

Katarzyna Majbroda

katarzyna.majbroda@uwr.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-5638-4240>Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski

Edukacja otwierająca jako strategia demokratyzacji wiedzy i współtworzenia wyobraźni społecznej

The Opening Education as a Strategy for the Democratisation of Knowledge and Formation of Social Imagination

Celem podjętej refleksji jest przedstawienie ideowych założeń, które stanowią asumpt dla powołania, w ramach Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, Pracowni Edukacji Otwierającej, funkcjonującej w jego strukturach od 2018 roku¹. Artykuł stanowi także próbę zarysowania antropologicznego spojrzenia na aktualną politykę edukacyjną, zwłaszcza w wymiarze, który dotyczy kulturowo-społecznych aspektów tego

1 Nadrzędnym celem Pracowni Edukacji Otwierającej PTL, powołanej decyzją Zarządu Głównego 18 grudnia 2018 r., jest stworzenie przestrzeni współpracy, współdziałania i wymiany doświadczeń teoretyków i praktyków różnych form edukacyjnych oraz osób, które są zainteresowane rozwijaniem i promowaniem antropologicznie rozumianej edukacji w przestrzeni publicznej (w szkołach, bibliotekach, instytucjach kultury, organizacjach i stowarzyszeniach, a także wśród zainteresowanych grup i społeczności). Działania podejmowane w ramach PEO obejmują praktyki rozwijane w trzech obszarach: 1. Edukacja równościowa przeciwko dyskryminacji i wykluczeniu; 2. Edukacja regionalna w zakresie kultur tradycyjnych i dziedzictwa kulturowego; 3. Działania animacyjne w celu wzmacniania twórczego potencjału oraz sprawczości społeczności lokalnych. Rozważania zawarte w tym tekście koncentrują się przede wszystkim na pierwszym z wymienionych obszarów. Szczegółowe cele oraz planowane obszary działalności Pracowni Edukacji Otwierającej znajdują się na stronie Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego: <http://ptl.info.pl/pracownia/opis-projektu>. Konsolidacja członkiń i członków Pracowni jest wciąż w procesie, a działania edukacyjne, rozwijane w jej ramach, podejmowane są lokalnie – w miastach i regionach, w których funkcjonują osoby współtworzące Pracownię: we Wrocławiu, w Łodzi i w Warszawie.

procesu. W takim kontekście przedstawiam najważniejsze cechy edukacji otwierającej, która łączy w swoim szerokim zakresie pryncypalne idee edukacji do demokracji, edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej. Wskazuję przy tym na wspólne cele realizowane w ramach wspomnianych nurtów oraz działania podejmowane na rzecz kształtowania wyobraźni społecznej w zakresie relacyjności i splatania się różnych postaw, praktyk i systemów wartości w heterogenicznym życiu społecznym. Sama idea podkreślania potrzeby edukacji otwartej ma swoją tradycję. W polskim środowisku antropologicznym wyrazistym świadectwem takiego właśnie pojmowania istoty procesu edukacyjnego było utworzenie w 1986 roku, z inicjatywy Profesor Zofii Sokolewicz, Studium Kształcenia Otwartego na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Studium to, kierowane przez Profesor do 1996 roku, od 1998 roku funkcjonowało jako Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji (COME), a od 2018 roku nosi nazwę Centrum Kompetencji Cyfrowych UW (CKC UW)². Kategoria otwartości wskazuje na strategię egalitaryzacji wiedzy w życiu społecznym oraz budowanie demokratycznej, obywatelskiej wspólnoty szanującej pryncypalne wartości, tj. akceptację sprawiedliwość, zrozumienie, empatię, współodpowiedzialność, troskę i inne, które wydają się konieczne do tworzenia społeczeństwa otwartego; współkształtują również etos antropologiczny.

W podjętej w tym tekście refleksji wokół edukacji otwierającej sytuuję swoje rozpoznania i propozycje rozumienia tej kategorii nie tyle w ramach instytucji i szkolnictwa, ile w publicznych przestrzeniach społeczno-kulturowych, akcentując przede wszystkim jej konceptualny i interwencyjny charakter. Nie jest to bowiem, jak zakładam, sformalizowany model edukacyjny, który można by aplikować jako odrębny przedmiot szkolny do oferty nauczania, lecz dynamicznie kształtowany i nieustannie rekonfigurowany splot praktyk kulturowo-społecznych oraz określonych światopoglądów. Jego oddziaływanie przekracza tradycyjnie pojęty proces uczenia się, definiowany jako utrwalanie i transmitowanie merytorycznej wiedzy o świecie, w którym edukacja jest sprowadzana do roli „elementu instytucjonalnej płaszczyzny wychowania, czyli planowej, celowej działalności zorientowanej na określone efekty przy użyciu specyficznych, formalnych narzędzi” (Mikiewicz 2016: 11).

Przyjęcie perspektywy antropologicznej sprawia, że zarówno edukację, jak i edukowanie postrzega się jako praktyki społeczne, które polegają nie tylko na procesie przekazywania i zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, by posłużyć się określeniami zapożyczonymi z krajowych ram kwalifikacji (zob. Chmielecka 2013), lecz także na kształtowaniu wrażliwości i otwartej

2 Strona internetowa Centrum Kompetencji Cyfrowych UW: https://come.uw.edu.pl/pl/o_come.

wyobraźni społecznej we współczesnym, relacyjnie skonfigurowanym świecie. Wiąże się z tym założenie, według którego edukacja może angażować się na wielu poziomach w restrukturyzację społeczeństwa, poprzez mobilizowanie i rozwijanie różnych wrażliwości społecznych (por. Fortun 2015). Wspomnianą wrażliwość, mimo że stanowiącą kategorię oporną na ściśle definiowanie (zob. Markowski 2013), można by rozumieć w tym kontekście jako posiadanie świadomości istnienia splotów i zależności, które współtworzą aktualną rzeczywistość społeczno-kulturową, oraz gotowości do ich rozplatania w procesie tłumaczenia wpisanych w nich determinant i zależności. Jest to także gotowość do interwencji w strategię i działania, które sprzyjają zubożeniu społeczeństwa na rozmaite formy wykluczenia, przemocy oraz społecznej niesprawiedliwości (Westheimer, Kahne 2004).

Relacyjność jako jedna z najważniejszych cech dynamicznie pojmowanych, heterogenicznych, niejednorodnych przestrzeni współtworzących życie społeczne (Serres 2007, 2008) określa także istotę edukacji otwierającej, która bierze swój początek z określonej postawy **wobec/z/wraz**, co wydobywa i podkreśla wpisana w nich interaktywność, współbycie i współdziałanie jako elementy składające się na strategię jej praktykowania. Relacyjność stanowi także istotną właściwość sytuacji kontaktu – a zatem spotkania – w jego (wielo)kulturowym, społecznym, ekonomicznym, politycznym, materialnym i środowiskowym wymiarze. Pojawienie się, w polu uwagi, kategorii relacyjności pozwala na dostrzeżenie w aktualnej polityce edukacyjnej, rozwijanej w Polsce (ale i szerzej – w Europie i na świecie), rozmaitych przemilczeń oraz wykluczeń, jakie wpisane są w praktyki i treści edukacyjne, a dotyczą mniejszości etnicznych, narodowych, religijnych, genderowych, a także innych grup i społeczności, które ze względu na swoje wybrane cechy są w przekazach edukacyjnych dyskursywnie pomijane, marginalizowane lub wręcz dyskryminowane. Dlatego też w nazwie Pracowni pojawiło się określenie **edukacja otwierająca**, na które składa się wiele rozpoznań i postulatów formułowanych również w ramach działań upominających się o obecność w nauczaniu szkolnym oraz w przestrzeni publicznej edukacji między- i wielokulturowej, genderowej, obywatelskiej oraz równościowej, mimo nieuniknionych różnic, jakie pojawiają się w zakresie celów i kierunków krytyk rozwijanych w ramach tych nurtów. W antropologicznej perspektywie wyłaniające się z tych praktyk pole badawcze ujawnia nieobecności i przemilczenia treści równościowych w edukacji mainstreamowej, co wiąże się z pomijaniem idei i wątków otwierających wyobraźnię społeczną na kategorii odmienności i podobieństwa, których dostrzeżenie i wartościowanie w znacznym stopniu organizuje heterogeniczne życie społeczne.

Zwrócenie się w stronę edukacji otwierającej, jako strategii mającej na celu zapobieganie zamykaniu się społeczeństw, wiąże się z podzielaniem przekonania,

zgodnie z którym edukacja jest jednym z najważniejszych narzędzi kształtowania postaw społeczeństwa; stanowi bowiem sferę wyraźnego reprodukcji określonych wartości, w myśl założenia, iż „fundamentem klasycznie pojmowanej edukacji jest wizja kultury jako rezerwuaru wartości” (Szkudlarek 2005: 415), uprawomocniających określone postawy, zasady oraz normy kulturowe, które z kolei projektują i dookreślają praktyki społeczno-kulturowe wypełniające życie społeczne. Istotne jest w tym kontekście dostrzeżenie, że „podczas gdy codzienne doświadczenie i obserwacja rzeczywistości są źródłem wiedzy o mechanizmach opresji i procesach jej towarzyszących, uniwersum symboliczne czy kontekst teoretyczny pozwalają je zrozumieć” (Starego 2014: 57). Jednocześnie edukacja stanowi jedną z najważniejszych domen przestrzeni społecznej, którą w perspektywie antropologicznej trudno byłoby sobie wyobrazić jako teren autonomiczny, niezależny od oczekiwań i wartości konkretnych społeczności, wolny od politycznych i ekonomicznych determinant oraz dominujących dyskursów publicznych (Castagno, McCarty 2017).

Otwierający wymiar projektowanej w tym tekście edukacji, polega więc również na tym, że, jak trafnie zauważa Tim Ingold, edukacja „nie jest «wejściem» ale «wyjściem», które otwiera drogi intelektualnego rozwoju i odkrywania bez z góry określonych rezultatów lub zdefiniowanych wartości docelowych” (Ingold 2018: 3). Edukacja widziana z antropologicznej perspektywy to dynamiczne pole społecznych praktyk i doświadczeń, które nie kończą się wraz z zaprzestaniem uczestnictwa w formalnej edukacji instytucjonalnej. Praktyki społeczno-kulturowe, to, co ludzie myślą i robią, a także strategie oraz cele ich działań składają się bowiem na edukację rozumianą jako niekończący się proces, który przebiega w społeczeństwie niezależnie od tzw. edukacji ustawicznej i neoliberalnie skrojonego modelu *long life learning* (Morgan-Klein, Osborne 2007). Tym samym praktyki uczenia się, podobnie jak nabywanie kolejnych doświadczeń, splatają się ze sobą w rozmaitych konfiguracjach i obszarach życia społecznego, co pozwala na pozycjonowanie edukacji na styku procesu społecznego, kulturowego oraz politycznego.

Wymiar pierwszy: demokratyzacja wiedzy

Jak przekonywał Jaques Derrida w swoim eseju-wykładzie o uniwersytecie bezwarunkowym, instytucja ta powinna być miejscem, „w którym nic nie uchroni się przed siłą zapytywania; nawet to, co uznaje się aktualnie za określoną figurę demokracji. Owemu zapytywaniu w takiej samej mierze podlega klasyczna idea krytyki, w znaczeniu krytyki teoretycznej, a nawet autorytet samej formy pytania czy myślenia jako zapytywania” (Derrida 2015: 13). Edukacja do demokracji,

a zatem taka, która nierozzerwalnie wiąże się z transformacją zmierzającą do zmiany społecznej, musi brać początek w samej rzeczywistości, a nie w jej zapośredniczonych językowo przedstawieniach (Freire 2000: 81). Negocjowanie kształtów demokracji odbywa się nie tylko w ramach polityk kreowanych przez instytucje związane z nauczaniem, lecz przede wszystkim w samym procesie edukacji, który utrwała i legitymizuje określone porządki rzeczywistości kulturowo-społecznej (Starego 2014). Edukacja od zawsze pełniła bowiem różne funkcje w społeczeństwie, spośród których najważniejsze to kształtowanie kompetentnych, odpowiedzialnych obywateli; dbanie o heterogeniczność życia obywatelskiego; umożliwianie jednostkom kształtowania charakteru, systemu wartości, rozwijanie wrażliwości społecznej, potrzeby partycypacji, nabywanie zdolności do komunikacji interpersonalnej, a także samopoznania, rozwijania umysłu i umiejętności racjonalnego myślenia (Paquet 1999: 138). Edukacja jest zatem postrzegana jako potężne narzędzie popularyzowania i stabilizowania określonych treści, zachowań oraz praktyk, przy jednoczesnym pomijaniu lub wyciszaniu innych. Bez wątplenia wywiera w tym procesie istotny wpływ na kształt sfery publicznej, „ponieważ ta druga kształtuje tę pierwszą w zmieniającej się dynamice krytycznego myślenia i publicznych przesłankach zbiorowej mobilizacji” (Babu 2020: 2). W systemach demokratycznych oczekuje się, iż to właśnie ten obszar życia publicznego będzie pełnił funkcję swoistej wylęgarni społeczeństwa obywatelskiego współtworzonego przez jednostki, które znają swoje prawa i obowiązki, rozwijają krytyczną refleksję nad rzeczywistością i swoim własnym w niej usytuowaniem (Arendt 2000), co wiąże się z obywatelską sprawczością oraz chęcią świadomej partycypacji w określonych praktykach społeczno-kulturowych (zob. Archer 2013).

Jak trafnie zauważa Andy Lane, sformułowanie **edukacja otwarta** oznacza, że musi istnieć również **edukacja zamknięta**, a zatem taka, w której pojawiają się ograniczenia lub reguły ekskluzji – nie każdemu dane jest bowiem korzystanie w równym stopniu z tego podstawowego prawa człowieka. „Ograniczenia społeczne i polityczne mogą być mieszaniną zamierzonych i niezamierzonych ograniczeń wynikających z dominujących struktur i relacji społecznych, a w szczególności kwestii ekonomicznych” (Lane 2016: 35 za: Lane 2013). Stwierdzenie to nabiera wyrazistości w kontekście rozważań o rynkowo sprofilowanym procesie nauczania, którego istotnym wymiarem jest również uczestniczenie w wytwarzaniu neoliberalnych podmiotów – jednostek oraz całych społeczeństw, które – jak można by powiedzieć, nawiązując do teorii *governmentality* (rządomyślności) Michela Foucaulta – zdolne są do samozarządzania sobą i posiadany kapitałem społecznym oraz

kognitywnym w ramach wolnorynkowych reguł konkurencyjności (Foucault 2000). Istotnym elementem neoliberalnie sprofilowanej edukacji jest także reżim samodoskonalenia podmiotów (zob. Tokarska-Bakir 2006), które są rekonfigurowane jako produktywni przedsiębiorcy własnego życia (Fejes, Nicoll 2007), oraz wyciszanie wątków istotnych z punktu widzenia koegzystencji ludzi w globalnym świecie, w którym krzyżują się wyobrażenia społeczne, nadzieje i troski związane z przyszłym jego funkcjonowaniem (Majbroda 2018).

W kontekście refleksji o potrzebie rozwijania edukacji otwierającej wspomniana diagnoza nabiera nowego znaczenia, uświadamiając, że neoliberalna racjonalność sprzyja wyciszaniu wartości i postaw społecznych, które stanowią istotne komponenty demokracji (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski, Tokarz 2014). Wydaje się, że w wyraźny sposób promuje indywidualizm i samostanowienie jednostki, które wiążą się ze społecznym zobojętnieniem na afektywne i etyczne konteksty relacji i kontaktów kulturowo-społecznych, zwłaszcza tych, które osadzone są w sieciach zawłaszczeń, władzy, podporządkowania, wykluczeń i marginalizacji określonych grup i społeczności – np. przedstawicieli mniejszości etnicznych, narodowych (Chustecka, Kielak, Rawłuszko 2016), genderowych (Chomczyńska-Rubacha 2004, 2006; Kopciwicz, Zierkiewicz 2009; zob. też Abramowicz 2011) i religijnych. W konsekwencji, jak przekonuje Danuta Michałowska, liberalny pluralizm i poszanowanie różnorodności przekształcają się w neoliberalną nadmiernie rozszerzoną tolerancję, obojętność i brak moralnej wrażliwości na odmienność (Michałowska 2013: (126–127). Ze wspomnianym procesem wiążą się także zmiany obserwowane w przestrzeni edukacji, polegające na wyciszaniu w treściach nauczania wątków wielokulturowych, antydyskryminacyjnych oraz równościowych, co sprzyja zobojętnianiu społeczeństwa nie tylko na kategorię inności i różnicy (Chrzanowska, Jachimczak, Pawelczak, 2013), lecz także na kategorię **podobieństwa mimo odmienności**. Wykorzystując dla projektu edukacji otwierającej rozpoznanie Henriego Giroux na temat krytycznej pedagogiki, można by powiedzieć, że jako praktyka performatywna przyjmuje ona za jeden ze swoich celów umożliwienie ludziom refleksyjnego określenia ich własnego stosunku do trwającego projektu niedokończonej demokracji (Giroux 2010: 717). W myśl tej diagnozy, wybór treści i praktyk edukacyjnych w niebagatelny sposób współtworzy wyobrażenie obywateli i obywateli (Buckles 2018: 25–49), oferując im sposoby interpretacji i wartościowania wydarzeń oraz procesów mających miejsce w przeszłości, współtworzących to, co aktualne, a także tych, które zaledwie rysują się na horyzoncie najbliższej przyszłości.

Wymiar drugi: tworzenie społeczeństwa otwartego

Obserwowana w polskiej edukacji dbałość o eksponowanie, w podstawach programowych i programach nauczania, wiedzy na temat rodzimej kultury i tradycji jest wartościową praktyką, w której nie zwykło doszukiwać się wątków poznawczych nadużyć i kulturowych zawłaszczeń (Torowska 2008). Co więcej, poznawcza koncentracja na własnym kraju i narodzie, lokalnym dziedzictwie i kulturze narodowej stanowi wyraźną tendencję w profilowaniu treści edukacyjnych, obserwowaną także w innych krajach na świecie (Carretero 2011). Antropologiczna uważność zachęca jednak do tego, by zastanowić się, czy proces ten, wspierany światopoglądem narodocentrycznym, osadzony w określonych politykach zarządzania dziedzictwem, nie wzmacnia mechanizmu wytwarzania i rozpowszechniania poglądów oraz postaw skoncentrowanych na kultywowaniu esencjalistycznych wartości – ekskluzywnych – bo ksenofobicznych i wykluczających niektóre grupy i jednostki niemieszczące się w zamkniętych definicjach narodu i wspólnoty (Greenfeld 1992). Nie ma tu miejsca na przytaczanie dłuższych *passusów* wypracowanych z podstawy programowej języka polskiego, a przede wszystkim historii, które podkreślają wagę wychowywania w duchu patriotyzmu i przywiązania do tradycji narodowych, co niepostrzeżenie może przeradzać się w edukowanie w nacjonalizm, o czym szerzej piszę wraz z badaczami tego zjawiska w innym miejscu (zob. Burszta, Dobrosielski, Jaskułowski, Majbroda, Majewski, Rauszer 2019). W kontekście podjętego wątku warto natomiast zwrócić uwagę na akcydentalne odwoływanie się podstawy programowej, obowiązującej w polskim systemie szkolnictwa od 2017 roku, do dziedzictwa europejskiego, zjawiska wielokulturowości oraz różnorodności rzeczywistości społeczno-kulturowej, która stanowi codzienny kontekst funkcjonowania ludzi na świecie – także w Polsce. W podstawie programowej geografii czytamy np., że „treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej. Istotne jest w niej odniesienie do różnych skal przestrzennych (dom, miejscowość, region, kraj) i czasowych (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość)”. Jednocześnie we wspomnianym dokumencie podkreśla się, że

ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu oraz kraju ojczystego, stanowi we współczesnym świecie fundament rozumienia innych narodów i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Geografia*).

W założeniach podstawy programowej do nauczania wiedzy o społeczeństwie, projektując umiejętności ucznia, zakłada się m.in., iż

wymienia mieszkające w Polsce mniejszości narodowe i etniczne, grupę posługującą się językiem regionalnym oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) i lokalizuje miejsca ich zwarte zamieszkiwania; przedstawia – za Konstytucją RP – prawa przysługujące etnicznym grupom mniejszościowym (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie*).

Uwagę zwraca tu określony cel edukacyjny, którym jest przede wszystkim umiejętność nazwania mniejszości etnicznych, a także swoiście deiktyczna zdolność wskazania na mapie miejsc ich zamieszkiwania. Nie ma tu mowy o edukacyjnej próbie pojęciowego osvajania kultur tych mniejszości, poprzez dążenie do poznawania ich tradycji, obyczajowości, a także procesów przenikania się systemów wartości i praktyk społecznych w sytuacji przepływów i mobilności ludzi, kultur, postaw i tradycji. W związku z tym w edukacji nie pojawiają się przestrzenie, które umożliwiłyby zmianę dominującej optyki narracyjnej tak, by pokazać Polskę jako kraj i naród w wielorakich sąsiedztwach, interakcjach i zapożyczeniach, które kształtowały jego tożsamość, a zatem to, co określamy dzisiaj umownie mianem „polskości”.

Szkolna edukacja historyczna, zwłaszcza ta najnowsza, wpisana w ramy ostatniej reformy szkolnictwa, nie pokazuje, naturalnego dla funkcjonowania państwa europejskiego, tzw. obywatelstwa postnarodowego, które tworzy się w transnarodowych przestrzeniach (Vertovec 2012). Nie tłumaczy również ani procesu transkulturacji, który np. Mary Louis Pratt ujmuje jako proces przenikania elementów kultury podrzędnej (*subaltern*) do kultury hegemonicznej (2011), ani też zjawiska transkulturowości (zob. Rewers 1998), które wyjaśnia mechanizmy relacyjnego przenikania się różnych kultur i wartości w procesie powstawania ich nowych, heterogenicznych konstelacji. Tymczasem, z punktu widzenia antropologii społeczno-kulturowej, edukowanie w naturalną koegzystencję różnych grup etnicznych i narodowych jest jedną z podstawowych strategii kształtowania wyobraźni społecznej sprzyjającą emancypacji z uprzedzeń, ksenofobii, lęku przed innością, a tym samym wspierającą powstawanie europejskiego, demokratycznego społeczeństwa otwartego. Dlatego też niezwykle istotne wydaje się inicjowanie w przestrzeni publicznej działań i dyskusji, które problematyzują i wprawiają w ruch zastygłe, fasadowe sposoby reprezentacji określonych grup i społeczności tak, by funkcjonując w wielogłosowych użyciach, odsłaniały konteksty i okoliczności nabywania przez siebie określonych znaczeń (zob. Butler 2010). Tak rozumiana

praktyka edukacyjna, podobnie jak krytyka kulturowa, ma na celu otwieranie i tłumaczenie dróg artykulacji różnych przekonań i poglądów, by można je było ze sobą konfrontować, zestawiać, a w konsekwencji redefiniować i zmieniać w konkretnych działaniach (zob. Marcus, Fischer 1999: 30). Wydaje się, że praktyka ta jest szczególnie ważna w sytuacji, gdy w odpowiedzi na obecny w przestrzeni publicznej dyskurs ksenofobiczny czy homofobiczny podejmuje się nie tylko próbę tłumaczenia kontekstów kształtowania się określonych hierarchii wartości, stylów życia i społecznych ekspresji, ale również wysiłek, choćby dyskursywnego, przełamywania przemilczeń, zawłaszczeń i stereotypowych reprezentacji, które dotyczą jednostek, grup i społeczności ze względu na ich wybrane cechy.

Wiele postulatów oraz koncepcji edukacyjnych tworzonych i popularyzowanych w eksperckiej perspektywie, nierzadko pomija wielowarstwową, złożoną konstelację ludzi, systemu społecznego, aktualnej polityki (edukacyjnej), gospodarczej, działań mainstreamowych i oddolnych, które dookreślają kształt edukacji w konkretnym miejscu i czasie. Krytycznie sprofilowana edukacja otwierająca próbuje natomiast zrozumieć, jak działa władza poprzez produkcję, dystrybucję i konsumpcję wiedzy w różnych kontekstach – zarówno instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych: kulturowych, społecznych, ekonomicznych. Otwierający charakter działań podejmowanych w jej nurcie, zgodnie z fundującymi ją założeniami i oczekiwaniami, stanowi rodzaj inwestycji w praktyki rewizji i krytycznej analizy zarówno edukacji głównego nurtu, jak i wartości oraz przekonań, które współtworzą wyobraźnię społeczną. Jedną z takich wartości jest patriotyzm, którego złe pojmowanie sprzyja jego niespostrzeżonemu przeobrażaniu się w banalny nacjonalizm (Billig 2008). Granica pomiędzy wspomnianymi postawami bywa niepokojąco płynna, a diagnoza ta dotyczy nie tylko kształtu aktualnych dyskursów zasilających komunikację społeczną, lecz także treści edukacyjnych przekazywanych w podręcznikach szkolnych, projektowanych w podstawach programowych i programie nauczania. Szeroko rozumiane inność i odmienność nie znajdują w przestrzeni edukacji otwartych dróg artykulacji. Rozpoznanie to wydaje się szczególnie ważne w perspektywie antropologicznej; istnieje bowiem obawa, iż pomijanie w edukacji wątków dotyczących życia innych narodów i ich kultur, sprzyjać będzie niezrozumieniu aktualnych zjawisk oraz procesów, kształtując postawy nietolerancji i ksenofobii w życiu społecznym. Emocjonalna gra na odmienności i binarnościach eksponowanych w wielu obszarach życia, która w znacznym stopniu organizuje porządek społeczno-kulturowy w określonym czasie i miejscu, niesie ze sobą ryzyko nadużyć i zawłaszczeń w procesie kształtowania i wzmacniania wspólnoty narodowej. „Z powodu odwoływania się do odwiecznej prawdziwości ich strategiczne zastosowania są dobrze skryte: to właśnie nadaje binarności kodów

złudny posmak rzeczywistości społecznej” (Herzfeld 2007: 33). Zyski płynące z tej praktyki są różne, na podstawowy z nich, dostrzeżony wprawdzie w innym kontekście, ale trafny w odniesieniu do podjętych tu rozważań, wskazuje Przemysław Czapliński w książce *Poruszona mapa. Wyobraźnia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*, zauważając, że „codzienne i powszechne porównywanie kultur dysponuje siłą sprawczą. Powstająca w wyniku tej aktywności mapa ma charakter performatywny: nie tyle odtwarza jakąś przestrzeń, ile jest procesem jej wytwarzania” (Czapliński 2016: 9).

W świetle powyższej konstatacji antropologiczny postulat pojawienia się w edukacji formalnej wątków, które pozwoliłyby na kognitywne, imaginatywne przekroczenie tego, „co polskie”, wydaje się szczególnie ważny w sytuacji, gdy zakładamy, że zarówno treści nauczania zawarte w podręcznikach szkolnych, jak i dyskursy publiczne powinny rozwijać wrażliwość obywatelską tak, by zapobiegać powstawaniu źle pojętego patriotyzmu, który sprzyja postawom ksenofobicznym i homofobicznym, a nierzadko staje się zarzewiem mowy nienawiści oraz przemocy na tle etnicznym, religijnym, genderowym czy też światopoglądowym (Wiśniewski, Hansen, Bilewicz 2017). Polityka edukacyjna, która nie uwzględnia niebezpieczeństwa pojawienia się wspomnianych postaw i praktyk, przyczynia się do tworzenia społeczeństwa zamkniętego, podczas gdy celem edukacji europejskiej, a zatem także polskiej, powinno być włączanie się w wypracowywanie społecznych, kulturowych i politycznych narzędzi oraz strategii przeciwdziałania ideologii zamkniętości.

Jednym z mechanizmów edukacyjnych, zabezpieczającym społeczeństwa przed groźbą izolacji i utraty otwartości, jest rozwijana w światowej polityce oświatowej, także w krajach europejskich, edukacja międzykulturowa. W polskiej dyskusji o szkolnictwie po 1989 roku wątek ten nie jest zwykle eksponowany (Abramowicz 2011; Chustecka, Kielak, Rawłuszko 2016), funkcjonując na antypodach dyskursów o edukacji. Aktem włączającym edukację międzykulturową do oficjalnej polityki państwa było podpisanie przez Polskę w 2003 roku *Deklaracji europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim*. Dokument ten wyraźnie zaznacza, że społeczeństwa europejskie są różnorodne pod względem etnicznym, kulturowym, językowym, religijnym, wskazując na prawdopodobieństwo pojawienia się w ich obrębie rozbieżności i konfliktów społecznych, które mogą być efektem współistnienia różnych systemów wartości, akcentując przy tym ważność zachowania wielokulturowego charakteru społeczeństwa europejskiego. Wspomniana *Deklaracja* w wyraźny sposób mówi o konieczności wypracowania niezbędnych strategii i narzędzi edukacji międzykulturowej, programów nauczania oraz pomocy dydaktycznych w celu przygotowania

nauczycieli do radzenia sobie w nowych sytuacjach, jakie mogą zaistnieć w szkołach w wyniku takich zjawisk, jak dyskryminacja, rasizm, ksenofobia, seksizm i marginalizacja jednostek oraz grup społecznych ze względu na pochodzenie etniczne czy też status ekonomiczny. Lista ta ma charakter otwarty i warto ją uzupełnić o homofobię, zjawisko migracji i tzw. kryzys uchodźczy, niepełnosprawność i wiele innych sytuacji oraz przesłanek, które mogą stanowić źródło wykluczenia i dyskryminacji. Sytuacja naturalnej koegzystencji wielu zbiorowości oraz grup mniejszościowych w ramach społeczeństwa i narodu stanowi bowiem szczególne wyzwanie dla edukacji, która wedle założeń Marthy Nussbaum, nie tylko powinna nadążać za zmianami struktury społecznej i ekonomicznej państw, ale również stworzyć przestrzeń zrozumienia i akceptacji dla różnorodności (Nussbaum 2010) oraz, dodajmy, rzadko dostrzeganych podobieństw między pozornie odmiennymi stylami życia i praktykami społeczno-kulturowymi.

Tymczasem krytyczna refleksja rozwijana wokół współczesnej polityki edukacyjnej pokazuje, iż legitymizowane w jej ramach treści, będące nośnymi światopoglądowo stabilizatorami określonych porządków i praktyk, nie podejmują wyraźnych prób oddania tego naturalnego dla społeczeństwa wielogłosu. Przykładowo, wprowadzony do polskiej edukacji, na kanwie podstawy programowej z 2012 roku, przedmiot „wiedza o kulturze” poszerzał wiedzę uczniów i uczennic z zakresu literatury, muzyki i sztuki, słowem rozwijał ich kompetencje w zakresie kultury wysokoartystycznej, a wspomniane zagadnienia równościowe pojawiały się w szkolnych podręcznikach akcydentalnie (Majbroda 2016). Najnowsza podstawa programowa z 2017 roku w ogóle nie uwzględnia tego przedmiotu, nie oferuje także elementów edukacji między- i wielokulturowej w ramach nauczania historii i innych przedmiotów humanistycznych (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*). Co więcej, o czym wspominałam powyżej, w polskich szkołach nadal korzysta się z podręczników, które nierzadko utrwalają stereotypy na temat różnych grup etnicznych, narodowych, religijnych, przedstawiając schematyczne, wynikające z uprzedzeń i lęku przed innością, wizje rzeczywistości oraz wyciszają zjawisko koegzystowania przedstawicieli większości i mniejszości na rzecz ferowania dominującej kultury własnej (Chomczyńska-Rubacha 2011; Popow 2015; Burszta i in. 2019).

Krytyka zastanego, aktualnego systemu edukacji zmierzająca do jego stopniowego otwierania, koncentruje się w tej optyce na tzw. miejscach pustych, wątkach przemilczanych, a ważnych z punktu widzenia potrzeby tworzenia społeczeństwa świadomych, krytycznie myślących obywateli i obywateli. Szansą na zrekonstruowanie brakujących ogniw w wiedzy transmitowanej w ramach polskiej edukacji jest dostrzeżenie wielości dyskursów i praktyk społeczno-kulturowych,

które współtworzą rzeczywistość, a także ich tłumaczenie. Edukacja w zakresie wielokulturowej koegzystencji powinna sięgać do mnogich kontekstów – do światów różnych grup i społeczności, które nie posiadają w przestrzeni edukacji należynej im reprezentacji. Takie zadania stawia przed edukacją współczesna krytyczna refleksja pedagogiczna zwana pedagogią, a także edukacja między- i wielokulturowa, która dąży do wypracowania kategorii, pojęć oraz narzędzi umożliwiających transmisję wiedzy w sytuacji współbycia i sąsiedztwa jednostek, grup i społeczności wywodzących się z różnych kultur, żyjących wedle rozmaitych zasad i wartości (zob. Czerniejewska 2013; Grzybowski 2012). W perspektywę edukacji między- i wielokulturowej, rozwijanych najczęściej oddolnie, poza nurtem formalnym, wpisana jest dyspozycja uważności, która pozwala na dostrzeżenie heterogeniczności społeczeństwa, a co za tym idzie sprzyja otwartości na wymianę, negocjowanie oraz dookreślanie powstających w tym kontekście znaczeń (Clanet 1993: 140–141 za: Grzybowski 2012: 29). Tymczasem bez wielkiej przesady można powiedzieć, że edukacja otwarta na wspomniane wątki stanowi nikłą część oficjalnej wiedzy szkolnej, rozwijając się w praktykach oddolnych, a przede wszystkim w społecznym funkcjonowaniu w sytuacjach wielo- i międzykulturowych (Czerniejewska 2008). Jej doświadczanie i rozumienie jest jednak nierozzerwalnie związane z dominującym dyskursem. W związku z rozpoznaniem, według którego, polska edukacja cierpi na swoistą ślepotę objawiającą się niedostrzeganiem naturalnej koegzystencji grupy większościowej z mniejszościami etnicznymi i narodowymi, migrantami, obcokrajowcami, którzy funkcjonują w ramach społeczeństwa (zob. Obidniak, Dzierzgowska 2017), gest przełamania dotychczasowej nieuwagi w tym polu badawczym oznaczałby uwzględnienie różnych kontekstów i wymiarów heterogeniczności życia obywatelskiego, także w wymiarze dyskursywnym, w komunikacji rozwijanej w przestrzeni publicznej. Społeczeństwo otwarte może być bowiem kształtowane jedynie przy wsparciu edukacji otwierającej, a zatem takiej, która burzy mury ignorancji, stereotypizacji, niewiedzy, a w ich miejsce stawia pomosty umożliwiające poznanie tego, co nowe i jeszcze nierozpoznane. Strategia mnożenia perspektyw, a także zwielokrotniania języków opisu rzeczywistości, pozwala na przełamanie utopii uniwersalizmu, który zdaje się tworzyć społeczeństwo konsensusu, ale w rzeczywistości tłumi i wycisza jego naturalne zróżnicowanie. W kontekście refleksji o społeczeństwie otwartym warto przywołać refleksję Davida Richardsa, który mówił o potrzebie zasady tolerancji w odniesieniu do radzenia sobie z naturalnym kulturowym wielogłosem społeczeństwa, podkreślając, iż w oparciu o tę zasadę systemy konstytucyjne godzą sprzeczne interesy swoich obywateli i ich interpretacyjne roszczenia (Richards 1989).

Antropologia społeczno-kulturowa, dzięki swojemu egalitaryzmowi, koncentracji na konkretnie kulturowym, wrażliwości, dyspozycji krytycznej, a także narzędziom umożliwiającym odślanianie nadużyć w dyskursach społecznych i politycznych, ma szansę włączyć się w proces sprzyjający normalizacji sytuacji, w której społeczeństwo oparte na demokracji i Popperowsko rozumianej otwartości nie dąży do homogenizacji światopoglądów, stylów życia, wartości oraz praktyk społeczno-kulturowych, ale do wspartego na akceptacji prawa do odmienności współbycia obywateli i obywateli (Popper 1993). Wydaje się to szczególnie ważne w sytuacji, gdy współczesna polityka edukacyjna (zarówno w swym światowym, jak i lokalnym wymiarze) stawia sobie za cel nie tyle wspieranie powstawania społeczeństwa otwartego, ile wytwarzanie wpatzonego we własne tradycje, dziedzictwo kulturowe i gloryfikowane dzieje, niebezpiecznie zamkniętego, heteronormatywnego społeczeństwa narodowego (Žižek 2008: 270).

Edukacja otwierającą jako strategia i praktyka w ruchu

Edukacja otwierająca w znacznej mierze wyrasta z krytycznego oglądu współczesnych, instytucjonalnych praktyk edukacyjnych, ale także z diagnoz stawianych obserwowanym postawom i przekonaniom społecznym. Określony sposób myślenia o roli edukacji w kulturze i społeczeństwie, jaki znalazł wyraz w powołaniu Pracowni Edukacji Otwierającej PTL, zachęca do tego, by postrzegać ją nie tylko w kategoriach teoretycznego konstruktu, lecz również jako wyraz określonej perspektywy, która ma na celu wprowadzenie w ruch określonych działań edukacyjnych i animacyjnych nie tylko w przestrzeni szkoły, lecz także w społeczeństwie. Pojawienie się Pracowni wśród instytucji, organizacji i stowarzyszeń zajmujących się rozwijaniem w przestrzeni publicznej edukacji równościowej, antydyskryminacyjnej, między- i wielokulturowej otwiera jeszcze jeden kanał komunikacyjny, poprzez który antropologiczne diagnozy i postulaty dotyczące ważnych aspektów rzeczywistości mają szansę na współtworzenie wyobraźni społecznej wrażliwej na parującą rzeczywistość (zob. Bakuła, Drozd, Michnicka 2013). Pojęcie edukacji otwierającej krystalizuje się w użyciu, nie powinno być zatem raz na zawsze przyjęte na wzór podręcznikowych definicji. Jej siłą jest bowiem ruch, działanie, słowem funkcjonowanie w użyciu i praktykach, które stwarzają nowe konteksty próbowania założeń tego stylu rozwijania edukacji, a także ich remodelowania w toku nabywanych doświadczeń. Edukacja otwierająca kieruje naszą uwagę na trudne, a bywa że i palące, kwestie społeczne, zachęcając do tego, byśmy zwrócili uwagę na procesy i konteksty wytwarzania określonej wiedzy, czy też – jak można by powiedzieć w odniesieniu do koncepcji Donny Haraway – mnogich wiedz,

które krążą w różnych sektorach życia społecznego, profilując perspektywę jego oglądu, wzmacniając określone dyskursy i praktyki (Haraway 2014). Gest otwierania oznaczałby w tym kontekście **destabilizowanie**, **ukontekstawianie** oraz **wprawianie w ruch** zastygłych siłą powtarzania dogmatów i przekonań określających zasady funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Antropologiczne interwencje w tym polu badawczym stanowią kolejną odsłonę praktyk demokratyzacji wiedzy, które proponują rozumieć jako strategie poszerzania granic w procesie włączania w jej zakresy zarówno oddolnych punktów widzenia, jak i tych, które z różnych powodów nie znalazły swoich reprezentacji ani w edukacji szkolnej, ani też w dyskursywnych wymiarach przestrzeni publicznej. Zagadnienie możliwości i ograniczeń związanych z praktykowaniem edukacji otwierającej w ramach różnych modeli demokracji wymagałoby osobnej refleksji, która uwzględniłaby zarówno rzeczywistość wielokulturowość konkretnych społeczeństw i przenikanie się w nich systemów wartości oraz określonych interesów grup etnicznych i narodowych. Takie rozważania stanowią nieodzowny element dyskusji wokół tzw. polityki integracyjnej państwa, które zmierza do wzmacniania poczucia tożsamości tzw. większości, przy jednoczesnym zapewnieniu tzw. mniejszościom możliwości rozwijania własnych kultur (zob. Czerniejewska 2013: 49–50). Ważny wymiar refleksji o edukacji otwierającej odsłania się także w kontekście pytań dotyczących tego, kto i z jakiej perspektywy konceptualizuje stan demokracji, a przede wszystkim w dyskusji na temat lokalnych, etnicznie zróżnicowanych strategii praktykowania demokracji (zob. Kleśta-Nawrocki 2011: 85–123). Z punktu widzenia celu, jakim jest przedstawiana przez mnie demokratyzacja poznania, edukacja otwierająca niesie nadzieję na kreowanie przestrzeni dającej społeczeństwu sposobność ćwiczenia się np. w demokracji agonistycznej, która w ujęciu Chantal Mouffe jest nieusuwalnym elementem kształtowania się różnorodnych kolektywnych tożsamości w rzeczywistości naturalnego ich zróżnicowania oraz ścierania się przeciwstawnych poglądów, interesów i partykularnych punktów widzenia. Jak przekonuje Mouffe:

W perspektywie agonistycznej główną kategorię polityki demokratycznej stanowi „przeciwnik”, oponent, z którym dzieli się przywiązanie do demokratycznych zasad „wolności i równości dla wszystkich”, zarazem nie zgadzając się co do ich interpretacji. Przeciwnicy walczą przeciwko sobie, bo chcą, by ich interpretacje zyskały hegemonię, ale nie kwestionują prawa swoich przeciwników do walki o to, by zwyciężył ich punkt widzenia (Mouffe 2015: 22).

Uznanie istnienia różnych tożsamości stanowi, zdaniem filozofki, nieodzowny warunek zaistnienia radykalnej demokracji, której agonistyczny wymiar Mouffe

konstruuje zarówno w kontrze do modelu demokracji antagonistycznej, jak i w opozycji do dominujących teorii liberalnych. Mouffe nie odrzuca przy tym kategorii konfliktu, ale przekonuje, że odgrywa on istotną rolę w kształtowaniu się demokracji. Wraz z Ernesto Laclau podkreślają:

Naszym zdaniem konflikt i podział nie są zakłóceniami, których niestety nie da się wyeliminować, ani empirycznymi przeszkodami uniemożliwiającymi osiągnięcie pełnej harmonii niedostępnej dla nas, jako że nigdy nie będziemy zdolni do całkowitego pozbycia się swoich partykularyzmów, aby działać zgodnie z naszą racjonalną jaźnią – harmonii, która mimo wszystko powinna stanowić ideał, jaki staramy się osiągnąć (Laclau, Mouffe 2007: 217).

Być może ta kusząca perspektywa agonistyki daje sposobność, by rezonujące w wyobraźni społecznej wartości, hierarchie i światopoglądy miały szansę zostać krytycznie przeformułowane w kontakcie z kłopotliwymi dla siebie argumentami, co stanowi bodaj jeden z pryncypalnych mechanizmów demokracji, ważny tryb funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego i niezbędny etap w kreowaniu równościowej, otwierającej społeczeństwa, polityki edukacyjnej.

Edukacja otwierająca, jako propozycja światopoglądowa wpisująca się w równościowy ruch myślowy, pozwala dostrzec i wydobyć podobieństwa oraz sploty zależności w różnych, czasem pozornie odległych praktykach i postawach, a także konteksty ich pojawiania się w świadomości społecznej. Posiada także pewien potencjał krytyki głównonurtowej edukacji szkolnej w procesie „otwierania”, a zatem odsłaniania i poddawania refleksji mechanizmów edukacyjnych, ich nadużyć, zawłaszczeń, przemilczeń dotyczących różnych aspektów rzeczywistości. Otwieranie wyobraźni społecznej posiada także wymiar dyskursywnego przełamania szeroko rozumianych strategii reprodukcji wykluczeń i marginalizacji różnych grup i społeczności, którego działanie można by ująć w kategoriach strategii „odwróconego spojrzenia” (Majbroda 2019: 300–301). W pierwszym wymiarze tego odwrócenia spojrzenie kierowane jest nie na osoby i społeczności, których reprezentacje podlegają zawłaszczeniu i podporządkowywaniu dominującym dyskursom politycznym i społecznym, ale na określone praktyki dyskursywne, które zgodnie z założeniem Ernesto Laclau i Chantal Mouffe, mają również charakter materialny (Laclau, Mouffe 2007: 115), a zatem wytwarzają, reprodukują i utrwalają określone relacje władzy i podporządkowania. Praktyka otwierania tych uwarunkowań polegałaby m.in. na zadawaniu pytań dotyczących przyczyn, okoliczności oraz „zysków”, jakie przynoszą te działania grupom podporządkowanym i dyskryminującym. Ten swoisty demontaż

nie musi mieć (i zwykle nie ma) charakteru totalnego; jego strategię, jak pokazuje np. Monika Bobako, dokonując krytycznego demontażu konceptualnych struktur islamofobii, „prowadzają się raczej do przesunięć – nawet jeśli dosyć znaczących – w obrębie nowoczesnych, binarnych ram kategorialnych i związanych z nimi sposobów waloryzacji”, nie stanowią natomiast „ich radykalnej krytyki i przewyciężenia” (Bobako 2017: 375). Jest to w gruncie rzeczy proces destabilizacji i rozsuptywania społeczno-kulturowych reprezentacji, które są stabilizowane w splotach dominujących narracji i struktur pojęciowych.

Praktykowanie edukacji otwierającej jest zatem wyborem zarówno epistemologicznym, jak i etycznym. W ramach tak rozumianej praktyki podejmuje się próby tworzenia i demokratyzacji wiedzy, która eksplorując określone obszary rzeczywistości, uwzględni zróżnicowane interesy wielu aktorów społecznych. Obietnica otwarcia poprzez edukację, która została zarysowana w tym tekście, oznaczałaby zatem możliwość nabywania wprawy w dawania odporu negatywnym, sprzecznym z etosem antropologicznym postawom i zjawiskom, w procesie mobilizowania świata do otwartości na różnicę i podobieństwa oraz do akceptacji szeroko rozumianej heterogeniczności. Wspomniany potencjał interwencji zawarty w edukacji otwierającej, daje nadzieję na uważność i czujność względem rozmaitych postaw, wartości oraz praktyk obserwowanych i doświadczanych w życiu społecznym oraz na wspólnotowe poczucie troski o jego przyszłe kształty w nieznaney jeszcze, ale wymagającej antycypacji przyszłości.

Suplement

W ramach wrocławskich działań PEO PTL we współpracy z Justyną Kajtą (Polskie Towarzystwo Socjologiczne, SocjoPercepcja w Recepcji) oraz Anną Kurkowską (Muzeum Współczesne Wrocław) przygotowaliśmy panel dyskusyjny *Przeciwko wykluczeniom i stygmatyzacji różnych form „odmienności”. O potrzebie edukacji otwierającej z perspektywy antropologicznej*, który ma na celu zainicjowanie dyskusji na temat aktualnej polityki edukacyjnej realizowanej w Polsce (we Wrocławiu) oraz refleksji o potrzebie rozwijania edukacji otwierającej. Spotkanie we wrocławskim MWW, zaplanowane na 2 kwietnia 2020 roku, ze względu na sytuację epidemiologiczną przeniesione na jesień, chciałybyśmy potraktować jako platformę wymiany doświadczeń wrocławskiego środowiska edukatorek i edukatorów, przedstawicieli i przedstawicielek urzędów, instytucji oraz organizacji, które zajmują się rozwijaniem polityki równościowej, a także teoretyków, obserwatorów i komentatorów aktualnej

polityki edukacyjnej. W zaproszeniu kierowanym do wspomnianych środowisk zaproponowaliśmy następujące wątki dyskusji:

1. Aktualna polityka edukacyjna rozwijana w Polsce i pytanie o to, czy ma ona charakter inkluzyjny, włączający wątki dotyczące mniejszości etnicznych, kulturowych, religijnych, genderowych, osób z niepełnosprawnościami.
2. Czy aktualna polityka edukacyjna wychodzi naprzeciw wyzwaniom związanym z nieustanną mobilnością ludzi, idej, przecinaniem się stylów życia, przenikaniem się różnych postaw i wartości?
3. Pytanie o rolę edukacji (mainstreamowej) w kreowaniu postaw otwartości, tolerancji, akceptacji wobec szeroko pojętej odmienności oraz o jej udział we wzmacnianiu przekonań i postaw ksenofobicznych, rasistowskich, islamofobicznych, homofobicznych i antysemitycznych.
4. Relacyjność i przenikanie się patriotyzmu i nacjonalizmu w przestrzeni i debacie publicznej oraz w edukacji szkolnej.
5. Strategie i dobre praktyki w rozwijaniu edukacji krytycznej i otwierającej – a zatem nie tylko wskazywanie na nadużycia polityki edukacyjnej w zakresie jej przemilczeń i utrwalania stereotypów oraz nierówności społecznych, ale także prognozowanie przyszłej koegzystencji obywateli i obywateli w zróżnicowanej kulturowo, etnicznie, światopoglądowo rzeczywistości społeczno-kulturowej. W tym zagadnieniu mieszczą się zarówno praktyki równościowe i otwierające rozwijane w edukacji głównonurtowej, jak i działania oraz przedsięwzięcia wpisujące się w politykę równościową rozwijaną oddolnie przez instytucje, organizacje, stowarzyszenia zajmujące się kreowaniem dialogu społecznego oraz polityki równościowej.

10 lutego 2020 roku, w ramach obchodów I Ogólnopolskiego Dnia Etnografii, Etnologii i Antropologii Kulturowej, we wrocławskiej BARBARZE (Strefa Kultury Wrocław) odbył się pokaz filmu *Nie jestem czarownicą* (2017), reż. Rungano Nyoni, będący zacznym do toczącej się, moderowanej dyskusji z udziałem przedstawicieli i przedstawicieli etnografii, etnologii i antropologii kulturowej wokół społeczno-kulturowych uwarunkowań i mechanizmów wykluczania oraz deprecjacji różnych figur Inności poprzedzony prelekcją *One, inne, czarownice* Tomasza Raczkowskiego. Przedsięwzięcie to stanowiło inauguracyjne wydarzenie w ramach cyklu „Wiedźmologia”, współorganizowanego przez PTL Oddział Wrocław, Pracownię Edukacji Otwierającej PTL i Stowarzyszenie Etnologia Wrocławska, którego celem jest propagowanie postawy otwartości i tolerancji w rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz edukowanie do akceptacji różnorodności, różnic i podobieństw w życiu społecznym.

W spotkaniu uczestniczyło ok. 70 osób – zarówno przedstawicielki i przedstawiciele etnografii, etnologii i antropologii kulturowej, jak i osoby zaprzyjaźnione, mieszkanki i mieszkańcy Wrocławia³. W kolejnej odsłonie wspomnianego cyklu zaplanowano pokaz filmu *Czarownica: Bajka ludowa z Nowej Anglii* (2015), reż. R. Eggers, a następnie dyskusję wokół mechanizmów stygmatyzacji społecznej i wykluczania.

Bibliografia

- Abramowicz, M. (red.) (2011). Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Archer, M. (2013). Człowieczeństwo. Problem sprawstwa (przeł. A. Dziuban). Kraków: Nomos.
- Arendt, H. (2000). Kondycja ludzka (przeł. A. Łagocka). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Babu, G.S.S. (2020). Introduction. W: S.S.G. Babu (red.), Education and the Public Sphere. Exploring the Structures of Mediation in Post-Colonial India (s. 1–14). London: Routledge.
- Bakuła, A., Drozd, M., Michnicka, J. (2013). Poradnik dla trenera i nauczyciela: Jak uczyć tolerancji? Scenariusz zajęć antydyskryminacyjnych. Warszawa: Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii OTWARTA RZECZYPOSPOLITA.
- Billig M. (2008). Banalny nacjonalizm (przeł. M. Sekerdej). Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Bobako, M. (2017). Islamofobia jako technologia władzy: studium z antropologii politycznej. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Buckles, J. (2018). Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary. Connective Education and Global Change. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Burszta, W., Dobrosielski, P., Jaskułowski, K., Majbroda, K., Majewski P., Rauszer, M. (2019). Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Butler, J. (2010). Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu (przeł. A. Ostolski). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Carretero, M. (2011). Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Castagno, A.E., McCarty, T. (2017). The Anthropology of Education Policy: Ethnographic Inquiries into Policy as Sociocultural Process. London: Routledge.
- Chmielecka, E. (2013). Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Studia BAS, 3, 107–134.

.....
3 Zdjęcia z wydarzenia zob. <https://www.facebook.com/ptl1895>.

- Chomczyńska-Rubacha, M. (red.) (2004). Płeć i rodzaj w edukacji. Łódź: WSHE.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (red.) (2006). Role płciowe. Kultura i edukacja. Łódź: WSHE.
- Chrzanowska, I., Jachimczak, B., Pawelczak, K. (red.) (2013). Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – w poszukiwaniu pozytywów. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (red.) (2016). Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Clanet, C. (1993). L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Czapliński, P. (2016). Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Czerniejewska, I. (2008). Strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kilka przypadków z praktyki. Kultura Współczesna, 5, 180–203.
- Czerniejewska, I. (2013). Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim. Pozyskano z: <http://archiwum.men.gov.pl>.
- Derrida, J. (2015). Uniwersytet bezwarunkowy (przeł. K.J. Jaksender). Kraków: Wydawnictwo Eperons Ostrogi.
- Fejes, A., Nicoll, K. (red.) (2007). Foucault and Life Long Learning. Governing the Subject. New York: Routledge.
- Fortun, K. (2015). Ethnography in Late Industrialism. W: O. Starn (red.), Writing Culture. Life of Anthropology (s. 119–136). Durham–London: Duke University Press.
- Foucault, M. (2000). The Ethics of The Concern for Self as a Practice of Freedom. W: P. Rabinow (red.), Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth: The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984, t. 1 (s. 281–301). London: Penguin Press.
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition. New York–London: Continuum.
- Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M., Tokarz, T. (red.) (2014). Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- George, M., Fischer, M. (1999). Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences. Chicago: University of Chicago Press.
- Giroux, H. (2010). Rethinking Education as The Practice of Freedom. Policy Futures in Education, 8 (6), 715–721.
- Greenfeld, G. (1992). Nationalism. Five Roads to Modernity. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grzybowski, P.P. (2012). Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy. Kraków: Impuls.

- Haraway, D. (2014). Wiedza usytuowana: Problem z nauką w feminizmie a przywilej przyjęcia częściowej, niepełnej perspektywy (przeł. A. Derra). W: E. Bińczyk, A. Derra (red.), *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów* (s. 103–133). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Herzfeld, M. (2007). *Zażyłość kulturowa. Poetyka społeczna w państwie narodowym* (przeł. M. Buchowski). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.
- Kleśta-Nawrocki, R. (2011). Antropologiczne praktykowanie teorii demokracji. W: T. Rakowski, A. Malewska-Szałygin (red.), *Humanistyka i dominacja. Oddolne doświadczenia społeczne w perspektywie zewnętrznych rozpoznaniań* (s. 85–123). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kopciewicz, L., Zierkiewicz, E. (red.) (2009). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: ENETEIA.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej* (przeł. S. Królak). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lane, A. (2013). Social and Economic Impacts of Open Education, in Squires L, Meiszner, A. (red.), *Openness and Education, Advances in Digital Education and Lifelong Learning*, t. 1. (s. 137–172). Bingley: Emerald Publishing.
- Lane, A. (2016). *Emancipation Through Open Education: Rhetoric or Reality*. W: P. Blessinger, T.J. Bliss (red.), *Open Education: International Perspectives in Higher Education* (s. 31–50). Cambridge: Open Book Publishers.
- Majbroda, K. (2016). *Z odmiennej perspektywy. Współczesna polityka edukacyjna w perspektywie antropologii społeczno-kulturowej*. W: D. Angutek (red.), *Przyszłość wielokulturowości w Polsce? Nowe wyzwania dla antropologii kulturowej i etnologii* (s. 41–56). Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Uniwersytet Zielonogórski.
- Majbroda, K. (2017). *Education Policy and History Education as Tools for Shaping an Open Society in Poland. A Critical Anthropological Analysis*. *Sprawy Narodowościowe*, 50, 1–14.
- Majbroda, K. (2018). *Neoliberalna racjonalność w polityce edukacyjnej jako narzędzie kształtowania społeczeństwa samorządzącego. Perspektywa antropologiczna*. W: A. Cybal-Michalska, Z. Melosik, T. Gmerek, W. Segiet (red.), *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacje* (s. 183–198). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Majbroda, K. (2019). *W relacjach, sieciach, splotach asamblaży. Wyobrażenia antropologii społeczno-kulturowej wobec aktualnego*. Wrocław: Wydawnictwo Atut.
- Markowski, M. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Michałowska, D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Morgan-Klein, B., Osborne, M. (2007). *Lifelong Learning. The Concepts and Practices*. London–New York: Routledge..
- Mouffe, Ch. (2015). *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie* (przeł. B. Szelewa). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Obidniak, D., Dzierzowska, A. (red.) (2017). *Czytanki o Edukacji – szkolne gry z historią*. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Paguet, G. (1999). *Governance Through Social Learning*. Ottawa: Les Presses de l' Université d'Ottawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie. Pozyskano z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/wos-lo-zr.pdf>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Geografia. Pozyskano z: <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowamaterialy-dla-nauczycieli.html>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Historia. Pozyskano z: <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Pozyskano z: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>.
- Popper, K. (1993). *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. T. 1. Urok Platona (przeł. K. Kraheńska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popow, M. (2015). *Kategoria narodu dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Pratt, M.L. (2011). *Imperialne spojrzenie. Pisarstwo podróżnicze a transkulturowanie* (przeł. E. Nowakowska). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rewers, E. (2004). *Transkulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-ponowoczesnej*. W: W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości* (s. 119–139). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Richards, D.A.J. (1989). *Tolerantion and The Constitution*. New York: Oxford University Press.
- Serres, M. (2007). *The Parasite*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Serres, M. (2008). *The Five Senses: A Philosophy of Mingled Bodies*. London: Continuum.
- Szkudlarek, T. (2005). *Pedagogika międzykulturowa*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thomas, N. (2018). *Becoming-Social in a Networked Age*. London: Routledge.
- Tokarska-Bakir, J. (2006). „Zanik Doświadczenia”: diagnoza antropologiczna. W: R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Nowoczesność jako doświadczenie* (s. 119–134). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Torowska, J. (2008). *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.
- Wiśniewski, M., Hansen K., Bilewicz, B. (2017). Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego. Pozyskano z: http://www.batory.org.pl/upload/files/pdf/MOWA_NIENAWISCI_MOWA_POGARDY_INTERNET.pdf.
- Vertovec, S. (2012). *Transnarodowość* (przeł. I. Kołbon). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw* (przeł. J. Kutyła). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie głównych założeń i sposobów konceptualizowania edukacji otwierającej, która została umieszczona w nazwie Pracowni Edukacji Otwierającej Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, oraz odpowiedź na pytanie, czy edukacja otwierająca może być wykorzystana jako narzędzie rozwijające demokratyzację wiedzy, kształtujące społeczeństwo otwarte i wyobraźnię społeczną. Artykuł przedstawia współczesną politykę edukacyjną rozwijaną w Polsce z perspektywy antropologicznej, ukazując jej ograniczenia w rozwoju szeroko rozumianej różnorodności społeczno-kulturowej oraz polityki równościowej. Ważnym aspektem podjętych rozważań jest krytyczna diagnoza oficjalnego dyskursu edukacji historycznej, rozwijanego w Polsce, który eksponuje kwestie patriotyczne, a nawet nacjonalistyczne, wyciszając wartości i praktyki społeczno-kulturowe sprzyjające rozwijaniu postaw tolerancji i otwartości wobec mniejszości etnicznych i narodowych. Refleksja nad kategorią edukacji otwierającej wydaje się szczególnie ważna w sytuacji, gdy obserwujemy dyskursy i praktyki o charakterze wykluczającym oraz dyskryminacyjnym, sprzyjające tworzeniu społeczeństwa zamkniętego. Jej podjęcie wynika również z potrzeby wypracowywania strategii przeciwdziałania stygmatyzującym stereotypom, konfliktom na tle etnicznym, religijnym czy genderowym, które obserwujemy w życiu społecznym i przestrzeni publicznej.

Słowa kluczowe: edukacja otwierająca, demokratyzacja wiedzy, polityka równościowa, wyobraźnia społeczna

Summary

The aim of this article is to present the main assumptions and ways of understanding the opening education as embedded in the name of the Opening Education Laboratory of the Polish Ethnological Society. The article presents contemporary educational policy developed in Poland from the anthropological perspective, showing its limitations in developing of the broadly understood social and cultural diversity and equality policies. The main purpose of this article is to address the question of whether opening education can be used as a tool and practices that develop democratisation of knowledge, to shape an open society and creation a social imagination. An important aspect of the paper is the critical

diagnosis of the official historical-education discourse in Poland, which highlights patriotic and even nationalist issues and silences the values and socio-cultural practices that guarantee an increase of tolerance and openness to otherness. A reflection on the category of opening education seems particularly important in a situation where, on the one hand, we observe discourses and practices of an exclusionary and discriminatory nature, which favour the creation of a closed society, and on the other hand, we recognise the need to develop a strategy to counter stigmatising stereotypes, as well as ethnic, religious and gender-based conflicts, which we observe in social life and public sphere.

Key words: opening education, democratisation of knowledge, equality policy, social imagination

Translated by Author