



## Edukacja otwierająca – międzykulturowa i proekologiczna – edukacja do przyszłości?

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie głównych założeń edukacji otwierającej w kontekście potrzeby rozwijania edukacji międzykulturowej i proklamacyjnej. Refleksje i rozpoznania przedstawione w tekście czerpią zarówno z doświadczeń badawczych i dydaktycznych autorki, jak i z krytycznego oglądu polityki edukacyjnej funkcjonującej w Polsce. Autorka tekstu stawia pytanie, czy edukacja otwierająca może być wykorzystana jako narzędzie demokratyzacji i ekologizacji wiedzy, kształtujące społeczeństwo otwarte i wyobraźnię społeczną. W kontekście późnego kapitalizmu, dominującej racjonalności neoliberalnej, wielokulturowości świata, kryzysu klimatycznego i ekologicznego, ważnym aspektem podjętych rozważań jest diagnoza o potrzebie praktykowania edukacji otwierającej do przyszłości.

**Słowa kluczowe:** edukacja otwierająca, ekologizacja wiedzy, kryzys klimatyczny, wyobraźnia społeczna, przyszłość

Wychodząc od rozpoznanych i wypracowanych kwestii w toku doświadczeń antropolożki nabywanych zarówno w praktyce badawczej, jak i dydaktycznej, a także od krytycznego i refleksyjnego oglądu dominujących założeń dotyczących kształtu współczesnej polityki edukacyjnej rozwijanej w kraju, rozumiem tę ostatnią – z antropologicznego punktu widzenia – jako określenie zespołu zinstytucjonalizowanych dyskursów i praktyk organizujących cele, strategie oraz sposoby realizacji nauczania, mających jednocześnie wpływ na społeczną wyobraźnię w zakresie postrzegania miejsca i roli edukacji w życiu społecznym (zob. Majbroda, 2018). Tekst przedstawia kilka refleksji na temat praktykowania edukacji otwierającej w kontekstach międzykulturowych i proekologicznych, osadzając je w szerszych postulatach mówiących

o potrzebie przekraczania neoliberalnego profilowania wiedzy w procesach jej demokratyzacji (zob. Majbroda, 2020) i ekologizacji.

Współczesność europejska stanowi splot rozmaitych dyskursów narodowych, transnarodowych, tożsamościowych, ekologicznych i ekonomicznych, które zazębiają się ze sobą, oświetlając ważne kwestie społeczno-kulturowe, geopolityczne i środowiskowe z różnych perspektyw. Wielość stanowisk, punktów widzenia oraz interesów reprezentowanych przez rozmaite grupy i społeczności, a także siły polityczne i ekonomiczne jest tak duża, że nie sposób stworzyć ich wiarygodnych, a zarazem wyczerpujących reprezentacji w przestrzeni edukacji. Jednocześnie, jak trafnie sformułował to Jeremi Bruner, „przedsięwzięciu edukacyjnemu, które unika podjęcia nieuchronnego ryzyka związanego z rozwijaniem i promowaniem określonej wizji świata, grozi stagnacja i w ostatecznym rachunku – alienacja” (Bruner, 2006, s. 31).

Edukacja będąca jedną z najważniejszych domen życia społecznego oraz edukowanie rozumiane jako *praxis* składają się z praktyk kulturowo-społecznych, które polegają nie tylko na przekazywaniu i zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jak zakładają krajowe ramy kwalifikacji (zob. Chmielecka, 2013), lecz także na kształtowaniu świadomości, wrażliwości i otwartej wyobraźni społecznej (Castoriadis, 1987) we współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Dla koncepcji edukacji otwierającej ważne jest przy tym przekonanie, że realizacja jej postulatów nie musi prowadzić do przekazywania konkretnych treści w formie obowiązujących dogmatów i nie zawsze oznacza udzielanie trafnych odpowiedzi. Sprzyja natomiast restrukturyzacji społeczeństwa w praktykach mobilizowania i wzmacniania różnych wrażliwości kulturowych i społecznych (zob. Fortun, 2015), co może okazać się największą jej zaletą w niepewnych czasach i niestabilnym świecie.

Edukacja otwierająca łączy w sobie założenia i idee wpisujące się w edukację międzykulturową, wielokulturową, regionalną, antydyskryminacyjną, obywatelską, proklimatyczną, dysponując przy tym kapitałem emancypacyjnym, równościowym, a także proekologicznym. Jej ideowe założenia, podkreślające istotę współpracy i współodpowiedzialności społecznej, stanowią wyraźną krytykę ekspansywnej myśli neoliberalnej opartej na racjonalności wolnorynkowej, której podstawą jest uogólnienie modelu *homo oeconomicus* do wszystkich form zachowań stanowiących rozszerzenie analizy ekonomicznej na domeny wcześniej uznawane za nieekonomiczne (Brady, 2014). Jak trafnie zauważają Ondrej Kaščák i Branislav Pupala, również w przestrzeni edukacji można zaobserwować rizomatyczną (kłączastą) dyspersję neoliberalnych dys-

kursywnych i niedyskursywnych praktyk, które posiadają własną wewnętrzną logikę polegającą na eksponowaniu treści związanych z nieustannym inwestowaniem w swoje kompetencje, z rozwijaniem systemów eksperckich oraz kształtowaniem przedsiębiorczości i kreatywności uczących się podmiotów, przy jednoczesnym wyciszaniu i wygaszaniu tych postaw oraz wartości, które stanowią pryncypia humanistyki, a tym samym element tworzenia się społeczeństwa otwartego (Kaścák and Pupala, 2011, p. 146; Popper, 1993). Tymczasem podstawowe założenia i cele krytycznie zorientowanej edukacji otwierającej to przede wszystkim mówienie o różnych przemilczeniach, wykluczeniach, nadużyciach, jakie wpisane są w praktyki i treści edukacyjne. Otwartość edukacji polega również na tym, że możliwe jest poszerzanie jej zakresów o nowe, ważne społecznie, kulturowo, politycznie czy środowiskowo treści, których zrozumienie i rozwijanie może przeciwdziałać zamkniętości społeczeństwa, otwierając je na wiedzę oraz zmianę w działaniu i myśleniu o rzeczywistości.

W rozważaniach zawartych w tekście sytuuję swoje rozpoznania i propozycje rozumienia tej kategorii nie tyle w kontekstach oświaty i szkolnictwa, ile w publicznych przestrzeniach społeczno-kulturowych, akcentując przede wszystkim jej konceptualny i interwencyjny charakter. Tak rozumiana edukacja stanowi splot praktyk kulturowo-społecznych oraz określonych celów i przekonań, które trudno byłoby sprowadzić do roli „elementu instytucjonalnej płaszczyzny wychowania, czyli planowej, celowej działalności zorientowanej na określone efekty przy użyciu specyficznych, formalnych narzędzi” (Mikiewicz, 2016, s. 11). Jest to bowiem propozycja wprowadzania do wyobraźni społecznej ważnych treści, idei oraz propozycji działań dotyczących różnych aspektów życia w sposób relacyjny i splotowy. Relacyjność jako jedna z najistotniejszych cech życia społecznego (Strathern, 2020) i więcej-niż-ludzkiego (Serres, 2007; Tsing, 2013, pp. 27–42) stanowi także rdzeń edukacji otwierającej umożliwiający rozwijanie wiedzy o świecie powiązanej z postawami *z/wobec/wraz/*, które ontologicznie są już relacyjne, zakładając współbycie i współdziałanie, dynamiczne stawanie się ludzi i tego, co materialne, technologiczne, środowiskowe w rozlicznych intra-akcjach (Barad, 2003, pp. 815–818). Kategoria otwierania podkreśla, że jest to zarówno praktyka działająca w relacjach i w ruchu, jak i postawa afirmująca będąca rodzajem wewnętrznej dyspozycyjności podmiotów do tego, by dostrzegać i akceptować odmienne lub nowe perspektywy, style życia, przekonania i wartości. Praktykowaniu edukacji otwierającej przyświeca także idea zmiany, przeobrażania i reinterpretacji nawyków myślowych oraz okrzepłych przekonań i poglądów, które utrudniają współczesnym społeczeństwom

świadome i rozumiejące funkcjonowanie w świecie kryzysu klimatycznego, energetycznego, uchodźczego, konfliktów na tle wyznaniowym, etnicznym, problemów kulturowych, ekonomicznych i dramatów społecznych.

## Otwieranie edukacji międzykulturowej i wielokulturowej

Wyrazistą strategią zabezpieczającą społeczeństwa przed groźbą izolacji i braku akceptacji dla szeroko rozumianej inności jest edukacja międzykulturowa rozwijana w światowej i europejskiej polityce oświatowej. W perspektywie edukacji między- i wielokulturowej, praktykowanych najczęściej oddolnie, poza nurtem formalnym, wpisana jest uważność pozwalająca na dostrzeżenie heterogeniczności społeczeństwa, otwierająca je na negocjowanie oraz dookreślanie powstających w tym kontekście znaczeń (Clanet, 1993, pp. 140–141, za Grzybowski, 2012, s. 29). Podczas gdy w naukach społecznych i humanistycznych poświęca się tej domenie dużo uwagi, proponując rozmaite sposoby rozumienia jej zakresów oraz stylów praktykowania (Czerniejewska, 2013; Nikitorowicz, 2009; Lewowicki, 2000; Magala, 2011), w polskiej dyskusji o szkolnictwie wątek ten od lat zajmował pozycję marginalną, a wraz z pojawieniem się w 2017 roku nowej polityki edukacyjnej został zupełnie wyciszony, mimo że 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* podkreślającej, że społeczeństwa europejskie są różnorodne pod względem etnicznym, kulturowym, językowym, religijnym, biorąc pod uwagę konflikty społeczne i rozbieżności, które mogą być efektem współistnienia różnych systemów wartości i deklarując chęć zachowania wielokulturowego charakteru społeczeństwa europejskiego. Rozpoznanie to nabiera szczególnej wyrazistości wobec aktualnej sytuacji geopolitycznej oraz wyzwań, jakie związane są z trwającym kryzysem uchodźczym na granicy polsko-białoruskiej oraz z wojną w Ukrainie. Społeczeństwo polskie przyjmujące uchodźczyń i uchodźców z Ukrainy stoi przed ogromnym wyzwaniem budowania międzykulturowego porozumienia ponad poczuciem wzajemnych krzywd i trudnym sąsiedztwem doświadczanymi w przeszłości.

W szerszej perspektywie doświadczenie uchodźctwa oraz migracji w różnych jej postaciach wymaga reinterpretacji założeń i celów edukacji międzykulturowej, a także przemyślenia na nowo codziennych kontekstów jej zastosowań. Źródłem tego rozpoznania są analizy i rekomendacje tworzone

przez badaczki, badaczy i różne instytucje działające na rzecz lepszego rozpoznania potrzeb oraz trudności, z jakimi borykają się imigranci przebywający w Polsce, jak i osoby migrujące z niej do innych krajów. Wnioski, jakie nasuwają się po lekturze choćby części z nich, wskazują jednoznacznie na potrzebę rozwijania kompetencji międzykulturowych i umiejętności funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości, nie tylko w instytucjonalnie pojętym szkolnictwie, lecz także w ramach różnych profesji związanych z organizacją życia społecznego na poziomie administracyjnym, legislacyjnym, w sektorze medycznym, doradztwa zawodowego, itp. Rozpoznanie to potwierdzają również wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w latach 2021–2022 w ramach projektu Koalicji Organizacji Mniejszościowych i Migranckich, której liderem jest Fundacja Kalejdoskop Kultur z siedzibą we Wrocławiu, pt.: *Diagnoza potrzeb organizacji mniejszościowych i migranckich z województw: dolnośląskiego, małopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego*, które koordynowałam w wymiarze metodologicznym, opracowując następnie ich rezultaty w postaci Diagnozy (Majbroda i Syrnyk, 2022). Badania zrealizowane w ramach projektu objęły kilka grup respondentów: liderów i liderki oraz członków i członkinie NGO-sów mniejszościowych i migranckich, a zatem wybrane organizacje funkcjonujące w ramach III sektora działające w formie stowarzyszeń i fundacji, a także przedstawiciele i przedstawicielki władz miejskich i instytucji, które zajmują się kreowaniem polityki na rzecz mniejszości etnicznych i narodowych oraz środowisk migranckich. Diagnoza w formie wyników badań oraz rekomendacji kierowanych do urzędów i instytucji publicznych dotyczy konkretnego obszaru funkcjonowania wspomnianych NGO-sów, które zrzeszają przede wszystkim osoby migrujące do Polski z różnych krajów oraz mniejszości narodowe, etniczne i religijne funkcjonujące w państwie polskim. Z formalnego punktu widzenia organizacje te rozwijają swoją działalność w tej samej ramie legislacyjnej co wszystkie inne zarejestrowane w Krajowym Rejestrze Sądowym organizacje pozarządowe. Jednak fakt, iż zostały stworzone w celu konsolidacji i wspierania grup mniejszościowych borykających się z określonymi wyzwaniami natury kulturowo-społecznej, komunikacyjno-obyczajowej, administracyjnej i prawnej, sprawia, że warto uważniej przyjrzeć się kontekstom oraz sposobom ich działania. Przeprowadzone badania i otrzymane wyniki pozwoliły na określenie mocnych i słabych stron ich funkcjonowania, a także potrzeb, które definiują związanych m.in. z działalnością statutową, finansami, infrastrukturą (siedziba), tzw. zasobami ludzkimi, komunikacją z urzędnikami, skalą i możliwościami działania na rzecz środowisk mniejszościowych

i imigranckich, jednocześnie wzmacniając praktyki i polityki równościowe w społeczeństwie.

Celem projektu było również zdiagnozowanie ujawnionych w toku badań potrzeb zmian i wdrożenia dobrych praktyk, mających na celu wsparcie i polepszenie działalności zmapowanych organizacji oraz ich relacji z władzami lokalnymi i samorządowymi. Większość organizacji, które uczestniczyły w badaniu, cechuje subsydiarność i orzecznictwo. Naczelne miejsce w ich działalności zajmują zatem praktyki pomocowe i konsolidujące środowisko, co osobom migrującym – poszukującym w tych organizacjach wsparcia w procesie odnajdywania się w nowych dla siebie kontekstach społeczno-kulturowych, geopolitycznych, a przede wszystkim instytucjonalno-prawnych – jest niezbędne. Nowe formy uczestnictwa, niejednokrotnie wspierane przez inicjatywy oddolne, służą zarówno pogłębianiu poczucia przynależności, jak i wzmacnianiu widoczności grupy mniejszościowej lub migranckiej w społeczności lokalnej, a także na arenie ogólnopolskiej.

Diagnoza będąca rezultatem projektu pokazuje, jak istotne jest przygotowywanie jednostek i społeczności do rozumiejącego, opartego na akceptacji i szacunku koegzystowania w sytuacji kontaktu międzykulturowego (zob. Obidniak i Dzierżogowska, 2017). Z obserwacji i danych, których źródłem są przeprowadzone badania, wynika wyraźnie, że istnieje potrzeba rozwijania szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej, a zatem takiej, w której współuczestniczyłyby różne podmioty, np. przedstawiciele mniejszości imigranckich, narodowych, etnicznych, ale także przedstawiciele urzędów miejskich, nauczyciele, asystenci międzykulturowi, akademicy, osoby zawodowo zajmujące się nauczaniem języka polskiego. Posiadanie kompetencji międzykulturowych stanowi bowiem nie tylko duże wyzwanie w procesie wychowania dzieci pochodzących z grup mniejszościowych lub funkcjonujących w rodzinach imigrantów, lecz także warunek umożliwiający sprawne, pełnowartościowe, wieloaspektowe funkcjonowanie grup mniejszościowych i imigranckich w kraju przyjmującym.

Edukacja międzykulturowa, definiowana zwykle i problematyzowana głównie jako ścieżka przekazywania wiedzy w strukturach formalnych i instytucjonalnych regulowanych przez prawo oświatowe, praktykowana jest także w rozproszeniu, a jej beneficjentami są nie tylko dzieci i młodzież w wieku szkolnym, lecz także wszystkie osoby potrzebujące realnego wsparcia w postaci podnoszenia kompetencji językowych, kulturowych i społecznych w nowych rzeczywistościach krajów przyjmujących. Tym samym myślenie o edukacji międzykulturowej winno być poszerzone o konteksty

imigranckie i mniejszościowe, by rzeczona edukacja mogła stanowić realny pomost łączący dotychczasowe światy przybyszów i nowe rzeczywistości, do których jeszcze nie przynależą, funkcjonując w swoistym rozdarciu pomiędzy dwoma światami (zob. Kość-Ryżko, 2021). Z jednej strony, organizacje migranckie i mniejszościowe, które wzięły udział w diagnozie, wskazywały na to, że na wiele sposobów starają się rozwijać edukację międzykulturową, jednak z różnym skutkiem. Wśród podstawowych barier, które ograniczają ich możliwości w tym zakresie, wymieniano przede wszystkim brak funduszy, brak doświadczenia oraz braki lokalowe. Z drugiej strony, wyniki badań pokazują, że również w kraju przyjmującym, w urzędach, różnego rodzaju instytucjach publicznych, w różnych sektorach życia społecznego, potrzebni są wykwalifikowani urzędnicy, asystenci międzykulturowi, którzy mogliby być przewodnikami dla przybyszy z różnych części Europy i świata, pomagając im w funkcjonowaniu w obcych dla nich światach kulturowych, społecznych i legislacyjnych. Tymczasem wiele osób, z którymi przeprowadzano rozmowy na temat tego, jakie bariery i utrudnienia w sprawnym funkcjonowaniu napotykają organizacje mniejszościowe i migranckie, podkreślało, że dużym utrudnieniem jest nastawienie urzędników, ale także pewne luki w międzykulturowych kompetencjach tych osób. Wskazywano na to, że relacje panujące w sektorze administracyjnym są bardzo sformalizowane, co sprawia, iż znacznie utrudniona jest komunikacja pomiędzy grupami mniejszościowymi a przedstawicielami urzędów czy instytucji publicznych, którzy często posiadają nikłą wiedzę na temat kodów i kontekstów kulturowych, obyczajowości poszczególnych grup mniejszościowych i migranckich, a także mniejszości etnicznych czy narodowych, co stanowi bardzo istotną blokadę w rozwijaniu fortunnej współpracy pomiędzy tymi podmiotami. Podstawowym utrudnieniem w tych interakcjach jest ograniczona możliwość komunikacji, gdyż liderzy i liderki grup powstających w trakcie procesu uchodźczego lub migracyjnego nie znają języka polskiego albo posługują się nim w niewielkim stopniu, co uniemożliwia im sprawne funkcjonowanie w świecie urzędów, formularzy, ankiet oraz obowiązujących przepisów.

W projektowaniu skutecznej edukacji międzykulturowej i wielokulturowej warto uwzględnić aktywną rolę organizacji mniejszościowych i migranckich, wspierając je w rozwijaniu edukacji czerpiącej z ich wiedzy i doświadczeń. Tymczasem zarówno z wypowiedzi osób przynależących do tych organizacji, jak i z wypowiedzi urzędników, pracowników instytucji publicznych wynika bardzo wyraźnie, że w niewielkim stopniu wykorzystuje się potencjał edukacyjny tych społeczności, które wsparte odpowiednimi narzędziami mogłyby

rozwijać strategie edukacyjne i wspierać edukację formalną. Bardzo rzadko przedstawiciele organizacji mniejszościowych i migranckich są zapraszani w roli ekspertek i ekspertów do debat na temat społeczeństwa wielokulturowego oraz potrzeb społeczności mniejszościowych. Niezwykle rzadko pełnią tę rolę, opiniując różnego rodzaju projekty z zakresu edukacji wielo- lub międzykulturowej, które bywają oderwane od realiów i konkretnych kodów kulturowych, powstając w urzędach i jednostkach administracji publicznej. W konsekwencji tych rozpoznań jedną z wyraźnych rekomendacji opracowanej diagnozy jest to, by inicjować i wspierać współpracę, która pozwoliłaby na wykorzystanie i wyzyskanie kapitału społecznego i kulturowego grup mniejszościowych i migranckich, co pozwoliłoby zarówno na zdynamizowanie rozwoju edukacji regionalnej, międzykulturowej, wielokulturowej w kraju, jak i na stworzenie infrastruktury wsparcia dla przybyszy, którzy nie odnajdują się w nowych realiach kulturowo-społecznych i prawnych.

## **Edukacja do przyszłości w dobie kryzysu klimatycznego i ekologicznego**

Potrzeba otwierania edukacji na palące kwestie społeczne i środowiskowe nabiera wyrazistości w kontekście kryzysu klimatycznego i powiązanych z nim konsekwencji społeczno-środowiskowych, ekonomicznych i geopolitycznych. Gwałtowne zmiany zachodzące w konkretnych miejscach na świecie związane z suszami, powodzią, huraganami, zakwaszaniem oceanów, deforestacją, kryzysem hydrologicznym, topnieniem lodowców i wieloma innymi dramataми środowiskowymi nierzadko powiązanymi z rozwijaniem różnych gałęzi przemysłu, np. wydobywczego, energetycznego, mają realny wpływ na dobrostan milionów ludzi, którzy bogacą się, doświadczają pauperyzacji, zmuszani są do przymusowych migracji, zmiany dotychczasowych stylów życia oraz poszukiwania nowych form radzenia sobie z przeobrażeniami krajobrazów, w których funkcjonują. Przekonanie, iż przeciwdziałanie kryzysowi klimatycznemu wymaga konkretnych zmian w wyobraźni społecznej, znalazło wyraz w *Porozumieniu Paryskim*, w którym podkreślono potrzebę współpracy stron porozumienia na rzecz zwiększania zakresu edukacji, szkoleń, świadomości społecznej oraz dostępu do informacji na temat zmian klimatu (Paris Agreement, 2015, p. 16). Myśl dotycząca potrzeby edukowania społeczeństwa wobec kryzysu klimatycznego i ekologicznego oraz ich cywilizacyjnych konsekwencji stała się przewodnią ideą międzynarodowej konferencji on-line zorganizowanej przez UNESCO w maju 2021 roku. Podczas obrad



pod hasłem *Edukacji dla zrównoważonego rozwoju (2030)* kraje członkowskie podpisały *Deklarację Berlińską*, zobowiązując się do wprowadzenia istotnych treści związanych z kryzysem klimatycznym i zrównoważonym rozwojem (zob. Buckles, 2018) do programów nauczania, by przygotowywać społeczeństwo w Europie i na świecie do koniecznych zmian w nawykach i stylach życia oraz do transformacyjnej, niskoemisyjnej przyszłości<sup>1</sup>.

W dobie diagnozowania marazmu epoki antropocenu (Bińczyk, 2018) i uznania niespotykanego dotąd wpływu czynników antropogenicznych na kondycję środowiska i kryzys klimatyczny paląca staje się potrzeba edukowania społeczeństwa w zakresie aktualnej sytuacji planetarnej oraz odpowiedzialności ekologicznej, która wiąże się nie tylko ze świadomymi stylami życia oraz troską o teraźniejszość planety. Jak czytamy w raporcie Krytyki Politycznej pt. *Nie nasza wina, nie nasz problem. Katastrofa klimatyczna w oczach Polek i Polaków podczas pandemii*: „Badanym, niezależnie od wieku, mieszają się wszystkie proekologiczne działania. Po raz kolejny można wspomnieć o szkole. Wydaje się, że dziś młodzi Polacy wynoszą z niej tyle samo informacji o zmianach klimatu i sposobach zapobiegania im, ile ich rodzice czy dziadkowie w czasach, gdy wiedza na te tematy dopiero się rodziła. Świadczy to jednak nie tylko o całkowitej porażce systemu edukacyjnego, lecz także o niepowodzeniu tysięcy kampanii edukacyjnych i informacyjnych prowadzonych poza systemem formalnego kształcenia” (Bieńkowska, Drygas i Sadura, 2021, s. 44). Istotna jest także umiejętność myślenia postantropocentrycznego oraz podejmowanie prób prognozowania i wyobrażania sobie transformacyjnych przyszłości (Connell, 2020, pp. 218–235) wraz z odkrywaniem tego, co Kim Fortun określa mianem środowiskowego sensu (*environmental sense*) zmieniającego sposoby myślenia i praktyki działania (2016, p. 5). Ekologizacja wiedzy poza eksponowaniem treści związanych z kryzysem klimatycznym, ekologicznym i środowiskowym może pełnić rolę kontrhegemonicznej praktyki odzyskiwania perspektywy krytycznej wobec neoliberalnie sprofilowanych celów i strategii edukacyjnych (zob. Majbroda, 2018, ss. 183–198), które „są ściśle zorientowane na antropocentryzm i przesiąknięte wyjątkowością ludzkiego charakteru do tego stopnia, że wartości i dramaty nie-ludzkich dziejów są marginalizowane lub trywializowane”, ograniczając „zdolność przyznania się do ekologicznej porażki, do zaangażowania się w działania społeczne, a nawet do rozpoznania towarzyszącego im

<sup>1</sup> Polski Komitet ds. UNESCO: Światowa Konferencja nt. Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (2.09.2022).

żału spowodowanego ekologiczną degradacją” (Jones, Rigby and Williams, 2020, p. 395).

Wraz z rozpowszechnieniem się logiki neoliberalizmu w różnych obszarach świata społecznego pojawiło się prawdziwe wyzwanie, jakim jest potrzeba zakwestionowania znaczeń wprowadzonych przez myślenie neoliberalne oraz przeciwdziałanie związanej z nim marginalizacji innych wartości, takich jak „sprawiedliwość społeczna, uczestnictwo demokratyczne, zrównoważenie ekologiczne” (Brown, 2015, p. 432). Aktualne badania przeprowadzane przez psychologów środowiskowych, socjologów i antropologów pokazują wyraźnie nikłe poczucie społecznej odpowiedzialności za kondycję środowiska przy jednoczesnym odczuciu braku sprawczości i pewnej bezradności w tym zakresie (Gulla, Tucholska i Ziernicka-Wojtaszek, 2020).

Edukowanie do świadomości przyczyn i konsekwencji kryzysu klimatycznego w skali globalnej oraz umiejętności rozpoznawania kryzysów środowiskowych i społecznych w lokalnych wymiarach wiąże się z pilną potrzebą zmiany wysokoenergetycznych, konsumpcyjnych stylów życia, które stanowią rdzeń późnego kapitalizmu zorientowanego na rozwój i wzrost oraz akumulację kapitału przy neoliberalnym zarządzaniu surowcami i środowiskiem (Harvey, 2003). Nie da się bowiem poprawiać kondycji planety, zarządzając nią w neoliberalny sposób wedle późnokapitalistycznych reguł gry. Jak podkreśla krytyczka racjonalności neoliberalnej Aihva Ong, przygotowywane do samozarządzania sobą w myśl *governmentality* podmioty, kształtowane w ramach neoliberalnej racjonalności zorientowanej na konkurencyjność, zysk i sukces przy wsparciu technologii samozarządzania i technik samo-inżynierii (Foucault, 1982) skłonne są troszczyć się przede wszystkim o siebie oraz własny dobrostan (Ong, 2006).

W neoliberalnie i kapitalistycznie skrojonym świecie prawdziwym wyzwaniem staje się edukacja do zmiany stylów życia, koniecznego współdziałania oraz ograniczania gospodarek nastawionych na wzrost i zysk (zob. Hornborg, 2019). W zarysowanym zaledwie kontekście wyzwań związanych z aktualnym kryzysem klimatycznym i społecznym wyrazista staje się potrzeba wzmacniania i popularyzacji nauczania, które, jak słusznie podkreśla antropolożka Kim Fortun, „winno być raczej konstruktywne niż pouczające, pomagając przygotować studentów do pełnienia ról w skomplikowanych, hałaśliwych światach, które potrzebują bogatego połączenia empirycznego zrozumienia, analizy, wizji, osądu i kreatywnej komunikacji” (2021, p. 3). Tak konceptualizowana edukacja otwierająca powinna mieć do dyspozycji wiedzę, doświadczenia i gotowość na zmianę, które stanowią jedne z naj-

ważniejszych zasobów kulturowo-społecznych. Stawką w grze jest szansa nabywania kompetencji w zakresie rozumienia potencjału alternatywnych, proekologicznych sposobów działania i organizacji społeczeństwa, zdolność do rozumienia wieloaspektowych uwarunkowań aktualnych kryzysów oraz ich kulturowo-społecznych, ekonomicznych i politycznych determinant, a także konsekwencji tego stanu rzeczy. Jest nią także umiejętność porzucania własnej perspektywy spoglądania na rzeczywistość na rzecz próbowania nowych soczewek i filtrów radzenia sobie z jej niejednoznacznością i paruzją, tworząc raczej wiedzę wokół (*knowing around*) aniżeli wiedzę o (*knowing of*) (Lorimer i Driessen, 2014, p. 176).

Nie oznacza to jednak założenia, w myśl którego edukacja otwierająca powinna być rozwijana retroaktywnymi praktykami zmierzającymi do powrotu humanizmu jako wielkiej, kolektywnej zasady fundującej ład społeczno-kulturowy, nie jest to bowiem przestrzeń bezkonfliktowa i apolityczna. Sięgając do myśli Chantal Mouffe, można by powiedzieć, że edukacja, podobnie jak polityka, zawsze dotyczy tożsamości kolektywnych, a z ich wielości bierze się wiele ognisk antagonizmu. Jak podkreśla filozofka, tożsamości kolektywne powstają bowiem zawsze przez skonstruowanie opozycji „my i oni” (Mouffe, 2015, s. 87). Uznanie owych tożsamości uważa Mouffe za nieodzowny warunek zaistnienia radykalnej demokracji, podkreślając, że „perspektywa, jaką jest »agonistyczny pluralizm«, który odsłania niemożność ustanowienia konsensu bez wykluczenia, ma fundamentalne znaczenie dla demokratycznej polityki. Przestrzegając przed iluzją w pełni zrealizowanej demokracji, każe podtrzymywać demokratyczną kontestację” (Mouffe, 2015, s. 98). Ważnym celem edukacji rozwijanej w ramach tak rozumianej demokracji jest umiejętność rozpoznawania źródeł określonych dyskursów oraz teoretycznych, ideowych i etycznych umiejscowień wiedzy eksperckiej i akademickiej, a także świadomość istnienia mechanizmów kreowania i stabilizowania dystynkcji takich jak: środowiskowe-społeczne, ekonomiczne-ekologiczne, natura-kultura, uprzywilejowane-zmarginalizowane, dominujące-podporządkowane w ich globalnych uwarunkowaniach i lokalnych uobecnieniach. Rozwijanie w edukacji perspektywy ekokrytycznej umożliwi lepsze rozumienie tego, jak wchodzimy w interakcje z narracjami środowiskowymi na poziomie mentalnym i afektywnym w sposób, który jest zarówno biologicznie uniwersalny, jak i kulturowo specyficzny (Weik von Mossner, 2017, p. 9). Ostatecznie na horyzontach tak rozumianej edukacji, którą można by nazwać pedagogiką przejścia (Rimanoczy, 2021), znajdują się współpraca wraz ze współmyśleniem – praktyki konieczne do mobilizowania świata w obliczu doświadczania

nych i diagnozowanych kryzysów oraz dramatów klimatycznych, środowiskowych i społecznych.

\* \* \*

Domena publiczna, a wraz z nią edukacja, zawsze mogłaby wyglądać inaczej, co stanowi zachętę do rozważania i rearanżacji jej aktualnych postaci. Edukacja otwierająca jest krytycznie sprofilowanym przygotowaniem do przyszłości i jej aktualnie prognozowanych kształtów, w poczuciu jasnego celu i współodpowiedzialności, nawet jeśli jest to w znacznej mierze proces stawiania pytań i wyrażania wątpliwości zamiast przyswajania gotowych, formułowanych gdzie indziej odpowiedzi i wypracowywanych w nieznanym kontekstach rozwiązań. Wyzwania współczesnego świata powodują zmiany w pojmowaniu edukacyjnych treści, których wartość przestaje być mierzona ich normatywnym charakterem, co – z przybieraniem przez nie formuł zachęcających do orientowania się i próbowania – wzmacnia ich potencjał heurystyczny i eksploracyjny. W badaniach i poznawaniu rzeczywistości poprzez praktykę i działanie powstaje wiedza, której coraz częściej przypisuje się, mówiąc za Crossem, wytwórczy, „dizajnerski, projektancki charakter” (*designerly ways of knowing*) (Cross, 2006). Wiąże się z tym konieczność podejmowania prób ponownego namysłu nad pojęciem „naukowości”, „eksperckości”, „autorytetu naukowego”, a także relacji między nauką, sektorem usług, nowymi technologiami, polityką i społeczeństwem (Feenberg and Callon, 2010).

Mobilizacja wyobraźni społecznej „łączy wiedzę, ludzi i działania w celu tworzenia wartości”, wykraczając przy tym znacznie poza strategie rozpowszechniania nauki w modelu „od źródła do beneficjenta, od badacza do społeczności” (Bennet and Bennet, 2008, p. 3). Uzmysłowanie sobie sieci zależności wpisanych w społeczne współtworzenie wiedzy będącej istotnym zasobem edukacji zachęca do przemyślenia jej relacyjności, co oznacza, iż to, co stanowi wiedzę określonego czasu, miejsca i kontekstu kulturowego, jest splotem wielu profesjonalnych i nieprofesjonalnych praktyk, wyrazem rozmaitych przekonań, doświadczeń i dążeń, które biorą początek w rozlicznych źródłach społecznych. W praktykowaniu edukacji otwierającej na różne postawy i treści chodziłoby zatem nie tylko o komunikowanie czegoś społeczeństwu w formie eksperckiego naukowego monologu, lecz przede wszystkim o to, by ze społeczeństwem współdziałać, debatować, współtworzyć, a także, by uważnie i krytycznie przyglądać się aktualnej polityce edukacyjnej, diagnozować jej stan, trzymać rękę na pulsie i reagować na jej nadużycia, wykluczenia, przemilczenia oraz ideologiczne manipulacje.

## Bibliografia

- Barad, K. 2003. Posthumanist Performativity: Toward and Understanding of How Matter Comes to Matter, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. **28**, pp. 801–831.
- Bennet, A. and Bennet, D. 2008. *Knowledge mobilization in the social sciences and humanities: moving from research to action*. Frost, West Virginia, USA: MQI Press.
- Bieńkowska, Z., Drybas P. i Sadura, P. 2021. *Nie nasza wina, nie nasz problem. Katastrofa klimatyczna w oczach Polek i Polaków podczas pandemii*. Warszawa: Krytyka Polityczna. Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Bińczyk, E. 2018. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: PWN.
- Brady, M. 2014. Ethnographies of Neoliberal Governmentalities: from the neoliberal apparatus to neoliberalism and governmental assemblages. *Foucault Studies*. **18**, pp. 11–33.
- Brown, J. 2015. Comments to Audit Culture Revisited Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society by Cris Shore and Susan Wright. *Current Anthropology*. **56** (3), pp. 431–432.
- Bruner, J. 2006. *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Buckles, J. 2018. *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary. Connective Education and Global Change*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Castoriadis, C. 1987. *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: MIT University Press.
- Chmielecka, E. 2013. Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. *Studia BAS*. **3**, ss. 107–134.
- Clanet, C. 1993. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Connell, R. 2020. Maroon Ecology: Land, Sovereignty, and Environmental Justice. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*. **25** (2), pp. 218–235.
- Cross, N. 2006. *Designerly Ways of Knowing*, London: Springer Verlag.
- 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*. <http://archiwum.men.gov.pl> (15.08.2022).
- Feenberg, A. and Callon, M. 2010. *Between Reason and Experience: Essays in Technology and Modernity*. London: The MIT Press.
- Fortun, K. 2017. Anthropology in Farm Safety. *Journal of Agromedicine*. **22** (1), pp. 14–16. <http://dx.doi.org/10.1080/1059924X.2016.1254697> (2.07.2022).
- Fortun, K. 2015. Ethnography in Late Industrialism. In: Starn, O. eds. *Writing Culture. Life of Anthropology*. Durham, London: Duke University Press, pp. 119–136.
- Fortun, K. 2021. “Teaching Environmental Teachers,” contribution to GTI Forum “The Pedagogy of Transition”, Great Transition Initiative), <https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-fortun> (8.09.2022).
- Foucault, M. 1982. Technologies of the Self. In: Martin, L. H., Gutman, H. and Hutton, P. H. eds. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 16–49.
- Grzybowski, P. P. 2012. *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Gulla, B., Tucholska, K. i Ziernik-Wojtaszek, A. 2020. *Psychologia kryzysu klimatycznego*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harvey, D. 2003. *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornborg, A. 2019. *Nature, Society and Justice in the Anthropocene. Unraveling the Money – Energy – Technology Complex*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingold, T. 2018. *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.
- Kaščák, O. and Pupala, B. 2011. Governmentality – Neoliberalism – Education: The Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*. **2**, pp. 145–160.
- Kość-Ryżko, K. 2021. *Uchodźczynie – kobiety, matki, banitki. Rola kultury pochodzenia w samopostrzeganiu i akulturacji migrantek przymusowych*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 21–35.
- Lorimer, J. and Driessen, C. 2014. Wild experiments at the Ostvaardersplas-sen: rethinking environmentalism in the Anthropocene. *Transactions of the Institute of British Geographers*. **39** (2), pp. 169–181.

- Magala, S. 2011. *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo JAK.
- Majbroda, K. 2018. Neoliberalna racjonalność w polityce edukacyjnej jako narzędzie kształtowania społeczeństwa samorządzącego. Perspektywa antropologiczna. W: Cybał-Michalska, A., Melosik, Z., Gmerek, T. i Segiet, W. red. *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 183–198.
- Majbroda, K. 2020. Edukacja otwierająca jako strategia demokratyzacji wiedzy i współtworzenia wyobraźni społecznej. *Łódzkie Studia Etnograficzne*. 59, ss. 9–31.
- Majbroda, K. i Syrnyk, J. 2022. *Diagnoza potrzeb organizacji mniejszościowych i migranckich wraz z rekomendacjami dla lokalnych samorządów*. Wrocław: Kalejdoskop Kultur.
- Mikiewicz, P. 2016. *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mouffe, Ch. 2015. *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*. Tłum. B. Szelewa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. 2011. Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego. W: Cudowska, A. red. *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, ss. 23–32.
- Obidniak, D. i Dzierzgowska, A. red. 2017. *Czytanki o Edukacji – szkolne gry z historią*. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Olmos-Peñuelaa, J., Castro-Martíneza, E. and D’Este, P. 2014. Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: Explaining the interactions of research groups with non-academic agents. *Research Policy*. 43 (4), pp. 696–706.
- Ong, A. 2006. *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, London: Duke University Press.
- Paris Agreement. United Nations. 2015. [unfccc.int/sites/default/files/english\\_paris\\_agreement.pdf](https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf) (29.07.2022).
- Popper, K. 1993. *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie. T. 1. Urok Platona* (przeł. K. Krahełska). Warszawa: PWN.
- Rimanoczy, I. 2021. “Cultivating a Sustainability Mindset” contribution to GTI Forum “The Pedagogy of Transition” *Great Transition Initiati-*

- ve, <https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-rimanoczy> (8.09.2022).
- Serres, M. 2007. *The Parasite*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Strathern, M. 2020. *Relations. An anthropological account*. Durham: NC: Duke University Press.
- Tsing, A. 2013. More-than-Human Sociality. A call for critical description. In: Hastrup, K. ed. *Anthropology and Nature*. New York and London: Routledge, pp. 27–42.
- Weik von Mossner, A. 2017. *Affective Ecologies. Empathy, Emotions, and Environmental Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press Columbus.

### **Opening education – intercultural and pro-environmental education for the future?**

**Abstract:** This article is aimed at presenting the main assumptions of the opening education in the context of the need to develop regional, intercultural and pro-environmental education. The reflections and diagnoses presented in the text draw on both the author's research and teaching experience, as well as on a critical view of educational policy developed in Poland. The author asks if opening education can be used as a tool for the democratizing and ecologisation of knowledge, shaping an open society and social imagination. In the context of late capitalism, the dominant neoliberal rationality, the multiculturalism of the world, the climate and environmental crisis, an important aspect of the discussion is the diagnosis of the need to practice opening education to the future.

**Keywords:** opening education, ecologization of knowledge, climate crisis, social imagination, future

*Translated by Katarzyna Majbroda*