

Hana Červinková

Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (57), 7-18

2012

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

HANA ČERVINKOVÁ

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna¹

W książce wydanej przy okazji Europejskiego Kongresu Kultury (Wrocław, 8–10.09.2011), kluczowego kulturalnego wydarzenia w ramach polskiego przewodnictwa w Unii Europejskiej, Z. Bauman zastanawia się krytycznie nad postawą elit intelektualnych w czasach płynnej nowoczesności, którą opisuje jako *samonapędową i samointensyfikującą się, kompulsywną i obsesyjną modernizację* (Bauman 2011, s. 26). Dzisiejszych intelektualistów zaś nazywa (za Friedmanem) *modernistami bez modernizmu, przysięgłymi entuzjastami transgresji status quo i przerobu bieżących realiów, lecz w niezgodzie z zasadami modernizmu pozbawionymi wizji punktu docelowego, do którego transgresja taka czy przerób miałyby (czy winne byłyby) doprowadzić* (tamże, s. 62). Z drugiej strony, twierdzi Z. Bauman, można u nich zauważyć *tendencję do naśladowania biznesowego odłamu elity globalnej, w jego strategii secesji, zdystansowania i niezaangażowania. W swej znakomitej większości intelektualności dzisiejszy pragną i szukają „szerszej przestrzeni” dla siebie. Zaangażowanie się w sprawy „innego”, w przeciwieństwie do postawy beznamiętnego pogodzenia się z jego istnieniem, skurczyłoby tę przestrzeń, zamiast ją poszerzyć* (tamże, s. 62–63).

¹ Tekst powstał na podstawie wystąpienia pn. *Edukacyjne badania w działaniu - w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych* wygłoszonego w ramach seminarium, zorganizowanego przez Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych (Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL i Collegium Civitas) w Warszawie 9 września 2011 r., opublikowanego w zeszycie poseminaryjnym pt. *Animacja życia publicznego. Analizy i rekomendacje*, 2011, 4. Wcześniejsza wersja tego referatu została przedstawiona w ramach seminarium naukowego *Teorie edukacyjne w ogniu krytyki*, 23 listopada 2010 r. w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

Obraz płynnej nowoczesności kreślony przez Z. Baumana jest obrazem obezwładniającego wpływu, który ma ona na aktywną obywatelską postawę społeczeństwa, w tym również na te grupy społeczne, które powinny być krytycznie refleksyjne – na intelektualistów. Z. Bauman opis nowoczesności znajduje odzwierciedlenie w pracach wielu badaczy społecznych, przedstawiających procesy globalizacji i poszerzania wpływu tej cechy płynnej nowoczesności, którą antropolog U. Hannerz w niedawno wydanej analizie antropologii w XXI wieku nazywa *neoliberalnym kompleksem kulturowym* (Hannerz 2010, s. 7). W kontekście owego zniewalającego obrazu nowoczesności obserwujemy jednak w ostatnich 15 latach także wzrost interdyscyplinarnego zainteresowania tematem zaangażowania w teorii i praktyce naukowej i edukacyjnej (Abu El-Haj 2009; Armbruster, Laerke 2008; Basch et al. 1999; Bourgois et al. 2006; Cammarota, Fine 2008; Červinková 2008; Červinková, Gołębiak 2010; Czerepaniak-Walczak 1998, 2001; Hale 2008; Lipman 2010; Low, Merry 2010; Scheper-Hughes 2010; Susser 2010; Wróblewski et al. 2010) Wydaje się, że to właśnie postępujące negatywne wpływy płynnej nowoczesności na człowieczeństwo wywołały w naukach społecznych i pedagogicznych debatę o roli badacza/intelektualisty wobec owych zjawisk.

W tym tekście chciałabym zwrócić uwagę na współczesne zastosowanie badań w działaniu w antropologii edukacyjnej jako przykład partycypującego i zaangażowanego podejścia badaczy w przeciwstawianiu się negatywnym skutkom społecznym współczesnych procesów modernizacji. Po wstępnym zdefiniowaniu badań w działaniu i ich historii przedstawię ich współczesne zastosowanie w szeroko rozumianej antropologii edukacyjnej w kontekście teoretycznej dyscyplinarnej debaty na temat antropologicznego zaangażowania.

Edukacyjne badania w działaniu – definicje i krótka historia

Współczesne badania w działaniu to szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka społecznej emancypacji. Szerszą ich definicję oferują P. Reason i H. Bradbury w przedmowie do znanego podręcznika wydawnictwa SAGE: *[B]adania w działaniu są opartym na uczestnictwie demokratycznym procesem, polegającym na rozwijaniu wiedzy praktycznej w pogoni za celami ważnymi dla człowieczeństwa, wychodzącymi z perspektywy uczestniczącej, która, jak sądzimy, wylania się właśnie w tym historycznym momencie. Badania w działaniu starają się zintegrować działanie i refleksję, teorię i praktykę, współpracując z innymi w osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz bardziej ogólnie, wspie-*

*rać rozwój indywidualnych osób i ich społeczności*² (Reason, Bradbury 2006, s. 1). Badania w działaniu są przedsięwzięciem opartym na *praxis* (od refleksji przez krytykę do działania) i narzędziem społecznej emancypacji grup społecznych.

Historię badań w działaniu w zachodniej tradycji naukowej zwykle dzieli się na dwa główne etapy³. Pierwszy etap (1920–1950) rozwoju tego podejścia sytuuje się w Stanach Zjednoczonych i kojarzony jest z postacią psychologa społecznego K. Lewina. Właśnie jemu przypisuje się pierwsze zastosowanie terminu „badania w działaniu” i opracowanie metody, którą przedstawił jako spiralę kroków składających się z *cyklu planowania, działania oraz ustalania faktów na temat rezultatu tego działania* (Lewin 2010, s. 9). K. Lewin rozwijał badania w działaniu jako metodę naukową, która mogła służyć praktykom do rozwiązywania konkretnych problemów społecznych. W eseju uznawanym dziś za tekst w pewnym sensie założycielski, *Badania w działaniu i problemy mniejszości*, K. Lewin opisuje eksperyment przeprowadzony w amerykańskim stanie Connecticut (tamże). Badanie polegało na serii szkoleń, działań i badań z udziałem badaczy i 50 pracowników społecznych stykających się w swojej pracy z ważnym problemem społecznym – negatywnymi relacjami międzyrasowymi (nazywanymi w tekście przez Lewina relacjami międzygrupowymi). K. Lewin opisuje proces, w którym badacze akademicy współpracowali z pracownikami społecznymi na co dzień działającymi w przestrzeni wielokulturowych amerykańskich miast i wspólnie z nimi przechodzili przez powtarzający się cykliczny (spiralny) proces szkolenia, działania i badania. Oto jak K. Lewin opisuje swoje obserwacje po zakończeniu eksperymentu:

Jestem pod ogromnym wrażeniem wspianalego pedagogicznego wpływu, jaki te zaprojektowane dla celów naukowej dokumentacji ewaluacyjne spotkania wywarły na proces szkolenia. Atmosfera obiektywności, gotowość kadry do otwartej dyskusji nad własnymi błędami, niezagrażająca bynajmniej jej pozycji, wydawały się wzmacniać i wprowadzać klimat nieskrępowanej obiektywności, klimat, który nigdzie nie jest tak trudno osiągnąć, jak w dziedzinie relacji między grupami, naznaczonej emocjonalnością i sztywnością postaw wśród tak zwanych liberałów i tych, których zadaniem jest troska o stosunki międzygrupowe. Ten i podobne mu eksperymenty przekonały mnie, że powinniśmy uznawać działanie, badania i szkolenie za trójkąt, który przez wzgląd na każdy z jego wierzchołków należy zachować w całości (tamże, s. 13).

Powyższy fragment wskazuje na powiązanie początkowej fazy rozwoju badań w działaniu z pozytywistyczną perspektywą nauk stosowanych. K. Lewin i jego na-

² Tłumaczenie fragmentu – Lotar Rasiński.

³ Klasyczny podział na dwa etapy, który tu przywołuję, stosują na przykład R. McTaggart (1991), W. Carr (2010) czy M. Wallace (1987). Dla innego, poszerzonego podziału historii badań w działaniu zob.: Reason, Bradbury 2006.

stępcy nie kwestionowali hierarchicznego związku między teorią i praktyką; celem badań było sprawdzanie efektywności teorii naukowych dla przeprowadzenia pozytywnej zmiany społecznej. Szybki upadek badań w działaniu w latach 50. przypisywany jest zwykle nie brakowi ich efektywności we wprowadzaniu zmiany społecznej, ale niezdolności do *zaadaptowania w badaniach w działaniu przyjętego przez inne nauki społeczne pozytywistycznego wymogu wytwarzania empirycznych generalizacji za pomocą ilościowych metod gromadzenia i analizy danych* (Carr 2010, s. 32).

Druga faza rozwoju badań w działaniu w zachodniej tradycji naukowej rozpoczyna się w Wielkiej Brytanii, gdzie w latach 70. dochodzi do ich odrodzenia w kontekście badań nad programami nauczania. Tradycyjne badania edukacyjne wydawały się w tym czasie nieefektywne dla rozwiązywania praktycznych problemów, z którymi spotykali się nauczyciele i szkoły. Propozycja takich badaczy jak L. Stenhouse (Stenhouse 1970, 1975) czy J. Elliott (Elliott 1991, 2007, 2010) polegała na osadzeniu nauczycieli w roli badaczy własnej praktyki i programów nauczania. Twierdzili oni, że takie zastosowanie badań w działaniu przez praktyków przyczyni się do profesjonalizacji nauczycieli i ulepszenia praktyki pedagogicznej oraz umożliwi wprowadzenie pozytywnych zmian w programie szkolnym. Oprócz brytyjskiej szkoły badań w działaniu zajmującej się programami i procesami nauczania, wkrótce pojawiły się też inne inspirujące inicjatywy i szkoły badań w działaniu oparte na paradygmacie etycznym i emancypacyjnym. Chcę tu przede wszystkim wspomnieć grupę badaczy pracujących na Uniwersytecie Deakin w Australii, którzy zmodyfikowali metodologię Lewinowską i wzbogacili ją o wymiar emancypacji kulturowej i społecznej, stosując ją przede wszystkim w pracy z lokalną ludnością Aborygenów (Carr, Kemmis 1986).

Podstawową różnicą między pierwszą i drugą fazą badań w działaniu było odrzucenie w fazie drugiej pozytywistycznej metodologii badań i zastąpienie jej popularnym wówczas podejściem interpretatywnym. Tym samym badania w działaniu zostały zdominowane przez metody jakościowe i uwaga przesunięta została z badaczy-teoretyków na uczestników i praktyków jako najważniejszych „użytkowników” i beneficjentów tego podejścia. Jak zaznacza W. Carr, chyba najważniejsza różnica między tradycyjnymi badaniami w działaniu Lewina a praktyką brytyjskich i australijskich badaczy polegała na ich odmiennym rozumieniu „działania”. Dla K. Lewina działanie było bardziej techniką, której celem była instrumentalna efektywność w naprawie problemu społecznego i poprzez to potwierdzenie teoretycznych podejść nauk społecznych. Edukacyjne badania w działaniu natomiast rozumieją „działanie” jako *moralnie uformowaną praktykę* (Carr 2010, s. 33) i przedmiotem badań w działaniu są praktyki edukacyjne, które należy rozumieć jako *zorganizowane i zaangażowane działanie* (tamże).

Oprócz wyżej nakreślonej i ogólnie przyjmowanej zachodniej historii badań w działaniu trzeba przypomnieć, że współczesne edukacyjne badania w działaniu mają swe korzenie również w tradycji niezachodnich radykalnych ruchów na rzecz sprawiedliwości społecznej, które rozpoczęły się w latach 70. i były bezpośrednio inspirowane

i prowadzone przez intelektualistów oraz badaczy. Trzeba tu szczególnie wymienić pracę kolumbijskiej organizacji pozarządowej *Rosca Foundation for Research and Social Action*, założonej przez specjalistów z dziedzin nauk społecznych, którzy odeszli ze stanowisk akademickich, by podjąć pracę edukacyjną z mieszkańcami wsi i Indianami w celu walki z latyfundiami. Bardzo ważna dla rozwoju uczestniczących badań w działaniu była też praca wielkiego brazylijskiego edukatora Paola Freire. Jego książka *Pedagogy of the Oppressed* wyznaczyła jako cel edukacji emancypację społeczną poprzez wiedzę zdobytą przez zwykłych ludzi we współpracy z badaczami przy wykorzystaniu metody partycypacyjnych badań w działaniu i stała się biblią dla oporu obywatelskiego nie tylko w Brazylii. Orlando Fals Borda, jeden z ważnych uczestników nurtu uczestniczących badań w działaniu w latach 70. w Ameryce Południowej, w swojej późniejszej refleksji za jego najważniejsze cechy uznaje: 1) poszanowanie wiedzy ludowej i uznanie sumienia moralnego jako ważnego dla nauki; 2) odejście od pozytywistycznego rozróżnienia podmiotu i przedmiotu; 3) uznanie praktyki za determinującą w dwumianie praktyki i teorii – wiedza powinna służyć praktyce; 4) rozumienie uczestniczących badań w działaniu nie tylko jako metodologii badań, ale jako filozofii życia (Fals Borda 2010).

Zanim przejdę do omówienia badań w działaniu w kontekście antropologii edukacyjnej, chcę zauważyć często zapominany w dyskusjach naukowych wpływ innych emancypacyjnych ruchów społecznych, a także teorii naukowych, na dzisiejsze odrodzenie edukacyjnych badań w działaniu i zaangażowanej praktyki i teorii badawczej. Za najważniejsze dla uzasadnienia naukowych walorów zaangażowania uważam wpływ krytycznych teorii podmiotowości wypracowanych w nurcie teorii postkolonialnych (Bhabha 1994; Said 1979, 1993; Spivak 1993) i feministycznych (Gorelick 1991; Haraway 2010; Harding 1987; Lloyd 1995; Susser 2010). Podobnie jak pedagogika, która jest nauką opartą na praktycznym zaangażowaniu na rzecz społeczeństwa, teorie postkolonialne i feministyczne mają wpisane w swoje podejście do poznania i nauki zaangażowanie w wyzwolenie grup uciskanych. Uważam, że oprócz innych wpływów, to również ich krytyce epistemologii zachodnich nauk społecznych opartych na niezaangażowaniu i mylnym ujęciu obiektywizmu zawdzięczamy rozwój różnych odmian zaangażowanych form poznania, w tym edukacyjnych badań w działaniu i zaangażowanej antropologii edukacyjnej (Červinková 2011a).

Zaangażowanie i antropologia kulturowo-społeczna

We wprowadzeniu do bieżącego numeru czasopisma „Current Anthropology” S. Low i S. Merry zauważają wzmożoną obecność amerykańskiej antropologii w świadomości społecznej i debacie publicznej, a zjawisko to wiąże z obserwowanym naciskiem na

zaangażowanie tej dyscypliny (Low, Merry 2010)⁴. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że prawdopodobnie bardziej niż w pedagogice jako dyscyplinie praktycznej temat zaangażowania w ramach antropologii społeczno-kulturowej (tak samo jak w wielu dyscyplinach nauk społecznych zdominowanych historycznie przez paradygmat pozytywizmu) był przez wiele lat kontrowersyjny; zaangażowanie uważane było bowiem za zagrożenie dla obiektywności wiedzy antropologicznej (Červinková 2011a; Haraway 2010). S. Low i S. Merry słusznie przypominają, że społeczne zaangażowanie tkwi u podstaw amerykańskiej antropologii od momentu jej powstania jako profesjonalnej dziedziny badań w erze Rekonstrukcji w drugiej połowie XIX wieku, czemu towarzyszyły antydyskryminacyjne działania prowadzone przez *Bureau of Ethnology*. Polityczne i publiczne aspekty antropologii stały się szczególnie wyraźne w okresie międzywojennym wraz z antyrasistowskim i antyfaszystowskim zaangażowaniem antropologów z kręgu F. Boasa, badaniami zlecanymi przez *Works Project Administration*, czy też publicznymi wystąpieniami antropologów krytykujących skutki polityki rządu wobec rodzimych mieszkańców Ameryki. W tym właśnie czasie M. Mead zaczęła przekładać odkrycia dokonane w badaniach nad innymi kulturami na krytykę społeczeństwa amerykańskiego i publicznie zabierać głos na temat palących problemów społecznych i politycznych, takich jak gospodarka mieszkaniowa, rozwój miast, edukacja i rasizm. W czasie II wojny światowej większość amerykańskich antropologów wzięła udział w wojennym wysiłku swego kraju. Natomiast w latach 50. i 60. publiczne zaangażowanie antropologów osłabło, co S. Low i S. Merry tłumaczą trzema czynnikami: po pierwsze, wzrostem zatrudnienia antropologów (głównie mężczyzn) w instytucjach akademickich za sprawą powojennego finansowania tych instytucji przez państwo, co według autorek skutkowało osłabieniem ich aktywizmu i zmniejszeniem udziału w życiu publicznym; po drugie, krytyką nieetycznych praktyk antropologów w służbach wojskowych w czasie wojny; i po trzecie, stygmatyzacją i prześladowaniem tych antropologów, którzy działali na rzecz urzeczywistnienia równości społecznej i sprawiedliwości w erze McCarty'ego. Jednakże w latach 70. dostrzegamy odrodzenie debaty na temat zaangażowania, do czego przyczyniły się rozmaite krytyki w ramach dyscypliny, dotyczące między innymi udziału antropologów w działaniach wojennych Stanów Zjednoczonych w Wietnamie, ich partycypacji w rządach i praktykach kolonialnych i imperialnych, oraz pomijaniu w pracach etnograficznych na temat innych kultur różnego typu dyskryminacji ze względu na płeć, klasę czy pochodzenie etniczne.

Autokrytyka w ramach antropologii osiągnęła apogeum wraz z kryzysem tej dyscypliny w latach 80. Współczesna antropologia zaangażowana jest w moim przekonaniu

⁴ Mimo że w moim tekście w większości odnoszę się do amerykańskiej tradycji, warto zaznaczyć, że obecny wzrost zainteresowania zaangażowaną antropologią w Polsce i Czechach zdaje się wskazywać, iż jesteśmy świadkami dojrzewania równoległych tendencji, które mogą pomóc w otwarciu antropologii na sferę publiczną i *vice versa*.

niu jednym z konstruktywnych wyników owego kryzysu epistemologicznego (Clifford, Marcus 1986; Marcus, Fischer 1986; Rabinow 1977), który G. Marcus i M. Fischer nazwali *eksperymentalnym momentem* w antropologii i przewidzieli, że doprowadzi on do nowych sposobów uprawiania dyscypliny – w obszarze prowadzenia badań terenowych, wyborów ścieżki zawodowej, a także sposobu etnograficznego reprezentowania kultur. Współczesna antropologia zaangażowana czynnie zmagają się z głównymi tematami krytyki antropologicznej, takimi jak etyczność badań antropologicznych, polegających m.in. na nierównym stosunku władzy między badaczem i badanym, podstawą i celem wiedzy antropologicznej, prawem i sposobem reprezentacji *Innego* poprzez takie praktyki jak udzielanie wsparcia społecznościom badanym, aktywizm, krytykę społeczną, nauczanie i publiczną edukację. Praktyki te występują pod wieloma różnymi nazwami, jako antropologia: zaangażowana (Basch et al. 1999; Bourgois et al. 2006), kolaboratywna (Lassiter 2010), aktywistyczna (Hale 2008; Turner 2010) czy nawet wojująca (Scheper-Hughes 2010) – ale we wszystkich swoich odmianach jest to antropologia, która stara się przekroczyć granicę neutralnej etnograficznej obserwacji i otwarcie podejmować etyczne wyzwania związane z zaangażowaniem się na rzecz ludzi.

Antropologia edukacyjna i badania w działaniu

Oprócz antropologii postkolonialnych, ekologicznych i feministycznych, amerykańską subdyscypliną najbardziej aktywną w rozwijaniu zaangażowanej antropologii jest antropologia edukacyjna. Wielu przedstawicieli tego nurtu skupionych jest w Radzie Antropologii i Edukacji (*Council on Anthropology & Education*) w ramach Amerykańskiego Stowarzyszenia Antropologicznego (*American Anthropological Association*), która publikuje najważniejsze w tej dziedzinie czasopismo naukowe – „*Anthropology & Education Quarterly*”. Antropologia edukacyjna w inspirujący sposób łączy tradycje pedagogiczne i antropologiczne, a w kontekście omawianej tu problematyki najbardziej inspirująca jest praca tych antropologów, którzy jako edukatorzy pomagają ludziom w upełnomocnieniu i emancypacji poprzez stosowanie w różnych projektach edukacyjnych „pedagogiki demokracji”, wpisującej w prowadzenie badań w działaniu metody typowe dla etnografii. W ostatniej części artykułu chciałabym omówić trzy przykłady takich badań, które według mnie dobrze pokazują, jak współczesna zaangażowana antropologia edukacyjna korzysta twórczo z epistemologii i metodologii badań w działaniu.

Amerykańska antropolog P. Lipman prowadzi od wielu lat politycznie zaangażowaną etnografię i badania aktywistyczne w chicagowskich szkołach podstawowych. W swoich pracach demaskuje szkodliwe wpływy amerykańskiej neoliberalnej

polityki edukacyjnej, prowadzonej przez administrację Busha po 11 września 2001 i kontynuowanej przez rząd Baraka Obamy, na lokalne społeczności miejskie. W swoich pracach P. Lipman opisuje podwójną rolę, którą pełni jako aktywistka i założycielką organizacji Nauczyciele dla Sprawiedliwości Społecznej (*Teachers for Social Justice*) oraz jako akademicki antropolog. Na przykładzie danych etnograficznych opisuje własne uczestnictwo w rozwoju lokalnego oporu rodziców, nauczycieli, aktywistów i pracowników akademickich wobec polityki burmistrza Chicago, który w ramach programu *Chicago Renesans 2010*, zaplanował zamknięcie 100 szkół publicznych w Chicago, zamieszkałych głównie przez Afroamerykanów i imigrantów. W swojej pracy P. Lipman pokazuje, jak ogólnokrajowa neoliberalna polityka edukacyjna oparta na ocenach jakości szkół na podstawie egzaminów końcowych miała posłużyć interesom firm powiązanych z lokalną władzą. Zamknięcie szkół miało doprowadzić do gentryfikacji centrum Chicago. P. Lipman pokazuje, jak to zdarzenie umożliwiło przeprowadzenie krytycznych badań aktywistycznych, dzięki czemu badaczka stała się uczestniczką ruchu oporu, w ramach którego pomogła udowodnić, że w planie burmistrza miasta, zakładającym zamknięcie „starych złych szkół” (takich, które wykazywały niskie wyniki testów) i otwarcie „dobrych nowych szkół”, chodziło przede wszystkim o wyprowadzenie niechcianych obywateli w celu wprowadzenia nowego kapitału i inwestycji. P. Lipman apeluje do etnografów, by podjęli podobne wysiłki „ujmowania w teorię, dokumentowania i uczestniczenia” w innych społecznościach, opowiadając się za badaniami, które zacierają granice pomiędzy aktywizmem i etnografią oraz odwołują się do sprawiedliwości społecznej (Lipman 2010).

Następnym przykładem, który chciałabym przywołać, jest zaangażowana antropologia edukacyjna, którą prowadzi J. Cammarota w amerykańskim stanie Arizona. J. Cammarota jest dyrektorem programu edukacyjnego *Social Justice Education Project* w liceum położonym w części miasta zamieszkałej przez rodziny pochodzące z Ameryki Łacińskiej. Projekt J. Cammaroty jest integralną częścią programu nauczania szkoły i studenci, którzy w programie uczestniczą, spełniają tym samym wymóg programowy w dziedzinie nauk społecznych (aż 63% studentów w szkole jest pochodzenia latynoamerykańskiego i tylko 19% białych). W trakcie trwania programu, badaczka uczy studentów etnograficznej/antropologicznej obserwacji, krytycznego podejścia oraz refleksji nad otoczeniem i własną sytuacją. Studenci dzięki temu odkrywają, jak dochodzi do ich dyskryminacji w szkole i poprzez wspólną pracę w ramach grupy aktywnie działają na rzecz zmiany tej sytuacji – badania w działaniu. W swojej pracy J. Cammarota inspirowana jest teorią terapii kulturowej (*cultural therapy*) antropologa G. Spindlera, kulturowej produkcji (*cultural production*) P. Willisa i pedagogiką opartą na *praxis* Paola Freirego.

Praca J. Cammaroty jest świetnym przykładem zastosowania metody antropologicznej w połączeniu z edukacyjnymi badaniami w działaniu na rzecz aktywizacji młodzieży z intencją dążenia do zmiany społecznej. Pokazuje, jak zorientowana krytycznie

edukacja w formie badań w działaniu może wspierać samodzielne myślenie, solidarność społeczną oraz zaangażowanie studentów i przeciwdziałać w ten sposób destrukcyjnym skutkom wszechogarniających tendencji neoliberalnych (Cammara 2008).

Aktywizacja młodzieży poprzez działania, które łączą edukacyjne badania w działaniu i zaangażowaną antropologię edukacyjną, jest też przedmiotem mojej własnej międzynarodowej pracy badawczej i edukacyjnej prowadzonej w ramach Międzynarodowego Instytutu Studiów nad Kulturą i Edukacją Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (Červinková 2006; 2008; 2009; 2011b; 2012). Najważniejszym z naszych projektów jest program prowadzony w tradycji globalnego uczenia się (*global learning* – Shultz et al. 2007), w ramach którego pracujemy z grupami przeważnie amerykańskich studentów, uczestniczących w miesięcznym programie badawczo-edukacyjnym we Wrocławiu. Na podstawie materialnej historii miasta organizujemy proces pedagogiczny, którego celem jest wspieranie krytycznej historycznej świadomości i aktywnych form globalnego i lokalnego obywatelstwa u młodych ludzi (Červinková 2011b, 2012). Program zlokalizowany jest we Wrocławiu, który do końca drugiej wojny światowej był miastem niemieckim i doświadczył dramatycznych wydarzeń europejskiej historii, w odwołaniu do której próbuje dziś budować swoją tożsamość. W trakcie intensywnego programu badania i uczenia się traktujemy Wrocław jako miejskie laboratorium, które zawiera w swojej materialnej historii pamięć o własnych dramatycznych dziejach.

W naszej pracy pedagogicznej opieramy się na metodologii zaangażowanej antropologii edukacyjnej i edukacyjnych badań w działaniu. Na podstawie wspólnych badań wspieramy studentów w tworzeniu własnych interpretacji wybranych obszarów miasta, prezentowanych w formie przewodników (*self-guided tours*), które przedstawiają alternatywne czytanie historii miasta. Taki namacalny wynik pracy studentów jest ważnym elementem edukacyjnych badań w działaniu opartych na zaangażowanej antropologii edukacyjnej – powodowanie zmiany polegającej na innym czytaniu przestrzeni miejskiej i jej znaczenia przez studentów, ale też innych ludzi, którzy w przyszłości miasto odwiedzą. Najważniejsza w naszych staraniach jest jednak sama praca pedagogiczna ze studentami, którzy uczą się krytycznej obserwacji otaczającej ich rzeczywistości i podejmują konkretne działania w międzynarodowym kontekście, w efekcie stając się bardziej świadomymi i aktywnymi obywatelami świata (Červinková 2011c).

Omówione teorie i współczesne praktyki, które łączą tradycję zaangażowanej antropologii edukacyjnej i edukacyjnych badań w działaniu, są przykładem zorientowanej na *praxis* pedagogiki, która jest jednym ze sposobów pielęgnowania i rozwijania świadomości krytycznej oraz działania uczestniczącego. Jest to jedna z propozycji mówiących o tym, jak możemy, jako badacze i intelektualiści, włączyć się w przeciwdziałanie destrukcyjnym skutkom modernizacji w czasie płynnej nowoczesności, poprzez rozwijanie i dbanie o człowieczeństwo wbrew procesom neoliberalnego kompleksu kulturowego.

Bibliografia

- ABU EL-HAJ T.R., 2009, *Imagining Postnationalism: Arts, Citizenship Education, and Arab American Youth*, *Anthropology & Education Quarterly*, 40(1).
- ARMBRUSTER H., LAERKE A. (eds.), 2008, *Taking Sides: Ethics, Politics and Fieldwork in Anthropology*, Berghahn, Oxford, New York.
- BASCH L., SAUNDERS L., WOJCIKA SHARFF J., PEACOCK J. (eds.), 1999, *Transforming Academia: Challenges and Opportunities for an Engaged Anthropology*, American Anthropological Association, American Ethnological Society Monograph Series 8, Arlington, VA.
- BAUMAN Z., 2011, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Narodowy Instytut Audiowizualny i Agora S.A., Warszawa.
- BHABHA H., 1994, *The Location of Culture*, Routledge, New York.
- BOURGOIS P., SANFORD V., ANGEL AJANI A., 2006, *Engaged Observer: Anthropology, Advocacy, and Activism*, Rutgers University Press, Rutgers. Fragmenty dostępne na www.googleboks.pl
- CAMMAROTA J., 2008, *The Cultural Organizing of Youth Ethnographers: Formalizing a Praxis-Based Pedagogy*, *Anthropology & Educational Quarterly*, 39 (1).
- CAMMAROTA J., FINE M. (eds.), 2008, *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, Routledge, New York, London.
- CARR W., 2010, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- CARR W., KEMMIS S., 1986, *Becoming Critical: Knowledge, Education and Action Research*, Falmer Press, London.
- ČERVINKOVÁ H., 2006, *Uczenie się w przestrzeniach pamięci*, [w:] P. Żuk, J. Pluta (red.), *My Wrocławianie: Społeczna przestrzeń miasta*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław, s. 261–267.
- ČERVINKOVÁ H. (red.), 2008, *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*, UMWD, Wrocław.
- ČERVINKOVÁ H., 2009, *Etnograficzne wyobrażenia społeczności w okresie zmiany: przyczynek do antropologii działania*, [w:] K. Górny, M. Marczyk (red.), *Antropologiczne badania zmiany kulturowej. Społeczno-kulturowe aspekty transformacji systemowej w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UW, Wrocław.
- ČERVINKOVÁ H., GOŁĘBNIAK D. (red.), 2010, *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- ČERVINKOVÁ H., 2011a, *Feminist Theory and the Problem of Anthropological Objectivity and Engagement*. Tekst wykładu przygotowany na II Akademicki kongres feministyczny (*Jak feminizm zmienił polską naukę?*), Kraków, 26–28 września 2011, sesja *Płeć etnografii – antropologia feministyczna w Polsce*. W przygotowaniu do publikacji w *Zeszyty Etnologii Wrocławskiej, Contributions of Feminist Theory to the Renaissance of Engagement in American Anthropology*, 2012.
- ČERVINKOVÁ H., 2011b, *International Learning Communities for Local and Global Citizenship*, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA), Adult Education and the Community*, D. Wildemeersch, E. Kurantowitz (eds.), Vol. 2, No. 2.
- ČERVINKOVÁ H., 2012, *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne. Studium przypadku*, *Forum Oświatowe*, B.D. Gołębiak, B. Zamorska (red.), Vol. 46, No. 1.
- CLIFFORD J., MARCUS G. (red.), 1986, *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Los Angeles.

- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 1998, *Badanie w działaniu - fanaberia czy konieczność?*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 2001, *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Numer specjalny, *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie: Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- ELLIOTT J., 1991, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham.
- ELLIOTT J., 2007, *Reflecting Where the Action Is. The Selected Works of John Elliott*, Routledge, Taylor and Francis Group, London, New York.
- ELLIOTT J., 2010, *Używając badań do ulepszenia praktyki: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*, przekł. K. Liszka, H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- FALS BORDA O., 2010, *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania*, przekł. M. Lavergne, [w:] H. Cervinkova, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- FREIRE P., 1993, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- GORELICK S., 1991, *Contradictions of Feminist Methodology*, *Gender & Society*, Vol. 5, No. 4.
- HALE C., 2008, *Engaging Contradictions. Theory, Politics and Methods of Activist Scholarship*, University of California Press, Berkeley.
- HANNERZ U., 2010, *Anthropology's World. Life in a Twenty-First-Century Discipline*, Pluto Press, London.
- HARAWAY D., 2010, *Wiedze umiejscowione. Zagadnienie nauki w feminizmie i przywilej stronniczej perspektywy*, przekł. M. Głowania, D. Ferens, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- HARDING S., 1987, *Feminism and Methodology*, Indiana University Press, Bloomington.
- KEMMIS S., 1988, *Action Research*, [in:] J.P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford.
- LASSITER L.E., 2010, *Etnografia współpracująca i antropologia publiczna*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- LEWIN K., 2010, *Badania w działaniu a problem mniejszości*, przekł. R. Ligus, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- LIPMAN P., 2010, *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- LLOYD E.A., 1995, *Objectivity and the Double Standard for Feminist Epistemologies*, *Synthese*, 104.
- LOW S. MERRY S. (2010), *Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas*, *Current Anthropology*, 51, (Supplement 2).
- MARCUS G., FISCHER M., 2010, *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*, przekł. I. Kołbon, [w:] H. Cervinkova, D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MARCUS G., 2007, *How Short Can Fieldwork Be?*, debate section of *Social Anthropology*, Vol. 15, No. 3.
- MARCUS G., FISCHER M., 1986, *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, University of Chicago Press, Chicago. Rozdział V przetłumaczony został na język polski jako *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*, przekł. I. Koł, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), 2010, *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- MCTAGGART R., 1991, *Action Research: A Short Modern History*, Deakin University Press, Geelong.
- RABINOW P., 1977, 2007, *Reflections on Fieldwork in Morocco*, University of California Press, Berkeley.
- REASON P., BRADBURY H., 2006, *Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*, [in:] P. Reason, H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*, SAGE, London.
- SAID E., 1979, *Orientalism*, Random House, Vintage Books, New York.
- SAID E., 1993, *Culture and Imperialism*, Random House, Vintage Books, New York.
- SCHEPER-HUGHES N., 2010, *Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii*, przekł. K. Liszka, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- SHULTZ J., SKILTON-SYLVERSTER E., SHULTZ N., 2007, *Exploring Global Connections: Dismantling the International/Multicultural Divide*, *Diversity & Democracy*, 10(3).
- SPIVAK G.C., 1993, *Outside in the Teaching Machine*, Routledge, New York.
- STENHOUSE L., 1970, *The Humanities Project: An Introduction*, Heinemann Educational Books, London.
- STENHOUSE L., 1975, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London.
- SUSSER I., 2010, *The Anthropologist as Social Critic. Working toward a More Engaged Anthropology*, *Current Anthropology*, 51 (Supplement 2).
- TURNER T., 2010, *Antropologia jako reality show i jako koprodukcja. Wewnętrzne związki między teorią a aktywizmem*, przekł. M. Lavergne, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- WALLACE M., 1987, *A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Education of Teachers in their Management Role*, *Journal of Education for Teaching*, 13 (2).
- WRÓBLEWSKI F., SOCHACKI Ł., STEBLIK J., 2010, *Antropologia zaangażowana (?)*, *Zeszytu Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MCCCIX, Prace etnograficzne, Zeszyt 38* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Action Research and Engaged Educational Anthropology

The author discusses contemporary research in engaged educational anthropology and places it in the traditions of educational action research and engaged anthropology. She briefly outlines the interdisciplinary history of action research as well as the disciplinary debate on the issue of engagement within anthropology before turning to ethnographic examples of current practices of engaged educational anthropology. She argues that the efforts of researchers and academics to use educational and ethnographic research as a means of empowerment are meaningful ways in which intellectuals can assume agency against the disabling effects of the processes of liquid modernity.