

Marcin Gołębnik

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin¹

ABSTRAKT: W artykule prezentuję wspólne tematy zainteresowań badawczych etnografii i pedagogiki, przyglądając się podejściom, stanowiącym pewnego rodzaju hybrydy interdyscyplinarne, wykraczające poza ramy jednej czy drugiej dyscypliny naukowej, a ukształtowane w ubiegłym wieku w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii. Szczególną uwagę poświęcam tradycji badawczej związanej z wyłonieniem się i instytucjonalizacją antropologii edukacyjnej, stanowiącej od połowy lat pięćdziesiątych XX wieku subdyscyplinę amerykańskiej antropologii kulturowej, której etnografia edukacyjna stanowi istotny, terenowy element. Wskazuję tym samym na dystynkcję pomiędzy etnografią edukacyjną a etnografią edukacji, skupiając się w konkluzji wywodu na charakterystyce dwóch opozycyjnych sposobach definiowania pojęcia szerszego, a mianowicie pojęcia „etnografia” w dyskursie naukowym – tj. rozumieniu inkluzyjnym i ekskluzyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: etnografia edukacyjna, etnografia edukacji, antropologia edukacyjna, antropologia edukacji .

Kontakt:	Marcin Gołębniak marcin.golebniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Gołębniak, M. (2017). Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 45–60. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/578
How to cite:	Gołębniak, M. (2017). Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 45–60. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/578

Jako punkt wyjścia do dyskusji chciałbym przyjąć rekonstrukcję tez zawartych w monografii *Człowiek do zrobienia: Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne* (2002). Jej autor, Tarczycjusz Buliński, antropolog, podejmuje w niej próby opisania wzajemnych relacji pomiędzy pedagogiką i antropologią kulturową oraz dominujących w etnologii, antropologii kulturowej i społecznej paradygmatów badawczych usytuowanych w obszarze zainteresowań rezerwowanych wcześniej dla pedagogiki. W rozdziale zatytułowanym *Krótką historią antropologicznego zainteresowania tematyką pedagogiczną* (Buliński, 2002, s. 50) wskazuje, że związki obu dyscyplin (tj. antropologii i pedagogiki) są niedawne, bo sięgające zaledwie lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Co więcej, w rozwinięciu tej uwagi, autor twierdzi, że należałoby mówić o *zadzierzganiu więzi* (przez antropologię) *raczej z psychologią niż z pedagogiką*. Niemniej, w dalszej części *Krótkiej historii*, analizując wspólne (z pedagogiką) pola poszukiwań badawczych w obszarze uczenia się człowieka, przedstawia pięć etapów w rozwoju historii antropologii kulturowej i antropologii społecznej, zaznaczając przy tym, że w obu dyscyplinach uczenie się było traktowane przede wszystkim jako zdobywanie wiedzy na temat własnej kultury przez jej reprezentantów. Autor *Człowieka...* pomija przy tym tradycje badawcze amerykańskiej *antropologii edukacyjnej*, subdyscyplinę antropologii kulturowej, traktowaną w Stanach Zjednoczonych jako odrębny nurt antropologiczny, a co się z tym wiąże, także pewien określony sposób *praktykowania etnografii*².

W pierwszym etapie (od momentu powstania etnologii³ do przełomu XIX i XX wieku) badacze wykazywali, jak twierdzi autor tej chronologicznej próby uporządkowania antropologicznych zainteresowań tematyką pedagogiczną, prawie całkowity brak zainteresowania procesami *uczenia się*, mimo że jak zauważa, pierwsza uznana w antropologii definicja kultury (autorstwa Edwarda Tylora) pośrednio mówiła o jej wyuczonym charakterze (Buliński 2002, s. 50).

Drugi etap (od przełomu XIX. i XX. wieku do połowy lat 20. XX wieku) nazywany jest przez autora *Człowieka do zrobienia* – „okresem monografii cyklu życia”, który to termin odniósł do celu poszukiwań, którym było opisywanie drogi, jaką przechodzi istota ludzka, w cyklach od narodzin do dojrzałości i od małżeństwa do śmierci, z uwzględnieniem enkulturacyjnej różnorodności życia w społeczeństwach pierwotnych (Buliński, 2002, s. 51).

W trzecim z etapów antropologicznych zainteresowań problematyką pedagogiczną, wyróżnionych przez Bulińskiego (tj. w latach 1922–1940), enkulturacja staje się w pracach funkcjonalistów tą częścią kulturowego systemu⁴, który umożliwia jego reprodukcję i trwanie. Jako przełomowy, w kontekście badań problematyki pedagogicznej przez antropologów, Buliński przedstawia amerykańską szkołę kultury i osobowości (tzw. etnopsychologię czy konfiguracyjizm).

Okres 1940–1960 nazywa etapem badania rozwoju jednostki na tle całej kultury, kiedy to antropolodzy badali, w jaki sposób wzorce instytucji i zachowań wpływają na osobowość czy płęć (...) i kiedy usiłowano ukazywać przyswajanie przez dzieci norm kulturowych i zasad „właściwego” dla danej kultury zachowania.

Wreszcie, w etapie piątym, trwającym od 1960 roku do początku wieku XXI, nastąpiło, jak twierdzi autor *Człowieka do zrobienia...*, wyodrębnienie się dwóch nurtów antropologicznych bezpośrednio zainteresowanych kwestiami enkulturacji z jednej strony, z drugiej zaś, uformowaniem się na przecięciu socjologii edukacji oraz pedagogiki krytycznej tzw. etnografii edukacji (Buliński, 2002, s. 52).

Pierwszy ze wspomnianych nurtów antropologicznych to antropologia eksperymentalna, często łączona (...) z antropologią kognitywną i psychologią międzykulturową. Badacze, sytuujący swe poszukiwania w tej perspektywie, *starają się dociec, w jakim zakresie ustalenia psychologii poznawczej są powszechnie obowiązujące w świecie kultury*. Buliński wskazuje tu na silne wpływy koncepcji Lwa Wygotskiego, dzięki którym kładziony jest nacisk na aktywne przyswajanie sobie przez dziecko wiedzy, języka czy umiejętności poznawczych – zawsze w konkretnej sytuacji i zawsze w powiązaniu z konkretnym zadaniem (Buliński, 2002, s. 53).

Drugi nurt, który wyłonił się, zdaniem Bulińskiego, w obrębie antropologii w tym samym czasie, to antropologia edukacji, której przedstawiciele koncentrują swą uwagę na porównywaniu wychowania i socjalizacji, przebiegających zarówno w społeczeństwach pozaeuropejskich, jak i w obszarze kultury nowożytnej, oraz na badaniach, dotyczących rozmaitych aspektów edukacji społeczeństw przemysłowych, gdzie przedmiotem ich zainteresowania stają się procesy transmisji kultury, relacje, zachodzące pomiędzy środowiskiem szkolnym a domowym, „kultura” klasy szkolnej czy też różnice pomiędzy edukacją formalną i nieformalną.

W piątym, w ujęciu chronologicznym, etapie związków etnografii i pedagogiki, zdaniem Bulińskiego, mają miejsce próby wykorzystania antropologicznych narzędzi, dotychczas używanych jedynie podczas analizy kultur pierwotnych, do interpretacji rzeczywistości klasy szkolnej w społeczeństwie nowoczesnym, które, zdaniem autora, podejmowane były przez badaczy o socjologicznym i pedagogicznym rodowodzie (Buliński, 2002, s. 53). Jednocześnie też, wskazuje on, że

próby te, określane terminem etnografii edukacji, zazwyczaj ograniczają się do przejścia antropologicznej metodyki i definiowania tym samym etnografii w jej pierwotnym znaczeniu (...) jako opis edukacyjnej rzeczywistości zasadzający się przede wszystkim na obserwacji uczestniczącej i wywiadzie, realizowany w sposób analogiczny do antropologicznego – akcentujący to,

że należy patrzeć na szkolną klasę lub szkolną społeczność, jak na nieznaną, niezrozumiałą, względnie izolowaną i homogeniczną kulturę. Badacz dzięki zastosowaniu „zagęszczonego opisu”⁵ spogląda na nią z punktu widzenia konkretnych osób np. uczniów lub nauczycieli i (...) i odkrywa nieznaną wymiar szkolnego życia w rodzaju ukrytych programów nauczania, podziału ról społecznych, przestrzeni władzy i obszarów konstruowanych znaczeń. Stąd, jak zauważa, etnografia edukacji wywodzi się w prostej linii od interakcjonizmu społecznego i będąc wnukiem socjologii fenomenologicznej, jest raczej odłamem etnometodologii socjologicznej, skoncentrowanej na badaniu szkolnego życia, niżli antropologią (Buliński, 2002, s. 54).

Autor wskazuje jednak na jeden z przykładów badań w etnografii edukacji, stanowiący próbę wyjścia poza te wyłącznie metodologiczne ramy. Jest nim koncepcja Petera McLarena, opierająca się na pracach antropologa symbolicznego Victora Turnera, badającego rytuały wśród uczestników ruchów pielgrzymkowych w Meksyku. Turner, badając to zjawisko, stworzył pojęcie *communitas* (Turner, 2005), które zaadoptował następnie Peter McLaren w odniesieniu do szkolnej rzeczywistości, opisując dwa sprzeczne ze sobą stany interakcyjne, dotyczące uczniów: Turnerowską *communitas* stanowią tu stan uczniowski i stan uliczny.

Adekwatnie do opisywanego usytuowania *tego* rodzaju działań badawczych, można dokonać dystynkcji pomiędzy *etnografią edukacji* a *etnografią edukacyjną*, mieszczącą się w szerszej amerykańskiej *antropologii edukacyjnej*, stanowiącej subdyscyplinę antropologii kulturowej. Pominięta przez Tarzycjusza Bulińskiego *antropologia edukacyjna* (i wchodząca w jej skład etnografia edukacyjna) jako odrębna subdyscyplina antropologii kulturowej, ukonstytuowała się w katedrach antropologii kulturowej amerykańskich uniwersytetów w latach pięćdziesiątych XX wieku, stanowiąc jednocześnie część szerszego nurtu, konstytuującego się wokół nowego sposobu praktykowania dyscypliny. Do lat trzydziestych bowiem, zarówno antropologia kulturowa, stanowiąca amerykańską wersję dyscypliny, jak i brytyjska antropologia społeczna, zostały zdominowane przez model etnografii tradycyjnych społeczności i kultur.

Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że to *etnokartograficzne* podejście, bazujące na stacjonarnych badaniach terenowych, powstało w opozycji wobec komparatystycznych, teoretycznych spekulacji (tak Bronisław Malinowski nazywał koncepcje teoretyczne tworzone przez ewolucjonistów społecznych i dyfuzjonistów), który to model antropologii gabinetowej⁶ obowiązywał, przed działalnością funkcjonalistów w Wielkiej Brytanii i reprezentantów terenowej antropologii kulturowej w Stanach Zjednoczonych związanych z kręgiem Franza Boasa⁷. Wcześniejszą działalność teoretyczną *antropologów-amatorów* (znów wyrażenie za Malinowskim) zastąpiło podejście profesjonalne, w którym odpowiednio w tym celu przygotowani, przeszkoleni, wykwalifikowani badacze, mieli sporządzać opisy kultur, którymi mogli następnie posługiwać się, w celu konstruowania uniwersalizujących teorii kulturowych, inni naukowcy uprawiający profesję antropologa (Malinowski, 2005, s. 20).

Temu naukowemu uprawomocnieniu etnograficznych opisów *kultur* miało służyć posługiwanie się przez antropologów metodą terenową, której najważniejsze postulaty sformułowane zostały przez Bronisława Malinowskiego we *Wprowadzeniu do Argonautów Zachodniego Pacyfiku*. Dotyczyły one m.in. konieczności bezpośredniego kontaktu badacza z przedstawicielami badanej przez niego społeczności i próbie uczestnictwa w życiu badanej społeczności (co wiązało się z poznaniem przez badacza języka badanej grupy i próbami opisywania zrozumienia zasad funkcjonowania kultur z użyciem ich własnych kategorii, terminów i symboli, a więc przy zastosowaniu perspektywy emicznej). W końcu lat trzydziestych XX wieku zaczęły pojawiać się na gruncie antropologii kulturowej prace badawcze odmienne od tych, usytuowanych w dominującym modelu uprawiania antropologii *wyjazdowej* (*anthropology abroad*). To nowe podejście, nazwane *antropologią domową* (*anthropology at home*) zaczęło zdobywać – dzięki coraz powszechniej stosowanym w amerykańskiej antropologii tego rodzaju badań – pozycję równoprawnego nurtu poszukiwań. Zwrot ten George Marcus i Michael Fisher nazwali *repatriacją antropologii jako kulturowej krytyki* (Marcus, Fisher, 2010, s. 339).

Antropologię edukacyjną, i wchodzącą w jej skład etnografię edukacyjną, można zaliczyć – w aspekcie tego rodzaju podejścia w praktykowaniu dyscypliny – zarówno do *antropologii domowej*, jak i antropologii jako *kulturowej krytyki*. Poza charakterystyczną dla amerykańskiego wariantu dyscypliny różnorodnością kulturową, akcentowaną w opracowaniach z tego zakresu, pochodząca z teorii krytycznych inspiracja zarówno w wyborze pola poszukiwań badawczych jak i interpretacji oraz sposobów teoretyzowania wyników badań, jest nadto widoczna. Trzy najważniejsze tu *szkoły myślenia*, obecne w pracach wielu autorów, to tzw. szkoła frankfurcka, związany z Paryskim Instytutem Etnologicznym francuski surrealizm oraz amerykańska szkoła krytyki dokumentalnej. W tle tych poszukiwań odnaleźć można również wpływy innych filozoficznych nurtów, znów przede wszystkim amerykańskiej proveniencji, znacząco wpływających w latach 20. XX. wieku na poszukiwania prowadzone w naukach społecznych. Mam tu na myśli, przede wszystkim, pragmatyzm amerykański, głównie wyrastający z niego, interakcjonizm społeczny oraz naturalizm.

Użycie w etnografii nowych, krytycznych podejść i konceptualizacji teoretycznych tworzyło w badaniach prowadzonych przez antropologów we własnym społeczeństwie i kulturze (*w domu*) możliwości nowego typu interpretacji oraz przyjmowania perspektyw badawczych podobnych do tych występujących dotąd w klasycznej antropologii i etnografii. Wspólnym mianownikiem, wiążącym te różne tradycje krytyki kulturowej, stała się kontestacja zreunifikowanej kultury postrzeganej poprzez tradycyjne normy i konwencje oraz kolektywne znaczenia w społeczeństwie jako sztuczne, skonstruowane i represyjne (Marcus, Fisher, 2010, s. 351–352). Zainteresowanie tym polem badawczym w amerykańskiej etnografii edukacyjnej wynikało w głównej mierze z *domowego* kontekstu poszukiwań badawczych, skupionych przede wszystkim na badaniu różnorodności kulturowej⁸, charakteryzującej społeczeństwo amerykańskie, której rezultatem stało się kilka dominujących w dyskursie teorii, dotyczących społeczeństwa amerykańskiego (społeczeństwo jako *tygiel*,

w którym stapiają się kultury różnych społeczności⁹ czy koncepcje związane z multikulturowością – społeczeństwo jako mozaika, kalejdoskop). To zainteresowanie badawcze zróżnicowaniem kulturowym, od momentu wyłonienia się antropologii kulturowej w Stanach Zjednoczonych jako odrębnej dyscypliny do dziś, stanowiło i stanowi jeden z jej nadrzędnych celów i obszarów zainteresowań (Nowicka, 2002, s. 16; Barnard, 2008, s. 34; Barth F., Gingrich A., Parkin R, Silverman, 2007, s. 292).

Przywołując amerykańską antropologię edukacyjną, warto zwrócić też uwagę na kilka aspektów działalności George'a i Louise Spindlerów, dzięki którym, jak wspominałem, dokonał się proces jej instytucjonalizacji¹⁰ jako subdyscypliny antropologii kulturowej w Stanach Zjednoczonych, i które, jak można sądzić, miały duże znaczenie dla sposobu jej praktykowania przez ich amerykańskich kontynuatorów. Głównym charakterystycznym rysem działalności naukowej prowadzonej przez zespół Spindlerów był ich kolektywny charakter. Przejawiał się on nie tylko na etapie gromadzenia danych w prowadzonych badaniach, ale i ich konceptualizacji oraz redakcji przekrojowych prac. Najlepszym tego przykładem jest tu współpraca badawcza małżeństwa – George'a i Louise Spindlerów, mająca miejsce od samego początku ich naukowych karier (pierwsze badania na temat procesów akulturacyjnych wśród północnoamerykańskich Indian Menominee to 1948 rok¹¹). W późniejszym czasie zespół Spindlerów poszerzał się stale o grono stałych, jak i tymczasowych współpracowników (np. Trueba). W latach 50., jak i później, kiedy to w antropologii nadal dominował romantyczny rys pisania przez antropologów indywidualnie realizowanych etnografii¹², związanych z przebywaniem w obcej kulturze (często takiej, której praktyki jako odbiegające znacząco od praktyk obecnych w ich własnej), odbierane były jako dziwaczne z punktu widzenia kultury badacza i czytelnika¹³, można uznać prowadzoną przez nich działalność za nowatorską.

Druga cecha charakterystyczna Spindlerowskiej *antropologii edukacyjnej* wiąże się z jej kolaboratywnością. Podobnie jak w przypadku kolektywności ten *współpracujący* charakter ich prac dotyczył zarówno poziomu etnograficznego (deskryptywnego), jak i poziomu konceptualizacji. Co prawda, Luke E. Lassiter w opracowaniu *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* argumentuje, że wspomniana powyżej kolaboratywność, stanowi w ogóle jedną z cech etnografii, która jego zdaniem *z definicji jest kolaboratywna*, i przekonuje, że to właśnie budowanie kolaboratywnych więzi pomiędzy etnografami i ich interlokutorami umożliwia *tworzenie tekstów etnograficznych* (Lassiter 2005, s. 16).

Jednak uznać też można, że w antropologii edukacyjnej współpraca i negocjowanie znaczeń z informatorami, nie stanowiło wyłącznie tła badań, lecz wręcz ich centralny element. Kolaboratywność polegała zatem nie tylko na włączaniu do negocjowania znaczeń osób pochodzących z badanych przez zespół Spindlera grup, lecz także na zachęcaniu do dyskusji nad wynikami badań innych badaczy, jak również studentów i innych współpracowników uczestniczących w prowadzonych przez nich grupach seminaryjnych.

Ostatnia cecha działalności George'a i Louise Spindlerów to jej kontekst dydaktyczny i edukacyjny. Jak wielokrotnie podkreślali, przygotowywane przez nich teksty

pozostawały w ścisłym związku z prowadzonymi przez nich seminariami, które niemal zawsze miały charakter praktyczny i były z reguły realizowane w formie kolektywnych badań terenowych prowadzonych przez ich uczestników (Spindler, 2000). Jednocześnie, część z badań prowadzonych w ramach ich seminariów, dzięki zaangażowaniu lokalnych podmiotów (jak w przypadku badań prowadzonych w niemieckim Remstal), posiadało potencjał krytyczny, emancypacyjny dla uczestników badań.

Badacze związani z amerykańską antropologią edukacyjną wypracowali oryginalne modele i koncepcje teoretyczne, bazujące na antropologicznych ramach rozumienia i wyjaśniania zjawisk kulturowych i społecznych, związanych z procesami uczenia się i edukacją. Za przykład takiej kulturowej koncepcji stworzonej przez Spindlerów może służyć koncepcja *modeli adaptacji w sytuacji konfliktu kulturowego*, w którym znaczącą rolę odgrywała instytucja szkoły jako *agenta (podmiotu) modernizacji* (czy akulturacji do dominującej grupy) (Spindler, 1974, s. 303).

Duży potencjał aplikacyjny posiada również typologia zachowań podejmowanych wobec obcej kultury, w której zanurzone są różne *communitas*. Stworzona przez George'a i Louise Spindlerów, w oparciu o analizy materiału zgromadzonego w trakcie badań terenowych prowadzonych przez nich we wspomnianej już wcześniej społeczności indiańskiej Menominee, typologia wskazywała na pięć strategii występujących w społecznościach poddanych presji akulturacyjnej. Były to: (1) *reafirmacja* własnej kultury, (2) jej *odrzućenie*, (3) *konstruktywna marginalność*, (4) *asymilacja* do dominującej kultury i (5) *bikulturalizm* (Spindler, 1989). Za inne przykłady oryginalnych modeli teoretycznych można też niewątpliwie uznać koncepcję *kulturowej transmisji*, *kulturowej akwizycji* i *kulturowej kompresji* (Spindler, 1991), dotyczącą procesu zmian kulturowych w społecznościach poddanych presji *modernizacyjnej*, czy wreszcie chyba najbardziej rozpowszechnioną, także poza subdyscypliną, koncepcję *kulturowej terapii i wiedzy kulturowej* (Spindler, 1999, 2000; Labatiuk, 2012).

Istotnym elementem działalności pary były tworzone pod ich redakcją opracowania (Spindler G., Spindler L. 1982, 1983, 1987, 2000), przedstawiające rezultaty badań, prowadzonych w różnych społecznościach, i próby implementowania w nich, w celu zrozumienia ujawnianych procesów, wspomnianych wyżej koncepcji teoretycznych. Dodać też trzeba, że usytuowanie ich działalności w obszarze antropologii (George Spindler pełnił funkcję dyrektora instytutu antropologii kulturowej Uniwersytetu Stanford) sprawiało, że istotnym ich aspektem było zainteresowanie opisem (w etnografiach) i konstruowaniem teorii (na poziomie antropologii edukacyjnej) w obrębie problematyki związanej z kontekstem różnorodności etnicznej i kulturowej. Teksty te, będące rezultatem badań terenowych, przedstawiały badania prowadzone w różniących się od siebie społecznościach, reprezentujących jednak niemal zawsze mniejszości etniczne – począwszy od Indian północno-amerykańskich, takich jak: Zuni (Barnett, 1997) czy Cree (Sindell, 1997), Hopi (Eggan, 1974), poprzez inne grupy żyjące na *marginiesie* społeczeństwa amerykańskiego, takie jak Amisze z badań przeprowadzonych przez Johna Hostetlera (Hostetler, 1997), do środowisk miejskich (Pollock, 1997). Projekty te skupione były na badaniu szerokiego tła, w którym dokonują się procesy uczenia się (nazywane transmisją kulturową), w tym także procesy

edukacji instytucjonalnej, w której uczestniczą przedstawiciele mniejszości. W tym ostatnim przypadku ujawniano częstokroć dyskryminacyjne i wykluczające praktyki, występujące zarówno w instytucjach, jak i w samych założeniach *curriculum* szkolnego (ukryte programy) czy formach pracy dydaktycznej, pomijających czynnik kulturowy (przykład stanowić mogą tu północnoamerykańscy Zuni Pueblo, uczestniczący w badaniach realizowanych przez Ruth Benedict (Benedict, 2008).

Spindlerowie zaproponowali też repertuar terminów, związanych z wypracowanymi przez nich rozwiązaniami teoretycznymi, które upowszechnione zostały i wykorzystywane przez innych antropologów edukacyjnych (z reguły w pracach pod ich redakcją), stanowiąc ogólne ramy, umożliwiające poszerzenie i nadawanie im nowych znaczeń. By wymienić najważniejsze z nich, wskazać należy, przede wszystkim, koncepcje dotyczące *wiedzy kulturowej*, *transmisji kulturowej*, *kulturowej terapii*, *nieciągłości*, *kulturowej kompresji* czy *antro-etnografii* (Spindler G., 1974, 1982, 1999; Spindler G., Spindler L., 1982, 1983, 1987, 2000; Labatiuk, 2012). Lektura tekstów zamieszczanych pod redakcją Spindlerów we wspomnianych zbiorowych opracowaniach, jak i tekstów ich autorstwa z różnych okresów ich działalności umożliwia dokonanie przeglądu zmieniających się, wraz z pojawiającymi się nowymi trendami i paradygmatami teoretycznymi, obecnymi w antropologii, sposobów implementowania pewnych rozwiązań teoretycznych, jak i prób wyjaśniania zjawisk związanych z procesami uczenia się. Widać tu wyraźnie zmianę, polegającą na odchodzeniu od psychologicznego charakteru tych rozważań, w kierunku kulturowego i społecznego sposobu rozumienia tych procesów¹⁴. O ile jeszcze w latach 40., dominowały w amerykańskiej antropologii kulturowej ujęcia psychokulturowe, przede wszystkim w postaci przywoływanego już na początku rozdziału nurtu kultury i osobowości (wraz z jego *konfiguracjonistycznym* wariantem reprezentowanym w pracach Ruth Benedict, takich jak *Wzory kultury czy Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej* – Benedict, 2016), o tyle moment instytucjonalizacji antropologii edukacyjnej, przypadający na połowę lat 50., był momentem stopniowego odchodzenia od tej perspektywy, krytykowanej za jej etnocentryczny charakter. Był to też moment powstania i podejmowanych przez badaczy prób przekładania nowych kognitywnych idei, pojawiających się w tym czasie w naukach społecznych, na grunt antropologii edukacyjnej. Ray McDermott w artykule *Reading George Spindler* przywołuje najważniejsze nurty teoretyczne, składające się na ten kognitywny zwrot w antropologii, dokonując równocześnie próby ich ustrukturyzowania, co mogłoby stanowić przedmiot odrębnego artykułu (McDermott, 2008, s. 119).

Podsumowując wątek amerykańskich tradycji badawczych w dziedzinie antropologii edukacyjnej, warto wspomnieć o odbywających się w Stanach Zjednoczonych konferencjach poświęconych obszarowi edukacji, antropologii kulturowej i etnografii, pomyślanych jako miejsce spotkań antropologów, pedagogów i praktyków. Za przykład może posłużyć odbywające się od 38 lat na Uniwersytecie Filadelfijskim (*Graduate School of Education*) – *Ethnography in Education Forum*, konferencja, której temat zmienia się rokrocznie, lecz wspólnym mianownikiem pozostaje zainteresowanie zastosowaniami etnografii w edukacji. *Forum* ma charakter interdyscy-

plinary i biorą w niej udział zarówno badacze obszaru edukacji, implementujący do swoich badań podejście etnograficzne, jak i antropolodzy, pracujący w sferze publicznej i edukacji, edukatorzy, działacze społeczni etc., i inne osoby, praktykujące etnografię (<http://www.gse.upenn.edu/cue/forum>)¹⁵.

Pozostawiając na chwilę kwestię trudności z zarysowaniem wyraźnych dystynkcji, dotyczących subdyscyplin i związanych z nimi podejść etnograficznych, takich jak antropologia edukacyjna, etnografia edukacyjna i etnografia edukacji, w wyjaśnieniu których starałem się opierać w głównej mierze na tradycjach badawczych, skupię się na budzącym podobne problemy, wynikające ze zróżnicowanego stosowania, samym terminie *etnografia*. W artykule *For Ethnography*, brytyjski badacz, Geoffrey Walford, opisuje opozycję występującą, jego zdaniem, w podejściu do definiowania terminu *etnografia* i jego akademickiej percepcji i recepcji, obecną w dyskursie różnych dyscyplin nauk społecznych. Pierwsze z nich, jak twierdzi Walford, posiada skrajnie *inkluzyjny*, drugie zaś skrajnie *ekskluzyjny* charakter (Walford, 2009, s. 271). Warto przyrzeć się wyróżnionym przez niego dyskursom etnograficznym, reprezentowanym w naukach o edukacji (pedagogice) oraz innych dyscyplinach nauk społecznych, i to w perspektywie wprowadzonej już przeze mnie wcześniej dystynkcji, pomiędzy *etnografią edukacyjną* (stanowiącą deskryptywny poziom antropologii edukacyjnej) a *etnografią edukacji* (traktowaną jako odłam socjologicznej etnometodologii).

Pierwsze z ekstremów, *inkluzyjne*, wiąże się z rozumieniem terminu *etnografia* jako synonimicznego ze wszelkimi formami badań jakościowych, co nadaje mu, jak podkreśla Walford ekstremalnie inkluzyjny charakter (Walford, 2009). Oznacza to, że niektórzy badacze z obszaru nauk społecznych stosują termin *etnografia* jako ekwiwalentny w odniesieniu do technik badań o charakterze jakościowym, takich na przykład jak incydentalne wywiady czy techniki obserwacji uczestniczącej. Walford wyjaśnia, że prawdopodobną przyczyną takiego stanu rzeczy jest chęć stosowania terminu *etnografia* wśród badaczy, których *praktyki badawcze oraz pisarstwo są w pewnym sensie odległe od tradycyjnych form*. Zwraca również uwagę na dwie nowe tendencje, związane z praktykowaniem etnografii: po pierwsze, wzrastającą performatywność akademickiego świata, co sprawia, że wielu akademików nie jest w stanie uprawiać i pisać tradycyjnych etnografii, stąd rozszerzenie znaczenia terminu *etnografia* umożliwia włączenie w jej zakres nowych (nietradycyjnych) praktyk badawczych. Druga z nowych tendencji, opisywana przez Geoffreya Walforda, jest związana z rozumieniem i stosowaniem terminu *etnografia* jako elementu pewnego szerszego programu politycznego, który poszukuje możliwości obalenia barier pomiędzy dyscyplinami akademickimi, a w szczególności poszukuje możliwości obalenia barier pomiędzy naukami społecznymi a humanistyką (Walford, 2009, s. 274).

Drugie ekstremum, w rozumieniu znaczenia terminu *etnografia*, to powiązanie go z afiliacją dyscyplinarną. W takiej perspektywie etnografia stanowi deskryptywny poziom antropologii kulturowej i jej subdyscyplinę. Jak zauważa jednak Geoffrey Walford, pogląd, że *etnografia jest praktykowana jedynie przez antropologów* (jak w przypadku cytowanego wcześniej Bulińskiego), czy też przekonanie, że wyłącznie aktywność badawcza antropologów to etnografia, jest z gruntu fałszywe, głównie

z tego względu, że wielu przedstawicieli innych niż antropologia dyscyplin, praktykuje etnografię, zaś antropolodzy ograniczają się w swoich badaniach czasami wyłącznie do zastosowania wywiadu lub innych jakościowych technik badawczych (Walford, 2009, s. 271). To podejście do terminu etnografia, rozumianego jako równoznaczne z tym, *co robią antropolodzy w terenie*, posiada ekskluzywny charakter.

Czym zatem jest *etnografia*, rozumiana szerzej niż określony model prowadzenia badań terenowych i interpretacji zgromadzonych danych czy też ograniczona znaczeniowo wyłącznie do subdyscypliny antropologii kulturowej? Według Alana Brymana, którego przywołuje w swoim tekście również Walford, wskazać można pięć kluczowych cech praktykowania etnografii: (1) *zanurzenie* etnografa w badanej społeczności; (2) gromadzenie danych o charakterze deskryptywnym (poprzez badania terenowe); (3) dane te dotyczą kultury przedstawicieli badanej społeczności; (4) badania etnograficzne zakładają przyjęcie perspektywy znaczeń nadawanych przez przedstawicieli badanej grupy w określonym społecznym kontekście; (5) uczynienie danych zrozumiałymi i znaczącymi dla odbiorców (Bryman, 2001, s. X). Można także wskazać na kilka innych wymiarów badań etnograficznych (w klasycznym ujęciu), takich jak długoterminowy charakter (umożliwiający wspomniane wcześniej *zanurzenie* etnografa w kulturze badanej społeczności) (Malinowski, 2005), monograficzność, *mikro-skala*, *emiczna perspektywa badawcza*. Dodatkowo, za charakterystyczny dla etnografii można uznać także specyficzny styl narracji prac etnograficznych (Clifford, 2000, s. 32), a także traktowanie jej jako dyscypliny afiliowanej zarówno do obszaru sztuki, jak i nauki opisującej ludzkie grupy i kultury (Fetterman, 1998, s. 1).

Ponadto, warto dodać, że etnografia przypisuje dużą wagę do koncepcji kultury. Jest to konsekwencją opisanych powyżej związków etnografii z antropologią kulturową, dyscypliną, która w dużej mierze zależna jest od tego terminu i przypisywanych mu znaczeń (Eisenhart, 2001, s. 16). Jako że mimo podejmowanych wysiłków nie udało się jednak zastąpić *kultury* żadną inną koncepcją, wokół której możliwe byłoby konstruowanie antropologicznych teorii, obecność tej kategorii, a zarazem koncepcji w badaniach usytuowanych w obszarze etnografii edukacyjnej i antropologii edukacyjnej wydaje się czymś stałym. Inny z antropologów edukacji – Geoff Troman – wskazuje siedem kluczowych elementów, a zarazem dystynktywnych elementów, które, jego zdaniem, dotyczą podejścia etnograficznego, aplikowanego do badań, dotyczących kontekstów edukacyjnych: (1) skupienie uwagi na badaniu formacji kulturowej (i jej podtrzymywaniu); (2) stosowanie różnorodnych metod i w ten sposób generowanie bogatych i zróżnicowanych rodzajów danych; (3) bezpośrednie zaangażowanie i długoterminowe zaangażowanie badacza(y); (4) uznanie, że badacz jest głównym instrumentem w badaniu; (5) wysoki status nadawany wyjaśnieniom perspektyw przyjmowanych w badaniu przez uczestników badania i ich sposobów rozumienia; (6) zaangażowanie badacza w spiralne gromadzenie danych, budowanie hipotez i testowanie teorii prowadzące do realizacji dalszych działań badawczych; oraz (7) skupienie na konkretnym przypadku w pogłębiony sposób, ale będące podstawą dla teoretycznych uogólnień (Troman, 2006, s. 1).

Odrębne zagadnienie, z pewnością zasługujące na osobne rzetelne opracowanie, stanowią rozumienie i recepcja pojęcia *etnografia* w polskiej pedagogice¹⁶. Lata 90. XX w. uznać można za moment, kiedy wskazać można na tworzące się relacje pomiędzy obiema dyscyplinami. Tłem dla tych zmian w obu dyscyplinach, umożliwiających to zbliżenie, były zmiany polityczne i, w pewnym sensie, *westernizacja* obu nauk (podobnie jak i innych nauk społecznych czy humanistyki w ogóle). Jej konsekwencją stało się implementowanie podejść i rozwiązań wypracowanych w zachodnich naukach społecznych, zarówno w przypadku pedagogiki, jak i etnologii. Inspiracje te pochodziły, przede wszystkim, z krajów anglosaskich (choć oczywiście nie tylko). W przypadku pedagogiki wyraźnie widoczny był wpływ brytyjskiej tradycji naukowej i powstałych w niej nowych podejść (etnometodologia), przy jednoczesnym „zapomnieniu” specyficznych *lokalnych* tradycji badawczych w zakresie etnografii¹⁷. Jednocześnie zauważyć można, że tendencja ta miała charakter jednokierunkowej inspiracji – z etnografii do dyscyplin, zajmujących się edukacją (subdyscyplin pedagogicznych). O ile można odnaleźć bez trudu monografie o charakterze etnograficznym, przygotowane przez badaczy reprezentujących pedagogikę (zob. np. Kwieciński, Witkowski, 1993; Kawecki, 1994, 1996; Borowska-Beszta, 2005; Nowotniak, 2012, Červinkova 2012)¹⁸, o tyle etnologowie (reprezentujący instytuty etnologii i antropologii kulturowej w całym kraju) wydają się zainteresowani badaniami, dotyczącymi kontekstów szeroko rozumianego uczenia się i edukacji w dużo mniejszym zakresie (określenie można uznać tu za eufemizm). Dowodem na to jest wspomniana już przeze mnie nieobecność antropologii edukacyjnej (a co za tym idzie – etnografii edukacyjnej) zarówno w postaci instytucjonalnej, jak i w dyskursie badawczym w dyscyplinie, choć można by wskazać pewne wyjątki, dotyczące np. problematyki edukacji regionalnej (Brzezińska, Hulewska, Słomska, 2006). Ta rzadka obecność tematyki edukacyjnej w polskiej etnologii w postaci publikacji, przede wszystkim takich, które oparte byłyby na etnograficznych badaniach terenowych, jest zastanawiająca, zwłaszcza w kontekście tezy George’a Spindlera, że atrakcyjność tej tematyki (edukacyjnej) dla antropologów powinna wynikać choćby z faktu, że to szkoła jest miejscem, gdzie obserwować można *zmiany*, gwałtownie zachodzące w kulturze, zaś nauczyciele są *agentami* (*podmiotami-sprawcami*) takich zmian (Spindler, 1974, s. 303).

Równocześnie w ostatnich latach zauważalne jest wśród pedagogów, ale też praktyków edukacji, uczestniczących w szeroko rozumianych badaniach edukacyjnych rosnące zainteresowanie etnograficznym modelem prowadzenia badań, czego sam bezpośrednio doświadczam, prowadząc przedmiot *antropologia w edukacji* w ramach programu studiów doktorskich z zakresu pedagogiki. W każdej z grup kilkorobor doktorantów podejmuje próby zastosowania etnograficznych ram w badaniach¹⁹ i w krótkim czasie konfrontowanych zostaje z problemami zarysowanymi w artykule, przede wszystkim tymi, które dotyczą *rozmytego* i niedookreślonego statusu *etnografii* w pedagogice.

BIBLIOGRAFIA

- Barnard, A. (2006). *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Barnett, C., Rick, J. (1997). Anthropology in a Zuni High School Classroom: The Zuni-Stanford Program. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (s. 513–535). Long Grove: Waveland Press.
- Barth, F., Gingrich, A., Parkin, R., Silverman, S. (2007). *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Benedict, R. (2008). *Wzory kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Benedict, R. (2016). *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bryman, A. (2001). *Introduction*. W: *Ethnography* (s. ix–xxxix). London: Sage Publications.
- Brzezińska, A. W., Hulewska, A., Słomska, J. (red.). (2006). *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznańskie Studia Etnologiczne, 4. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Clifford, J. (2000). *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Čevinkova, H., Gołębiak, B. D. (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinkova, H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 1(46), 267–283.
- Eggan, D. (1997). Instruction and affect in Hopi cultural continuity. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (s. 339–361). Long Grove: Waveland Press.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16–27.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography. Step by step*. London: SAGE Publications.
- Geertz, C. (2003). Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej* (s. 35–58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hostetler, J. A. (1974). Education in Communitarian Societies – The Old Order Amish and the Hutterian Brethren. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural process. Toward an Anthropology of Education* (s. 119–138). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jasiewicz, Z. (2006). Etnolodzy i etnologia polska przełomu XX i XXI wieku. W poszukiwaniu tożsamości zbiorowej. W: *Kultura profesjonalna etnologów w Polsce*,

- (s. 11–37). Wrocław: Wydawnictwo Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kawecki, I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Krawczak, E. (2004). *Antropologia kulturowa: klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (1993). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Labatiuk, I. (2012). George Spindler's Concept of Cultural Therapy and its Current Application in Education. *Forum Oświatowe*, 2(47), 49–60.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Malinowski, B. (2005). *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcus, G. E., Fisher, M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcus, G. E., Fisher, M. J. (2010). Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej. W: H. Červinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McDermott, R. (2008). Reading George Spindler. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 39, Issue 2, 117–126.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowicka, E. (2002). *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pollock, M. (1997). Class discussion: Comparing Hutterite Education and an Inner City School. W: *Education and cultural proces. Anthropological approaches* (s. 548–557), Long Grove: Waveland Press.
- Ramos, A. (1999). Rozmyślając o Yanomami: wyobrażenia etnograficzne a pogoń za egzotyką. W: *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Kultury, 202–227.
- Rubacha, K. (2001). Badania etnograficzne w edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(13), 21–30.
- Sindell, P. S. (1997). Some discontinuities in the enculturation of Mistassini Cree children. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural proces. Anthropological approaches*, 383–392. Long Grove: Waveland Press.

- Spindler, G. (1955). *Education and anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler, G. (1974). *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. (1982). *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. Spindler, L. (1987c). *Interpretative Ethnography of Education: at Home and Abroad*, Hillsdale.
- Spindler, G. (1999). Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 30, Issue 4, 466–472.
- Spindler, G., Spindler, L. (red.) (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950–2000: A Spindler Anthology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Spindler, G., Spindler, L. (1983). Anthroethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 14, Issue 3, 191–194.
- Spindler, G., Spindler, L. (1982). Do Anthropologist Need Learning Theory?, *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 13, Issue 2, 109–124.
- Spindler, G., Spindler, L. (1987). Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville: A Comparative Analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 18, Issue 1, 3–16.
- Troman, G., Gordon, T., Jeffrey, B., & Walford, G. (2006). Editorial. *Ethnography and Education* 1(1), 1–2.
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education* Vol. 4, No. 3, 271–282.

EDUCATIONAL ANTHROPOLOGY AND ETHNOGRAPHY – ON THE BOUNDARIES OF DISCIPLINES

ABSTRACT: In this article, I am discussing common themes of ethnographic and pedagogical research, looking at approaches that are some kind of interdisciplinary hybrid that goes beyond one or the other scientific discipline, and formed in the United States and in the United Kingdom last century. I pay particular attention to the research tradition of the emergence and institutionalization of educational anthropology, a sub-discipline of American cultural anthropology from the mid-1950s whose educational ethnography is an important field element. I point to the distinction between educational ethnography and the ethnography of education, focusing on the conclusions of the argument on the characteristics of two opposing ways of defining the broader concept, namely the term "ethnography" in scientific discourse – i.e., inclusive and exclusive definitions.

KEYWORDS: educational ethnography, ethnography of education, educational anthropology, anthropology of education.

1. Artykuł stanowi poszerzoną wersję jednego z wątków podjętych w części teoretycznej pracy doktorskiej na temat *Konteksty uczenia się greckich dzieci-uchodźców politycznych. Studium z etnografii edukacyjnej* przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Kurantowicz (Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław: 2012).
2. Antropologia edukacyjna, w jej instytucjonalnym kształcie, nierozzerwalnie związana jest przede wszystkim z postaciami George'a i Louise Spindlerów.
3. Autor *Człowieka do zrobienia* nie określa, co uważa za początki etnologii.
4. Funkcjonalności w antropologii społecznej (Malinowski, Radcliffe-Brown) zakładali, po pierwsze, funkcjonalny, po drugie – holistyczny charakter wszystkich zjawisk społecznych i kulturowych (zob. np. Nowicka 2002; Krawczak, 2004).
5. Termin *opis gęsty*, jak przetłumaczono na język polski Geertzowski termin *thick description*, choć wydaje się odległy od oryginalnego znaczenia (Geertz, 2003), wszedł „na stałe” do repertuaru pojęć nauk społecznych i humanistyki. *Interpretacja kultur* zostały przełożone po opublikowaniu książki Tarzycyusza Bulińskiego.
6. *Armchaired anthropology*.
7. Krąg Boasa – *Boasians* (Barth F., Gingrich A., Parkin R, Silverman S., 2007, s. 294).
8. Badanie różnorodności kulturowej od momentu wyłonienia się antropologii jako odrębnej dyscypliny, jest jednym z jej nadrzędnych celów (Nowicka 2005; Barnard, 2008).
9. *Melting pot*.
10. Pierwsza katedra Antropologii Edukacji powstała na Uniwersytecie Stanforda.
11. Spindlerowie współpracowali z grupą rdzennych Amerykanów – Menomini (Menominee), zamieszkujących Wisconsin, którą kontynuowali również w późniejszym okresie.
12. W tych *wyjazdowych* etnografiach antropolodzy dawali w tekście do zrozumienia, że realizacja badań (etnograficznych) wiązała się z niebezpieczeństwami i trudnościami, mającymi miejsce podczas kontaktu z reprezentantami badanych społeczności i podkreślali znaczenie indywidualnych umiejętności. Działalność w terenie przedstawiana była nierzadko w tonie niemal heroicznym, jak choćby w przypadku narracji prac Bronisława Malinowskiego.
13. Warto też w tym kontekście dodać, że ten dominujący wymiar działalności antropologów, nazwany przez Alcide Ramos *pogonią za egzotyką* (Ramos, 1999), to opisywanie skrajnie odmiennych od europejskiego stylów życia i kultury, stanowił, *de facto*, na co zwracali uwagę George Marcus i Michael Fisher, krytyczne spojrzenie na własną kulturę (Marcus i Fisher, 2010). Za takie uznać można np. działalność Margaret Mead, u której opisy kultury samońskiej, przede wszystkim w ujęciu sytuacji kobiet i nastolatków, stanowiły w istocie pretekst do krytycznego spojrzenia na kulturę amerykańską w tym kontekście.
14. W jednym z tekstów George Spindler zadaje pytanie o sens korzystania z psychologicznych, uniwersalizujących teorii, które to pytanie obecne jest również w tytule artykułu – *Do anthropologist need learning theory?*.
15. W uznaniu zasług od 1989 roku rokrocznie przyznawana jest przez *The Council on Anthropology and Education* (CAE), sekcję *American Anthropological Association*, nagroda George'a i Louise Spindlerów.
16. Znacząca jest nieobecność w *Nowym słowniku pedagogicznym*, wydanym pod redakcją Wincentego Okonia (Okoń, 2007), zarówno hasła *antropologia edukacyjna/edukacji*, jak i terminu *etnografia*.

-
17. Jak wskazuje Zbigniew Jasiewicz, termin *etnografia* funkcjonuje obok nazw *etnologia* i *antropologia kulturowa* jako nazwa zbiorcza dyscyplin lub subdyscyplin, określanych jako przynależące do nauk socjologicznych, antropologicznych, społecznych, historycznych, nauk o kulturze oraz etnograficznych i etnologicznych. Ta różnorodność wynika z różnych źródeł o odmiennym przedmiocie zainteresowania i sposobach ujmowania. Od lat pięćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku etnografia stanowiła na wzór radziecki nazwę kierunku studiów i dyscypliny, *wprowadzoną metodami administracyjnymi, ale nie kontestowaną w środowisku polskim* (Jasiewicz, 2008, s. 26–28).
18. Poza monografiami, wskazać można na artykuły, odwołujące się do etnografii (zob. np. Rubacha, 2001).
19. Niebagatelną rolę odgrywa tu kwestia zmieniających się mód naukowych, za przykład czego uznaję zainteresowanie etnografią, a w szczególności jej takich obszarów czy podejść, jak etnografia wizualna, etnografia internetu (netnografia), czy autoetnografia.