

Idea edukacji: antropologiczne źródła i kulturalistyczna wizja

dr hab. Grzegorz Godlewski

Kondycja edukacji od dawna budzi zastrzeżenia i niepokój. Powszechne jest poczucie, że obowiązujące formy kształcenia i wychowania są niewydolne, zeszywniałe, anachroniczne. Poczucie to jest udziałem właściwie wszystkich zainteresowanych grup: od samych adeptów i „personelu” instytucji oświatowych, przez tych, którzy mają do czynienia z ich wychowankami na kolejnych szczeblach edukacji czy w miejscach pracy, po tych, których powinnością jest troska o dobro wspólne – polityków, uczonych, publicystów. Trudno jednak pozbyć się wrażenia, że kolejne debaty nad stanem edukacji i kolejne próby reform systemowych mają charakter zastępczy: koncentrują się na kwestiach szczegółowych – choćby skądinąd niebłałych – nie dlatego, że to one są decydujące, tylko dlatego, że uczestnikom tych przedsięwzięć brakuje wyobraźni czy odwagi intelektualnej, a z pewnością języka, by wydobyć i nazwać przyczyny naprawdę ważne. Przypomina to zabieranie się do remontu poddasza, gdy chwieją się fundamenty.

Dlatego twierdzę, że edukacji potrzeba dziś szerszego spojrzenia – spojrzenia antropologicznego. A nawet więcej: potrzeba inicjacji antropologicznej, wytrącającej współczesną edukację z trwania w utartych koleinach, konfrontującej ją z innością, wielością możliwych rozwiązań. Przyjęte formy instytucjonalne, usankcjonowane nie tylko prawem, ale również tradycją tak mocno zakorzenioną, że graniczącą z oczywistością, stwarzają nieprzekraczalne ramy myślenia o stanie edukacji. Formy te są nie tylko utrwalonymi czy nawet spetryfikowanymi strukturami – stanowią zastygły wyraz tradycyjnej formuły edukacji, materializację stojącą za nią ideologii. Inicjacja antropologiczna, którą tu postuluję, mogłaby posłużyć do tego, by tę formułę i tę ideologię odślonić, ujawnić ich kulturowe i aksjologiczne przesłanki. W zgiełku doraźnych sporów – o finanse, programy, takie czy inne przekształcenia organizacyjne – gubi się bowiem stokroć ważniejszy problem: czym jest, czym mogłaby być i czym powinna być dziś edukacja?

Bo przecież niezadowolenie z jej stanu najczęściej znajduje wyraz właśnie w twierdzeniu, że nie realizuje ona swoich celów, nie wypełnia stawianych przed nią zadań. Tylko – jakie to cele, jakie zadania? Zarzut wydaje się trafnie sformułowany, tyle że nie towarzyszy mu refleksja nad przesłankami, najwyraźniej uznawanymi za oczywiste. Tymczasem nie są one wcale oczywiste.

Ich nieoczywistość może się ujawnić, gdy nie poprzestanie się na deklaracjach oficjalnych dokumentów prawnych czy programowych i weźmie się pod uwagę, że edukacja to nie tylko system instytucji oświatowo-wychowawczych, instytucji w sensie administracyjno-biurokratycznym. Edukacja to również, a właściwie podstawowo, instytucja kulturowa. Oznacza to – wedle Bronisława Malinowskiego, który wprowadził to pojęcie do teorii antropologicznej – że jest przyjętym w określonej zbiorowości sposobem zorganizowanego

działania, którego celem jest zaspokojenie jakiejś ważnej dla tej zbiorowości potrzeby¹. Ale właśnie: jakiej potrzeby? O ile można uznać, że nie ma takiej kultury, która nie spełniałaby żadnych funkcji edukacyjnych, o tyle treści tych funkcji – a więc potrzeby poprzez nie zaspokajane – wcale nie są uniwersalne.

Stosunkowo najbardziej przejrzysta pod tym względem sytuacja panowała w kulturach tradycyjnych. Kultury te w całości zorientowane były na autoreprodukcję – na samoodtworzenie się we wszystkich określających wspólnotę wymiarach: sakralnym, społecznym, politycznym, ekonomicznym. Wyłącznym źródłem wartości i miernikiem doświadczeń były tradycyjne wzory, mające za sobą autorytet boskiego pochodzenia i odwieczności. Kształcenie i wychowanie nie były tam wyodrębniane z całości życia – współtworzyły właściwy całej zbiorowości *modus vivendi et operandi*, polegający na ciągłej reprodukcji tradycyjnego porządku, dzięki czemu utrwał się i stabilizował nie tylko on sam, ale i cały kosmos, zawdzięczający mu swoje istnienie i kształt². Tak jak dorośli członkowie tradycyjnej wspólnoty praktykowali *imitatio dei* – odtwarzając w obrzędzie kosmogonię, aby zregenerować ład świata, czy też naśladowując bogów przy wyruszaniu na pierwsze w sezonie łowy, aby dzięki przywołaniu świętego wzorca zapewnić sobie powodzenie – podobnie młode pokolenie przechodziło proces edukacji poprzez uczestnictwo w zbiorowych praktykach i ściśle naśladowanie zachowań dorosłych. Figurą tej tradycyjnej edukacji poprzez imitację może być kształcenie tancerek balijskich, które swojej sztuki uczyły się przywierając ciałem do mistrza i współwykonując wraz nim wszystkie ruchy i gesty tańca, dopóki same nie osiągnęły mistrzostwa³.

Wraz z przemijaniem tradycyjnego modelu kultury wykształcał się nowy stosunek do świata. Tradycja traciła status bezwzględniego autorytetu, przestawała paraliżować zmianę, którą zaczynało traktować już nie jako samoistne zagrożenie, lecz jako coś pożądanego, otwierającego przed człowiekiem nowe możliwości. Kolejne pokolenia, przejmując dziedzictwo przodków, czuły się uprawnione, by je przekraczać. Tym samym zmieniały się wyznaczniki kulturowej roli edukacji. Wyrazistą manifestacją tej zmiany była grecka *paideia* – koncepcja wychowania człowieka, zorientowana na jak najwszechstronniejszy jego rozwój, na zrealizowanie wszystkich jego możliwości i ich wzajemne zharmonizowanie⁴. Edukacja nie była tu traktowana instrumentalnie, jako funkcja służebna wobec ogólnych celów czy wymagań kultury, lecz stanowiła najwyższe jej zwięźczenie. Więcej nawet – zgodnie z tą koncepcją cała kultura miała służyć ideałowi pełni i doskonałości jednostki, tworząc środowisko sprzyjające jego osiągnięciu.

¹ B. Malinowski, *Naukowa teoria kultury*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 9: *Kultura i jej przemiany*, przeł. A. Bydłoń, A. Mach, Warszawa 2000.

² Zob.: M. Eliade, *Czas święty i mity*, [w:] tegoż, *Sacrum – mit – historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974.

³ Zob.: G. Bateson, M. Mead, *Balinese Character. A Photographic Analysis*, New York 1942.

⁴ Zob.: W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.

Ta starożytna idea – w pewnej mierze urzeczywistniona przez Greków – nie miała jednak bezpośrednich kontynuacji, nie ustanowiła nowego wzorca edukacji i jej miejsca w kulturze; pozostała – jak wiele osiągnięć starożytności klasycznej – właśnie ideą, inspirującą wielu myślicieli, lecz nie przekładającą się na powszechną praktykę edukacyjną. Ta bowiem rozwijała się swoim torem, wytyczanym przez wiele różnych czynników, o wektorach niekoniecznie zbieżnych z zainicjowanym w antyku kierunkiem. Przede wszystkim tradycja, choć pozbawiona już sankcji absolutnych, wciąż stanowiła główny wyznacznik kultury i podstawowe odniesienie dla nowych pokoleń. W dziejach kultury zachodniej – od starożytności niemal do naszych czasów – utrzymywał się model postfiguratywny, w którym, jak pisała Margaret Mead, „życie minionych generacji wykreśla plan kolejnych pokoleń”, a „przeszłość dorosłych jest przyszłością młodych”⁵. Presja tego modelu sprawiała, że edukacja pozostawała instrumentem konserwowania obowiązującego ładu i wzorców kulturowych.

Równoległe rozwijające się procesy sekularyzacji kultury oraz specjalizacji jej składników i organów prowadziły do zinstytucjonalizowania funkcji edukacyjnych – do powstania szkoły jako instytucji oświatowej, wyspecjalizowanej w nauczaniu. W tej postaci edukacja stawała się elementem systemu politycznego i jego narzędziem, pozostającym zwykle w rękach ośrodków czy grup, które zainteresowane były zachowaniem *status quo*, nawet jeśli w polu doświadczenia zbiorowego występowały dążności do zmiany czy innowacji. Wraz z nasilaniem się tych dążności zaczął ujawniać się rozdział między realnymi funkcjami edukacji zinstytucjonalizowanej a potrzebami wynikającymi z tendencji rozwojowych kultury. Rozdział ten powiększył się dramatycznie w dobie nowoczesnej, gdy tendencje te uległy spotęgowaniu, a zmiana – dotycząca nie tylko sfery technologii, ale również sposobów życia – stała się wręcz zasadą istnienia współczesnych społeczeństw. Prowadzi to do przekształcenia modelu kultury: najpierw, zdaniem Margaret Mead, pojawił się model kofiguratywny, w którym „dominującym wzorem dla członków społeczeństwa jest zachowanie rówieśników”⁶, a następnie zaczął wyłaniać się model prefiguratywny, w którym młode pokolenie napotyka wyzwania nie mające dotąd precedensu, toteż musi zdobywać potrzebne umiejętności i wiedzę na własną rękę, stając się tym samym autorytetem i wzorem dla starszych.

Nie trzeba dodawać, że w tej sytuacji edukacja staje wobec zupełnie nowych zadań. I nie trzeba dodawać, że w ogromnej większości – zwłaszcza w wymiarze systemowym – zadań tych nie podejmuje. Coraz bardziej anachroniczna staje się formuła, na mocy której konserwatywny charakter szkoły zachowywał pewien sens: zapoznając wychowanków z tradycją, przekazując przyjęty obraz świata, wdrażając w obowiązujące role i umiejętności, szkoła tworzyła podstawę, która łącząc ich z całą zbiorowością, stwarzała zarazem niezbędny opór, odskocznnię dla nowych inicjatyw czy projektów. Od pewnego czasu widać wyraźnie, że system oświaty oparty jest na założeniach, które czynią go dysfunkcyjnym wobec współczesnych wyzwań, wymagających elastyczności, zdolności do radzenia sobie w

⁵ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 1978, s. 26.

⁶ Tamże, s. 65.

nowych sytuacjach, przekraczania ustalonych wzorów. Jeśli mimo to szkoła trwa w koleinach zamkniętych programów i wydzielonych przedmiotów, repetycyjności i encyklopedyzmu, formalizacji i instrumentalizacji treści, sztywnych metod i struktur organizacyjnych – znak to wyraźny, że uchyla się przed swoim podstawowym zadaniem: przygotowania młodego pokolenia do życia w świecie poza jej murami. Pozostaje bowiem narzędziem władzy – jeśli nie politycznej, to z pewnością, nie mniej realnej, kulturowej. Jako taki system edukacji stanowi – jak twierdził Pierre Bourdieu – formę przemocy symbolicznej, służącej samoodtwarzaniu się struktur społecznych i kulturowych⁷. A zatem zachowana tu zostaje funkcja pełniona przez edukację w kulturach tradycyjnych; tyle że tam była ona wykładnikiem konstytuujących te kultury potrzeb, podczas gdy obecnie stanowi przejaw ingerencji w żywe przekształcania kulturowe, usiłującej je paraliżować w imię zachowania czy może już raczej restauracji statycznego i hierarchicznego ładu kultury. Figurą współczesnej szkoły pozostaje więc lekcja profesora Pimki. Nawet jeśli w szkole tej *Ferdydurke* znajduje się na liście lektur obowiązkowych.

Alternatywne rozwiązania, które wyłaniają się dzięki przyjęciu perspektywy antropologicznej, trudno byłoby zastosować bezpośrednio do całej edukacji, zwłaszcza do systemu oświatowego. Trudno łudzić się możliwością ruszenia z posad bryły instytucji tak mocno ugruntowanej i zestalonej. Mierząc zamiary na siły, mam na względzie jeden z jej składników – edukację kulturalną, realizowaną często na obrzeżach systemu oświatowego bądź poza jego ramami. Nie jest to jednak – a przynajmniej nie musiałby być – składnik dodatkowy, drugorzędny z punktu widzenia ogólnych celów edukacji. Argumenty na rzecz tej tezy znaleźć można w tradycjach myśli pedagogicznej, choćby w koncepcjach powstających na przełomie XVIII i XIX wieku wśród klasyków weimarskich⁸. Rozwijana wówczas idea *Bildung* wiązała z kształceniem cele daleko wykraczającą poza ściśle edukacyjne. Opierając się na diagnozie ówczesnego świata, stwierdzającej jego postępującą dezintegrację – ścieranie się antagonistycznych porządków: zmysłów i rozumu, popędów i zobowiązań, moralnych bądź prawnych – upatrywano w edukacji czynnika zdolnego zapoczątkować tendencje scalające, przywrócić światu harmonię i oddać go we władzę człowieka, jego twórczych mocy. Wśród wielu koncepcji szczegółowych, jakie powstawały w tym kręgu, na uwagę zasługuje stanowisko Friedricha Schillera, który uprzywilejowaną rolę w tym dziele przypisywał wychowaniu estetycznemu⁹. Przy czym pojmował je szeroko: nie tylko jako kształtowanie gustu czy przygotowanie do samodzielnej twórczości artystycznej, ale przede wszystkim jako wprowadzenie do osobnego świata „gry i pozoru”, pozwalającego wyrwać się spod władzy przeciwstawnych konieczności, wykroczyć poza ramy tego, co przyjęte i dopuszczalne, i w tych warunkach, dzięki możliwościom, jakie daje swobodna myśl i wyobraźnia, zmierzać ku utraconej jedności ludzkiego świata.

⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.

⁸ Wnikliwe omówienie tych koncepcji przedstawiają: M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w „Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra”*, Kraków 1998.

⁹ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, [w:] tegoż, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972.

Idea ta dobrze przylega do zadań stających dziś przed edukacją kulturalną, o ile nie sprowadzać ich do przekazu wyspecjalizowanej wiedzy o zjawiskach kulturalnych czy kształtowania kompetencji i motywacji do uczestnictwa w życiu kulturalnym. W sytuacji uderzającej dysfunkcyjności systemu oświatowego wobec wyzwań związanych z rewolucyjnymi przemianami kultury, w szerokim, antropologicznym rozumieniu, to właśnie edukacja kulturalna – jeśli poszerzyć jej formułę, zgodnie z takim rozumieniem kultury – stwarza szanse zainicjowania ruchu na rzecz przezwyciężenia tej niezgodności. Może bowiem stać się dogodnym środowiskiem kształtowania nowych postaw, odpowiadających potrzebom prefiguratywnego modelu kultury. Nawet jeśli tego rodzaju edukacja – którą w tej postaci należałoby właściwie określać jako kulturową – sytuuje się na peryferiach systemu kształcenia, to właśnie takie usytuowanie, poza bezpośrednim wpływem regulacji systemowych, tworzy warunki dla działania względnie swobodnego, eksperymentowania, wykraczania poza wpisana w ten system ideologię reprodukcji. Nie chodzi bowiem o czysto poznawcze wprowadzenie w nowe mechanizmy i sposoby istnienia kultury. Jakkolwiek nie chodzi też o samo stworzenie pola dla swobodnego rozpoznawania przez młode pokolenie swoich możliwości w nowym świecie – świecie nowych mediów, nowych form mobilności społecznej i kontaktów międzykulturowych. Prefiguratywny charakter kultury współczesnej nie oznacza, że sama młodość daje patent na sprawne poruszanie się w tym świecie, na zapanowanie nad erupcją dokonujących się w nim przemian. Młodość jest tu raczej określeniem postawy niezbędnej do spożytkowania tych możliwości: niezdecydowania, otwartości, gotowości do wypróbowywania nowych dróg. Postawę tę dobrze reprezentuje mowa dziecka, które posługuje się językiem w niestandardowy, innowacyjny sposób, często tworząc dzięki temu nowe sensy, formułując odkrywcze twierdzenia – bo nie wie jeszcze, że tak mówić nie należy.

Ale sama zdolność do wykraczania poza zastane konwencje i schematy, zwłaszcza jeśli wynika z ich nieznanności, nie przesądza jeszcze o twórczym wykorzystaniu możliwości tkwiących w dynamice współczesnych procesów kulturowych. Do tego trzeba czegoś więcej: umiejętności takiego kierowania tymi procesami, by wyzyskiwać je do konstruowania nowych form ładu – nieodzownego dla istnienia kultury w jakiegokolwiek postaci – nie wytracając przy tym ożywiającej je energii. Na gruncie tradycyjnych – lecz wciąż jeszcze dominujących – wyobrażeń, czym jest i jak funkcjonuje kultura, wydaje się to zadaniem karkołomnym, dlatego wymaga nowych inspiracji teoretycznych. Nowych – ale niekoniecznie niedawno powstałych. Za odpowiednie zaplecze teoretyczne dla podjęcia tego zadania – dla postulowanej tu formuły edukacji kulturalnej – uważam bowiem zapoczątkowaną niemal przed wiekiem myśl kulturalistyczną Floriana Znanieckiego.

Myśl ta wyrastała z powszechnie na początku XX wieku odczuwanego i diagnozowanego kryzysu kultury. Za jedno z jego źródeł uznawano – już wówczas! – niebywałe nasilenie się tendencji rozwojowych, które nie tylko wzbogacały kulturę, ale też radykalnie zmieniały jej sposób istnienia: mnożąc alternatywne idee i wzory, pozbawiały ludzki świat sankcji absolutnych, jedynowładztwa autorytetów. A zatem nie chodziło o to, by kryzys przezwyciężyć, lecz o to, by przystosować się do nowego, odsłoniętego dzięki niemu, stanu kultury, będącej już odtąd „kulturą kryzysu”. Znaniecki podjął to zadanie

przedstawiając stanowisko teoretyczne – nazwane kulturalizmem – które miało pozwolić na adekwatnie ujmowanie rzeczywistości kulturowej w tej nowej postaci i, w konsekwencji, na pokierowanie rozsadzającymi ją procesami rozwojowymi¹⁰.

Rychło stwierdził jednak, że nie wystarczy odpowiednio przekształcić założenia teoretyczne i narzędzia poznawcze, aby skutecznie oddziaływać na samorzną twórczość kulturową – aby tworzyć ład, który ogarniałby rezultaty tej twórczości, nie tłumiąc przy tym jej dynamiki. Choć do podjęcia tego zadania rzeczywiście potrzeba nowej teorii kultury, jest ono zasadniczo zadaniem praktycznym, a ściślej: wymaga takiej myśli projektującej, która sięga poziomu rozwiązań zdolnych realnie uruchamiać zaprojektowane inicjatywy. Próbę takiego myślenia przynosi opublikowana w 1934 roku książka *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, proponująca całościową wizję ładu kulturowego, wyprowadzoną z kulturalistycznego rozpoznania „kultury kryzysu”. Do ukształtowania tego nowego ładu niezbędne jest, zdaniem Znanieckiego, uduchowienie kultury, jej zharmonizowanie społeczne i upłynnienie. Z dzisiejszej perspektywy zadaniem najważniejszym – a przy tym praktycznym, nienacechowanym moralistycznie – wydaje się to ostatnie: zastąpienie zamkniętych systemów kulturowych – dla których wszelkie poważniejsze innowacje stają się zagrożeniem – otwartymi systemami czynności, zdolnymi do ich absorpcji i samoprzekształcania się bez wywoływania kryzysów. Już choćby opisane wyżej napięcie między zamkniętym modelem edukacji a dynamizmem i skalą przemian kultury dowodzi, że zadanie to – zrównoważenie ciągłości strukturalnej i rozwoju – wciąż przed nami stoi.

Jak się do tego zabrać? A jeśli nawet udałoby się zaprojektować takie elastyczne struktury, zdolne do ciągłej rekonstrukcji, do funkcjonowania w warunkach płynności – jak sprawić, by działały? Zważywszy, że będą działały, o ile znajdą się ludzie zdolni do działania w warunkach przez nie tworzonych, zgodnie z zasadami ich istnienia. „Ludzie terażniejsi” – twierdził Znaniecki – temu nie podoleją. I terażniejszość ta nie minęła. Bo przecież pozostaje w mocy postawiona przezeń diagnoza: „Normalny człowiek dzisiejszy jest świadomie lub podświadomie zachowawcą w stosunku do tego porządku cywilizacyjnego, w którym sam czynnie uczestniczy”¹¹. Potrzeba zatem ludzi – według obowiązujących wciąż kryteriów – „nienormalnych” czy też, jak pisał Znaniecki, „nadnormalnych”, wykazujących „odchylenie wzwyż”, dlatego nazywanych przezeń, cokolwiek ryzykownie, „zboceńcami”¹². Chodzi o ludzi potrafiących opierać się presji zewnętrznych norm i wzorów, przekształcać napotykane porządki i powoływać do życia nowe, działać w sytuacjach otwartych, otwierać się na rozwiązania alternatywne – i nie tracić przy tym tożsamości, spójności wewnętrznej. Tacy ludzie, twierdził Znaniecki, pojawiali się w historii ludzkości – występując w rolach reformatorów, przywódców nowych ruchów, wybitnych artystów czy uczonych – ale były to dotąd przypadki jednorazowe, osobliwe, niewytłumaczalne. Tymczasem kultura „teraźniejsza”, nasza w większym jeszcze stopniu niż Znanieckiego, domaga się upowszechnienia tego wzoru, uczynienia z tej „nadnormalności” nowej normy. Co więcej, domaga się uzupełnienia tego typu osobowego o własność, której dotychczasowi

¹⁰ Stanowisko to omawiam w pracy *Lekcja kryzysu. Źródła kulturalizmu Floriana Znanieckiego*, Warszawa 1997.

¹¹ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 344-345.

innowatorzy i buntownicy, podążający zwykle własną, osobną drogą, nie posiadali: zdolność do współpracy, działania zespołowego, z uwzględnieniem nie tylko innych, podobnie wyróżniających się indywidualności, ale również innych, konkurencyjnych idei i wartości czy wręcz potrzeb i aspiracji całych społeczeństw.

Jak to osiągnąć? Znaniecki przedstawia różne wskazania, o różnym stopniu konkretności, w różnym stopniu przekonujące. Ale ich wspólnym mianownikiem jest przeświadczenie, że tego typu postaw nie uformuje się ani poprzez kształcenie, zwłaszcza w tradycyjnych placówkach oświatowych, ani poprzez oddziaływanie otoczenia rodzinnego czy rówieśniczego, stanowiącego pierwotne środowisko procesu wzrastania młodego pokolenia. Ta nowa formacja osobowości może się dokonać jedynie za sprawą szczególnego rodzaju doświadczeń, pozwalających w trakcie tego procesu zetknąć się z wieloma różnymi układami wartości, wzorami i sposobami życia. Nie tylko po to, by je poznać, ale by ich zaznać, właśnie doświadczyć. Ten swoisty trening wielokulturowości miałby prowadzić do uwewnętrznienia zasad relatywizmu kulturowego, co pozwalałoby w przyszłości prezentować otwartą postawę wobec pola możliwych konstrukcji kulturowych, zdobywać się na dystans wobec wszelkich porządków gotowych i ustalonych, przekraczać je i powoływać do życia nowe.

Byłoby zapewne najbardziej naturalne, gdyby takie doświadczenia udało się zdobyć w toku biografii jednostki, poprzez praktykę życiową, stwarzającą okazje do stykania się z różnymi grupami, reprezentującymi różne cele, wartości i sposoby życia. To właśnie stało się udziałem samego Znanieckiego, który w trakcie swoich młodzieńczych peregrynacji po Europie nie tylko poznał wiele miejsc, środowisk i krajów, ale też zaznał wielu stylów życia, ról społecznych i orientacji kulturowych¹³. Trudno jednak traktować tę drogę jako rozwiązanie uniwersalne – zwłaszcza że i w tym przypadku była ona wynikiem splotu nieprzewidywalnych okoliczności, nie zaś wcześniejszego planu, nadającego doświadczeniu biograficznemu przyjętą z góry celowość. Znaniecki zresztą wcale tego rozwiązania nie proponuje, zarysowuje natomiast program edukacji służący formowaniu „człowieka przyszłości”. Generalny zamysł tego programu – w szczegółach, trzeba przyznać, nie zawsze przekonującego – polega na stworzeniu młodym ludziom warunków, by od najwcześniejszych lat, zamiast obcować z uproszczonymi postaciami, namiastkami kultury dorosłych, budowali swoje własne kultury, w kręgach rówieśników i na miarę możliwości swojego etapu rozwoju. Początkowo odbywałoby się to w duchu zabawy, dającej możliwość swobodnego i niezobowiązującego eksperymentowania, z czasem wiązałyby się z przyjmowaniem coraz większej odpowiedzialności za tworzone formy kulturowe, włączane w porządek kultury ogólnej. Tak rozumiana edukacja, będąca swego rodzaju rozciągniętym w czasie procesem inicjacyjnym, w całym swoim przebiegu opierałaby się na doświadczeniu, i to organizowanym nie z zewnątrz, lecz przez samych adeptów, nie podporządkowanym ustalonym wymogom i autorytetom, w warunkach pozwalających im na samodzielną inicjatywę i ryzyko błędu.

¹² Tamże, rozdz. „Ludzie-zboczeńcy”.

¹³ O znaczeniu doświadczeń biograficznych Znanieckiego dla kształtu jego myśli o kulturze piszę w rozdziale *Lekcji kryzysu* zatytułowanym „Cywilizacja teraźniejsza a «człowiek-ku-przyszłości»”.

Zapewne, program ten miejscami cierpi na niedostatek instrumentów sprawczych, ale jego główna idea wydaje się przekonująca i inspirująca. Stanowi próbę zachowania formacyjnych funkcji edukacji w kulturze opartej na mechanizmach kofiguracji, a po części i prefiguracji. Wyzyskana przy tym zostaje ta właściwość instytucji edukacyjnych, która z jednej strony uznawana jest za czynnik konstytuujący jej nowoczesną postać, z drugiej zaś wydaje się podtrzymywać jej opór wobec zmian: zamknięcie, izolacja od świata zewnętrznego. Są to bowiem warunki sprzyjające wprowadzeniu sytuacji poligonu doświadczalnego czy laboratorium, pozwalającej w bezpiecznych warunkach rozwijać te cechy osobowości, motywacje i umiejętności, które odpowiadają nowym zasadom funkcjonowania kultury współczesnej.

Taka reorientacja byłaby jednak trudna czy nawet, w istniejących warunkach, niemożliwa do przeprowadzenia w odniesieniu do całej edukacji, do jej głównych form systemowych. Przecież organizacja szkoły jako przestrzeni wyodrębnionej, zamkniętej i odseparowanej od społeczeństwa zwykle przypomina raczej instytucję totalną, w rozumieniu Goffmanowskim¹⁴, niż osobny świat zabawy i bezpiecznego eksperymentu. Wydaje się jednak, że można by się pokusić o wprowadzenie reguł takiego świata właśnie do edukacji kulturalnej, o ile przyjąć, za Schillerem, że stałaby się domeną „gry i pozorów”. Jej szczególne miejsce w systemie edukacyjnym, a jednocześnie możliwość zdefiniowania jej zadania jako inicjacji kulturowej tworzą przesłanki pozwalające wyobrazić sobie – i zaprojektować – edukację kulturalną jako osobny obszar praktycznego treningu relatywizmu kulturowego, kształtującego postawy i umiejętności, które przygotowują do radzenia sobie w świecie wielości wzorów, kultur i procesów rozwojowych.

Jak jednak przerzucić pomost między „grą i pozorem”, symulacją, światem „na niby” a rzeczywistością kultury, gdzie wybory mają realne konsekwencje, za które brać trzeba odpowiedzialność? Na pewną możliwość naprowadza pojawiające się skojarzenie edukacji – a przynajmniej niektórych jej postaci – z procesem inicjacyjnym, co zresztą ma swoje źródła w kulturach tradycyjnych, gdzie rytuał inicjacyjny stanowił naturalne i konieczne zwieńczenie procesu edukacji. Inicjacja, jako obrzęd przejścia, dokonujący zmiany statusu jednostki, miała zwykle przebieg trójfazowy: najpierw inicjowani byli wyłączani ze społeczeństwa, pozbawiani dotychczasowego statusu, potem następowała faza zmarginalizowania, liminalna, gdy przez jakiś czas pozostawali w zawieszeniu, poza wszelkimi kategoriami i poza społecznością, by w fazie integracji otrzymać nowy status i w tej nowej postaci wrócić do zbiorowości¹⁵. Konstrukcja ta, wraz z jej kulturowymi uzasadnieniami, wydaje się podsuwać rozwiązanie rozważanego problemu.

Mam tu na myśli przede wszystkim fazę liminalną, która ustanawiała sytuację czasowej separacji i wyjęcia spod władzy przyjętych norm, co wydaje się odpowiadać warunkom sprzyjającym postulowanemu to modelowi edukacji. Co więcej, uregulowanie kulturowe tej sytuacji nadaje jej szczególną wagę: to nie przyzwolenie na uchylenie się od obowiązków, na chwilową bez troskę, lecz doniosłe społecznie wydarzenie: oto zbiorowość

¹⁴ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, przeł. Z. Zwoliński, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1975.

godzi się na wycofanie swoich roszczeń wobec grupy swoich członków, by dzięki temu mogły zostać osiągnięte ważne dla całej tej zbiorowości cele. Chociaż ten osobny czas udostępniał uczestnikom przywileje, jakie daje sytuacja zabawy – zawieszenie obowiązujących na co dzień praw, otwarcie na możliwość konstruowania świata opartego na innych, nawet przeciwstawnych prawach – to był to czas mający swoją wagę kulturową, a tym samym i powagę. Dotyczyło to także samej grupy podlegającej zmarginalizowaniu: porzucając przejściowo społeczeństwo, porzucała również jego struktury i stawała się wspólnotą opartą na równości, zjednoczoną zbiorowo podejmowanym działaniem – i pod tym względem przypominała „wspólnotę zabawy”. Celem tej wspólnoty nie było jednak dostarczenie bezinteresownej przyjemności jej członkom, lecz wypełnienie pewnych zadań na rzecz całej zbiorowości, pozwalających jej na rekonstrukcję, odnowienie zasobów. Wspólnota taka mogła też ogarniać całą społeczność. Było tak podczas karnawału – raczej dawnego niż obecnego – który zachowywał niektóre cechy obrzędowej liminalności: jako świąteczny interwał, czas graniczny, forma powszechnej marginalizacji. Choć panował w nim żywioł śmiechu, ustanawiający karnawałową „wspólnotę śmiechu”, i tu w grę wchodziły sprawy doniosłe: regeneracja ładu kulturowego, poddanego próbie radykalnej, choć kontrolowanej, kontestacji¹⁶. A zatem w obu przypadkach, rytuału inicjacyjnego i karnawału, wyłączenie, wraz ze wszystkimi jego konsekwencjami, miało zawsze w perspektywie ponowne włączenie, wraz nowymi energiami uzyskanymi dzięki temu doświadczeniu.

Byłby to zatem, jak się rzekło, atrakcyjny wzór dla współczesnej edukacji, gdyby nie to, że dostarczające go formy kulturowe w swojej źródłowej postaci występowały zasadniczo w ramach sytuacji obrzędowych, uprawomocniane przez nadrzędne sankcje sakralne i oparte na nich światopogląd. Co więcej, w ramach swojego macierzystego porządku kulturowego doświadczenie liminalności miało prowadzić do znanych i ściśle określonych konsekwencji, z reguły mieszczących się w ramach dotychczasowego ładu, a nawet dokonujących jego renowacji. A nie o to przecież chodzi w edukacji, która miałaby odpowiadać na potrzeby kultury ciągłych zmian, przekraczających każdy osiągnięty pułap. Nie mówiąc już o tym, że żadna forma edukacji nie może dziś liczyć na sankcje inne niż doczesne...

Istnieje jednak propozycja brytyjskiego antropologa, Victora Turnera, wskazująca na możliwość odnalezienia w kulturze współczesnej odpowiedników, w zmodyfikowanej postaci, tych kategorii doświadczenia, które wydają się nierozzerwalnie związane z tradycyjnymi formami kultury¹⁷. Turner uznał, że ten typ wspólnoty, który w obrzędach powstaje w fazie liminalnej jako formacja przejściowa, niezbędna do osiągnięcia nowego, lecz wyznaczonego rytualnie statusu, może występować również w innych sytuacjach i w kulturach innych niż tradycyjne, a także może pełnić szersze niż tam funkcje. Wspólnota ta, którą określał jako *communitas*, stanowi wyraz występującej w każdym miejscu i czasie tendencji do sprzeciwu

¹⁵ Zob.: A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Biały, Warszawa 2006.

¹⁶ W tym duchu interpretował karnawał M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przeł. A. i A. Goreniowie, Kraków 1975.

¹⁷ Zob.: V. Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Chicago 1969; tegoż, *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przeł. M. i J. Dziekanowie, Warszawa 2005.

wobec *societas* – tego, co w życiu społecznym reprezentowane jest przez strukturę, hierarchię i zinstytucjonalizowanie. Potrzebie ładu i organizacji towarzyszy, jako przeciwwaga, potrzeba takich form doświadczenia zbiorowego, które sięgają głębszych niż czysto społeczne podstaw solidarności międzyludzkiej. Zawieszenie zobowiązań społecznych, wyzwalaając tłumiony przez nie potencjał ludzkiego współbycia, pozwala na swobodne wysuwanie, bez wywoływania represji, alternatywnych idei i projektów, również dotyczących samego ładu społecznego. Są to sytuacje o charakterze antystrukturalnym, i to w dwojakim sensie: są źródłem innowacji kwestionujących istniejący porządek lub przynajmniej odmawiających mu wyłączności, a jednocześnie powołują do życia formy społeczne pozbawione struktury i generowanych przez nią zależności i zróżnicowań wewnętrznych – demokratyczne, wspólnotowe, otwarte.

Taki charakter miał nie tylko karnawał, który zachowywał jeszcze łączność z tradycyjnym modelem kultury i właściwymi mu funkcjami; podobny charakter mają również rozmaite współczesne zjawiska i ruchy – społeczne, kulturowe, artystyczne – które w takim czy innym stopniu, w ten czy inny sposób uwolniły się spod presji i restrykcji obowiązującego porządku. Tym, co je łączy, jest swego rodzaju stan zmarginalizowania, graniczności, usytuowanie poza *societas*. Jest to jednak stan „swego rodzaju” – bo nie został wyznaczony przez „twarde” regulacje kulturowe, w szczególności rytualne, lecz osiągnięty w inny sposób, a ściślej: na wiele różnych sposobów. Takie wcielenia *communitas*, jak subkultury młodzieżowe, kontrkultura, alternatywne ruchy społeczne, formy kultu religijnego czy przedsięwzięcia artystyczne, a nawet niektóre przejawy kultury popularnej i rozrywkowej, zdobyły sobie „miękkie” i często ograniczone przyzwolenie społeczne na manifestowanie postaw antystrukturalnych. Kondycja ta jest już jednak wyrazem mechanizmów homeostatycznych społeczeństwa jako całości i nie są jej przypisane żadne konkretne zadania ani funkcje. Z tych wszystkich względów położenie ustanawiające współczesne postaci *communitas*, choć odpowiada pod wieloma względami liminalności rytualnej, pozbawione jest właściwych jej uprawomocnień i mocy sprawczych; dlatego Turner określa je jako liminoidalne, przypominające jedynie to, co liminalne.

Zważywszy na sugerowane tu zastosowanie jego koncepcji, najważniejsze, że orientacja antystrukturalna współczesnych postaci *communitas* nie zmierza do żadnych z góry założonych celów, ma charakter zasadniczo otwarty. Może więc przejawiać się w swobodnej aktywności, zwróconej ku nieznanemu, nie podlegającej nie tylko mechanizmom postfiguracji, ale również kofiguracji i prefiguracji. To zaś pozwala pojawić się duchowi zabawy, uprawniającemu do eksperymentu, hipotezy, gry wyobraźni, płynności ideacyjnej – nie dyscyplinowanych odpowiedzialnością za konsekwencje, obawą przed popełnieniem błędu. Zasada zawieszonoego ryzyka sprzyja uwalnianiu takich energii myślenia, poznania, doświadczenia czy działania, które w warunkach *societas* nie są uruchamiane.

Warto zwrócić uwagę, że warunki takie stwarzać może nie tylko świat zabawy, ale i świat sztuki – jeśli ponownie przywołać pogląd Schillera, który pojmował ją jako domenę „gry i pozorów”. Sztuka w tym rozumieniu nie sprowadza się do „pięknego kłamstwa”, lecz stanowi domenę fikcji jako szczególnej modalności ludzkiej aktywności i jej wytworów. Fikcja zaś to nie fałsz; jej przeciwieństwem jest nie prawda, lecz fakt. Dlatego to właśnie sztuka otwiera

przestrzeń dla postępowania na zasadzie „być może”, pozwalającego powoływać do życia – w trybie przypuszczającym, nie podlegającym weryfikacji przez odniesienie do *status quo* – światy alternatywne, światy możliwe¹⁸. Przy czym nie chodzi tu koniecznie o twórczość artystów i ich dzieła, ale również, a może przede wszystkim, o dostępną nie tylko artystom sferę szczególnego rodzaju doświadczenia, do której sztuka wprowadza i której dostarcza wzorów.

Wszystko to wydaje się podtrzymywać i wzmacniać przekonanie, że możliwości stwarzane przez współczesne formy *communitas* dobrze przystają do funkcji współczesnej edukacji, jeśli identyfikować je – zgodnie z odpowiadającym na wyzwania „kultury kryzysu” projektem kulturalistycznym – jako przygotowanie do działania w sytuacjach otwartych, w warunkach płynności i nieprzewidywalności procesów rozwojowych, jako kształtowanie zdolności i odwagi transgresji. A skoro źródłem zasad najlepiej oddających modalność doświadczenia oferowanego przez *communitas*, a zatem również jej potencjału pedagogicznego, są światy zabawy i sztuki, zaczynem niezbędnych przemian edukacji mogłaby być właśnie edukacja kulturalna, która do tej pory pozwalała światy te poznawać, a mogłaby również czynić je przestrzenią właściwej inicjacji w świat nowej kultury, czerpać z nich wzory organizacji środowiska pedagogicznego najlepiej odpowiadającego jej specyfice. Ma to tym większe znaczenie, jeśli zgodzić się, że sam kształt edukacji powinien w jakimś stopniu odpowiadać kształtom rzeczywistości, do której ma ona przygotowywać. Tymczasem obecnie rzeczywistość kulturowa nie tylko jest areną coraz intensywniejszych procesów rozwojowych, ale jej wymiar liminoidalny – z definicji marginalny – staje się coraz wyraźniej obecny, a tendencje antystrukturalne zaczynają współwystępować kontrapunktycznie z dominującą dotąd strukturą. W tej sytuacji postulat wprowadzenia do edukacji pierwiastka antystrukturalnego, a nawet nadania jej środowisku charakteru *communitas* – choć, przynajmniej, radykalny – wydaje się uzasadniony czy wręcz nieodzowny, o ile poważnie traktować antropologiczne rozpoznanie kulturowych funkcji edukacji.

To, oczywiście, tylko ogólna idea. Jeśli ktoś będzie obstawał przy zdaniu, że utopijna – chętnie się zgodzę. Tyle że podobną utopię wprowadzono niegdyś w życie – w średniowiecznej Europie, powołując do istnienia instytucję uniwersytetu. Jeśli zaś ktoś upierałby się, że w istniejących obecnie warunkach nie ma szans na przeprowadzenie tak daleko idących zmian, powiem, że są dziś tacy, którzy ideę tę próbują urzeczywistnić. Ale to już inna historia.

¹⁸ Ujęcie to podejmuje jedna z najżywoźniejszych orientacji we współczesnej teorii sztuki, zwłaszcza literatury – zob. np.: T. Pavel, *Fictional Worlds*, Cambridge 1986; por. A. Łebkowska, *Między teoriami a fikcją literacką*, Kraków 2001, rozdz. „Hossa teorii możliwych światów”.