect Heights 1982.
- Wolcott Harry F., *On Ethnographic Intent*, w: George D. Spindler, Louise Spindler

- (eds.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.
- Wolcott Harry F., *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Altamira Press, New York 1973.
- Woods Peter, *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, Routledge, New York 1986.
- Wright Louis, *The Ghetto*, „The American Journal of Sociology” Vol. 33, No. 1 (Jul. 1927).
- Wulf Christoph, *Anthropologie der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001.
- Wulf Christoph, *Antropologia. Historia – kultura – filozofia*, IFIS PAN, Warszawa 2016.
- Wulf Christoph, *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*, Münster 2003.
- Wulf Christoph, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001.
- Wulf Christoph, *Ritual*, w: Christoph Wulf (Hrsg.), *Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens*, Anaconda Verlag, Köln 2010.
- Wulf Christoph, *Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study*, w: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York – Oxford 2012.
- Wulf Christoph, *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*, Bielefeld 2005.
- Wulf Christoph, Althans Birgit, Audehm Kathrin, Bausch Constanze, Göhlich Michael, Sting Stephan, Tervooren Anja, Wagner-Willi Monika, Zirfas Jörg, *Ritual and Identity. The staging and performing of rituals in the lives of young people*, The Tufnell Press, London 2010.
- Wulf Christoph, Weigand Gabriele, *Der Mensch in der globalisierten Welt: Anthropologische Reflexionen zur Verständnis unserer Zeit*, Waxmann, Münster 2011.
- Wulf Christoph, Zirfas Jörg, *Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht*, w: Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hrsg.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth 1994.
- Yates Paul David, *Figure and Section: Ethnography and Education in the Multicultural State*, w: George D. Spindler, Louise Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education at Home and Abroad*, Psychology Press, New York – London 2009.
- Yehezkyel Chen, *Closed Education in an Open Society: Kibbutz Education as a Case Study*, Rodopi B.V., Amsterdam, New York 2012.
- Yildiz Safiye, *Interkulturelle Erziehung and Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des Nationalen Diskurses*, VS Verlag, Wiesbaden 2009.
- Zandvliet David B., *Environmental Learning*, w: David B. Zandvliet (ed.), *The Ecology of School*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei 2013.
- Zaporowski Andrzej, *Wielokulturowość w tarapatach? Niekoniecznie*, w: Hanna Mamer (red.), *Czy kłeska wielokulturowości?*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008.
- Ząbek Marcin, *Afrykanie w Polsce. O stosunkach rasowych we współczesnym społeczeń-*

stwie polskim, w: Aleksandra Jasińska-Kania, Sławomir Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

Ząbek Marcin, *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007.

Ziółkowski Marek, *Teoria socjologiczna a transformacja społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015.

Zirfas Jörg, *Pädagogik und Anthropologie: Eine Einführung*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2004.

Žižek Slavoj, *The Universal Exception: Selected Writings*, Volume Two, Continuum Books, London & New York 2006.

### Strony internetowe

<http://blackboysreport.org/national-summary/state-graduation-data/>

<http://frontex.europa.eu/pressroom/hot-topics/joint-operation-triton-italy--ekKaes>

<http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=rozcestnik>

<http://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,22,1.html>

<http://www.businessinsider.com/great-depression-population-change-2012-4?IR=T>

<http://www.drugwarfacts.org/cms/node/64#sthash.CzEkNbOn.dpbs>

<http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2945>

<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/integration-merkel-erklaert-multikulti-fuer-gescheitert-a-723532.html>

<http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/demo62a-eng.htm>

[http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2015/11/K.072\\_Polacy\\_o\\_uchodzcach\\_O10a-15.pdf](http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2015/11/K.072_Polacy_o_uchodzcach_O10a-15.pdf)

<http://www.zocalopublicsquare.org/2014/02/24/are-mexicans-the-most-successful-immigrant-group-in-the-u-s/ideas/nexus/>

<http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.cfm>

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/251091/6472.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251091/6472.pdf)

[https://emn.gov.pl/ftp/esm/RAPORT\\_WIETNAM.pdf](https://emn.gov.pl/ftp/esm/RAPORT_WIETNAM.pdf)

[https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2005\\_3.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2005_3.pdf)

<https://tradingeconomics.com/norway/gdp-per-capita>

<https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/raport-roczny-ochrona-miedzynarodowa/2017-2/>

<https://www.aclu.org/report/reports-un-cerd-race-and-ethnicity-united-states>

<https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/corporate/publications/plans-reports/annual-report-canadian-multiculturalism-act-2015-2016.html#a3c>

<https://www.census.gov/2010census/popmap/>

<https://www.coe.int/en/web/pestalozzi>

<https://www.istat.it/en/archive/immigrants>

<https://www.istat.it/en/archive/immigrants>

<https://www.prisonpolicy.org/reports/rates.html>

<https://www.scientificamerican.com/article/does-diversity-create-distrust/>

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/oct/03/immigration-policy-roma-rightwing-europe>

<https://www.theguardian.com/world/2010/oct/09/migrants-markets-and-tolerance>

## INDEKS OSÓB

- Agar Wilfred Eade 243  
Ahmadzadeh Rudmin 249  
Ahmadzadeh Vali 249  
Alexander Bryant Keith 261  
Alexander Robin 156  
Alheit Peter 387  
Alibhai-Brown Yasmin 80  
Alpensfels Ethel 295  
Althusser Louis 20, 400  
Amin Samir 153  
Anderson Benedict 88, 89  
Anderson-Levitt Kathryn M. 414  
Anzaldua Gloria 124  
Appadurai Arjun 18  
Arango Joaquín 151  
Atkinson Paul 210  
Atran Scott 244  
Augé Marc 358
- B**  
Bachtin Michaił 386  
Bagby Philip 63  
Bailey Richard 200  
Balibar Etienne 360, 361  
Banks James 199  
Barański Janusz 227  
Barber Benjamin 16  
Barker Roger G. 305  
Barnard Alan 43, 195  
Barth Fredrik 90, 91  
Basch Linda 159  
Baudrillard Jean 226
- Bauman Zygmunt 19, 41, 64–68, 94, 140–143, 160, 422  
Baumann Gerd 300  
Bautier Elisabeth 333, 342  
Beacker Dirk 214  
Bell Daniel 366  
Benedict Ruth 65, 284–287  
Benhabib Seyla 117, 176  
Benjamin Walter 349  
Benn Michaels Walter 77  
Berger Peter L. 382  
Bergson Henri 183–185, 190  
Bhabha Homi K. 106, 137  
Bidney David 63  
Bilewicz Michał 368, 397  
Bittnerová Dana 342  
Blainey Geoffrey 129  
Blalock Hubert M. 224  
Blanc-Szanton Cristina 159  
Blau Peter 224  
Boas Franz 51, 62, 66, 84, 237, 259, 273, 282–284, 289, 290, 295, 312, 422  
Bock-Côté Matthieu 381  
Bojar Hanna 389  
Borjas J. George 150  
Borke Helen 243  
Bourdieu Pierre 46, 47, 52, 56, 123, 219–221, 264, 332, 376–379  
Brameld Theodore 297, 298  
Brandão Carlos Rodrigues 337  
Brock A.J.L.L. de 244

- Brocki Marcin 194, 195  
 Bruner Edward M. 258  
 Bruner Jerome S. 60, 61, 308  
 Buchowski Michał 339, 393, 394  
 Buliński Tarzycjusz 348  
 Burszta Wojciech J. 17, 98  
 Butler Judith 399, 400  
  
 Callari Galli Matilda 334, 335  
 Campisi Paul 249  
 Castaneda Carlos 226  
 Castells Manuel 141  
 Castles Stephen 151, 165  
 Cavalcante Francisco Silva 256  
 Certeau Michel de 255  
 Červinková Hana 349, 350  
 Charlot Bernard 333, 342  
 Chief Elizabeth Howe 249  
 Chomsky Noam 308  
 Chrz. Vladimír 342  
 Chua Amy 111, 112  
 Clarke Charles 181  
 Clifford James 20, 27, 39, 145, 189, 258, 355, 374, 375  
 Cole Michael 308  
 Coleman James 221  
 Comaroff Jean 87  
 Comaroff John L. 87  
 Conrad Joseph 353  
 Constant Benjamin 418  
 Cook James 229, 354  
 Coombe Rosemary J. 42  
 Crapanzano Vincent 44  
 Csongor Anna 341  
 Cuddy Amy J. 397  
 Currie Mark 364, 365  
 Curtis Katherine J. 173  
 Cushing Frank Hamilton 263  
 Czerniejewska Izabela 411  
  
 Dafoe Daniel 353  
 Dausien Bettina 387  
 Dayrell Juarez T. 337  
 De Vos George 306, 307  
  
 Delamont Sara 299, 302  
 Deleuze Gilles 359, 366  
 Dembiński Mariusz 347  
 Derbolav Josef 323  
 Derrida Jacques 365, 366  
 Dewey John 211, 290  
 Dickopp Karl Heinz 323  
 Dienelt Karl 323  
 Dilthey Wilhelm 68  
 Dixon Roland Burrage 84  
 Donnan Hastings 145  
 Douglas Mary 38, 296  
 Du Bois Cora 284, 295, 297  
 Du Bois William Edward Burghardt 224, 290  
 Dumont Louis 356, 375  
 Durkheim Émile 28, 62, 123, 186, 214, 331, 332  
  
 Edwards Lucy 190\*  
 Egan-Robertson David 173  
 Eggan Dorothy 291  
 Eller Jack David 118, 160, 161  
 Eriksen Thomas Hylland 16, 91, 92, 413  
 Erikson Erik 48, 92  
 Erös Gábor 339, 340  
  
 Fabian Johannes 382  
 Fallaci Oriana 82  
 Fanon Frantz 105, 362  
 Farage Nigel 113  
 Feltham Colin 115  
 Filiod Jean-Paul 334  
 Fink Eugen 323  
 Firth Raymond 29  
 Fischer Michael M.J. 195, 375  
 Fiske John 20  
 Fiske Susan 397  
 Fitzgerald Scott 77  
 Forde Daryll 65  
 Fortes Meyer 291  
 Foucault Michel 106, 400  
 Frank Lawrence K. 295  
 Frazer James George 35

\* Cyfry oznaczone kursywą odnoszą się do przypisów.

- Freire Paulo 147, 256, 261, 298  
Froebel Friedrich 276  
Fuentes Carlos 105  
Fukuyama Francis 41, 129
- Gajda Janusz 345, 351  
Gajdzica Anna 125, 347, 412  
Galison Peter 268  
Galloni Francesca 335  
Garcia Stella 337  
Gardner Leslie 115  
Garfinkel Harold 342  
Gdul Maciej 401, 402  
Geertz Clifford 22, 39, 40, 44, 54, 55, 67, 144, 209, 343, 373–375  
Gehlen Arnold 316–318  
Gennep Arnold van 245, 310, 332, 347  
Giddens Anthony 242, 343  
Gillin John 295, 297  
Gilroy Paul 104, 161  
Girard René 354  
Giroux Henry M. 298  
Glaser Barney 342  
Glazer Nathan 75, 78  
Glick Peter 397  
Glick-Schiller Nina 148, 159, 161  
Gluckman Max 232  
Głowacka-Grajper Małgorzata 407, 408, 411  
Gmerek Tomasz 347  
Gobbo Francesca 335  
Godelier Maurice 229  
Godlewska-Goska Marta 339  
Goethe Johann Wolfgang 94, 312  
Goffman Erving 310, 342, 370  
Goodall Jane 13  
Goodenough Ward H. 49  
Goody Jack 89  
Gordon Michael 116  
Gordon Tuula 299  
Gorer Geoffrey 285  
Gracz Katarzyna 402  
Graeber David 200  
Gramsci Antonio 20, 104  
Green Thomas F. 300  
Greenberg Jeff L. 398  
Gregory Eve 309, 310  
Griaule Marcel 332, 355  
Grossberg Lawrence 20  
Guarnizo Luis 161, 162–163  
Gurlitt Ludwig 315  
Gusmão Neusa Maria Mendes de 337
- Habermas Jürgen 115, 407  
Haider Jörg 113  
Hall Stuart 20, 59  
Haller Albrecht 354  
Haller William 161, 162  
Hallowell Alfred Irving 284  
Hamann Bruno 322  
Hannerz Ulf 92, 108  
Hansen Judith Friedman 303, 306  
Härkönen Ulla 215, 216  
Harris Marvin 45  
Harrison Gaultiero 334  
Haslam Alexander 371  
Hastrup Kirsten 209, 210, 229, 230, 259, 260  
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 187  
Henry Jules 291, 292, 295  
Herder Johann Gottfried 32, 33, 312–314  
Herskovits Melville 51, 63, 247, 284  
Herzfeld Michael 195, 196  
Hicks John R. 149  
Hill Brian V. 199  
Hillyard Samantha 310  
Hirschmann Albert O. 417, 418  
Hogbin H. Ian 291  
Hogg Michael A. 371  
Holland Janet 299  
Horkheimer Max 190  
Howarth David 143  
Hříbková Lenka 342  
Humboldt Alexander von 32  
Humboldt Wilhelm von 32  
Huntington Samuel 108, 129, 178  
Hyatt Marshall 289  
Hymes Dell H. 49, 281, 282

- Ida Victorová 342  
 Ingold Tim 211, 232, 259, 419  
  
 Jameson Frederick 30  
 Jaroszewska Anna 347  
 Jasiński Zenon 347  
 Jaskulska Sylwia 347  
 Jerome Harry 149  
 Jędrkiewicz Magdalena 409  
 Johnson Kenneth M. 173  
  
**K**  
 Kant Immanuel 32, 183, 312, 325  
 Kapuściński Ryszard 353, 354  
 Kardiner Abram 284, 288  
 Kartezjusz 275  
 Kawecki Ireneusz 342, 343  
 Keesing Felix M. 295, 297  
 Keesing Roger 84  
 Kim Uichol 249  
 Kimball Solon T. 48, 50, 237, 239, 295, 297, 301  
 King Russel 158  
 Klein Naomi 299  
 Kluckhohn Clyde 62, 284  
 Klusák Miroslav 342  
 Kmita Jerzy 49, 50  
 Kneller George F. 61, 64, 67  
 Koepke Wulf 313  
 Kofta Mirosław 368  
 Kollar Adam Franz 225  
 Komeński Jan 324  
 Kopańska Justyna 339  
 Kottak Conrad P. 304  
 Kriek Ernst 315, 316  
 Kristeva Julia 356, 357  
 Kritz Mary M. 154  
 Kroeber Alfred Louis 63, 273, 284, 295  
 Kučera Miloš 342  
 Kuligowski Waldemar 195  
 Kundnani Arun 113, 114  
 Kuper Adam 231, 354  
 Kymlicka Will 78–80, 99  
  
 Labov William 308  
 Lahelma Elina 299  
  
 Lamarck Jean Baptiste de 243  
 Landes Ruth 291, 292  
 Las Casas Bartolomé de 105  
 Lassahn Rudolf 323  
 Le Pen Marie 113  
 Leach Edmund 25–27  
 Leacock Eleneor 307  
 Lee Jennifer 112  
 Lee Whorf Benjamin 22, 365  
 Leiris Michel 332, 355  
 Levinas Emmanuel 367  
 Levinson Bradley 349  
 Lévi-Strauss Claude 22–24, 26, 30, 39, 226–228, 230, 238, 257, 258, 332, 337, 358, 366  
 Levy Robert 375  
 Lévy-Bruhl Lucien 184, 273  
 Lewis Oscar 241  
 Lewowicki Tadeusz 102, 347  
 Liedtke Max 323  
 Lienhardt Godfrey 374  
 Lietz Hermann 315  
 Linqvist Lawrence W. 414  
 Linton Ralph 63, 284, 288  
 Little Kenneth 291  
 Loch Werner 323  
 Lombroso Cesare 279  
 Long Larry 171  
 Loomba Ania 103  
 Lorenz Konrad 317  
 Lowi Robert 284  
 Lubbock John 35  
 Luhmann Niklas 214, 216–218  
 Lukes Steven 331  
 Lyotard Jean-François 43, 44  
  
**Ł**  
 Łodziński Sławomir 402  
 Łotman Jurij 60  
  
**M**  
 Machiavelli Niccolò 191  
 Mackiewicz Maciej 347  
 Magyari-Vincze Enikő 341  
 Maine Henry 274  
 Majewska Renata 347



- Malinowski Bronisław 25–29, 62, 230, 238, 260, 263, 273, 292–294, 332, 355  
Marcus George E. 39, 189, 195, 375  
Marks Karol 187, 224  
Massey Douglas 174, 175  
Mauss Marcel 25, 273, 356, 375  
May Stephen 116, 118  
McGranahan Carole 260  
McLaren Peter 99, 261, 262, 298, 348  
McLennan John Ferguson 274  
Mead George Herbert 98  
Mead Margaret 36, 51, 284, 285, 287, 291, 295, 301  
Melosik Zbyszko 85, 346, 421  
Mendel Maria 347  
Merkel Angela 113, 156  
Merton Robert 191  
Michalak Renata 407  
Mikiewicz Piotr 220  
Miller Jean Baker 255  
Miller Mark J. 151, 165  
Mills Charles Wright 148, 209  
Mills David 268  
Misiejuk Dorota 347  
Misiorna Elżbieta 407  
Mizushima Keichii 307  
Mlinar Zdravko 85  
Modood Tariq 73, 74, 110  
Montessori Maria 278–281, 283, 295, 422  
Moore Henrietta 234, 235  
Morana Emilio F. 305  
Morley David 59  
Morrice Linda 387, 389  
Morselli Enrico 279  
Mucha Janusz 408  
Muszyńska Jolanta 347  
  
Nacimiento-Schulze Clelia 371  
Nail Thomas 90, 91, 383  
Navarro Richard 252  
Nikitorowicz Jerzy 100, 346, 350, 388, 410, 411, 417  
Nohl Herman 319  
Norenzayan Ara 244  
Norman Karin 339  
Novak Michael 97  
Nowotniak Justyna 347  
  
Oakes Penelope 371  
Obeyesekere Gananath 354  
Ogrodzka-Mazur Ewa 347, 386  
Olechowski Mateusz 400, 401  
Orlove Benjamin S. 304  
Ornelas Tavares Gloria E. 336  
Ortiz Fernando 103  
  
Paladino Mariana 337  
Park Rodney 91  
Parkes Roderick 158  
Parkin Robert 332  
Parsons Talcott 214–217, 224  
Patten Alan 177  
Payet Jean-Paul 333  
Peri Giovanni 179, 180  
Pestalozzi Johann Heinrich 276, 277, 278, 323  
Piketty Thomas 188  
Platon 187  
Plessner Helmut 228, 316–318  
Popper Karl R. 49, 183, 185–189, 200, 201  
Portes Alejandro 161, 162  
Powdermaker Hortense 292, 293  
Pratt Mary Louise 104  
Putnam D. Robert 219, 221, 223  
Pyszczynski Thomas 398  
  
Quiroga Vasco de 105  
Quiroz Rafael 336  
  
Rabinow Paul 44, 259, 263, 264  
Radcliffe-Brown Alfred Reginald 25, 238, 239  
Rakoczy Marta 348  
Rapoport Anatol 215  
Rappoport Nigel 187  
Rappoport Roy 304  
Ravenstein Ernst Georg 149  
Reason Peter 196, 197

- Redfield Robert 284, 293  
 Rendl Miroslav 342  
 Reznik Jurij 60  
 Ribeiro Darcy 152  
 Ritzer George 16, 19  
 Robbins Richard 306  
 Rochex Jean-Yves 333, 342  
 Rosen Bernard C. 243  
 Roth Heinrich 318, 323, 328  
 Rousseau Jean-Jacques 33, 34, 275, 276, 278  
 Rubinfeld Jed 111, 112  
 Rudmin Floyd 248, 249  
 Russell Fred Eggan 284
- Sahagun Bernardino de 105  
 Sahlins Marshall 108, 229, 354  
 Said Edward 153  
 Salazar Noel 148  
 Santa Ana Otto 308  
 Sapir Edward 22, 49, 65, 284, 292, 365  
 Sargent Carolyn 291  
 Saussure Ferdinanda de 364  
 Scheffer Paul 201–205  
 Scheler Max 228, 316, 318  
 Scheper-Hughes Nancy 291  
 Scheuerl Hans 323  
 Schiller Friedrich 312  
 Scholte Bob 230  
 Sergi Giuseppe 279  
 Sherif Muzafer 369  
 Siegel J. Bernard 295, 297  
 Sienkiewicz Henryk 353  
 Sikka Sonia 312  
 Silva Lopes da 337  
 Silverman Sydel 231  
 Smith Adam 149  
 Smith Anthony D. 87  
 Sobecki Mirosław 346, 389  
 Sokolewicz Zofia 232  
 Soros George 183, 190–193, 423  
 Speck Frank 284  
 Sperber Dan 233, 412  
 Spindler George D. 52, 136, 250–256, 266, 267, 295–297, 303, 342, 349, 423  
 Spindler Louise 52, 253, 295, 423  
 Spiro E. Melford 39, 235, 236  
 Spivak Chakravorty Gayatri 104, 106  
 Spriggs David 371  
 Standing Guy 149  
 Steiner Rudolf 417  
 Steward Julian 229, 304  
 Stocking George 263, 284  
 Strauss Anselm 342  
 Suchodolska Jolanta 125  
 Suchodolski Bogdan 344  
 Swift Jonathan 353  
 Szahaj Andrzej 100, 129  
 Szekspir William 354  
 Sztompka Piotr 204, 219  
 Szczurek-Boruta Alina 347  
 Szymańska-Zybertowicz Katarzyna 405
- Taba Hilda 295, 297  
 Taboady Eva 336  
 Tajfel Henri 369, 371, 424  
 Tax Sol 194, 196, 423  
 Taylor Charles 98, 99, 115, 176, 380  
 Taylor Huber Mary 268  
 Terkel Joseph 13  
 Thorndike Edward 243  
 Tocqueville Alexis de 207  
 Todd Sharon 367, 368  
 Todorov Tzvetan 105, 106  
 Tomy Stefania 341  
 Torbert William R. 196, 197  
 Touraine Alain 56, 72, 74, 253, 381  
 Turner John C. 371  
 Turner Victor W. 39, 125, 245, 310, 347, 348, 359  
 Tylor Edward 34, 35, 37, 67, 84
- Vayda Andrew 304  
 Vermulst A.A. 244  
 Vertovec Steven 159, 160  
 Virilio Paul 59
- Wacquant Loïc 47  
 Wagatsuma Hiroshi 307  
 Wagner Roy 53, 372

- 
- Waldenfels Bernhard 357, 358  
Wallerstein Immanuel 149, 153  
Walzer Michael 115, 116, 412  
Warner William Lloyd 284  
Wax Murray L. 309, 423  
Weber Max 88, 214, 224  
Wells Robin H. 115  
Welsch Wolfgang 104  
Welter Nicole 313  
Weltfisch Gene 289, 290  
White Leslie 60, 62, 304  
Whorf Benjamina Lee 22, 365  
Wieviorka Michel 71–73  
Wikan Unni 81, 121, 122  
Wilders Geert 113  
Williams Ann 309, 310  
Williams Raymond 20  
Williams Thomas Rhys 291  
Willis Paul 56–59, 210, 349, 385  
Wilson Thomas 145  
Winiewski Mikołaj 397  
Wisler Clark 284  
Witkowska Marta 397  
Witkowski Lech 386  
Wittgenstein Ludwig 289  
Wolcott Harry F. 265, 266, 268, 269, 303,  
309  
Woods Peter 342  
Wright Herbert Fletcher 305  
Wright Louis 164  
Wulf Christoph 246, 324–329
- Xu Jun 397
- Yeats William Butler 419
- Ząbek Maciej 396, 397  
Zdarzils Herberta 323  
Zipf George 149  
Zirfas Jörg 329  
Žižek Slavoj 43, 114, 115  
Zlotnik Hania 154  
Znaniński Florian 224  
Zolnay Janos 341  
Zutphen R.A.H. van 244

