

# Aneta Rogalska-Marasińska

---

## Wartość współcześnie odczytywanego strukturalizmu dla międzykulturowego kształcenia studentów

---

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 41-61

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Aneta Rogalska-Marasińska**

Uniwersytet Łódzki

## **Wartość współcześnie odczytywanego strukturalizmu dla międzykulturowego kształcenia studentów**

### **Wprowadzenie**

Upływa pierwsza dekada XXI wieku. Z każdym rokiem rzeczywistość, w której żyjemy staje się coraz bardziej skomplikowana, złożona, trudna do zrozumienia i oceny, a przez to – do określenia siebie samego w jej wielowymiarowej strukturze. Człowiek jako jednostka oraz członek różnych społeczności (od lokalnych po międzynarodowe) narażony jest na odbiór złożonych, czasem nawet sprzecznych, treści i ich interpretacji. Często zaskakują go i dziwią uzasadnienia potrzeb, faktów i zjawisk społecznych. Formułowane wobec niego oczekiwania jednocześnie stale się mnożą, a nawet wydają się nie mieć końca. Jedni odbierają ten stan zrelatywizowanej rzeczywistości jako inspirujące wyzwanie, inni czują się zaniepokojeni, bezbronni i stają się podatni na różne wpływy. Tacy też, bardzo różnorodni, a przez to trudni do kształtującego prowadzenia i rozwoju przyszli uczniowie, stają u wrót instytucji oświatowych. Przychoǳą z zawiłą osobowością, uformowaną czasami przez bardzo zaskakujące doświadczenia.

Jeśli przyjmiemy, że w edukacji nadal widzi się narzędzie kształcenia i wychowania człowieka dla jego dobra i dobra innych ludzi, to należy przyznać, że dziś znaleźliśmy się w szczególnej sytuacji. Wspomaganie rozwoju osobowości ucznia w duchu idei globalnego humanizmu i jego własnej satysfakcji, staje się coraz bardziej skomplikowane. Oczekuje się, że będzie polegać na zindywidualizowanym, podmiotowym a nawet, coraz częściej, delikatnym prowadzeniu; że będzie wyrażać się

w trosce o to, aby umożliwić człowiekowi przekształcanie się w optymalny, wielowatkowy i wielopłaszczyznowy sposób.

Myślenie o tym, jak całościowo, czyli szeroko, wielopłaszczyznowo i wielozakresowo rozwijać wychowanka, ma oczywiście swoją historię. Charakteryzowało prace wybitnych przedstawicieli pedagogiki nowożytnej, poczynając chociażby od Jana Amosa Komeńskiego. W czasach nam bliższych, naukowe poznawanie rzeczywistości edukacyjnej i jej głównego bohatera – ucznia, przebiegało różnymi drogami. Analizując źródła podejść do pedagogiki można, za Krystyną Duraj-Nowakową, przywołać inspirujące modele poznawania świata, które klasyfikują Mario Augusto Bunge i Archie J. Bahm<sup>1</sup>. Ten drugi zwrócił uwagę na strukturalizm, który także dla mnie, stał się wartą przywołania koncepcją teoretyczną i wynikającym z niej ujęciem praktycznym. Strukturalizm ponadto jest nurtem myślowym i badawczym, który logicznie poprzedził, a dziś wpisuje się w najnowsze i wciąż szukające swego powszechnego wykorzystania, podejście systemowe. Jak wskazuje Krystyna Duraj-Nowakowa, w dalszym ciągu „jednym z ważnych (...) etapów badań systemowych jest analiza struktury badanego systemu”<sup>2</sup>. To lapidarne, ale jakże ważne spostrzeżenie sugeruje, że strukturalizm może mieć bardzo szerokie zastosowania i ujęcia. Tym bardziej, że nie jest koncepcją jednorodną. Przeciwnie – dotychczasowa wielość możliwych jego ujęć i interpretacji doprowadziła do podziałów i wyodrębnienia konkretnych jego odmian. Warto więc ponownie go odczytać.

W kontekście moich zainteresowań badawczych najbliższe jest mi podejście reprezentowane przez Clauda Levi-Straussa (1908–2009), określane jako antropologia strukturalna. W wyborze utwierdził mnie też tekst tego francuskiego filozofa, antropologa i akademika, zatytułowany *J.J. Rousseau – twórca nauk humanistycznych*, wygłoszony przez niego samego w Genewie z okazji 250. rocznicy urodzin bohatera refera-

---

<sup>1</sup> Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce 2005. Dla ścisłości warto przypomnieć, że M.A. Bunge wyróżnia trzy wielkie modele poznania świata: animizm, mechanicyzm i paradygmat systemowy. A.J. Bahm natomiast proponuje przyjąć pięć wzorców poznania: atomizm, organicyzm i biologizm, emergentyzm, strukturalizm i holizm.

<sup>2</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Rzeszów 2009, s. 34.

tu<sup>3</sup>. Obecnie mija kolejne 50 lat, a obszary i przemysłenia przedstawione przez obu humanistów nadal niepokoją i czekają na ożywcze interpretacje i rozwiązania.

### **Humanizm w interpretacji Jana Jakuba Rousseau i Clauda Levi-Straussa**

Zestawienie obok siebie nazwisk dwóch wielkich obserwatorów życia społecznego, szczególnie ważnych dla nauk humanistycznych, w tym pedagogiki, zachęca do zadania pytania, dlaczego naturalista został połączony ze strukturalistą. Taka wątpliwość czy zdziwienie powinny być jednak tylko chwilowe. Antropologia kulturowa, bo o nią chodzi, i koncepcja naturalistycznego ujmowania człowieka są w wielu momentach zbieżne.

Antropologia (gr. *anthropos* – człowiek) to najogólniej ujmując, dyscyplina naukowa zajmująca się holistycznym opisem człowieka w wymiarze biologicznym, psychologicznym, społecznym i kulturowym. Jego wieloaspektowe istnienie związane jest ze środowiskiem, w którym żyje oraz faktami i relacjami kulturowymi, których jest twórcą. Jego osiągnięcia społeczno-kulturowe nabierają dla badań antropologicznych znaczenia i sensu, gdy współwystępują z nim samym, czyli autorem i uczestnikiem, inaczej mówiąc z człowiekiem zdolnym do myślenia, odczuwania i przeżywania<sup>4</sup>. Stąd pierwszym przedmiotem badań antropologii jest właśnie człowiek, drugim – jego kultura.

Pojęcie *antropologii kulturowej*, dziś powszechnie używane, pierwotnie dotyczyło badań prowadzonych przez przedstawicieli szkoły amerykańskiej. W Wielkiej Brytanii posługiwano się terminem *antropologii społecznej*, a w Europie kontynentalnej, w tym w Polsce – *etnologią*. Początkowo, to znaczy od połowy XIX wieku, antropolodzy zajmowali się społeczeństwami pozaeuropejskimi, określanymi jako proste, trybalne, przedliterackie, o „umysłowości pierwotnej”<sup>5</sup>. Wkrótce pojawiło się zain-

---

<sup>3</sup> Referat wygłoszony w Genewie w 1962 r.

<sup>4</sup> Por. E. Krawczak, *Antropologia kulturowa. Klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Lublin 2007, s. 13.

<sup>5</sup> Por. W. Burszta, *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, Poznań 1992, s. 7.

teresowanie mieszkańcami kolonii zamorskich jako stroną w rozgrywkach polityczno-ekonomicznych. Do naukowców kierowano zapotrzebowanią dokonywanie odpowiednich ekspertyz dotyczących ludności tychże ziem. Następnie przedmiot badań rozszerzono na własne, lokalne społeczności, głównie wiejskie i robotnicze. Współczesna antropologia dostrzega konieczność badania każdego człowieka we własnej kulturze. Atrakcyjne są więc nie tylko społeczeństwa egzotyczne, ale i te najbliższe. Innymi słowy ważne jest to, co dzieje się lokalnie, we własnym domu, otoczeniu, szkole, pracy.

Można pytać samego siebie, czy chodzi się prosto, pytać zatem o właściwe relacje pomiędzy tym, co święte i powszednie, plemienne i obywatelskie, społeczne i państwowe, duchowe i intelektualne. Można zatem spojrzeć na siebie, jak na Pongo i uprawiać antropologię we własnym domu<sup>6</sup>.

Przywołanie ludu *Pongo* jest nieprzypadkowe. Fantastycznych ludzi *Pongo* do rozważań nad kondycją moralno-intelektualną człowieka wprowadził Jan Jakub Rousseau (1712–1778) w traktacie filozoficznym *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* z 1754 roku<sup>7</sup>. Wyraził w nim swoje przekonanie, że lepiej w domniemanym zwierzęciu dostrzec człowieka niż kiedykolwiek człowieka potraktować jak zwierzę<sup>8</sup>. Tekst ten, a szczególnie autorski przypis do niego, rozślawił w czasach nam bliższych Claude Levi-Strauss ogłaszając Jana Jakuba Rousseau twórcą nauk humanistycznych. Jednocześnie dostrzegł w nim ojca etnologii, który:

na całe sto lat przed jej narodzinami, wyobraził sobie, zamierzył i zapowiedział, od razu umieszczając ją, stosownie do rangi, pośród ustanowionych już nauk przyrodniczych i humanistycznych; a na-

---

<sup>6</sup> A. Mencwel, *Wstęp: wyobrażenia antropologiczne*, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, A. Mencwel (oprac.), Warszawa 2005, s. 20.

<sup>7</sup> Por. J.J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Warszawa 1956, s. 107–276.

<sup>8</sup> Por. A. Mencwel, op.cit., s. 9.

wet odgadł, pod jaką postacią praktyczną (...) będzie jej dane stawić pierwsze kroki<sup>9</sup>.

Jakie więc treści odnalazł autor *Smutku tropików*<sup>10</sup> w traktatach naturalisty? Po pierwsze, w *Rozprawie o nierówności*<sup>11</sup> dostrzegł problem relacji między naturą a kulturą, jako zasadniczy dla badań antropologicznych. Po drugie, cenił Jana Jakuba Rousseau za wyraźne określenie przedmiotu badań etnologa: „Kiedy chce się badać ludzi, trzeba patrzeć blisko siebie; ale żeby badać człowieka, należy się nauczyć sięgać wzrokiem daleko; aby odkryć właściwości, najpierw należy dostrzec różnice”<sup>12</sup>.

Humanistyczne budowanie wiedzy o człowieku nabiera w tym kontekście czytelny wymiar międzykulturowy. Ponadto Jan Jakub Rousseau wskazuje na znaczenie tworzenia **pojęcia człowieka**, a więc myślenia oderwanego od konkretnych, często najbliższych przykładów (w tym przypadku ludzi, których znamy, z którymi się spotykamy w codziennym życiu). Budowanie pojęć jest jednym z najtrudniejszych ogniw procesu kształcenia każdego człowieka, a oddzielanie jego myślenia od jednostkowych faktów i tworzenie złożonych całości, pewnych idei o cechach konstytutywnych, wspólnych dla wszystkich przypadków wymaga szczególnego wysiłku. Budowanie pojęć dotyczy zaangażowania intelektualnego ucznia, umiejętności dokonywania świadomej obserwacji faktów, ich krytycznej analizy, wyodrębniania elementów podobnych. Wymaga namysłu nad subiektywną oceną badanego obiektu oraz jego wartością obiektywną (na ile lub w jakich aspektach można ją w ogóle przyjmować). Zatem dla procesu rozwijania umiejętności posługiwania się pojęciami (rozumienia ich, korzystania z nich i własnego ich tworzenia), pochodzenie wychowanka (kulturowe, społeczne, geograficzne) nie

---

<sup>9</sup> C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau – twórca nauk humanistycznych*, [w:] *Antropologia kultury...*, s. 635.

<sup>10</sup> Por. C. Levi-Strauss, *Smutek tropików*, Warszawa 1960.

<sup>11</sup> *Rozprawa o nierówności* to skrócony tytuł przywoływanego traktatu filozoficznego *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*.

<sup>12</sup> C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau – twórca...*, s. 635. Myśl tę, w cytowanej formie, C. Levi-Strauss zaczerpnął ze *Szkicu o pochodzeniu języków* J.J. Rousseau'a.

ma aż takiego znaczenia. Nieistotne jest więc, czy z uczniem spotykamy się w równikowej dżungli, na stepie czy w klasie, w polskiej szkole.

Na kwestię możliwości i umiejętności budowania, a następnie posługiwania się pojęciami ogólnymi wielokrotnie zwracał uwagę Claude Levi-Strauss, którego irytowało przywoływane z upodobaniem przekonanie, o rzekomej niezdolności ludzi „prymitywnych” do myślenia abstrakcyjnego. Stereotypowym dowodem na tkwienie społeczności pierwotnych na niższym poziomie rozwoju miał być brak w ich słownikach takich pojęć, jak „drzewo” czy „zwierzę”. Claude Levi-Strauss odcinał się od podobnych stanowisk wykazując, że:

słowa: dąb, buk, brzoza itd. nie są mniej abstrakcyjne niż słowo drzewo i jeśli weźmiemy dwa języki, z których jeden będzie posiadał tylko ten ostatni termin, drugi zaś nie będzie go znał, lecz będzie miał dziesiątki czy setki wyrazów odnoszących się do gatunków i odmian, wtedy drugi, a nie pierwszy, będzie z tego punktu widzenia bogatszy w pojęcia<sup>13</sup>.

Trudno się nie zgodzić z taką argumentacją. Warto ją nawet umocnić następną wypowiedzią. Jan Jakub Rousseau w *Przedmowie do Rozprawy o nierówności* następująco formułuje swoje stanowisko:

Najpożyteczniejszą zapewne a ze wszystkich dziedzin wiedzy ludzkiej najmniej jak dotąd w dociekaniach swych posuniętą jest wiedza o człowieku; śmiem twierdzić, że napis na świątyni w Delfach sam jeden zawiera wskazanie ważniejsze i trudniejsze niż wszystko to, nad czym w grubych swych księgach rozwodzili się moralisci<sup>14</sup>.

Dla przypomnienia uzupełnijmy, że antyczny napis głosi: *Poznaj samego siebie*. Jak tego zatem dokonać? Kim jesteśmy i jacy jesteśmy? W czym jesteśmy jednakowi, a co nas odróżnia? Wreszcie, co sprawia, że jesteśmy ludźmi? I czy jako ludzie mamy prawo do powszechnej równości, należącego traktowania i szacunku? Jan Jakub Rousseau wymienia dwa

---

<sup>13</sup> C. Levi-Strauss, *Myśl nieoswojona*, Państwowe Warsza-wa 1969, s. 7.

<sup>14</sup> J.J. Rousseau, *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, [w:] *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Warszawa 1956, s. 127.

rodzaje nierówności. Jedna jest naturalna, inaczej przyrodzona, gdyż ustanowiona przez naturę. Druga – obyczajowa, społeczna i polityczna; polegająca: „na różnych przywilejach, przysługujących jednym z uszczerbkiem dla drugich: jak np. większe bogactwa, zaszczyty, potęga lub zgoła możliwość wymuszania na tamtych posłuchu”<sup>15</sup>. Warto podkreślić, że autor podział ten odnosi do wszystkich grup ludzkich na świecie. Nie dokonuje tu jakiegoś rozgraniczającego podziału na społeczeństwa cywilizowane i pierwotne. Przeciwnie, niejednokrotnie zestawia obie zbiorowości wykazując, przynajmniej w pewnych zakresach, przewagę człowieka natury, który zawsze ma „przy sobie całego siebie”<sup>16</sup>. Jan Jakub Rousseau następująco ukazuje przywoływaną relację:

Ponieważ dla człowieka dzikiego ciało własne stanowi jedyne znane mu narzędzie, czyni on z niego najprzeróżniejsze użytki, do których, z braku ćwiczenia, nasze ciała nie są już zdolne: wynalazczość nasza odebrała nam siłę i zręczność, które on pod naciskiem konieczności musi w sobie wyrobić. Gdyby miał siekiere, czyżby dłoń jego łamała tak potężne konary? (...) Gdyby drabinę, czyżby się tak zwinnie wdrapał na drzewo? (...) Pozostawcie człowiekowi cywilizowanemu czas na zgromadzenie dokoła siebie wszystkich swoich machin, a bez wątpienia pokona on z łatwością dzikiego; ale jeśli chcecie oglądać walkę jeszcze bardziej nierówną, pozostawcie ich przeciw sobie nagich i bezbronnych, a zobaczycie, co to za przewaga<sup>17</sup>.

W cytowanym przypisie do głównego tekstu *Rozprawy o nierównościach* Jana Jakuba Rousseau odnajdujemy jego argumentację potrzebną do zaakceptowania pierwszej nierówności między ludźmi. Niestety i dziś ta właśnie przyrodzona odmienność, czyli naturalna nieidentyczność, budzi niechęć jednych do drugich, pogłębia potrzebę wywyższania się, a w konsekwencji rozpala postawę nietolerancji i ksenofobii. XVIII-wieczny humanista wykazuje, że ludzie mają prawo różnić się wyglądem, kolorem skóry, włosów, budową ciała. Mogą posługiwać się różnymi językami lub w ogóle nie mówić. Nie przekreśla to jednak ich

---

<sup>15</sup> Ibidem, s. 139.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 146.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 145–146.



człowieczeństwa. Autor dzieli się z czytelnikiem następującymi przemyśleniami:

Wszystkie te obserwacje nad odmianami, jakie mnóstwo przyczyn może wywołać i faktycznie wywołało w rodzaju ludzkim, każą mi się zastanowić, czy istoty podobne do ludzi a przez podróżników uznane za zwierzęta bez bliższego zbadania – albo z racji paru odchyłeń dostrzeżonych w ich wyglądzie zewnętrznym, albo tylko dlatego, że nie mówiły – nie były w rzeczywistości prawdziwymi dzikimi ludźmi, których ród, z dawna rozproszony po lasach, nie miał sposobności rozwinąć żadnej ze swych potencjalnych zdolności, nie poczynił żadnych postępów w doskonaleniu się i wciąż jeszcze trwał w pierwotnym stanie natury<sup>18</sup>.

Dysputa humanisty z odbiorcą, prowadzona momentami bardzo uszczypliwym, ale i trafnym piórem, przechodzi następnie w wykazanie różnic między człowiekiem a małpą lub jakimś innym, zupełnie już wyimaginowanym stworem. „Jakkolwiek o tym sądzić wypadnie, dowiedziona jest rzeczą, że małpa nie jest odmianą człowieka (...) głównie dlatego, że gatunek ten nie ma zdolności doskonalenia się, co stanowi cechę gatunkową człowieka”<sup>19</sup>. Inną cechą istoty ludzkiej jest cecha wolnego sprawstwa. „Natura rozkazuje wszystkim stworzeniom i zwierzę jest jej posłuszne. Człowiek przeżywa to samo, ale stwierdza w sobie wolność zgodzenia się lub stawienia oporu; w tym to uświadomieniu sobie własnej wolności przejawia się przede wszystkim niematerialność jego duszy”<sup>20</sup>.

Jan Jakub Rousseau, ten pierwszy etnolog, choć sam nie podróżował po kontynentach, miał niezwykłą, wręcz genialną świadomość potrzeby rzetelnego, pozbawionego stereotypów i przesądów poznawania innych ludzi i ich kultur. Ganił Europejczyków za to, że choć wybierają się w dalekie podróże, niczego nie dostrzegają, nie uczą się, nie weryfikują swojej wiedzy. Pisał:

---

<sup>18</sup> Ibidem, s. 253.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 257.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 154.

Mimo że od lat trzystu albo czterystu mieszkańcy Europy wciąż zalewają inne części świata i całymi seriami wydają coraz to nowe sprawozdania z odbytych podróży, jestem przekonany, że spośród ludzi znamy jednych tylko Europejczyków. (...) Ludzie mogą sobie jeździć tam i z powrotem, – filozofia, rzekłbyś nie podróżuje<sup>21</sup>.

Zresztą ci, którzy jeżdżą to najczęściej reprezentanci grup zawodowych mających odmienne priorytety niż humanistyczne odkrywanie Innego:

cztery są tylko, na ogół, rodzaje ludzi odbywających dalekie podróże zamorskie, – marynarze, kupcy, żołnierze i misjonarze. Trudno się spodziewać, by wśród trzech pierwszych kategorii mieli się znaleźć umiętni obserwatorzy; co zaś do czwartej, to gdyby nawet, oddani swemu wzniosłemu powołaniu, ludzie ci nie ulegali jak wszyscy inni przesądom swego stanu, wolno przypuszczać, że nie zajmowałiby się zbyt chętnie badaniami<sup>22</sup>.

Taka diagnoza XVIII-wiecznej, europejskiej rzeczywistości motywowała Jana Jakuba Rousseau do zajmowania nadal godnego podziwu stanowiska, wyrażającego się w przekonaniu, że przyszedł już czas, by: „badać nie kamienie lub rośliny raz jeszcze, ale ludzi i obyczaje, i po tylu wiekach, spędzonych na oglądaniu domu samego i robieniu jego pomiarów, raz nareszcie poznać jego mieszkańców”<sup>23</sup>.

Uznawał także, że przyszła najwyższa pora, aby ujawnili się ludzie, którzy by:

przedsiębrali wielkie podróże wyłącznie dla własnej nauki i jeździli do krajów najdalszych zrzucić jarzmo przesądów narodowych, nauczyć się ludzi poznawać przez różnice ich i podobieństwa oraz nabyć owej wiedzy rozległej, która nie należy wyłącznie do jednego wieku czy kraju, lecz do wszystkich krajów i miejsc, i stanowi, że tak powiem, wspólny skarb mędrców<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Ibidem, s. 259.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 259.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 260–261.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 260.

Warto przy okazji przywołać nasz polski przykład. Jan hrabia Potocki (1761–1815), współczesny Janowi Jakubowi Rousseau, choć o dwa pokolenia młodszy, był właśnie taką wybitną jednostką<sup>25</sup>. Zasłynął jako podróżnik, historyk, antropolog, językoznawca i poliglota, erudyta, autor rozpraw naukowych o dziejach Scytów, Sarmatów i Słowian, a także jako twórca literatury pięknej, w tym, znanej do dziś powieści szkatułkowej *Rękopis znaleziony w Saragossie*. Jego ciekawość świata, otwieranie się na Innych, afirmacja różnych form życia społecznego, pozytywny stosunek do odmiennych tradycji i zachowań, były wyjątkowe na tle jego epoki i czasów późniejszych. Jan hr. Potocki szanował ludzi i przyrodę, fascynował go świat i jego różni, czasem bardzo dziwni mieszkańcy. Wiele czasu spędził w krajach Afryki Północnej, Bliskiego i Dalekiego Wschodu (łącznie z Mongolią). Jako uważny obserwator zgromadził „ową wiedzę rozległą”, która, dzięki pamiętnikom z podróży, literaturze pięknej i pracom naukowym, wzbogaciła ogólnoludzki dorobek wiedzy o człowieku, czyli Rousseau’owski „wspólny skarb mędrców”. Jego niezwykła, humanistyczna postawa niestety szybko nie znalazła wielkich europejskich kontynuatorów. Do idei (i jej realizacji) powszechnego i kształcącego dialogu z Innym oraz reprezentowania postawy wzajemnego poszanowania była jeszcze daleka droga.

Dwa wieki później, Claude Levi-Strauss analizując kontakty Europejczyków z przedstawicielami innych kultur stwierdził, że niestety żaden zasadniczy przełom w charakterze humanistycznej metamorfozy w nich nie nastąpił, a przeciwnie tak zwany człowiek cywilizowany dopuścił się wielu zbrodni. Niewybaczalne, zdaniem strukturalisty, zło polega na tym, że: „na stałe czy tymczasem uważa się on za wyższego, i na tym, że traktuje on ludzi jak przedmioty: czy to w imię rasy, kultury, podboju, misji, czy też po prostu doraźnego pretekstu”<sup>26</sup>. W imię miłości własnej, jednocześnie domaga się przywileju humanizmu „na rzecz coraz to bardziej ograniczonych mniejszości”<sup>27</sup>. Dostrzeżone przez Clauda Levi-Straussa problemy są nadal aktualne. Być może nawet

---

<sup>25</sup> Matka Jana hr. Potockiego, będąca pod silnym wpływem dzieł J.J. Rousseau, kazała dla swojego syna sprowadzić szwajcarskiego gubernera „z kraju J.J. Rousseau”.

<sup>26</sup> C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau – twórca...*, s. 641.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 640.

przybrały na sile. Gdzie w takim razie powinniśmy szukać pomocy? Do jakich podejść lub koncepcji teoretycznych moglibyśmy się odwołać w praktyce pedagogicznej, aby mimo wszystko zdażyć wychować kolejne pokolenia w duchu humanistycznego zaufania i międzykulturowej równowagi? Niewątpliwie propozycją wartą rozważenia jest podejście strukturalne, z jego odmianą w postaci antropologii strukturalnej Clauda Levi-Straussa.

### **Antropologia strukturalna w ujęciu Clauda Levi-Straussa**

Strukturalizm to szeroki nurt intelektualny, wyrażający się w ujęciu filozoficznym i propozycji metodologicznej, zainspirowany badaniami lingwistycznymi, zwłaszcza Ferdynanda de Saussure (1857–1913), który zakładał istnienie uniwersalnej i ahistorycznej struktury języka jako złożonego systemu znaków. Na tej podstawie uznano, że wszystkie zjawiska kulturowe można badać tak, jak język (np. społeczeństwo, dzieło literackie, układ odniesień wychowawczych, strukturę władzy, mitu, pokrewieństwa). Strukturalizm jest nazwą wspólną określającą zróżnicowane odmiany i koncepcje badawcze, dlatego trudno jest podać jego syntetyczną definicję. Wielość możliwych ujęć wynika z przyjętych, rozmaitych stanowisk ontologiczno-poznawczych. Dla praktyki pedagogicznej ważne okazują się następujące sposoby obecności w humanistyce:

- antropologia strukturalna – Claude Levi-Strauss,
- strukturalizm w językoznawstwie – Ferdinand de Saussure,
- strukturalizm w historii kultury – Michel Foucault,
- literaturoznawstwo strukturalne – Roland Barthes,
- strukturalizm i marksizm – Louis Althusser,
- strukturalizm w psychoanalizie – Zygmunta Freud, Erich Fromm,
- strukturalizm dynamiczny – Jean Piaget<sup>28</sup>.

Wspólną podstawą metodologiczną dla powyższych wariantów strukturalizmu jest pojęcie struktury (łac. *structura* – budowa). Rozumie się ją jako: układ, konstrukcję, organizację, ustrój, budowę, szkielet, schemat, utwór, system, zespół konstytutywnych cech, zbiorów wzajemnie po-

---

<sup>28</sup> Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki...*, s. 158.

wiązanych składników, części i relacji tworzących spójną całość. Należy podkreślić, że całość ta nie jest jedynie sumą części składowych, a nową jakością. Inaczej mówiąc, struktura to:

1. Układ części, elementów pewnej całości (z priorytetem całości nad częściami).

2. Sieć relacji między częściami oraz innymi całościami, które stanowią części większych całości. Można zatem mówić o powiązaniach wewnątrzstrukturalnych i międzystrukturalnych<sup>29</sup>.

Drugą wspólną cechą odmian strukturalizmu jest to, że badanie poszczególnych elementów całości w izolacji od poznania sposobu ich powiązania ze sobą jest bezużyteczne. Relacje między częściami, inaczej: możliwe między nimi stosunki zachodzą na zasadzie podobieństw, korelacji lub nawet przeciwieństw. Określenie tych zależności umożliwia budowanie modeli jako teoretycznych konstrukcji. Przedstawia się je często w formie wykresów (grafów)<sup>30</sup>.

Pedagogów, w rzeczywistości z poszerzającą się wielokulturowością etniczną, a także możliwościami postmodernistycznego wyboru dostępnych wariantów kulturowych w obrębie jednego narodu, szczególnie mocno interesują kwestie antropologicznych podstaw wychowania. Jak prowadzić edukację w sytuacji silnie zrelatywizowanego, a nawet spolaryzowanego zaplecza antropologiczno-kulturowego, z którym uczeń przekracza próg instytucji oświatowej? Na czym się więc oprzeć? Czy są jakieś wspólne, dostępne znaczeniowo, a zatem zrozumiałe dla przedstawicieli różnych społeczeństw, elementy kulturowe?

Pomocną może być koncepcja antropologii kulturowej. Jej czołowy przedstawiciel, Claude Levi-Strauss zajmując się badaniem kultur pierwotnych starał się odkryć w nich to, co uniwersalne, wspólne, możliwe do zestawienia i porównania. Ze zbieranego materiału pragnął wydobyć te ukryte zależności, powiązania i wreszcie same elementy kulturowe, które odpowiadają za kształt i charakter nieuświadomianej struktury rzeczywistości społeczno-kulturowej człowieka, czyli antropologicznie ustrukturalizowanego świata.

---

<sup>29</sup> Por. *ibidem*, s. 147.

<sup>30</sup> Por. *ibidem*, s. 148–151.

Dotarcie do czytelnej i zasadniczo jednorodnej struktury faktów kulturowych, na różnych poziomach całości i częściowości, stało się głównym celem badań Clauda Levi-Straussa. Wielość i różnorodność kulturową odbierał, wydaje się, że możemy tak interpretować jego teksty, jako wartościową i fascynującą szatę zewnętrzną, pod którą kryje się ten sam w swej istocie człowiek. To, co tworzy (materialnie, duchowo, społecznie) to „tylko” lokalne odmiany tego samego szkieletu. W *Drogach masek* pisał:

Niewątpliwie zbliżamy się do epoki, gdy kolekcje pochodzące z tej części świata [tzn. zbiory plemion indiańskich zamieszkujących północne wybrzeża Pacyfiku od Alaski po Kolumbię Brytyjską – uzup. A. R.-M.] opuszczą muzea etnograficzne, by zająć należne im miejsce w Muzeach Sztuk Pięknych, pomiędzy eksponatami wywodzącymi się z Egiptu, antycznej Persji czy europejskiego średniowiecza. Bowiem sztuka ta dorównuje arcydziełom podziwianym na całym świecie, a półtora wieku badań nad nią ujawniło nadzwyczajną różnorodność jej niewyczerpywalnych i ciągle odnawiających się wartości<sup>31</sup>.

Takie jednoznaczne, humanistyczne przekonanie o wyjątkowości dokonań każdego człowieka i równości ludzi na całym świecie (niezależnie od miejsca i czasu ich życia) nie tylko zasługuje na szczególne uznanie, ale jest także podstawą różnorodnych działań wychowawczych. Podejście strukturalistyczne w ujęciu Clauda Levi-Straussa jest ważne dla pedagogicznych działań także z tego powodu, że przedmiot badań traktuje się realistycznie. Nie są niwelowane różnice międzykulturowe, nie udaje się także, że ich nie ma lub że można ich nie dostrzegać. W *Spojrzeniu z oddali* Claude Levi-Strauss tak oto ujmuje kwestię różnorodności związaną z odmiennymi doświadczeniami, rozwojem, wydarzeniami, w których dane społeczeństwo uczestniczyło:

Nie neguje się realności postępu ani możliwości ułożenia niektórych rozpatrywanych kultur w pewnym porządku, chociaż tylko ze względu na wyodrębnione aspekty, a nie w sposób całościowy. Sądzi się jednak, że ta już ograniczona możliwość podlega jeszcze

---

<sup>31</sup> C. Levi-Strauss, *Drogi masek*, Łódź 1985, s. 5.

trzem ograniczeniom: 1) niezaprzeczalny, kiedy ujmuje się ewolucję ludzkości w śmiałym perspektywicznym skrócie, postęp dokonuje się tylko w poszczególnych działach, a i w nich w sposób nieciągły, dopuszczający lokalne stagnacje i regresy; 2) kiedy etnologia bada i porównuje w szczególności społeczeństwa przedprzemysłowe, a tymi interesuje się najczęściej, nie udaje jej się znaleźć sposobu, który pozwoliłby uporządkować je przez określenie ich miejsca na wspólnej skali; 3) etnologia uznaje się za niezdolną do osądu intelektualnego czy moralnego wartości związanych z takim lub innym systemem wierzeń, taką lub inną formą organizacji społecznej, kryteria moralne są dla niej z założenia funkcją poszczególnego społeczeństwa, w którym je wypowiedziano<sup>32</sup>.

Zgoda na taki uniwersalny relatywizm kulturowy sprawiła, że Claude Levi-Strauss swoje etnologiczne badania zbiorowości ludzkich rozpoczynał od rzetelnego opisu obserwowanych zdarzeń. Odwoływał się też do wiarygodnych relacji członków danego plemienia (posługiwał się w tej fazie badaniem etnograficznym). W ten sposób ujawniał cechy charakteryzujące wybrane społeczeństwo. Następnie, zgodnie z założeniami strukturalizmu, uznając, że nie można zrozumieć poszczególnych faktów kulturowych (elementów struktury), jeśli nie uwzględni się miejsca, jakie zajmują one w całościowym układzie, szukał dla nich odpowiednich pozycji w budowanym modelu. Układ ten zestawiał z innymi, wykazując analogie, paralele, warianty i odstępstwa oraz oczywiście elementy tożsame w swej istocie. Ostatecznie chodziło więc o to, aby dotrzeć do istoty faktów kulturowo-społecznych (fenomenów kulturowych), które skrywają się pod sferą widocznych, bezpośrednio odbieranych i doświadczanych treści.

Doskonałym przykładem takiego działania jest prezentacja i analiza pieśni wykonywanej przez Indian *Cuna* zamieszkujących tereny dzisiejszej Republiki Panamskiej. Pieśń ta związana jest z szamańską kuracją wspomagającą trudny poród<sup>33</sup>. Utwór, choć brzmi egzotycznie jest przez nas rozumiany, a może nawet bardziej wyczuwany, i przynajmniej częściowo odbierany zgodnie z zamierzeniami czarownika. Jesteśmy

---

<sup>32</sup> C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, Warszawa 1993, s. 58.

<sup>33</sup> Por. C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, rozdz. X: *Skuteczność symboliczna*, Warszawa 2009, s. 187–206.

bliscy wejścia w trans (podobnie jak cierpiąca rodząca) lub, mówiąc inaczej, poddaniu się niewidocznej sile tkwiącej poza naszym bezpośrednim, świadomym i odbieranym za pomocą zmysłów doświadczeniem. Tekst zawdzięcza swoją moc konstrukcji utworu, stanowiącej czytelny i jednocześnie paralelny szkielet struktur odpowiadających za europejskie opowieści. Na potwierdzenie tego stanowiska Claude Levi-Strauss dokonuje porównania między przywołanym indiańskim tekstem a europejską psychoanalizą wprowadzoną przez Zygmunta Freuda (1856–1939). Paralela między kuracją szamańską a leczeniem nerwic i schizofrenii prowadzi do następujących przypuszczeń badacza:

Porównanie z psychoanalizą pozwoliło nam rozjaśnić pewne aspekty kuracji szamańskiej. Niepodobna wykluczyć możliwości, że badanie szamanizmu zostanie kiedyś wykorzystane do wyjaśnienia tych punktów teorii Freuda, które pozostają ciemne. Mamy tu na myśli zwłaszcza pojęcie mitu i pojęcie nieświadomości<sup>34</sup>.

Jak to zatem możliwe, że wiedza „kultury prymitywnej” ma wspomóc tę ze świata cywilizowanego? Odpowiedzi, zdaniem autora, należy szukać właśnie we wspólnych strukturach, a nawet zespołach struktur, którym nadajemy miano nieświadomości. Nieświadomość jest dla człowieka niczym mowa. Podświadomość natomiast, to jakby jego indywidualny język. Dlatego Claude Levi-Strauss uznaje, że struktury:

są nie tylko takie same dla wszystkich ludzi oraz dla wszystkich tematów, lecz ponadto są nieliczne; rozumiemy teraz, dlaczego świat symboliki jest nieskończenie zróżnicowany treściowo, ale ograniczony przez swe prawa. (...) Zbiór znanych baśni i mitów zajęłyby imponującą liczbę tomów. Wszystkie one dają się jednak sprowadzić do nielicznych prostych typów uruchamiających, przy całej różnorodności bohaterów, kilka elementarnych funkcji<sup>35</sup>.

Dla zobrazowania tych rozważań warto przytoczyć kolejny przykład, tym razem związany z mitem, ujawniającym korelację między baśnią Indian Pueblo o *Ash-boy-u* (Popiołowym Chłopcu) a indoeuropejskim

<sup>34</sup> C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna...*, s. 203.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 205.



Kopciuszkim<sup>36</sup>. Elementy konstytutywne, czyli zasadnicze, wspólne dla wszystkich mitów, Claude Levi-Strauss nazwał *mitemami*<sup>37</sup>. Jak zatem docierać do owych mitemów lub w wypadku innych struktur – do zasadniczych jednostek budujących układ? Jeśli chodzi o mity, to strukturalista proponuje zestawienie ze sobą wszystkich dostępnych ich wersji (zakładając jednocześnie, że zebranie absolutnie całego kompletu odmian jednego mitu jest po prostu niemożliwe). W ten sposób mit zostaje określony przez zbiór jego wersji, a wariantowość staje się dla niego kluczowa. Tym samym poszukiwanie wersji podstawowej lub pierwotnej jest po prostu zbędne, niepotrzebne, chybione<sup>38</sup>. Każda propozycja opowieści jest zatem tak samo ważna, dobra i potrzebna. Plemiona, grupy etniczne, narody, które wypracowują własne odmiany zasadniczo tożsamy, kulturowych przekazów zasługują więc na jednakowe traktowanie. Nie ma społeczności lepszych i gorszych. Nie znaczy to jednak, że otwarcie się na innych ludzi i okazywanie poszanowania odmienności miałyby się przerodzić w nieszczerą i nierealną (bezzrozumną) ich umiłowanie. Dlatego Claude Levi-Strauss zachęca czytelników do:

... mądrego (...) zwątpienia w nadejście świata, w którym kultury opanowane wzajemną skłonnością pragnęłyby wyłącznie wielbić jedna drugą; kiedy w powstałym zamieszaniu każda z nich straciłaby zarówno urok dla innych, jak i własne racje istnienia. (...) aby zmienić ludzi nie wystarczy upajać się rok po roku szlachetnymi słowami<sup>39</sup>.

Co zatem należałoby czynić, aby zmieniać ludzi na lepszych albo od razu tak ich kształtować, aby rozwijać przekonanie o wartości bycia dobrym i szlachetnym? To pytanie stawiają sobie pedagodzy od dawna. Dziś przybiera ono jednak na sile, gdyż oglądane jest z nowej perspektywy i dostrzegane w odmiennych kontekstach.

---

<sup>36</sup> Por. ibidem, rozdz. XI: *Struktura mitów*, s. 227–229.

<sup>37</sup> Por. ibidem, s. 211–212.

<sup>38</sup> Por. ibidem, s. 219.

<sup>39</sup> C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali...*, s. 15–16.

## Możliwość międzykulturowego kształcenia studentów na podstawie podejścia strukturalnego

Kończąc w Genewie w 1962 roku swoje wystąpienie ku czci Jana Jakuba Rousseau, Claude Levi-Strauss podkreślił, że jego bohater:

rozpalił na nowo, (...) na zawsze już gorejący, żar w owym tygł, gdzie (...) się zawzięcie ze sobą klóci: „ja” i ktoś inny, moje społeczeństwo i inne społeczeństwa, natura i kultura, to, co zmysłowe, i to, co rozumowe, ludzkość i życie<sup>40</sup>.

Problemy i spory nadal pozostają nierozstrzygnięte. Nie znaczy to jednak, że mamy ich unikać. Jeśli chcemy rozwijać w studentach potencjał intelektualny, moralny, emocjonalny, praktyczny i społeczny, to sami powinniśmy szukać wyzwań, określać je i podejmować, aby mieć wpływ na to, co się z nami i naszymi wychowankami dzieje.

Analiza obecnych standardów kształcenia dla kierunku Pedagogika zmusza do głębokiej refleksji. Niepokojący jest fakt, że dopiero studentom studiów II stopnia proponowane jest *Kształcenie w zakresie antropologii kulturowej*. Przez całe wcześniejsze trzy lata studiów licencjackich wychowanek w ogóle nie musi prowadzić naukowego namysłu nad wyzwaniami międzykulturowości. A przecież otaczająca młodego człowieka rzeczywistość wypełnia się coraz mocniej różnorodnością etniczną, nawet na sali wykładowej. Proponowane treści przedmiotowe także nie napawają optymizmem. Są sformułowane zbyt ogólnie, a zasadniczych kwestii dla niniejszych rozważań zupełnie nie można w nich dostrzec. Odnajdujemy jedynie sformułowania dotyczące umiejętności (potrzeby?) „dostarczania narzędzi i metod analizy współczesności w kategoriach antropologicznych”<sup>41</sup>.

Jeśli strukturalizm, a tym bardziej antropologię strukturalną postrzegamy jako intelektualną technikę nabywania szacunku do Innych, to można przyjąć, że jest to jedna z możliwych furtek prowadzących do świata drugiego człowieka. W jaki jednak sposób ma wyglądać wcho-

<sup>40</sup> C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau – twórca...*, s. 642.

<sup>41</sup> Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Pedagogika, [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/23/95/2395/78\\_pedagogika.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/23/95/2395/78_pedagogika.pdf).

dzenie i poznawanie tego świata, jeżeli student ma niewiele szans na antropologiczną analizę rzeczywistości? Gdzie zatem miałby rozwijać swoją międzykulturową świadomość?

Wydaje się, że każdy wykładowca akademicki ową świadomość studentów powinien mieć na uwadze i podejmować problematykę międzykulturowości w obszarze własnych zainteresowań badawczych. Pedagog nie może przecież być tylko częściowym humanistą i jednocześnie na przykład częściowym szowinistą. Szlachetne słowa i deklaracje na temat równości należałoby zamienić w czyn. Jak zatem wykorzystywać podejście strukturalne w pracy ze studentami?

1. Odwołując się do założeń antropologii strukturalnej można ukazywać rangę, czyli głębię i rozmiary samego problemu, jakim jest międzykulturowe, wzajemne poznawanie siebie.

2. Zgodnie ze strukturalną metodą badawczą można odwoływać się do konkretnych przykładów z życia społeczno-kulturowego w różnych społecznościach na świecie. Przyglądanie się takim faktom społecznym, jak na przykład rodzina, zabawa, proces kształcenie i przygotowania dzieci do życia w swoim najbliższym środowisku przyrodniczym i kulturowym może być bardzo intrygującym i pasjonującym zajęciem. Porównywanie zabaw małych Indian znad Amazonki, australijskich Aborygenów, dzieci z Wysp Seszelskich, Eskimosów z Aleutów, koczowników z Somalii i wreszcie górali z Beskidu Żywieckiego na pewno stworzyłyby niezwykłą mozaikę. Zestawienie tych obrazów umożliwiłoby dostrzeżenie elementów podobnych, analogicznych, kluczowych, aż wreszcie wspólnych. Z ukrycia wyłaniać by się zaczęła nieuświadomiana dotąd struktura, zbudowana ze zbioru wzajemnie powiązanych ze sobą składników<sup>42</sup>.

3. Dzięki tak nabytej wiedzy student miałby większą szansę i możliwość rozwijania umiejętności budowania pojęć – przechodzenia od poziomu konkretnego, przypadku do poziomu uogólnienia.

---

<sup>42</sup> Zajęcia o tematyce międzykulturowych zabaw dziecięcych można by, np. prowadzić w ramach kształcenia studentów ze specjalności pedagogiki wieku dziecięcego, pedagogiki społecznej i opiekuńczej, rewalidacji, animacji społeczno-kulturalnej, w obszarze kształcenia dydaktycznego i pedeutologicznego, edukacji informatycznej i zajęć wychowania fizycznego.

4. Abstrahowanie to poszukiwanie generalizującej struktury, która z zasady aprobuje wielość. Ową różnorodnością bowiem musi się wypełnić. Zatem zgoda na istnienie teoretycznych modeli faktów społeczno-kulturowych powinna jednocześnie łączyć się z akceptacją zewnętrznego bogactwa kulturowego. Poznawanie i odkrywanie relacji (wewnątrzstrukturalnych i międzystrukturalnych) powinno więc sprzyjać budowaniu mądrości własnej studentów.

W perspektywie dydaktyki i pedeutologii szkoły wyższej, nauczyciela akademickiego postrzega się jako mentora, przewodnika, niemalże partnera studenta. Wykładowca, jak każdy pedagog, powinien także pełnić rolę opiekuna i wychowawcy. W sytuacji szczególnych oczekiwań stawianych wobec niego, a do takich bez wątpienia należy kształtowanie międzykulturowej świadomości i przemyślanej otwartości studentów, sam musi się ustawicznie rozwijać. W procesie tym powinien być mądrze, instytucjonalnie wspomagany, inaczej humanizacja młodych ludzi pozostanie tylko na poziomie deklaracji.

Na macierzystych wydziałach uniwersyteckich i na innych uczelniach wyższych mogłyby odbywać się odpowiednie spotkania i szkolenia z „Warsztatów antropologiczno-strukturalnych dla wykładowców”. Poznawanie i przyswajanie założeń strukturalizmu i jego metodologii badawczej ułatwiłoby praktyczną realizację potrzeby zbliżania się między narodami i ich kulturami. Możliwości wykorzystania strukturalizmu w humanistyce są ogromne. Atrakcyjność i skuteczność omawianej koncepcji jest klarowna. Dlatego student powinien się o niej dowiedzieć, a następnie być inspirowany do jej stosowania w wielu momentach swojej edukacji wyższej.

## **Podsumowanie**

W obliczu globalnej i europejskiej koncepcji edukacji, w tym kształcenia permanentnego, studentem może stać się każdy, kto uzyskał świadectwo dojrzałości i wyraża chęć dalszego rozwoju. Zatem należy przyjąć, że uczniami dostępnych form kształcenia na poziomie wyższym będą osoby w różnym wieku, o odmiennych oczekiwaniach i o złożonych biografiami. Niemniej wszyscy powinni zgodzić się na takie propozycje

kształcenia, które uwzględniałyby aktualne wyzwania społeczne. Należy do nich bez wątpienia edukacja międzykulturowa związana z kształtowaniem potrzeby otwartości, przekonania o konieczności szanowania siebie i innych ludzi oraz godnego traktowania przez człowieka jego środowiska naturalnego i społecznego.

Humanistyczny model rozwoju wychowanka oparty jest na kilku filarach. Jednym z nich jest swoboda i wolność intelektualna studentów, którą można kształtować dzięki stwarzaniu warunków do pomnażania wiedzy uczniów z zakresu antropologii kulturowej. Wariantowość przekazów i interpretacji oraz ujęć faktów kulturowo-społecznych odrywa studentów od przypadków jednostkowych, konkretnych, umożliwiając im przejście na poziom perspektywy szerszej, ogólniejszej, a zatem bardziej teoretycznej. Taka sytuacja sprzyja budowaniu pojęć znaczeniowo pogłębionych i niejednorodnych. Owa wielość nabyta dzięki umiejętności odchodzenia od szczegółu nie oznacza jednak konieczności dystansowania się od poznawanych faktów. Przeciwnie – spotkanie z nimi może łączyć się z silnymi doznaniem i reakcjami.

Uczenie się i rozwijające przeżywanie, a także twórcze porównywanie faktów kulturowych występujących w różnych społeczeństwach powinno zatem stanowić trzon edukacji międzykulturowej. Coraz więcej humanistów przychyła się do takiej koncepcji procesu międzynarodowego zbliżania się. Za mało jest jednak propozycji praktycznych realizacji tej koncepcji.

Rozważaniami w artykule chciałam zachęcić czytelnika do nowego spojrzenia na strukturalizm i być może samodzielnego podjęcia działań w obszarze edukacji międzykulturowej. Wielość i różnorodność kulturowa jest pasjonująca i niejednokrotnie zaskakująca. Może to być odmiennosc daleka, może też znajdować się tuż obok nas. W każdym przypadku powinno się ją umieć dostrzegać, a później mądrze z niej korzystać. Pomocą w takiej działalności i praktyce kształcenia innych (np. studentów), jak i samorozwoju może być właśnie odwołanie się do koncepcji antropologii strukturalnej, do której mój tekst miał zachęcać.

---

**Contemporary interpretation of structuralism.  
Its value for intercultural students' development**

The text presents reflections about possibilities of intercultural students' education on the basis of structuralism, especially on structural anthropology by C. Levi-Strauss. Learning about multiple possibilities of cultural life in the world, perceiving their differences and similarities, reaching common elements though hidden under external dissimilarities and cultural colouring – all are the stages of structural research. Vast perspective which can be gained thanks to such research practice influences a human attitude towards others that divisions into better and worse people are unfounded. Differences are relative – J.J. Rousseau was one of those who pointed it clearly. That is why in the article we find some thoughts of the XVIII-c. philosopher as well as quotations of XX-c. structural researcher. The author of the text clearly shows her conviction about the anthropological wealth of human achievements and suggests that it is worth looking closer to C. Levi-Strauss proposition when searching the way of contemporary true intercultural students' development.

*Translated by Aneta Rogalska-Marasińska*