

Tarzcycjusz Buliński, Marta Rakoczy

Instytut Archeologii i Etnologii UG,  
Instytut Kultury Polskiej UW

## ANTROPOLOGIA SZKOŁY: TRADYCJE, POSTULATY, INSPIRACJE

*Badanie edukacji może być dla społeczeństw złożonych tym, czym były badania religii dla społeczeństw nazywanych przez antropologów w różny sposób, jako „proste”, „zimne” czy „elementarne”.*

Dale F. Eickelman, *The Art of Memory*, „Comparative Studies in Society and History” 1978, nr 20 (4), s. 485

Instytucje edukacji formalnej oraz ich reformy są, jak wiadomo, jednym z najbardziej poruszających opinię publiczną tematów debat akademickich i pozaakademickich, toczonych głównie we współczesnych społeczeństwach z kręgu kultury euroamerykańskiej, ale także w obrębie kultur wywodzących się z innych tradycji cywilizacyjnych. I nic w tym dziwnego, skoro są to podstawowe instytucje odtwarzania i transformacji określonych wzorców kulturowych, miejsca systematycznego współkształtowania dzisiejszych społeczeństw pod względem intelektualnym, etycznym i politycznym. Choć szkolnictwo cieszy się dużym zainteresowaniem innych niż antropologia dyscyplin, takich jak pedagogika czy socjologia edukacji<sup>1</sup>, to jego kulturowy wymiar jest stosunkowo mało obecny w polskiej refleksji antro-

---

<sup>1</sup> Nie sposób tutaj wymienić wszystkich autorów, którzy w polskiej humanistyce podejmowali wątek kulturowych wymiarów szkoły. Rodzime pedagogika i socjologia edukacji mają bogatą tradycję w tym względzie. Z prac o charakterze pogranicznym z pewnością należy jednak przywołać książki Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego (np. *Nieobecne dyskursy*, t. 1–6, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991–2000; *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993) oraz studia Tomasza Szkudlarka i Zbyszka Melosika (np. T. Szkudlarek, *Media*, Kraków 1999; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, Kraków 1998; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007). Warto też wspomnieć o studium Alicji Wrzesińskiej poświęconemu funkcjonowaniu szkoły w Afryce (*Oświata i proces zmian społecznych w Czarnej Afryce*, Warszawa 1986).

pologicznej. Niniejszy tom ma więc ambicje dość nieskromne: w pełni wprowadzić tę problematykę do szeroko rozumianej, rodzimej antropologii.

Świadomi wielu napięć, jakich świadkami były i są wszystkie instytucje edukacyjne, dalecy jesteśmy od budowania jakiegokolwiek panoramicznej i jednowymiarowej wizji tego, czym są współcześnie zarówno edukacja, jak i szkoła. A jednak spośród wielu ogólników na ich temat jeden wydaje się słuszny: w ciągu ostatnich około dwustu lat, w związku z postępującym i coraz skuteczniejszym wprowadzaniem obowiązku szkolnego<sup>2</sup>, doszło do ukonstytuowania się masowego szkolnictwa publicznego w większości zamieszkałych rejonów naszego globu, a szkoła stała się jedną z podstawowych instytucji wychowawczych, nie tylko decydującą o społecznej inicjacji jednostki i często o jej dalszych losach, ale także wpływającą na większość jej codziennych działań i obowiązków do czasu zdobycia przez nią społecznej samodzielności. Dla części świata szkoła i przedszkole są obecnie podstawowymi, choć rzecz jasna nie jedynymi, instytucjami wychowawczymi. Inne zaś instytucje wychowawcze, jak choćby rodzina, w coraz większym stopniu koncentrują swoje wysiłki na tym, by dziecko osiągnęło powodzenie w szkole, które – jak głosi jeden z mitów żywotnych w dominujących środowiskach zachodnich demokracji – ma się przekładać na tzw. życiowy sukces. Fakty te są istotne nie tylko dla antropologów edukacji czy też antropologów szkoły, ale również dla antropologów jako takich. Antropologia szkoły rozumiana tak jak w tym tomie przestaje być wąską subdyscypliną badań antropologicznych, zajmującą się określonym wycinkiem rzeczywistości kulturowej. Staje się perspektywą uprawiania antropologii w ogóle, zgodnie z klasyczną już dyrektywą Della Hymesa uznającego antropologiczne badania edukacji za klucz do badania kultury.

## Tradycje

Na początek wskażemy dwie tradycje badawcze, które pomogły w formowaniu proponowanego tutaj sposobu uprawiania antropologii szkoły: antropologię i etnografię edukacji. Rzecz jasna, nie jest to obraz kompletny i wyczerpujący. W tym miejscu przybliżymy jedynie kluczowe dla nas nurty i inspiracje, aby pokazać, jaka jest geneza tak rozumianej antropologii szkoły i czym się ta perspektywa różni od wcześniejszych propozycji.

Antropologia edukacji to subdyscyplina antropologii amerykańskiej, zajmująca się podobieństwami i różnicami między sposobami wychowania w rozmaitych kulturach. W ramach niej na początku lat 60. XX wieku powstał nurt, który

---

<sup>2</sup> W wielu krajach europejskich obowiązek szkolny usiłowano wprowadzić już w wieku XVII i XVIII (w Polsce taki postulat zgłaszał choćby Andrzej Frycz Modrzewski w dziele *O naprawie Rzeczypospolitej* z 1555 roku), ale udawało się to jedynie częściowo i często było zawieszane. Systematyczne wprowadzenie obowiązku szkolnego wiąże się przede wszystkim z wiekiem XIX.

skoncentrował się na funkcjonowaniu szkoły we współczesnych społeczeństwach z kręgu kultury euroamerykańskiej, ze specjalnym uwzględnieniem Stanów Zjednoczonych<sup>3</sup>. Warto jednak pamiętać, że antropologiczne i etnograficzne badania edukacji nie były w drugiej połowie XX wieku domeną wyłącznie amerykańską. Przeciwnie, rozwijały się we Francji, Wielkiej Brytanii, Niemczech, krajach skandynawskich, Brazylii, Argentynie, Meksyku i Japonii, a w związku z innym zapleczem kulturowym, ideowym i instytucjonalnym w każdym z tych kontekstów miały nieco inną specyfikę. Przykładowo, jeśli w Stanach Zjednoczonych wyrastały z badań szkolnictwa oraz związanych z nim napięć etnicznych, to w krajach skandynawskich przede wszystkim z badań nad wychowywaniem dzieci w instytucjach pozaszkolnych; jeśli w Niemczech definiowano je w opozycji do antropologii filozoficznej, to w Wielkiej Brytanii przede wszystkim poprzez sprzeciw wobec klasycznej socjologii edukacji.

Choć za jedną z pierwszych monografii ściśle dotyczących antropologii edukacji uchodzi klasyczna praca Margaret Mead *Dojrzewanie na Samoa* (1928), to pierwszym badaczem, który zaczął konsekwentnie posługiwać się pojęciem antropologii edukacji, był George D. Spindler, traktowany do dziś jako „ojciec założyciel” tej dyscypliny, jej naczelny teoretyk i nieustrudzony redaktor tekstów w ramach niej powstających. Definiował on edukację jako „świadomą interwencję”<sup>4</sup> w proces nauczania. Namawiał kolejne pokolenia antropologów do badania tego, co dzieje się w szkole, ponieważ podobnie jak Dell Hymes uważał, że edukacja jest główną instytucją pozwalającą uchwycić procesy odtwarzania i tworzenia kultury *in statu nascendi*. Występował przeciwko szkodliwym uogólnieniom na temat zarówno wychowania, jak i szkoły. Krytykując innych zajmujących się do tychczas tym przedmiotem za to, że koncentrują się nie tyle na tym, jak jest, ile na tym, jak być powinno<sup>5</sup>, Spindler kładł nacisk na lokalność, kontekst i etnograficzny szczegół. W badaniach nad kulturowym wymiarem procesów sformalizowanego wychowania akcentował ich „milczące i ukryte” przesłanki: to, co nie ujawniało się w formułowanych wprost zasadach pedagogiki, programach nauczania oraz w tekstach podręczników<sup>6</sup>. Przede wszystkim jednak podkreślał konieczność uprawiania

<sup>3</sup> Oczywiście nie oznacza to, że wcześniej antropolodzy nie poruszali tematu szkoły i edukacji. Były to jednak prace pozostające na uboczu głównych studiów poszczególnych badaczy, będące raczej przyczynkiem do ich twórczości niż rozbudowaną propozycją teoretyczną, która mogłaby służyć także dzisiejszym antropologom jako inspiracja. Zob. np. klasyczne teksty Margaret Mead: *Our Educational Emphases in Primitive Perspective*, „The American Journal of Sociology” 1943, t. XLVIII; *The School in American Culture*, Cambridge 1950.

<sup>4</sup> G.D. Spindler, L. Spindler, *Issues and Applications in Ethnographic Methods*, [w:] tychże, *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*, New York 1987, s. 3.

<sup>5</sup> Tamże, s. 2.

<sup>6</sup> Tamże, s. 3.

antropologii refleksywnej<sup>7</sup>, skierowanej na zrozumienie macierzystej kultury antropologa, a jednocześnie czerpiącej swój refleksywny potencjał z międzykulturowych porównań. To właśnie dzięki temu postulatowi amerykańscy antropolodzy edukacji od początku zajmowali się grupami odróżniającymi się kulturowo od głównego nurtu społeczeństwa narodowego Stanów Zjednoczonych: najpierw byli to Indianie północnoamerykańscy, później zaś migranci z Azji, Europy, Ameryki Środkowej i Południowej czy Afryki. Problem, który nurtował badaczy, dotyczył adaptacji tych grup do społeczeństwa narodowego. Pytano, w jakim stopniu edukacja szkolna realizowana w grupach odmiennych kulturowo od społeczeństwa amerykańskiego podtrzymuje ich ciągłość społeczną i w jakim pomaga im zaadaptować się do niego? Czy szkoła ułatwia ten proces, czy utrudnia, a może uniemożliwia? Odpowiedzi podążały w dwóch kierunkach. Po pierwsze, wykazywano, że edukacja szkolna tworzy przepaść międzypokoleniową. Dzieci z grup odmiennych etnicznie, uczestnicząc regularnie w zajęciach szkolnych, przyswajały sobie wzorce kulturowe właściwe dla społeczeństwa amerykańskiego, natomiast nie poznawały wystarczająco dobrze wzorców kulturowych swojej grupy, ponieważ nie uczestniczyły w pełni w transmisji tzw. tradycyjnej wiedzy w ramach edukacji nieformalnej. W efekcie następowało zerwanie przekazu wzorców kulturowych i nie tylko kultura grupy zaczynała się zmieniać (akulturacja), ale także sama grupa traciła swoją spójność społeczną i funkcjonalną jedność (anomia społeczna). Szkoła oznaczała więc tutaj zakłócenie równowagi działania systemu społecznego. Po drugie, dowodzono, że w wyniku funkcjonowania szkoły dzieci z grup mniejszościowych nie odnosiły sukcesu edukacyjnego. Nie były w stanie licznie zdobywać wykształcenia na poziomie szkół średnich i wyższych, a tym samym nie doświadczały awansu społecznego, z różnych przyczyn: obiektywnych (np. z powodu różnic we wzorcach kulturowych determinujących interakcje językowe w klasie szkolnej) lub subiektywnych (np. z powodu niechęci uczniów do szkoły, która kojarzyła się im z dominującą kulturą białych). W efekcie szkolnictwo reprodukowało złą sytuację społeczno-kulturową grup mniejszościowych. Można więc rzec, że ujęcie szkoły w antropologii edukacji charakteryzowało się podejściem funkcjonalnym (w metodologicznym znaczeniu tego terminu, a nie tylko jako orientacji teoretycznej). Szkoła była badana jako część większej całości (społeczeństwa amerykańskiego, społeczności mniejszościowej) i analizowana przez pryzmat funkcjonalności względem systemu. Nic więc dziwnego, że pomimo zmian teoretycznych, jakie zachodziły w ramach tego nurtu na przestrzeni lat (od psychokulturalizmu, poprzez etnometodologię,

---

<sup>7</sup> Posługujemy się świadomie innym przekładem terminu *reflexive anthropology* niż przekład dominujący w polskiej literaturze przedmiotu: „antropologia refleksyjna”. Termin „antropologia refleksyjna” wydaje nam się tłumaczeniem mniej wartościującym, ponieważ nie implikuje bezrefleksyjności klasycznej antropologii, a jednocześnie oddaje istotną własność zwrotu refleksywnego: świadomość, że przedmiot badań i ich podmiot wzajemnie na siebie oddziałują.

aż po perspektywę studiów kulturowych<sup>8</sup>), jego zasadnicza perspektywa nie ulegała przeobrażeniom, zaś udzielane odpowiedzi sytuowały się gdzieś na skali rozpiętej pomiędzy pesymizmem (niemożność uniknięcia dysfunkcjonalności szkoły) a optymizmem (poszukiwanie nadziei w oporze stawianym państwowej edukacji i w oddolnym nadawaniu znaczeń na pozór uniformizującym praktykom edukacyjnym)<sup>9</sup>.

Drugą istotną tradycją badawczą jest tzw. etnografia edukacji, sytuująca się na styku pedagogiki i antropologii, w większości swoich odsłon prezentująca interakcjonistyczne podejście do badania tego, co się dzieje w klasie szkolnej. Jak wszystkie inne orientacje zakotwiczone w interakcjonizmie jest nakierowana na zrozumienie perspektywy aktorów społecznych tworzących szkołę i tego, w jaki sposób konstruują oni sensy społeczne szkolnych wydarzeń. Dla proponowanej tu perspektywy antropologii szkoły ważny jest wszakże nie cały ten nurt badań, lecz praca jednego z jego przedstawicieli, a mianowicie pedagoga o wykształceniu antropologicznym – Petera McLarena, który przeprowadził etnograficzną analizę katolickiej szkoły w Toronto<sup>10</sup>. W podejściu McLarena badania nad szkołą koncentrują się na jej wymiarze rytualnym: na szkolnych zachowaniach i symbolach. W swoich pracach próbuje on pokazać, jak szkoła oddziałuje na uczniów na poziomie *stricte* cielesnym, jak „wdrukowuje” wartości i symbole w ciała i emocje swoich wychowanków. Zaletą podejścia McLarena jest spojrzenie na szkołę nie przez pryzmat przekazywanej wiedzy i realizowanego programu nauczania, lecz

<sup>8</sup> Zob. R. McDermott, J.D. Raley, *The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955–2010*, [w:] *A Companion to the Anthropology of Education*, red. B.A.U. Levinson, M. Pollock, Oxford 2011.

<sup>9</sup> Zob. np. A. Beals, G.D. Spindler, L. Spindler, *Culture in Process*, New York 1973; G.D. Spindler, *Education and Culture: Anthropological Approaches*, New York 1963; *Education and Cultural Process. Toward Anthropology of Education*, red. G.D. Spindler, New York 1974; *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, red. G.D. Spindler, New York 1982; H.F. Wolcott, *A Kwakiutl Village and School*, New York 1967; M.L. Wax, R.H. Wax, R.V. Dumont Jr., *Formal Education in an American Indian Community*, Long Grove IL 1989; S.U. Philips, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Long Grove IL 1993. Na marginesie można dodać, że antropologia edukacji ma tu wiele wspólnego z socjologią edukacji i pedagogiką krytyczną, a zwłaszcza z teorią reprodukcji i teorią oporu. Czasami inspiracje są wręcz namacalne, jak w koncepcji Johna Ogbu, która *de facto* jest wariantem koncepcji Paula Willis. Ogbu naczelną kategorię klasy społecznej zastępuje kategorią rasy. Zob. J. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, San Diego 1978.

<sup>10</sup> Mówimy tu o wczesnym etapie twórczości McLarena, którego sztandarową pracą jest doktorat: *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, London 1986 (zob. też: tegoż, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York 1989; tegoż, *Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja*, tłum. P. Kwieciński, [w:] *Nieobecne dyskursy*, dz. cyt., t. 1). Na następnym etapie swojej twórczości McLaren odszedł od badań empirycznych i stał się jednym z głównych teoretyków, a zarazem działaczy społeczno-politycznych lewicowo ukierunkowanej pedagogiki krytycznej.

poprzez codzienne praktyki rytualne, które powodują, że w ciałach i głowach uczniów trwa ciągły konflikt między kulturą szkoły, narzucaną im przez nauczyciela, a kulturą ulicy, reprezentującą świat kultury popularnej i życie na zewnątrz szkoły. To zaś, czego brakuje w tej perspektywie, to rozszerzenie badań poza szkołę (McLaren uznaje, że szkoła jest tam, gdzie stoi budynek szkolny i odbywają się lekcje) oraz traktowanie edukacji inaczej niż jako sposób odtwarzania (wprawdzie cielesnego) określonych wartości. I chociaż znajdują się w jego analizach naprawdę inspirujące fragmenty o wytwarzaniu nowych znaczeń przez poszczególnych aktorów społecznych (np. passusy o tzw. kulturze bólu, czyli świadomym wystawianiu się niektórych uczniów na szykany ze strony nauczyciela), to brakuje tam całościowego ujęcia rzeczywistości pozaszkolnej (kultury ulicy), w którym można by śledzić zarówno jej logikę, jak i procesy adaptowania i oswajania poszczególnych elementów praktyki szkolnej. W związku z McLarenem warto też wspomnieć o Ivanie Illichu i jego ciągle niedocenianej pracy *Odszkolnić społeczeństwo*<sup>11</sup>, w której pojawia się właśnie wątek rytualny i obraz szkoły jako instytucji kulturowej, a nie tylko edukacyjnej.

## Postulaty

Jaką zatem perspektywę uprawiania antropologii szkoły prezentujemy w niniejszym tomie?

Po pierwsze, proponujemy właściwą dla wszelkiego postępowania antropologicznego relatywizację, w tym przypadku instytucji szkoły oraz wielu powiązanych z nią kategorii. Relatywizacja ta powinna, naszym zdaniem, odbywać się nie tylko poprzez konfrontację europejskich systemów edukacyjnych z kulturami pierwotnie oralnymi, w których instytucja szkoły była nieznana, a socjalizacja opierała się na więziach nieformalnych oraz praktykach przestrzennie i czasowo nieodseparowanych od innych praktyk życia codziennego. Powinna wynikać także z zestawiania europejskich instytucji z instytucjami kręgów kulturowych, w których szkolnictwo istniało, ale przybierało inną postać (jak choćby w Chinach, krajach islamskich czy diasporze żydowskiej), i z różnymi formami szkolnictwa pojawiającymi się w toku rozwoju kultury europejskiej, często pozostającymi względem siebie w napięciu. Jak wiadomo, w żadnym kraju europejskim nigdy nie było jednolitego systemu szkolnictwa: istniało szkolnictwo prywatne i publiczne, dobrowolne i przymusowe. W każdym z tych przypadków inne wartości były ważne w procesie edukacyjnym. Dominujące w ostatnich dziesięcioleciach powiązanie szkolnictwa z egalitarnością, indywidualizmem, mobilnością, konkurencyjnością i przekonaniem, że umiejętności zdobyte w szkole mają charakter prywatny, służą bowiem jednostce do wyboru własnych celów i osiągnięcia ich, ma stosunkowo krótką tradycję w naszym kręgu cywilizacyjnym. Przez znaczną

<sup>11</sup> I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Warszawa 2010.

część historii kultury europejskiej szkoły miały charakter elitarny, a nie egalitarny (jeszcze w XVIII i XIX wieku konserwatyści wyrażali niepokój, czy należy kształcić masy, skoro i tak powinny one zajmować się pracą fizyczną). Zmieniały się też poglądy na to, czemu szkoły powinny służyć i jaki podmiot społeczny powinny stwarzać. Reformacja doprowadziła do stworzenia idei nieelitarnego szkolnictwa jako instytucji religijnej, umożliwiającej zbawienie. Oświecenie przyniosło koncepcję szkoły świeckiej, podporządkowanej doczesnej emancypacji politycznej i intelektualnej. W wieku XIX narodziła się idea edukacji masowej, której głównym zadaniem było tworzenie społeczeństwa narodowego, przemysłowego i obywatelskiego. W wieku XX pojawia się zaś myśl, że edukacja powinna służyć przede wszystkim sprawnemu poruszaniu się jednostki na rynku pracy i w świecie konsumpcji; z oczywistych względów politycznych myśl ta długo nie mogła być zrealizowana w Europie Środkowo-Wschodniej. Rzecz jasna, powyższa charakterystyka nie uwzględnia nie tylko wielu zrealizowanych i niezrealizowanych, alternatywnych projektów edukacyjnych, które kwestionowały i kwestionują założenia leżące u podstaw nurtów dominujących, ale także tego, jak dominujące nurty edukacyjne były i są przechwytywane przez lokalnych aktorów. Jak widać, postulowana tu relatywizacja kategorii szkoły wymaga radykalnego zwrotu refleksywnego w antropologii. Konieczny jest także mariaż antropologii z historią, pozwalającą uchwycić zmienność wartości, praktyk i wyobrażeń wpisywanych w szkołę nowożytną.

Po drugie, kładziemy nacisk na metodologiczny antyesencjalizm oraz na zerwanie z wszelkimi dychotomiami, nadal wpływającymi na studia nad edukacją i narzucającymi pogląd, że szkoły są z istoty narzędziami emancypacji bądź zniewolenia. Przyjmujemy, że w różnych kontekstach kulturowych i historycznych szkoły mogły i mogą spełniać bardzo zróżnicowane funkcje, a niezależnie od funkcji dominujących mogły i nadal mogą być różnorako wykorzystywane przez grupy i jednostki. Szkolnictwo, wbrew wielu nadal popularnym ideologiom, nie oznacza po prostu emancypacji społecznej i indywidualnej. Przykładowo, szkoły publiczne w dziewiętnastowiecznej Wielkiej Brytanii nie służyły wyzwoleniu, lecz wzmacnianiu społecznej produktywności przez tworzenie habitusu zdyscyplinowanej i przewidywalnej jednostki, pracującej w ramowym układzie godzin, pod kontrolą formalnego autorytetu, w warunkach konkurencji oraz w zgodzie z wartościami właściwymi dla wspólnoty wyobrażonej. A jednak, wbrew chwytliwemu sformułowaniu Pierre'a Bourdieu i Jeana Claude'a Passerona, szkoły nie istnieją jedynie po to, by reprodukować określoną strukturę społeczną. Przeciwnie, w wielu kontekstach kulturowych okazują się narzędziem faktycznej emancypacji, czego spektakularnym przykładem jest stworzony przez brazylijskiego edukatora Paula Freire program alfabetyzacji, rozumianej jako nauka krytycznej piśmienności oraz intelektualnego i politycznego przekraczania uwarunkowań jednostkowej i zbiorowej egzystencji.

Po trzecie, uważamy za konieczne powiązanie szkoły z innymi instytucjami kulturowymi (rodziną, państwem, religią itp.) oraz sferami społecznego funk-

cjonowania (polityką, gospodarką itp.), a zatem – zastosowanie perspektywy uwzględniającej zarówno poziom mikro-, jak i makroanalizy. Uznajemy, że szkoła jest zapośredniczona i współkształtowana przez czynniki sytuujące się poza nią, w szczególności przez kosmologie, ontologie, struktury społeczne i gospodarcze. Innymi słowy, postulowana tu antropologia szkoły w opozycji do klasycznej, Spindlerowskiej lub Hymesowskiej, nie powinna dotyczyć wyłącznie tego, co dzieje się w klasie szkolnej lub w szkolnym budynku. Wymaga ona nie tylko badania stron i forów internetowych, placów zabaw, domów rodzinnych, ministerstw oraz postanowień organizacji o zasięgu globalnym (UNESCO, Banku Światowego itp.). Do jej realizacji konieczne jest przyjrzenie się, często niewypowiedzianym, koncepcjom np. osoby, wiedzy, pracy, rodziny i wytwarzającym je relacjom między ludźmi. W tym celu, rzecz jasna, należy sproblematyzować kategorię terenu antropologicznego, który przestaje być czymś wyraźnie zlokalizowanym czasowo i przestrzennie, przekształcając się nieodwołalnie w formę heterogeniczną, angażującą różnorodne metodologie właściwe dla określonych sfer działania kulturowego.

Po czwarte, uznajemy, że szkoła to nie tylko określony aparat biurokratyczny, jawnie deklarowany program, korpus wiedzy oraz instrukcje ujawniane choćby w podręcznikach metodycznych skierowanych do szkolnego personelu. Szkoła to przede wszystkim praktyki kulturowe, związane nierzadko z wiedzą ukrytą: określonym habitusem jako siecią dyspozycji nie tylko intelektualnych, ale także celowych, percepcyjnych i emocjonalnych. Analiza szkoły wymaga więc zbadania nie tylko podręczników, programów i rozporządzeń ministerialnych, ale także tego, co dzieje się w szkole jako swoistym środowisku kulturowym. Oznacza to konieczność antropologicznej interpretacji zarówno dyskursów towarzyszących szkole (dominującego i marginalizowanego), jak i – a może przede wszystkim – subtelnych, często niedyskursywizowanych praktyk realizowanych, negocjowanych, przekształcanych w trakcie procesu edukacyjnego. Próbujeśmy uchwycić konstelację praktyk kulturowych związanych ze szkołą, ponieważ chcemy uniknąć też innych niż już wymienione dychotomii: nauczyciele *versus* uczniowie, struktura *versus* antystruktura, strategie *versus* taktyki, „system” *versus* edukacyjna kontrkultura.

Po piąte, postulowana przez nas metodologia ma charakter antydeterministyczny. Uznajemy, że podmioty procesu edukacyjnego nie są biernymi narzędziami społecznej i kulturowej produkcji, a szkoły nie są jedynie ekspozyturami systemu polityczno-ekonomicznego. Szkoła oznacza dla nas przede wszystkim praktyki, w które zaangażowanych jest wielu aktorów, mających różnorakie cele i dysponujących rozmaitymi znaczeniami. Podejście to jest tożsame z przekonaniem, że wszelkie działania społeczno-kulturowe są przedmiotem improwizacji ich aktorów, której specyfika polega na działaniu w obrębie określonych ram instytucjonalnych, wobec nich bądź w opozycji.

Po szóste, postulujemy, by antropologia szkoły przestała być traktowana wyłącznie instrumentalnie w stosunku do bieżącej praktyki edukacyjnej. Antro-

pologia szkoły nie powinna być jedynie narzędziem legitymizowania lub rewidowania obecnych systemów edukacyjnych, wynikającym z dominujących trendów społeczno-edukacyjnych. Powinna w sposób przekraczający horyzont aktualnych debat umożliwiać refleksywny wgląd zarówno w kulturową i społeczną inicjację jednostki, jak i w domenę (re)produkcji określonych kulturowo sposobów działania i myślenia.

Po siódme, wprowadzamy perspektywę medialną. Przyjmujemy zatem, że jednym z istotnych elementów konstytuujących charakterystykę szkoły nowożytnej jest jej piśmienność: możliwość kumulacji i reprodukcji wiedzy zdekontekstualizowanej i zmaterializowanej za pomocą pisma. Naszym zdaniem medialne zakorzenienie szkoły (pismo), a także przemiany związane z pojawieniem się nowych mediów cyfrowych i audiowizualnych powinny zostać potraktowane jako inherentny element badań, choć niejedyny i niewyczerpujący jej charakterystyki. Nie oznacza to, rzecz jasna, że piśmienność szkolna nie może ulegać gruntownym przemianom wówczas, gdy pojawia się w tych rejonach kulturowych, w których podstawowym medium kulturowym nadal pozostaje oralność. Nie oznacza to też, że u podstaw szkicowanych tu założeń leży esencjalistyczna, ahistoryczna kategoria piśmienności. Przeciwnie, przyjmujemy, że piśmienności europejska i nieeuropejska podlegały istotnym przemianom historycznym, a skoro tak, to wymagają postulowanej już relatywizacji. Wszak nie zawsze i nie wszędzie piśmienność oznaczała żelazną triadę czytania, pisania i liczenia, traktowanych jako czynności *stricte* funkcjonalne. Historia i etnografia są świadkami nie tylko wielu piśmienności, ale także wielu piśmienności szkolnych.

## Inspiracje

Rzecz jasna, realizacja tak zarysowanego programu stanowi nie lada wyzwanie i wymaga sprzęgnięcia i wykorzystania wielu perspektyw tworzących się i rozwijających w różnych obszarach nauk społecznych i humanistycznych. W tym miejscu chcielibyśmy wskazać na cztery perspektywy, które przynoszą wiele interesujących pytań i nowych, kształtujących się ujęć. Myślimy tu o: (1) antropologicznych badaniach szkoły w społeczeństwach pozaeuropejskich, (2) badaniach dzieciństwa (*childhood studies*), (3) teorii piśmienności, zarówno klasycznej, jak i tej zogniskowanej wokół tzw. New Literacy Studies, (4) kulturowej historii edukacji.

Jeśli chodzi o pierwsze źródło potencjalnych inspiracji, tj. studia antropologiczne nad szkołą w społeczeństwach pozaeuropejskich, to trzeba tu wyraźnie oddzielić trzy obszary badawcze. Pierwszym z nich jest świat społeczeństw z dobrze wykształconymi, własnymi tradycjami edukacji formalnej, łącznie z takimi, które przypominają pod pewnymi względami odmiany szkoły powstałe w Europie (tak jest np. w Chinach, Indiach, Tybecie, Japonii, krajach islamskich czy w kulturach przedhiszpańskich Ameryki Południowej i Środkowej). Spotkanie tych tradycji