

**Andrzej Pluta**  
Wyższa Szkoła Lingwistyczna  
w Częstochowie

## Kłopot badawczy zwany klasztorem kultury edukacji

„ [...]W nauce chodzi przede wszystkim o rozwiązywanie problemów i tworzenie wiedzy, [...] stąd podziały dyscyplinarne powinny mieć marginesowe znaczenie...”

Janusz Barański, *Kulturoznawstwo postantropologią czy erzacem filozofii ?*

### Tło rozważań

Właściwie nie *kłopot*, a kłopoty. Dlaczego? Jest ich tak wiele, że samo wymienianie i identyfikowanie wypełnić mogłoby odrębny tekst. Wskażę je zatem w pewnym skrócie, kierując się własnymi zainteresowaniami badawczymi.

Kłopot pierwszy, czym miałby być klasztor kultury edukacji? Dlaczego – mimo wszystko (owo *mimo wszystko* jest też kolejnym kłopotem) – istnieje potrzeba zajmowania się klasztorem kultury edukacji, a nie tylko jego kolejnymi mieszkańcami – edukowanymi i edukatorami?

Po trzecie, na czym polega kłopot zwany kulturalizmem Brunerowskim, który nie tylko chce czynić „kulturę edukacji” przedmiotem badań, ale badań zintegrowanych pod szyldem psychologii kulturalistycznej? Co na to refleksja pedagogiczna, która próby redukcji do psychologii, wydawać by się mogło, ma za sobą? Mówić o kulturalizmie, czyli o czym? Dziedzinie wiedzy, dyscyplinie, nie-dyscyplinie, dyscyplinie niezdiscyplinowanej, opowieści o edukacji?

A w ogóle – czy jest jeszcze zasadne mówić o integracji wobec wątpliwości jakie muszą się nasunąć gdy uwzględnimy różne diagnozy kondycji współczesnej humanistyki? Jeżeli jednak nawet uzna się zasadność owej integracji, to o jaki jej kształt szłoby w pierwszym rzędzie? Co miałyby do powiedzenia antropologia kulturowa i studia kulturowe, oraz rodzime kulturoznawstwo tak w kwestii integracji, jak i owego klasztoru kultury edukacji?

Na problemy kryjące się za wymienionymi pytaniami spojrzeć można dwojako, wyodrębniając: problemy merytoryczne, tu: kulturalistyczne, gdy mowa będzie o kulturze edukacji w rozumieniu Brunerowskim, oraz

kulturoznawcze i antropologiczne, w ramach których – zdaniem moim – jest miejsce na refleksję nad wyodrębnioną przez pedagoga dziedziną kultury, kulturą edukacji właśnie, za którą to refleksję opowiadam się (i którą staram się uprawiać od wielu lat) oraz metodologiczne (szerzej – filozoficzne). Pełne ich omówienie wykracza poza ramy przygotowanego tekstu, choć część z nich została przeze mnie podjęta w przygotowanej do druku pracy *Kulturowe podstawy edukacji* (zob. także Pluta 2009).

Wracając do problemów... Pierwsze odnoszą się do zjawisk stanowiących przedmiot refleksji badawczej Brunera, intencjonalnie na potrzeby niniejszego tekstu ograniczone do obrazu umysłu (dziecka) oraz kultury edukacji. Ten punkt widzenia zestawiam z antropologicznym i kulturoznawczym widzeniem kultury, z którego wyprowadzam odmienny od Brunerowskiego punkt widzenia na kulturę edukacji. *Punkt widzenia* – za A. Pałubicką (2010, s. 45) „[...] to pewien wybrany aspekt badań z wielu możliwych, wyznaczający kierunek stawianych hipotez interpretacyjnych. Proces badawczy polega na budowaniu w obszarze wybranego punktu widzenia [...] pewnego modelu...”

Drugie, odnotowywane w sposób niepełny, entymematyczny, charakteryzują sposoby uprawiania danego rodzaju refleksji merytorycznej (tu: psychologii kulturalistycznej).

Co się tyczy sposobu prezentacji przeze mnie owych problemów, to przedstawiam je w następującej kolejności. Najpierw zarysuję Brunerowski kulturalizm odniesiony do obrazu umysłu i edukacji. Z kolei zaprezentuję poglądy antropologów w tych samych kwestiach, którzy – jak się okaże – nie tylko, że formułują je nieco odmiennie, ale wprost nie podzielają poglądów twórcy psychologii kulturalistycznej (i będzie to prezentacja uwzględniająca badawcze i metodologiczne aspekty interesującej mnie problematyki). Sformułuję też w trakcie prowadzonych rozważań kilka własnych uwag, stanowiących kulturoznawczy punkt widzenia w kwestii pedagogicznego myślenia o edukacji.

Na koniec: tytułowe *kłopoty* zaczerpnąłem od samego Brunera, bowiem on sam w odniesieniu do antynomii nauczania mówi o nich jako o *kłopotliwych*, a ponadto inspiracją były dla mnie myśli ze wstępu do książki *Kulturo-znawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny* (2010). Tam czytamy: „[...] Jak wiadomo, składowymi wiedzy o kulturze obejmowanej mianem kulturoznawstwa są bardzo różne sfery działań nastawione na interpretację – kultury tożsamościowe, sztuki plastyczne, literatura, film, media elektroniczne, architektura, „kultura konwergencji” i tak dalej, i dalej. Pogłębia się tendencja do szatkowania i specjalizacji wiedzy, rutynowo jedynie klasyfikowanej jako kulturoznawcza. Kulturoznawstwo sprawia dzisiaj wrażenie dyscypliny wiedzy, której ambicją jest nade wszystko „przylegać” do rozczłonkowanej w ten sposób rzeczywistości. Na tej zasadzie bardzo łatwo zinterpretować kolejną filmową premierę, ale bardzo trudno wyjaśnić fakt, że *ludzie zwykli robić pewne rzeczy w ustalony sposób, dokonywać takich a nie innych wartościowań* (podkr. moje A. P.), mimo, że rzekomo tworzą już „wspólnoty szatniowe”. Namysł nad kulturą w rozumieniu proponowanym przez Jerzego Kmity stanowi niezbędny punkt wyjścia do refleksji także nad fenomenem metakultur budowanych zwykle w sposób jak najbardziej antropologiczny, zgodny zatem także z propozycjami zarówno Goodenougha, jak i Kmity. To, że mamy do czynienia z ksenogamią kultur wcale nie oznacza, iż nie wypada już być monogamicznym...” (Burszta, Januszkiewicz 2010, s. 17; zob. także w kwestii ksenogamiczności kultury Burszta 2008, s. 5-17).

Powyższy cytat już częściowo tłumaczy użycie kolejnego zwrotu w tytule *Klasztor kultury edukacji*. Sprawa nie przedstawia się jednak tak prostolinijnie, jak w kwestii *kłopotów*.

W. Burszta w opracowaniu noszącym znamieny tytuł *Teoria kultury, czyli „dłużej klasztoru niż przeora”* (2001) nie tylko nawiązuje do zwrotu użytego przez J. Kmitę (w dalszym ciągu opracowania w stosownym miejscu zostanie przywołany w całości odpowiedni cytat), ale sam – jako antropolog i kulturoznawca – wyraźnie podkreśla potrzebę zajmowania się „klasztosem kultury” „[...] a nie tylko jego kolejnymi mieszkańcami – przeorami. Nie byłoby tych drugich jako wyodrębnionej kategorii społecznej, gdyby nie istnienie, choćby tylko metaforyczne, schronienia dlań, gdzie mogą się poczuć *chez soi*...” (Burszta 2001, s. 158).

Ze swej strony nie widzę powodów (merytorycznych i metodologicznych), by akceptując pojęcie kultury mogące spełniać funkcje integrujące wobec humanistyki, a zarazem uznając, że kultura stanowi wspólny przedmiot badań dyscyplin humanistycznych (zob. Pałubicka 2010, s. 38), nie wyodrębnić z tego „trzonowego” dla humanistyki pojęcia – pojęcia kultury edukacji metaforycznie nazwanego „klasztosem edukacji”. Ale i Bruner zachęca do stosowania powyższej metafory, gdy mówi w swej koncepcji o nauczycielach-kapłanach (Bruner 2006, s. 123). O tym jak mówi zaznaczę w dalszej części tekstu.

### **Kulturalizm wobec relacji: umysł – edukacja – kultura**

Merytoryczne i od razu wskazujące na aspiracje integracyjne stanowisko autora *Kultury edukacji* jest następujące: „[...] Kulturalizm [...] usiłuje zintegrować psychologię, antropologię, językoznawstwo i ogólnie nauki humanistyczne w celu przeformułowania modelu umysłu. [...] Kulturalizm, z drugiej strony, koncentruje się wyłącznie na tym, w jaki sposób ludzie we wspólnotach kulturowych tworzą i przekształcają znaczenia. [...]”

Pierwszą przesłanką kulturalizmu jest fakt, że edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego. [Kulturalista] pyta więc najpierw, jaką funkcję pełni „edukacja” w kulturze i jaką rolę odgrywa w życiu tych, którzy w niej partycypują. Pytanie kolejne [...] [brzmi]: dlaczego edukacja zajmuje dane jej w kulturze miejsce i jak odzwierciedla ono dystrybucję władzy, statusu i innych korzyści. Nieuchronnie więc i praktycznie od samego początku kulturalizm pyta również o udostępnianie ludziom zasobów, umożliwiających im radzenie sobie w życiu oraz o to, jaką część tych zasobów udostępnia „edukacja” w jej rozumieniu instytucjonalnym...” (Tamże, s. 17, 27).

Zakresy podejmowanych przy tym zagadnień różnicują podstawowe „zadania” kulturalizmu. Autor ma na myśli kontekst makrospołeczny i mikrokułturowy. Jak sam powiada, w planie szerokim, w skali „makro”, kulturę ujmować można jako system wartości, praw, wymiany, zobowiązań, władzy. Z kolei w ujęciu węższym, w skali „mikro” szłoby o badanie tego, jak wymogi systemu kulturowego wpływają na tych, którzy muszą w nim partycypować (Tamże, s. 27).

Ponieważ kulturalizm tworzy teorię edukacji, należy ją sytuować na przecięciu zagadnień natury umysłu i natury kultury. Edukacja w tym ujęciu stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie

przygotowanie do niego (Tamże, s. 29). Do tego rozróżnienia autor przywiązuje znaczną wagę wielokrotnie podkreślając, iż edukacja istnieje w kulturze, systemy edukacyjne pozostają we władzy własnych wartości, a najważniejszym problemem szkoły ujmowanej kulturowo, jest sama szkoła, bo szkoła to wejście w kulturę, a nie przygotowanie do tego (Tamże, s. 49, 53, 48, 63). Podkreślę raz jeszcze: tego typu stwierdzenia przewijają się w całej rozprawie Brunera.

Psychokulturowe podejście do edukacji, uwzględniające relacje zachodzące między umysłem a kulturą (dzięki edukacji właśnie), zostaje wyłożone w postaci dziewięciu zasad, których uszczegółowienie następuje w kolejnych wywodach teoretycznych autora.

Co do owych relacji, to przedstawia je Bruner w postaci czterech modeli, które daje się współcześnie rozpatrywać następująco:

- (1) postrzeganie edukowanych (Bruner często używa określenia „dzieci”, choć nie wydaje się to do końca zasadne) jako uczących się przez naśladownictwo: nabywanie umiejętności praktycznych;
- (2) postrzeganie edukowanych (dzieci) jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej;
- (3) postrzeganie dzieci (edukowanych) jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej;
- (4) edukujący jako wiedzący: zarządzanie wiedzą „obiektywną” (Tamże, s. 82-95).

O ile model pierwszy i drugi znajduje swoje jednoznaczne odzwierciedlenie w edukacji elementarnej (w tzw. teorii i praktyce), o tyle trzeci i czwarty wyrastają z nowej fali badań starających się uwzględnić zrekonstruowaną perspektywę dziecięcą (szerzej – podmiotu edukowanego) w procesie przyswajania kultury.

Wspólnym mianownikiem badań w ramach modelu trzeciego jest próba zrozumienia, jak poddawani edukacji strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyslanie, myślenie. Stąd zainteresowanie własnym układem odniesienia dziecka (edukowanego), by lepiej zrozumieć, w jaki sposób wyrabia sobie on(o) poglądy (Tamże, s. 89).

Z kolei perspektywa czwarta zakłada, że edukacja powinna dzieciom pomóc uchwycić różnicę między wiedzą osobistą a wiedzą uznawaną za obiektywną w danej kulturze (Tamże, s. 206). Szanowna Jubilatka przywołująca zresztą Brunera, choć w trochę innym kontekście, zapewne powiedziałaaby, że jest to wyrazem uczynienia kategorii *uczenia się* centralną kategorią pedagogiki (zob. Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 138-142).

Zarysowany tu w absolutnym (wręcz nieprzyzwoitym) skrócie kulturalizm przyjmuje plan „mikro”, gdyż – przypomnę – idzie w nim o pokazanie jak wymogi systemu kulturowego wpływają na partycypujących w nim, co z kolei – w zgodzie z założeniami interpretatywizmu – oznacza stawianie pytań o to, jak edukowani dają sobie radę z kulturą, jak tworzą „rzeczywistości” (Bruner okazuje się zwolennikiem konstruktywizmu; zob. Pałubicka, Kowalski (red.) 2003) i w jakich okolicznościach edukacyjnych się to dzieje.

Chciałbym postawić autorowi szereg pytań i żeby nie było wątpliwości, wyrastających na podłożu ustaleń antropologicznych, które zdaje się Bruner w swojej koncepcji nie brać pod uwagę, omijać.

Pytanie pierwsze, do postawienia którego zachęca tradycja antropologiczna, w której wszystkie istoty ludzkie traktowane są jako „[...] istoty kulturowe w pełnym sensie posiadania przymiotów z kulturą zwyczajowo związanych...” (Burszta 2001, s. 160), brzmiałoby: czy wykorzystując wiedzę antropologiczną da

się stworzyć rodzaj poznawczej „ponadkultury edukacji”, tak aby stosowany mógł być on do opisu każdego sposobu wdrażania/przyswajania kultury?

Stawiam zaś to pytanie dlatego, że jak powiada Burszta „[...] wiedza antropologiczna tworzy w rezultacie [zdolności do poznawczego przenikania w systemy kulturowe innych ludzi – uzup. A. P.] rodzaj poznawczej „ponadkultury”, gdyż stosowany przez nią schemat pojęciowy (idiom odpowiedniej teorii kultury) pozwala opisywać każdą kulturę, jakkolwiek wydawałaby się ona dziwaczna dla profanów czy wręcz – choćby ze względu na nieporównywalność językową – symbolicznie nieprzekładalna...” (Burszta 2001, s. 160-161). Trawestując dalszy ciąg wypowiedzi naszego antropologa, powiedziałbym tak: tylko refleksja pedagogiczna, zorientowana na humanistykę zintegrowaną, utrzymującą na widoku odpowiednio uprawianą refleksję kulturoznawczą, jako reprezentantka kultury edukacji centralnie i kontekstowo usytuowanej wobec kultur edukacji stanowiących tej pierwszej określone inwarianty (partykularne), może poznawać każdą edukację. Poszczególne zjawiska edukację tworzące, choćby uczenie się kultury, mają swoje odniesienie względem kultury edukacji występującej inwariantnie, gdyż tylko w takim oryginalnym kontekście są wy tłumaczalne i zrozumiałe – należy zatem przykładać do nich miarę tegoż kontekstu. Ponieważ bywa on skryty (niekiedy permanentnie), co jest cechą nie tylko kultury edukacji, ale wielu innych dziedzin (sfer), należy go „odkryć”, zrekonstruować (por. Burszta 2001, s. 161; Buchowski 1993, s. 23-24; K. Zamira 2001; Pluta 2010).

Podążając tym tropem sformułowałbym pytanie drugie: jaką perspektywę faktycznie należałoby tu uwzględniać: podmiotu wdrażającego do uczenia się kultury czy tylko podmiotu tę kulturę przyswajającego, czy wspólną (czy to jest możliwe lub/i konieczne, zważywszy na relacje między skrytą kulturą a świadomością indywidualną; zob. Zamira, 2001)? Pytanie uznaję za ważne o tyle, że Autor *Kultury edukacji* zdaje się mówić w imieniu podmiotów edukujących a nie edukowanych (stąd powtarzające się określenie *postrzeżenie*). Weźmy tytułem przykładu model pierwszy. To dzięki osiągnięciom badawczym antropologii zakłada się, że uczenie się kultury przez dziecko, swoją drogą nie dające się oddzielać od procesu partycypacji w niej, ma charakter synkretyczny. Ale antropolog zdecydowanie zakwestionuje stwierdzenie, iż... dziecko nie myśli. Jego myślenie stylizowane na wzór „mitologicznego” nie odróżnia ani sfer kultury, ani jej składników (norm i dyrektyw), bo jest myśleniem czynami. „[...] Magiczno kulturowy obraz świata [od siebie dodam: obecny np. w baśni dla dzieci, czy w zabawie – A. P.] opiera się na antropomorfizacji: nie odróżnia się podmiotu (człowiek myślący i działający) od przedmiotu (obiekty myślenia i eksploatowana przyroda. [...]) W wytwarzaniu przedstawięń „symbolicznych” nie chodzi o pełnione przez nie symboliczne funkcje zastępcze, lecz działania sprawcze (narysowanie oznacza to samo, co ożywienie np. zwierzęcia. W tym typie kultury nie istnieje podział na świat fikcji i pojęcie naśladownictwa czy reprezentacji oraz odrębna sfera „doświadczalnej rzeczywistości...” (Kamińska 2007, s. 62; por. Kmita, 1985; Pluta 2010).

Przytaczam przykład powyższy dla postawienia kolejnego, jeszcze ogólniejszego pytania: jak owo „radzenie sobie” uzależnione jest od rozumienia kultury w ogóle, a kultury edukacji w szczególności, a zatem jak jest konceptualizowane przez naszego autora?

Proponuję popatrzeć jak Bruner podchodzi do tej kwestii. Najpierw trzeba założyć – powiada – że nie da się w pełni zrozumieć ludzkiego działania bez podjęcia jego interpretacji, dokonywanej w procesie wytwarzania znaczeń przez uczestniczące w nim podmioty działające, oraz bez wiedzy na temat sposobu i

miejsca jego usytuowania (Bruner 2006, s. 229). Następująca teraz wypowiedź autora *Kultury edukacji* nie pozostawia wątpliwości jakie rozumienie kultury zakłada: „[...] By sparafrazować Clifforda Geertza, wiedza i działanie są bowiem zawsze lokalne, zawsze usytuowane w sieci konkretnych...” (Tamże, s. 229). Zatem: kultura jest czymś co operuje lokalnie, „tu i teraz”, w najbliższym otoczeniu dyskursywnym i sytuacyjnym. Człowiek funkcjonuje zatem w otoczeniu kulturowym lokalnie i sytuacyjnie (Tamże, s. 229, 230).

To dlatego rozpatrując trzy (najbardziej *kłopotliwe* – określenie Brunera) antynomie nauczania (Tamże, s. 100-119) może w konkluzji powiedzieć, że „[...] Pełne urzeczywistnienie obu stron antynomii [...] jest niemożliwe. Powinniśmy realizować jednostkowy potencjał, ale także pielęgnować kulturowe zintegrowanie i stabilność. [...] Powinniśmy szanować niepowtarzalność lokalnych tożsamości i doświadczenia, ale nie uda nam się stworzyć jednego narodu, jeżeli ceną za lokalną tożsamość będzie kulturowa wieża Babel...” (Tamże, s. 103). Jednak kilka stron dalej prezentuje stanowisko, które w zarysie można przedstawić następująco. Przede wszystkim nie udało się sformułować takiego podejścia do edukacji, które uwzględniałoby całość złożonych uwarunkowań, drastycznych zmian w jakich żyje współczesny człowiek (Tamże, s. 112, 119).

I co proponuje autor *Kultury edukacji*?

„[...] Szkoły i przedszkola wyobrażam sobie [...] jako placówki pełniące odnowioną funkcję w społeczeństwach doświadczających przemian. To co pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemne wspólnoty uczących się [...], co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego. [...] Nie proponuję, żebyśmy przewrócili dzieciom w głowach. Powinniśmy dać im jedynie szansę [...] na wejście w kulturę ze świadomością tego, czym jest i jak w niej uczestniczyć...” (Tamże, s. 119-120).

Zamiast komentarza proponuję cytować – diagnozę Odo Marguarda piszącego w taki sposób: „[...] Od ponad dwustu lat żyjemy w nowoczesnym świecie, w którym coraz szybciej zmienia się coraz więcej. [...] Dotyczy to również naszych doświadczeń. W świecie naszego życia [...] coraz rzadziej powracają sytuacje, w których i dla których nabywaliśmy doświadczeń. Dlatego – zamiast stałemu zwiększaniu się doświadczenia i znajomości świata stawać się samodzielnymi, tzn. dorosłymi - coraz to bardziej cofamy się stale na nowo do położenia tych, dla których świat jest na ogół nieznanym, nowym, obcym i nieprzejrzywym: do położenia dzieci...” (Marquard 1994, s. 84). Opierając się na kolejnych argumentach autora *Apologii przypadkowości* dochodzę do wniosku, że wydaje się niezwykle trudne, jeśli w ogóle wykonalne, rozbudzanie w edukowanych tego, co robią, jak robią i dlaczego, gdyż tracące na aktualności doświadczenie jednostki, którego nabywanie łączy się z coraz większym ryzykiem, nie tyle zmusza do stawiania pytań w rodzaju wyżej wymienionych, ile bardziej do unikania ich stawiania poprzez przyjęcie postawy zdawania się na tych, którzy „wiedzą lepiej”. Jest to klasyczna sytuacja, rodem z konwencjonalnej edukacji, na którą nakłada się technologiczne przyspieszenie, nowe media, „odrutowanie świata”, plotka, pogłoska, to co zasłyszane, co trudno samodzielnie sprawdzić. W tej sytuacji „dzieciństwo” jest wszechobecne wzmagając podatność na iluzję. Jak pisze J. Tokarska-Bakir w swoim *Repetytorium z człowieka* „[...] gdy oczekiwanie trwale rozmiąta się z doświadczeniem, łatwo stracić umiar „ogłaszając niedomogłą cnotę”, zadekretować nieodwracalną utratę złudzeń. Naturalną kolejną rzeczą wzrasta wówczas koniunktura aporyzmyzmów i wszelkich planów uzdrowienia, które dodatkowo utwierdzają ludzi w marzycielstwie...” (Tokarska-Bakir 2006, s. 17).

Wracając do Brunera: koncepcja tworzenia wspólnot uczących się zakłada włączenie nauczycieli do projektowania zmian, gdyż „[...] uczenie się, w całej właściwej mu złożoności, polega na tworzeniu i negocjowaniu znaczeń w szeroko rozumianej kulturze, której kapłanem jest nauczyciel...” (Tamże, s. 123).

No cóż, sympatyczny pomysł: *kapłan bez świątyni, przeor bez klasztoru...* Ale, ale staropolska maksyma powiada „dłużej klasztoru niż przeora”. Maksymę tę przywołuje czołowy polski kulturoznawca, J. Kmita, dla pokazania, że cokolwiek byśmy powiedzieli o współczesności, jej fraktalności, złożoności, dramatyczności, nieokreśloności, chwiejności, tymczasowości i ogólnej niepewności, nie wolno nam „lekką ręką” rezygnować z pojęcia kultury i interpretacji kulturowej jako czegoś utrzymywanego przez społeczności i zachowującego ważność dłużej niż chwila *t*. (Kmita 2000, s.59 - 61; Burszta 2004, s. 40 - 41). Oto ta wypowiedź: „[...] „Dłużej klasztoru niż przeora” powiada staropolska maksyma: podmiot interpretowany czy partycypujący w komunikacji byłby takim przeorem, po ustąpieniu którego klasztor jednak trwa nadal: klasztor kultury, sposobu interpretowania i przedmiotu komunikacji. Nie wyrażam tu swego pobożnego życzenia. Praktyka interpretacji humanistycznej oraz potoczna praktyka komunikacji, które zakładają pewien metaforyczny sens (interpretator jako przeor) naszej maksymy, okazują się niezastępowalnie (jak dotąd) skuteczne przy wyjaśnianiu [...], przy przewidywaniu ludzkich działań. Trzeba tedy przyznać im rację – choćby tylko z powodów czysto pragmatycznych. Trzymając się przy tym owych właśnie powodów przyznać trzeba zarazem, że upada czy przynajmniej popada częściowo w ruinę, również klasztor, z czym trudno się pogodzić filozofom postrzegającym go na sposób platoński...” (Kmita 2000, s. 60).

Rzecz jasna Bruner, tak jak Kmita (o czym za chwilę), daleki jest od platonizmu. Moim zdaniem u podstaw rozważań pierwszego autora tkwi diagnoza sytuacji stopniowej utraty przez kulturę roli podstawowego regulatora ludzkich działań, co nie może pozostać czymś obojętnym dla kultury edukacji, dla jej poszczególnych składników: kultury wdrażania, kultury wdrażającej (ich kontekstu dydaktycznego i pedagogicznego). Diagnozy takiej nigdzie *explicite* Bruner nie stawia, a jednak z faktu akceptacji przez niego antropologicznego wariantu antyfundamentalizmu kulturowego, wynika, iż zmuszony jest opowiedzieć się za antyfundamentalistycznym rozumieniem kultury dzisiejszej, dalej – antyfundamentalistyczną koncepcją kultury edukacji, w tym edukacji elementarnej (por. Burszta, 2002, s. 37-38).

Zanim rozważę te kwestie nieco szerzej, wrócę do Platona i Kmity. Ten ostatni pisze: „[...] Wybieram i rozwijam takie a nie inne pojęcie kultury nie z tego, oczywiście, względu, że najpełniej ono chwyta idee w sensie Platona, ideę, którą miałbym dostrzegać *zachwyconymi oczyma*, szepcząc słowo kultura. Dwa względy mam tu na uwadze. Po pierwsze, zastanawiając się sporo czasu nad wywodami rozwijanymi w akademickiej humanistyce, doszedłem do przekonania, że wszystkie one dotyczą fenomenów mieszczących się w ramach odpowiednio rozczłonkowanej kultury w rozumieniu Goodenougha. Chcąc tedy z sensem uprawiać humanistykę [ a w jej ramach pedagogikę – dop. A. P. ], trzeba operować w tym duchu naświełtonym pojęciem kultury [ „wyprowadzając” na jego podstawie pojęcie „kultury edukacji” – dop. A. P. ]. Po drugie, zdając sobie sprawę z tego, że pojęcie kultury Goodenougha może być w szczegółach interpretowane bez końca, uznałem, że winno się preferować taką interpretację, która zdaje się optymalnie zapowiadać inspiracje donioślejsze dla humanisty [ w tym pedagoga – dop. A. P. ] i najpożyteczniejsze dla humanistycznej [ w tym pedagogicznej – A. P. ] praktyki badawczej, praktyki dostarczającej informacji o nas, ludziach dziś żyjących [ edukujących i edukowanych – A. P. ] już w owej kulturze [ edukacji]...” (Kmita, 2007, s. 48-49).



## Kłopot z nominalizmem kulturowym (i co z tego wynika lub może wynikać)

Polski antropolog, W. Burszta (2002, s.37; 2009) stwierdza, że kulturalizm Brunera pomija jeden, ale za to kluczowy aspekt całego problemu „kultury edukacji”. Pisze: „[...] Chodzi o konsekwencje, jakie niesie za sobą odejście od tradycyjnego rozumienia kultury, które za antropologami i kulturoznawcami uznają za „poważne”, nośne poznawczo dla pedagoga, zawierające walory integracyjne, niechby prześmiewczo czy ironicznie nazwane „monogamicznym” i „sycjentystycznym”.

Bruner zbyt „lekką ręką” adaptuje antropologiczny wariant antyfundamentalizmu kulturowego, a niekiedy wręcz – językowego, nie zważając na koszty takiej decyzji.” (Tamże, s. 40). Sięga więc po antropologię, aby z jej pomocą zrozumieć świat, a do tego „... ufny [jest] w nieskończoną plastyczność ludzkiego umysłu. Stąd bierze się i jego akceptacja antyfundamentalizmu. Ale jakim kosztem? Czy jakkolwiek ‘kultura edukacji’ jest na tym nominalistycznym gruncie w ogóle możliwa?...” (Tamże, s.40).

Ten sam antropolog w innej pracy pyta: jak się ma *antyfundamentalizm* do *fundamentalizmu*, jeśli oba stanowiska odniesiemy do zjawiska kultury, a tym samym wyprowadzimy je z zakresu filozofii? (Burszta 2004, s. 36; zob. także Kmita 2007, 2007 a). Dla prowadzonych tu rozważań jest to pytanie istotne.

Fundamentalista filozoficzny – tak go ujmuje J. Kmita (1998, s. 14) – podejmuje problematykę wyrażaną przez trzy pytania:

- (1) jaka koncepcja ‘umeblowania świata’ jest prawomocna,
- (2) jaka wiedza o świecie (tak a nie inaczej ‘umeblowanym’) jest prawomocna,
- (3) jakie wartościowania etyczne lub estetyczne są słuszne?

Antyfundamentalista rezygnuje z odpowiedzi na powyższe pytania, mając jednak do wyboru dwie drogi: bycie *aktywnym* antyfundamentalistą, bądź *biernym*. Pierwszy argumentuje na rzecz bezowocności filozofii fundamentalistycznej, drugi argumentacji takiej nie stosuje i po prostu rezygnuje z podejmowania problematyki fundamentalistycznej.

Co się tyczy „nominalistycznego gruntu”, którego trzyma się Bruner, to należy wcześniej zauważyć, że szczególną cechą antyfundamentalizmu aktywnego, jest zakładany przezeń *nominalizm lingwistyczny*, mogący w szczególności przyjmować postać *nominalizmu kulturowego*. Następuje wtedy rezygnacja z systemowego, całościowego ujęcia języka i kultury, na rzecz poszczególnych ich użyc, interpretacji (jednorazowego użytku), narracji, negocjacji (Burszta 2002, s. 40-41). Tak właśnie czyni Bruner, a czyni tak dlatego, że popada w pewien paradoks: z jednej strony odrzuca systemową koncepcję kultury (w tym kultury edukacji) jako przymusu, a równocześnie ustawicznie jego rozważaniom towarzyszy myśl o narracyjnym radzeniu sobie przez edukowanych z konkretnymi „narzędziami kulturowymi”, czyli zjawiskami, treściami czy wydarzeniami kulturowymi. Pyta Burszta: jak wyobrazić sobie funkcjonowanie szkoły z jakimś programem minimum, skoro Brunerowskie opowieści młodzieży o tym, jak radzi sobie z kulturą muszą być indywidualnymi faktami narracyjnymi? I odpowiada przypominając: a być muszą, gdyż nominalizm lingwistyczny jest cechą definiującą różnych form kultury popularnej, czyli metakultury symultaniczności (Tamże, s. 41; zob. także Burszta 2008, s. 16).



Na tle tego rodzaju pytań, nie sposób nie postawić jeszcze jednego, może dość prowokacyjnego a inspirowanego rozważaniami Burszty nad ksenogamicznością kultury: do czego Brunerowi potrzebne jest pojęcie kultury, a kultury edukacji w szczególności? (zob. Burszta 2008).

Bruner z pewnością zna koncepcje antropologiczne i filozoficzne, według których indywidualność może wykształcać się tylko w komunikacji (negocjacji – wolalby zapewne powiedzieć autor *Kultury edukacji*), ale wie także, że wszelka indywidualizacja ma paradoksalny charakter. Jak pisze E. Kobylińska „[...] Zastane relacje z innymi, które były warunkiem możliwości indywidualizacji, muszą zostać zakwestionowane, aby mogła powstać świadoma siebie indywidualność. Nie można sobie wyobrazić indywidualnego bez społecznego i nie można wyobrazić sobie indywidualnego bez kwestionowania tego, co społeczne...” (Kobylińska 2010, s. 94). A cytowana już A. Pałubicka udzielając odpowiedzi na pytanie: dlaczego mamy sądzić, że właśnie kultura ma stanowić wspólny przedmiot badań dyscyplin humanistycznych wśród czterech ważnych przesłanek wymienia i tę: „[...] Osiągany przez jednostki poziom indywidualności (np. twórczość) jest w ogóle możliwy do odnotowania i zinterpretowania tylko w relacji do stanu kultury, do intencjonalności przez duże „I” (za Margolisem). [...] Nabywanie kultury, przekonań społecznych poprzedza proces konstytucji indywidualności ludzkiej. Indywidualność kształtuje się, w różnym zresztą stopniu, po przekroczeniu tego, co obowiązuje kulturowo. Indywidualność trzeba sobie wypracować. Nie rodzimy się indywidualni, lecz w trakcie procesu socjalizacji (edukacji – dop. A. P.) nabywamy wprawdzie indywidualnie, ale najpierw wyobrażeń zbiorowych, a następnie przekonań społecznych...” (Pałubicka 2010, s. 39).

Inna sprawa, jak tego dokonać w skostniałej instytucji jaką jest współczesna (polska) szkoła? Zapewne Jubilatka, która wraz ze swoimi współpracownikami, sporo uwagi poświęciła myśleniu potocznemu (i stereotypowemu) o edukacji, zgodzi się z surową oceną filozofa i kulturoznawcy: „[...] Wszelkie instytucje typu np. edukacyjnego [...] nie są w ogóle lub tylko w niewielkim stopniu odbiorcami produkowanej wiedzy w naukach społecznych. Doskonale obywają się bez niej, działając mniej lub bardziej sprawnie opierając się na standardowej wiedzy zdroworozsądkowej. [...] Scharakteryzowana przez A. Giddensa *refleksyjność nowoczesności* to ciągle zatem nie cecha działań instytucjonalnych w Polsce, lecz raczej sposoby myślenia i postępowania indywidualnych podmiotów. Oświecone, nowoczesnie myślące podmioty pracujące w skostniałych instytucjach – tak raczej przedstawia się obraz modernizacji w Polsce. [...] Żywię nadzieję, iż niebawem sytuacja ulegnie zmianie i procesy modernizacyjne wygenerują zapotrzebowanie na wchłanianie wiedzy humanistycznej. Taka sytuacja byłaby ze wszech miar pożądana, bowiem wraz z nią ukonstytuują się – jak sądzę – kryteria selekcji i hierarchizacji produkowanej wiedzy w naukach humanistycznych, a naukowcy staną się bardziej odpowiedzialni za jakość produkowanej wiedzy...” (Pałubicka 2010, s. 37-38). Czas zatem pokaże, co na rodzimym gruncie znajdzie zainteresowanie z projektu Brunerowskiego.

Na koniec wreszcie, należy też zwrócić uwagę na sam sposób ujmowania umysłu, stawiając – za K. Zamiarą (2007, s. 7-11) – dość zasadnicze w kontekście integracyjnych aspiracji kulturalizmu – pytanie: *czyj umysł?* Mianowicie: *indywidualny* czy *społeczny*? Pisze autorka: „[...] Tytuł prezentowanego tomu, zaczynający się od pytania „Czyj umysł?”, sugerujący przy tym, że chodzić będzie o problem podmiotowości, wydać się może zaskakujący, jeśli nie absurdalny osobom, dla których jest sprawą oczywistą, iż umysł jest niezbywalną właściwością człowieka i tylko człowieka. Jest właściwością gatunkową, wykształconą w procesie

ewolucji; jako taka przysługuje ona dowolnej ludzkiej jednostce...” (Tamże, s. 7). A przy tym, umysł jednostki, poprzez różnorodne przejawy w sferze myślenia i działania, czyni z niej indywidualny podmiot – istotę racjonalną. W zgodzie z Kartezjańskim dualizmem, nie należą do umysłu, a do organizmu te wszystkie obszary funkcjonowania jednostki, w których wyraża się pozarozumowy, czyli irracjonalny charakter jednostki: potrzeby i emocje (Tamże, s. 7).

Należy przy tym pamiętać, że to „[...]w psychologii uprawianej jako dyscyplina empiryczna, w okresie pierwszym [ przed tzw. zwrotem antypozytywistycznym – dop. A.P.] nawiązano wprost do Kartezjańskiej koncepcji umysłu, przekształcając tę filozoficzną kategorię w czysto opisową, empiryczną, poznawalną w doświadczeniu introspekcyjnym. [...] „Wiernością” tradycji kartezjańskiej wyróżnia się psychologia poznawcza oraz psychologia decyzji...” (Tamże, s. 9).

Jednak, jak wiadomo, Bruner, nie tylko reprezentant psychologii poznawczej, ale postać pierwszoplanowa i wielce znacząca w narodzinach i rozwoju psychologii poznawczej jako alternatywy dla podejścia behawiorystycznego, które zdominowało psychologię w pierwszej połowie XX wieku przechodzi na „drugą” stronę; konsultująca od strony merytorycznej przekład pracy *Kultura edukacji* A. Brzezińska, podkreślając wkład Brunera w rozwój psychologii poznawczej, następnie psychologii edukacji, zauważa, iż z kolei przejście w kierunku psychologii kulturowej łączyło się u niego z odkryciem, iż: „[...] myślenie człowieka jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym i stamtąd czerpie swą moc. Aby zatem zrozumieć działanie człowieka, należy poddać analizie najbliższy, lokalny kontekst działania oraz znaczenie poszczególnych zdarzeń, czyli tego, co się rzeczywiście zdarzyło czy mogło zdarzyć; mniejszą wagę – z tego punktu widzenia – mają natomiast zdarzenia, które można poddać kontroli bądź przewidzieć. Bardziej owocna będzie więc perspektywa interpretacyjna, kiedy to, aby coś zrozumieć, trzeba umieć zinterpretować kontekst tego „czegoś”, niż eksplanacyjna, kiedy to, aby coś zrozumieć, trzeba „to” wyjaśnić, czyli ustalić związek przyczynowo-skutkowy między poprzednikami i następnikami zdarzenia...” (Brzezińska, 2006, IX, XV - XVI).

Nie zmienia to faktu, iż Brunerowski umysł pozostaje umysłem indywidualnym, interpretacja nie musi być przeciwstawiana eksplanacji. W sprawie drugiej: poznanie interpretacyjne Brunera jest wyraźnie ufundowane na tradycji hermeneutycznej, do której resztą nawiązuje szereg ujęć w kręgu amerykańskiej antropologii kulturowej (por. Buchowski 1990), czy szerzej – ujęć humanistycznych (zob. Januskiewicz 2010). Sprzeciwia się tedy tradycji zakładającej „scjentystyczny” charakter interpretacji kultury i co istotne – kultury edukacji, uznania interpretacji humanistycznej za odmianę wyjaśniania (por. Kmita, 1977). Rzecz jasna musi to rodzić określone konsekwencje merytoryczne i metodologiczne dla badań nad edukacją (zob. np. Kowalczyk-Gnyń 2006).

## Bibliografia

- Barański J. (2010). Kulturoznawstwo postantropologią czy erzacem filozofii. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Brzezińska A. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J. Bruner. *Kultura edukacji*. Kraków.
- Buchowski M. (1990). *Racjonalność. Translacja. Interpretacja. O badaniu myślenia magicznego w antropologii i filozofii brytyjskiej*. Poznań.
- Buchowski M. (1993). *Magia i rytuał*. Warszawa.
- Burszta W. J. (2001). Teoria kultury, czyli „dłużej klasztoru niż przeora”. W: B. Kotowa, J. Sójka, K. Zamiara (red.) *Kultura jako przedmiot badań. Studia filozoficzno-kulturoznawcze*. Poznań.
- Burszta W. J. (2002). O kulturze, kulturze popularnej i edukacji. W: W.J. Burszta, A. Tchorzewski (red.) *Edukacja w czasach popkultury*. Bydgoszcz.
- Burszta W. J. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań.
- Burszta W. J. (2008). *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa.
- Burszta W. J., Januszkiewicz M. (2010). Słowo wstępne: Kłopot zwany kulturoznawstwem. W: Burszta W. J., Januszkiewicz M. (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Januszkiewicz M. (2010). Nauki o kulturze a hermeneutyka. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Kamińska M. (2007). Komunikacja komputerowo zapośredniczona w optyce społeczno-regulacyjnej teorii kultury: ewaluacja perspektyw. W: J. Fras (red.) *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń.
- Kmita J. (1977). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa.
- Kmita J. (1985). Sztuka i świat wartości. W: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.) *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa-Poznań.
- Kmita J. (1998). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań. Wyd. II, poprawione.
- Kmita J. (2000). *Wymykanie się uniwersaliom*. Warszawa.
- Kmita J. (2007). *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*. Poznań.
- Kmita J. (2007). *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*. Poznań.
- Kobylińska E. (2010). Nauki o kulturze i przyszłość filozofii. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Kowalczyk-Gnyp M. (2006). *Między rozumieniem a postrzeganiem komunikacji dydaktycznej*. Częstochowa.
- Marquard O. (1994). *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa.

- Pałubicka A. (2010). Kulturoznawstwo jako dyscyplina zintegrowana. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.) *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny*. Warszawa.
- Pałubicka A., Kowalski A.P. (red.) (2003). *Konstruktywizm w humanistyce*. Bydgoszcz.
- Pluta A. (2009). Umysł – kultura – edukacja. Uwagi na marginesie psychologii kulturalistycznej Jerome'a Brunera. W: A. Pluta (red.) Zamecka-Zalas O., Mielczarek F. (współ.). *Humanistyka – Pedagogika – Edukacja*. T. II. Myślenie o edukacji. Konteksty – Inspiracje – Aplikacje. Częstochowa.
- Pluta A. (2010). *Kulturowe podstawy edukacji. Z problemów (wczesnego) wdrażania do uczestnictwa w kulturze*. Częstochowa (w druku).
- Tokarska-Bakir J. (2006). Repetytorium z człowieka. W: A. Barnard, *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Warszawa.
- Zamiara K. (2001). Skrytość kultury a świadomość indywidualna. W: K. Zamiara (red.) *Skrytość kultury*. Poznań.
- Zamiara K. (2007). Umysł: indywidualny czy społeczny? Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.) *Czyj umysł? Krytyczne podejście do problemu podmiotowości*. Poznań.